



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Strukturen einer bilingualen, altersheterogenen Klasse mit
gehörlosen Schülerinnen und Schülern“

verfasst von

Resch David, BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, April 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Hiermit versichere ich, David Resch, die vorliegende Masterarbeit eigenständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient zu haben. Darüber hinaus bestätige ich, dass diese Masterarbeit von mir weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt wurde.

Wien, April 2015

David Resch

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei allen Personen bedanken, die mich beim Verfassen dieser Arbeit in jeglicher Art unterstützt haben.

Ich möchte mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die Betreuung meiner Masterarbeit und die konstruktive Kritik und Anregungen, welche mir beim Verfassen dieser Arbeit geholfen haben, bedanken.

Ebenso möchte ich meiner Familie danken, die mich in jeder Hinsicht bei meinem Studium unterstützt hat und immer ein offenes Ohr für mich hatte. Der Dank gilt ebenso all meinen Freunden und meiner Freundin, welche mir bei Fragen immer hilfreich zur Seite gestanden sind.

Bedanken möchte ich mich auch bei Frau Dr. Silvia Kramreiter, die mich durch Ihre Seminare auf diese spannende Thematik gebracht hat.

Abschließend möchte ich mich bei den InterviewpartnerInnen bedanken, ohne die das Verfassen der Arbeit nicht möglich gewesen wäre.

INHALTSVERZEICHNIS

THEORETISCHER TEIL	1
1. EINLEITUNG	1
1.1 FORSCHUNGSDEFIZIT UND FORSCHUNGSFRAGE	2
1.2 AUFBAU DER ARBEIT	3
2. BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	4
2.1 GEHÖRLOSIGKEIT	4
2.2 INTEGRATION/INKLUSION	7
2.3 HETEROGENITÄT	8
2.4 BILINGUAL	10
3. GEHÖRLOSIGKEIT	11
3.1 DER SPRACHERWERB	11
3.2 DIE GEBÄRDENSPRACHE	14
3.2.1 DER AUFBAU DER GEBÄRDENSPRACHE	16
3.3 DIE BEDEUTUNG VON SPRACHE	19
3.4 TECHNISCHE HILFSMITTEL	22
3.4.1 KONVENTIONELLE HÖRGERÄTE	22
3.4.2 DAS COCHLEA IMPLANTAT	23
3.5 SCHULISCHE INTEGRATION VON GEHÖRLOSEN IN ÖSTERREICH	24
3.5.1 INTEGRATIONSKLASSEN	26
3.5.2 KOOPERATIVE KLASSEN	27
3.5.3 STÜTZLEHRERINNENSYSTEME	27
4. UNTERRICHTSMETHODEN IN DER GEHÖRLOSENPÄDAGOGIK	28
4.1 DER METHODENSTREIT	28
4.1.1 DIE LAUTSPRACHLICHE METHODE	28
4.1.2 DER GEBÄRDENSPRACHLICHE ANSATZ	29
4.2 BILINGUALE METHODE	30
4.2.1 ZIELE UND PRINZIPIEN DES BILINGUALEN UNTERRICHTS	32
4.2.2 BILINGUALER UNTERRICHT	35
4.2.3 ÖGS ALS BILDUNGSSPRACHE	37
5. ALTERSHETEROGENITÄT UND INKLUSION ALS CHANCE	39
5.1 REFORMPÄDAGOGISCHE ANSÄTZE	40
5.1.1 JAHRGANGSGEMISCHTE KLASSEN	41
5.1.2 UNTERRICHTSMETHODEN	42
5.1.3 ALTERSHETEROGENES LERNEN	44
5.2 DER INKLUSIVE UND ALTERSHETEROGENE GEDANKE ALS BILDUNGSSCHANCE	46
EMPIRISCHER TEIL	50
6. DATENERARBEITUNG	50
6.1 DAS PROBLEMZENTRIERTE INTERVIEW	50
6.2 GROUNDED- THEORY-METHOD	52

6.2.1 OFFENES KODIEREN	53
6.2.2 AXIALES KODIEREN	55
6.2.3 SELEKTIVES KODIEREN	56
6.3 FORSCHUNGSPROZESS	57
6.3.1 KONTAKTAUFNAHME	57
6.3.2 DAS INTERVIEW-SETTING	57
6.3.3 TRANSKRIPTION	59
7. AUSWERTUNG DER DATEN	60
7.1 BILINGUALER UNTERRICHT	60
7.2 HÖREND/GEHÖRLOS	62
7.3 UNTERRICHTSMETHODEN	67
7.4 ALTERSHETEROGENITÄT	73
7.5 OPPORTUNITÄTEN	77
7.6 LEHRERINNEN	80
8. ERGEBNISSE	83
9. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK	89
LITERATUR	92
ANHANG	101
A: ABBILDUNGS- UND TABELLENVERZEICHNIS	101
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	101
TABELLENVERZEICHNIS	101
B: INTERVIEWLEITFADEN- PROBLEMZENTRIERTES INTERVIEW/KURZFRAGEBOGEN	102
C: TRANSKRIPTIONSRICHTLINIEN	104
D: KURZZUSAMMENFASSUNG/ABSTRACT	105
E: LEBENS LAUF	106

Theoretischer Teil

1. Einleitung

Die Thematik der Masterarbeit soll die Welt gehörloser SchülerInnen in den Fokus rücken und dabei das Augenmerk auf inklusiv, bilingual und altersheterogen geführten Schulsettings rücken. Diese Art der Beschulung von hörbeeinträchtigten SchülerInnen kann bisher nur sehr spärlich in der österreichischen Schullandschaft gefunden werden. Um eine solche Art der Beschulung durchführen zu können, bedarf es einiger Elemente, die in dieser Arbeit näher erörtert werden sollen.

Das System der Mehrstufenklassen ist mittlerweile in Wien etabliert. Peter Petersen (2001: 51) kann als Begründer der Mehrstufenklassen betrachtet werden. In dieser vorliegenden Arbeit werden die wesentlichen Grundpfeiler einer altersheterogenen Klasse mit gehörlosen und hörenden SchülerInnen analysiert. Es soll ein Einblick in diese Thematik gewährt und dabei wesentliche Merkmale in den Fokus gerückt werden, welche von Relevanz für ein bilinguales, altersheterogenes Setting sind. Ebenso werden Vorteile herausgearbeitet, die diese alternative Beschulungsmethode für SchülerInnen mit sich bringt. Es ist von großer Bedeutung, dass Kinder, die gehörlos auf die Welt kommen, als Erstsprache ÖGS erlernen, um Kommunikation ermöglichen zu können. Wie auch Grosjean (2012: 12) schreibt, ist die Sprache nötig, um Beziehung aufzubauen und sich ausdrücken zu können. Nur durch Sprache ist es möglich, kognitive Fähigkeiten auszubauen.

Das Wissen kann großteils nur durch Sprache erworben werden, da sich das Kind mit seinen InteraktionspartnerInnen austauschen will, um an Informationen zu gelangen. Das gehörlose Kind wie auch das hörende Kind muss in der Lage sein, sich mit der Umwelt austauschen zu können. Somit kann davon gesprochen werden, dass die bilinguale Erziehung als jene zu erachten ist, welche dem Kind eine frühzeitige Kommunikation sowie auch die optimale Entwicklung der kognitiven Leistungen ermöglicht (vgl. Grosjean 2012: 12f.). Krausneker/Schalber (2007: 245f.) postulieren, dass unter dem Modell der bilingualen Integration, wie es in der beforschten Schule angewandt wird, gehörlosen oder schwerhörigen Kindern die Möglichkeit zu bieten, den Unterrichtsverlauf barrierefrei aufgrund der Österreichischen Gebärdensprache folgen zu können. Der Begriff bilingual steht in engem Zusammenhang mit Gehörlosigkeit. Der bilingualen Bildung wird im Kontext der beforschten Schule große Bedeutung beigemessen. Der erste bilinguale Schulversuch fand 1990 in Klagenfurt statt. Eine

hörende Lehrerin unterrichtete mit einer gehörlosen Assistentin. Wobei anzumerken ist, dass die Assistentin keine Möglichkeit hatte, eine Pädagogische Hochschule zu besuchen. Das Kommunikationsmedium war ÖGS, Deutsch wurde als Schrift- und Lesesprache verwendet. 1995 wurden die Projektergebnisse dem Unterrichtsministerium übermittelt, jedoch ohne jegliche Reaktion seitens des Ministeriums (vgl. Kramreiter 2011: 42f.).

1.1 Forschungsdefizit und Forschungsfrage

Das Forschungsdefizit lässt sich dahingehend erklären, dass noch keine Beschreibung einer bilingual inklusiv und altersheterogen geführten Klasse besteht. ‚Mehrstufenklassen-Settings‘ finden sich im Regelschulbetrieb wesentlich häufiger als in der Beschulung von hörbeeinträchtigten Kindern. Dies kann auch als Grund dafür erachtet werden, weshalb sich kaum wissenschaftliche Publikationen dazu finden lassen. Zu den einzelnen Aspekten der Arbeit lässt sich ausreichend Literatur finden, jedoch gibt es noch keine Publikationen, in denen die Begriffe in diesem Kontext betrachtet werden. Das Forschungsvorhaben besteht darin, den theoretischen Hintergrund einer bilingual altersheterogen inklusiv geführten Mehrstufenklasse darzulegen und durch problemzentrierte Interviews nach Witzel (2000) Informationen über den Schulalltag zu erlangen. Hierbei kann die Methode des problemzentrierten Interviews als Vorteil erachtet werden, da eine offene Einstiegsfrage zum Erzählen anregt und dabei Inhalte zur Sprache kommen könnten, welche bereits im theoretischen Teil der Arbeit Erwähnung finden. Im weiteren Verlauf des Interviews können vertiefende Fragen zu den bereits geäußerten Inhalten gestellt werden. Dies ermöglicht, die Inhalte zu vertiefen und zu präzisieren. Die Ergebnisse der Interviews bieten die Möglichkeit Rückschlüsse auf die Arbeitsweisen und die Methoden, die in der beforschten Schule Anwendung finden, zu ziehen. Diese Arbeit soll die Begriffe in den Kontext der bilingualen, inklusiv geführten Mehrstufenklasse bringen und dabei einen theoretischen Hintergrund liefern, der für das Verständnis einer solchen Schulsettings vonnöten ist. Für die Auswertung werden Verfahrensweisen der Grounded- Theory Method nach Strauss/Corbin (1996) herangezogen, welche durch drei wesentliche Schritte gekennzeichnet ist. Eine detailliertere Beschreibung dieser Verfahrensweise lässt sich in Kapitel 6.2 finden. Aus der soeben beschriebenen Problematik lässt sich folgende Forschungsfrage formulieren, welche dieser Arbeit zugrunde liegt.

„Wie lässt sich eine bilinguale, altersheterogen geführte Klasse beschreiben und welche methodischen Ansätze lassen sich in der praktischen Umsetzung wiederfinden?“

1.2 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit wird sich in zwei große Teile gliedern, die sich wie folgt aufteilen. Der Theorieteil soll einen Überblick über die Thematik liefern und dabei die wesentlichen Begriffe klären, die dieser Arbeit zu Grunde liegen. In diesem Teil der Arbeit wird der theoretische Hintergrund von bilingualen, inklusiv geführten Mehrstufenklassen erörtert. Neben den Schulsettings im theoretischen Teil werden ebenso Begriffe wie Inklusion, Heterogenität und Gehörlosigkeit, geklärt und erläutert. Dem Begriff der Gehörlosigkeit wohnen in diesem Kontext auch Thematiken wie technische Hilfsmittel, schulische Inklusion, bilinguale Förderung, bilinguale Inklusion, und österreichische Gebärdensprache inne. Ebenso besteht ein Diskurs über historische und aktuelle Unterrichtsmethoden in der Gehörlosenpädagogik.

Der theoretische Teil wird die Grundlage für den empirischen Teil bilden. Das Forschungsdesign sollte qualitativ gekennzeichnet sein. Als Interviewmethode wird das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (2000) herangezogen. Durch die offene Einstiegsfrage bei den Interviews erhoffe ich mir, an viele wesentliche Informationen zu gelangen, welche für das Bestehen einer bilingual integrativ geführten Mehrstufenklasse von Relevanz sind. Der letzte Teil der Arbeit beinhaltet die Auswertung und die Interpretation der Daten, in welchem Zusammenhänge zwischen der Theorie und Empirie erfasst werden sollen. Abschließend soll ein Ausblick gewährt werden, welcher zum Weiterdenken der Thematik anregen soll.

2. Begriffsbestimmungen

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Thematik einer bilingual, altersheterogen geführten Klasse. Eine Beschreibung eines solchen Modells bedarf zu Beginn einer Klärung der Begriffe. Einige der Begriffe treten auch in anderen Diskursen in Erscheinung, weshalb die Termini in diesem Abschnitt der Arbeit zu erläutern sind. Begriffe wie Gehörlosigkeit, Integration/Inklusion, Heterogenität und Bilingualität werden erörtert und etymologisch dargestellt.

2.1 Gehörlosigkeit

Der Begriff Gehörlosigkeit kann auf ein medizinisches Phänomen zurückgeführt werden, welches auf eine Hörschädigung hinweist, jedoch kann es auch als ein kulturelles verstanden werden, da mit der Gehörlosigkeit eine Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur einhergeht (Hollweg 1999: 31). Es kann erkannt werden, dass sich der Begriff nicht trennscharf in ein medizinisches oder ein soziales Phänomen einteilen lässt.

Nach Kluge (2002: 908) lässt sich das Wort ‚taub‘ etymologisch auf den im 9. Jahrhundert verwendeten Begriff ‚touben‘ zurückführen. Im Mittelhochdeutschen und Althochdeutschen veränderte sich das Wort hinsichtlich der Schreibweise zu ‚toup‘ beziehungsweise ‚toub‘ (vgl. ebd.). Das Wort wird auch mit Adjektiven wie doof in Verbindung gebracht (vgl. ebd.). Die Ähnlichkeit des Wortstammes mit dem Begriff doof kann auf die mangelnde Fähigkeit von Kommunikation zurückgeführt werden. Fehlende Möglichkeiten der Kommunikation haben im Bereich der Gehörlosigkeit eklatante Auswirkungen, da einem der Zugang zu Wissen in gewissem Maße verwehrt bleibt. Auch bei Dotter (2009: 37) lässt sich die Verbindung zwischen ‚taub‘ und ‚doof‘ finden. Sie geht auf die alte Annahme zurück, beeinträchtigte Menschen seien nicht leistungsfähig. Der Begriff Gehörlosigkeit wurde nach Jann (1991: 15) erst in der Gegenwart geprägt, zuvor wurde der Terminus Taubstummheit verwendet, der die Annahme inkludiert, Gehörlose wären nicht in der Lage, eine Sprache zu erwerben. Der Begriff Gehörlosigkeit hat sich durchgesetzt, da man nicht mehr die Annahme verfolgt, dass eine Schädigung des Gehörs zu einer fehlenden lautsprachlichen Bildung führen muss (vgl. ebd.).

Jann (1991: 15) hält fest, dass bei der Definition des Begriffes zwischen medizinischer, audiologischer und pädagogischer Definition unterschieden werden muss. Die pädagogische Sichtweise bezieht sich in diesem Kontext bei Jann (1991: 15) auf die Fähigkeit, Sprache zu erlernen. Sind Hörreste vorhanden, welche es dem Kind ermöglichen, die Sprache zu erlernen, wird dies als schwerhörig bezeichnet, ist dies nicht der Fall, kann von Gehörlosigkeit gesprochen werden. Die pädagogische

Sichtweise der Gehörlosigkeit richtet sich auf kognitive, emotionale und soziale Elemente aus.

„Eine Hörschädigung im pädagogischen Sinn besteht also dann, wenn der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkung des Hörschadens derart sind, dass das Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann“ (Leonhardt 2002: 25f.). Dieser Deskription zufolge kann entnommen werden, dass die Entfaltung und Entwicklung des Kindes als Hauptgrund für die Bestimmung von Gehörlosigkeit angesehen werden können. Die pädagogische Sichtweise kennzeichnet sich auch dahingehend, dass sie sich auf die Störungen beschränkt, „(...) die die Beziehung zwischen dem Individuum und der Umwelt beeinträchtigen und damit soziale Auswirkungen auf den Betroffenen haben“ (ebd.: 22). Im Gegenzug dazu liegt der Fokus der medizinischen Sichtweise auf somatischen Schädigungen (vgl. Prause 2001: 31).

Nach Prause (2001: 31) werden unter gehörlos jene Personen verstanden, die eine hochgradige Hörschädigung aufweisen und ein technisches Hilfsmittel nicht ausreicht, um die Sprache auditiv wahrnehmen zu können. Als gehörlos werden demnach Personen bezeichnet, bei welchen mehr als 90 dB Hörverlust festgestellt werden kann (vgl. ebd.).

„Gehörlosigkeit ist üblicherweise ein Symptom bei einer medizinischen Diagnose, die auf der Feststellung eines Hörverlustes beruht. Gehörlose Menschen definieren Gehörlosigkeit dagegen eher als die Zugehörigkeit zur Gruppe der Gehörlosen, die sich durch eigene soziale Aktivitäten auszeichnet“ (Ruoß 1994: 15). In diesem Zitat kann erkannt werden, dass das Symptom Gehörlosigkeit von den betroffenen Personen eher als ein kulturelles Phänomen und einer Zugehörigkeit zu einer Gruppe definiert wird. Auch bei Leonhardt (2002: 22) wird postuliert, dass sich Gehörlose unabhängig von dem Grad der Gehörlosigkeit durch das Zugehörigkeitsgefühl zu der Gruppe der Gehörlosen als solche definieren können.

Die Frage, die sich im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit auch immer stellt, ist, ab wann im medizinischen Sinn von Gehörlosigkeit gesprochen wird. Bei Fellingner et al. (2005: 43f.) wird postuliert, dass ab einem Hörverlust von mehr als 95 dB auf dem besser hörenden Ohr von Gehörlosigkeit gesprochen wird. Hollweg (1999: 32) setzt die Bezeichnung gehörlos erst bei einem Hörverlust von mehr als 120 dB an. In diesem Bereich der Hörschädigung besteht keine Möglichkeit eines Hörgerätes und somit kann auch mit Hörgeräten die gesprochene Sprache nicht mehr verstanden werden (vgl. ebd.). Die Diskrepanz der beiden Auffassungen in Bezug auf die Auslegung könnte auf das Erscheinungsjahr der Publikationen zurückgeführt werden. Das Ausmaß des Hörverlustes wird aufgrund des Schwerbehindertengesetzes in einem Prozentsatz ausgedrückt, der durch eine audiometrische Untersuchung erfasst wird und dabei den

Umfang der individuellen Integrität durch die Beeinträchtigung angibt. Dies wird als Grad der Behinderung (GdB) bezeichnet. Die Problematik der Einstufung zeigt sich auch daran, dass bei einer Mehrfachbehinderung der Prozentsatz 100 überschreiten müsste, dies jedoch nicht möglich ist, da 100 als der maximale Prozentsatz angesehen wird (vgl. Leonhardt 2002: 24f.). Die Einstufung gliedert sich wie folgt:

- „20% GdB für einseitige Taubheit
- 80% GdB für beidseitige Taubheit
- von 20 bis 40% GdB für beidseitige mittelgradige Schwerhörigkeit
- von 40 bis 60% GdB für beidseitige hochgradige Schwerhörigkeit
- von 80 bis 100% GdB für angeborene oder in der Kindheit erworbene Taubheit“ (Feldmann 2006: 124, zit.n. Leonhardt 2010: 24).

Diese Einteilung wird als die sogenannte Feldmann-Tabelle bezeichnet, welche die Möglichkeit bietet, den prozentualen Hörverlust zu bestimmen (vgl. ebd.).

Im Gegensatz dazu besteht nach Prause (2001: 29) eine Klassifikation des Hörverlustes in Dezibel, der sich wie folgt darstellt:

- „Leichtgradige Hörschädigung <30 dB
 - Mittelgradige Hörschädigung 30 bis 60 dB
 - Hochgradig oder an Gehörlosigkeit grenzende Hörschädigung 60 bis 90 dB
 - Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit) 90 bis 120 dB
 - Gehörlosigkeit/ Taubheit >120 dB“
- (Prause 2001: 29).

Der Autorin zufolge sei zu beachten, dass diese Klassifikation getroffen wurde, als Hörgeräte noch nicht so weit entwickelt waren. Durch die Verbesserung der Hörgeräte hat sich eine Verschiebung der Skala von rund 10 dB durchgesetzt (vgl. ebd.). Unter dem Begriff der audiologischen Sichtweise wird der Versuch verstanden, die Hörschädigung zu klassifizieren (vgl. Jann 1991: 16). Die soeben erwähnten Klassifikationsmuster zählen somit klar zu der audiologischen Sichtweise.

2.2 Integration/Inklusion

Das Verb ‚integrieren‘ leitet sich nach Kramreiter (2011: 7) von dem lateinischen Verb ‚integrare‘ (ergänzen) ab. Im schulischen Bereich meint der Begriff die gemeinsame Beschulung von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern, wobei das Vermeiden von Exklusion klarerweise ein wesentliches Moment darstellt (vgl. Kramreiter 2011: 7). Der Begriff der ‚Integration‘ hingegen leitet sich von dem lateinischen Wort ‚integratio‘ ab, worunter das Wiederherstellen einer Einheit eines Ganzen zu verstehen ist (vgl. Lee 2010: 23; Hillmann 1994: 377). Der Gedanke der Wiederherstellung kann sich auf verschiedene Punkte beziehen:

- Auf einzelne Personen in Bezug auf Gruppen oder relevante Bereiche der Gesellschaft
- Integration kann zwischen verschiedenen Klassen, Schichten oder ähnlichem stattfinden
- Sie kann sich zwischen Gesellschaften entwickeln und dabei eine neue Struktur oder soziale Ordnung entstehen lassen
(vgl. Hillmann 1994: 377).

Nach Böhm (2005: 313) wird das Wort Integration im Lateinischen als ‚Wiedereinbeziehen‘, oder ‚Wiedereingliederung‘ in ein Ganzes verstanden. Der Begriff der Integration wird in der Sonder- und Heilpädagogik in Verbindung mit einer gemeinsamen Erziehung von Menschen mit Beeinträchtigung und ohne Beeinträchtigung gefasst. Die gemeinsame Beschulung sowie die Eingliederung von Menschen mit Beeinträchtigung in eine soziale Einheit soll die Trennung von Regelschule und Sonderschule aufheben und dabei auf die Vermeidung von Exklusion achten (vgl. Böhm 2005: 313). Als Leitspruch der Integrationsbewegung nennt Böhm (2005: 313) den Satz: ‚Tutti uguali- tutti diversi‘. Dies bedeutet übersetzt ‚Alle sind gleich- alle sind verschieden‘.

Der Begriff der Integration wird in den letzten Jahrzehnten zunehmend von dem Begriff der Inklusion verdrängt (vgl. Kramreiter 2011: 15). Unter ‚inclusio‘ werden Nomen wie Einschluss, Eingeschlossenheit und Dazugehörigkeit verstanden (vgl. ebd.). Der Begriff der Inklusion, welcher in jüngeren Publikationen öfters Verwendung findet, lässt sich etymologisch von dem englischen Wort ‚inclusion‘ ableiten. Der Begriff gilt als sehr neu und trat bis in die 1980er Jahre in amerikanischen Wörterbüchern nicht in Erscheinung. Der Gedanke, Schüler gemeinsam zu unterrichten, wurde in Amerika als Mainstreaming bezeichnet (vgl. Biewer 2009a: 125; Krausneker 2004b: 298). Der Begriff wurde vom englischen ‚inclusion‘ ins Deutsche als ‚Integration‘ übersetzt, ohne darauf zu achten, dass eine Differenz zwischen den begrifflichen Auffassungen bestehen könnte. Dem begrifflichen Wechsel von ‚Integration‘ zu ‚Inklusion‘ wohnten in den USA und in

Großbritannien auch inhaltliche Diskurse inne, welche eine Neuordnung der Schule andachten. Es sollte nicht mehr von einer bloßen Hinzunahme von Kindern mit Beeinträchtigung gesprochen werden, sondern von ‚inclusive schools‘ (vgl. Biewer 2009a: 126). Der Begriff der ‚inclusive schools‘, wie er auch in der Salamanca-Erklärung Verwendung findet, versteht eine Schule, die beeinträchtigte Kinder sowie hochbegabte Kinder in eine Klasse aufnimmt (vgl. Biewer 2001: 257).

Als Unterschied zwischen den Begriffen Integration und Inklusion kann festgemacht werden, dass unter der Integration das Eingliedern von einzelnen SchülerInnen mit speziellem Bedarf in eine allgemeine Schule gemeint ist, hingegen der Begriff der Inklusion von einem gemeinsamen Lernen von allen SchülerInnen ausgeht (vgl. Biewer 2009a: 127).

In der in Österreich 2008 ratifizierten UN- Behindertenkonvention haben alle Menschen das Recht auf „(...) full and effective participation and inclusion in society“ (United Nations 2006: 5). Es lässt sich erkennen, dass jedem Individuum das Recht eingeräumt wird, eine vollwertige gesellschaftliche Akzeptanz und Teilhabe an gesellschaftlichen Prozessen zu erlangen. Wird von Inklusion gesprochen, meint dies, dass die gesellschaftlichen Bedingungen angepasst werden müssen, um eine gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigung zu ermöglichen.

2.3 Heterogenität

Der Begriff der Heterogenität kann aus verschiedenen Blickwinkeln betrachtet werden. Bei Rebel (2010: 15) lässt sich eine Definition des Begriffes finden, der diesen wie folgt fasst: „Heterogenität (auch Inhomogenität oder auch Pluralität genannt; Letztere besonders in praktischer Theologie) bezeichnet- ganz allgemein gesprochen die Uneinheitlichkeit der Elemente einer Menge hinsichtlich eines oder mehrerer Merkmale“ (Rebel 2010: 15). In dieser allgemeinen Definition liegt das Augenmerk auf der Unterschiedlichkeit von verschiedenen Elementen. Nach Kluge (2002: 401) lässt sich der Begriff Heterogenität in zwei Begriffe spalten. ‚Heterogénes‘ (aus dem griechischen gemischt, verschieden) setzt sich aus den Wörtern ‚heteros‘ (anders, verschieden) und ‚genus‘ (Art, Geschlecht) zusammen (vgl. Kluge 2002: 401). Heterogenität braucht eine Bezugsgröße. Dies können verschiedenste Gruppierungen sein, welche gewisse Merkmale wie Alter, Leistung, Geschlecht oder dergleichen aufweisen (vgl. Walgenbach: 2014: 23). Neben solchen Merkmalen kann auch eine sozial gesetzte ‚Norm‘ als Bezugsgröße dienen (vgl. ebd.).

Der Begriff Heterogenität wird im schulischen Kontext oft in Verbindung mit Begriffen wie Verschiedenartigkeit, Vielfalt, Differenz oder Ungleichheit gebracht (vgl.

Trautmann/Wischer 2011: 38). Dieser Auffassung ist auch Rebel (2011: 15), bei dem der Begriff oft in dem Kontext von Lerngruppen betrachtet wird und dabei deren unterschiedliche Merkmale und Unterschiede als lernrelevant eingestuft werden. Nach Trautmann/Wischer (2011: 39) lassen sich bestimmte Merkmale von Heterogenität festmachen:

- Heterogenität wird als eine Bezeichnung betrachtet, die sich nicht auf ein Subjekt im Besonderen bezieht, sondern auf ein Kollektiv
- Unter dem Begriff werden Differenzen wie auch Gemeinsamkeiten verstanden. Es lassen sich gemeinsame Merkmale aller Gruppenmitglieder finden, jedoch unterscheiden sich diese stark in ihrer Ausprägung
- Der Fakt Heterogenität besteht nicht, sondern der Begriff darf nur als ein Konstrukt verstanden werden, welches von einer objektiven Instanz über eine bestimmte Gruppe übergestülpt wird. Der Aspekt, unter dem eine Gruppe verglichen wird und als heterogen bezeichnet wird, ist relevant
- Heterogenität ist zeitlich und räumlich begrenzt, da sie sich durch Maßnahmen verringern, beziehungsweise zu- oder abnehmen kann
(vgl. Trautmann/Wischer 2011: 39).

Tritt der Begriff der Heterogenität in Erscheinung, kann dieser anhand dieser Merkmale geprüft werden.

„Heterogenität ist ein in historischer, theoretischer und empirischer Hinsicht relatives Konstrukt, das in engem Zusammenhang zu weiteren Begriffen wie Homogenität, Einheit und Differenz/Unterschiedlichkeit, Vielfalt, Ungleichheit und Normalität steht“ (Trautmann/Wischer 2011: 40). In dieser Definition finden sich die wesentlichen Momente des Begriffes wieder. Er muss als ein Konstrukt verstanden werden, welches variiert und einer ständigen Veränderung unterliegt.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit steht der Begriff der Altersheterogenität im Vordergrund, da diese als ein Grundpfeiler für mehrstufig geführte Klassen konstitutiv ist. Jedoch sind etliche weitere Formen von Heterogenität als konstitutiv für Schulsettings zu betrachten. Den Definitionen zufolge lässt sich vermuten, dass kaum eine Möglichkeit im schulischen Alltag besteht, eine homogene Gruppe herzustellen. Daher ist es verwunderlich, dass versucht wird, homogene Klassenverbände zu schaffen, obwohl dies eine beinahe nicht zu bewältigende Aufgabe in sich birgt.

2.4 Bilingual

Der Begriff Bilingual lässt sich bei Kluge (2002) im Etymologischen Wörterbuch der deutschen Sprache nicht finden. Er wird jedoch in einem amerikanischen Onlinewörterbuch erörtert. Harper (2014) zufolge, setzt sich der Begriff aus ‚Bi‘ und ‚lingual‘ zusammen. Das Wort bilingual bedeutet aus dem lateinischen ‚bilinguis‘ übersetzt ‚two-tongued‘ und symbolisch übersetzt ‚die Fähigkeit mehrere Sprachen zu sprechen‘ (vgl. Harper 2014). Diese Beschreibung trifft auf den Kontext, indem der Begriff in dieser Arbeit Verwendung findet, zu. Zweisprachigkeit, beziehungsweise das Beherrschen von zwei Sprachen, wird somit bei Harper (2014) als Bilingualismus bezeichnet.

„Mit Bilingualismus meine ich im Folgenden die Fähigkeit zwei Sprachen mehr oder weniger gut anwenden zu können, wobei es beim bilingualen Unterricht für taube oder hochgradig schwerhörige SchülerInnen einerseits um die Gebärdensprache und andererseits um die deutsche Sprache in Laut- soweit möglich- und Schrift geht“ (Bohms 2011: 531). In dieser Definition geht der Gedanke des Begriffes gut hervor, jedoch ist unverständlich, dass der veraltete und negativ konnotierte Begriff „taub“ verwendet wurde und nicht durch den Begriff „gehörlos“ ersetzt wurde. Neben dem Begriff Bilingual ist der Terminus Bilingualismus ebenso von Relevanz für diese vorliegende Arbeit. Es kann zwischen drei Arten des Bilingualismus unterschieden werden.

Der Semi- Bilingualismus beinhaltet ein niedriges Niveau beider Sprachen und eine schlechte kognitive Entwicklung. Der Dominanz- Bilingualismus meint die muttersprachliche Beherrschung einer der beiden Sprachen und trägt weder positiv noch negativ zu der kognitiven Entwicklung bei. Der Additive- Bilingualismus meint ein hohes Niveau von beiden Sprachen und bringt somit eine positive kognitive Auswirkung mit sich (vgl. Krausneker 2004a: 16). Bei den meisten gehörlosen Personen kann von einem Semi-Bilingualismus ausgegangen werden. Dies kann darauf zurückgeführt werden, dass keine ausreichende Unterstützung für die Erstsprache angeboten wird und der Schuleintritt zumeist die Verwendung der Lautsprache verlangt (vgl. ebd.). Die positive Auswirkung von Bilingualismus wird bei Becker (2012b: 29f.) beschrieben. Becker verweist auf Forschungen, die gezeigt haben, dass sich die frühe Auseinandersetzung mit zwei Sprachen bei Kindern positiv auf deren kognitive Leistung auswirkt.

3. Gehörlosigkeit

Der Begriff der Gehörlosigkeit kann wie in der Begriffsdefinition nicht trennscharf von einer medizinischen beziehungsweise kulturellen Konnotation unterschieden werden. Vielmehr wird von den gehörlosen Personen selbst ihre Gehörlosigkeit als ein kulturelles Phänomen angesehen. Das Gehör ist für etliche Funktionen zuständig, daher kann ein Ausfall zu zahlreichen Problemen führen. Die Bedeutung des Gehörs wird nach Paul (1999: 30) dahingehend festgemacht, da der auditive Sinn in direkter Verbindung zu den anderen Sinnen des Körpers steht. Das Gehör arbeitet direkt mit anderen Sinnen zusammen und übernimmt Funktionen wie „Informationsaufnahme, Wahrnehmungs- und Alarmierungsfunktion, Aktivierungsfunktion, Orientierungsfunktion, Kommunikationsfunktion, soziale Funktion, emotionale Wahrnehmungsfunktion“ (Eitner 1992: 37, zit.n. Paul 1999: 30). Der Autorin zufolge muss festgehalten werden, dass diese Funktionen nicht nur durch das Gehör bestehen können. Alle Funktionen stehen in einer gewissen Beziehung zueinander, jedoch wird deutlich, dass dem Gehör eine zentrale Rolle bei diesen Funktionen zugeschrieben werden kann (vgl. Paul 1999: 30). Das folgende Kapitel soll sich vor allem mit dem kommunikativen Aspekt beschäftigen und dabei den Spracherwerb und die Gebärdensprache ins Zentrum rücken.

3.1 Der Spracherwerb

Eine Differenzierung ist in Bezug auf den Spracherwerb bei gehörlosen Personen zu treffen, da das Ausmaß der Hörschädigung abhängig von dem Zeitpunkt des Eintritts ist (vgl. Prause 2001: 32). Eine Unterscheidung lässt sich zwischen prä-, peri- oder postnatal gehörlosen Personen treffen (vgl. Leonhardt 2002: 80). Nach Keilmann (2012: 98) lassen sich Infektionen der Mutter während der Schwangerschaft als häufigste Ursache für eine pränatal erworbene auditive Beeinträchtigung festmachen. Ebenso stellen Erkrankungen der Mutter eine Gefahr für das Kind dar. Im perinatalen Bereich wird der Sauerstoffmangel während der Geburt oder die eintretende Gelbsucht als Hauptursache angesehen. Postnatal stellen Entzündungen der Hirnhaut den Hauptfaktor dar (vgl. Keilmann 2012: 98f.).

Die Gruppe, die bereits vor dem Spracherwerb als gehörlos einzustufen ist, wird als prälingual gehörlos klassifiziert. Eine Ertaubung nach dem vierten Lebensjahr, wird als postlingual gehörlos bezeichnet (vgl. Prause 2001: 32.). Als Kriterium für die Einteilung in diese Gruppen wird zum einen die Geburt herangezogen und zum anderen die sensible Phase des Spracherwerbs. Es wird vermerkt, dass sich eine Klassifizierung in diesem Sinne als problematisch darstellen kann, da der Hörverlust und die Hörstörung vielschichtige Einflussfaktoren und Ausprägungen aufweisen (vgl. ebd.). Der Erwerb der

Sprache gestaltet sich bei jedem Kind anders, ebenso die Auswirkungen des Hörverlustes. Deshalb wird es als schwierig erachtet, eine stringente Klassifikation zu treffen. Bei Bohms (2011: 529) werden hingegen nur zwei Arten der Ertaubung beschrieben. Es wird zwischen prälingual und postlingual ertaubten Menschen unterschieden. Unter dem Begriff der prälingual ertaubten Menschen werden bei Bohms (2011: 529) jene gefasst, bei denen der Hörverlust vor dem Spracherwerb eingetreten ist. Von postlingual Ertaubten wird gesprochen, wenn der Hörverlust nach dem ersten Einsetzen des natürlichen Spracherwerbs eintritt. Eine Begründung, weshalb der Begriff der perinatal Ertaubten außen vor gelassen wird, liegt nicht vor, jedoch kann davon ausgegangen werden, dass diese Klassifikation zumeist dann Verwendung findet, wenn sie in Bezug auf den Spracherwerb gedacht wird. Nach Krausneker/Schalber (2007: 103) ist es bei Gehörlosen/Schwerhörigen und auch bei Cochlea-implantierten Kindern nicht möglich, einen ungesteuerten natürlichen Lautspracherwerb über das Ohr zu erleben. Die Möglichkeiten, die über den auditiven und visuellen Kanal bestehen, sind für einen Lautspracherwerb nicht ausreichend, daher muss die Lautsprache aktiv, bewusst, gesteuert gelernt werden. Der natürliche Spracherwerb kann durch jede natürliche Sprache erfolgen. Empirische Forschungen zeigen, dass die Gebärdensprache der Lautsprache auch in kleinen Details ähnelt. Es kann über den visuellen oder über den oralen Kanal ein natürlicher Spracherwerb stattfinden (vgl. Krausneker/Schalber 2007: 103).

„Der heutige Stand der Spracherwerbsforschung geht davon aus, dass das Spracherwerbsvermögen im Gehirn gespeichert ist. Es ermöglicht den Kindern, mindestens eine Sprache unter natürlichen Umständen zu erlernen. Im Fall des Ausfalls des Gehörs kann das aber nicht die Lautsprache sein“ (Bohms 2011: 259). Der Erwerb der Lautsprache bei gehörlosen Kindern kann nach Bohms (2011: 259) keinesfalls als ein natürlicher Erwerb einer Sprache verstanden werden. Studien haben gezeigt, dass bei Kindern, welche von Geburt an in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, keinerlei Unterschiede im Bereich des Spracherwerbs im Vergleich zu hörenden Kindern zu erkennen sind (vgl. Krausneker 2004b: 292). Beim Spracherwerb muss zwischen zwei Situationen differenziert werden. Zum einen gehörlose Kinder mit gehörlosen gebärdenden Eltern und zum anderen gehörlose Kinder in hörenden Familien.

- Gehörlose Kinder mit gehörlosen Eltern erleben ihre Erstsprache anders. Sie wachsen in einem idealen Umfeld auf und haben dadurch ab der Geburt einen gebärdensprachlichen Input
- Gehörlose Kinder mit hörenden Eltern müssen mit einem schwierigen sprachlichen Umfeld leben. Als Grund kann die Problematik genannt werden,

dass zumeist hörende Eltern der Gebärdensprache nicht mächtig sind und somit die Kinder erst im Kindergarten oder in der Schule in Kontakt mit der visuell-gestischen Sprache kommen. Somit ist der Erstspracherwerb erheblich verzögert (vgl. ebd.: 292f.).

Wachsen Kinder in einem gebärdensprachlichen Umfeld auf, so tritt zu einem vergleichbaren Zeitpunkt wie bei hörenden Kindern das Brabbeln ein. Das Brabbeln findet bei gehörlosen Kindern mit den Händen statt. Ab dem ersten Lebensjahr treten die ersten symbolisch gebrauchten Gebärden auf, auch dies ist mit hörenden Kindern vergleichbar, bei denen erste Wörter ausgesprochen werden (vgl. Hänel-Faulhaber 2010: 47f.).

„Zusammenfassend zeigt also die bisherige Erforschung des kindlichen Gebärdenspracherwerbs, dass gehörlose Kinder, sobald sie eine Sprache angeboten bekommen, die ihren Wahrnehmungsbedingungen voll entgegenkommt, vergleichbare Erwerbsschritte durchlaufen, wie hörende Kinder, die eine Lautsprache lernen“ (ebd.: 48). Es kann erkannt werden, dass durch einen rechtzeitigen Kontakt mit der Gebärdensprache gehörlose Kinder dieselben Stufen des Spracherwerbs durchlaufen wie hörende Kinder. Wird die Gebärdensprache natürlich durch die Eltern des Kindes erlernt, so kann dies mit dem Lautspracherwerb bei hörenden Kindern verglichen werden (vgl. Jarmer et al. 2004: 12).

Die Frage, ob Gebärdensprache als Muttersprache der Gehörlosen zu sehen ist, stellt sich Bohms (2011: 529). Es wird postuliert, dass nur bei circa 5-10 Prozent der Gehörlosen davon ausgegangen werden kann, dass sie in eine Familie geboren werden, in der beide Eltern gehörlos sind (vgl. Bohms 2011: 259; Ruoff 1994: 102; Krausneker 2004b: 293). Dies lässt den Umkehrschluss zu, dass circa 90 Prozent aller gehörlosen Kinder hörende Eltern haben (vgl. Dotter 2009: 38; Ruoff 1994: 102; Krausneker 2004b: 293). Nur in dem Fall der prälingual Gehörlosen könne man davon sprechen, dass die Gebärdensprache uneingeschränkt als Muttersprache verwendet wird. Es ist zu bemerken, dass in der aktuellen Spracherwerbstheorie nicht mehr von Muttersprache, sondern von Erstsprache gesprochen wird (vgl. Bohms 2011: 530). Wie diese Darstellung gezeigt hat, lässt sich kaum ein Unterschied zwischen der Lautsprache und der Gebärdensprache festmachen, lediglich jener, dass gehörlose Personen die Lautsprache nie mit solch einer Sicherheit beherrschen können wie die Gebärdensprache, da sie als keine natürlich erwerbbar angesehen werden kann.

Der Input der Gebärdensprache muss in der sensiblen Phase während der ersten drei Lebensjahre stattfinden. In dieser Zeit entwickeln sich die neuronalen Verbindungen in den Spracharealen (Broca-Areal, Wernicke-Areal) verstärkt und können durch

Sprachreize aktiviert werden. Eine Sprachentwicklung kann somit nur dann optimal verlaufen, wenn in dieser sensiblen Phase ein sprachlicher Input besteht. Finden keine externen Anregungen statt, bilden sich die Nervenzellschaltungen wieder zurück (vgl. Hänel-Faulhaber 2010: 51).

Ein Zusammenhang zwischen der Sprechfähigkeit und der Sprachfähigkeit kann nicht angenommen werden. Sprechschwierigkeiten bei Gehörlosen können auf den fehlenden auditiven Input zurückgeführt werden, jedoch bleibt die Sprachfähigkeit vollständig erhalten. Einen wesentlichen Moment postuliert Bohms (2011: 529f.) in der Formulierung, dass die Gebärdensprache die einzige Sprache für Gehörlose sein wird, die sie sicher beherrschen können. Die Lautsprache kann nur unvollständig beherrscht werden. Der fehlende Zugang zu Sprache inkludiert ebenso einen fehlenden Zugang zu Wissen, Kommunikation und auch zu der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bohms 2011: 529f.).

Es kann vermutet werden, dass sich viele Eltern durch das frühzeitige Einsetzen von technischen Hilfsmitteln einen natürlichen Spracherwerb wünschen. Dies ist jedoch illusionistisch, da das Hörenkönnen und der Spracherwerb sich nicht gegenseitig bedingen. Ein Cochlea Implantat kann eine Hörfähigkeit herstellen, jedoch kann es als keine Garantie für einen natürlichen Spracherwerb betrachtet werden. Der natürliche Spracherwerb findet in bestimmten Phasen der kindlichen Entwicklung statt. Wird diese Phase verpasst, gestaltet sich das Erlernen der Sprache erheblich schwieriger (vgl. Jarmer 2011: 39). Es muss Aufklärungsarbeit geschehen, welche die Eltern gehörloser Kinder bei wichtigen Fragen unterstütz und Aufklärungsarbeit leiste.

3.2 Die Gebärdensprache

Ein kurzer historischer Exkurs soll dieses Kapitel eröffnen und die Geschichte der Gebärdensprache skizzieren. Im Anschluss daran wird die Gebärdensprache dargestellt und ihre wesentlichen Elemente erörtert. Der grammatikalische Aufbau der Sprache findet sich in diesem Kapitel der Arbeit nicht wieder, da dieser den Umfang der Arbeit sprengen würde und das zentrale Interesse der Arbeit verfehlt.

Das Jahr 1784 kann als historischer Bezugspunkt für die Gebärdensprache festgemacht werden. In diesem Jahr fanden die ersten Arbeiten mit gehörlosen SchülerInnen in einer Gehörlosenschule in Frankreich durch de'l Epeé statt. Der Mailänder Kongress kann als tiefer Einschnitt für die Gehörlosengemeinschaft betrachtet werden, da 1880 beschlossen wurde, Gehörlose nicht mehr nach der französischen Methode (gebärdensprachlich), sondern nach der deutschen Methode (lautsprachlich) zu unterrichten. Vor 1970 beschäftigte sich kaum ein Linguist mit der Gebärdensprache, da

diese negativ durch Vorurteile wie, sie sei der gesprochenen Sprache unterlegen, besetzt war. (vgl. Ruoff 1994: 92f.). Erst im Laufe der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts wurde wieder im Bereich der Gebärdensprachforschung gearbeitet und dabei das Augenmerk darauf gelegt, ob die Gebärdensprache als eine eigenständige Sprache anzusehen ist (vgl. ebd.).

Eine Gebärdensprache entwickelt sich immer dort, wo hörbeeinträchtigte Menschen leben und Kommunikation stattfindet. Somit hat jedes Land, in dem gehörlose Personen leben, eine Gebärdensprache. Zurzeit wird von circa dreißig anerkannten Gebärdensprachen weltweit ausgegangen (vgl. Jarmer 2011: 65).

Die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) wird als eine natürliche, vollwertige und visuelle Sprache angesehen, die auf eine eigene Grammatik zurückgreift.

Die Österreichische Gebärdensprache ist nur eine von vielen visuellen Sprachsystemen auf der Welt. Jede Gebärdensprache weist ihren eigenen Dialekt auf, daher bestehen sogar schon Unterschiede zwischen den Bundesländern. Die Entwicklung der Sprache lässt sich auf eine jahrhundertlange Kommunikation zwischen gehörlosen Personen festmachen. Sie besitzt die gleichen Funktionen und Ausdrucksweisen wie die Lautsprache (vgl. Mash 2011: 14). Erst seit dem 01.09.2005 ist sie in Österreich als eine eigenständige Sprache anerkannt (vgl. Krausneker 2011: 1; Jarmer 2011: 66). Nach Breiter (2005: 20) stellt die Gebärdensprache für gehörlose Menschen ihr wichtigstes Kommunikationsmittel dar. Dies kann auch durch die Annahme von Bohms (2011) gefestigt werden, der wie oben beschrieben erwähnt, dass nur die Gebärdensprache den gehörlosen Personen Sicherheit in der Sprachanwendung bieten kann. Die Österreichische Gebärdensprache stellt für ca. 10 000 Personen in Österreich ihre Erstsprache dar und bietet die Möglichkeit, sie in einem natürlichen Prozess zu erlernen und sie dabei kompetent und barrierefrei nutzen zu können (vgl. Krausneker 2011: 2).

In den 1990er Jahren wurde in der Literatur publiziert, dass die Gebärdensprache die orale Sprachentwicklung behindern würde und nur ein defizitärer Ausdruck des linguistischen Systems sei (vgl. Ruoff 1994: 92). Diese Annahme lässt sich nach heutigen Erkenntnissen der Forschung nicht bekräftigen. Nach Krausneker/Schalber (2007: 93) sei es für Hörende schwierig, sich vorzustellen, dass aneinander gereihte Gebärden, Strukturen und Grammatik als eine eigene Sprache zu verstehen sind. Die Gebärdensprache wird von Hörenden oft als eine Art Pantomime interpretiert, dies kann auf den ikonischen Charakter der Sprache zurückgeführt werden (vgl. Braem 1995: 33ff.). Mit ikonisch ist in diesem Zusammenhang der bildhafte Charakter gemeint, da viele Gebärden an das dargestellte Wort erinnern (vgl. ebd.). Unter Gebärden werden

nach Ruoff (1994: 94) ganz allgemein Zeichen verstanden, die während eines Kommunikationsprozesses Bedeutung transportieren.

Die Gebärdensprache wird nach Fellingner et al. (2005: 43) für erwachsene Gehörlose nicht nur als ein linguistisches System betrachtet, sondern als ein essentielles Mittel der Kommunikation. Sie kann als ein wesentliches Momentum im Bereich der Gehörlosengemeinschaft betrachtet werden. Ein fehlender Zugang zu der Gebärdensprache kann mit einer defizitären Entwicklung einhergehen.

3.2.1 Der Aufbau der Gebärdensprache

Die Gebärdensprache zählt wie schon erwähnt zu den natürlichen Sprachen. Was wird jedoch unter einer natürlichen Sprache verstanden? Eine natürliche Sprache kennzeichnet sich durch eine doppelte Gliederung. Darunter ist zu verstehen, dass sich sprachliche Ausdrücke der Gebärdensprache in

- „(...) kleinste bedeutungstragende Einheiten (Morpheme) zerlegen (...) und in
- kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten (Phoneme)“ (Hänel-Faulhaber 2010: 45) gliedern lassen.

Gebärden lassen sich wie in der Lautsprache in Morpheme und Phoneme unterteilen. Die Gebärdensprache verfügt jedoch über eine begrenzte Anzahl an Formen, welche unbegrenzt durch ein Regelsystem variiert werden können. Daraus resultiert, dass immer neue Gebärden entstehen können (vgl. ebd.).

„Eine Gebärde ist nicht als unzergliederbare Einheit zu betrachten, sondern setzt sich aus bedeutungsunterscheidenden und bedeutungstragenden Elementen zusammen, die einen vergleichbaren Status haben wie Phoneme und Morpheme in der Lautsprache“ (Schnattinger/Horsch 2004: 154). In diesem Zitat kann der Morphem- und Phonem-Charakter erkannt werden, der sich vergleichbar mit der Lautsprache verhält.

Gebärden können in vier Parameter eingeteilt werden: Handform, Ausführungsstelle, Bewegung und Handstellung (vgl. Braem 1995: 18; Hänel- Faulhaber 2010: 45). Dieser Auffassung ist auch Marsh (2011: 22), der jedoch den Begriff der Orientierung hinzufügt. Die Bewegung beziehungsweise die Ausführungsstellung können Morphem- als auch Phonem-Charakter aufweisen. Wenn die Bewegung für das Verständnis der Gebärde von Bedeutung ist, wird durch diese der semantische Gehalt dieser hinzugefügt. Als Beispiel kann hier das Essen eines Apfels genannt werden. Durch die Gebärde Essen kann die Art, wie der Apfel gegessen wurde, dargestellt werden (vgl. Schnattinger/Horsch 2014: 153). Ein linguistischer Code ist sowohl bei der Lautsprache als auch bei der Gebärdensprache von Nöten, da ansonsten die Möglichkeit nicht

bestehen würde, sich verständigen zu können (vgl. Braem 1995: 18). Ohne diesen Code wäre es schlichtweg nicht möglich, die Sprache zu erlernen.

Die Gebärdensprache bedient sich manueller und nichtmanueller sowie oraler Komponenten. Unter den manuellen Ausdrucksmitteln werden die Gebärden verstanden, bei denen zwischen Einhand- und Zweihandgebärden unterschieden werden kann. Unter nonmanuellen Komponenten werden Mimik, Blick, Kopf, Oberkörper und Mundbild verstanden. Die orale Komponente meint die lautlose Artikulation von Wörtern und Wortteilen (vgl. Schnattinger/Horsch 2004: 152). Es scheint so, als wäre die manuelle Komponente die ausschlaggebende bei der Kommunikation, jedoch übermittelt die nichtmanuelle Komponente nicht nur Gefühle, sondern ist auch für die Grammatik von Bedeutung (vgl. Braem 1995: 17f.). In diesem Zusammenhang sei noch zu erwähnen, dass durchaus Wörter bestehen, die sich durch eine sehr ähnliche oder gleiche Gebärde kennzeichnen und deren Inhalt sich nur durch die nichtmanuelle Komponente verändert.

Die Handform stellt eine wesentliche Komponente der Gebärdensprache dar. Wie auch die gesprochene Sprache bedient sich die Gebärdensprache nicht aller Elemente gleich häufig. Es besteht eine bestimmte Zahl an Handformen, die die Bildung von Gebärden dominieren. In der British Sign Language (BSL) sind das vier Handformen, mit denen über 50 Prozent der Gebärden dargestellt werden können:

- Die ‚A-Hand‘, Bildung einer Faust
 - Die ‚B-Hand‘, Hand wird flach gehalten
 - Die ‚Sch-Hand‘, alle Finger werden weggestreckt
 - Die ‚G-Hand‘, Bildung einer Linie – Zeigefinger weist nach oben
- (vgl. Ruoff 1994: 95).

Diese Beschreibung der Handformen bezieht sich wie oben beschrieben auf die British Sign Language. In der Österreichischen Gebärdensprache lassen sich gewisse Ähnlichkeiten feststellen, ebenso aber auch Unterschiede. Die Handformen, Bewegungstypen und Ausführungsstellung sind nicht in allen Gebärdensprachen gleich (vgl. Hänel-Faulhaber 2010: 46). Nach Mash (2011: 68ff.) bestehen in der ÖGS sieben Handformen, die für eine Vielzahl von Vokabeln Verwendung finden. Die Vokabeln unterscheiden sich lediglich in der Ausführungsstelle der Gebärde. In der Österreichischen Gebärdensprache werden folgende Handformen vermehrt eingesetzt:

- Die C-Handform
- Die Q-Handform
- Die F-Handform
- Die O-Handform

- Die Sch-Handform
- Die X-Handform
- Die Y-Handform

(vgl. Mash 2011: 68ff.)

Die Bezeichnungen der Handformen sind auf das Fingeralphabet zurückzuführen welches dazu dient, Wörter buchstabieren zu können für die noch keine Gebärde besteht. Ebenso werden beim Kennenlernen Namen mit dem Fingeralphabet dargestellt. Es bestehen verschiedene Fingeralphabete, in Österreich wird aufgrund der besseren Verständlichkeit ein internationales verwendet (vgl. Mash 2011: 33). Das Fingeralphabet wird als ein manuelles Hilfsmittel für Gehörlose betrachtet (vgl. Leonhardt 2002: 122). Die Handstellung kann als die wesentlichste Komponente der Gebärdensprache betrachtet werden, da durch sie die Bedeutung von Gebärden verändert werden kann. Neben der Handstellung ist auch die Ausführungsstelle der Gebärden relevant, die sich auf den Oberkörper und Kopfbereich beschränkt. Um die Gebärden analysieren zu können, bedarf es der Bewegung dieser. Die Bewegung unterstützt beim Erkennen der Gebärde (vgl. Braem 1995: 22ff.).

Unter Phonologie und Morphologie werden die soeben beschriebenen Handformen gezählt, die als die manuelle Komponente der Gebärdensprache beschrieben wird. Die Bewegung der Hand und die Ausführungsstellung werden auch als manuelle Komponente bezeichnet. Neben dieser Komponente besteht auch die nichtmanuelle Komponente, die Kopf-Oberkörperhaltung, Gesichtsausdruck, Blick, Mundbild und orale Elemente beinhaltet (vgl. Schnattinger/Horsch 2004: 153). Gesichtsausdrücke sind dafür zuständig, Gebärden adjektivische oder adverbiale Bedeutung hinzuzufügen (vgl. Ruoff 1994: 96).

Als Beispiel kann dafür die Gebärde für ‚dick‘ herangezogen werden, die Gebärde ist von ‚dick‘ bis ‚sehr dick‘ immer die gleiche, lediglich durch den Gesichtsausdruck werden die Unterschiede erkennbar. Das Mundbild spielt eine ebenso wichtige Rolle, da sie als eine linguistische Komponente fungiert, die verschiedene Funktionen erfüllt. Das Mundbild ist zuständig für die „Bedeutungsunterscheidung zwischen Gebärden, Präzisierung, Betonung, Namensgebung, Erhöhung der Redundanz“ (Ruoff 1993: 96). Es dient dazu, einzelne Wortteile mit der manuellen Komponente zu artikulieren, um gleiche Gebärden differenzieren zu können (vgl. Mash 2011: 27).

Der visuelle Charakter der Gebärdensprache lässt eine hohe Ikonizität auf syntaktischer und lexikalischer Ebene zu (vgl. Schnattinger/Horsch 2004: 152). Mit der Ikonizität ist der bildhafte Charakter der Gebärden gemeint. Es werden drei Möglichkeiten in Bezug auf die Ikonizität der Gebärden festgehalten: „(...) die Modellierung, die Verortung und die Inszenierung menschlichen Verhaltens“ (ebd.). Unter der Modellierung wird die

Veränderung der Ausführungsweise verstanden. Durch diese Veränderungen werden Zusammenhänge hergestellt oder neue Eigenschaften hinzugefügt.

Ganz allgemein muss eine Unterscheidung zwischen der ÖGS und dem lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) getroffen werden. LBG kann nicht als Gebärdensprache bezeichnet werden, sondern als ein künstlicher Prozess, der zur Sichtbarmachung der Lautsprache dient. Jedes gesprochene Wort wird von einer möglichst bedeutungsgleichen Gebärde begleitet. LBG bedient sich somit der Gebärden der ÖGS, berücksichtigt jedoch die Grammatik dieser nicht. Sie findet vor allem in der Schule für den Lautspracherwerb Verwendung (vgl. Mash 2011: 14f.).

3. 3 Die Bedeutung von Sprache

Die Bedeutung der Sprache wird vor allem im Bereich der Gehörlosenpädagogik deutlich. Für hörende Personen wird dies auf den ersten Blick nicht deutlich erscheinen, weshalb der Beherrschung der Sprache eine wesentliche Bedeutung für das Wohlbefinden und der persönlichen Entwicklung zugeschrieben werden muss. Die Funktion der Sprache lässt sich darin festmachen, dass sie unterstützend auf die kognitiven, kommunikativen und sozialen Elemente einwirkt (vgl. Dotter 2009: 37).

„Die Bedeutung der einen Sprache, der Gebärdensprache, besteht darin, daß sie dem gehörlosen Kind unbeschwerte Kommunikation ermöglicht und ihm den Hörenden vergleichbar soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsmöglichkeiten eröffnet“ (Ahrbeck 1997: 90). In diesem Zitat kann die Bedeutung klar erkannt werden.

Die Gebärdensprache dient dazu, eine gleiche Ausgangslage zwischen hörenden und nichthörenden Kindern zu schaffen. Ohne der Gebärdensprache müsste von einem klaren Defizit bei gehörlosen Kindern ausgegangen werden. Grosejean (2012: 12f.) nennt fünf Faktoren, die die Bedeutung der Sprache in der frühen Entwicklung des Kindes zum Ausdruck bringen. Durch Sprache ist das Kind im Stande, so früh wie möglich Kontakt mit den Eltern aufzunehmen und mit diesen in Kommunikation zu treten. Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten ist stark an die Sprache gebunden. Fehlt die Sprache, muss von Defiziten in der kognitiven Entwicklung ausgegangen werden, da das Wissen durch die Sprache erworben wird. Durch Kommunikation mit anderen oder mit den Eltern wird Wissen vermittelt, was wiederum als Grundlage für die Schule zu betrachten ist. Das Kind kann nur durch die Sprache in Kommunikation mit seiner Umgebung treten. Diese Kommunikation kann bilingual stattfinden. Durch Sprache kann sich das Kind mit der gehörlosen Welt sowie auch mit der hörenden Welt identifizieren. Alle diese genannten Faktoren treten durch eine bilinguale Erziehung am ehesten ein (vgl. Grosjean 2012: 12f.). Dieser Gedanke lässt sich bei Schneider (2010:

150f.) wiederfinden und bestärken, wenn dieser postuliert, dass erst im Kontakt mit anderen Wissen erworben werden kann und diese Kontaktaufnahme dabei als förderlich für die Kompetenzenentwicklung zu betrachten sei. Lernen wird als ein sozialer Prozess beschrieben, welcher von dem Austausch mit anderen Personen abhängig ist.

Im Gegensatz dazu sind hörende Kinder der Sprache schon im Mutterleib ausgesetzt und werden nach der Geburt im ständigen Kontakt mit dieser sein. In dieser Phase werden Bindungen zu den Bezugspersonen, kognitive Entwicklungen sowie auch kommunikative Fähigkeiten gebildet. Sobald das Kind die Sprache versteht, beginnt es, diese selbst zu produzieren (vgl. Ahrbeck 1997: 90). Dotter (2009: 37) nennt im Zusammenhang mit dem Erlernen der Sprache zwei wesentliche Strategien:

- „Eine Sprache, die das Kind erlernen kann, muss für dieses problemlos perzipierbar und ebenso produzierbar sein.
- Die Expositionszeit für diese Sprache soll möglichst der normalen Expositionszeit entsprechen, die hörende Kinder beim Erwerb einer gesprochenen Sprache zur Verfügung haben“ (Dotter 2009: 37).

Diese Punkte müssen berücksichtigt werden und daher besteht für Gehörlose nur die Möglichkeit einer visuellen Sprache, da der auditive Kanal nicht ausreichend vorhanden ist, um eine Lautsprache erlernen zu können (vgl. ebd.). Das zu erlernende Symbolsystem kann bei gehörlosen Kindern nicht die gesprochene Sprache sein, sondern muss ein visuelles Kommunikationssystem sein, welches eine Sprachcharakteristik aufweist (vgl. Dotter 2004: 206). Ein wesentliches Problem, das bei Dotter (2009: 37f.) dargestellt wird, ist jenes, dass Kinder durch die Hörbeeinträchtigung alltägliche Kommunikation oder Informationen aus dem Radio verwehrt bleiben und dies zu einer geringeren Allgemeinbildung oder einem geringeren Verständnis von alltäglichen Kommunikationssituationen führen kann. Die Sprache steht in enger Verbindung mit der Entwicklung des Kindes und soll deshalb auch von Geburt an für gehörlose Kinder zur Verfügung stehen. Dies gestaltet sich als nicht besonders einfach, da wie schon im Kapitel 3.1 beschrieben wurde circa 90 Prozent aller gehörlosen Kinder in hörende Familien geboren werden. Die sprachliche Problematik kann dahingehend festgemacht werden, dass die visuelle Sprache nicht oder zu spät angeboten wird und sich dabei Eltern auf den Rat von Ärzten beziehen, die des Öfteren den Vorschlag eines Cochlea Implantates einbringen, bei welchem empfohlen wird, keine Gebärdensprache zu verwenden. Dadurch generiert sich automatisch ein Zeitverlust bezüglich des Spracherlernens (vgl. Dotter 2009: 37f.).

„Vorweg: Das >Sprachproblem< derjenigen Personen, die eine gesprochene Sprache aufgrund des Grades ihrer Hörschädigung nicht erwerben können, wird von ihrer hörenden und sprechenden Umgebung erzeugt, wenn diese nicht willens oder nicht

imstande ist, die Spracherwerbsbedürfnisse dieser Kinder zu erfüllen“ (ebd.). In diesem Zitat wird deutlich, dass der Autor die Problematik eindeutig in der hörenden Umwelt ansiedelt, die nicht im Stande oder nicht willens ist, die Bedürfnisse der gehörlosen Personen zu erfüllen. Das „Sprachproblem, unter dem gehörlose Menschen leiden, wird durch den mangelnden Zugang des akustischen Kanals ausgelöst, deshalb fordert Dotter (2009: 39) eine spezifische Sprachförderung. Die sprachlichen Einschränkungen bilden ein gravierendes Kommunikationsproblem, welches von der hörenden Umwelt der kommunikativen Einschränkung von Gehörlosen zugeschrieben wird. Daraus resultiert eine Entwicklungsverzögerung der gesprochenen Sprache, die durch unzureichender Förderung hervorgerufen wird und nicht auf die Beeinträchtigung zurückgeführt werden kann. (vgl. ebd.). Es wird daher von der Notwendigkeit einer sprachlichen Inklusion gesprochen.

Die fehlende Möglichkeit, kommunizieren zu können, schränkt jede Person ein und kann im schlimmsten Fall zu psychischen Problemen und Problemen bei Identitätsentwicklung führen. Nach Ahrbeck (1997: 34) wird der Sprache in der Theorie des Selbst von Mead eine wesentliche Bedeutung zugemessen. Das Selbst eines Menschen bildet sich aus, wenn eine reflexive Haltung sich selbst gegenüber eingenommen werden kann. Das Kernmoment kann darin festgemacht werden, dass das Bewusstsein von sich selbst erst in der Kommunikation mit anderen entstehen kann. Die Kommunikation wird vor allem als sprachlicher Aspekt betrachtet, der nicht nur für die Ausbildung des Selbst verantwortlich ist, sondern auch für das Entstehen eines intelligenten Verhaltens (vgl. Ahrbeck 1997: 34). Somit muss die Sprache als Voraussetzung für die Ausbildung einer Identität angesehen werden. Erst durch sie kann durch die Reflexion das Selbst zustande kommen.

„Der Dialog setzt voraus, daß der Einzelne nicht nur das Recht, sondern sogar die Pflicht hat, zur Gemeinschaft zu sprechen, deren Mitglied er ist, um jene Veränderung herbeizuführen, die durch das Zusammenspiel der Individuen zustanden kommt“ (Mead 1995: 211). In diesem Zitat kann erkannt werden, dass von der Pflicht ausgegangen wird in Kommunikation zu treten um Veränderungen herbeizuführen, welche sich auf das Zusammenspiel der Individuen stützen. Kommunikation kann wiederum nur durch Sprache stattfinden.

Bei Mead wird von der Lautsprache ausgegangen, wobei hingewiesen wird, dass diese die Möglichkeit einer Selbstwahrnehmung und Selbststeuerung eröffne (vgl. Ahrbeck 1997: 92). Die Gebärdensprache muss für die Ausbildung der Identität bei gehörlosen Personen vorhanden sein. Ohne diese bestünde die Möglichkeit nicht, sich mit anderen Personen auszutauschen und ein reflexives Gespräch über sich selbst zu führen. Die Bedeutung der Sprache kann in diesem Kapitel gut erkannt werden. Es kann nicht von

einem gravierenden Faktor gesprochen werden, der bei einer verzögerten Sprachentwicklung entsteht, sondern von einer Kettenreaktion, bei der am Ende die Kinder die Leidtragenden sind.

3.4 Technische Hilfsmittel

Für gehörlose oder schwerhörige Personen besteht die Möglichkeit, sich durch technische Hilfsmittel einem Hörerlebnis anzunähern. Im Zentrum der technischen Hilfsmittel stehen das Hörgerät und das Cochlea Implantat. Als technische Hörhilfen werden heute zu Tage elektroakustische Geräte verwendet, die zumeist aus vier Funktionseinheiten bestehen: Mikrophon, Verstärker, Regler und Hörer (vgl. Leonhardt 2002: 127f.).

3.4.1 Konventionelle Hörgeräte

Die am häufigsten verwendeten Hörgeräte sind jene, die hinter dem Ohr (HdO-Geräte) getragen werden (vgl. Leonhardt 2002: 127f.). Nach Luers et al. (2011: 980) kann die Sichtbarkeit des Hörgerätes als Nachteil betrachtet werden, da womöglich viele Rezipienten ihre Beeinträchtigung nicht offen zeigen möchten um Stigmatisierungen zu vermeiden. Diese Problematik führte dem Autor zufolge zu der Entwicklung von implantierbaren Hörgeräten, welche kaum sichtbar sind. Der Fakt, dass bei konventionellen Hörgeräten, nur mit einer Verbesserung des Hörvermögens von 30 Dezibel gerechnet werden kann, hat ebenso zu der Weiterentwicklung von implantierbaren Hörgeräten gesorgt. Voll implantierbare Hörgeräte haben den Vorteil, dass keine Okklusionseffekte entstehen (vgl. ebd.). Mit Okklusionseffekt ist in diesem Zusammenhang die Verzerrung der eigenen Stimme gemeint, die als unangenehm empfunden werden kann. Konventionelle Hörgeräte wurden für den Einsatz im Sprachfrequenzbereich konzipiert und weisen in diesem Frequenzbereich eine große Empfindlichkeit auf. Trotz der fortschrittlichen Entwicklung bestehen Frequenzen, welche durch das Hörgerät nicht wahrgenommen werden können (vgl. Prause 2001: 141). Töne unter 500 Hz und über 5000 Hz können durch Hörgeräte nicht angemessen erfasst werden. Um Träger von Hörgeräten vor zu lauten Geräuschen schützen zu können, sind in Hörgeräten Lautstärkekontrollregler eingebaut, welche zu laute Töne in deren Lautstärke reduzieren (vgl. ebd.). Die Aufnahme des Schalls erfolgt bei HdO-Geräten am Kopf und von vorne, dadurch ist die Lokalisation der Schallquelle möglich. Diese Geräte sind durch einen Plastikschlauch mit einem Ohrpassestück verbunden (vgl. Leonhardt 2002: 129). Neben den HdO-Geräten bestehen aufgrund der technischen

Entwicklung mittlerweile Im-Ohr-Geräte (IdO-Geräte), die direkt in der Ohrmuschel schalldicht im Gehörgang Platz finden. Der Höreindruck dieser Geräte wird natürlicher wahrgenommen, da sich das Mikrophon direkt in der Ohrmuschel befindet. Dadurch wird die Schallaufnahme besonders natürlich wahrgenommen. Durch die Position des Mikrophons kann auch eine erhebliche Verbesserung des Richtungshörens und des Sprachverständnisses festgestellt werden. Nachteilig muss angemerkt werden, dass eine erhöhte Rückkopplungsgefahr besteht und die akustische Verstärkung nicht so groß ist wie bei HdO-Geräten. Der Einsatz bei großem Hörverlust ist daher nicht zu empfehlen (vgl. Leonhardt 2002: 129f.). Neben den Möglichkeiten von Hörgeräten besteht auch die Möglichkeit eines Cochlea Implantats.

3.4.2 Das Cochlea Implantat

„Systeme, die die Funktion der Hörschnecke oder des Hörnervs ersetzen, sind als Cochleaimplantate oder als Hirnstammimplantate zu bezeichnen“ (Luers et al. 2011:980).

Hirnstammimplantate werden nur dann eingesetzt, wenn der Hörnerv nicht mehr regulär arbeitet. Das Cochlea Implantat (CI) kann als implantiertes Hörgerät bezeichnet werden, da ein Teil dieses Implantats operativ eingesetzt werden muss. Das Cochlea Implantat ist eine Innenohrprothese, die seit den 1970er Jahren gehörlosen Menschen operativ eingesetzt wird. Es eignet sich für Personen, bei denen ein Funktionsausfall des Gehörs eingetreten ist, jedoch der Hörnerv und das zentrale Hörorgan noch arbeiten. Die Hörergebnisse hängen von dem Hörnerv und der Fähigkeit des Gehirns ab wahrnehmen und verarbeiten zu können. Das Cochlea Implantat besteht aus einem Mikrophon, Sprachprozessor, Sendespule, Empfängerspule, Empfänger-Stimulator und den Elektroden (vgl. Leonhardt 2002: 137f.).

Das Cochlea Implantat gliedert sich in eine externe und interne Komponente. Implantiert wird der Empfänger/Stimulator und extern wird der Sprachprozessor angebracht. Dieser verarbeitet die vom Mikrophon aufgenommenen Signale mittels einer Sprachverarbeitungsstrategie (vgl. Kempf et al. 2003: 669).

Die Funktion eines Cochlea Implantats lässt sich wie folgt beschreiben. Die Schallwelle wird vom Mikrophon aufgenommen und in ein elektronisches Signal umgewandelt. Das elektronische Signal wird dem Sprachprozessor über ein dünnes Kabel übermittelt. Dieses Signal wird im Sprachprozessor in einen Code umgewandelt, welcher sich ideal für das Geräusch- und Sprachverständnis im Gehirn eignet. Das nun codierte Signal wird zu der Sendespule zurückgeleitet und durch Funkwellen zu dem Implantat übertragen. Nun wird das Signal durch das Implantat decodiert und wird an den

Elektrodensträger weitergeleitet. Diese Elektroden stimulieren die Nervenfasern in der Cochlea. Diese Stimulation regt die Übertragung zum Gehirn an, in welchem die akustischen Signale interpretiert werden (vgl. Leonhardt 2002: 140f.). Nach der Implantation des Gerätes werden Sitzungen vereinbart, in denen der Sprachprozessor nachjustiert wird (vgl. ebd.).

In Bezug auf das Cochlea Implantat kann gesagt werden, dass zwischen prälingual und postlingual Ertaubten zu unterscheiden ist. Bei postlingual Ertaubten können durch das CI Erinnerungen an das Hörvermögen geweckt werden. Bei prälingual ertaubten Personen kann nicht davon ausgegangen werden, dass sich ein Sprachverständnis nach dem Einsetzen des Cochlea Implantats entwickelt (vgl. Kempf et al. 2003: 667). Es wird daher bei ertaubten Menschen eingesetzt, welche zu einem früheren Zeitpunkt ihres Lebens gehört haben. Umstritten ist die Debatte im Bereich der Kinder, da Kleinkinder und Babys noch nicht über ihren Körper entscheiden können und somit sich nicht selbst für oder gegen eine Implantation entscheiden können (vgl. Jarmer 2011: 37). Es sollte immer beachtet werden, dass technische Hilfsmittel eine gewisse Abhängigkeit generieren. Ein Hörgerät oder ein Cochlea Implantat kann ausfallen und somit den Benutzer vor ein großes Problem stellen. Die Gebärdensprache sollte aus diesen Gründen immer erlernt werden, da auf die Sprache immer zurückgegriffen werden kann und diese nicht von technischen Gerätschaften abhängig ist.

3.5 Schulische Integration von Gehörlosen in Österreich

Der Begriff der Integration wurde bereits im Kontext des ersten Kapitels dieser Arbeit geklärt. Dieses Kapitel beschäftigt sich im Speziellen mit der schulischen Integration von gehörlosen Schülerinnen und Schülern in Österreich. Zu Beginn muss die schulische Situation in Österreich kurz skizziert werden. Ein kurzer historischer Exkurs soll die Integrationsdebatte in Österreich darstellen.

Die Sonderschule besteht neben den allgemeinen Pflichtschulen in Österreich als ein eigenständiges System. Die Strukturen der Sonderschule wurden in den 1960er Jahren kaum hinterfragt. Der Ausbau dieser Schulform erfreute sich bildungspolitisch großer Zustimmung. Erst zu Beginn der 1970er Jahre kamen Diskussionen im Bereich der Bildungspolitik und Wissenschaft auf, die in Frage stellten, ob diese Schulform als eine passende für die Beschulung von Kindern mit Beeinträchtigung gesehen werden kann. Diese Diskussionen veranlassten schulische Modellversuche, neben denen die allgemeine Sonderschule trotzdem bestehen blieb (vgl. Biewer 2006: 21f.).

Um eine gesellschaftliche Integration erreichen zu können, bedarf es der Integration in allen alltäglichen Segmenten des Lebens. Die Integration muss neben der Schule auch

in Kindergarten, Beruf, Nachbarschaft und dergleichen stattfinden. Die schulische Integration beinhaltet alle Vorkehrungen, die getroffen werden müssen, um eine Schule für alle Kinder zu ermöglichen. Es müssen Maßnahmen in den Regelschulen getroffen werden, welche als Ziel haben, eine Exklusion von beeinträchtigten Kindern zu verhindern und dabei darauf zu achten, die Bedürfnisse von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern zu stillen (vgl. Feyerer 1998: 2). Nach Paul (1998: 48) kann postuliert werden, dass die Integration in der Schule von großer Relevanz für das spätere Zusammenleben ist, da sich die Kinder in einem Lebensabschnitt befinden, in dem Gemeinsamkeit statt Exklusion vermittelt werden soll. Die Integration muss in allen Bereichen stattfinden, da ansonsten von keiner ganzheitlichen Integration ausgegangen werden kann und dadurch immer wieder eine Segregation in anderen Bereichen stattfinden würde.

Bei Feyerer (1998: 3) werden Elemente genannt, die ineinandergreifen und für eine schulische Integration sorgen. Als erstes Element wird die räumliche Verbindung genannt, welcher in dieser Hinsicht die Aufgabe zukommt, sozialen Kontakt herzustellen. Ist der soziale Kontakt aufgebaut, soll sich dieser intensivieren und eine Regelmäßigkeit der Kontakte soll sich entwickeln. Dieser Austausch kann thematisch begrenzt sein, wenn der Kontakt nur bei gemeinsamen Veranstaltungen zustande kommt. Der schulische Gedanke beschränkt sich nicht nur auf soziale Kontakte, sondern auch auf eine inhaltlich bezogene Kommunikation. Dieses Element wird als die unterrichtsbezogene Kommunikation geführt, bei der ein inhaltlicher Austausch entstehen kann, der die SchülerInnen zu einem Erkenntnis- oder Kompetenzgewinn führt. Diese Elemente dienen dazu, die schulische Integration hinsichtlich ihrer Qualität und Intensität zu prüfen (vgl. Freyerer 1998: 3).

Als markanter geschichtlicher Punkt in der Integration in Österreich lässt sich die erste Integrationsklasse in der Volksschule in Oberwart im Burgenland festmachen, die 1984 eingerichtet wurde (nach § 7, SchOG). Von 1985 - 1988 errichteten Eltern jährlich ein Integrationssymposium, welches immer in einem anderen Bundesland abgehalten wurde. Daraufhin folgte die weitere Errichtung von Integrationsklassen. Im Jahre 1986 kann der nächste wichtige Schritt für die Integration festgemacht werden. Grundsatzterlass ‚Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im österreichischen Schulwesen‘. Dieser Erlass reguliert die Integration von körperbehinderten und sinnesbehinderten Kindern und kann als die erste Absichtserklärung in Richtung gemeinsamer Beschulung von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten SchülerInnen betrachtet werden. 1988 wurde eine gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche geschaffen, wobei sich die Zahl der Versuchsklassen auf 10 Prozent aller Klassen pro Bundesland beschränkt hat.

1989 wurde ein Rahmenkonzept erarbeitet, welches sich mit der Durchführung von integrativen Schulversuchen in der Volksschule beschäftigt hat. Für diese Schulversuche wurde eine wissenschaftliche Begleitung eingerichtet. Im Jahre 1991 wurde die 10 Prozentklausel auf 20 Prozent erhöht. Dadurch nahm die Zahl der Schulversuche erheblich zu. 1992 entstand eine Grundsatzerklärung für integrative Schulen. 1993 wurde die Integration in das Regelschulwesen für die Volksschule erlassen. 1994 wurde das Landesausführungsgesetz verabschiedet, welches die Zahl der Schüler und Lehrer in Integrationsklassen regeln sollte. Diese Regelungen wiesen jedoch große Diskrepanzen auf. Im Jahre 1995 wurde die gesetzliche Überführung für die Integration im Sekundarbereich vorbereitet. 1996 kann wieder als wesentlich erachtet werden, da der gemeinsame Unterricht von beeinträchtigten und nicht beeinträchtigten Kindern gesetzlich verankert wurde. 1997 wurde das Gesetz für die Landesausführung für die Sekundarstufe I verabschiedet. 1998 lässt sich ein stetiges Wachstum der integrierten Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf erkennen (vgl. Feyerer 1998: 7f.).

Seit der Jahrtausendwende scheint sich die integrative Betreuung auf circa 50 Prozent eingestellt zu haben (vgl. Kramreiter 2011: 10).

Um die Integration in der Schule durchführen zu können, bedarf es einer besonderen Klassenstruktur. Es besteht die Möglichkeit, Integration in verschiedensten Strukturen durchzuführen. Eine kurze Darstellung der verschiedenen Möglichkeiten soll Aufschluss über die Modelle geben. Die Integrationsklasse, die Kooperative Klasse und das StützlehrerInnensystem werden dargestellt.

3.5.1 Integrationsklassen

Die Integrationsklasse kennzeichnet sich durch eine verminderte Klassenschüleranzahl, der Auflösung der Leistungsgruppen, Zwei – Pädagogen- System, verschiedene Lehrpläne, fächerübergreifenden Unterricht und alternative Leistungsbeurteilung (vgl. Feyerer 1998: 9). Die Anzahl der integrierten Kinder variiert. In der Volksschule müssen mindestens vier SchülerInnen einen sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) aufweisen. In der HS/KMS/AHS beträgt die Anzahl der SchülerInnen mindestens fünf. In der polytechnischen Schule müssen mindestens sechs SchülerInnen mit SPF in einer Integrationsklasse betreut werden (vgl. Kramreiter 2011: 14). Die Thematik der verschiedenen Lehrpläne, in der vor allem fächerübergreifendes Arbeiten und die Behandlung der Themen durch einen Wochenplan gemeint ist, wird in einem späteren Kapitel der Arbeit noch näher Erwähnung finden.

3.5.2 Kooperative Klassen

Das Modell der Kooperativen Klasse wird vor allem in Bezug auf die räumliche Integration gedacht und diskutiert. Unter dem Begriff werden zwei Klassen verstanden, welche in engem Kontakt zueinander stehen. Es soll eine möglichst enge Verbindung zwischen den beeinträchtigten und den nicht beeinträchtigten SchülerInnen bestehen. Dies ist durch eine räumliche Verbindung gegeben. Ein gemeinsamer Unterricht findet in weniger leistungsorientierten Fächern und in Schulveranstaltungen statt. In diesem Modell werden die SchülerInnen in getrennten Klassen unterrichtet. Fächerübergreifender Unterricht, wie es in der Integrationsklasse üblich ist, findet nicht statt. Beurteilung richtet sich nach den jeweiligen Klassen. Alternative Beurteilungsmethoden lassen sich jedoch kaum finden (vgl. Feyerer 1998: 9f.).

3.5.3 StützlehrerInnensysteme

Bei diesem Modell werden Kinder mit einem SPF von SonderpädagogInnen für ein gewisses Stundenausmaß pro Woche extra betreut. Eine bedürfnisorientierte Unterstützung und Kooperation mit den KlassenlehrerInnen soll seitens der StützlehrerIn gegeben sein. Dieses Modell findet vor allem in kleineren Gemeinden Verwendung, wo nicht die finanziellen Mittel für ein Zwei-PädagogInnen-System vorhanden sind (vgl. Feyerer 1998: 11f.). Das Stundenausmaß beschränkt sich zumeist auf circa 4 - 6 Wochenstunden. Auf dieses Modell wird insbesondere bei sinnesbehinderten SchülerInnen zurückgegriffen, da eine visuelle Veranschaulichung des Unterrichts notwendig ist (vgl. Kramreiter 2011: 14).

Der Integrationsaspekt kommt in den Integrationsklassen am deutlichsten zur Geltung. Bei kooperativen Klassen von Integration zu sprechen, kann als problematisch betrachtet werden, da sich die Integration zumeist auf die räumliche Komponente beschränkt und kein wirkliches Miteinander im Klassenverband entsteht. Die Besetzung mit dem Stigma des SPF muss auch kritisch hinterfragt und gut überlegt werden. Es kann die Vermutung angestellt werden, dass der SPF des Öfteren einem Kind zugeteilt wird, obwohl dieses auch mit dem ‚normalen‘ Lehrplan gut zurechtkommen würde.

In Bezug auf die vorliegende Arbeit steht das Integrationsmodell deutlich im Vordergrund, da dieses in der integrativen Beschulung von gehörlosen SchülerInnen Verwendung findet. Der Aspekt des fächerübergreifenden Unterrichts lässt sich in altersheterogenen Schulsettings vermehrt finden und wird auch in dieser Arbeit noch näher erörtert. Dieses Kapitel sollte den Fokus auf die Gehörlosigkeit lenken und die damit verbundenen Problematiken und Möglichkeiten. Die Darstellung der Integrationsmöglichkeiten ist in Bezug auf das Thema relevant, ebenso die technischen

Hilfsmittel, da im Bereich der Gehörlosigkeit zumeist auch davon ausgegangen werden muss, dass Hilfsmittel zum Einsatz kommen.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem bilingualen Unterricht in altersheterogenen Klassen und soll den Vorteil der bilingualen Methoden unterstreichen und dabei Bezug auf diese Kapitel nehmen.

4. Unterrichtsmethoden in der Gehörlosenpädagogik

Der Beginn dieses Kapitels soll durch einen kurzen historischen Diskurs über den Methodenstreit in der Gehörlosenpädagogik gekennzeichnet sein. Neben dem lautsprachorientierten Ansatz besteht auch der gebärdensprachorientierte Ansatz. Die unterschiedlichen Möglichkeiten, die beide Methoden bieten, führten zu einem Methodenstreit.

4.1 Der Methodenstreit

Die Diskrepanz zwischen lautsprachlichen und gebärdensprachlichen Ansätzen in der Beschulung von gehörlosen SchülerInnen kann als Grund für den Methodenstreit angesehen werden. Der Integrationsgedanke ist gegenwärtig ausschlaggebend für das Bestehen der Diskussionen (vgl. Hollweg 1999: 52). Der lautsprachliche und der gebärdensprachliche Ansatz soll kurz skizziert werden.

4.1.1 Die lautsprachliche Methode

Die oral- aural orientierte Methode beinhaltet, dass der Unterricht in der Schule vollkommen laut- und schriftsprachlich erfolgt. Conrad Ammann (1669-1724) wird als Repräsentant der Lautsprachmethode betrachtet. Neben Ammann verfolgte auch Samuel Heinicke (1727- 1790) die lautsprachliche Methode und begründet dies damit, dass der Erwerb der Lautsprache notwendig sei, um sich in der hörenden Umwelt eingliedern zu können (vgl. Hollweg 1999: 53). Diese Methode wurde die ‚Deutsche Methode‘ genannt (vgl. Krausneker 2004b: 294).

„In der Zeit bis zum ausgehenden 19. Jahrhundert umfasst der *oral ausgerichtet Unterricht* (...) das Ablesen vom Mund, ferner Artikulationsübungen, bei denen visuelle Nachahmungen und taktile sowie kinästhetische Empfindungen kombiniert wurden, und das Erschließen von Sprachinhalten und –strukturen“ (Hollweg 1999: 53).

Aufgrund des Mangels an technischen Hilfsmitteln zu dieser Zeit, wirkte sich die lautsprachliche Erziehung nur auf jene Kinder positiv aus, welche genügend Resthörvermögen zur Verfügung hatten. Gehörlose Kinder konnten nicht profitieren. Daraus resultierte, dass die Kinder nach Hörvermögen differenziert wurden. In den Jahren vor dem ersten Weltkrieg, wurden aufbauend auf diese Debatte, die ersten Schwerhörigenschulen eingerichtet (vgl. Hollweg 1999: 53). Neben des oral- aural orientierten Ansatzes besteht der schriftsprachlich- daktyle Ansatz, der zum Ziel hat, die Kinder in der Schriftsprache zu unterrichten und ebenso ein Finger- und Handalphabet zu lehren. Dieser Ansatz geht auf den Briten George Dalgarno (1626- 1687) zurück. Diese Art der Unterrichtsform findet heute noch ihre Verwendung (vgl. Hollweg 1999: 55).

4.1.2 Der gebärdensprachliche Ansatz

Abbé Charles Michel de L'Épée (1712- 1789) gilt als der Begründer des gebärdensprachlichen Unterrichts. Von ihm wird dieser Ansatz das erste Mal erarbeitet und praktiziert. Das Erlernen einer künstlichen Zeichensprache und das Verständnis über die Lautsprache in Schriftform und deren Anwendung sind kennzeichnend. Die Schriftsprache wird als Tor zu der hörenden Welt betrachtet und aufgrund dieser Annahme angewandt. De L'Épée geht davon aus, dass die Zeichensprache die natürliche Sprache der Gehörlosen sei und für deren Entwicklung ausschlaggebend ist. Die Verbindung von gebärden- und schriftsprachlichem Unterricht wird als die ‚Französische Methode‘ bezeichnet. (vgl. Hollweg 1999: 55). Im Unterricht wird die Gebärdensprache eingesetzt jedoch richtete sich dies grammatikalisch nach der französischen Lautsprache und nicht nach der französischen Gebärdensprache. De L'Épée kommt auf die Erkenntnis, dass Satzinhalte in der französischen Gebärdensprache einfacher vermittelt werden können. Er nannte die Gebärdensprache ‚Die Sprache der Zeichen‘. Im Unterricht setzt er nach dem Erkenntnisgewinn die französische Gebärdensprache ein und bildet GehörlosenlehrerInnen aus, welche die ‚französische Methode‘ in Europa und Amerika verbreiteten (vgl. Krausneker 2004b: 293f.). Zu dieser Zeit gibt es im schulischen Bereich noch gehörlose LehrerInnen. Die Wahl, ob gebärdensprachlich unterrichtet wird oder nicht, dürfen die einzelnen Schulen selbst entscheiden. ‚Gemischte Methoden‘ waren zu dieser Zeit durchaus üblich. Mit dem 1880 abgehaltenen Mailänder Kongress wird entschieden, dass der lautsprachlichen Methode Vortritt gegenüber der gebärdensprachlichen Methode zu bieten ist. Dieses Ereignis wird in der Gehörlosengemeinschaft heute noch als prägend empfunden (vgl. ebd.). Die lautsprachliche Methode wird mit der Begründung

vorgezogen, sie biete eine bessere Eingliederung der gehörlosen Personen in die hörende Gesellschaft (vgl. Hollweg 1999: 56).

„Das Verständnis der Gehörlosen als eine durch ihre Sprache determinierte Gruppe, denen Bildung zugänglich zu machen war, verschwand zu Gunsten eines Bildes der individualisierten, (von der Norm) abweichenden (weil nicht-hörenden) Person“ (Krausneker 2004b: 295). Der Mailänder Kongress ist ein bedeutender Rückschlag für die Gehörlosenpädagogik. Die Wichtigkeit von Sprache ist noch nicht im Bewusstsein verankert. Das Ziel des Kongresses ist die Anpassung an die hörende Gesellschaft, jedoch werden die Gehörlosen als keine eigene Gemeinschaft betrachtet.

Gehörlose Personen sollen hörend gemacht werden, dieser Gedanke ist mit grausamen medizinischen Experimenten und absurden technischen Hilfsmitteln verbunden. Zu Beginn und Mitte des 20. Jahrhunderts konzentriert man sich vollkommen auf den nicht vorhandenen Sinn und will diesen durch Hörgeräte, Aussprachemaschinen, Computern oder auch Operationen aktivieren, beziehungsweise fördern. Die sprachliche Entwicklung sowie die Gebärdensprache ist sekundär (vgl. Krausneker 2004b: 295).

„Ihnen wird nicht nur der Sprachcharakter abgesprochen, es wird ihnen außerdem die Verantwortung für das Misslingen der oralistischen Therapieversuche zugeschrieben“ (Krausneker 2004b: 295). Das Ende des Ausschlusses der Gebärdensprache kennzeichnet sich durch empirische Studien, welche belegen, dass Schulabgänger bei Vertretern des Oralismus, wie ihn van Uden praktiziert, lediglich über einen Wortschatz von circa 3800 Wörtern verfügen. Ein so geringer Wortschatz lässt sich mit dem eines 8,5 Jahre alten hörenden Kind vergleichen. Der Wissensstand von lautsprachlich erzogenen Kindern ist aufgrund der mangelnden Kommunikation mit hörenden nicht-gebärdensprachlich kompetenten LehrerInnen völlig mangelhaft. Der Oralismus gilt als gescheitert (vgl. Krausneker 2004b: 296).

Wenn ein System scheitert, bedarf es einer neuen Methodik, die sich auf die Bedürfnisse der Kinder stützt. Der bilinguale Ansatz kann als ein solcher betrachtet werden, da die Gebärdensprache im Vordergrund steht und somit das beeinträchtigte Kind durch eine Sprache unterrichtet wird, für die Entwicklung des Kindes als konstitutiv zu betrachten ist.

4.2 Bilinguale Methode

Die Bedeutung der Sprache kann im Kapitel 2.2.3 nachgelesen werden, in dem die wesentlichen Momente erörtert werden. In diesem Abschnitt kann auch die unabdingbare Notwendigkeit einer bilingualen Methode im Unterricht herausgelesen

werden. Die Gebärdensprache muss den hörbeeinträchtigten SchülerInnen zur Verfügung stehen, um sich adäquat bilden und entwickeln zu können.

Um dies gewährleisten zu können, steht nur die Möglichkeit eines bilingualen Unterrichts zur Verfügung. Dieser inkludiert die Aufgabe, die Gehörlosenkultur sowie auch die Kultur der Hörenden erfahrbar zu machen.

Nach einer langen Phase des Oralismus entwickelte sich erst in 1970er- und 1980er-Jahren die Idee der bilingualen Erziehung für hörbeeinträchtigte Kinder. Die Annahme ist, bilinguale Lerninhalte zu vermitteln sowie den emotionalen Aspekt der Sprache zu erfüllen. Das Erlernen einer Zweitsprache kann nur über die Erstsprache erfolgen, welche bereits gelernt sein muss (vgl. Krausneker 2004b: 297).

„Um die optimale Förderung mit den beschriebenen Zielsetzung die ganze Schulzeit vorhalten zu können, gibt es momentan keine Alternative zum bilingualen Unterricht“ (Bohms 2011: 536). In diesem Zitat wird die Überzeugung deutlich, die der Autor dem Konzept des bilingualen Unterrichts entgegenbringt. Jedoch besteht dem Zitat zufolge die Möglichkeit einer Veränderung oder Weiterentwicklung der Methode, da konstatiert wird, dass momentan keine Alternative bestünde.

„Zweisprachigkeit bedeutet für gehörlose Menschen nicht eine Option, sondern ist weltweit für die Mehrheit Gehörloser Realität: Man lebt in einer gebärdenden Minderheitengesellschaft, eingebettet in eine schreibende/sprechende Mehrheitsgesellschaft. Die Schule kann mehr oder weniger zielstrebig und erfolgreich darauf vorbereiten. Der bilinguale Ansatz in der Gehörlosenpädagogik versucht, genau das optimal zu schaffen“ (Krausneker 2004a: 27). Es kann erkannt werden, dass das Ziel des bilingualen Ansatzes darin liegt, für das Leben in einer Umgebung mit Hörenden vorzubereiten.

Der bilinguale Ansatz orientiert sich an dem Prinzip , eine Person – eine Sprache'. Daraus resultiert, dass das Miteinbeziehen einer gehörlosen Lehrkraft von essentieller Bedeutung ist (vgl. Kramreiter 2011: 27). Unter dem Prinzip wird verstanden, dass jeweils eine Lehrperson eine Sprache in der Klasse repräsentiert. Dies bringt die verschiedenen Sprachsysteme zum Ausdruck (vgl. Günther/Hennies 2011: 290).

Die Bedeutung von gehörlosen LehrerInnen lässt sich im Bereich der Gebärdensprachkompetenz sowie in der kulturellen Identitätsfunktion festmachen. Die gehörlose Lehrkraft hat die Möglichkeit, den gehörlosen SchülerInnen ihre Erstsprache barrierefrei zu vermitteln. Die Bedeutung der Erstsprache für das Erlernen der Zweitsprache ist als Basis für die bilingualen Bildungsmodelle zu betrachten (vgl. Kramreiter 2011: 27). Nach Bohms (2001: 537f.) sei jedoch zu beachten, dass es nicht die eine bilinguale Methode gäbe. Dem Autor zufolge, sei dem Begriff Bilingualismus das Verb flexibel voranzustellen, da der Unterricht und die Methode immer der

jeweiligen Situationen angepasst und adaptiert werden müsste. Als Beispiel nennt Bohms (2011: 537f.), dass in einem bilingualen Setting immer eine hörende Lehrperson und eine gehörlose Lehrperson unterrichten sollte. Diese Möglichkeit besteht aus verschiedensten Gründen nicht immer, tritt diese Situation ein, kann wiederum von einem flexiblem Bilingualismus gesprochen werden.

In dem Forderungskatalog der World Federation of the Deaf wird der Lehrplan für gehörlose Schüler in der Grundsatzerklärung wie folgt beschrieben: „(...) die Möglichkeit vorsehen sollten, in ihrer regionalen/nationalen Gebärdensprache zu lernen und sowohl ihre regionale/nationale Gebärdensprache als auch die regionale (Schrift-)sprache als Unterrichtsfächer angeboten zu bekommen“ (WFD 2003: 324). In dieser Erklärung wird gefordert, dass sich Unterrichtsfächer ausschließlich um den Erwerb beziehungsweise um die Gebärdensprache im Allgemeinen annehmen sollten.

Um einen bilingualen Unterricht erfolgreich führen zu können, bedarf es gewisser Ziele und Prinzipien, die im folgenden Kapitel erörtert werden.

4.2.1 Ziele und Prinzipien des bilingualen Unterrichts

Der bilinguale Unterricht verfolgt verschiedenste Ziele.

- Der bilinguale Unterricht soll sich auf alle Lern- und Leistungsbereiche konzentrieren
- Es soll eine altersadäquate, kommunikative sowie kognitive Entwicklung der hörbeeinträchtigten SchülerInnen in Verbindung mit den Lern- und Leistungsanforderungen fördern
- Durch den bilingualen Charakter kann sich die Gebärdensprache schneller entwickeln und als Erstsprache betrachtet werden und dadurch den Laut- und Schriftspracherwerb fördern
- Der Schriftspracherwerb wird sich vergleichbar wie bei hörenden Kindern entwickeln (vgl. Bohms 2011: 537).

Der bilinguale Unterricht kann somit die Kluft zwischen hörenden Kindern und hörbeeinträchtigten Kindern in vielerlei Hinsicht minimieren. Die Möglichkeit, Zugang zu der gesprochenen Sprache und der Gebärdensprache zu bekommen, erweitert die kommunikativen Operationen der Eltern sowie der Kinder. Daraus resultiert eine stabile Kommunikation, welche für die Entwicklung des Kindes sowie auch für die Integration in die Gesellschaft als konstitutiv zu betrachten ist (vgl. Becker 2012a: 209).

Neben den Zielen des bilingualen Unterrichts bestehen fachwissenschaftliche Prinzipien, welche dem bilingualen Grundsatz zugrunde liegen. Es lassen sich beim

Bohms (2011) vier Prinzipien unterscheiden: psycholinguistisch, soziolinguistisch/-kulturell, psychosozial und hörgeschädigten-pädagogisch.

<u>Psycholinguistisch:</u>	Die Entwicklung der ‚starken‘ Sprache dient als Unterstützung für die Entwicklung der ‚schwächeren‘ Sprache. Eine Lehrperson ist für eine Sprache zuständig
<u>Psycho-sozial:</u>	Die Persönlichkeit der gehörlosen Lehrperson dient als Identifikationsfigur für die SchülerInnen
<u>Hörgeschädigten-pädagogisch:</u>	Die Vorteile aktueller Methoden werden im bilingualen Unterricht vereint.
<u>Soziolinguistisch/-kulturell:</u>	Lernerfahrungen und kulturelle Erfahrungen finden in einem bilingualen Setting von Beginn an statt (vgl. Bohms 2011: 537).

Eines dieser Prinzipien stellt ein wesentliches Moment in der Arbeit von Krausneker (2004c) dar. Eine Wiener Volksschulklasse wurde von September 2000 bis Juni 2014 das erste Mal bilingual geführt. Die Klassensprachen waren ÖGS und Deutsch. In der begleitenden bilingualen Klasse wurden etliche soziolinguistische Kompetenzen festgestellt. Hörende Kinder erwarben kulturelle Kompetenzen von gehörlosen Kindern, die wiederum vom hörenden Umfeld ebenso profitierten. Den gehörlosen SchülerInnen wurde in dem bilingualen Setting deutlich, dass die gesprochene Sprache Deutsch nicht nur für die Lernkarriere von Notwendigkeit sei, sondern auch eine Grundlage für das soziale Erleben darstellt. Metasprachliche Kompetenzen konnten bei vielen Kindern festgestellt werden. Sprachliche Korrekturen zwischen den Schülern konnten festgestellt werden und deuteten auf eine gefestigte Sprachkompetenz von gehörlosen SchülerInnen und hörenden SchülerInnen hin (vgl. Krausneker 2004c: 196ff.).

Johnson et al. (1989) sprechen sich eindeutig für den bilingualen Unterricht aus, hinterfragen die bisher formulierten Curricula für Gehörlose und entwickeln dabei Prinzipien für ein bilinguales Modell:

- „Eine natürliche Gebärdensprache, die vom Kind erworben wird, schafft die beste Basis, um Zugang zum Inhalt des Unterrichts zu bekommen
- Gebärdensprache und Lautsprache sind nicht dasselbe und sollten sowohl in der Verwendung als auch im Curriculum separat gehalten werden
- Das Erlernen einer gesprochenen Sprache bedeutet für eine gehörlose Person einen Zweisprach-Lernprozess durch Literalität (Lesen und Schreiben)

- Sprechen sollte nicht als das wichtigste Hilfsmittel für das Erlernen einer Lautsprache für gehörlose Kinder verwendet werden
- Das ‚am wenigsten einschränkende Umfeld‘ (ein Terminus aus dem Öffentlichen Recht der USA für das für behinderte Kinder zu schaffende Umfeld) für gehörlose Kinder ist jenes, welches ihnen erlaubt, eine Gebärdensprache zu erwerben und durch diese Sprache Zugang zu einer Lautsprache und zu den Inhalten des Lehrplanes bekommen“

(vgl. Johnson et al. 1989: 15ff., zit.n. Krausneker 2004a: 28).

In diesen Prinzipien und Ansätzen ist erkennbar, dass der Ansatz die Gebärdensprache für die Kinder als essentiell erachtet, da sie als grundlegend für die weitere schulische und kognitive Entwicklung gesehen werden muss. Die Gebärdensprache ermöglicht dem Kind in Kontakt mit anderen SchülerInnen zu treten und dem Unterricht adäquat folgen zu können.

Diese Annahmen, dass der bilinguale Ansatz zu einer besseren Entwicklung des Kindes in verschiedensten Bereichen führen kann, werden auch von der World Federation of the deaf (WFD) vertreten:

- „Programmes utilising bilingual or multilingual approaches, and employing qualified professionals, provide Deaf children with a strong language base, which equips them better for success in the broad range of educational subjects
- Early educational intervention, bilingual/multilingual programmes and qualified professionals and role models enable Deaf learners to achieve full intellectual, social and emotional development, and enable them to reach their full potential as human beings, in all aspects of life“ (WFD 2007: 3).

Es wird postuliert, dass durch den bilingualen Ansatz gehörlose SchülerInnen durch die guten Gebärdensprachkompetenzen besser für eine breitere Weiterbildung vorbereitet werden, ebenso trägt er zu einer kognitiven und sozial emotionalen Entwicklung bei, die durch die gehörlose Lehrperson als Rollenmodell verstärkt wird. Diese Annahme lässt sich in den oben angeführten Prinzipien nach Bohms (2011) erkennen.

Als wesentlich ist der zweite Punkt der Definition zu erachten, da in diesem erwähnt wird, dass die SchülerInnen ihr volles Potential als menschliches Lebewesen in einem bilingualen Unterricht ausschöpfen können. Dies ist vielleicht eine etwas drastische Formulierung, da sie die Annahme impliziert, dass dies in einem anderen Klassensetting nicht möglich wäre. Es wurden Prinzipien und Ziele dargelegt, die einen bilingualen

Unterricht auszeichnen. Im folgenden Kapitel soll der Unterricht und die Voraussetzungen an diesen erörtert werden.

4.2.2 Bilingualer Unterricht

Wie schon ausgeführt wurde, wird unter dem Begriff des bilingualen Unterrichts ein Unterricht verstanden, bei dem die Gebärdensprache ebenso wie die Lautsprache zum Einsatz kommt. Es wird bei Krausneker (2004a: 36) dargestellt, dass dieser Ansatz des Unterrichtens als ein sinnvoller und vielversprechender Weg in der Gehörlosenpädagogik zu betrachten ist.

Von einem bilingualen Unterricht kann gesprochen werden, wenn hörende und gehörlose SchülerInnen zeitgleich nach dem Regelschullehrplan mit den gleichen Unterrichtsmitteln unterrichtet werden. Beinahe alle Unterrichtsstunden werden von zwei PädagogInnen unterrichtet, um beide Unterrichtssprachen vertreten zu können (vgl. Kramreiter 2012: 76).

Unter dem Modell des bilingualen Unterrichts, kann nach Krausneker/Schalber (2007: 245) die Möglichkeit verstanden werden, dass gehörlose oder schwerhörige Kinder den Unterricht barrierefrei durch die ÖGS folgen können. Es sollen barrierefreie Unterrichtskontexte für die beeinträchtigten Schüler hergestellt werden. Im Lehrplan ist dieses Konzept jedoch noch nicht verankert (vgl. ebd.: 245f.).

Der Unterricht findet in bilingualen Klassen in ÖGS und in Lautsprache statt. ÖGS wird teilweise simultan bei Anweisungen und Inhalten verwendet (vgl. Kramreiter 2011: 120).

Nach Günther/Hennies (2011: 290) wird die Lautsprache artikuliert und visuell angeboten. Visualisiert wird diese durch lautsprachbegleitende Gebärden. Die Schriftsprache stellt eine fixierte Form der ‚Laut- Zweit- Sprache‘ dar und steht den gehörlosen SchülerInnen uneingeschränkt zur Verfügung. Der Lautsprachenaufbau lässt sich dahingehend beschreiben, dass er weder systematisch noch muttersprachlich erlernt werden soll, es soll lediglich ein kommunikatives anregendes Umfeld geschaffen werden, in dem der Umgang mit Sprache stattfinden kann (vgl. Günther/Hennies 2011: 290).

Bei Krausneker (2004a: 36f.) wird ein Kriterienkatalog vorgestellt, der Klarheit über den Begriff eines bilingualen Unterrichts schaffen soll.

- Die gleichberechtigte Stellung von Landessprache und Gebärdensprache muss gegeben sein
- Beide Sprachen sollen auf einem hohen Niveau beherrscht werden und den SchülerInnen durch Sprechvorbilder vermittelt werden

- Die Gebärdensprache wird als Medium für Kommunikation und Information eingesetzt
- Die Lautsprache wird als Fremd/Zweitsprache gefördert und gezielt gelehrt
- Sequentielles simultanes Unterrichten steht im Zentrum
- Das Ziel der Lautsprache ist vorrangig die Lese- und Schreibkompetenz.
- Mehr als eine gehörlose gebärdensprachkompetente Person sollte anwesend sein und als Kommunikationspartner dienen
- Die Laut- sowie die Gebärdensprache werden in eigenen Fächern unterrichtet (vgl. Krausneker 2004a: 37).

Wenn der Ansatz eines bilingualen Unterrichts verfolgt wird, sollten diese Kriterien erfüllt werden. Die Methode des bilingualen Unterrichts impliziert nicht automatisch gehörlose SchülerInnen. Ebenso könnte ein bilingualer Unterricht bei hörenden Kindern stattfinden (vgl. ebd.). In Bezug auf die Arbeit ist klarerweise von Klassen mit hörenden und gehörlosen SchülerInnen auszugehen. Wie auch aus den Kriterien herausgelesen werden konnte, ist von einem ZweipädagogInnensystem auszugehen. Bestenfalls sollte das Team aus einer gehörlosen und einer hörenden LehrerIn bestehen, wobei die hörende Lehrkraft bereits Kenntnisse in der Gebärdensprache besitzen sollte. Sind beide PädagogInnen hörend, kann noch immer von einem bilingualen Unterricht gesprochen werden, jedoch nicht mehr von einem inklusiven, da sich das Wort in dem Kontext von Schule auch auf den Bereich der LehrerInnen bezieht und somit auch eine gehörlose LehrerIn unterrichten müsste. Von dem ZweilehrerInnensystem wird auch bei Kramreiter (2012: 84) ausgegangen. Die Sprachrollen sollen zwischen den LehrerInnen klar verteilt sein, damit die SchülerInnen erkennen können, welche Lehrperson für die Gebärdensprache und welche für die Lautsprache zuständig ist. Die Bildungsgrenzen zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen soll durch ein Zwei-Klassenlehrsystem aufgehoben werden. Beide PädagogInnen sind für die Bildungschancen aller Kinder zuständig. Dieser Moment kann als ein inklusiver Grundgedanke gefasst werden (vgl. Bischoff 2008: 247). Das Konzept des Team-Teaching wird in einem bilingualen Unterricht durchgängig eingesetzt (vgl. Günther/Hennies 2001: 290).

Zusätzliche Fördermaßnahmen sind in einem bilingualen Unterricht abzuhalten. Sie dienen dazu, Thematiken noch einmal in einer entspannten Atmosphäre zu wiederholen (vgl. Kramreiter 2012: 84.). Des Weiteren dient der Förderunterricht nach Bohms (2011: 541) dazu, den Kindern kommunikative Förderung anzubieten. Individuelle Förderung findet statt, welche sich streng an den Bedürfnisse des Kindes orientiert.

Um einen bilingualen Unterricht durchzusetzen, bedarf es gewisser Erfordernisse, die seitens der LehrerInnen erfüllt werden müssen. Alle Beteiligten müssen von dem Konzept überzeugt sein. In Fortbildungen sollte das bilinguale Konzept den LehrerInnen vermittelt werden, um die Ziele und Vorstellungen deutlich darlegen zu können. Der Relevanz von gehörlosen LehrerInnen in Bezug auf den bilingualen Unterricht muss auch wesentliche Bedeutung zugeschrieben werden. Die gehörlose Lehrerin/der gehörlose Lehrer dient ebenso als Vorbild und als Rollenmodell für die gehörlosen SchülerInnen (vgl. Bohms 2011: 540ff.).

Dieses Kapitel soll mit einem Zitat von Bohms (2011: 542) schließen, in dem die Bedeutung der Doppelbesetzung in einem bilingualen Setting zum Ausdruck kommt.

„Beim Einsatz der tauben Lehrkräfte im bilingualen Unterricht sollte Konstanz ein beherrschendes Prinzip sein. Es ist eine Doppelbesetzung, die für einen bilingualen Unterricht zwingend erforderlich ist, und keine doppelte Besetzung, die man im Bedarfsfall als Vertretungsreserve für andere Ausfallstunden in der Schule nutzen kann“ (Bohms 2011: 542).

4.2.3 ÖGS als Bildungssprache

Die Österreichische Gebärdensprache ist erst seit dem Jahr 2005 als eigenständige Sprache in der Bundesverfassung verankert. Diese Anerkennung hat jedoch kaum einen Fortschritt im Österreichischen Bildungswesen mit sich gebracht. Die Lautsprache dominiert das Unterrichtsgeschehen, sogar in vielen Settings mit gehörlosen SchülerInnen. Es bestehen jedoch Ausnahmefälle, in denen die ÖGS auch als Unterrichtssprache eingesetzt wird. Hörende LehrerInnen ohne Gebärdensprachkompetenz dürfen ebenfalls den Unterricht in einer Gehörlosenschule antreten (vgl. Krausneker/Schalber 2010: 249). Jetzt lässt sich vermuten, dass klarerweise gehörlose PädagogInnen diesen Part übernehmen, jedoch bleibt es diesen verwehrt, eine LehrerInnenausbildung anzutreten. Nur in vereinzelten Fällen wird dies genehmigt. Eine solch unorganisierte Herangehensweise an die Problematik ist mit gravierenden Folgen für das gehörlose Kind verbunden (vgl. Krausneker/Schalber 2010: 249). Holzinger et al. (2007: 444) hat eine Studie in Oberösterreich durchgeführt, welche die Problematik der Gebärdensprache als Bildungssprache etwas näher beleuchten soll. Die Studie Cheers (Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung) wurde in Oberösterreich durchgeführt. Als Ziel der Studie kann nach den Autoren Holzinger et al. (2007: 444ff.) die Erhebung der Situation von hörbeeinträchtigten Kindern in Schulen und in deren Familien sowie die sprachliche, schulische und psychosoziale Entwicklung festgemacht werden. Die Gesamtheit in

dieser Studie beläuft sich auf 145.000 SchülerInnen, welche sich von der ersten bis zur neunten Schulstufe aufteilt, wobei davon 186 Kinder von auditiver Beeinträchtigung betroffen waren. Den Einschätzungen der Eltern zufolge stellt bei 28% der Kinder der gesamten Studie die Gebärdensprache das bevorzugte Kommunikationsmittel dar. Dieser Wert ist bei resthörigen Kindern (76%) und bei Kindern mit einem CI (46%) deutlich höher. Seltener wird die Gebärdensprache bei mittelgradigen (4,8 %) und bei schwerhörigen (20%) Kindern als primäres Kommunikationsmittel angewandt. 33% der Eltern geben an, zu wenig Information über die Kommunikationsmöglichkeiten erhalten zu haben; dies hat zur Folge, dass in 4 Familien von 116 der erste Kontakt mit der Gebärdensprache zwischen 0 und 3 Jahren erfolgte. Nur die Hälfte der Eltern, die angegeben haben, Gebärdensprache sei das bevorzugte Kommunikationsmittel ihrer Kinder, verwenden diese konsequent. 37,5 % dieser Eltern bezeichnen ihre ÖGS Kompetenz als eher schlecht. Mehr als 30% der Eltern schildern, dass das Kind eingeschränkte Chancen hat, sich zu Hause auszudrücken. Dies korreliert statistisch mit dem psychosozialen Gesamtbefinden des Kindes. Bei 30% der Kinder, welche die Gebärdensprache als beliebtes Kommunikationsmittel angegeben haben, wird diese in der Schulklasse gelegentlich bis nie eingesetzt. Den Autoren zufolge sind Elterninformationen von wesentlicher Bedeutung. Eine frühzeitige und dauerhafte Unterstützung in der familiären Kommunikation sollte gegeben sein, um die Korrelation zu den psychosozialen Merkmalen der Kinder minimieren zu können. Vor allem sei zu bedenken, dass sich der ÖGS Einsatz in Schulen verstärken muss, um die alltäglichen Kommunikationsbedürfnisse stillen zu können (vgl. Holzinger et al. 2007: 444ff.).

Die Benachteiligung durch das Bildungssystem lässt sich in dieser Studie gut erkennen. Die ÖGS hat in keiner Weise annähernd einen ähnlichen Stellenwert in der Schule wie die Lautsprache (vgl. Krausneker/Schalber 2010: 250). In den sechs Gehörlosenschulen in Österreich liegt der Fokus noch immer auf der lautsprachlichen Bildung. Nur eine dieser Schulen steht hinter dem Konzept des bilingualen Unterrichts und praktiziert dies auch.

Der Mangel an gebärdensprachkompetenten LehrerInnen und gehörlosen LehrerInnen liegt darin begründet, dass der Zugang zu den Pädagogischen Hochschulen verwehrt bleibt. Es muss eine Ausnahmegenehmigung vorliegen, damit ein Studium begonnen werden kann. Den Autoren zufolge gibt es in Österreich zwischen 10 und 15 LehrerInnen, welche in der Lage sind, den Unterricht in ÖGS zu führen und circa 1500 hörbeeinträchtigte SchülerInnen (vgl. Krausneker/Schalber 2010: 254). Es wird angemerkt, dass die Zahl der SchülerInnen nur eine Schätzung ist, da keine genauen Zahlen vorliegen. Von den 1500 SchülerInnen sind laut den LandeschulinspektorInnen und den SchulleiterInnen 85 SchülerInnen GebärdensprachnutzerInnen. Es wird davon

ausgegangen, dass die Zahl der SchülerInnen, die von ÖGS als Unterrichtssprache profitieren würden, wesentlich höher liegt (vgl. ebd.).

Es wird gefordert, dass die Bildungsangebote für auditive beeinträchtigte SchülerInnen konzipiert werden und ein weiterführendes Bildungsangebot nach der Pflichtschule eingerichtet wird. Die ÖGS soll gesetzlich als Unterrichtssprache verankert werden und den Status einer Bildungssprache erhalten. Die Integration von SchülerInnen, die des Öfteren als Einzelintegration eingesetzt wird, soll der Inklusion weichen. Entsprechende Gebärdensprachqualifikationen sollten von LehrerInnen vorzuweisen sein, bevor sie den Unterricht mit gehörlosen SchülerInnen starten dürfen (vgl. Krausneker/Schalber 2010: 265).

Diese Forderungen klingen alle zusammen logisch, jedoch sind sie alle noch nicht durchgesetzt. Der Fakt, hörende LehrerInnen mit unzureichender ÖGS Kompetenz unterrichten zu lassen, ist dahingehend erschreckend, dass dies wiederum negativ zu dem Unterrichtsverlauf und zu der Entwicklung der Kinder beiträgt.

Das folgende Kapitel beschäftigt sich mit dem altersheterogenen Konzept von Schulsettings sowie auch reformpädagogischen Konzepten.

5. Altersheterogenität und Inklusion als Chance

Dieses Kapitel widmet sich der Altersheterogenität, der Inklusion in Schulklassen, den reformpädagogischen Ansätzen, die für altersheterogene Schulsettings relevant sind, und dem Lernen in altersheterogenen Settings.

Heterogene Aspekte lassen sich in jeder Schule wiederfinden. Homogene Gruppen können kaum bestehen, da jedes Kind individuelle Ausprägungen hat und somit Homogenität kaum geschaffen werden kann. Homogenität kann in Bezug auf die Kategorie des Geschlechts geschaffen werden. Dies ist womöglich die einzige Klassifikation, in der klar von einer homogenen Gruppe gesprochen werden kann. Historisch betrachtet lassen sich zwei Varianten des altersheterogenen Lernens festmachen. Zum einen wurde es aus organisatorischen Gründen in Dorfschulen eingesetzt. Die Ressourcen waren nicht ausreichend, um Jahrgangsklassen zu führen. Zum anderen wurden sie aus pädagogischen Überzeugungen geführt, da Petersen oder Montessori das gemeinsame Lernen als förderlich für die Entwicklung der Kinder hielten (vgl. Kucharz 2010: 333).

Mit dem Begriff der Heterogenität korreliert der inklusive Gedanke. In den 1990er Jahren wurde der Begriff der Inklusion in den USA aus dem politischen Zusammenhang genommen und in Verbindung mit dem Schulwesen gebracht. Er wurde im Kontext einer

gemeinsamen Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigung verwendet. Die Sichtweise änderte sich dahingehend, dass nicht mehr das Kind mit seinen Defiziten im Zentrum steht, sondern die Didaktik, die den Unterricht in Frage stellt, der dem Kind nicht gerecht wird (vgl. Biewer: 2009b: 78). Der Unterricht und die Unterrichtsmethoden müssen sich den Kindern anpassen. Es wird von Individualisierung gesprochen. Nur durch veränderte Unterrichtsstrukturen kann ein adäquater heterogener Unterricht stattfinden.

„Damit einher geht die Forderung nach didaktischer Vielfalt: Lehrer_Innen sollen sich vom Frontalunterricht verabschieden und mit dem variablen Einsatz von Materialien, Methoden und Sozialform differenzierende Lernarrangements anbieten, welche auf die individuellen Bedürfnisse der Lernenden eingehen“ (Walgenbach 2014: 33).

Das Individuum und die Entwicklung dessen stehen im Vordergrund. Die lässt sich mit dem Gedanken der Reformpädagogik in Verbindung bringen, die auch Ansätze für alternative Unterrichtsmethoden und Unterrichtsansätze bietet.

5.1 Reformpädagogische Ansätze

In diesem Kapitel werden unterschiedliche reformpädagogische Ansätze, die Relevanz für ein bilinguales integratives Setting haben, beleuchtet und dargestellt. Es soll ein Überblick über die Gedanken der jeweiligen ReformpädagogInnen geschaffen werden.

Die Reformpädagogik lässt sich als eine Pädagogik beschreiben, die eine eigenständige Periode der Pädagogik, bis ungefähr 1938, darstellt (vgl. Eichelberger/Wilhelm 2003: 13). Der Begriff wird bei Böhm (2005: 527) für die Vielfalt der neuen Schul- und Erziehungsgedanken an der Wende zwischen dem 19. zum 20. Jahrhundert gebraucht. Das Wort Reformpädagogik lässt sich aus dem lateinischen ‚reformare‘ = umgestalten ableiten. Bei dieser Pädagogik wird von einem defizitären Schul- und Erziehungssystem ausgegangen, welches reformiert werden soll (vgl. ebd.: 526f.). Als zentraler Gedanke der Reformpädagogik können die Worte ‚Erziehung vom Kinde aus‘, festgemacht werden (vgl. Eichelberge/Wilhelm 2003: 13).

Die Entwicklung des Kindes geht auch bei Montessori vom Kinde aus, da niemand eine andere Person entwickeln könnte, geschweige denn erlernen könnte, wie jemand zu entwickeln sei. Montessori geht von einem inneren Bauplan des Kindes aus, auf den sich Umwelteinflüsse hemmend oder fördernd auswirken können. Die Entwicklung des Kindes kann keine lineare Struktur aufweisen, sondern entwickelt sich in sogenannten ‚sensiblen Phasen‘. Darunter wird eine momentane Bereitschaft für das Erlernen von Inhalten verstanden; daher wird von einer vorbereitenden Umgebung gesprochen, die dem Kind in solch einer Phase zur Verfügung stehen soll (vgl. Biewer 2001: 141f.). Bei

Montessori kann von reformpädagogischen Methoden gesprochen werden, hingegen tritt der Jenaplan als ein ausformuliertes Schulkonzept auf. Es versteht sich als ein Modell von Schule, bei welchem eine individuelle Gestaltung der Schule nach pädagogischen Bedürfnissen stattfinden kann. Petersen geht von der Entwicklung des ganzen Menschen aus (vgl. Eichelberger 2008: 82). Zu den wichtigsten Vertretern der Reformpädagogik zählen Peter Petersen, Maria Montessori, Célestine Freinet, Helen Parkhurst, Rudolf Steiner (vgl. Eichelberger/Wilhelm 2003: 13). Diese Aufzählung soll nur einige nennen und stellt nicht den Anspruch auf Vollständigkeit.

Die Kind- Zentriertheit lässt sich als der Leitgedanke der Reformpädagogik festmachen. Es werden bestimmte Erziehungsideale verfolgt, die in der heutigen Gesellschaft großen Anklang finden. Die Kinder sollen Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Verantwortung, Kooperation, Solidarität und dergleichen erwerben (vgl. ebd.).

5.1.1 Jahrgangsgemischte Klassen

Das Prinzip der jahrgangsgemischten Klassen lässt sich in reformpädagogischen Konzepten wiederfinden. Neben Peter Petersen geht auch Maria Montessori von einer altersheterogenen Gruppe aus.

Das Modell des Jena-Plans von Peter Petersen kann als eines der detailliertesten ausgearbeiteten Schulmodelle verstanden werden. Petersen gilt als Verfechter der Jahrgangsklassen. Er will diese durch jahrgangsgemischte Klassen ersetzen, die er als Stammklassen bezeichnet (vgl. Biewer 2001: 192). Bei Petersen wird den Jahrgangsklassen der Bankrott erklärt. Diese drastische Bezeichnung lässt sich auf seinen Unmut gegenüber der vielen Schulen zurückführen, in denen SchülerInnen Klassen wiederholen mussten (vgl. Petersen 2001: 32). Die Idee des gemeinsamen altersheterogenen Unterrichts lässt sich bei Petersen in den Prinzipien seines Jenaplans finden. Der Jenaplan beruht auf vier Prinzipien:

- „Gemeinsame Erziehung aller Kinder bis zum 10. Schuljahr
- Gemeinschaftserziehung
- Schul- und Unterrichtsleben
- Schulgemeinde“ (Eichelberger 2008: 84).

Unter dem Prinzip der Gemeinschaftserziehung werden die Stammgruppen und die Tischgruppen verstanden (vgl. ebd.).

Neben Petersen werden auch bei Montessori Kinder in altersgemischten Gruppen unterrichtet. Der Altersunterschied beträgt zumeist drei Jahre. Die Klassen gliedern sich in die drei- bis sechsjährigen, die sechs- bis neunjährigen Kindern und so weiter. Das Ziel bei Montessori liegt darin, den Kindern durch die Altersheterogenität die Möglichkeit

zu bieten, Sozialerfahrungen und kooperatives Arbeiten zu erleben. Die Bildungsentwicklung sowie das Sozial- und Lernverhalten soll bei den einzelnen Kindern positiv gefördert werden (vgl. Knauf 2010: 152f.).

Peter Petersen kann als Begründer der Mehrstufenklassen betrachtet werden. Petersen (2001: 51) zufolge sei es das Beste, Altersheterogenität sowie auch die Heterogenität von Geschlechtern, unterschiedlicher Begabungen und unterschiedlicher Stände in Klassen herzustellen. Es kann erkannt werden, dass eine hohe Heterogenität als förderlich für die Klassen angesehen werden kann. Jedoch sei zu beachten, dass nicht alle Altersgruppen in einer Klasse zusammengefasst werden sollten. Petersen (2001: 52) postuliert dazu, dass es bereits erprobt wurde, die Kinder des 1.-3. Schuljahres zusammenzufassen, welche als „Untergruppe“ bezeichnet wird. Die Mittelgruppe sollte sich aus den Schülern des 4.-6. Schuljahres zusammensetzen und schließlich die Obergruppe, die sich aus dem 7.-8. Schuljahr zusammenfassen lässt. Diese Gruppen werden bei Petersen als Stammgruppen bezeichnet (vgl. ebd.: 54).

Unter dem Begriff der Stammgruppe versteht Peterson folgendes: „(...) eine Sozialform, die sich unter Führung eines erwachsenen Erziehers planvoll, absichtlich als *Mittel* der geistigen Gemeinschaft weiß und will, die Unabhängigkeit daran arbeitet, ihre Organisationseinheit als *bloßes* Mittel zu erhalten, sie niemals Selbstzweck werden zu lassen (...)“ verstanden (Petersen 2001: 54).

Wichtig ist zu erwähnen, dass in diesen Gruppen die SchülerInnen zu keinem gemeinsamen Lernfortschritt gezwungen werden. Alle Kinder arbeiten frei und selbstständig. Den großen Vorteil in einer solchen Organisation der Klasse sieht Petersen (2001) darin, dass während des Jahres immer wieder SchülerInnen ohne jegliche Integrationsschwierigkeiten hinzukommen können. Der Autor stellt sogar die Annahme auf, dass es möglich sei, sich nicht mehr an den Einschulungsterminen halten zu müssen (vgl. ebd.: 54f.). Wenn von einer Einteilung in Jahrgangsklassen gesprochen wird, kann von einer falschen Annahme, die besagt, dass sich Kinder aufgrund des gleichen Alters auf einem gleichen Entwicklungsniveau befänden und somit dem gleichen Unterricht folgen könnten, ausgegangen werden (vgl. Eichelberger 2008: 102). Altersheterogenität muss in den Schulklassen als förderlich erachtet werden, da ein ständiges voneinander Lernen und Profitieren stattfindet.

5.1.2 Unterrichtsmethoden

Die klassische Unterrichtsmethode, die sich in den meisten Schulen finden lässt, ist nach wie vor der Frontalunterricht, obwohl empirische Studien die Bedeutsamkeit einer Methodenvielfalt im Unterricht belegen (vgl. Schneider 2010: 147). Die Problematik,

dass sich hörbeeinträchtigte SchülerInnen in Unterrichtssettings wie dem Frontalunterricht nicht adäquat kommunikativ austauschen können, führt zu dem Schluss, dass „eine Abkehr von dem traditionellen Verständnis von Unterricht, welcher nur der Vermittlung von Wissen und Bildung dient (...)“ dabei unabdingbar ist (Schneider 2010: 149). Es wird ein Unterricht gefordert, der drei wesentliche Merkmale beachtet:

1. Kooperative Kompetenz fördern
2. Kommunikative Kompetenz fördern
3. Förderung der Selbstständigkeit und des Problemlöseverhaltens

(vgl. Schneider 2010: 149)

Die erwähnten Merkmale treffen auf die folgenden beschriebenen reformpädagogischen Ansätze zu. Im Konzept des Jena-Plans wird bei Petersen (2001: 85f.) davon ausgegangen, dass die Unterrichtsmethoden nicht alleine von der Lehrkraft bestimmt werden. Es wird erwartet, dass dieses methodische Gut des Unterrichtens an die SchülerInnen übergeben wird. Den SchülerInnen sollen Lernmethoden vermittelt werden, damit diese in den Einzel- Gruppen- oder Gesamtarbeiten angewandt werden können (vgl. ebd.: 86). Die Schüler unterstützen sich gegenseitig und bieten Hilfestellungen innerhalb der Gruppen an. Dies kann wiederum als Vorteil der altersgemischten Gruppen betrachtet werden (vgl. ebd. 87). In der Gruppenarbeit, wie es bei Petersen beschrieben wird, kommt es zu kommunikativen Situationen. Diese Situationen müssen hörbeeinträchtigten SchülerInnen zur Verfügung stehen, da im Dialog angewandte Sprache zu einer Verbesserung der kommunikativen Kompetenz führen kann (vgl. Schneider 2010: 149).

Neben diesem Merkmal spielt die Wochenplanarbeit eine bedeutende Rolle in altersheterogenen Klassen. Es wird nach Traub (2010: 129) von einer „Rhythmisierung des Unterrichts“ gesprochen, der eine Abkoppelung von einem starren Stundenplan zur Folge hat. Das Kind fordert selbst Arbeitsphasen, in die es durch einen Wochenplanrhythmus individuell eintreten kann. Auch bei Koller (2014: 110) lässt sich ein ähnlicher Ansatz von Klafki (2007: 69f.) erkennen, in dem erwähnt wird, dass von einem breiten Spektrum an Fächern und Zugängen auszugehen sei, jedoch die Möglichkeit bestehen sollte, möglichst individuell seine Interessenschwerpunkte wählen zu können.

Der Thematik des Wochenplans wird, wie schon von Traub (2010) formuliert, bei Peter Petersen Bedeutung geschenkt. Durch den rhythmischen Wochenplan wird angegeben, zu welchem Zeitpunkt bestimmte Aktivitäten von den SchülerInnen bearbeitet werden können. Er dient dazu, dem Kind Freiraum zu bieten, indem es nach seinem eigenen Rhythmus arbeiten kann. Die Bildungsgrundformen (Gespräch, Spiel, Arbeit, Feier) des Jenaplans sollen den Wochenplan rhythmisieren. Der Kernunterricht bildet im

Wochenplan in den jeweiligen Stammgruppen den zentralen Bereich im täglichen Schulablauf. Neben dem Kernunterricht besteht Kursunterricht, dieser soll möglichst am Beginn des Schultages angeboten werden. Zu diesem Unterricht lassen sich Lehrgänge zählen, welche dem Niveau der SchülerInnen angepasst sind (vgl. Traub 210: 129).

Wenn von einer Wochenplanarbeit die Rede ist, kann diese sogleich auch mit Elementen von Maria Montessori in Verbindung gebracht werden. Bei Montessori wird von einer vorbereiteten Umgebung gesprochen (vgl. Müller/Hans 1998: 159; Eichelberger 2008: 68).

Diese kann sich durch vorbereitete Materialien kennzeichnen, welche für die Bearbeitung der Wochenplanaufgaben vonnöten sind. Diese Umgebung muss dem Entwicklungsniveau des Kindes angepasst sein (vgl. Müller/Hans 1998: 160). Die vorbereitete Umgebung sollte vorhanden sein, wenn das Kind eine ‚sensible Phase‘ erlebt, in der es aktiv etwas erlernen möchte. Die Umgebung muss dahingehend gestaltet werden, dass sie eine Leitfunktion für die selbständige Entwicklung des Kindes übernimmt (vgl. Eichelberger 2008: 62).

Der Daltonplan von Helen Parkhurst beinhaltet ebenfalls Elemente, die die SchülerInnen vor Wahlmöglichkeiten stellen. Die SchülerInnen sollen ebenfalls die Möglichkeit haben, zu bestimmen, wann sie gewisse Aufgaben bearbeiten möchten. Sie haben jedoch weitere Entscheidungsmöglichkeiten, da sie sich selbst Gedanken darüber machen müssen, mit wem sie gerne arbeiten möchten, wieviel Zeit sie in Anspruch nehmen möchten und wann sie beginnen müssten, um die Aufgabe fertig zu stellen. Diese Ansätze werden bei Parkhurst unter dem Aspekt der ‚Wahlfreiheit der Schüler‘ geführt (vgl. Eichelberger 2008: 126). Es kann erkannt werden, dass die Selbstständigkeit, Entscheidungen zu treffen, einen wesentlichen Moment bei Parkhurst darstellt. Das Kind ist für sich selbst verantwortlich und muss selbst Entscheidungen treffen. Mit dieser Annahme kann eine Verbindung zu den am Beginn des Kapitels beschriebenen Prinzipien von reformpädagogischen Ansätzen hergestellt werden. In allen beschriebenen reformpädagogischen Unterrichtsmethoden stehen das Kind und sein Schaffen im Zentrum. Bei diesen soeben beschriebenen Konzepten wird immer von altersheterogenen Gruppen ausgegangen.

5.1.3 Altersheterogenes Lernen

Der inklusive Gedanke und der Gedanke der Altersheterogenität lassen sich in den reformpädagogischen Diskursen wiederfinden und lassen dabei vermuten, dass auch von einem kooperativen Lernen ausgegangen wird, auch wenn es nicht explizit in allen Ansätzen Erwähnung findet. Mit dem Prinzip der Tischgruppen lässt sich der Gedanke

des gemeinsamen Lernens und des gemeinsamen Unterstützens bei Peter Petersen festhalten. Der Vorteil der Altersheterogenität zeigt sich nach Petersen (2001: 87) vor allem bei dem gegenseitigen Unterstützen innerhalb der Gruppen.

„Unter kooperativen Lernen versteht man eine Interaktionsform, bei der die beteiligten Personen gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben“ (Huber 2010: 353). Bei Schneider (2010: 153) charakterisiert sich das kooperative Lernen dahingehend, dass es neben den Arbeitsprozessen das Lernen in Gruppensituationen gleichsam in den Mittelpunkt rückt.

Wesentlich ist anzumerken, dass das Ziel darin liegt, möglichst große Lernfortschritte bei den SchülerInnen zu erzielen (vgl. Huber 2010: 353). Der Begriff des kooperativen Lernens umfasst Dimensionen, die in dem Bereich der Reformpädagogik nicht angedacht sind. Als großer Vorteil für hörbeeinträchtigte SchülerInnen kann erkannt werden, dass sie in Gruppenarbeiten in Dialog treten können, was wiederum stark zu der Förderung ihrer kommunikativen Kompetenz führt (vgl. Schneider 2010: 149).

Montessori sieht den Vorteil von altersheterogenen Gruppen darin, dass jüngere und ältere Kinder voneinander und miteinander lernen. Es entsteht eine gegenseitige Unterstützung und kein Konkurrenzdenken. Gewisse Regeln innerhalb der Klasse müssen nicht sozialisiert werden, da diese automatische durch Nachahmung der älteren SchülerInnen übernommen werden können (vgl. Knauf 2010: 153). Die Kooperation stellt ein Phänomen dar, welches sich spontan zwischen den SchülerInnen ergeben kann. Bei Montessori wird in Gruppen gearbeitet wenn dies der zu bearbeitenden Aufgabe besser entspricht. Aus dem kooperativen Lernsettings können sich Helfersysteme ergeben, unter denen die gegenseitige Unterstützung von SchülerInnen gemeint ist. Es wird postuliert, dass die Altersheterogenität großen Einfluss auf die Bildungsentwicklung des Kindes hat (vgl. Biewer 2001: 151).

„Das Lernen in altersheterogenen Gruppen ist effektiver und umfassender als in altershomogenen Gruppen. Die Kinder beraten sich untereinander, helfen und korrigieren sich gegenseitig. Die vielfältigen Sozialerfahrungen ermöglichen den Kindern – zumeist unbewußt-, entsprechende Rollen einzunehmen und eine Sensibilität für Probleme andere zu entwickeln. Anstelle eine Konkurrenzverhaltens wächst ein kooperatives Lernverhalten innerhalb der Gruppe heran“ (Knauf 2010: 153). In diesem Zitat können die Vorteile eines altersheterogenen Lernens erkannt werden, jedoch muss auch hinterfragt werden, inwieweit es möglich ist, dass innerhalb einer Klasse gar kein Konkurrenzdenken entsteht und sich nur ein kooperatives Lernverhalten zeigt.

Ebenso nimmt bei Helen Parkhurst und ihrem Daltonplan die Kooperation eine wichtige Stellung ein. Nach Parkhurst entfalte sich die soziale Dimension des Arbeitens durch die Aufhebung des Frontalunterrichts von selbst und verhindere dabei die Möglichkeit eines

Konkurrenzdenkens. Den SchülerInnen soll die Möglichkeit eingeräumt werden, mit anderen SchülerInnen nach Belieben zusammenzuarbeiten. Die Kooperation muss nicht innerhalb der Klassengemeinschaft stattfinden, sie kann innerhalb der ganzen Schule Verwendung finden. In dem kooperativen Arbeiten entwickeln sich nach Parkhurst drei wesentliche Elemente. Die Kinder sollen Freiheit, Kreativität und das Leben in einer Gemeinschaft als Mitglied erlernen und erleben (vgl. Eichelberger 2008: 129).

Der altersheterogene Aspekt wird in den jahrgangsgemischten Klassen als natürlich angesehen, dadurch erhält das von- und miteinander Lernen eine andere Qualität. Die Heterogenität wird nicht als Problem angesehen, sondern als etwas Natürliches. Kinder, welche Lernschwierigkeiten haben, können nach ihrem Lerntempo arbeiten und müssen sich nicht nach der ganzen Klasse richten. Jeder kann in seinem Tempo und in seinem Leistungsniveau arbeiten (vgl. Kucharz 2010: 334f.). Die Möglichkeit der SchülerInnen in ihrem eigenen Tempo Aufgaben zu bewältigen, lässt die Vermutung nahe legen, dass dies als ein idealer Nährboden für ein inklusives Setting darstellt. Der Aspekt von Inklusion und Altersheterogenität werden als Chance für die Schüler gesehen. Diese Annahmen werden im folgenden Kapitel erörtert.

5.2 Der inklusive und altersheterogene Gedanke als Bildungschance

Der inklusive und altersheterogene Gedanke verlangt im schulischen Setting eine andere Herangehensweise an den Unterricht. Die didaktische Gestaltung von altersheterogenen Klassen stützt sich auf den Lern- und Theoriehintergrund des offenen Unterrichts. Aufgrund der Heterogenität der Lerngruppen sind alternative Unterrichtsmethoden, welche individualisierenden Charakter aufweisen, stark vertreten (vgl. Kucharz 2010: 334). Verschiedene Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten, wurden im vorhergehenden Kapitel erörtert. Im Allgemeinen kann von einer Öffnung des Unterrichts gesprochen werden. Der Begriff steht in Verbindung mit reformpädagogischen Ansichten, da sich die veränderten Unterrichtsmethoden zumeist auf Gedanken der pädagogischen Bewegung stützen. Der Begriff darf jedoch nach Hascher (2010: 339) nicht falsch verstanden werden. Er darf nicht als eine Methode oder methodische Variation verstanden werden, sondern als eine pädagogische Haltung, die die Selbstbestimmung der SchülerInnen zentriert. Wird von einer Öffnung des Unterrichts gesprochen, werden Begriffe wie Mitbestimmungsmöglichkeit, SchülerInnenaktiverung und Veränderung der Unterrichtsmethoden erwähnt. Es wird empfohlen, von dem klassischen Frontalunterricht Abstand zu halten. Es werden drei zentrale Merkmale genannt, welche sich immer in Verbindung mit der Öffnung des Unterrichts finden lassen. Zum einen wird von der Selbst- und Mitbestimmung der

SchülerInnen gesprochen, zum anderen von der SchülerInnenaktivierung und zu guter Letzt von der veränderten Unterrichtsmethodik (vgl. Textor 2010 173ff.). Bei Hascher (2010: 339) werden drei Dimensionen bei der Öffnung des Unterrichts nach Benner (1998) genannt. Die thematische, methodische und institutionelle Dimension. Neben der Auffassung von Benner bestehen noch weitere Kategorisierungen anderer Autoren, die jedoch von ähnlichen Gedanken geprägt sind

Bezieht man sich wieder auf die Auffassung von Textor (2010), wird unter dem Aspekt der Selbst- und Mitbestimmung die Möglichkeit der SchülerInnen verstanden, die inhaltliche, die methodische Dimension und die Offenheit im sozialemotionalen Bereich beeinflussen zu können. Alle soeben genannten Aspekte stehen in gewisser Relation zueinander können aber jedoch stark zwischen den Unterrichtssequenzen, die mitbestimmt werden, variieren. Der Aspekt der SchülerInnenaktivierung meint, dass dann von einem offenen Unterricht zu sprechen wäre, wenn die Schüler selbständig aktiv sind. Die Unterrichtsmethodik spielt im offenen Unterricht eine ebenso wichtige Rolle wie die SchülerInnen an sich. Die Methoden, die angewandt werden, stammen zumeist aus reformpädagogischen Konzepten. Formen des offenen Unterrichts können der Wochenplan, die Freiarbeit und dergleichen sein. Wesentlich sei noch festzuhalten, dass alleine durch eine alternative Unterrichtsmethode nicht eindeutig von einem offenen Unterricht gesprochen werden kann (vgl. Textor 210: 173ff.).

Die Heterogenität der Klasse sollte als etwas Positives betrachtet werden, von dem ein jeder profitieren kann. Unterschiedliche Kulturen, unterschiedliche Ideen und Ansichtsweisen können einen Klassenraum wesentlich interessanter gestalten.

Die Einzigartigkeit jedes einzelnen Kindes soll im Vordergrund stehen, ohne Wertung von Schwächen oder Stärken der Kinder. Durch solch einen Ansatz würde die Hörschädigung keiner negativen Konnotation mehr unterliegen, da es die Klassifikation nach gutem und nach schlechtem Gehör nicht mehr geben würde. Somit könnte den Kindern das Recht auf Normalität und einem vergleichbaren Leistungsanspruch eingeräumt werden. Die Inhalte werden nicht adaptiert und inhaltlich, beziehungsweise sprachlich vereinfacht, sondern jedem Kind gleich vermittelt. Dies kann als Bildungschance erachtet werden, jedoch darf auf einen möglichen Förderbedarf nicht vergessen werden. Die Inhalte müssen im Zwei-Lehrersystem abgesprochen werden und dürfen die SchülerInnen fördern, aber nicht über- oder unterfordern (vgl. Bischoff 2008: 250). Nicht nur die Altersheterogenität kann für Klassen von Bedeutung sein.

Der inklusive Gedanke steht in enger Verbindung mit der Altersheterogenität und lässt sich vor allem bei Petersen und bei Montessori finden, wobei er sich in diesen Konzepten eher auf die Heterogenität bezieht. Dieser lässt sich in den reformpädagogischen Konzepten immer wieder finden, jedoch lässt sich kein Bezug auf

die Beeinträchtigung von Menschen erkennen. Montessori war nur mit Gruppen von nichtbeeinträchtigten Kindern tätig (vgl. Biewer 2001: 150). Daher kann von dem inklusiven Gedanken gesprochen werden, jedoch nicht in Bezug auf die Beeinträchtigung.

Der Begriff der Inklusion beinhaltet nach Boban und Hinz (2008: 315) verschiedene Aspekte, die hier kurz erörtert werden sollen:

- Inklusion steht der Vielfalt positiv gegenüber und sieht sie nicht als Problem an
- Der Begriff der Heterogenität wird durch die Inklusion in allen Bereichen umfasst
- Inklusion wendet sich gegen gesellschaftliche Marginalisierung
- Inklusion vertritt den Gedanken einer inklusiven Gesellschaft
(vgl. Boban/Hinz 2008: 315).

In dieser Beschreibung des Begriffes kann erkannt werden, dass der Begriff nicht nur im Rahmen der Schule zu verorten ist, sondern einen Begriff darstellt, der in der allgemeinen Pädagogik zu bearbeiten und zu verorten ist (vgl. ebd.).

Wie auch schon durch die Begriffsbestimmung deutlich wurde, besteht ein erheblicher Unterschied zwischen der Integration und der Inklusion. Dieser Unterschied soll anhand einer tabellarischen Auflistung verdeutlicht werden:

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
• Eingliederung in einer allgemeine Schule • Es wird zwischen beeinträchtigt und nicht beeinträchtigt unterschieden • Spezielle Förderung der beeinträchtigten Kinder • Ressourcen für die beeinträchtigten Kinder	• Alle Kinder leben und lernen in der allgemeinen Schule • Heterogenität wird als positiv angenommen • Gemeinsames Lernen aller Kinder • Ressourcen für die Klasse als System

(vgl. Bischoff 2008: 248)

Es kann klar erkannt werden, dass sich die reformpädagogischen Aspekte auf den Begriff der Inklusion stützen. Es wird immer von einem gemeinsamen heterogenen Lernen ausgegangen, welches die bestmögliche Förderung für die SchülerInnen mit sich bringt.

„Inklusion folgt dabei dem Verständnis, dass insgesamt von einer heterogenen Lerngruppe in unterschiedlichen Dimensionen ausgegangen werden muss. Die Unterschiedlichkeit bezieht sich dabei nicht nur auf die unterschiedliche Hörfähigkeit der

Kinder, sondern auf die Einzigartigkeit jedes Schülers“ (Bischoff 2008: 249). Es wird deutlich, dass bei der Inklusion von der grundlegenden Unterschiedlichkeit jedes Schülers/jeder Schülerin ausgegangen werden kann und dies als nicht problematisch betrachtet wird. Es wird die Klasse als ein System gedacht, in dem alle SchülerInnen nach dem jeweiligen Lernstand arbeiten können und sich entwickeln können. Dieser Gedanke ist am besten in einer altersheterogenen Klasse möglich, da keine Problematik bezüglich der Lehrplaninhalte entstehen kann. Ist ein Kind in einem Fach noch etwas schwächer, lernt es bei den jüngeren Kindern mit, ist das Gegenteil der Fall, kann bei den älteren Kindern mitgelernt werden. Eine Individualisierung kann somit in einem inklusiven bilingualen Setting bestmöglich stattfinden.

Empirischer Teil

Der empirische Teil stützt sich auf den theoretischen Hintergrund und erhebt durch problemzentrierte Interviews, inwiefern sich methodische Ansätze in der Schule wiederfinden lassen. Nach Flick (2014: 210) umfasst das problemzentrierte Interview einen Kurzfragebogen, einen Leitfaden, eine Tonbandaufzeichnung sowie ein Postskriptum. Für die Auswertung werden Verfahrensweisen der Grounded-Theory-Method herangezogen.

Der Leitfaden dient dazu, vor dem Interview bereits Fragen formulieren zu können und dadurch die Themenbereiche einzugrenzen beziehungsweise vorzugeben. Ebenso dient er dazu, eine Vergleichbarkeit der Ergebnisse herzustellen (vgl. Friebertshäuser 1997: 375). Als Vorteil dieser Interviewmethode kann der natürliche Charakter gesehen werden. Durch die Natürlichkeit kann ein entspannter Redefluss entstehen, der zu gut brauchbaren Antworten führen kann.

Das problemzentrierte Interview kennzeichnet sich nach Friebertshäuser (1997: 379) durch eine teilweise leitfadenorientierte und teils offene Befragung. „Bezogen auf das PZI [problemzentriertes Interview] ist der Erkenntnisgewinn sowohl im Erhebungs- als auch im Auswertungsprozess vielmehr als induktiv-deduktives Wechselverhältnis zu organisieren“ (Witzel 2000: [2]) Dieses induktiv-deduktive Wechselspiel entspricht weitgehend der Grounded-Theory, an die sich das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000:[1]) anlehnt.

6. Datenerarbeitung

Im folgenden Abschnitt werden Verfahrensweisen, welche zu der Erhebung der Daten herangezogen wurden, erörtert. Es soll ein theoretischer Einblick gegeben werden, um eine Transparenz des Forschungsprozesses sicherstellen zu können. Zu Beginn wird die Interviewform des Problemzentrierten Interviews nach Andreas Witzel beschrieben.

6.1 Das problemzentrierte Interview

Als Interviewmethode wird für dieses Vorhaben das problemzentrierte Interview nach Witzel (2000) herangezogen.

Das problemzentrierte Interview beinhaltet drei wesentliche Grundgedanken:

- Die Problemzentrierung bezieht sich in diesem Kontext auf die zuvor bearbeiteten Themenkomplexe des Forschers und die Sichtweisen der

InterviewpartnerInnen. Die Betonung der Sichtweise sowie auch die Relevanz-Kriterien der Antworten gilt es aufzudecken (vgl. Friebertshäuser 1997: 379).

- Die Gegenstandsorientierung soll die Flexibilität der Methode gegenüber dem Forschungsgegenstand unterstreichen. Darum geht das problemzentrierte Interview von einer Methodenkombination aus, in der das Interview das wichtigste Instrument darstellt. Während des Interviews können auch die Gesprächstechniken variieren. Somit besteht die Möglichkeit, je nach Verlauf des Interviews auf Narration oder auf unterstützendes Nachfragen zu setzen (vgl. Witzel 2000: [3]).
- Die Prozessorientierung bezieht sich auf den Forschungsprozess und dessen Verlauf, indem eine Gewinnung und Prüfung der Daten vollzogen wird (vgl. Friebertshäuser 1997: 379).

Neben diesen Grundgedanken setzt sich das problemzentrierte Interview aus vier wesentlichen Elementen zusammen. Der Kurzfragebogen dient zur Erfassung von demographischen Daten, dadurch wird das Interview von diesen Fragen entlastet (vgl. Friebertshäuser 1997: 380). Die Tonbandaufzeichnung hat in diesem Zusammenhang die Aufgabe, das Gespräch vollständig aufzuzeichnen, um dem Interviewer die Möglichkeit zu bieten, sich vollständig auf das Interview sowie nonverbale Elemente zu konzentrieren (vgl. Witzel 2000: [4]). Der Leitfaden nimmt in dem Kontext eine etwas andere Position ein als üblich. Er dient lediglich als Gedächtnisstütze für das Interview sowie auch der Vergleichbarkeit mit anderen Interviews. Der Leitfaden soll die Einstiegsfrage und vorgefertigte Ideen für weitere Fragesellungen enthalten. Ideal wäre, wenn der Leitfaden als eine Art Kontrollinstanz dient, um zu wissen, inwieweit die Themengebiete bereits behandelt wurden (vgl. Witzel 2000: [4]). Das Postskriptum wird nach dem Interview erstellt. Es sollte eine Skizze des Gespräches beinhalten sowie auch Aufzeichnungen bezüglich nonverbaler Auffälligkeiten oder inhaltlicher Präferenzen des/der Interviewten. Diese Aufzeichnungen können bei der Auswertung hilfreich sein (vgl. Witzel 2000: [4]).

Der Beginn des Interviews, ist durch eine offene erzählgenerierende Einstiegsfrage gekennzeichnet, die den Fokus auf die zu behandelnde Thematik lenken soll. Die Einstiegsfrage soll motivieren, diese in eigenen Worten, fernab vom klassischen Frage-Antwort-Spiel, zu beantworten. Allgemeine Sondierungen dienen dem Interviewer im weiteren Verlauf dazu, die Problemsicht offenzulegen. Thematische Aspekte der Antwort auf die Einstiegsfrage werden aufgegriffen und dienen zum weiteren Nachfragen. Ad-Hoc- Fragen dienen im Interview dazu, Inhalte zu behandeln, die während des Interviews nicht angesprochen wurden. Diese können sich aus

Stichworten im Leitfaden oder auch aus standardisierten Fragen ergeben. Mit der spezifischen Sondierung tritt der Aspekt der Deduktion in Kraft. Das soeben erworbene Wissen kann für die Entwicklung von Frageideen während des Interviews genutzt werden. Diese Art der Sondierungen dient ebenso dazu, Erzählsequenzen in eigenen Worten zu wiederholen und sich gegen Unterstellungen des Interviewers zu setzen. Dies kann als eine Zurückspiegelung von Äußerungen verstanden werden (vgl. Witzel 2000: [5f.]).

Der offene Einstieg in das Interview kann mit Sicherheit als förderlich für dieses Forschungsvorhaben erachtet werden. Eine Einstiegsfrage könnte im Kontext der Arbeit lauten: „Wie gestaltet sich ein Schultag in Ihrer Klasse?“. Auf die Antwort aufbauend können Fragen gestellt werden, die einen Einblick in die pädagogischen Elemente der bilingual inklusiv altersheterogen geführten Klasse bieten.

Insgesamt werden drei Interviews geführt, die durch eine offene Einstiegsfrage und teilstrukturierte Leitsätze gekennzeichnet sind. Zwei werden mit hörenden LehrerInnen geführt und eines mit einer gehörlosen LehrerIn. Das Interview mit der gehörlosen LehrerIn wird von einer GebärdensprachdolmetscherIn simultan übersetzt.

6.2 Grounded- Theory-Method

Verfahrensweisen der Grounded-Theory-Method sollen für die Bearbeitung der Daten herangezogen werden, da auch bei Witzel (2000: [2]) von einer engen Verbindung zum problemzentrierten Interview gesprochen wird. Es muss beachtet werden, dass die Grounded-Theory als keine Theorie verstanden werden darf, sondern als eine Vorgehensweise, die es ermöglicht, eine Theorie aus erhobenen Daten zu generieren (vgl. Kehrbaum 2009: 61). Dieser Ansicht ist auch Hülst (2013: 281), der das Ziel der Grounded-Theory darin sieht, Theorien von sozialen Wirklichkeiten zu erschaffen. Die Grounded-Theory schlägt nach Strübing (2014: 14) ein mehrstufiges Auswertungsverfahren des empirischen Materials vor. Dies wird in der Literatur als Kodieren bezeichnet. Die Leitidee des Kodierens lässt sich an einem ständigen Vergleichen der Daten festmachen (vgl. Strübing 2014: 15). Die qualitative Datenanalyse kennzeichnet sich durch das Schaffen eines interpretativen Zugangs zu den gewonnenen Datenmaterialien. Dies wird nach Glaser und Strauss als Kodieren bezeichnet (vgl. Strübing 2014: 16). Unter Kodieren wird bei Hülst (2013: 285) ganz allgemein die Analyse von Daten verstanden. Beim Kodieren werden zwei grundlegende Unterscheidungen getroffen. Zum einen besteht die Möglichkeit, zuerst die Daten zu kodieren und dann zu überprüfen. Zum anderen kann Kodieren erst im Forschungsprozess entstehen, da noch kein theoretischer Rahmen besteht und dieser

im Forschungsprozess noch erarbeitet werden soll. Auf diese Annahme stützt sich die Grounded-Theory. Daher „versteht sie Kodieren als den Prozess der Entwicklung von Konzepten in Auseinandersetzungen mit dem empirischen Material“ (Strübing 2014: 16). Dieser Grundgedanke wurde nach Strübing (2014: 16) von Glaser und Strauss zu einem dreistufigen Kodier-Prozess erweitert. Dieser lässt sich in offenes, axiales und selektives Kodieren unterteilen.

6.2.1 Offenes Kodieren

Das offene Kodieren dient dazu, Phänomene und Eigenschaften zu extrahieren (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44). Dieser erste Schritt der Analyse ist grundlegend für alle weiteren (vgl. ebd.).

Bei dem Prozess des offenen Kodierens, sind zwei Prozesse als grundlegend zu erachten. Zum einen werden Vergleiche angestellt und zum anderen Fragen gestellt. Diese Verfahren dienen dazu, der Grounded- Theory eine gewisse Präzision und Spezifität zu verleihen (vgl. ebd.). Als erster Schritt bei dem offenen Kodieren muss die Konzeptualisierung von Daten herangezogen werden. Darunter wird das Aufbrechen der Daten verstanden mit dem Ziel, gewissen Abschnitten, Sätzen, Vorfällen, Beobachtungen Namen zu geben, die diesen Teil repräsentieren. Wurden Phänomene in den Daten identifiziert, kann mit der Entwicklung von Konzepten rund um das Phänomen begonnen werden (vgl. Strauss/Corbin 1996: 44ff.).

Unter dem offenen Kodieren wird weiter erläutert, dass dieses zwischen den kodierten Gruppen Vergleiche, Gemeinsamkeiten und Unterschiede festmache, durch die dann die Möglichkeit besteht, Subkategorieen zu bilden (vgl. Strübing 2014: 16f.). Diese Variante des Kodierens wird zumeist in frühen Stadien der Analyse eingesetzt und dient dazu, das Interview auf Wörter und Sätze, die für das Forschungsziel von Relevanz sind, zu durchsuchen (vgl. Hülst 2013: 285f.). „Für das offene Kodieren ist das vor allem jene ausdifferenzierte Heuristik des Vergleichens, bei der durch kontrastive Verfahren versucht wird, alle Facetten eines jeweiligen Phänomens detailliert und vollständig herauszuarbeiten und in die theoretische Kategorie einfließen zu lassen, es – wie es in der Grounded Theory genannt wird – zu ‚dimensionalisieren‘“ (Strübing 2014: 19). Hierbei liegt das Augenmerk auf der detaillierten Extraktion der verschiedenen Facetten des jeweiligen Phänomens. Dieser Schritt kann durch ein weitgehendes Vergleichen mit ähnlichen Phänomenen unterstützt werden. Das offene Kodieren ist als der erste Schritt im Prozess der Theoriebildung gekennzeichnet (vgl. Hülst 2013: 286). Neben der Anregung Kategorien zu entdecken, sollen Eigenschaften und Dimensionen dieser

Kategorien entwickelt werden, da dies als die Grundlage zu verstehen ist, Kategorien und Sub-Kategorien herauszuarbeiten.

Als Beispiel kann die Strategie Wochenplan der Subkategorie *Unterrichtsmethoden* herangezogen werden, mit der die Eigenschaften und Dimensionen gut dargestellt werden können.

Eigenschaft	Dimension- Ausprägung
--------------------	------------------------------

Häufigkeit der Anwendung	oft- selten
Selbständigkeit der Schüler	stark- schwach
Dauer der Phasen	lang- kurz
Schülerzentriertheit	stark- schwach
Vielfalt der Fächer	hoch- niedrig

Tabelle 1: Eigenschaften und Dimension der Subkategorie Wochenplan

Das offene Kodieren kann an folgendem Interviewausschnitt gut erkannt werden:

Interviewausschnitt Frau A	Kodes des offenen Kodierens
-----------------------------------	------------------------------------

Frau A: Wenn wir ein neues Thema haben, erklären wir das Beide, wir sind zwei Lehrer in der Klasse einmal in Lautsprache einmal in Gebärdensprache.	Beschreibung des Team-teaching Konzeptes
Frau A: Wenn wir ein Modell zeigen oder eine Skizze auf die Tafel machen, oder was mit Powerpoint oder Smart.Chart, also das kann sein, dass meine Kollegin die hörend ist, das macht und gleichzeitig spricht und während sie das aufzeichnet, ich das nicht aufzeichne, sondern die Inhalte in Gebärdensprache transportiere, ich nehme dann Bezug auf das, was sie bereits auf der Tafel skizziert und erklär das gleiche noch einmal in Gebärdensprache, so funktioniert die Team-Arbeit zum Beispiel ausgezeichnet.	Positive Einstellung gegenüber dem Konzept Simultaner Aspekt Unterstützend

Tabelle 2: Exemplarische Darstellung des offenen Kodierens Transkript Frau A

6.2.2 Axiales Kodieren

Im Gegensatz dazu liegt das Augenmerk des axialen Kodierens auf der Entwicklung eines phänomenbezogenen Zusammenhangmodells. Es sollen Zusammenhänge zwischen Kategorien und Konzepten erarbeitet werden. Es werden nicht alle Phänomene näher untersucht, sondern nur jene, die für die Bearbeitung der Forschungsfrage von Relevanz sind (vgl. Strübing 2014: 16f.).

„Offenes Kodieren (...) bricht die Daten auf und erlaubt es, einige Katagorein, deren Eigenschaften und dimensionale Ausprägung zu identifizieren. Axiales Kodieren fügt diese Daten auf neue Art wieder zusammen, indem Verbindungen zwischen einer Kategorie und ihrer Subkategorie ermittelt werden“ (Strauss/Corbin 1996: 76). Offenes und axiales Kodieren sind als getrennte analytische Vorgehensweisen zu verstehen, jedoch wird der Forscher während des Analyseprozess immer zwischen den beiden Modi wechseln müssen, um eine Analyse durchführen zu können (vgl. Strauss/Corbin 1996: 77). Die logischen und inhaltlichen Beziehungen zwischen den verschiedenen Kategorien sollen untersucht und wenn möglich in eine hierarchische Ordnung gebracht werden (vgl. Hülst 2013: 287). Das Kodierparadigma kann als eine Anleitung für das axiale Kodieren verstanden werden, bei dem Zusammenhänge zwischen den Konzepten analysiert werden sollen. Hierbei stehen Fragen im Vordergrund, mit denen ein Strukturzusammenhang der Phänomene gelingen soll (vgl. Strübnig 2014: 24). Nach Hülst (2013: 288) sollen folgende Anforderungen an die Daten gestellt werden:

1. „die genaue Bestimmung des *Gegenstands*
2. die konstitutiven *Ursachen* des Phänomens in der *Interaktion* der Akteur/-innen
3. die *Kontextbedingungen* des Handelns bzw. intervenierende Einflüsse
4. *Handlungsstrategien* und *Taktiken* der Akteur/-innen
5. *Veränderungen* der ursächlichen, kontextuellen *Bedingungen* und anschließender *Handlungen*“ (Hülst 2013: 288).

In diesem Schritt könnte das Problem auftreten, dass keine Klarheit darüber besteht, was als Phänomen geltend ist. Hierbei ist zentral, dass sich das axiale Kodieren ausschließlich den empirischen Vorkommnissen und deren Abwandlungen widmet. Die Beantwortung der Forschungsfrage steht zu diesem Zeitpunkt nicht im Vordergrund, sondern die Erklärung der Entwicklung eines bestimmten Phänomens (vgl. Strübnig 2014: 24ff.).

Das Axiale Kodieren hat des Weiteren zum Ziel „die Subkategorien mit Hilfe des paradigmatischen Modells mit der jeweils zugehörigen Kategorie in Beziehung zu setzen“ (Strauss/Corbin 1996: 78).

Zur Veranschaulichung wird das Kodierparadigma abgebildet. In dieser Abbildung kann die enge Verbindung zwischen dem Phänomen und den Faktoren, welche für die Entstehung dieses und dessen Verlaufs von Bedeutung sind, erkannt werden.

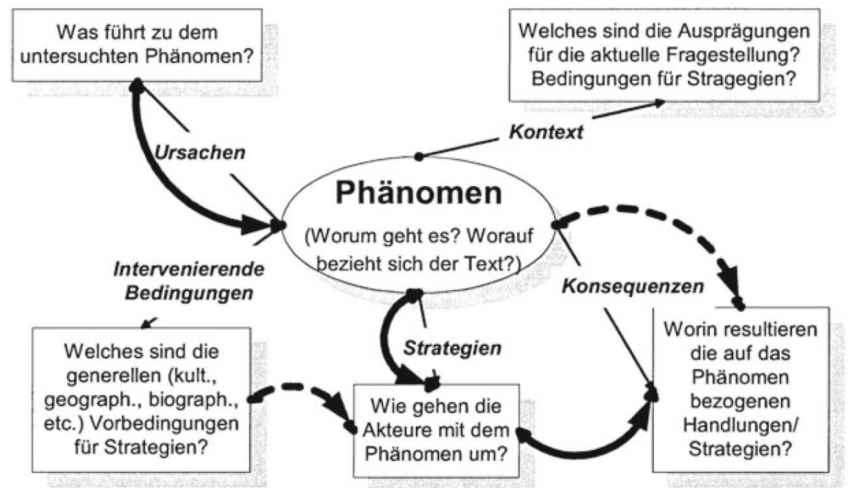


Abbildung 1: Axiales Kodieren (Kodierparadigma)

6.2.3 Selektives Kodieren

Das selektive Kodieren dient der Erstellung von Konzepten zu den bereits vorhandenen Forschungsergebnissen (vgl. Strübing 2014: 16f.). Das Ziel der Methode lässt sich darin festmachen, eine Kernkategorie zu extrahieren, die aber dennoch aus mehreren Subkategorien bestehen kann. Für die Beantwortung einer Forschungsfrage ist nach Strübing (2014: 19) eine Kategorie ausreichend, da zumeist ein zentrales Konzept die Antwort auf eine präzise gestellte Forschungsfrage liefern kann. Nach Hülst (2013: 289) soll die Kernkategorie durch bestimmte Gesichtspunkte gekennzeichnet sein:

- Sie soll einen Bezug zu möglichst vielen Themen herstellen können
- Die Indikatoren der Kategorie sollen eine hohe Häufigkeit im Material aufweisen
- Verbindungen zu den anderen Schlüsselkategorien sollen hergestellt werden können
- Sie soll zu der Produktion von Annahmen und Hypothesen anleiten
- Die maximale Breite der Thematik soll durch diese Kategorie erfasst werden (vgl. Hülst 2013: 289).

Das selektive Kodieren versucht einen roten Faden zwischen den bereits erarbeiteten Konzepten herzustellen. Diese Konzepte sollen in Bezug zu den Kernkategorien gestellt werden. „(...) d. h. es wird ein großer Teil des Materials re- kodiert, um die Beziehungen der verschiedenen gegenstandsbezogenen Konzepte zu den Kernkategorien zu klären

¹ Herr Prof. Dr. Strübing wurde über die Verwendung dieser Grafik informiert und stimmte dieser zu.

und eine theoretische Schließung herbeizuführen“ (Strübing 2014: 17). Das Kodieren kann als das zentrale Momentum der Grounded-Theory verstanden werden. Jeder Forscher/jede Forscherin wird beim Kodieren und beim Interpretieren auf unterschiedliche Ansätze und Gedanken stoßen, deshalb wird sie auch als eine Kunstlehre bezeichnet (vgl. ebd.).

6.3 Forschungsprozess

Wie soeben beschrieben wurde, beruht die Forschung in dieser Arbeit auf den soeben theoretisch erörterten Verfahrensweisen des Problemzentrierten Interviews und der Grounded-Theory. Im Folgenden soll der Forschungsprozess transparent dargestellt werden, indem die Kontaktaufnahme, das Setting der Interviews sowie die grundlegende Bedeutung von einer Transkription des Interviews dargelegt werden.

6.3.1 Kontaktaufnahme

Der Personenkreis für die Interviews sollte sich auf LehrerInnen beschränken, die in einer bilingualen, altersheterogenen Klasse unterrichten. Während des Studiums wurde ich immer wieder auf diese Thematik in Seminaren von Frau Dr. Silvia Kramreiter aufmerksam. Von dieser wurde ich zu einem Gebärdensprachstammtisch eingeladen, bei dem ich die Möglichkeit hatte, mein Forschungsvorhaben zu erörtern. Die Anwesenden LehrerInnen fanden meine Thematik äußerst interessant und drei von ihnen erklärten sich zu Interviews bereit. Mein Anliegen war es, zwei hörende sowie eine gehörlose Lehrerin zu interviewen. Beim Stammtisch waren zwei gehörlose LehrerInnen anwesend, wobei sich eine für das Interview bereit erklärt hatte. Die Kontaktaufnahme zu den Interviewpersonen wurde durch den Rahmen des Gebärdensprachstammtisches erheblich erleichtert. Schon während des ersten Treffens konnten wir Kontaktdaten austauschen und den ungefähren Zeitraum des Interviews festlegen.

6.3.2 Das Interview-Setting

Der Beginn der Interviews erfolgte durch einen Gesprächseinstieg, in dem das Forschungsvorhaben kurz erörtert wurde. Ebenso stellte ich meine Person kurz dar und erklärte mich dankbar für die Teilnahme an diesem Interview. Es wurde den Interviewpersonen die Anonymität versichert, sowie die Möglichkeit, jederzeit das

Interview beenden zu können. Die Interviewpersonen wurden darüber informiert, dass das Interview mittels einer Tonbandaufzeichnung festgehalten wurde.

Das erste Interview mit Frau A fand im Februar 2015 in Wien im Cafe Freiraum auf der Mariahilferstrasse statt. Die Terminvereinbarung stellte keinerlei Probleme dar, da mir Frau A drei Termine zur Auswahl angeboten hatte. Aufgrund der Gehörlosigkeit von Frau A musste ich eine Dolmetscherin organisieren. Die gewählte Dolmetscherin wurde von Frau A gewünscht und nahm ebenso am Interview teil. Zu Beginn des Interviews wurde ein Kurzfragebogen ausgefüllt, welche den Zweck hatte, demographische Daten nicht mehr während des Interviews erheben müssen. Das Interviewsetting wurde als angenehm empfunden. Es gestaltete sich jedoch das Öfteren bei spontanem Nachfragen etwas schwierig, da ich nicht erkennen konnte, inwieweit Frau A schon für eine weitere Frage bereit wäre oder eben noch über die vorhergehende sprach. Diese Problematik wurde im Laufe des Interviews minimiert. Das Interview wurde simultan von der Gebärdensprachdolmetscherin übersetzt und dauerte circa 30 Minuten. Wobei ich mit einem längeren Interview gerechnet hätte, aber die offene Einstiegsfrage, welche zu einem Erzählanlass führen sollte, recht zügig beantwortet wurde. Frau A ist klassenführende Lehrerin in der MSKD- Mehrstufenklasse.

Das zweite Interview wurde mit Frau B im Cafe Eiles im Februar 2015 in der Josefstädter Straße geführt. Die Terminvereinbarung verlief auch bei diesem Interview problemlos und auf direktem Weg. Wie auch beim ersten Interview wurde von der Interviewpartnerin zu Beginn ein Kurzfragebogen ausgefüllt. Dieses Interview kennzeichnet sich durch ein sehr angenehmes Gesprächsklima. Die Thematik wurde von der Interviewperson sehr gut erörtert und die Fragen wurden präzise beantwortet. Bei Zwischenfragen wurde auf diese gut eingegangen und immer versucht, diese so deutlich wie möglich zu formulieren. Zu Beginn des Interviews herrschte noch reger Betrieb im Kaffee, dies änderte sich jedoch mit Fortlaufen des Interviews, was dazu führte, dass sich die Transkription des Interviews aufgrund der lauten Nebengeräusche als schwierig erwiesen hatte. Auch dieses Interview gestaltete sich von der Länge ähnlich wie das erste Interview und dauerte circa 35 Minuten. Frau B ist klassenführende Lehrerin in der VS- MSKB- Mehrstufenklasse.

Das dritte Interview wurde mit Frau C in einem Besprechungsraum Ende Februar geführt. Die Interviewsituation lässt sich als sehr positiv beschreiben. Aufgrund der ruhigen Atmosphäre unterschied sich dieses Interview etwas von den anderen, da ein konzentrierteres und fokussiertes Zuhören möglich war. Die Terminvereinbarung lief ebenso problemlos wie bei den anderen beiden Interviews ab, jedoch wurde das

Interview aufgrund eines wichtigen Termins spontan um einen Tag verschoben. An dem Tag des Interviews wurde diese erneut wegen eines Termins vorverschoben. Die Transkription verlief aufgrund der ruhigen Atmosphäre problemlos. Die Dauer des Interviews beläuft sich auf circa 40 Minuten. Frau C ist klassenführende Lehrerin in der MKC- Mehrstufenklasse.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Einstiegsfrage zu einem längeren Erzählimpuls anleiten hätte sollen. Diese Einstiegsfrage wurde von den InterviewpartnerInnen relativ kurz und prägnant bearbeitet. Daraufhin blieb die Möglichkeit bestehen, etliche allgemeine Sondierungen zu stellen, um zu detaillierten Schilderungen des Erzählten zu gelangen. Ebenso kamen spezifische Sondierungen zum Einsatz, welche für ein klareres Verständnis der Inhalte von Nöten war.

6.3.3 Transkription

Unter Transkription wird die im Allgemeinen die Niederschrift eines mit Tonband aufgenommen Interviews bezeichnet (vgl. Mayer 2009: 193). Bis heute besteht jedoch nach Flick (2014: 379f.) kein Standard über Transkriptionsrichtlinien. Das Interesse richtet sich zumeist darauf, auf ein Höchstmaß an Genauigkeit zu achten und dabei die Pausen, Äußerungen und deren Darstellung miteinzubeziehen. Neben den Regeln bei Pausen und Satzabbrüchen und dergleichen stellt die Anonymisierung ein wesentliches Moment bei der Transkription dar (vgl. ebd.). Bei Strauss und Corbin (1996: 15f.) wird vorgeschlagen, das erste Interview eines Forschungsprozesses vollständig zu transkribieren und zu analysieren und die folgenden nur auf wesentliche Textpassagen abzuhören, die bei der Entwicklung der Theorie als dienlich festgemacht werden können. Jedoch sei es jedem Forscher/jeder Forscherin selbst überlassen, in welchem Umfang das Datenmaterial transkribiert wird (vgl. ebd.). Die vorliegenden Tonbandaufnahmen wurden vollständig transkribiert. Durch die vollständige Transkription besteht die Möglichkeit, das gesamte Material genau zu analysieren. Bei dem Vorschlag von Strauss und Corbin, die Interviews auf wesentliche Textpassagen abzuhören, besteht die Gefahr, während der Transkription wesentliche Momente zu überhören beziehungsweise im Moment als nicht wesentlich einzustufen. Durch eine vollständige Transkription sei diesem Problem vorgebeugt. Die Transkriptionsrichtlinien, nach denen gearbeitet wurde, lassen sich im Anhang finden.

In der Auswertung werden die Pseudonyme Frau A, Frau B und Frau C verwendet, um die Anonymität der InterviewpartnerInnen zu wahren.

7. Auswertung der Daten

Dieses Kapitel soll der Auswertung der Daten gewidmet werden. Es sollen die Kategorien und Subkategorien dargelegt werden. Schon bei der Analyse des ersten Interviews ließen sich Kategorien erkennen, welche bei der Analyse der weiteren Interviews immer wieder Erwähnung gefunden haben. Die Kategorien wurden in den verschiedensten Interviews unterschiedlich beleuchtet, was wiederum als Vorteil für die Analyse durch die Grounded-Theory-Method angesehen werden kann. Nach Strauss/Corbin (1996: 89) sei die Unterscheidung und Entdeckung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten innerhalb der Kategorien als Herzstück dieser Verfahrensweise zu erachten. Als Kernkategorie, welcher die anderen Kategorien untergeordnet werden können, ließ sich der *Bilinguale Unterricht* festmachen. Die Subkategorien werden mit Hilfe des Kodierparadigmas, welches schon angeführt wurde, auf Kontext, ursächliche Bedingung, intervenierende Bedingungen, Handlungs- und interaktionale Strategien sowie Konsequenzen untersucht. Relevante Textausschnitte werden herangezogen, um die Kernkategorie sowie die Subkategorien transparent darstellen zu können

7.1 Bilingualer Unterricht

Die Kernkategorie, welche in allen Interviews erkannt werden konnte, stellt der *bilinguale Unterricht* dar. Dies kann darin begründet werden, dass diese Art des Unterrichtens für eine Klasse mit hörenden und gehörlosen SchülerInnen unabdingbar ist und somit durchgeführt werden muss, da ansonsten von keinem zielführenden Unterricht für die SchülerInnen gesprochen werden könnte. Als Kernkategorie wurde der *bilinguale Unterricht* identifiziert, da die anderen Kategorien von dieser Kernkategorie bedingt werden. Der Kernkategorie lassen sich fünf Subkategorien unterordnen. *Unterrichtsmethoden, Hörend/Gehörlos, Altersheterogenität, LehrerInnen und Opportunitäten*. All diese Kategorien unterliegen im folgenden Kapitel einer genaueren Betrachtung. Um ein besseres Verständnis bei den Lesern erzeugen zu können, werden sie grafisch mit Hilfe des Kodierparadigma des axialen Kodierens dargestellt.

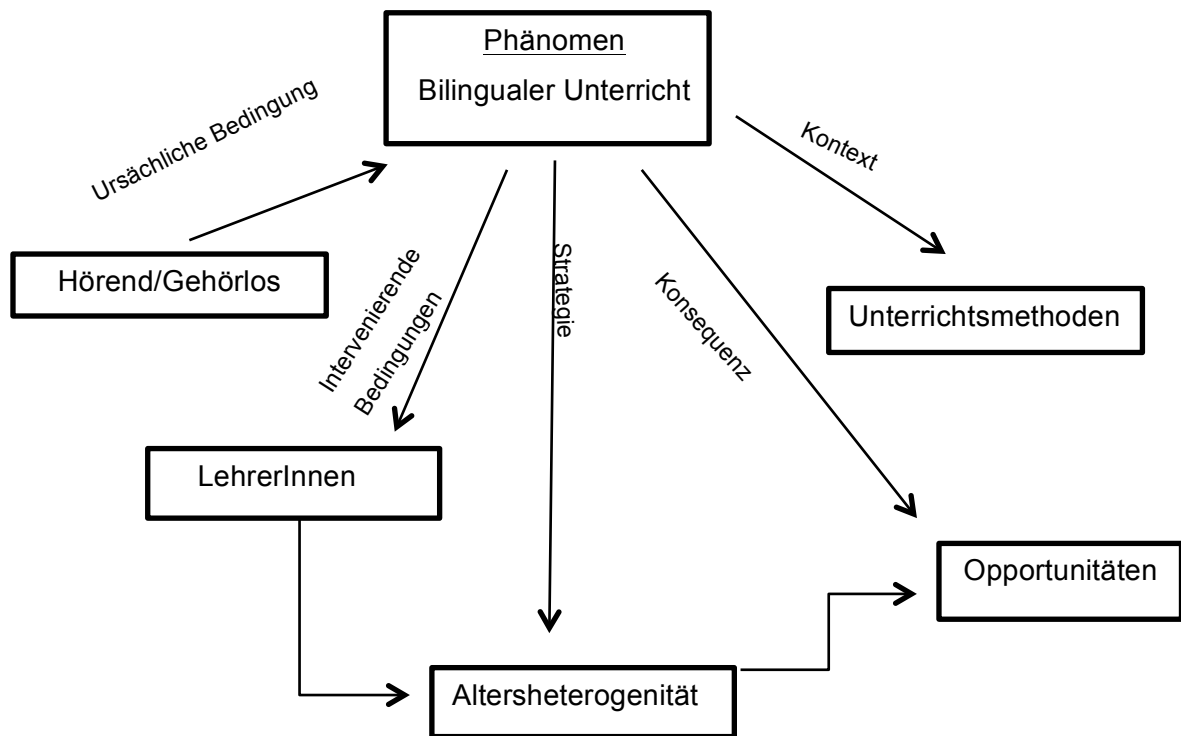


Abbildung 2: Kernkategorie Bilingualer Unterricht Kodierparadigma

Hörend/Gehörlos kann als die ursächliche Bedingung der Kernkategorie *Bilingualer Unterricht* verstanden werden. Erst die Durchmischung von hörenden und gehörlosen SchülerInnen bedingt die Anwendung eines bilingualen Unterrichtes. In diesem Fall in Österreichischer Gebärdensprache und in Lautsprache. Die spezifischen Eigenschaften sowie der Kontext des Phänomens *Bilingualer Unterricht* lassen sich mit der Subkategorie der *Unterrichtsmethoden* darstellen. Darunter werden ebenso Faktoren wie Wochenplan oder Team-Teaching verstanden welche für eine Umsetzung in der Klasse von Nöten sind. Sie behandelt vor allem die notwendigen Veränderungen im Unterrichtsverlauf, um das Phänomen *Bilingualer Unterricht* zu bewältigen beziehungsweise damit umzugehen. Die intervenierende Bedingung der Kernkategorie *Bilingualer Unterricht* stellt die Subkategorie *LehrerInnen* dar. Diese ist dahingehend von Relevanz, dass ohne der Aufgeschlossenheit der LehrerInnen solch eine Klassenstruktur nicht denkbar wäre. Durch die intervenierende Bedingung *LehrerInnen* wird auch die Strategie der Kernkategorie *Bilingualer Unterricht* durch die Subkategorie *Altersheterogenität* unterstützt. Ebenso wirkt sich diese positive auf die Konsequenzen der Kernkategorie aus, welche mit dem Wort *Opportunitäten* gefasst wurde. Unter dieser Subkategorie sind vor allem die Vorteile zu verstehen, welche für gehörlose SchülerInnen in bilingualen Schulsettings zu Stande kommen und während der Interviews bedeutenden Charakter hatten. Durch diese soeben erwähnten

Subkategorien sind alle Bereiche abgedeckt, welche als grundlegende Strukturen einer Klasse mit hörenden und gehörlosen SchülerInnen zu verstehen sind.

7.2 Hörend/Gehörlos

Diese Subkategorie *hörend/gehörlos* lässt sich als die ursächliche Bedingung des soeben erwähnten Phänomens des *bilingualen Unterrichts* verstehen. Diese Subkategorie stellt in allen Interviews einen grundlegenden Faktor dar. Ohne der Heterogenität in Bezug auf das Hörvermögen würde der Unterricht nicht in dieser Art stattfinden.

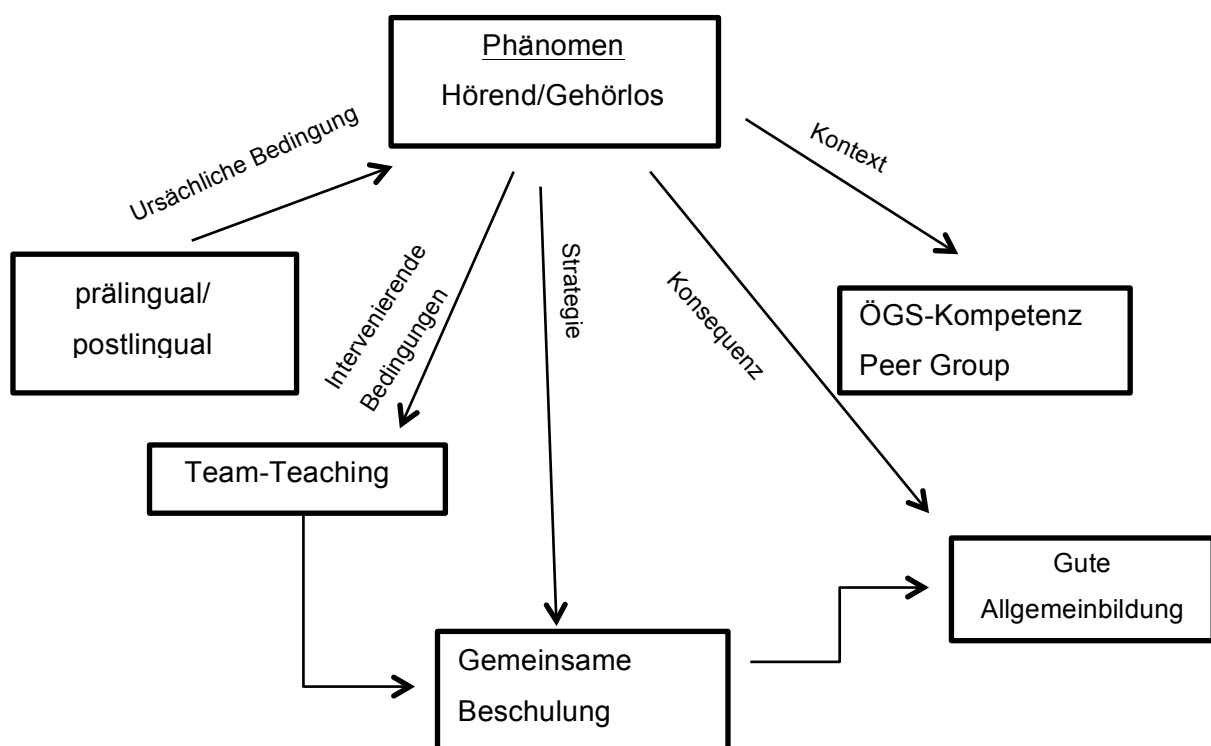


Abbildung 3: Subkategorie Hörend/ Gehörlos Kodierparadigma

Die Subkategorie *Hörend/Gehörlos* tritt aufgrund der Klassensituation während der Interviews immer wieder in Erscheinung. Ohne diese Subkategorie würde das Phänomen des bilingualen Unterrichts nicht bestehen. Erst dieses Phänomen führt zu einem bilingualen Setting und kann in dem Kontext des Unterrichts als dessen ursächliche Bedingung verstanden werden.

Die intervenierende Bedingung Team- Teaching findet in der Klasse ihre unterschädlichsten Ausprägungen, wie im Interview mit Frau A erkannt werden kann. (Transkript Frau A- Z. 71-82)²

² Die Zeilennummern beziehen sich auf die Zeilen im Interviewtranskript

I: Das heißt, dass ihr immer zwei Lehrer in der Klasse seid?

Frau A: Ja genau.

I: Und dass die hörende Lehrerin lautsprachlich unterrichtet und du simultan dann gebärdensprachlich unterrichtest?

Frau A: Ja, korrekt, genau. Vielleicht sag ich da noch was dazu, es gibt ja andere Fächer, wo ich nicht involviert bin, in Deutsch oder Englisch, da sind dann drei Lehrerinnen involviert. Eine hörende Regelschullehrerin und zwei gehörlosen Lehrerinnen. Weil die Fächer sind für gehörlose erfahrungsgemäß besonders hart und schwierig. Also vor allem in den Hauptfächern, also ich red jetzt von den Sprachen Deutsch und Englisch. In Mathematik ist es anders, da bin ich als gehörlose Lehrerin dabei und eine hörende Lehrerin, aber bei Deutsch und Englisch sind dann drei Lehrerinnen sogar in der Klasse.

In dieser Interviewpassage kann erkannt werden, dass sich die Anzahl der LehrerInnen in der Klasse von Fach zu Fach ändert. Um der Problematik vorzubeugen, dass während des Unterrichts nicht klar ist, wer den Unterricht führt, wird dies vorab besprochen und diskutiert (Transkript Frau A- Z. 131-135)

Frau A: Es gibt bei unserem Unterricht immer eine, die das sozusagen federführend leitet, ja, wir sind zwar zu zweit im Team, aber eine, die die Stunde anleitet. Natürlich sind wir da auf Augenhöhe, aber im Sportunterricht bin ich diejenige, die die Stunde führt sozusagen.

Diese Auffassung ist mit Sicherheit von Bedeutung, um in einem Team ordentlich unterrichten zu können und kann dahingehend verstanden werden, dass es während des Unterrichts zu keinen Situationen kommt, in denen Unklarheit herrscht. Im Interview mit Frau B lässt sich im Zusammenhang mit dem Team-Teaching erkennen, dass eine aufgeschlossene Person für das Team in einer bilingualen Klassen von Nöten ist, da die Kommunikation nicht immer reibungslos abläuft und daher mehr Geduld gefordert ist als in Regelklassen (Transkript Frau B- Z.233-238).

Frau B: Ähm, fürs Lehrerteam ist zu sagen, dass man im Lehrerteam sicher jemanden braucht, der keine Scheu vor Kommunikation hat, ähm, und der sich flexibel auch auf die Gegebenheiten, mit gehörlosen Schülern zu arbeiten oder in einem bilingualen System zu arbeiten, da auch wohlfühlt, ja. Und der auch sicher die Geduld hat, sich auf eine Kommunikation einzulassen, die vielleicht nicht immer so schnell funktioniert wie mit hörenden Kollegen oder mit hörenden Schülern.

Neben Vorteilen des Team- Teachings bestehen auch Nachteile und Probleme, an denen erst gearbeitet werden muss. Im Interview mit Frau C lassen sich Textpassagen

erkennen, in denen von der Problematik des gemeinsamen Unterrichts von einer Regelschullehrerin und einer gehörlosen Pädagogin gesprochen wird. Diese Problematik lässt sich bei einer Regelschullehrerin in Kooperation mit einer hörenden gebärdensprachkompetenten Lehrerin nicht erkennen, da keine Sprachbarrieren bestehen. Es bestehen somit zwei Arten des Team-Teachings. Zum einen Regelschullehrerin mit hörender gebärdensprachkompetenten Lehrerin und Regelschullehrerin mit gehörloser gebärdensprachkompetenten Lehrerin (Transkript Frau C- Z. 162- 192).

Frau C: Ja, das heißt, wir sind ja nur zu zweit in der Klasse und die Gebärdensprachpädagogen wechseln sich ab, ob hörend oder gehörlos. Ja, zwischen hörender Regelschulpädagogen und hörenden Gebärdensprachpädagogen gibt es eigentlich überhaupt kein Problem, weil die können sich ja in Lautsprache gut austauschen. Vorbereitungen auch gemeinsam lautsprachlich besprechen. Äh, mehr Probleme gibt es natürlich Regelschulpädagoge und gehörloser Pädagoge. Nja , weil die müssen sich wirklich überlegen, wie sie die Kommunikation gestalten, wie sie diese Vorbereitungen machen. Da gibt's auch irrsinnig viele Probleme muss ich jetzt ehrlich sagen, dass muss erst eingeschliffen werden.

Diese Problematik, die hier beschrieben wird, wird auch immer wieder in Team-Sitzungen behandelt. Es verlangt viel Zeitaufwand, um den ganzen Unterrichtsverlauf zu verschriftlichen, aber dies scheint die einzige Möglichkeit zu sein, um für einen geordneten Unterricht sorgen zu können. Es bedarf eines Lernprozesses bei beiden LehrerInnen, um den Unterricht bestmöglich organisieren zu können (Transkript Frau C- Z. 162- 192). Um solche Kommunikationsprobleme minimieren zu können, würde es einer Gebärdensprachkompetenz seitens aller LehrerInnen verlangen. Die ÖGS-Kompetenz wird auch seitens der gehörlosen SchülerInnen verlangt, wenn sich diese für die NMS einschreiben wollen. In der Volksschule wird eine ÖGS_Kompetenz noch nicht vorausgesetzt (Transkript Frau C- Z. 140- 153). Neben der ÖGS-Kompetenz von gehörlosen SchülerInnen wird auch das Augenmerk auf dem Erlernen der Gebärdensprache bei hörenden SchülerInnen gelegt (Transkript Frau C- Z. 153- 164).

I: Und erlernen hörenden ÖGS in der Schule?

Frau C: Ja genau, das ist dann so der vierte Pfeiler sozusagen. Die Hörenden sollen ÖGS erlernen, wir bekommen zwar keine Unterrichtsstunden zur Verfügung gestellt, das gibt's leider nicht, weder in dem einen Lehrplan noch in dem anderen der, also bei uns, weder im Regelschullehrplan noch im gehörlosen Lehrplan, aber wir zwacken uns von irgendwelchen Stunden wie soziales Lernen oder Berufsorientierung einfach Stunden ab und da wird mit den hörenden Kindern eine ganze Stunde pro Woche Gebärdensprache

geübt und zwar mit den gehörlosen Lehrern, nicht mit uns Hörenden, sondern das machen ausschließlich die gehörlosen Lehrer. Die selber gehörlos sind.

Ebenso lässt sich im Interview mit Frau A erkennen, dass von einer Gebärdensprachkompetenz von allen Schülern ausgegangen wird. Hierbei wird jedoch nur auf ihre Klasse Bezug genommen. Es ist auch stark davon abhängig, ob die Kinder täglich in Kontakt mit der Gebärdensprache sind oder nicht (Transkript Frau A- Z. 90-99).

Frau A: Aber in der 7. Stufe, wie gesagt, da können wirklich alle ähm Gebärdensprache. In der 8. war das ja noch nicht so, dass sie eine gehörlose Lehrerin vor sich hatten immer, aber wir haben in der 7., wo ich angefangen habe, wirklich versucht, das durchgängig zu machen und dadurch sind es die Kinder dann auch gewöhnt, ja, sie sind gewohnt, eine gebärdensprachkompetente Lehrerin zu sehen. Bei der 8. war das noch anders, es war vielleicht eher in den Pausen der Kontakt, da hat sich die Gebärdensprachekompetenz der Kinder nicht so schnell entwickeln können. Deswegen ist die Kommunikationsform mit denen ein bisschen anders wie in der Stammklasse, wo die sind, die mich täglich einfach sehen.

Die Gebärdensprache dient als Kommunikationsmittel zwischen den hörenden und gehörlosen SchülerInnen. Die ÖGS- Kompetenz wird bei hörenden Kindern erst in der Schule entwickelt und wird durch gehörlose LehrerInnen und auch speziellen Unterrichtsstunden gefördert (Transkript Frau A- Z. 100- 111).

I: Ok. Das heißt, die hörenden Kinder kommen zu euch in die Schule und haben keine Gebärdensprachkompetenz und erlernen das dann Schrittweise bei euch im Unterricht?

Frau A: Korrekt, richtig. Wenn du dir die fünfte Schulstufe anschaut, wo sie beginnen, wo sie das erste Mal ÖGS ausgesetzt sind sozusagen. Wie du sagst, hörende Kinder kommen da ohne jegliche Erfahrung hin, haben wir ja auch das Ziel, dass wir dadurch, dass sie auch Gebärdensprachlichen Unterricht auch sehen und das soll ja Ziel und Zweck sein, dass sie mit gehörlosen Kindern im Sinne einer inklusiven Bildung ähm miteinander reden können, miteinander lernen können, Wissen aufbauen können und die ÖGS- Kompetenz erweitern können und das sollt sich dann über die verschiedenen Schulstufen durchziehen.

Außerdem wird erwähnt, dass in der Klasse von Frau A regelmäßig ÖGS-Unterricht stattfindet. Dieser wechselt sich 14-tägig mit dem Fach der Berufsorientierung ab. Hingegen wird in der Klasse von Frau B keine Gebärdensprache unterrichtet. Trotzdem erlernen die SchülerInnen die Gebärdensprache in der Kommunikation und von den

MitschülerInnen. Ebenso ist interessant zu beobachten, dass während des bilingualen Unterrichts die hörenden SchülerInnen ihren auditiven Kanal auf die lautsprachliche Lehrerin lenken, jedoch das visuelle System sich auf die gebärdensprachkompetente Lehrerin richtet (Transkript Faur B- Z. 344- 366).

I: Ok. Eine letzte abschließende Frage. ÖGS wird bei euch in der Stammklasse noch nicht unterrichtet?

Frau B: Nein, es gäbe die Möglichkeit, aber nur für die gehörlosen Kinder, einen Gebärdensprachkurs, also Muttersprachkurs zu besuchen, zu dem die Eltern die Kinder aber anmelden müssen.

Im Gegensatz dazu kann auch im Interview mit Frau B erkannt werden, dass die Kommunikation zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen schon früher stattfinden kann. Die Lehrperson tritt in diesem Kontext in den Hintergrund. Vokabeln und neue Wörter beziehungsweise Fragen werden während der Kommunikation zwischen den SchülerInnen von den gehörlosen SchülerInnen selbst beantwortet. Anzumerken ist hierbei, dass Frau B klassenführende Lehrerin in der Stammklasse 1 ist und daher die Vermutung nahe liegt, dass die Gebärdensprachkompetenz noch nicht sehr ausgeprägt ist (Transkript Frau B- Z. 171- 178).

Frau B: Und was mir in letzter Zeit aufgefallen ist, dass die Kinder untereinander, also die gehörlosen und die hörenden Kinder, schon sehr gut austauschen und kommunizieren können und dann meine Person schon relativ in den Hintergrund rücken kann. Also ich bin jetzt nicht mehr die, die den Kindern die Gebärden gibt, so wird das ausgedrückt, also da sind die gehörlosen Kinder schon relativ tough und sagen, schau, das und das ist die Gebärde für das und das. Und die hörenden Kinder nehmen das wieder sehr schnell auf, sehr spielerisch auf und nebenbei auf und produzieren ganz natürlich auch.

Die Kommunikation gestaltet sich nach Frau C unterschiedlich. In der Klasse findet eine gute Kommunikation zwischen den hörenden und gehörlosen SchülerInnen statt. In den Pausen hingegen weichen die gehörlosen SchülerInnen des Öfteren in ihrer Peer Group ab. Dies kann dann als Problem erachtet werden, wenn keine Kommunikation und keine Durchmischung zwischen den SchülerInnen in den Pausen stattfindet (Transkript Frau C- Z. 464- 480).

Für die gehörlosen SchülerInnen besteht dem Interview mit Frau C zufolge ein klarer Vorteil durch das bilinguale System. Die Vorteile können, wie in der Grafik herauszulesen ist, als die Konsequenz der Subkategorie verstanden werden. Es soll und kann ein gleichwertiger Zugang zur Bildung entstehen. Gehörlosen sollen die gleichen Möglichkeiten und Chancen eingeräumt werden wie hörenden SchülerInnen

und dies sei nur dann möglich, wenn die Sprache der SchülerInnen gesprochen wird. Eine präventive Maßnahme kann erkannt werden, da aufgrund der guten Ausbildung und der guten Allgemeinbildung von mehr gut ausgebildeten Gehörlosen auszugehen ist. (Transkript Frau C- Z. 245- 285).

7.3 Unterrichtsmethoden

Als die zweite wesentliche Subkategorie des Phänomens *Bilingualer Unterricht* lassen sich *Unterrichtsmethoden* festmachen, welche Eigenschaften aufweisen, die dieses Phänomen charakterisieren. Des Weiteren bietet die Subkategorie *Unterrichtsmethoden* Raum, in dem Handlungs- und Interaktionsstrategien stattfinden können die zu der Bewältigung der Kernkategorie beitragen. Die folgende Grafik dient der Veranschaulichung dieser Subkategorie.

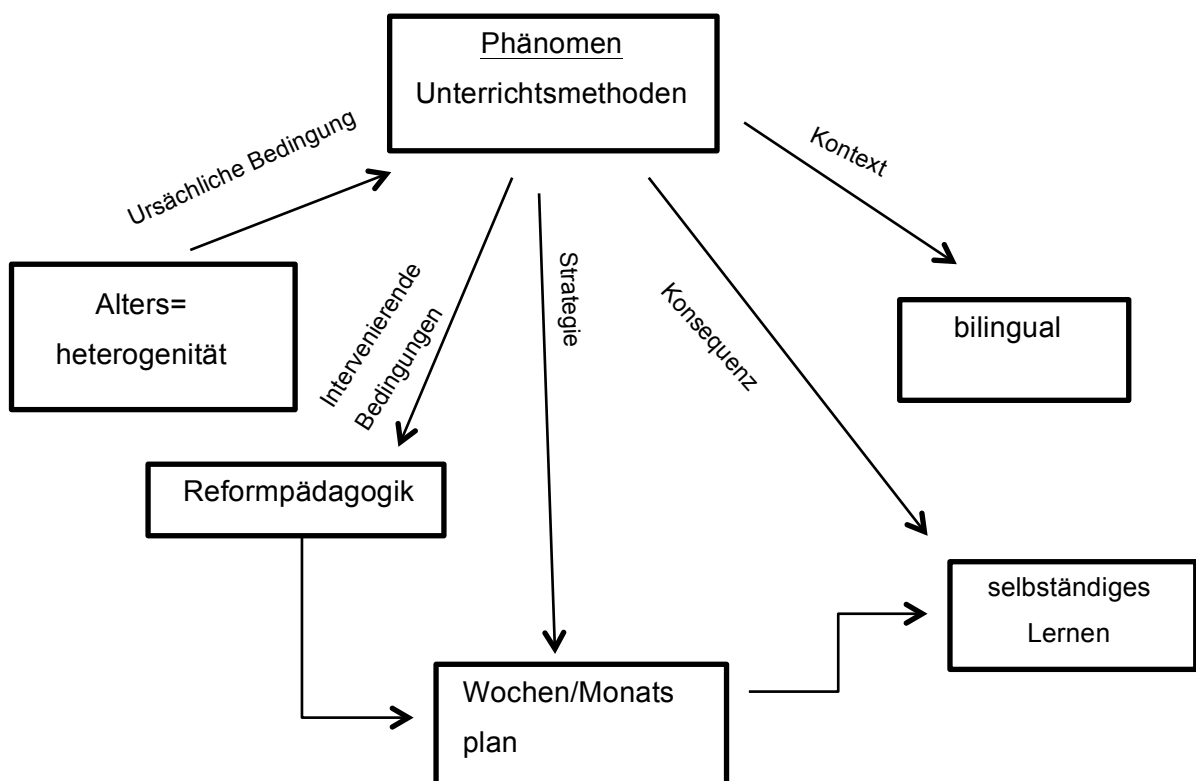


Abbildung 4: Subkategorie *Unterrichtsmethoden* Kodierparadigma

Die Subkategorie *Unterrichtsmethoden* spielt in dieser Klassenstruktur eine bedeutende Rolle. Wären keine alternativen Unterrichtsmethoden vorhanden, könnte eine Klasse nicht in diesem Stil geführt werden.

Als Strategie des Phänomens kann der Wochen- beziehungsweise Monatsplan verstanden werden, welcher in allen drei Interviews Erwähnung findet.

In dem Interview mit Frau B kann erkannt werden, dass sich in der Stammklasse 1 die Unterrichtseinheiten nicht gänzlich durch Wochenplanarbeiten kennzeichnen. Neben den Wochenplanstunden finden Erarbeitungsstunden statt, in denen frontal unterrichtet wird. Dieser Frontalunterricht zielt darauf ab, den SchülerInnen Input zu liefern, welcher dann für die Erarbeitung im Wochenplan vom Nöten ist (Transkript Frau B- Z. 12- 35).

Frau B: In den restlichen, also in den Wochenplanstunden geht es darum, dass die Schüler und Schülerinnen diesen Input einfach üben und festigen und da läuft es so ab ähm, dass die Stunden geteilt werden, mehr oder weniger in Deutsch und Mathematik, diese Wochenplanstunden und in dieser Zeit ähm arbeiten die Schüler mit ihrem Wochenplan.

Während der Wochenplanarbeit steht den Kindern frei, mit welchem Fach sie sich beschäftigen wollen. Dies kann wiederum dahingehend verstanden, dass die SchülerInnen selbständig Entscheidungen treffen müssen. Die Lehrperson steht dabei im Hintergrund und dient dabei als Beobachter und Unterstützer. Während eines Schultages werden dabei zwei bis drei Stunden der Wochenplanarbeit gewidmet (Transkript Frau B- Z. 12- 35). Die Erarbeitungsphasen unterscheiden sich gegenüber den Wochenplanstunden dahingehend, dass der Lehrer/die Lehrerin die Hauptrolle übernimmt und die SchülerInnen in ein neues Thema einführt und dieses erklärt. Diese neue Thematik wird mit den Kindern gemeinsam erarbeitet. Ist die Bearbeitung der Thematik abgeschlossen, beginnen die Wochenplanstunden. Zu Beginn der Woche bekommen alle SchülerInnen zu jedem Fach einen Wochenplan, den sie innerhalb der Woche erfüllen müssen. Die SchülerInnen entscheiden wiederum selbständig, wann sich welche Thematik behandeln möchten (Transkript Frau B- Z. 39- 59).

Frau B: Also natürlich ist in den Wochenplanarbeitsstunden sind wir Lehrer ja sowieso da, sind aber nicht haben aber nicht die den ähm, die Aufgabe da jetzt zu unterrichten, also Frontalunterricht zu leisten, sondern die Kinder beim Lernen zu unterstützen. Fragen zu beantworten, also alles, was die Kinder halt brauchen in diesem Prozess.

Im Interview mit Frau C lässt sich ähnliches erkennen. In dem Wochenplan der SchülerInnen werden gewisse Aufgaben vermerkt, welche sie bis zum Ende der Woche zu erfüllen haben. Für die Erarbeitung wird während des Unterrichts Zeit eingeräumt. Reicht diese Zeit für die SchülerInnen nicht aus, muss der Wochenplan zu Hause fertiggestellt werden (Transkript Frau C- Z. 18- 25). Die Erarbeitung der jeweiligen

Fächer im Wochenplan findet in den Einheiten der Fächer statt (Transkript Frau C- Z. 43- 45).

I: Also jetzt wird der Wochenplan für Deutsch zum Beispiel in der Deutsch-Einheit erarbeitet.

Frau C: Genau, da steht jetzt D dort, Deutsch und da machen wir die Wochenplanstunden.

Im Interview mit Frau A können gewisse Unterschiede zu den anderen Interviews erkannt werden. In dieser Klasse bestehen Monatspläne sowie auch Wochenpläne. Welche Form gewählt wird, hängt vom Fach und von den zuständigen LehrerInnen ab (Transkript Frau A- Z. 225- 249).

Frau A: Und dann hängt es vom Fach ab, vom Jahressesemester, Monatsplan. Zum Beispiel im Fach Deutsch gibt es Monatspläne und die Kinder wissen ganz genau, was sie in diesem Monat zu lernen haben. Das können sie aber dann auch nach Lust und Laune quasi organisieren für sich selber, na gut, heute habe ich keine Lust auf Deutsch, jetzt mache ich etwas anderes. Aber sie wissen, dass sie am Ende des Monats die und die Ziele erreicht haben müssen.

Über die Überprüfung der Wochenpläne beziehungsweise der Monatspläne lassen sich starke Ähnlichkeiten zwischen den Interviews mit Frau A und Frau C erkennen. Bei Frau A findet die Kontrolle mittels prozentueller Angaben statt (Transkript Frau A- Z. 235- 236). Ebenso werden bei Frau C Monatspläne für das Fach Deutsch verwendet, in dem die Kinder einen gewissen Prozentsatz erreichen müssen (Transkript Frau C- Z. 362- 369).

Frau C: Also er hat schon diese Art Selbstverantwortung dieser Schüler, der sich dann, irgendwie muss er sich dann zusammenreißen und aufpassen, wo er das hinschreibt und wann er das zu erledigen für sich hat, weil er hat ja kein Datum dort in dem Sinn, sondern er hat dann zum Beispiel, in Deutsch ist es so, dass sie am Ende des Monats den ganzen Plan abgeben und das muss erledigt sein und wenn da viel fehlt gibt's halt Kinder, die dann statt 100 Prozent, weil bei uns wird in Prozente gerechnet 34 Prozente, das ist eine negative Note, dann weiß er, ui er hat sich nicht gut organisiert, da muss er noch einiges nachholen.

Im Gegensatz zu der prozentuellen Beurteilung der Wochen- und Monatspläne werden die Kontrollen im Interview mit Frau B wie folgt beschrieben. Nach der Erfüllung der Aufgaben müssen die Kinder ihre Wochenpläne den LehrerInnen vorzeigen. Die Kinder

bekommen eine Unterschrift, wenn die Aufgabe richtig erledigt wurde. Wenn diese noch fehlerhaft ist, bekommen die Kinder Unterstützung von den Lehrkräften, bis die Aufgabe richtig bewältigt wurde. Diese Art der Kontrolle bezieht sich auf die erste und zweite Klasse Volksschule. Ab der dritten Klasse müssen die Kinder Tests schreiben in Vorbereitung auf die Schularbeiten in der vierten Klasse (Transkript Frau B- Z. 64- 81).

Frau B: Und ähm, ja es gibt dann am Freitag meistens noch einmal so eine Überblicksstunde, wie weit bin ich gekommen im Wochenplan, wo bestehen noch Fragen, also was, das sind individuelle Gespräche mit den Kindern, also wo fehlt's einfach noch, was muss ich noch erarbeiten wie auch immer und auf dem baut sich dann der Wochenplan für die nächste Woche auf also, das ist dann halt auch individuell für jedes Kind verschieden.

Der Wochenplan wird bei Frau B und Frau C nicht nur als Einzelarbeit betrachtet, sondern findet ebenso in Gruppenarbeiten und Partnerarbeiten statt (Transkript Frau C- Z. 50- 56, Transkript Frau B- Z. 100- 103).

I: Und die Wochenplanstunden, sind die eher so aufgebaut, dass das Kind eher alleine arbeitet oder eher schon in Partner- oder Gruppenarbeiten?

Frau C: Ganz unterschiedlich, also Partnerarbeit, Gruppenarbeit, kommt ganz wieder auf das Thema auf die Fächer drauf an, wir haben jetzt zum Beispiel in Geographie machen sie in Gruppenarbeit, da haben sie sich die Gruppen aussuchen dürfen, das ist jetzt längerfristig, da müssen's was erarbeiten oder auch bei der Steinzeit und da dürfen's gemeinsam arbeiten.

Frau B: Doch schon auch, also es sind jetzt bei einigen Wochenplanarbeiten auch Partnerarbeiten dabei, oder arbeiten in der Gruppe, die sie wirklich nur mit anderen Kindern ausführen können.

Neben der Strategie der Subkategorie, spielt auch die Konsequenz dieser eine bedeutende Rolle bei der Unterrichtsmethode. Als Konsequenz kann das selbstständige Lernen formuliert werden, welches sich in allen Interviews wiederfinden lässt. Bei Frau A wird dies in Verbindung mit dem Wochenplan gedacht, wobei das Augenmerk darauf gelegt werden soll, das selbstständige Lernen zu fördern und den SchülerInnen die Möglichkeit zu bieten, in ihrem eigenen Tempo lernen zu können. Das selbstständige Lernen hat einen sehr hohen Stellenwert (Transkript Frau A- Z. 244- 253). Auch im Interview mit Frau B können ähnliche Ansätze erkannt werden, wobei eingeräumt wird, dass die Wochenplanarbeit auch hemmend für Kinder sein könnte, da diese Art des Arbeitens nicht für jedes Kind optimal ist. Es ist von Kind zu Kind verschieden, jedoch ist die Aufgabe der LehrerInnen, die Kinder für die Arbeit und für das selbstständige

Arbeiten zu motivieren (Transkript Frau B- Z. 133- 147). Im Interview mit Frau C wird ein weiterer Aspekt erwähnt, welcher als positiv für die LehrerInnen in Erscheinung tritt ? (Ausdruck). Durch das selbständige Lernen besteht die Möglichkeit, sich während der Lernphasen schwächeren SchülerInnen zu widmen und diese gezielt zu fördern (Transkript Frau C- Z. 301- 307).

Frau C: Ich hab ja viel mehr Zeit sobald die Kinder wissen was sie zu tun haben und sobald sie sich auskennen ist meine Zeitressource frei. Ich kann herumgehen und kann dort schauen und dort helfen, nicht nur bei den gehörlosen sondern auch bei den hörenden also sie haben alle was davon. Das selbständige Arbeiten spielt uns Lehrer frei und das ist wichtig.

Zudem wird davon gesprochen, dass das selbständige Lernen in Verbindung mit der Altersheterogenität steht, welche als Ursache des Phänomens der *Unterrichtsmethoden* zu verstehen ist. Durch die Altersheterogenität wird nach Frau C das selbständige Arbeiten automatisch unterstützt. Es wird auch als eine notwendige Art des Unterrichtens betrachtet, da man ansonsten in einer altersheterogenen Gruppe nicht unterrichten kann. Zuerst muss eine Altersgruppe zu arbeiten beginnen, bevor die Möglichkeit besteht, der andern Gruppe Inhalte zu erklären (Transkript Frau C- Z. 310- 316).

Frau C: Also das ist einfach so und durch das sie sich dann gegenseitig auch noch helfen, der Ältere hilft dem Jüngeren und der zeigt ihm halt, wie gewisse Aufgaben zu erledigen sind effizient, dann ist die Selbstständigkeit da auch mit einfach ein Faktor, der das dann unterstützt.

Der Begriff der Bilingualität wurde als der Kontext des Phänomens *Unterrichtsmethoden* verstanden. Dieser bilinguale Ansatz während des Unterrichts wird durch verschiedenste Möglichkeiten verdeutlicht. Im Interview mit Frau A wird darauf eingegangen, wie der bilinguale Ansatz im Unterricht angewandt wird. Es wird während des Unterrichts immer wieder in Gebärdensprache Bezug auf die visualisierten Informationen genommen. Visualisiert wird zumeist durch die Tafel, Power-Point oder Smart Chart (Transkript Frau A- Z. 54- 70). In Unterrichtsfächern wie Deutsch oder Englisch unterrichten drei LehrerInnen (Transkript Frau A- Z. 75- 81).

Frau C: Eine hörende Regelschullehrerin und zwei gehörlosen Lehrerinnen. Weil die Fächer sind für gehörlose erfahrungsgemäß besonders hart und schwierig. Also vor allem in den Hauptfächern, also ich red jetzt von den Sprachen Deutsch und Englisch.

Bei Frau C wird ebenfalls von der absoluten Visualisierung der Inhalte gesprochen. Die funktioniert über das Smart-Board oder eben auch über Symbole. Die deutsche Grammatik wird mittels Symbole erklärt. Im Speziellen werden jedoch zum Beispiel im Bereich des Leseerwerbs andere Mittel eingesetzt als bei hörenden SchülerInnen (Transkript Frau C- Z. 289- 298).

Frau C: Lesetechnisch zum Beispiel gehen wir teilweise anders vor als bei den hörenden Kindern, aber das läuft dann nebenbei irgendwie. Wir haben ein Registerheft, Wörterbuch, Mappe und solche Geschichten, wo sie dann immer wieder die Artikel nachschauen können usw.

Als grundlegend sei zu erwähnen, dass in den Interviews in Bezug auf die Bilingualität von der Gleichwertigkeit beider Sprachen gesprochen wird. Beide Sprachen müssen durch zwei verschiedene Personen dargestellt werden, dies wird als ein bilinguales Kriterium im Interview mit Frau C erwähnt. Die RegelschullehrerInnen sprechen somit die Lautsprache und die GebärdensprachpädagogInnen sprechen die österreichische Gebärdensprache. Die beiden Sprachen sollen gleichzeitig unterrichtet werden. Eine Lehrperson sollte gehörlos sein, darauf wird strikt bestanden (Transkript Frau C- Z. 116- 134). Auch im Interview mit Frau B lässt sich der Gedanke finden, dass die Gebärdensprache gleichwertig zu der Lautsprache gehandhabt wird (Transkript Frau B- Z. 162- 163).

Die Ziele, die in Bezug auf Bilingualität verfolgt werden, decken sich mit den Interviews von Frau B und Frau C. Es wird davon gesprochen, dass beide Sprachen von den SchülerInnen gekonnt werden sollten (Transkript Frau B- Z. 182- 185). Im Interview mit Frau C wird formuliert, dass das eigentliche Ziel des Unterrichts darin besteht, die Schriftsprachkompetenz der SchülerInnen zu erweitern und aufzubauen, so dass die SchülerInnen am Ende der Schulpflicht lesen, schreiben und gut rechnen können (Transkript Frau C- Z. 245- 250).

7.4 Altersheterogenität

Die Subkategorie der *Altersheterogenität* steht als Strategie in Verbindung mit der Kernkategorie des *Bilingualen Unterrichts*. Diese Subkategorie kann als jene verstanden werden, welche für die Entstehung dieses Klassensystems und der Bewältigung der Hauptkategorie wesentlich beigetragen hat. Diese grafische Darstellung dient der Veranschaulichung dieser Subkategorie und trägt zum Verständnis dieser bei.

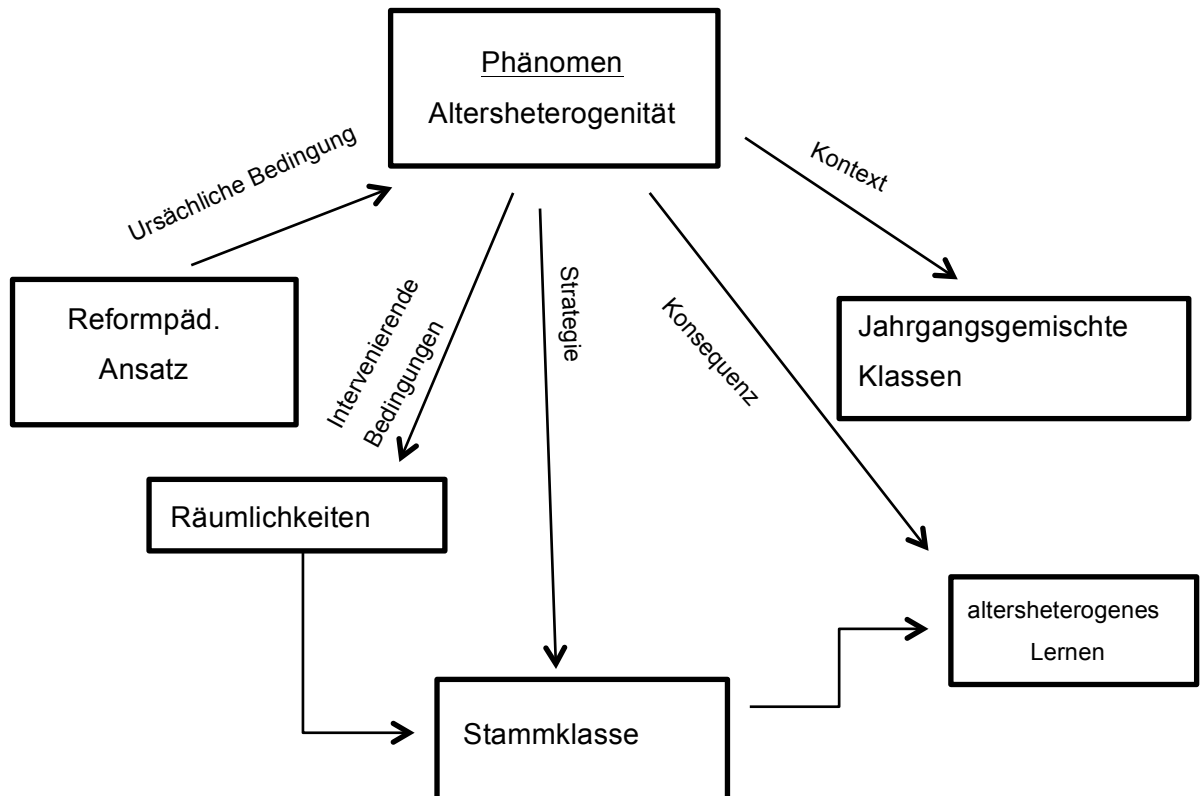


Abbildung 5: Subkategorie *Altersheterogenität* Kodierparadigma

Die ursächliche Bedingung dieser Subkategorie kann in den reformpädagogischen Ansätzen festgemacht werden, welche in den Interviews zum Teil Erwähnung finden. Im Interview mit Frau C lassen sich einige Passagen erkennen, in denen von den reformpädagogischen Ansätzen ihrer Klasse gesprochen wird. Es wird erörtert, dass reformpädagogische Ansätze angewandt werden, jedoch nicht strikt nach einer bestimmten Richtung gearbeitet wird (Transkript Frau C- Z. 384- 395).

Frau C: Also wir haben das eh, das ist bei uns so ganz willentlich eher gemischt reformpädagogischer Ansatz, da heißt, wir haben uns jetzt nicht auf Montessori, Freinet oder Dalton spezialisiert, weil sonst sind wir da irgendwie viel zu unflexibel, sondern es ist einfach so diese diese überreformpädagogischen Strukturen werden bei uns

angewandt, das heißt eben wie Wochenpläne, wie offenes Unterrichten wie eben Gruppenarbeiten, selbstständige Arbeit, aber nicht nach wirklich einer Person sondern da lass ma sich sehr viel Freiraum. Weil auch die Lehrer zum Teil, der eine macht sich einen Wochenplan, der andere wieder einen Jahresplan der nächste wieder in einem, aber das halt stringent, sie wissen halt gut Mathematik sind Wochenpläne, Biologie ist ein Halbjahresplan, da haben wir uns nicht wirklich festgelegt.

Es werden Ansätze verwendet und diese entsprechend den Bedürfnissen der Klasse und der SchülerInnen adaptiert (Transkript Frau C- Z. 396- 399). Im Interview mit Frau B wird erwähnt, dass Ansätze und Ideen einfließen, jedoch das offene Lernen und das Wochenplansystem zu den bedeutendsten Ansätzen zählt. Aufgrund des Angebotes des Wochenplans werden eventuelle weitere Ideen und reformpädagogische Ansätze mitberücksichtigt (Transkript Frau B- Z. 286- 293). Im Interview mit Frau A hingegen lässt sich erkennen, dass es die reformpädagogischen Ansätze bei ihr in der Klasse im klassischen Sinn nicht geben würde. Reformpädagogische Ansätze lassen sich am ehesten in den methodischen Ansätzen erkennen, wobei anzumerken ist, dass erwähnt wird, dass sehr stark eigene Ideen und Ansätze in die methodische Umsetzung des Unterrichts einfließen (Transkript Frau A- Z. 274- 281).

Als die Strategie dieser Subkategorie können die Stammklassen verstanden werden. Den Stammklassen wird in den Interviews immer wieder Platz eingeräumt. Im Interview mit Frau A, welche Klassenvorständin für die Stammklasse 3 ist, wird erwähnt, dass die siebte und achte Klasse sowie die fünfte und sechste Klasse jeweils zusammengefasst sind (Transkript Frau A- Z. 85- 99). Im Interview mit Frau B wird auf die Aufteilung der Stammklassen wie folgt eingegangen (Transkript Frau B- Z. 278 - 281).

Frau B: Wir haben drei Stammklassen, die erste Stammklasse ist die Volksschule, die von der ersten bis zur vierten Klasse geht. Dann kommt die Mittelschule also Vierte, Fünfte, äh Fünfte -Sechste und Siebte- Achte. Die jeweils in zwei Altersstufen also in zwei Schulstufen zusammen eine Klasse ergeben.

Im Interview mit Frau C wird ebenfalls auf die Klassenstruktur eingegangen. In diesem Interview wird jedoch ein interessanter Aspekt erwähnt, welcher in den beiden anderen Interviews keine Erwähnung gefunden hat. Die mittlere Stammklasse 2 inkludiert die fünfte und sechste Schulstufe. Im Normalfall kommt zu der Stammklasse 2 die vierte Klasse hinzu. Dies stellt aber keine dauerhafte Lösung dar, sondern existiert nur auf dem Papier. Diese Nahtstelle zwischen vierter Klasse und fünfter Klasse stellt eine

erneute Diskussion dar (Transkript Frau C- Z. 74 - 88). Folgender Interviewausschnitt bezieht sich auf die Nahtstellenproblematik.

Frau C: Die hat ein Riesenproblem und zwar ist es so, dass die Volksschule ist in fünf Stufen geführt, von der Vorschule bis zur eigentlichen dritten, vier Stufen eigentlich und die vierer kommen zwar auch noch dazu, offiziell sitzen's in der Volksschule und werden aber gezählt zu uns. Zur fünfer, sechser Stufen, ja das sind neun Kinder zum Beispiel nächstes Jahr. Diese neun Kinder werden zwar bei uns dazugezählt, sitzen aber noch immer in der Volksschule, nicht in der Stammklasse zwei und gehen aber dann auch nicht weiter, die gehen alle ins Gymnasium, wir sind ja die einzige Mittelschule im achten Bezirk und die meisten, die da in die Volksschule gehen, gehen auch in die Mehrstufenklassen, gehen ins Gymnasium anschließend und nicht bei uns weiter.

Dieser Ausschnitt macht die Problematik deutlich, die im Interview noch weiter ausgeführt wird. Die erwähnten SchülerInnen werden zu der Mittelschule hinzugezählt, was wiederum ein großes Problem darstellt, da diese dazugezählt werden und somit den Platz für die hörenden und gehörlosen SchülerInnen einnehmen. Obwohl diese mitgezählten SchülerInnen nächstes Jahr gar nicht mehr in der Stammklasse 2 vertreten sind, da sie in ein Gymnasium wechseln (Transkript Frau C- Z. 90 - 101).

Frau C: Die sitzen trotzdem in der Volksschule und nächstes Jahr sands auch nicht da, weils ja ins Gymnasium gehen, also das ist eine ziemlich prekäre Lage und da wüll ma halt vom Stadschulrat hat ma da jetzt grad die Inspektorin hat gschaut, dass das auf dem Papier gut ausschaut, diese Nahtstellen dieser Übergang, weil dies in den normalen Mehrstufenklassen scheinbar so ist, das ab der dreier, dann die vierer schon immer in der fünfer, sechser Stufen dabei is und bei uns solls auch so sein, aber nur am Papier sozusagen.

Die Stammklassen gliedern sich noch folgendermaßen auf. Die Stammklasse 1 beinhaltet erste bis zur vierten Klasse Volksschule, die Stammklasse 2 sechste und siebte Klasse und die Stammklasse 3 die siebte und achte Klasse. Auf dem Papier hingegen wird die vierte Klasse Volksschule bereits zu der Stammklasse 2 gezählt (Transkript Frau C- Z. 102 - 107).

Die Konsequenz dieser Subkategorie ist das altersheterogene Lernen, welches wiederum in den Interviews Erwähnung findet. Im Interview A wird erwähnt, dass sich Kinder aus unterschiedlichsten Schulstufen unterstützen. Diese Art des Lernens wird als erheblicher Vorteil angesehen. Dieser folgende Ausschnitt beinhaltet einen

Interviewausschnitt, welcher sich im Speziellen mit dieser Thematik beschäftigt (Transkript Frau A- Z. 254 - 269).

Frau A: Ich hab einen gehörlosen Buben der wirklich ein Mathematikgenie ist, hochtalentiert, und ist jetzt in der siebten Schulstufe und ist der der auch den anderen hilft. Fünfte – sechste Schulstufe oder manchmal umgekehrt in die andere Richtung sozusagen, wo sich wer nicht auskennt, aber er das schon weiß und er das noch einmal erklärt. Das ist ja auch eine ganz tolle Übung für ihn, weil er muss sich sozusagen ausdrücken können, wie erklär ich das einem anderen Kind. Dinge, die vielleicht gar nicht mehr jetzt in seinem Wochenplan sind, sondern Dinge, die er schon gelernt hat, noch einmal einem Kind zu erklären, das jetzt gerade mit diesem Inhalt beschäftigt ist und so festigt sich das Wissen auch und das will ich durchaus fördern. Ja, wenn er das macht, dann find ich das wahnsinnig gut. Und so kann er das Wissen eigentlich auch noch viel stärker ausbauen.

Die Älteren helfen den jüngeren Kindern und achten darauf, zu vermitteln, wie die Aufgaben effizient zu bearbeiten sind. Die Selbständigkeit steht hierbei in engem Kontakt mit dem altersheterogenen Lernen. Das altersheterogene Lernen hat ein einen bedeutenden Stellenwert und ist wiederum durch die Altersheterogenität begründet. Diese Art des Lernens ist vor allem für die Kinder förderlich welche soeben neu in die Schule gewechselt sind (Transkript Frau C- Z. 318 - 342).

Frau C: Sie können ja nicht dauernd zu uns rennen, weil das geht nicht, weil wir so viel verschiedene Differenzierungen teilweise haben, sondern die werden von Grund auf gleich angehalten, sehr selbständig mit Texten umzugehen, mit Erklärungen umzugehen, mit Anweisungen umzugehen und das, was da noch hilfreich ist nicht nur, weil wir da sonst keine Zeit hätten, wenn sie dauernd zu uns kommen würden.

Die Kinder orientieren sich an ihren MitschülerInnen und nehmen deren Arbeitsmoral auf und versuchen, diese auch umzusetzen. Die älteren SchülerInnen einer Klasse wirken in gewisser Weise wie Vorbilder auf die jüngeren, dadurch werden auch diese motiviert, sich an den Arbeitsfluss und an das Arbeitstempo anzupassen. Das Arbeitsklima wird von den SchülerInnen selbst geregelt, da sie sich gegenseitig ermahnen, falls ein konzentriertes Arbeiten nicht mehr möglich ist (Transkript Frau C- Z. 318 - 342).

Im Interview mit Frau B kommt noch die intervenierende Bedingung dieser Subkategorie zur Sprache. Die architektonischen Gegebenheiten müssen in gewisser Weise spezieller gestaltet sein als in Regelklassen. Es wird erwähnt, dass zwei Klassenräume

bestehen, die dazu dienen, die Altersstufen getrennt unterrichten zu können (Transkript Frau B- Z. 113 - 118).

7.5 Opportunitäten

Die Subkategorie *Opportunitäten* lässt sich als die Konsequenz des Phänomens *bilingualer Unterricht* fassen. Während den Interviews stellten sich immer wieder Fragen, welche die Subkategorie in den Fokus nahmen. Diese Subkategorie kann grafisch wie folgt dargestellt werden.

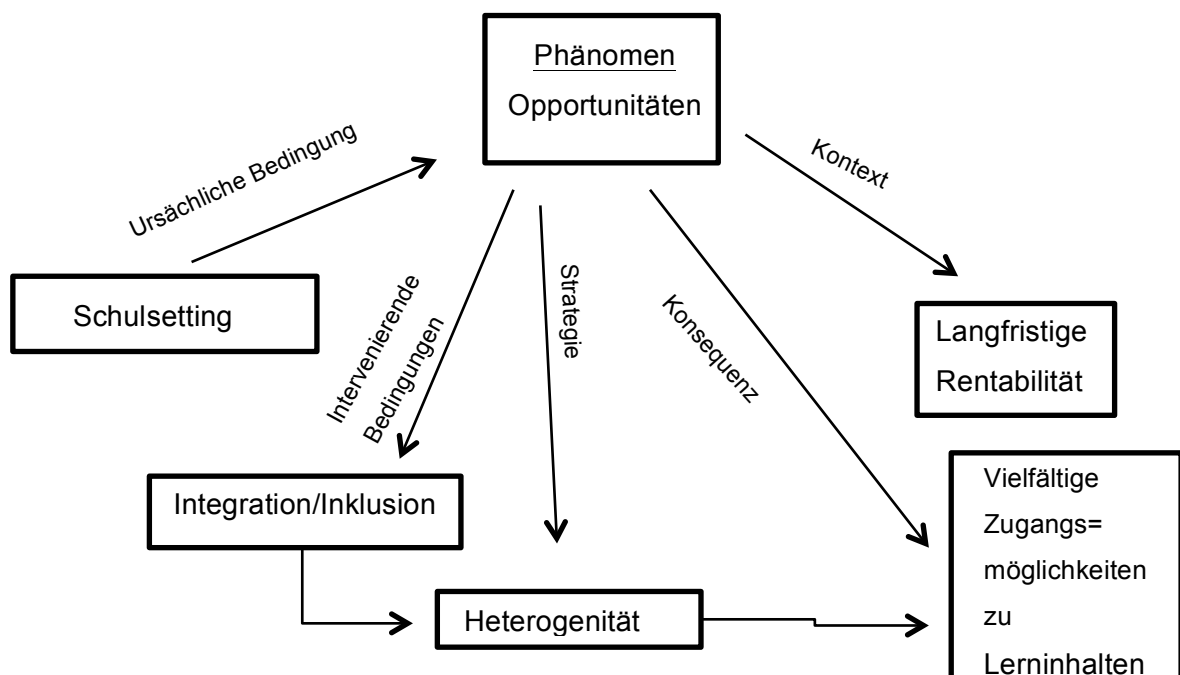


Abbildung 6: Subkategorie *Opportunitäten* Kodierparadigma

Diese Subkategorie stellt in dem untersuchten Klassensetting eine Bedeutung dar und lässt sich in den Interviews immer wieder finden. Im Interview mit Frau A werden Passagen erwähnt, welche die Vorteile deutlich aufzeigen. Es wird erwähnt, dass die gehörlosen SchülerInnen von Beginn an in Kontakt mit der hörenden Kultur sind und dadurch auch die Möglichkeit haben, in Kommunikation mit Hörenden zu treten (Transkript Frau A- Z. 148 - 164).

Frau A: Ähm wenn zum Beispiel ein Kind in einer gehörlosen Familie groß geworden ist und selbst für ein Kind was in einer hörenden Familie groß geworden ist ist es wichtig, auch in ihrer Peer-Group in ihrer sozialen Kontaktgruppe wirklich auch Kommunikation auf gleicher Ebene zu haben.

Ebenso ist von Bedeutung, dass die Kinder in ständigem Kontakt mit der hörenden Welt sind, da in der Arbeitswelt zumeist mit Hörenden in Kontakt zu treten ist. Diese Kompetenz, mit allen kommunizieren zu können, brauchen sie nicht nur in der Schule, sondern eben auch in den Peer-groups oder in ihrem sozialen Umfeld. Durch die Erfahrung, dass gehörlose SchülerInnen wahrnehmen, dass sie ebenso so gut wie hörende SchülerInnen mit Hörenden kommunizieren können, führt dazu, dass sich Selbstsicherheit und Selbstvertrauen bei SchülerInnen entwickelt (Transkript Frau A- Z. 148 - 164).

Frau A: Außerdem sehen die gehörlosen Kinder, hey ich kann das auch, was meine hörenden Mitschüler können, ja, das gibt ihnen Selbstsicherheit, Selbstvertrauen, sie griegen ja oftmals gesagt, das kannst du nicht, das schaffst du nicht, weil sie erleben im Alltag oft Barrieren, Kommunikationsbarrieren oder sonst eine Art von Hindernissen und da erleben sie, dass sie durchaus in der Lage sind, das gleiche zu erreichen wie ein hörendes Kind und das schafft enorm viel Selbstvertrauen.

Im Interview mit Frau B wird erwähnt, dass der bilinguale Ansatz als größter Vorteil betrachtet werden kann. Es befinden sich drei hörbeeinträchtigte Kinder in der Klasse, wobei ein Kind völlig gehörlos ist und die zwei anderen schwerhörig sind. Für zwei dieser Kinder stellt die Lautsprache neben der Gebärdensprache ebenso ein Kommunikationsmedium dar. Darin liegt der Vorteil, dass gebärdensprachliche Inputs und lautsprachlich Inputs bestehen (Transkript Frau B- Z. 205 - 221).

Frau B: Ich denke, da ist auch die Möglichkeit, dass die Kinder selber wählen können, möchte ich jetzt den Input in der Lautsprache oder möchte ich ihn in der Gebärdensprache. Wo verstehe ich vielleicht auch an dem heutigen Tag einfach mehr.

Der Vorteil wird im Interview mit Frau C folgendermaßen beschrieben. Er besteht darin, gehörlose SchülerInnen eine ebenso gute Ausbildung zu ermöglichen wie hörenden SchülerInnen. Die Schriftsprachkompetenz soll gefördert werden; aus diesen Aussagen resultiert der Kontext dieses Phänomens, welcher sich als *langfristige Rentabilität* charakterisieren lässt. Diese Vorteile können dem Interview mit Frau C zufolge zu weniger Sozialfällen und mehr gut ausgebildeten Gehörlose führen (Transkript Frau C- Z. 266 - 285).

I: Da wirkt dann der bilinguale Unterricht eben präventiv?

Frau C: Freilich ist eine präventive Geschichte, ich denk einmal grundsätzlich durch diese Prävention erspart sich der Staat vielleicht am Anfang weniger Geld, weil er viel investieren muss oder viel? Er investiert genau so viel, wie in jede andere

Integrationsklasse und aber im Endeffekt langfristig gerechnet natürlich sehr viel, weil wir haben jetzt, wenn man sich das anschaut, in den letzten Jahren sicherlich sehr viele Analphabeten unterm Schnitt bei gehörlosen Kindern wissenschaftlich belegt nachgewiesen und die können dann einfach keine Berufsschule machen, sondern nur Hilfsarbeiterjobs. Sobald man wirklich einen Analphabetismus herausbringt nach neun Jahren Schulpflicht, dann muss man sich doch einmal überlegen, was hat man falsch gemacht als Lehrer. Oder was ist, wie kann die Methode anders laufen, dass es vielleicht zu besseren Ergebnissen führt, weil dümmer sind ja nichts als wir Hörenden.

Die präventive Wirkung eines bilingualen Unterrichts kann ebenso an einer Interviewpassage mit Frau A verdeutlicht werden, in der erkannt werden kann, dass Stigmata und Vorurteile gegenüber Beeinträchtigungen in den Hintergrund rücken (Transkript Frau A- Z. 306 - 319).

Frau A: Und wir haben auch das Thema Behinderung da eingeführt, es gibt Kinder im Rollstuhl, es gibt Blinde, es gibt gehörlose Kinder. Gehörlose zu den Behinderten, die sind doch überhaupt nicht behindert. Die haben doch nur eine andere Sprache. Die machen genau das gleiche wie ich. Wieso ist ein gehörloses Kind behindert? Das hat mir wirklich Gänsehaut verursacht, dieses Kind, das so völlig unbedarft an diese Sache herangeht. Ein Kind, das in ihrem Unterricht eine gehörlose Lehrerin erlebt und merkt, wo liegt das die Behinderung?

Die intervenierende Bedingung dieser Subkategorie stellt die Integration/Inklusion dar. Dieser Aspekt lässt sich in allen drei Interviews wiederfinden und wird dabei sehr ähnlich aufgefasst. Im Interview mit Frau C wird der Begriff der Inklusion dem Begriff der Integration aus folgenden Gründen vorgezogen. Dies wird dahingehend begründet, dass von einer inklusiven Form ausgegangen werden kann, da auch die Lehrerschaft als inklusiv zu betrachten ist. Neben hörenden LehrerInnen besteht das Lehrerteam auch aus hörbeeinträchtigten LehrerInnen, welche den inklusiven Aspekt bestärken (Transkript Frau C- Z. 416 - 430).

Frau C: Und da das durch diese heterogene Sprachgruppe, Altersgruppen, Lehrerschaft ist es eigentlich völlig inklusiv, wir haben so viele verschiedene Nationen, alleine in unserer Klasse sind 12 verschiedene Nationen. Ich weiß nicht, wie man noch inklusiver arbeiten könnte. Ich hab keine Ahnung mehr und das schöne ist, was mir so gefällt, dass auch die Lehrerschaft inklusiv ist das heißt, auch da einfach auch Lehrer dabei sind, die gehörlos sind und das sehr forcieren, diese Inklusion.

Im Interview mit Frau B wird ebenfalls von einem inklusiven Charakter gesprochen, da in der Klasse dieser schon gelebt wird und sehr viele inklusive Aspekte zum Ausdruck

kommen. Jedoch wird angemerkt, dass nicht alle Aspekte als inklusiv zu betrachten sind (Transkript Frau B- Z. 314 - 317). Für Frau A kann ganz klar von Inklusion gesprochen werden, da im Gegensatz zur Inklusion die Integration die SchülerInnen getrennt unterrichten würde. Es wäre ein Nebeneinanderleben. Hingegen wird die Inklusion dahingehend verstanden, dass sich die SchülerInnen in einem ständigen Austausch in der Gruppen befinden, sich die LehrerInnen abwechseln und nicht die hörende Pädagogin nur für die hörenden Kinder zuständig ist und umgekehrt (Transkript Frau A- Z. 291 - 302).

Frau A: Wenn sich das gut vermischt und Hand in Hand geht, dann ist es Inklusion.

7.6 LehrerInnen

Abschließend wird die intervenierende Bedingung *LehrerInnen* der Hauptkategorie *Bilingualer Unterricht* beleuchtet. Diese Subkategorie kann insofern als intervenierende Bedingung verstanden werden, als dass diese als Vorbedingungen für die Strategie der Hauptkategorie zu verstehen ist. Diese Subkategorie lässt sich wie folgt grafisch darstellen.

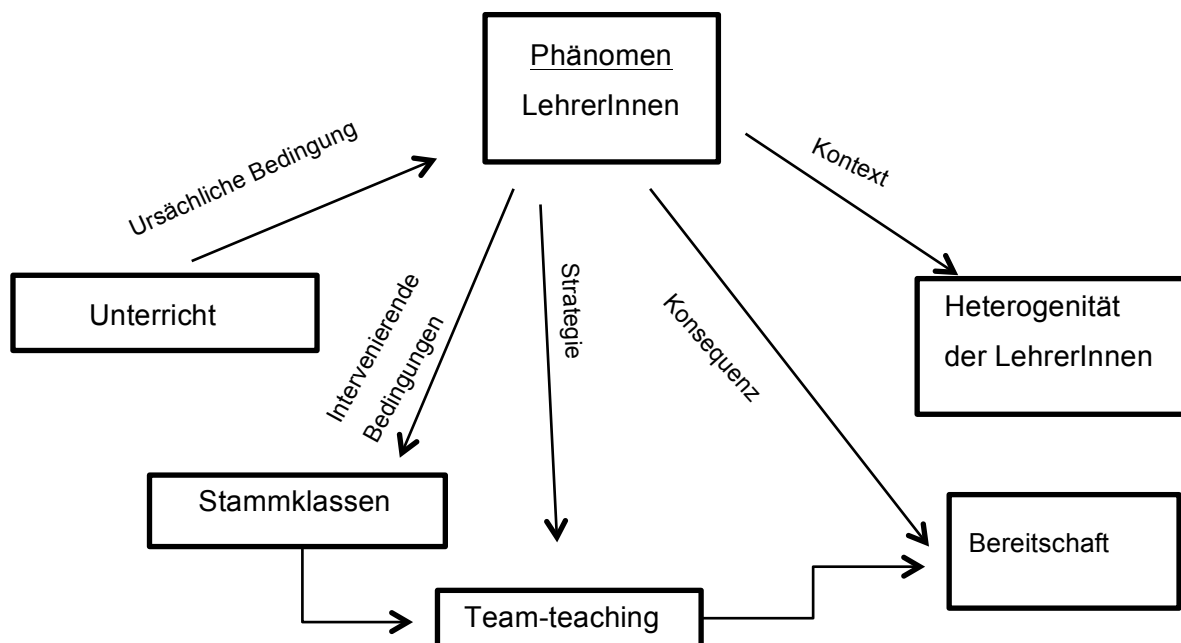


Abbildung 7: Subkategorie *LehrerInnen* Kodierparadigma

Aufgrund der fortgeschrittenen Analyse des Datenmaterials beinhaltet diese Subkategorie nur mehr vereinzelt neue Informationen, welche im Folgenden dargestellt

werden. Die Strategie dieser Kategorie wird nicht mehr näher erörtert, da diese schon als intervenierende Bedingung in der Subkategorie *Hörend/Gehörlos* bearbeitet wurde. Im Speziellen wird das Augenmerk dieser Analyse auf den Konsequenzen dieser Subkategorie liegen, welche sich durch Nomen wie Aufgeschlossenheit und Kompetenz charakterisieren lassen.

Im Interview mit Frau lässt sich Kritik in Bezug auf den Schulversuch erkennen, da dieser in letzter Minute erst aufgebaut wurde und dadurch keine Sensibilisierung seitens der LehrerInnen stattfinden hat können (Transkript Frau A- Z. 172 - 184).

Frau A: Das sind nicht die optimalen Startbedingungen. Jetzt läuft es mittlerweile sehr gut, aber grundsätzlich, wenn man eine bilinguale Klasse starten möchte, dann ist es wichtig, dass sich die gehörlosen und hörenden Kolleginnen kennen lernen können, dass sie Zeit haben, sich gemeinsam auf diese Unterrichtssituation einzustellen, dass sie auch die Möglichkeit haben, die andere Kultur kennenzulernen, die Sprache kennenzulernen, Gebärdensprache zu lernen, dass sie einfach vielleicht schon überlegen können, was haben wir jetzt in diesem kommenden Schuljahr gemeinsam vor.

Die Vorbereitungszeit sollte seitens der LehrerInnen vorhanden sein, um die Unterrichtsinhalte dementsprechend adaptieren zu können und dies fehlte zu Beginn dieses Schulversuches (Transkript Frau A- Z. 184 - 199). Dies ist gut zu erkennen an folgender Interviewpassage.

Frau A: Wir haben jetzt zum Beispiel die Situation im Musikunterricht, dass es nicht nur um Instrumente geht und Musik jetzt in dem Sinn, sondern auch viel Theorie und viel schriftliche Unterlagen und so weiter. Aber es gibt ja andere Lehrer, die in ihrem Musikunterricht hauptsächlich singen und das würde zum Beispiel für gehörlose Kinder überhaupt nicht passen. Das heißt, man müsste wirklich sich vorab gut überlegen, wie kann ich die Unterrichtsinhalte auch an die Zielgruppe gut anpassen und das braucht einfach etwas Vorbereitungszeit. Und diese hatten wir am Anfang nicht.

Die Konsequenz *Bereitschaft* kommt ebenso im Interview mit Frau B zum Ausdruck, in welchem postuliert wird, dass die Lehrperson keine Scheu vor Kommunikation aufweisen sollte. Die Geduld gegenüber der Kinder und der Kommunikation sollte vorhanden sein, da damit zu rechnen sei, dass diese nicht immer so schnell funktioniert wie mit hörenden LehrerInnen und hörenden SchülerInnen (Transkript Frau B- Z. 228 - 238). Die LehrerInnen sollten sich nach Frau B explizit dafür entscheiden und sich mit dieser Art des Unterrichts in einer Mehrstufenklasse vertraut machen, bevor sie sich entschließen, in solch einer Klasse zu unterrichten (Transkript Frau B- Z. 326 - 335).

Frau B: Ich glaub schon, dass es auf dem Papier sehr sehr toll klingt, es ist aber mit sehr viel Aufwand verbunden, wenn nicht sogar mit mehr Aufwand, als wenn man eine Regelklasse führt oder ein Kind in einer Regelklasse lernt. Aber es hat sehr sehr viel positive Punkte, die eine Regelklasse nicht erfüllen können oder die man auch als Lehrer in einer Regelklasse nicht erleben kann.

Im Interview mit Frau C lässt sich noch eine Passage finden, die die LehrerInnen in den Fokus rückt. In diesem Fall bezieht sich die Textpassage auf die gehörlosen LehrerInnen, welche zum Teil mit Problemen während des bilingualen Unterrichts zu kämpfen haben. Die Probleme lassen sich dahingehend beschreiben, dass während des Unterrichts zu wenig Kommunikation zwischen den hörenden und den gehörlosen LehrerInnen stattfindet und daraus resultieren Kommunikations- und Informationsprobleme. Als Beispiel wird erwähnt, dass die hörenden LehrerInnen die SchülerInnen informieren, dass die Schule früher endet; sowohl den gehörlosen LehrerInnen als auch den gehörlosen SchülerInnen bleibt diese Information verwehrt (Transkript Frau C- Z. 212 - 227).

8. Ergebnisse

Das folgende Kapitel rückt die Beantwortung der Forschungsfrage: „*Wie lässt sich eine bilinguale, altersheterogen geführte Klasse beschreiben und welche methodischen Ansätze lassen sich in der praktischen Umsetzung wiederfinden?*“ ins Zentrum und versucht, diese durch Verbindungen zwischen dem theoretischen und dem empirischen Teil zu beantworten. Die ausgewerteten Daten werden herangezogen, erörtert und in Verbindung mit den in der Literatur gefundenen Ansätzen gebracht und diskutiert. Die Auswertung jeder Subkategorie wird zuerst zusammenfassend dargestellt und anschließend durch Aussagen und Passagen in der Literatur belegt und bestärkt. Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede sollen aufgezeigt werden und einer Diskussion zugeführt werden. Wie der Einleitung bei Strauss/Corbin (1996: 8) zu entnehmen ist, liegt das Ziel der Grounded-Theory darin, eine Theorie zu generieren, welche von Daten abgeleitet wurde und sich auf eine Vielzahl an verschiedenen Kontexten, welche den Gegenstandsbereich betreffen, anwenden lässt. Die letztere Annahme kann nicht umgesetzt werden, da für die Bearbeitung der Daten drei Interviews herangezogen wurden und daher nicht von einer umfassenden Datenlage zu sprechen ist, also von keiner Generierung von allgemeingültigen Hypothesen gesprochen werden kann.

Die erste Subkategorie *Hörend/Gehörlos*, welche in der Auswertung Erwähnung gefunden hat, kennzeichnete sich dadurch, dass der Faktor des Team-Teachings immer wieder Erwähnung gefunden hat. In allen drei Interviews wurde auf die intervenierende Bedingung der Subkategorie *Hörend/Gehörlos* eingegangen. In den Interviews wird von einem ZweipädagogInnensystem ausgegangen. Die steht in enger Verbindung mit dem Team-Teaching. In den Interviews kann erkannt werden, dass Fächer bestehen, in denen drei LehrerInnen in den Klassen sind, um dem Fach gerecht zu werden. Diese Aussage lässt sich im Speziellen nur bei einem Interview erkennen, welches sich auf die höheren Klassen bezieht. Beschrieben wird hierbei der Englisch-Unterricht, welcher eine große Herausforderung für die gebärdensprachkompetenten LehrerInnen darstellt. Daher wird in diesen Einheiten von zwei gebärdensprachkompetenten LehrerInnen unterrichtet. Die Aufgeschlossenheit seitens der LehrerInnen sowie die Überzeugung dieser findet in den Interviews Erwähnung. Es kann festgehalten werden, dass dem Team-Teaching in den Interviews eine große und wesentliche Bedeutung zugeschrieben wurde. Neben den positiven Aspekten wurden während des Interviews noch Nachteile angesprochen. Es wird von einer Kommunikationsproblematik ausgegangen, die zwischen den gehörlosen und den hörenden LehrerInnen herrscht, wenn seitens der hörenden LehrerInnen keine ausreichende Gebärdensprachkompetenz vorhanden ist. Dem

gemeinsamen Unterricht von hörenden und gehörlosen LehrerInnen in einem bilingualen Setting wird große Wichtigkeit beigemessen. Lautsprache und ebenso Gebärdensprache werden einzeln unterrichtet. Dies lässt sich in zwei Interviews erkennen. Im Interview mit Frau B lässt sich dies noch nicht finden, da diese als Klassenlehrerin in der Stammklasse 1 tätig ist und der separate ÖGS- Unterricht erst ab Stammklasse 2 und 3 zum Einsatz kommt. In der Stammklasse 1 bestünde die Möglichkeit eines separaten Gebärdensprachkurses für die gehörlosen Kinder, wobei die Eltern ihre Kinder anmelden müssten. Die Konsequenz dieser Subkategorie wurde als *gute Allgemeinbildung* betitelt. In der Untersuchung kam dieser Aspekt bei einer Interviewpartnerin zur Sprache. Durch das bilinguale System ist die Möglichkeit gegeben, einen gleichwertigen Zugang zur Bildung zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen zu schaffen.

Die soeben beschriebenen Daten, welche sich in den Interviews finden ließen, werden in der Literatur wie folgt betrachtet. In der Literatur lassen sich etliche weitere Annahmen finden, welche die Bedeutung der Sprache für gehörlose SchülerInnen unterstreichen (vgl. Dotter 2009: 37, Ahrbeck 1997: 90, Schneider 2010: 150f.). Dies sei dem Interview zufolge nur dann möglich, wenn die Sprache der SchülerInnen gesprochen wird. In Bezug auf den separaten Unterricht von Lautsprache und ÖGS lässt sich in der Literatur ein Kriterienkatalog nach Krausneker (2004a: 36f.) finden, in dem nicht klar erkannt werden kann, ob dieser Punkt, wie er in den Interviews beschrieben wird, erfüllt wurde, da im Katalog nicht klar ersichtlich ist, auf welche Schulstufe sich dieser bezieht. Ebenso fordert Krausneker (2004a: 36f.), dass die Lautsprache sowie die Gebärdensprache in eigenen Fächern zu unterrichten ist. Dies kann in den Interviews, wie es soeben geschildert wurde, erkannt werden. Dem Aspekt des Team-Teachings wird in der Literatur große Bedeutung zugemessen, da dieser als ein inklusiver Grundgedanke verstanden werden kann (vgl. Bischoff 2008: 247). Das Team-Teaching sollte Günther/Hennies (2001: 290) zufolge durchgängig eingesetzt werden. In den Interviews kann dieser Gedanke klar erkannt werden. Es lassen sich auch Momente erkennen, in denen drei LehrerInnen in den Klassen sind, um dem Fach gerecht zu werden. In den Interviews sowie auch in der Literatur wird von einem ZweipädagogInnensystem ausgegangen. Das meint, dass die Sprachrollen zwischen den LehrerInnen klar verteilt sein sollten und durch eine hörende und eine gehörlose PädagogIn beide Sprachen vertreten sein sollten und die Kinder klar erkennen können, für welche Sprache welche/r Pädagoge/Pädagogin zuständig ist (vgl. Kramreiter 2012: 84). Die Interviews treffen zumeist die Gedanken und Forderungen der verschiedenen Autoren, jedoch lässt sich in Bezug auf das beschriebene Kommunikationsproblem keinerlei Bestätigung in der Literatur finden.

In Bezug auf die zweite Subkategorie *Unterrichtsmethoden* lässt sich in allen Interviews der Ansatz des Wochenplans erkennen. In den Interviews wird erwähnt, dass der Wochenplan durch Erarbeitungsphasen eingeleitet wird, in denen mit den SchülerInnen die Themen erarbeitet werden, die anschließend im Wochenplan vertieft werden sollen. In den Interviews kann erkannt werden, dass durch den Wochenplan die SchülerInnen zu selbständigen Entscheidungen geführt werden sollen. In zwei Interviews wird erwähnt, dass die Idee des Wochenplans adaptiert und erweitert wurde und für die jeweiligen Fächer angepasst wurde. Neben den Wochenplänen bestehen auch Monatspläne, welche in der Stammklasse 3 zum Einsatz kommen. Es kann erkannt werden, dass in der Stammklasse 2 Aufgaben des Wochenplans ebenso als Hausaufgabe dienen, falls etwaige Aufträge während der Schulzeit nicht erfüllt wurden. In zwei Interviews lässt sich klar erkennen, dass die Gruppenarbeit sowie die Partnerarbeit einen hohen Stellenwert im System des Wochenplans einnehmen. Das selbständige Lernen soll den Interviews zufolge durch den Wochenplan gefördert werden. Es wird auch postuliert, dass das selbständige Lernen in Verbindung zu bringen ist mit dem altersheterogenen Lernen. Das gegenseitige Unterstützen und Helfen findet aufgrund der Altersheterogenität in diesem Schulsetting statt. Das selbständige Lernen wird in einem Interview als eine notwendige Art des Unterrichtens verstanden, welches in einem altersheterogenen Setting konstitutiv ist. In Bezug auf die Bilingualität wird von einer absoluten Visualisierung der Inhalte ausgegangen. Der Gedanke ‚eine Person eine Sprache‘ kommt in einem der Interviews stark zum Tragen, in welchem zum Ausdruck gebracht wird, dass strikt drauf bestanden wird, dass gehörlose LehrerInnen ebenso unterrichten, da ÖGS und die Lautsprache je von einer Person repräsentiert werden soll.

In Bezug auf die Literatur lässt sich festhalten, dass im Katalog von Bohms (2011: 537) dieses Kriterium ‚eine Person eine Sprache‘ als ein psycholinguistisches Prinzip des bilingualen Unterrichts verstanden wird, welches in enger Verbindung mit dem psychosozialen Prinzip steht, was meint, dass die gehörlosen LehrerInnen durch ihre Persönlichkeit und Kommunikationsfähigkeit als Identifikationsfiguren in der Klasse fungieren. Bei Krausneker (2004a: 36f.) lässt sich ein Kriterienkatalog finden, in welchem von der gleichberechtigten Stellung beider Sprachen auszugehen ist. Von dieser Gleichstellung der Sprachen wird auch in den Interviews gesprochen. Auch beim Kramreiter (2011: 27) wird in Bezug auf den bilingualen Ansatz von ‚eine Person- eine Sprache‘ gesprochen. Je eine Lehrperson soll eine Sprache repräsentieren, wobei die Gebärdensprache von gehörlosen PädagogInnen repräsentiert werden sollte. Beide Sprachsysteme werden so zum Ausdruck gebracht (vgl. Günther/Hennies 2011: 290). Der Gedanke, dass das Ziel des Unterrichts sich dahingehend beschreiben lässt, eine

gute Schriftsprachkompetenz sowie Lesefähigkeit bei den SchülerInnen aufzubauen, deckt sich mit dem Kriterienkatalog, der bei Krausneker (2004a: 37) postuliert wurde, in dem ebenso von dem Ziel gesprochen wird, die Schriftsprachkompetenz sowie die Lesekompetenz bei den SchülerInnen aufzubauen. In Bezug auf den Wochenplan wird in der Literatur von der Rhythmisierung des Stundenplans gesprochen, welcher Arbeitsphasen mit sich bringt, in die das Kind selbständig eintreten kann (vgl. Traub 2010: 129). Diese Art des Unterrichts bietet den Kindern Freiraum, in welchem sie selbst Entscheidungen treffen dürfen (vgl. ebd.). Der Aspekt der Selbständigkeit sowie der Selbstbestimmung welche in den Interviews zum Ausdruck gebracht wurde in der Literatur bei EichelbergerWilhelm (2003: 13) wiederfinden. Ebenso lässt sich die Selbständigkeit bei Parkhurst wiederfinden (vgl. Eichelberger 2008: 126). Nach Hascher (2010: 339) muss darauf geachtet werden, dass die Öffnung des Unterrichts nicht als eine Methode zu verstehen sei, sondern als eine pädagogische Haltung, welche die Selbstbestimmung der SchülerInnen in das Zentrum rückt. In der Literatur lassen sich bei Schneider (2010: 149) drei Kriterien erkennen, welche vom Unterricht gefordert werden sollten. Zum ersten wird von der Förderung der kooperativen Kompetenz gesprochen, zum zweiten von der Förderung der kommunikativen Kompetenz und zum dritten von der Förderung der Selbständigkeit und des Problemlösens. Diese Kriterien können erfüllt werden, wenn Arbeiten und Aufgaben auch in Gruppenarbeiten gelöst werden müssen. Der Vorteil der Altersheterogenität, der in den Interviews zur Sprache gebracht wurde, lässt sich auch bei Petersen (2001: 87) finden, bei dem der Vorteil der Altersheterogenität darin festgemacht wird, dass eine gegenseitige Unterstützung stattfindet.

Bezogen auf die dritte Subkategorie *Altersheterogenität* kommt in den Interviews immer wieder die Stammklasse zur Sprache. In den Interviews lässt sich erkennen, dass sich die Stammklassen wie folgt zusammenstellen. In der Stammklasse 1 werden SchülerInnen von der ersten bis zur vierten Schulstufe unterrichtet, in der Stammklasse 2 die fünfte und sechste Schulstufe und abschließend in der Stammklasse 3 die siebte und achte Schulstufe. In einem Interview wird deutlich, dass das System der Stammklassen theoretisch anders ablaufen sollte, sich die Stammklassen 1 und 2 in der praktischen Umsetzung jedoch von der auf der Papierform unterscheiden. Jedoch birgt dies eine große Problematik in sich, wie in dem Kapitel 7 ‚Auswertung der Daten‘ nachgelesen werden kann. Reformpädagogische Ansätze finden in dieser Subkategorie immer wieder Erwähnung. Ansätze von ReformpädagogInnen werden angewandt, jedoch wird nicht stringent nach einem gewissen Ansatz gearbeitet. Diese Ansätze werden verwendet und an die Situationen entsprechend adaptiert. Während der

Wochenplanarbeit besteht die Möglichkeit, selbstständig entscheiden zu können, wann welche Aufgaben bearbeitet werden. Zwischen den verschiedenen Altersstufen besteht den Interviews zufolge ein Austausch darüber, wie die Arbeiten effizient und gut zu bewältigen sind. Es kann eine Orientierung an den anderen MitschülerInnen bezüglich der Arbeitsmoral stattfinden. Ebenso werden die älteren MitschülerInnen als Vorbilder angesehen und dadurch wird die Motivation bei den SchülerInnen gesteigert. Im Interview wird von einem Art Helfersystem gesprochen, da es einen Bub in einer Klasse gibt, welcher in Mathematik hochtalentiert ist und die unterschiedlichsten Altersstufen im Bereich Mathematik unterstützt. Dies wird als eine tolle Übung für den Schüler verstanden, da dieser den Inhalt immer wieder wiederholt und dadurch festigt.

Bezugnehmend auf die Literatur kann bei Biewer (2001: 151) der Gedanke festgemacht werden, in dem postuliert wird, dass die Altersheterogenität einen großen Einfluss auf die Bildungsentwicklung der SchülerInnen hat. Bei Petersen (2001: 54) unterscheiden sich die ersten beiden Stammklassen von dem soeben beschriebenen System. Die Stammklasse 1 wird von der ersten bis zur dritten Schulstufe gedacht und die Stammklasse 2 von der vierten bis zur sechsten Klasse und die Stammklasse 3 von der siebten bis zu achten Schulstufe. Die reformpädagogischen Ansätze, die beschrieben werden, lassen auf eine vorbereitete Umgebung im Klassenraum schließen. Diese muss vorbereitet sein, wenn sich die SchülerInnen in einer sensiblen Phase während des Wochenplans mit einem Lehrinhalt beschäftigen möchten. Es wird von der vorbereitenden Umgebung gesprochen, die für das Kind in diesen Phasen von Bedeutung ist (vgl. Biewer 2001: 141f.). In der Literatur wird von Zielen wie Selbständigkeit, Selbstbestimmung, Verantwortung oder Kooperation gesprochen, die durch reformpädagogische Inhalte erreicht werden sollen (vgl. Eichelberger/Wilhelm 2003: 13). In Bezug auf das Helfersystem, welches beschrieben wurde lässt sich in der Literatur der Vorteil bestätigen und dahingehend festmachen, dass jüngere SchülerInnen von älteren lernen und dadurch eine Unterstützung und kein Konkurrenzdenken entsteht (vgl. Knauf 2010: 153).

Die Subkategorie *Opportunitäten* beinhaltet im Allgemeinen die Vorteile, die ein bilinguales Klassensetting für gehörlose und hörende SchülerInnen mit sich bringt. In den Interviews wird erwähnt, dass es als ein Vorteil zu erachten ist, dass gehörlose SchülerInnen von Beginn an in Kontakt mit der hörenden Kultur sind und auch im Kontakt immer wieder Kommunikation zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen entsteht. Des Weiteren wird im Interview erwähnt, dass die gehörlosen SchülerInnen durch das bilinguale System eine ebenso gute Allgemeinausbildung erleben dürfen wie ihre hörenden MitschülerInnen. Der Unterricht wird als präventive Maßnahme

interpretiert, welche für eine bessere Bildung bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen sorgt. In Bezug auf den integrativen/inklusiven Aspekt lässt sich in den Interviews klar erkennen, dass alle Befragten klar von einem inklusiven Setting ausgehen. Dies sei dahingehend zu begründen, dass neben der Schülerschaft auch die Lehrerschaft als inklusiv zu betrachten ist. Den Interviews zufolge werden sehr viele inklusive Aspekte umgesetzt. Das Klassensystem lässt sich auch aufgrund der Tatsache, dass alle SchülerInnen gemeinsam unterrichtet werden und sich in einem ständigen Austausch befinden, als inklusiv betrachten. Der inklusive Charakter wird auch in Bezug auf die ÖGS- Kompetenz klar, indem davon ausgegangen wird, dass alle SchülerInnen Kompetenzen erwerben sollten, um in Kommunikation treten zu können. Die SchülerInnen lernen den Interviews zufolge klarerweise beide Kulturen kennen, da sie sich in ständigen Kontakt mit beiden befinden.

In Bezug auf die Literatur kann nach Bischoff (2008: 248) postuliert werden, dass die soeben erwähnten Faktoren auf einen inklusiven Unterricht hinweisen. Dem Autor zufolge sei von Inklusion zu sprechen, wenn der Faktor der Heterogenität als etwas Positives verstanden wird, ein gemeinsames Lernen aller Kinder stattfindet und alle Kinder in einer allgemeinen Schule leben und lernen. Der letzte Aspekt muss etwas kritisch betrachtet werden, da eine Eingliederung von hörbeeinträchtigten SchülerInnen nur in diesen drei Stammklassen stattfindet und daher nicht davon gesprochen werden kann, dass alle Kinder gemeinsam in einer Schule leben und lernen. Dies lässt sich ebenfalls bei Bohms (2011: 537) erkennen, bei dem dieser Faktor als soziolinguistisch-kulturell bezeichnet wird und von kulturellen Erfahrungen und Lernerfahrung ausgegangen wird. Der Vorteil des bilingualen Unterrichts, wie er in den Interviews beschrieben wird, lässt sich auch in der Literatur bei Bohms (2011: 537) unter den Prinzipien eines bilingualen Unterrichts finden, wo postuliert wird, dass Lernerfahrungen und kulturelle Erfahrungen von Beginn an erlebt werden.

Bezugnehmend auf das Phänomen der *LehrerInnen* kann gesagt werden, dass die Interviews folgende Informationen enthalten haben. Eine Sensibilisierung seitens der LehrerInnen sollte stattfinden, damit eine gewisse Eingewöhnung und Auseinandersetzung mit der Thematik der Gehörlosigkeit gegeben ist. Eine gewisse Bereitschaft muss seitens der LehrerInnen gegenüber der Kommunikation in der Klasse sowie dem Konzept einer altersheterogenen Klasse bestehen.

In der Literatur lassen sich die Gedanken beim Bohms (2011: 540ff.) erkennen, welcher postuliert, dass gewisse Erfordernisse seitens der LehrerInnen erfüllt sein müssen, um einen bilingualen Unterricht durchführen zu können. Alle Beteiligten sollten überzeugt sein und in die spezielle Thematik eingeführt werden. Die Ziele, welche mit solch einem

Unterricht erreicht werden sollten, müssen transparent für die LehrerInnen dargelegt werden (vgl. ebd.). Es kann erkannt werden, dass die Methode des bilingualen Unterrichts für die LehrerInnen stimmig sein muss, da ansonsten mit keinem durchgehenden Engagement seitens der LehrerInnen zu rechnen ist.

9. Zusammenfassung und Ausblick

Die Beschulung von beeinträchtigten, sofern man Hörbeeinträchtigung als eine Beeinträchtigung fasst, und nicht beeinträchtigten SchülerInnen wird immer wieder diskutiert. In dieser Arbeit wurde theoretisch dargelegt, wie eine Klasse strukturiert sein sollte, die eine gemeinsame Beschulung von hörenden und gehörlosen SchülerInnen vornimmt. Ein Einblick in solche Strukturen sollte gewährt werden, da diese Art der schulischen Umsetzung in Österreich noch nicht häufig erfolgt. Es können klare Grundpfeiler und Strukturen in der Literatur erkannt werden, welche als besonders wesentlich für solch eine Schulstruktur zu erachten sind.

Bei der Bestimmung der Begrifflichkeiten konnte erkannt werden, dass etliche Ansichten darüber bestehen, ab wann von Gehörlosigkeit gesprochen werden kann. Der Begriff kann ebenso von einer medizinischen Perspektive wie von einer audiologischen oder einer pädagogischen Perspektive betrachtet werden. Kulturell deswegen, da die Gehörlosigkeit immer auch mit einer eigenen Kultur einhergeht. Die pädagogische bezieht sich darauf, ob die Fähigkeit besteht, eine Sprache zu erlernen. Die Sprache, die von den gehörlosen Personen erlernt wird, zählt zu den natürlichen Sprachen, welche sich durch Morpheme und Phoneme kennzeichnen. Die Gebärdensprache bedient sich manueller, nichtmanueller und oraler Komponenten. Der Faktor der nonmanuellen Komponenten unterscheidet die Gebärdensprache klar von der Lautsprache, da die Mimik, Blick oder auch das Mundbild wesentlich für die Kommunikation verantwortlich sind. Des Weiteren sollte die Bedeutung der Sprache nochmals Erwähnung finden, da diese eine logische Verbindung zu der Unterrichtsform des bilingualen Unterrichts darstellt. Die Bedeutung der Sprache charakterisiert sich dahingehend, dass erst durch die Fähigkeit, eine Sprache zu sprechen, Kommunikation und somit auch Informationsaustausch zustande kommen kann. Die kognitive Entwicklung ist der Literatur zufolge stark an die Sprache gebunden. Sie steht aufgrund der Wissensbeschaffung durch kommunikativen Austausch in enger Verbindung mit der Thematik der Schule und der Ausbildung. Es wird postuliert, dass die Sprache problemlos perzipierbar und produzierbar sein soll. Daher kommt für hörbeeinträchtigte SchülerInnen nur die Gebärdensprache in Frage, da nicht davon ausgegangen werden

kann, dass die Möglichkeit besteht, eine Lautsprache problemlos zu produzieren, wenn ein auditives Defizit vorliegt. Die Problematik, die sich dahingehend entwickelt ist folgende, dass die hörende Umwelt die fehlende Kommunikationsfähigkeit hörbeeinträchtigter Menschen als kommunikative Einschränkung der Gehörlosen betrachtet. Fehlende Kommunikation kann schlimmstenfalls zu psychischen Erkrankungen führen. Diese Fakten sprechen klar für eine bilinguale Erziehung sowie für sprachliche Förderungen. Die Geschichte der Gehörlosenpädagogik lässt sich als eine dramatische Beschreiben, in der der Mailänder Kongress eine bedeutende Rolle spielt und heute mit Sicherheit negativ konnotiert ist. Es wurde 1880 entschieden, die lautsprachliche Methode gegenüber der gebärdensprachlichen Methode vorzuziehen. Erst durch empirische Studien, in welchen festgestellt wurde, dass Schulabgänger, welche nur lautsprachlich unterrichtet wurden, einen Wortschatz hatten, der mit einem 8,5-jährigen hörenden Kind zu vergleichen ist, konnte der Ausschluss der Gebärdensprache in der Bildung hörbeeinträchtigter Kinder festgemacht werden. Die bilinguale Methode steht in enger Verbindung mit dem Wissen, dass Sprache konstitutiv für die kindliche Entwicklung ist. Der bilinguale Unterricht verfolgt verschiedene Ziele, welche für die Entwicklung der SchülerInnen von Bedeutung sind und wird daher auch als die einzige adäquate Möglichkeit betrachtet, um eine bestmögliche Förderung für hörbeeinträchtigte Kinder zu gewährleisten. Der bilinguale Unterricht vereint lautsprachlichen und gebärdensprachlichen Unterricht und wird dann als solcher beschrieben, wenn hörende und gehörlose SchülerInnen zeitgleich in derselben Klasse unterrichtet werden. Der Unterricht findet simultan in Lautsprache und österreichischer Gebärdensprache statt. Des Weiteren stellt das altersheterogene Setting einen wesentlichen Grundpfeiler im Bereich des bilingualen Unterrichts dar. Dadurch besteht die Möglichkeit, das selbstständige Lernen sowie auch ein altersheterogenes Lernen zu fördern, was wiederum bei richtigem Einsatz dem Lehrer/der Lehrerin die Möglichkeit gibt, während den Arbeitsphasen schwächere Kinder zu unterstützen. Der Wochenplan als Unterrichtsmethode lässt sich auf reformpädagogische Ideen zurückführen. Die Idee, den klassischen Stundepan aufzuheben, lässt sich bei Petersen finden, ebenso wie den altersheterogenen Gedanken, der bei ihm in Stammklassen umgesetzt wird.

Der empirische Teil dieser Arbeit, welcher sich mit Interviews der KlassenlehrerInnen einer bilingualen Klasse beschäftigte, ergab etliche Parallelen zu den in der Literatur festgemachten Elementen, welche in einer bilingualen Klasse vorhanden sein sollten. Ansätze in der Literatur wurden weitergedacht und in gewisser Weise zum Teil adaptiert und für die Klassenstruktur angepasst. Es wurden Elemente angesprochen, die in der Literatur ebenfalls zu finden waren, jedoch nicht in dieser Brisanz erscheinen, die sie dann tatsächlich in der Praxis haben. Anzusprechen wäre hierbei die Bereitschaft der

LehrerInnen, sich für diese Art der Unterrichtsmethode gezielt zu entscheiden, da eine altersheterogen bilingual geführte Klasse in gewisser Weise mit mehr Aufwand verbunden ist, als es manche Regelklasse ist. Der Wochenplan wurde, wie er bei Petersen beschrieben wurde, adaptiert und in gewissen Fächern zu einem Monatsplan ausgeweitet. Die Vorteile, welche für gehörlose SchülerInnen durch eine bilinguale Beschulung haben, werden in den Interviews deutlich. Durch die gute Ausbildung, die darauf zurückzuführen ist, dass mit den SchülerInnen in ihrer Erstsprache gesprochen wird, stehen den SchülerInnen etliche Möglichkeiten wie Matura oder auch Studienabschluss offen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch diese Art des Unterrichts den SchülerInnen die Möglichkeiten eingeräumt wird, die jeder Person zustehen sollten. Nur durch solch eine Art des Unterrichts kann dies gewährleistet werden. Die Altersheterogenität sowie die gemeinsame Beschulung in einem bilingualen Setting von hörenden und gehörlosen SchülerInnen kann dazu beitragen, Stigmata aufzubrechen und Vorurteile abzubauen. Diese Art des Unterrichtens und diese Art der Herangehensweise an die Bedürfnisse der SchülerInnen sollte öfters umgesetzt werden, da nur durch diese Art des Schulsettings von einer Gleichberechtigung und von gleichen Bildungsmöglichkeiten bei allen SchülerInnen ausgegangen werden kann. Aufgrund der geringen Menge an Interviews kann dieser Arbeit kein Anspruch auf Allgemeingültigkeit eingeräumt werden. Es wäre vonnöten, mehr Schulen zu untersuchen, welche eine andere Herangehensweise vertreten, um eine Vergleichbarkeit zwischen den methodischen Vorgehensweisen herstellen zu können.

Literatur

Ahrbeck, Bernd (1997): Gehörlosigkeit & Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg: Signum Verlag.

Becker, Claudia (2012a): Bilinguale Frühförderung. In: Leonhardt, Annette (Hg.): Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt. S. 209- 225.

Becker, Claudia (2012b): Vorteile einer bilingualen Frühförderung für die kognitive und sozial-emotionale Entwicklung hörbehinderter Kinder. In: Hermann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbeeinträchtigter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosenbund. S. 26-32.

Boban, Ines/Hinz, Andreas (2008): Inclusive Education- Annäherung an Praxisentwicklung und Diskurs in verschiedenen Kontexten. In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hg): Begegnungen und Differenzen: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 314-329.

Bohms, Ronny (2011): Die neue Förderschule mit dem Förderschwerpunkt „Kommunikation“ oder: Der „flexible bilinguale Unterricht“. In: Das Zeichen. Jg. 25., Heft 89, S. 526–544.

Böhm, Winfried (2005): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: Kröner.

Biewer, Gottfried (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Berlin: Luchterhand.

Biewer, Gottfried (2006): Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. Erziehung und Unterricht, 156, S. 21-28. Wien: Öbv (Österreichischer Bundesverlag)

Biewer, Gottfried (2009a): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Biewer, Gottfried (2009b): Heterogenität in der Pädagogik. In: Strachota, Andrea/Biewer, Gottfried/Dattler, Wilfried (Hg.): Heilpädagogik: Pädagogik bei Vielfalt. Prävention. Interaktion. Rehabilitation. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 73- 84.

Bischoff, Chrisitane (2008): Inklusion als Bildungschance nicht nur für hörgeschädigte Kinder. In: Bischoff, Christiane/Horsch, Ursula (Hg.): Bildung im Dialog. Heidelberg: Median Verlag. S. 245- 258.

Braem, Penny Boyes (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum.

Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita- Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien/Mühlheim an der Ruhr: Guthmann-Peterson.

Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. S. 615

Dotter, Franz (2009): Die Bedeutung von Sprache für hörbehinderte Menschen. URL: http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/Dotter_Bedeutung_Sprache_2009.pdf [Stand: 05.11.2014]

Dotter, Franz (2004): Grenzen überschreiten bezüglich Gebärdensprache und Gehörlosigkeit. In: Krainz-Dürr, Marlies (Hg.): Grenzen überschreiten in Bildung und Schule. Klagenfurt; Celovec: Drava Verlag, S.200- 217.

Eichelberger, Harald/Wilhelm, Marianne (2003): Reformpädagogik als Motor für Schulentwicklung. Innsbruck: Studienverlag.

Eichelberger, Haralds (2008): Freiheit für die Kinder- Freiheit für die Schule. Innsbruck: Studienverlag.

Fellinger, Johannes et al. (2005): Psychosoziale Merkmale bei Gehörlosen – Daten aus einer Spezialambulanz für Gehörlose. In: Der Nervenarzt. 76.Jg., Heft 1 S. 43-51. Berlin: Springer.

Feyerer, Ewald (1998): Schulische Integration in Österreich und Bildungspolitische Maßnahmen. URL: http://www.ph-ooe.at/iip/FeyererE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf [Stand: 07.12.14]

Flick, Uwe (2014): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.) (1997): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag.

Grosjean, François (2012): Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen. In: Hermann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbeeinträchtigter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosenbund, S. 12-16.

Günther, Klaus/Hennies, Johannes (2011): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag.

Hänel-Faulhaber, Barbara (2010): Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprache: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 44-60.

Harper, Douglas (2014): Online Etymology Dictionary. URL: http://www.etymonline.com/index.php?term=bilingual&allowed_in_frame=0 [Stand: 30.11.2014]

Hascher, Tina (2010): Offener Unterricht. In: Bohl, Thorsten et al. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Theorie- Forschungsbefunde- Entwicklungsprozess- Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 339- 342.

Hillmann, Karl-Heinz (1994): Wörterbuch der Soziologie. Stuttgart: Kröner.

Hollweg, Uta (1999): Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen. Berlin: Luchterhand.

Holzinger, Daniel/ Fellingner, Johannes/ Hunger, Barbara/ Beitel, Christoph (2007): Gebärden in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich. Das Zeichen, 21. Jg., Heft 77, S. 444-453.

Huber, Anne A. (2010): Kooperatives Lernen. In: Bohl, Thorsten et al. (Hg.): Handbuch der Schulentwicklung. Theorie- Forschungsbefunde- Entwicklungsprozess- Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 353- 359.

Hülst, Dirk (2013): Grounded Theory. In: Friebertshäuser, Barbara/ Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 281- 300.

Jann, Peter (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes. Zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. Heidelberg: Schindele.

Jarmer, Helene et al. (2004): Unser gehörloses Kind. Wegweiser für Eltern gehörloser Kinder in Österreich. Wien: Österreichischer Gehörlosenbund.

Jarmer, Helene (2011): Schreien nützt nichts: Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.

Kluge, Friedrich (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. durchgesehene und erweiterte Auflage. Berlin [u.a.]: de Gruyter.

Keilmann, Annerose (2012): Frühe Diagnosen von Hörschäden. In: Leonhardt, Annette (Hg.): Frühes Hören. Hörschädigungen ab dem ersten Lebenstag erkennen und therapieren. München: Reinhardt. S. 96-112.

Kehrbaum, Tom (2009): Innovation als Prozess. Die Grounded Theory als Methodologie und Praxis der Innovationsforschung. Wiesbaden: VS Verlag.

Kempf, Hans-Georg et. al (2003): Kochleaimplantat bei Erwachsenen: Indikation und Durchführung. Teil II: Spezielle Aspekte und Technik der Implantatsysteme. In: HNO. 51.Jg., Heft 8, S. 663-676.

Knauf, Tassilo (2010): Die Idee des altersgemischten Lernens in der Pädagogik Maria Montessoris. In: Laging, Ralf (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag. S. 151- 159.

Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch- konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.

Koller, Hans-Christoph (2014): Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung. 7., durchgesehene Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Kucharz, Diemut (2010): Jahrgangsgemischtes Lernen. In: Bohl, Thorsten et al.: Handbuch der Schulentwicklung. Theorie- Forschungsbefunde- Entwicklungsprozess- Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S.333- 335.

Kramreiter, Silvia : Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Wien: Dissertation 2011.

Kramreiter, Silvia (2012): „Sprachintegration“. Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien. In: Das Zeichen. 26. Jg., Heft 90, S. 76- 89.

Krausneker, Verena (2004a): Viele Blumen schreibt man Blümer. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum

Krausneker, Verena (2004b): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen. In: SWS- Rundschau. 44. Jg.,Heft 3/2004, S. 289- 313.

Krausneker, Verena (2004c): Viele Blumen schreibt man Blümer. Gehörlos-hörende Doppelintegration in Wien. In: Das Zeichen

Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Wien: Innovationszentrum

der Universität Wien. Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk).

Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2010): Die aktuelle Stellung der ÖGS im Österreichischen Bildungssystem. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.249-267.

Krausneker, Verena (2011): Österreichische Gebärdensprache ist anerkannt. URL: http://www.univie.ac.at/linguistics/verbal/fileadmin/user_upload/Tagungen/T2011_KE_Krausneker_Entwurf.pdf [Stand: 03.12.14]

Lee, Ju- Hwa (2010): Inklusion- Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena

Leonhardt, Annette (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München (u.a.): Reinhardt.

Leonhardt, Annette (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München (u.a.): Reinhardt.

Luers, Jan-Christoffer et al. (2011): Implantierbare Hörgeräte. In: HNO. 59.Jg., Heft 10, S.980-987.

Marsh, Georg (2011): Lern- und Übungsbuch für Sprachlernende der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) A1&A2. Wien: Shake Hands.

Mayer, Horst- Otto (2009): Interview und schriftliche Befragung. Entwicklung, Durchführung und Auswertung. München (u.a.): Oldenbourg Verlag.

Mead, Georg H. (1995): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Müller, J. Rene/Hans, Maren (Hg.) (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Neuwied [u.a.]: Luchterhand.

Paul, Katrin (1998): Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: Müller, J. Rene/Hans, Maren (Hg.): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S.18- 42.

Petersen, Peter (2001): Der Kleine Jena-Plan. Weinheim und Basel: Beltz.

Prause, Manuela-Carmen (2001): Musik und Gehörlosigkeit. Therapeutische und pädagogische Aspekte der Verwendung von Musik bei gehörlosen Menschen unter besonderer Berücksichtigung des anglo-amerikanischen Forschungsgebietes. Köln-Rheinkassel: Dohr.

Rebel, Karlheinz (2010): Heterogenität als Chance nutzen lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ruoß, Manfred (1994): Kommunikation Gehörloser. Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik. Bern: Huber

Schnattinger, Stefanie/Horsch, Ursula (2004): Wenn Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb. In: Horsch, Ursula (Hrsg.): Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder, S. 151-176.

Schneider, Oliver (2010): Kooperatives Lernen als neuer Weg schulischen Lernens- auch für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 145- 159.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Beltz – Psychologie Verlags Union: Weinheim.

Strübing, Jörg (2014): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatischen Forschungsstils. 3.Auflage. Wiesbaden: Springer VS.

Traub, Thilo (2010): Jahresübergreifende Gruppen im Schulkonzept Jenaplan. In: Laging, Ralf (Hg.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Hohengehren: Schneider Verlag, S.122- 134.

Textor, Annette (2010): Offener Unterricht- Versuch der theoretischen Rahmung eines schwer fassbaren Konstrukts. In: Köker, Anne/Rohmahn, Sonja/Textor, Annette (Hg.): Herausforderung Heterogenität. Ansätze und Weichenstellungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 173- 186.

Trautmann, Matthias/Wischer, Beate (2011): Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS Verlag.

United Nations Convention (2006): Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York. URL: <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [Stand: 10.12.2014]

Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität. Bedeutungsdimensionen eines Begriffs. In: Koller, Hans-Christoph/Casale, Rita/Ricken, Norbert (Hg.): Heterogenität. Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts. Paderborn: Ferdinand Schöningh. S. 19- 44.

WFD (2003) Eine Grundsatzerklärung des Weltverbands der Gehörlosen. in: Das Zeichen, 17. Jg., Heft 65, S. 322-325

WFD (2007): WFD Policy. Education Rights für deaf Children. URL: http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/03/EducationRightsforDeafChildren_July-2007.pdf [Stand: 13.12.14]

Wolf, Heike (2004): Soziale Kompetenz: Psychologische Bedeutung und Beziehung zu Intelligenz und Persönlichkeitsmerkmalen. Lengerich; Wien [u.a]: Pabst.

Wildemann, Anja (2010) (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung (1). URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2520> [Stand: 25.11.2014]

Anhang

A: Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

ABBILDUNG 1: AXIALES KODIEREN (KODIERPARADIGMA).....	56
ABBILDUNG 2: KERNKATEGORIE BILLINGUALER UNTERRICHT KODIERPARADIGMA.....	61
ABBILDUNG 3: SUBKATEGORIE <i>HÖREND/GEHÖRLOSE</i> KODIERPARADIGMA	62
ABBILDUNG 4: SUBKATEGORIE <i>UNTERRICHTSMETHODEN</i> KODIERPARADIGMA	67
ABBILDUNG 5: SUBKATEGORIE <i>ALTERSHETEROGENITÄT</i> KODIERPARADIGMA.....	73
ABBILDUNG 6: SUBKATEGORIE <i>OPPORTUNITÄTEN</i> KODIERPARADIGMA.....	77
ABBILDUNG 7: SUBKATEGORIE <i>LEHRERINNEN</i> KODIERPARADIGMA.....	80

Tabellenverzeichnis

TABELLE 1: EIGENSCHAFTEN UND DIMENSION DER SUBKATEGORIE WOCHENPLAN.....	54
TABELLE 2: EXEMPLARISCHE DARSTELLUNG DES OFFENEN KODIERENS TRANKRIPT FRAU A.....	54

B: Interviewleitfaden- Problemzentriertes Interview/Kurzfragebogen

Kurzfragebogen

In welcher Stammklasse unterrichtest du?

Bist du in dieser Klasse klassenführend?

Seit wann unterrichtest du in dieser Klasse?

Leitfaden

Gesprächseinstieg

- Dank für die Teilnahme am Interview
- Vorstellen der eigenen Person
- Erklärung des Forschungsvorhabens
- Einholung des Einverständnisses zur Tonbandaufnahme, Zusicherung der Anonymität
- Zusicherung, das Interview jederzeit beenden zu können, eventuelle Unklarheiten der Interviewperson klären

Bilingual

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Welche Grundpfeiler (Strukturen) bestehen, damit der bilinguale Unterricht funktionieren kann?• Wie läuft der bilinguale Unterricht ab? (Zwei Unterrichtssprachen)• Erlernen hörende Kinder durch den bilingualen Unterricht die Gebärdensprache?• Wird der bilinguale Ansatz als störend für den Unterrichtsverlauf empfunden?• Welche Ziele verfolgt ihr mit dem bilingualen Unterricht?• Wie gestaltet sich das LehrerInnensystem? (Team-teaching, klassenübergreifend)• Welche Vorteile bestehen durch den bilingualen Unterricht für gehörlose SchülerInnen? |
|---|

Unterrichtsmethoden

- **Welche** Unterrichtsmethoden werden angewandt? (Wochenplan,...)
- Hat **selbständiges** Lernen einen großen Stellenwert?
- Hat **altersheterogenes** Lernen einen großen Stellenwert?
- Wie werden diese Arten zu lernen durch die Unterrichtsmethode gefördert oder gehemmt?
- Wie sind die Klassen aufgeteilt? (Jahrgänge)

Altersheterogenität

- Wird diese bei euch in der Klasse als **Vorteil** betrachtet und seht ihr einen Vorteil darin?

Reformpädagogik

- Welche reformpädagogischen **Ansätze** verfolgt ihr in der Klasse?
- Welche **Materialien** werden angeboten? (Fördernd für das selbstständige Lernen)

Integrativer Aspekt

- Kann eure Klasse eher mit einem integrativen Aspekt oder einem inklusiven Aspekt in Verbindung gebracht werden?

Ögs-Kompetenz

- Welche Gebärdensprachkompetenzen hast du bereits erworben?

C: Transkriptionsrichtlinien³

-	prosodische Zäsur, kaum hörbares Innehalten, „hörbares Komma“
--	kurze Pause
---	längere Pause
(P/sec.)	Längere Pause bzw. Unterbrechung der Erzählung (mit Angabe der Dauer in Sekunden und ggf. der Entstehungsgründe)
=	Trennungszeichen (zur Unterscheidung von „-“ für eine Zäsur)
.	Markierung einer fallenden Intonation (Satzende)
?	Frageintonation
GROSSBUCHSTABEN	besonders sorgfältige Artikulation eines Wortes oder Syntagmas
<u>Unterstreich</u>	empathische Betonung eines Wortes oder Syntagmas
(einfache Klammer)	Textteil, der semantisch noch dekodierbar, aber phonologisch nicht mehr transkribierbar ist
(...)	unverständliche Textteile (bei längeren unverständlichen Passagen mit Angabe der Dauer in Sekunden)
E	ErzählerIn
I	InterviewerIn
E: Ich will jetzt nicht sagen	Partiturschreibweise bei...
I: Können sie noch	...Überlappung von Redebeiträgen
Wortabbru_	Abbruch innerhalb einer Wortgrenze
Äh (oder entsprechendes Phonem)	gefüllte Pause
=e	nicht-phonemische Dehnung am Wortende, vor allem bei „und“ (und=e)
/das war stark ((lachend))	Notierung einer kommentierenden Passage

³ Dausien, Bettina (1996): Biographie und Geschlecht: zur biographischen Konstruktion sozialer Wirklichkeit in Frauenlebensgeschichten. Bremen: Donat. S. 615.

D: Kurzzusammenfassung/Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit der Thematik der gemeinsamen Beschulung von hörenden und gehörlosen SchülerInnen. Das Augenmerk wird dabei auf Strukturen gelenkt, welche für eine bilingual, altersheterogen geführte Klasse notwendig sind. Diese Art der Beschulung wurde in Österreich bereits erforscht, jedoch nicht unter den Aspekten, die in dieser Arbeit von Relevanz sind. Die Frage, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, beschäftigt sich damit, wie sich eine bilingual, altersheterogen geführte Klasse beschreiben lässt und inwiefern sich theoretisch beschriebene Ansätze in der praktischen Umsetzung wiederfinden lassen. Als Basis der Untersuchung dient zunächst ein theoretischer Hintergrund, in dem wesentliche Begriffe wie Gehörlosigkeit, Bilingualität, Altersheterogenität und Inklusion/Integration erörtert werden. Um die Strukturen einer bilingual altersheterogen geführten Klasse erheben zu können, wurden im Februar 2015 drei Interviews mit LehrerInnen geführt. Diese Interviews stützten sich an das problemzentrierte Interview nach Andreas Witzel (2000). Die gewonnenen Daten wurden im Forschungsstil der Grounded Theory Method nach Straus und Corbin (1996) ausgewertet. Abschließend lässt sich sagen, dass sich etliche Ansätze in der theoretischen Bearbeitung wie auch in den Interviews wiederfinden lassen. Es muss jedoch festgehalten werden, dass in der praktischen Umsetzung theoretische Ansätze und Annahmen oft zusätzlich adaptiert und erweitert wurden.

The following thesis is addressing the issue of educating both, hearing and hearing impaired students mutually. The main emphasis is placed on the structures that are necessary for bilingual pupils of different age. This kind of education has been explored in Austria, albeit not in terms of this research question, which tries to describe the way such a bilingual and age heterogeneous school class is guided by teachers and to what extent theoretical approaches can be implemented into practice.

Theoretical background and the examination of terms such as deafness, bilingualism, age heterogeneity and social inclusion/integration serve as a basis for this research. In order to evaluate structures of bilingual and age heterogeneous school classes, three interviews with teachers were conducted. These surveys are based on the problem-centred interview by Andreas Witzel (2000). The outcome was assessed on the in virtue of the Grounded Theory Method by Straus and Corbin (1996).

In conclusion, it is to say that several hypotheses can be retrieved in the theoretical assessment and the interviews. However, practical implementation has drawn from theoretical approaches and assumptions and has been extended as well as adapted.

E: Lebenslauf

Persönliche Angaben:

Name: David Resch

Ausbildung:

Seit 10/2012 Masterstudium an der Universität Wien für Bildungswissenschaft

09/2009 – 06/2012 PH-Wien Bachelorstudium Lehramt für Volksschulen

08/2008 – 04/2009 Zivildienst Exit-Sozial Linz

09/2002 - 06/2008 Bundesbildungsanstalt für Kindergartenpädagogik Linz

09/1999 – 06/2002 Hauptschule Hs 27 Linz

09/1995 – 06/1999 Volksschule Karlhof Linz

06/1994 – 06/1995 Montessori Vorschule Linz

Berufliche Erfahrung und Praktika:

Seit 2014 ÖGS Kurs an der Universität Wien

01/2014- 06/2014 Private Kinderbetreuung in Wien

07/2009 Kinderbetreuung bei Caritas Oberösterreich

2004 - 2008 Mediatorenausbildung und Schultutor an der BAKIP Linz