

Ludwig-Maximilians-Universität München
Department für Pädagogik und Rehabilitation

Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern

Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten
Schülern in allgemeinen Schulen
(Sekundarstufe I)



Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von
Simone Born
aus
München

Erstgutachter: Prof. Dr. A. Leonhardt

Zweitgutachter: Prof. Dr. N. Havers

Tag der mündlichen Prüfung: 04. Februar 2009

Persönliches Vorwort

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die zum Gelingen dieser Arbeit beigetragen haben.

Bei meiner Doktormutter, Frau Prof. Dr. Leonhardt, möchte ich mich außerordentlich für die Initiierung des Projektes, für ihre kontinuierliche Betreuung, Unterstützung und für ihr Vertrauen in meine Arbeit bedanken.

Herrn Prof. Dr. Havers danke ich für die Übernahme des Zweitgutachtens und seine Beratung in vielen methodischen Fragen. Die gemeinsamen Treffen waren mir nicht nur eine große Hilfe bei der Suche nach der „richtigen Methode“, sondern auch bedeutsame Motivierungsmomente.

Dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus – und hier speziell Herrn Kultusministerialrat Weigl – danke ich für das starke Interesse an der vorliegenden Forschungsarbeit sowie für die finanzielle Unterstützung, ohne diese das Projekt weder zustande gekommen, noch zu Ende geführt worden wäre.

Insbesondere möchte ich mich bei allen Lehrern, Schülern sowie deren Eltern für die Teilnahme an der Untersuchung bedanken. Gerade aufgrund der häufigen Beobachtungen bedeutete dies viel Organisationstalent und Zeitaufwand für alle Beteiligten. Erfreulicherweise durfte ich im Kontakt mit den Lehrern und Eltern einen sehr herzlichen Umgang, eine engagierte Zusammenarbeit sowie eine große Offenheit und ein starkes Interesse gegenüber meiner Forschungsarbeit erfahren. In dem Kontext möchte ich betonen, dass es für viele Lehrer und Schüler nicht selbstverständlich ist, in ihrem Unterricht Hospitationen durchzuführen, was ich bei meiner anfänglichen Suche nach Untersuchungsteilnehmern auch schmerzlich erlebt habe. Vielen, vielen Dank für die Zusammenarbeit!

Mein Dank gilt hierbei auch den Mitarbeitern des MSD Oberbayern für ihre Vermittlungsarbeit, ohne die ich erst gar nicht an die entsprechenden Lehrer und Schüler herangekommen wäre.

Herzlich bedanken möchte ich mich weiterhin bei Frau Elisabeth Eichinger und Frau Anja Werlich für ihr Engagement, ihren erheblichen Arbeitsaufwand und unsere Zusammenarbeit im Rahmen der Unterrichtsbeobachtungen. Frau Elisabeth Eichinger und Frau Julia Schatz

möchte ich zudem für die Übernahme einiger Transkriptionen der Interviews danken und Frau Julia Schatz außerdem für ihre Hilfe bei meiner teils sehr ausufernden Literaturarbeit in einer sehr unübersichtlichen Phase meiner Arbeit.

Vielen Dank an das Statistische Beratungslabor, unter der Leitung von Prof. Dr. Helmut Küchenhoff, und hierbei vor allem an Frau Anne Kunz für ihre Geduld und ihre unentbehrliche Hilfe bei meinen statistischen Problemen. Der studentischen Projektgruppe des Lehrstuhls für Statistik (Frau Gisela Schmidberger, Frau Anna Rieger, Frau Veronika Stelz, Frau Manuela Gärtner) danke ich für erste Impulse und Gedanken hinsichtlich der Darstellung ausgewählter quantitativer Daten.

Dankeschön ebenso an Herrn Silvio Philipp für seine Unterstützung bei der Berechnung der Interraterreliabilität.

Bei meinen lieben Kollegen am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik an der LMU-München möchte ich mich für den ertragreichen Austausch und alles, was darüber hinausging, bedanken. Speziell möchte ich mich bei Frau Dr. Kirsten Ludwig für ihre kritischen und hilfreichen Rückmeldungen in vielen Situationen unseres „Zimmerkollegendaseins“ über unsere gemeinsamen drei Jahre bedanken. Frau Vera Kobler und Frau Katja Sachsenhauser danke ich insbesondere für ihre emotionale Aufbauarbeit, die einen wesentlichen Teil zum Gelingen meiner Arbeit beigetragen hat. Frau Dr. Helga Voit danke ich für ihre Beratungen, ihre Inspirationen und Anregungen, die mich während des Studiums und meiner Promotion geleitet haben.

Ein besonders großer Dank gilt meinen Korrektoren, die mir äußerst wichtige Impulse und ein konstruktives Feedback geliefert haben und denen ich sehr viel Zeit durch die Korrektur von Teilen meiner Arbeit geraubt habe: Frau Dr. Kirsten Ludwig, Frau Vera Kobler, Frau Dr. Helga Voit, Frau Dr. Brigitte Lindner.

Dankeschön außerdem an meine Eltern, Gerhard und Elisabeth Ellgaß sowie an meine Schwester, Daniela Hägele, für ihre Unterstützung, Geduld und zahlreichen Ermutigungen während meiner gesamten Zeit an der Uni.

Mein größter Dank gilt meinem Mann, Robi, der mich immer wieder durch alle Hochs und Tiefs meiner Arbeit voller Geduld und zu jeder Zeit begleitet und unterstützt hat, mir ein Ruhepol war und immer ein offenes Ohr für meine großen und kleinen Probleme hatte. Selbst-

verständlich danke ich ihm außerdem für die wertvollen Hinweise in seiner Korrekturarbeit, mit der ich ihm in den letzten Wochen vor meiner Abgabe seine Feierabende genommen habe.

Aus diesen und noch vielen anderen Gründen widme ich ihm diese Arbeit.

München, im September 2008

Simone Born

INHALTSVERZEICHNIS

I	Einleitung.....	11
II	Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen	
1	Der Integrationsbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven.....	15
1.1	Sonderpädagogische Betrachtungsweise.....	16
1.2	Hörgeschädigtenpädagogische Betrachtungsweise.....	30
1.3	Exkurs: Segregation – Integration – Inklusion.....	43
2	Schulische Integration bei Hörgeschädigten unter dem Fokus der Einzelintegration...	51
2.1	Formen schulischer Einzelintegration.....	51
2.2	Gesetzliche Rahmenbedingungen.....	52
2.3	Bedingungsfaktoren.....	60
2.3.1	Hörgeschädigter Schüler.....	63
2.3.2	Lehrer der allgemeinen Schule.....	74
2.3.3	Schulleitung und Schulverwaltung.....	89
2.3.4	Mitschüler.....	91
2.3.5	Eltern.....	94
2.3.6	Der Mobile Sonderpädagogische Dienst.....	97
2.4	Kritische Reflexion der Einzelintegration.....	102
3	Didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen.....	105
3.1	Didaktik – Methodik – Unterricht.....	105
3.2	Unterrichtsprinzipien.....	109
3.3	Unterrichtsformen.....	125
3.3.1	Methodische Grundformen.....	126
3.3.2	Sozialformen.....	131
3.4	Günstige Bedingungen der Sprachwahrnehmung im Unterricht.....	142
3.4.1	Auditive Sprachwahrnehmung.....	142

3.4.2 Visuelle Sprachwahrnehmung.....	151
3.5 Lehrerverhalten und Lehrersprache.....	156
3.6 Schülerverhalten mit dem Fokus Schüleraufmerksamkeit.....	173
4 Forschungsdesign.....	181
4.1 Einordnung der Untersuchung.....	181
4.2 Forschungsziel und Forschungsfragen.....	194
4.3 Auswahl der Erhebungsinstrumente.....	196
Exkurs zum „Nachträglichen Lauten Denken“.....	197
4.4 Triangulation.....	200
4.5 Teilnehmer und Stichprobe.....	203
4.6 Forschungsplan und Forschungsvorgehen – ein Überblick.....	210
5 Forschungsmethoden.....	213
5.1 Strukturierte Beobachtungen.....	213
5.1.1 Methodik der strukturierten, quantitativen Beobachtungen.....	213
5.1.2 Thesenerstellung.....	221
5.1.3 Entwicklung des Beobachtungsinventars.....	228
Exkurs zum „Münchener Aufmerksamkeitsinventar“ (MAI).....	231
5.1.4 Beobachtungsplan und Testung des Beobachtungsinventars.....	238
5.1.5 Durchführung der strukturierten Beobachtungen.....	241
5.1.6 Archivierung und Auswertung der strukturierten Beobachtungen.....	244
5.1.7 Reflexion zur Einhaltung der quantitativen Gütekriterien.....	248
5.2 Halbstrukturierte Beobachtungen.....	252
5.2.1 Methodik der halbstrukturierten, qualitativen Beobachtungen.....	252
5.2.2 Entwicklung und Modifikation des Beobachtungsleitfadens.....	258
5.2.3 Durchführung der halbstrukturierten Beobachtungen.....	259
5.2.4 Transkription und Archivierung der halbstrukturierten Beobachtungen.....	262
5.2.5 Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen.....	269
5.2.6 Reflexion zur Einhaltung der qualitativen Forschungsprinzipien.....	275
5.3 Möglichkeiten und Grenzen einer Unterrichtsbeobachtung.....	280
5.4 Leitfadeninterviews.....	285
5.4.1 Methodik der halbstrukturierten, qualitativen Leitfadeninterviews.....	285
5.4.2 Entwicklung des Interviewleitfadens.....	289

5.4.3 Durchführung der Leitfadeninterviews.....	291
5.4.4 Transkription und Archivierung der Leitfadeninterviews.....	293
5.4.5 Auswertung der Leitfadeninterviews.....	294
5.4.6 Reflexion zur Einhaltung der qualitativen Forschungsprinzipien.....	296
5.5 Zusammenfassender Überblick über die angewandten Forschungsmethoden.....	301
6 Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse.....	303
6.1 Anmerkungen zur Ergebnisdarstellung.....	303
6.2 Äußere Gegebenheiten und Bedingungsfaktoren.....	312
6.2.1 Vorbereitung auf die unterrichtliche Integrationssituation und Vorabinformierung der Lehrer.....	312
6.2.2 Klassenraumgegebenheiten.....	320
6.2.3 FM-Anlage.....	327
6.2.4 Lärmpegel.....	336
6.2.5 Beleuchtungssituation.....	347
6.3 Lehrer und Unterricht.....	351
6.3.1 Einstellung zur Integration Hörgeschädigter.....	351
6.3.2 Erziehungs- und Unterrichtsstil.....	356
6.3.3 Selbstreflexion des Unterrichts mit dem hörgeschädigten Schüler.....	369
6.3.4 Methodische Grundformen und Sozialformen des Unterrichts.....	383
6.3.5 Aspekte der Anschauung.....	409
6.3.6 Aspekte der inneren Differenzierung.....	419
6.3.7 Aspekte der Strukturierung.....	425
6.3.8 Aspekte der Schüleraktivierung.....	456
6.3.9 Aspekte der Lebens- und Schülernähe.....	463
6.3.10 Aspekte des Lehrerverhaltens und der Lehrersprache.....	471
6.3.11 Perspektiven der Lehrer für den integrativen Unterricht.....	518
6.4 Hörgeschädigte Schüler.....	525
6.4.1 Schulische Leistungen und Leistungsmotivation.....	525
6.4.2 Aufmerksamkeitsverhalten.....	532
6.4.3 Hilfesuche und Hilfeerhalt.....	540
6.4.4 Sprachlich-kommunikatives Verhalten.....	547
6.5 Mitschüler, Klassensituation und soziale Eingebundenheit des hörgeschädigten Schülers.....	563

6.6 Zusammenfassende Ergebnisdiskussion.....	577
7 Handlungsimpulse.....	601
III Reflexion.....	613
Abbildungsverzeichnis.....	621
Tabellenverzeichnis.....	625
Literaturverzeichnis.....	627
Anhang.....	675
Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen im Anhang.....	676
A Beobachtungsinventar.....	677
B Beobachtungsplan.....	684
C Beobachtungsleitfaden.....	697
D Interviewleitfaden.....	699

I Einleitung

Die Diskussion um eine schulische Integration Hörgeschädigter im instrumentellen Verständnis, d.h. als gemeinsame Unterrichtung hörgeschädigter und gut hörender Schüler¹ bei deren allseitiger Förderung, ist langandauernd. Bereits Anfang des 19. Jahrhunderts zeigten sich erste Bestrebungen zur integrativen, wohnortnahen Beschulung hörgeschädigter Kinder. Da dieser Integrationsversuch aufgrund methodischer Unzulänglichkeiten und äußerer Rahmenbedingungen scheiterte (vgl. LEONHARDT 1996b; 1996c; 2001b), kam es in der Folge zu einer zunehmenden Errichtung von Sonderschulen und letztlich zu einer Bildung von Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, so wie wir sie heute beispielsweise in Bayern kennen. Trotz der Entwicklung, hörgeschädigte Schüler getrennt von ihren Altersgenossen zu unterrichten, wurden Hörgeschädigte durchgehend auch an allgemeinen Schulen beschult. Die Geschichte der aktuellen Integrationsbestrebungen begann mit dem sogenannten „Mainstreaming“ in den USA in den 1950er Jahren (näher nachzulesen u.a. bei CLAUBEN 1989a, 199-199; LEONHARDT 1996a, 148; 1996c, 15; 2001b, 15-16; WERTLI 2006, 58-59), welches nachhaltige internationale bildungspolitische und schulpraktische Auswirkungen für die Beschulung von Hörgeschädigten mit sich brachte. Hierzulande lieferten etwa die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrats 1973, nach der eine gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher so weit wie möglich realisiert werden sollte, wesentliche Impulse. Seither treiben weitere nationale und internationale Entwicklungen die Integration und Inklusion von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf voran.

Obschon die Debatte um schulische Integration hörgeschädigter Schüler bereits seit langem geführt wird, dauert sie weiter an. Dabei werden verschiedenste Bedingungsfaktoren für einen gelingenden Integrationsprozess diskutiert. Neben materiellen und institutionellen Variablen, werden als häufigste personelle Einflussfaktoren zumeist der hörgeschädigte Schüler selbst, die Lehrkräfte der allgemeinen Schule, die Eltern der Schüler, leitende Instanzen, die Peergroup/Mitschüler und die Lehrer des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes erörtert.

Die Entwicklungen verweisen insgesamt auf eine zunehmende Anzahl hörgeschädigter Schüler in einer integrativen Beschulungsform. Ursächlich dafür kann eine Reihe von Faktoren ausgemacht werden: Neben allgemeinen Integrationsbestrebungen, bildungspolitischen Entwicklungen und Elternforderungen nach einer integrativen Beschulung ihrer Kinder, sind ins-

¹ Zugunsten einer besseren Leserlichkeit wird in der gesamten Arbeit im Plural allgemeingehaltener sowie gemischtgeschlechtlicher Personengruppenbezeichnungen die männliche Sprachform verwendet – sie bezieht sich dabei auf beide Geschlechter. Im Plural und im Singular eindeutig weiblicher Personen wird allerdings das weibliche Geschlecht entsprechend angezeigt.

besondere eine verbesserte und frühere Diagnostik von Hörschäden bei Kindern und somit eine frühzeitigere hörtechnische Versorgung, Verbesserungen der technischen Hörhilfen selbst sowie eine qualitativ versiertere und früher einsetzende Frühförderung zu nennen. Auch wenn sich generell mehr und mehr Formen der schulischen Integration Hörgeschädigter ausdifferenzieren und etablieren, bleibt die häufigste schulische Integrationsform in Deutschland die der Einzelintegration, bei der in der Regel ein einzelner hörgeschädigter Schüler in einer Klasse einer allgemeinen Schule unterrichtet wird und diese Schüler – dem Anspruch nach – hörgeschädigtenpädagogische Unterstützung erfahren. So spricht etwa LEONHARDT (2005a, 165) davon, dass sich diese Schulform zunehmend als „... gleichberechtigte, alternative Form zur Beschulung in Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören“ durchsetzt.

Sowohl national als auch international liegen – trotz ansteigender Erforschung der schulischen Integration Hörgeschädigter und nahezu einheitlicher Forderungen an einen integrativen Unterricht – kaum empirische Befunde einer Unterrichtsforschung mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen vor. Die meisten Untersuchungsergebnisse im Bereich der schulischen und unterrichtlichen Integration Hörgeschädigter werden anhand von Interviews und Fragebogenstudien gewonnen und stellen somit Sekundärdaten über den integrativen Unterricht dar. Es existieren so gut wie keine Forschungsarbeiten, die sich konkret den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern zum Thema genommen haben und ihn durch Unterrichtsforschung, d.h. durch Forschersicht, erhoben haben.

Gerade aufgrund dieses forschungspraktischen Mangels, aber auch bedingt durch die seit Jahrzehnten bestehenden, theoretisch diskutierten und vereinzelt formulierten Ansprüche an diesen Unterricht, ergab sich die Aufgabenstellung für die vorliegende Arbeit: Die Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien. Ein besonderer Wert wurde dabei auf den Aspekt der Feldforschung als Aufnahme einer unterrichtlichen Alltagssituation gelegt.

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst in Kapitel 1 das Verständnis von schulischer Integration und Inklusion geklärt. Dabei wird von einer sonderpädagogischen Betrachtungsweise in Kapitel 1.1. ausgegangen und diese auf eine hörgeschädigtenpädagogische Perspektive in Kapitel 1.2 spezifiziert. Dem folgt eine Exkurs über neueste Entwicklungen, die sich mehr und mehr von einer Integrationsdebatte hin zu einer Diskussion um Inklusion bewegen (Kapitel 1.3).

Nach Darlegung dieses theoretischen Integrationsverständnisses, wird in Kapitel 2 und 2.1. die spezifische Situation der schulischen Integration Hörgeschädigter unter dem Fokus der Einzelintegration betrachtet und dabei zunächst einleitend die Gesetzeslage für einzelintegrierte hörgeschädigte Schüler in allgemeinen Schulen mit Blick auf Bayern spezifisch skizziert (Kapitel 2.2). Dem folgt in Kapitel 2.3 die Betrachtung bedeutsamer Bedingungsfaktoren schulischer Einzelintegration hörgeschädigter Schüler mit einer Schwerpunktsetzung auf den Lehrern der allgemeinen Schulen sowie auf den hörgeschädigten Schülern selbst. Darauf aufbauend werden in Kapitel 3 wesentliche didaktisch-methodische Kriterien für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen vorgestellt. In den Ausführungen einiger dieser Aspekte werden Übertragungsversuche aus der allgemeinen Didaktik und Methodik und/oder aus didaktisch-methodischen Forderungen an eine Sonderbeschulung Hörgeschädigter auf den Unterricht mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern unternommen, da bisher derartige theoretische Auseinandersetzungen kaum zu finden sind. Die theoretischen Darlegungen bilden nicht nur den Rahmen des Forschungsvorhabens, sondern liefern ferner die fachtheoretische Grundlage für die spätere Präsentation und Diskussion der Untersuchungsergebnisse.

In Kapitel 4 wird das Forschungsdesign dieser Untersuchung vorgestellt und in diesem Rahmen eine Einordnung des Projektes in weitere Forschungen und besonders in das Gesamtprojekt zur schulischen und vorschulischen Integration Hörgeschädigter an der LMU-München, vorgenommen. Daran anknüpfend werden die drei angewandten Forschungsmethoden in Kapitel 5 vorgestellt und hinsichtlich ihres hier erfolgten Einsatzes erörtert. Aufgrund der Komplexität und der Vielschichtigkeit des Forschungsgegenstandes „Unterricht“ wurde eine multivariate methodische Herangehensweise gewählt, der durch den Einsatz einer strukturierten (quantitativen) und halbstrukturierten (qualitativen) Beobachtung des integrativen Unterrichts mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern sowie durch eine (qualitative) mündliche Befragung der beobachteten Lehrer nachgekommen wurde. Die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes spiegelt sich in einer ausführlichen, forschungsmethodischen Darstellung wider, welche zugleich der wissenschaftlich geforderten Transparenz von Forschung nachkommt.

Unter dem Verständnis des theoretischen und forschungsmethodischen Hintergrunds der vorliegenden Studie werden in Kapitel 6 die Untersuchungsergebnisse dargelegt und diskutiert. Dies erfolgt gegliedert, nach thematisch übergeordneten Bereichen zu dem integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern, zu den erfassten Bedingungen des Sprachverstehens sowie zu dem Schüler-, Lehrer- und Mitschülerverhalten, denen die Befunde zugeordnet wer-

den. Alle hierbei genannten Namen von Personen und Orten sind frei erfunden worden, um die Anonymität der Untersuchungsteilnehmer zu gewährleisten. In Kapitel 6.6. wird schließlich eine zusammenfassende Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den unterschiedlichen Bereichen vorgenommen. Dabei werden Beziehungen zu den Einzelbefunden offengelegt und ihre gegenseitigen Abhängigkeiten erörtert.

Basierend auf den präsentierten Ergebnissen und den daraus sich ergebenden Schlussfolgerungen werden letztlich Handlungsimpulse für die Unterrichtspraxis mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern sowie offene Fragestellungen für weitere Untersuchungen zu diesem Forschungsgebiet in Kapitel 7 formuliert.

In einer abschließenden Reflexion (Kapitel III) wird die Forschungsarbeit nochmals methodisch und inhaltlich überdacht und ein Ausblick für die unterrichtliche Integrationspraxis mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern geliefert.

II Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen

1 Der Integrationsbegriff aus unterschiedlichen Perspektiven

Ein zentraler Begriff der vorliegenden Arbeit ist der der Integration. Bevor auf seine einzelnen Facetten und Betrachtungsperspektiven näher eingegangen wird, soll eingangs kurz eine mehr oder minder betrachtungsneutrale Herleitung dieses Begriffs vorgenommen werden. Sein etymologischer Ursprung dient als Basis einer weiteren begrifflichen Klärung.

Der Integrationsbegriff entstammt dem lateinischen Nomen „integratio“ als Erneuerung, Wiederherstellung eines Ganzen, als Einbeziehung/Eingliederung in ein größeres Ganzes oder als Zustand, in dem sich etwas befindet, nachdem es eingegliedert worden ist (FRERICHS 1995, 158; SCHAUB & ZENKE 2007, 307) (das entsprechende Verb ist „integrare“ [= ergänzen], das Adjektiv „integer“ [= unberührt, ganz]; KOBİ 1999, 71). Als partieller Inhalt dieses Bedeutungsursprungs wird im heutigen (sozialen) Verständnis von „Integration“ grundsätzlich eine Eingliederung, ein Einbezug in ein Ganzes, betont. Begrifflich entgegengesetzt sind hierzu Selektion/Separation/Segregation bzw. Ausgrenzung/Aussonderung.

SCHAUB & ZENKE (2007, 307) beschreiben folgendes allgemeines Begriffsverständnis, das im Großen und Ganzen Allgemeingültigkeit besitzt:

„Soziale Prozesse der Eingliederung von Menschen in gesellschaftliche Systeme, z.B. von Einzelpersonen in Gruppen, von Gruppen in ein Gesellschaftssystem oder Vereinigung von Gesellschaftssystemen.“

Innerhalb eines pädagogischen Kontextes wird der Integrationsbegriff zumeist als Verschränkung der verschiedenen Funktionen des Schulsystems (Qualifikation durch Lehrer und Unterricht, Selektion und Legitimation durch systemstabilisierende Normen, Werte und Rollenerwartungen) als eine gesellschaftliche Eingliederung der Heranwachsenden gebraucht (vgl. ebd.). Entsprechend einem pädagogischen Verständnis und unter der Dimension einer sozialen Integration bezieht sich der Integrationsgedanke zumeist auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen oder aber auf behinderte Schüler in allgemeinen Schulen.

Der Betrachtungsfokus in der hier dargelegten Arbeit liegt zum einen auf der Integration im schulischen, speziell im unterrichtlichen Setting, und zum anderen auf der Personengruppe

von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, genauer gesagt auf hörgeschädigten Schülern.

Im Folgenden soll deshalb über die Klärung einer sonderpädagogischen Betrachtungsweise zu einer hörgeschädigtenpädagogischen Perspektive von „Integration“ geleitet werden. Die zunehmende Entwicklung von einer Integrationsdebatte hin zu einer Diskussion um „Inklusion“, wird abschließend in einer Gegenüberstellung der Begrifflichkeiten in einem Exkurs dargestellt.

1.1 Sonderpädagogische Betrachtungsweise

Es bestehen unterschiedlichste Begriffsverständnisse von „Integration“, die im Einzelnen nicht ausführlich dargestellt werden können. In Bezug auf „behinderte“ bzw. „von Behinderung bedrohte“ Personen können diese als „sonderpädagogische“ bzw. als integrationspädagogische Betrachtungsweisen bezeichnet werden. Genau genommen beinhaltet ein sonderpädagogisches Verständnis Integration als Gegenstand der Sonderpädagogik (vgl. SPECK 1998; MYCHKER & ORTMANN 1999; OPP et al. 2001), wohingegen eine integrationspädagogische Sichtweise Integration als „Querschnittsfach“ in der Erziehungswissenschaft im Sinne einer Synthese der Einzeldisziplinen und als Ausweitung der allgemeinen Pädagogik auf heterogene Gruppierungen insgesamt betrachtet (vgl. u.a. HINZ 1993; 2003; PRENGEL 1993; PREUSSLAUSITZ 1993). Hier geht es weniger um die Verortung der Integrationsdiskussion in der jeweiligen Fachdisziplin, sondern vielmehr darum, einzelne Perspektiven auf die Integration von Personen mit Behinderungen gegenüberzustellen und verschiedenen Dimensionen zuzuordnen – sozusagen als Basis und Hintergrund der daran anschließenden hörgeschädigtenpädagogischer Auseinandersetzung.

Zu unterscheiden sind grundsätzlich ein *normatives* und ein *instrumentelles* Integrationsverständnis: Dem instrumentellen Verständnis folgend, wird Integration als Eingliederung von Personen in soziale Gruppen verstanden, was jedoch nicht mit deren emotionaler und sozialer Eingebundenheit gleichzusetzen ist. Integration ist eine subjektive Größe, wobei jede Person individuell verschiedene Bedürfnisse nach einer sozialen Eingliederung hegt. Unter ein *normatives* Verständnis fällt Integration als ein sozial-ethischer Wertbegriff, d.h. er wird in einen Zusammenhang mit Überzeugungen und Bekenntnissen gebracht (SPECK 1998, 402). Dabei wird die Realität unter diesem normativen Anspruch betrachtet und entsprechend beabsichtigt, diese umzustrukturieren. Letztlich entsteht eine „... Integrationsideologie, wobei damit zu

rechnen ist, daß bestimmte Teile der Wirklichkeit ausgeblendet werden“ (ebd., 402). Der Wert von „Integration“ in diesem Sinne ist bei ihrer Umsetzung also auf Personen angewiesen, die diesen Wert persönlichen bejahen. Demzufolge tritt der soziale und gesellschaftliche Aspekt von Integration heraus, was zumeist einem allgemeinen Verständnis von Integration gleichkommt. Dabei wird vor allem die Dynamik des Integrationsgeschehens und Integration als Lebensaufgabe betont.

Es treten hier bereits einige Sichtweisen auf die Integration unter sonderpädagogischer Betrachtung hervor. KOBİ (1999, 75 ff.) unternimmt den Versuch einer Zusammenstellung der wichtigsten Positionen im Diskussionsfeld der schulischen Integration Behinderter. Dabei unterscheidet er zwischen (siehe Tab. 1):

Tab. 1: Integrationsdimensionen als Pole nach KOBİ (1999, 75 ff.)

Prozess	vs.	Zustand
Integration als Prozess meint die Auffassung von Integration als „gegenseitiger psychosozialer Annäherungs- und Lernprozeß zwischen den Integratoren und den Integranden“ (KOBİ 1999, 75), der nie abgeschlossen ist.		Hierunter wird ein mehr oder minder dauerhafter Zustand von Integration verstanden, der jedoch mehr äußerlicher, objektivierbarer, organisatorischer und ökologischer Art ist und im Sinne eines homöostatischen labilen Gleichgewichts immer wieder neu durch Interaktion hergestellt werden muss.
Methode	vs.	Ziel
Bei der methodischen Perspektive stellt sich die Frage nach dem Ziel, das meist in einer breiteren und höheren Kompetenz des Integranden gesehen wird.		Integration als Ziel soll durch die Integration als Methode erreicht werden oder etwa (paradoxaerweise) durch vorläufige Separation.
Individuale Angelegenheit	vs.	Soziale bzw. sozialpolitische Angelegenheit
In diesem Ansatz ist die Integrationsfähigkeit des Einzelnen zentral, welche durch ein vorangehendes Training, durch Therapien und durch den Erwerb bestimmter Techniken erreicht werden soll, um letztlich für eine allgemeine Schule „integrationsfähig“ zu sein.		Die gesellschaftlichen Institutionen haben sich zu öffnen und zu verändern, um eine grundsätzliche und vorbehaltlose Annahme behinderter Kinder und Jugendlicher gewährleisten zu können – im Sinne eines beidseitigen Anpassungsprozesses zwischen Kind/Jugendlicher und System.
Vorgabe	vs.	Aufgabe
Die Vorgabe als unbedingte Integration versteht Integration als „Programmpunkt“ bzw. Notwendigkeit eines egalitären Bildungssystems und steht ganz in der Forderung Comenius „allen Kindern alles zu lehren“.		Integration als Aufgabe meint, dass Integrationsentscheidungen von der Integrationsfähigkeit und dem Integrationswillen des zu Integrierenden sowie des Kollektivs abhängen, in dem der Einbezug stattfinden soll.
Parzellierbare Daseinsform	vs.	Ganzheitliche Daseinsform
Integration als parzellierbare Daseinsform betrifft eine teilweise Eingliederung mit deren verschiedenen Möglichkeiten und Grenzen.		Unter Integration als ganzheitlicher Daseinsform wird deren Unteilbarkeit gemäß den Forderungen einer „Schule für alle Schüler“ verstanden und dabei als Folge eine Aufhebung von Sonderbeschulung und „spezieller Integrationsmaßnahmen“ begriffen. Den verschiedenen Aneignungsweisen der Schüler soll durch eine individualisierende Binnendifferenzierung gerecht werden.

Struktur	vs.	Wert
Integration hat eine vermittelnde Bedeutung im Sinne eines Optimierungsprozesses, was sich in flexiblen Organisationsformen zwischen segregierter und integrativer Erziehung und Beschulung ausdrückt und letztlich auf ein „Sowohl-als-auch-Dasein“ verschiedener Formen verweist.		Der Integrationsbegriff ist grundsätzlich wertfrei. Seine Sinnggebung erfolgt in einem bestimmten Gestaltungsrahmen und von einem bestimmten Standpunkt aus in Richtung auf eine „bessere“ Gestaltung – in Repräsentation des „Guten und Richtigen“.
⇒ die bisher dargestellten Begriffspaare lassen sich zu einer Gegenüberstellung verdichten:		
Intentionale Lebens- und Daseinsgestaltung	vs.	Koexistenzielle Lebens- und Daseinsgestaltung
Hier liegt eine Veränderung des „Seins“ zugrunde, genauer gesagt, die als integrativ bezeichneten Ziele und Maßnahmen bewirken nach diesem Ansatz etwas darüber Hinausweisendes, Erstrebenswertes oder sollen eben dies ermöglichen (z.B. die Intensivierung der Sozialkontakte, die Selbstbestätigung, die Leistungssteigerung).		Integration findet ihre Erfüllung in sich selbst, d.h. in einer seinsbestätigenden Koexistenzform. Hierbei geht es nicht um eine Veränderung des Seins der Behinderung, sondern vielmehr um eine Umgestaltung des Daseins, genauer gesagt des psychosozialen Gefüges des Zustandes von „Behinderung“ und dabei auch des Status des Einzelnen. Integration ist letztlich situativ und temporal frei wählbar. Für oder gegen das sich die Gesellschaft und ihre Subsysteme entscheiden können (vgl. KOB 1999, 79).

In aktuellen sonderpädagogischen oder integrationspädagogischen Ansätzen geht es jedoch weniger um ein „Entweder-oder“ der genannten Pole, sondern vielmehr um ein „Sowohl-als-auch“ spezifischer Sichtweisen. Fokussiert werden dabei insbesondere die Integration als Prozess, als Weg und Ziel, als soziale Angelegenheit, als Vorgabe und Aufgabe sowie die Unteilbarkeit von Integration (ganzheitlicher Daseinsform). Vor allem die Diskussion um Integration als Wert vs. Struktur sowie die als Weg dauert weiter an: So besteht z.B. meist Einigkeit in der Integration als Ziel, aber nicht über den Weg zum Ziel, also ob die Zielerreichung einer gesellschaftlichen Integration über eine integrative oder eine segregierte Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischen Förderbedarf ablaufen soll.

Die Auseinandersetzungen um die Integration Behinderter, auch im Hinblick auf beschriebene „Integrationspole“, geschieht in Anwendung auf verschiedene „Integrationsbereiche“.

Bereiche der Integration

Innerhalb der Integrationsdiskussion werden zahlreiche Bereiche der Integration bzw. der „Eingliederung“ in die Gesellschaft oder in soziale Subgruppen unterschieden, wie etwa die Familie, die Jugendgruppe, die Wohnung, die Nachbarschaft, der Kindergarten, die Schule, der Berufs- und Arbeitsplatz usw. Dabei muss die Eingliederung in einem der Bereiche nicht die Eingliederung in andere Bereichen mit sich bringen: Die Integration in ein Teilsystem bedeutet lediglich partielle Gemeinsamkeit. Allerdings ist Integration nicht erst bei einer tota-

len Eingliederung in sämtliche soziale Teilsysteme gegeben, da nicht jede Person in allen Teilgruppen „beheimatet“ sein kann und muss (BLEIDICK 1988, 68).

In der vorliegenden Arbeit wird der Teilbereich der Schule fokussiert, so dass sich die folgenden Ausführungen allein darauf beziehen. Schulische Integration wird zumeist

„... verstanden als gemeinsame Unterrichtung behinderter und nicht behinderter Kinder in allgemeinen Schulen. Sie wird inhaltlich definiert als (1) allseitige Förderung (2) aller Kinder (3) durch gemeinsame Lernsituationen“ (ANTOR & BLEIDICK 2001, 76).

Bei der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden das kooperative, aktive Tun der Schüler und die individuelle Förderung jedes Einzelnen im schulischen und unterrichtlichen Setting als zentral akzentuiert.

Eine angemessene, individuelle Förderung macht wiederum eine Diagnostik im Vorfeld erforderlich, welche letztlich zur Etikettierung „behindert“ vs. „nicht behindert“ führt. Im Kontext einer Beschulung „behinderter Kinder/Jugendlicher“ wurde der Behinderungsbegriff – initiiert durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 – durch die Begrifflichkeit eines sonderpädagogischen Förderbedarfs abgelöst. Im Vordergrund stehen insbesondere die individuellen Förderbedürfnisse, auf die an unterschiedlichen Orten im Bildungs- und Erziehungssystem mit sonderpädagogischer Unterstützung eingegangen werden soll. Die Frage nach einer adäquaten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen geht von einer Förderdiagnostik aus, die nicht mehr das Ziel einer symptomorientierten Defizitdiagnostik verfolgt, sondern die Erfassung der Fähigkeiten des Schülers im Sinne einer Lernprozessanalyse beabsichtigt, um adäquate Hilfestellungen bieten zu können. Behinderung ist demnach zu einem relationalen Begriff geworden – in Bezugnahme auf bestimmte Leistungsanforderungen in der Schule, Sollerwartungen der Lehrer, Normerwartungen der Gesellschaft usw. (vgl. EBERWEIN 2002). Diagnostik hat somit eine Hilfsfunktion für die Didaktik zu leisten. Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs bleibt dabei Voraussetzung für die Finanzierung des gemeinsamen Unterrichts und kann daher auch unter dem Aspekt des „Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma“ betrachtet werden, da für den Erhalt erforderlicher Ressourcen (personeller oder sachlicher Art) die Etikettierung des Schülers mit „sonderpädagogischer Förderbedarf“ notwendig ist (FÜSSEL & KRETSCHMANN 1993, 43 ff.). Eine Etikettierung bleibt also aktuell notwendig, um zu einer Bereitstellung entsprechender Mittel zu gelangen und eine verbindliche, begriffliche Klärung zu gewährleisten.

Ein genauerer Blick auf den integrativen Unterricht, d.h. auf einen Unterricht mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und mit Kindern/Jugendlichen ohne sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule, verweist auf spezifische Merkmale, die dem Anspruch nach einzuhalten sind. Dabei geht es u.a. darum, den Anforderungen der stark hete-

rogenen Schülerschaft angemessen im Unterricht begegnen zu können und bestimmte didaktisch-methodische und pädagogische Akzentuierungen vorzunehmen. Der Unterricht hat sich auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der stark heterogenen Lerngruppe auszurichten, was vor allem zur Forderung der Umsetzung von innerer Differenzierung und Individualisierung führt (vgl. Kapitel 3.2). Das soziale Lernen sollte als Möglichkeit der gegenseitigen Anregung und des Erlebens von sozialer Nähe und Distanz genutzt, auf diese Weise soziale Segregation gemindert und durch ein soziales Miteinander die Attribuierung „Behinderung“ als charakterisierendes Persönlichkeitsmerkmal relativiert oder aufgehoben werden (vgl. KNAUER 2001). Darüber hinaus ist soziales Lernen auch als pädagogisches Anliegen zu verstehen, um einer umfassenden Persönlichkeitsentwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden, der es einer Gemeinsamkeit von Lernsituationen unterschiedlichster Schüler bedarf (vgl. FEUSER & MEYER 1987; MAIKOWSKI & PODLESCH 2002). Um allen Schülern ein selbsttätiges Lernen und selbstbestimmte soziale Erfahrungen anzubieten, wird verstärkt auf eine Aktivierung und Handlungsorientierung in gemeinsamer Kooperation verwiesen (vgl. u.a. GEHRMANN 2003; HEIMLICH 2003; HEIMLICH & JACOBS 2001). Diese Ansprüche scheinen in ihrer Umsetzung vor allem im Sekundarbereich noch nicht den gewünschten Eingang gefunden zu haben. So kommen z.B. KÖBBERLING & SCHLEY (2000, 222) in ihrer Bewertung des Hamburger Schulversuchs zu der Aussage, dass gerade in den höheren Klassenstufen das Maß der Binnendifferenzierung nicht ausreicht, um allen Schülern im gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden. Als weitere kritischen Momente der schulischen Integration in der Sekundarstufe I werden in der Fachwelt besonders die ohnehin schon gegebene Selektionstendenz des mehrgliedrigen Schulwesens im Sekundarbereich, ebenso wie die teils mangelnde Kooperation zwischen dem Lehrpersonal der Grundschule und der weiterführenden Schule genannt (vgl. SCHLEY et al. 1992; SCHLEY & KÖBBERLING 1994; PREUSS-LAUSITZ & MAIKOWSKI 1998; 2002).

Die Forderungen an die Rahmenbedingungen eines gemeinsamen Unterrichts hinsichtlich Klassengröße und Lehrerbesetzung sind maßgeblich von ersten Modellschulen des gemeinsamen Unterrichts beeinflusst (z.B. der Uckermark-Grundschule in Berlin [vgl. u.a. HEYER et al. 1990; PREUSS-LAUSITZ 1991], der Fläming-Grundschule in Berlin [vgl. u.a. PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH 1988] und der Bonner Integrationsklassen [vgl. u.a. DUMKE 1991a; DUMKE et al. 1989; DUMKE & SCHÄFER 1987; 1993]). Die Umsetzungen der Ansprüche nach Klassenstärken von etwa 15 Schülern sowie ein „Zwei-Pädagogen-System“ (die Zuständigkeit für Unterricht und Förderung durch einen allgemeinen Lehrer oder Dreierteams von Klassenlehrer, Kooperationslehrer und Sonderpädagoge) (BUNDSCHUH et al. 2002, 103;

HEIMLICH 2003, 59; PREUSS-LAUSITZ 2002, 464) variieren in der Integrationspraxis je nach Bundesland, dessen Finanzierungsgrundlage und dem Förderschwerpunkt des zu integrierenden Schülers. An die Stelle einer Doppelbesetzung tritt in den meisten Bundesländern mehr und mehr ein Ambulanzlehrersystem, wobei das Ausmaß von Betreuung und Beratung durch den sonderpädagogisch ausgebildeten ambulanten (= mobilen) Lehrer von den landesgesetzlichen Regelungen abhängt (siehe Kapitel 2.3.6).

Eine unterrichtliche und schulische Integration führt allerdings nicht zwangsläufig zu einer sozialen und emotionalen Integration.

Dimensionen von Integration

Der Integrationsbegriff wird nach verschiedenen Dimensionen unterteilt, und zwar zumeist in die personal-emotionale und in die sozial-gesellschaftliche Dimension (vgl. SPECK 1975; 1998), sowie im Bereich der schulischen Integration zusätzlich in die schulleistungsbezogene Dimension. Die *soziale* und *gesellschaftliche* Dimension, die zugleich oft als wichtigstes Ziel der schulischen Integration benannt wird, bezieht sich auf die Eingliederung des einzelnen Behinderten in ein gesellschaftliches Ganzes bzw. in bestimmte soziale Gruppierungen (z.B. in eine Schulklasse) (CLAUBEN 1989a, 195; 1991, 186; SPECK 1975, 199; SPECK 1998, 415). Nach soziologischem Verständnis wird unter Integration ein Prozess bzw. ein Vorhaben verstanden,

„... durch den bzw. durch das bisher außenstehende Personen zugehörige Glieder einer sozialen Gruppe werden sollen. Es handelt sich um die Einfügung in ein (bereits bestehendes) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität“ (SPECK 1998, 400).

Die soziale Integration eines Kindes und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ergibt sich erst durch gemeinsames Tun und die Erfahrung der Stärken und Schwächen jedes Gruppenmitgliedes, so dass sich ein Gefühl von Teilhabe an sozialen Prozessen entwickeln kann. Dieser Prozess ist als ein reziproker Annäherungsprozess durch ein „Aufeinander-zu-verändern“ der Beteiligten zu verstehen. In sozial-kommunikativer Sicht ist für ein Integrationsunternehmen ein positives Sozialklima Voraussetzung, d.h. integrative Bereitschaften, soziale Annäherungs- und Solidaritätsbedürfnisse oder -regeln. Die Zielvorstellungen von „sozialer Integration“ behinderter Menschen in das allgemeine Schulsystem steht allerdings im Widerspruch zur sozialen Schulwirklichkeit, das von einem Selektionsprinzip getragen wird.

Empirische Untersuchungen zur sozialen Dimension von schulischer Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. u.a. DEPPE-WOLFINGER et al. 1990; DUMKE 1990; 1991c; DUMKE & MERGENSCHRÖER 1991; SCHÄFER 1991; DUMKE & SCHÄFER 1987;

HEYER et al. 1994; KLICPERA & GASTEIGER-KLICPERA 2002; MAIKWOSKI & PODLESCH 1988; 1999; 2002; PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH 1988; PREUSS-LAUSITZ 1990a; 1990b; 1997c; SANDER 1994; WOCKEN 1987c; WOCKEN & ANTOR 1987) beschreiben mehrheitlich positive Ergebnisse – mit Ausnahmen bei Schülern mit aggressivem Verhalten. Insbesondere wird die positive Bedeutung der integrativen Erfahrungen für die soziale Entwicklung, aber auch für die Lernmotivation und die sprachliche Entwicklung der Kinder und Jugendlichen beurteilt. Allerdings zeigte sich etwa in der Studie von WOCKEN (1987c), dass die Schüler mit Behinderungen seltener positive soziale Rollen inne hatten und mehr unter den „Unauffälligen“, „Unbeliebten“ und „Außenseitern“ zu finden waren. Ungünstige Befunde wurden ebenso in der schweizerischen Untersuchung nach BLESS (1989) durch die vergleichsweise niedrige soziale Stellung lernbehinderter Schüler in integrativen Schulformen offensichtlich. Die genannten Untersuchungen beziehen sich jedoch mehrheitlich auf lern- oder/und geistig behinderte Schüler und fanden meist im Kontext der Evaluierung von Modellschulen statt, so dass deren Ergebnisse nicht ohne Weiteres auf die Bedingungen einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler übertragen werden können.

Wie bereits angesprochen, steht die soziale Dimension von Integration in engem Zusammenhang mit der *personal-emotionalen* Integrationsdimension. Unter dieser wird der Aufbau von persönlichkeitsstabilisierenden Faktoren, wie etwa einem „starken Ich“, lebensbejahenden Motivationen und Einstellungen, Sicherheit im Alltag, Einsicht und Bezug zur Umwelt sowie einer Persönlichkeitsentfaltung und einem persönlichen Gleichgewicht verstanden (vgl. BUNDSCHUH et al. 2002; SPECK 1998). Die personale Integration hängt dabei stark von der sozialen Integration ab, denn wer nicht in seine (soziale) Umwelt integriert ist, kann auch nicht „innerlich“ integriert sein und umgekehrt; man ist also nur so weit sozial integriert, als man sich auch personal in einem inneren Gleichgewicht empfindet (SPECK 1998, 415-416).

Neben der sozialen und personalen Integration treten oftmals eine *schulleistungsbezogene* und eine *leistungsmotivationale* Dimension (Integriertheit bezüglich der Schulleistung bzw. dem Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten) hervor. Entsprechende Forschungen, die sich zumeist auf die schulische Integration lernbehinderter Schüler beziehen, konnten bessere Schulleistungen innerhalb der integrativen Beschulung im Vergleich zu Sonderbeschulung für Deutschland (TENT 1991b; HILDESCHMIDT & SANDER 1996) und die Schweiz (HAEBERLIN et al. 1991) nachweisen und dabei teils sogar bessere Schulleistungen der nicht behinderten Schüler in den Integrationsklassen als in Parallelklassen (HETZNER 1988; WOCKEN 1987a) oder zumindest keine schlechteren Leistungen innerhalb dieses Vergleichs (WOCKEN 1987b;

1987c; WOCKEN & ANTOR 1987) ermitteln. PIJL et al. (2003) berichten in ihrer Übersichtsstudie zu der Schulleistungsentwicklung von Schülern mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und geistigen Behinderungen von zwölf Untersuchungen, in denen keine Effekte der schulischen Integration auf die kognitive Entwicklung der Schüler mit den genannten Behinderungen bzw. auf die Schulleistungsentwicklung der nicht behinderten Schüler gefunden werden konnten.

Stufen und Grade der Integriertheit

Je nach Autor bzw. Integrationskonzept werden unterschiedliche Grade bzw. Stufen der Integriertheit von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschrieben.

Unter einer *selektiven Integration* wird ein „Relativierungs-Akzent“ (vgl. BONDERER 1980a; 1980b) von Integration angesprochen, d.h. verschiedenartige Einschränkungen von Integration, wie etwa die Aussparung bestimmter Behinderungsgruppen von Integration. Der Ausschluss gewisser Behinderungsarten oder -grade, gemäß einer selektiven Integration, widerspricht jedoch diversen Integrationskonzepten. Dem gegenüber steht die *totale Integration*, sprich die Integration „ohne Aussonderung“, als ideologische Argumentation und Postulat, das auch dem Inklusionsansatz entspricht. Letztlich wird davon noch die „echte“ *Integration* differenziert. Gemeint ist hiermit nicht nur die alleinige physische Anwesenheit eines behinderten Schülers in einer allgemeinen Klasse, sondern auch dessen soziale (und emotionale) Integration, als subjektive und tatsächliche Eingliederung in eine soziale (Sub-)Gruppe (BLEIDICK 1988, 78 ff.). Der „Grad der Integriertheit“ unterscheidet sich dessen ungeachtet aufgrund unterschiedlicher persönlicher und sozialer Gegebenheiten subjektiv und lässt sich somit nicht standardisieren (SANDER 1994, 12; SPECK 1998, 294).

Im Hinblick auf eine schulische Integration wird statt dieser eher normativen Sichtweise häufig ein instrumentelles Verständnis verschiedenartiger Stufen der Integration unterschieden. Zumeist werden die Abstufungen zwischen den Polen einer vollen Integration als Einzelintegration eines Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf in eine Klasse an einer allgemeinen Schule und einer segregierten Beschulung an einem Förderzentrum vorgenommen.

Grundkonzeptionen integrativer Pädagogik

An dieser Stelle soll beispielhaft die Darstellung ausgewählter Theoriekonzepte, die im fachlichen Diskurs besondere Anerkennung erfahren und teils zur Entwicklung spezifischer Handlungskonzepte führten, vorgenommen werden. Ausgewählte Ansichten der Modelle sind in Teilen bereits in die vorausgegangene Darstellung eingeflossen.

Das *materialistische Modell* nach FEUSER leitet sich aus einer entwicklungsorientierten Begründung von Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ab (FEUSER 1987; FEUSER & MEYER 1987). Es erfährt die Bezeichnung als materialistisches Modell, da es im Zusammenhang mit dem materialistischen Entwurf einer Behindertenpädagogik von JANTZEN (1985; 1990) entwickelt wurde. FEUSER knüpft nun in seinem Konzept einer integrativen Pädagogik an die Entwicklungstheorie von WYGOTSKI (1934/1964) und seinen Nachfolgern an, wobei der Frage nachgegangen wird, auf welchem Entwicklungsstand sich das Kind/der Jugendliche befindet und welche nächsten Entwicklungsaufgaben vor ihm stehen. Ausgangspunkt ist, dass Kinder/Jugendliche mit Behinderungen keine anderen Entwicklungen durchlaufen als solche ohne Behinderungen, so dass sich ihre Förderung an dieser Entwicklungslogik auszurichten hat. Aufbauend auf vorhandenen Fähigkeiten, können die Kinder und Jugendlichen den weiteren Entwicklungsschritt unternehmen und die „Zone der nächsten Entwicklung“ betreten. Als Weg und Ziel der Integration sieht FEUSER die Kooperation bzw. die gemeinsame Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand. Die anthropologische Fundierung dessen liegt – in Orientierung an der dialogischen Philosophie von BUBER (1953/1995; 1923/1997) – darin, dass ohne Kooperation menschliche Existenz nicht zu realisieren wäre (vgl. FEUSER 1995). Die individuelle Entwicklung verläuft demnach im sozialen Kontext, in Kooperation und basierend auf den individuellen Fähigkeiten, so dass eine Ausgrenzung von Kindern/Jugendlichen ihnen die Chance zur gemeinsamen Entwicklung mit anderen nimmt. In der Folge verweist das didaktische Feld einer integrativen Pädagogik nach FEUSER (vgl. u.a. 1995; 1998; 1999) einerseits auf Handlungskomponenten zur Auseinandersetzung mit einem Sachgegenstand aus der Kultur (Objektseite) und zum anderen auf die individuellen Voraussetzungen des Einzelnen vor dem Hintergrund seiner eigenen Biografie mit Blick auf seine „Zone der aktuellen und der nächsten Entwicklung“ (Subjektseite). Im Sinne einer doppelseitigen Erschließung tritt die „Objektseite“ in den Dienst der „Subjektseite“, wobei als dritte Größe (zu der Objekt- und der Subjektseite) die „Tätigkeit“ hinzu kommt. Im Mittelpunkt seines Unterrichtskonzepts steht der Projektunterricht: In der gemeinsamen Arbeit am Projekt sollen die Lerngegenstände so aufbereitet werden, dass alle Schüler einen Zugang zur Thematik finden. Die Betonung gemeinsamer Lerngegenstände involviert letztlich auch eine innere Differenzierung durch das Angebot unterschiedlicher Zugänge zu dem gemeinsamen Lerngegenstand.

Das Modell nach FEUSER zog insbesondere pädagogisch-didaktische Auswirkungen hinsichtlich eines Integrations- und Inklusionsverständnisses als Kooperation aller Beteiligten – basie-

rend auf ihren Fähigkeiten in der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand – nach sich (vgl. HEIMLICH 2003, 152). Die Gefahr in dem Modell von FEUSER liegt vor allem in der Überbetonung des Handlungsaspekts und der Subjektivität, so dass es zu einem unausgewogenen Verhältnis zwischen gemeinsamer und notwendiger individueller Arbeit am Lerngegenstand kommen kann (vgl. HEIMLICH 2003; KLEIN et al. 1987; MARKOWETZ 2004). Weiterhin sind die entwicklungslogischen Ableitungen von FEUSER kritisch zu betrachten, da diese Logiken auch implizite Normen einer fiktiven Durchschnittsentwicklung beinhalten, von denen wiederum Kinder und Jugendliche mit Behinderung abweichen können (HEIMLICH 2003, 153).

Dagegen akzentuiert die Forschergruppe um REISER (vgl. u.a. REISER 1991; REISER et al. 1986a; 1986b; KLEIN et al. 1987) hauptsächlich den prozessuralen, dynamischen Charakter von Integration (*Integration als Prozess*). Einflussnehmende Konzepte sind die psychoanalytische Interaktionstheorie von LORENZER (u.a. 1970; 1971; 2002), das Konzept der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach COHN (1975/2004) sowie der dialogische Ansatz nach BUBER (1923/1997). Als integrativ bezeichnen REISER und Kollegen „... Prozesse, bei denen ‚Einigungen‘ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen interagierender Personen und Personengruppen zustande kommen“ (KLEIN et al. 1987, 37). Den inneren Vorgang der Einigung beschreibt BUBER als dialogisches Verhältnis in der Erfassung der Wirklichkeit des Dialogpartners ohne die eigene Wirklichkeit zu verlassen. In Orientierung daran betonen REISER et al. die dialektische Struktur des Einigungsprozesses mit den Elementen der Annäherung und Abgrenzung, wobei Annäherung nicht ohne Abgrenzung möglich ist. Neben den sozialen Prozessen werden auch personale Anteile innerhalb von „Integration“ angesprochen, da Integration nicht nur im Austausch mit anderen stattfindet, sondern ebenso Aufgabe der Personwerdung ist. Sie verweisen letztlich auf die emotionale und soziale Dimension von Integration, welche in einem dialektischen Prozess „am Du zum Ich“, nach dem Ansatz von BUBER (1953/1995; 1923/1997) immer wieder neu stattzufinden haben. Die Prozesse laufen dabei auf unterschiedlichen Ebenen ab, und zwar innerpsychisch, interaktional, handlungsbezogen, institutionell und gesellschaftlich (REISER et al. 1986a, 121; 1986b, 155 ff.; KLEIN et al. 1987, 39 ff.).

Die Grundlage aller Ebenen bildet die innerpsychische Ebene als die Wahrnehmung der eigenen Behinderung und deren Akzeptanz durch die Bezugnahme auf widersprüchliche Empfindungen und Impulse, ohne Eigenes zu verdrängen oder zu verleugnen. Die Voraussetzung der innerpsychischen Prozesse wird durch die interaktionale Ebene geschaffen, d.h. durch Möglichkeiten von Interaktionen und gemeinsamem Handeln an einer Sache sowie die normati-

ven, gesellschaftlichen Einwirkungen aus dem gesellschaftlich-sozialen Umfeld. Innerhalb der institutionellen Ebene geht es um den Bildungs- und Erziehungsauftrag als administrative Grundlage der Integration. Institutionelle Integrationsprozesse bleiben unwirksam, wenn sie nicht auch soziale Interaktionen (auf der interaktionalen Ebene) und personale Veränderungen (auf der innerpsychischen Ebene) involvieren, weshalb integrative Prozesse immer auch auf eine Veränderung der normativen Grundlagen einer Gesellschaft hin zu mehr Akzeptanz der Unterschiedlichkeit zu zielen haben. Als gesellschaftliche Ebene ist nunmehr die normative Basis der Prozesse zu verstehen (z.B. durch eine gesetzliche Grundlagenschaffung). Die Auseinandersetzung mit diesen Vorstellungen der Ziele von Integration sieht REISER (1991) als wesentliche Voraussetzung des Gelingens integrativer Bemühungen. Dabei werden die Zielvorstellungen der am Integrationsprozess beteiligten Lehrer stark bedeutsam, da deren Zielvorstellungen ihre Handlungen explizit oder implizit beeinflussen. Integration beruht hierbei auf dem dialektischen Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz, das es auf allen Ebenen auszubalancieren gilt.

Ausdifferenzierungen und Erweiterungen dieses Ansatzes wurden von HINZ (u.a. 1993) in seiner „Pädagogik der Heterogenität“, von WOCKEN (1998) mit seiner „Theorie der gemeinsamen Lernsituationen“ sowie von DEPPE-WOLFINGER (u.a. 1993) und PRENGEL (u.a. 1993; 1999) in ihrem Konzept einer „Pädagogik der Vielfalt“ vorgenommen.

Den Ansatzpunkt des *ökosystemischen Modells*, das von SANDER seit etwa Mitte der 1980er Jahre auf die integrative Pädagogik übertragen wurde, bildet die Kritik an dem damals vorhandenen Behinderungsverständnis und die Entwicklung eines alternativen Zugangs dazu. Behinderung wird hier als in das gesamte Menschen-Umfeld-System eingebettet und nicht losgelöst von den individuellen Lebensbedingungen gesehen. SANDER präsentiert auf dieser Grundlage einen Begriff von Behinderung, der integrationsorientiertes Denken und Handeln begünstigt:

„Wenn man Behinderung also nicht mehr nur als Eigenschaft bestimmter Personen versteht, sondern auch als sozial bedingte Folge von Schädigung oder Leistungsminderung (Jantzen), als eine ungünstige ‚Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten‘ (Bach), als beeinträchtigte Partizipation am konkreten Lebensbereich (WHO), so gewinnen die außerindividualen Gegebenheiten stark an Bedeutung“ (SANDER 2002, 106).

SANDER distanziert sich somit von dem medizinischen Modell, das eine personenzentrierte, defektorientierte Beschreibung betrifft, und betont eine Erfassung der Umfeldgegebenheiten und deren Einbezug in den pädagogischen Handlungsplan. Die Behinderung tritt erst aus der Kenntnis des konkreten Person-Umfeld-Systems hervor, wobei sich Behinderung aus einer ungenügenden Integration der Person in das Umfeldsystem ergibt (vgl. SANDER 1999b, 105;

2002, 106). Dieses Verständnis eines dialektischen Wechselwirkungsprozesses zwischen Individuum und Umwelt eröffnet neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten, deren Ausgangspunkt eine entsprechende Veränderung der Lernbedingungen zu sein hat. Es geht also um die Schaffung von Faktoren, um Integration zu begünstigen, die kindliche Entwicklung in gegenwärtigen und künftigen Umwelten zu unterstützen und somit die Auswirkungen von Behinderung zu mindern (vgl. HILDESCHMIDT & SANDER 2002; KAUTTER 1998; SANDER 2002). In diesem Ansatz wird die Prozesshaftigkeit des Integrationsgeschehens akzentuiert, da sich das individuell optimale Maß im Entwicklungsverlauf und mit Änderungen der sozialen Umgebung verändert. Dabei entwirft SANDER (1999a, 34ff) vor dem Hintergrund der ökologischen Entwicklungstheorie von BRONFENBRENNER (1979/1989) eine ökologische Theorie der Integrationsentwicklung. Innerhalb dieser ist die Gliederung der die Person umgebenden Umwelt auf der Mikrosystemebene als Ebene der verschiedenen Lebensbereiche der Menschen (z.B. die Familie), auf der Mesosystemebene als Ebene der Beziehungen dieser Lebensbereiche zueinander (z.B. Familie und Schule), auf der Exosystemebene als Ebene von Lebensbereichen, an denen der Einzelne nicht mehr unmittelbar beteiligt oder nicht anwesend ist (z.B. berufliche Situation der Eltern) und auf der Makrosystemebene als gesamtgesellschaftliche Ebene inklusive des kulturellen Kontextes und deren Auswirkungen auf den Einzelnen zentral.

Die Gefahr dieses Modells liegt nach HEIMLICH (2003, 165) darin, den konkreten Förderkontext des Einzelnen aus dem Blick zu verlieren.

Integrative Pädagogik und integrative Didaktik

Als „Bildung für alle“ wird integrative Pädagogik und Didaktik ethisch in einem demokratischen Wertekonsens fundiert (vgl. ANTOR 1999), damit sich in der Interaktion Gleichheit, Freiheit, Teilhaben und Beitragen konstituieren können und alle materiellen und personellen erforderlichen Hilfen zur Verfügung gestellt werden, um sozialen Ausschluss zu vermeiden (vgl. ANTOR 1999; ERZMANN 2003; FEUSER 2002; FEYERER 2000; 2003; HEIMLICH 2003). Auch KLAFKIS (1996) Studien zur Bildungstheorie und Didaktik können somit als Beitrag zu einer integrativen Bildungs- und Erziehungstheorie aufgefasst werden, da nach ihnen der Umgang von Behinderten und nicht Behinderten eines der Schlüsselprobleme zeitgemäßer Bildung darstellt. Die nach KLAFKI formulierten Bildungsziele einer Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit stehen letztlich für die demokratischen Grundwerte von Freiheit, gleichberechtigter Partizipation und Solidarität (vgl. FEUSER 2002, 284; KRAWITZ 2001). Gesellschaftliche Integration ist danach von der freien Entscheidung des

Einzelnen abhängig, so dass dem Menschen mit Behinderung das Recht zuerkannt werden muss, über den Grad seiner Anpassung bzw. Eingliederung selbst zu bestimmen und z.B. als Gehörloser in der Gebärdensprachgemeinschaft zu bleiben. Dies verweist letztlich auf die personale Integrationsdimension und dabei auf die notwendige Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung.

Integration ist allerdings auch soziale Interaktion, insofern, als dass die Gesellschaft soziale Teilhabe ermöglichen muss (u.a. durch rechtliche und finanzielle Regelungen). Zur Verwirklichung dessen im schulischen Kontext – d.h. der Schule als gesellschaftliches Mikrosystem – greift integrative Didaktik auf reformpädagogische Impulse zurück. Zumeist wird eine tätige, ganzheitliche Auseinandersetzung mit der Umwelt unter Bereitstellung eines vielfältigen Repertoires an Lernmaterialien, Unterrichtsmethoden und individualisierter Lernziele für ein differenziertes und individualisiertes Arbeiten als wesentlich beschrieben. Ein Übermaß an innerer Differenzierung bzw. Individualisierung kann dessen ungeachtet zu einer Aussonderung und Vereinzelung des Lernenden führen. Aufgrund dessen verweist MARKOWETZ (2004, 171) auf ein notwendiges Ausbalancieren von Individualisierung und gemeinsamem Lernen. Infolge dessen beantwortet er die Frage nach einer inklusiven Didaktik folgendermaßen:

„Indem wir Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in einer Schule für alle das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand genauso wie das Lernen in gemeinsamen (inklusiven) Lernsituationen und das Lernen in individuellen (exklusiven) Lernsituationen ermöglichen, die vielen Bildungspläne als Bezugspunkte allseitig für alle erschließbarer Bildung zur Passung bringen und die darüber erhobenen Ziele und Inhalte durch Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung methodisch lebendig und medial aufbereitet im Gemeinsamen Unterricht umsetzen“ (MARKOWETZ 2004, 183-184).

Er spricht sich also für exklusiv-individuelle Lernsituationen aus, „... in denen die meisten Kinder in gemeinsamen Lernsituationen nahezu das Gleiche tun, während eines oder auch mehrere Kinder parallel das Ihrige tun dürfen“ (ebd.). Dahinter steht grundsätzlich die Annahme der Anerkennung der Gleichheit und Verschiedenheit der Lernenden. Dies hat wiederum, basierend auf den aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen jedes einzelnen Lernenden, in Orientierung an dessen „Zone der nächsten Entwicklung“ nach WYGOTSKI (1987) zu erfolgen.

Die Ansprüche führen im schulischen Bereich auch zu einer veränderten Lehrerrolle. Lehrkräfte haben nicht hauptsächlich Wissensvermittler, sondern Helfer in der persönlichen und individuellen Entwicklung innerhalb der sozialen Gemeinschaft der Schulklasse zu sein. Die Heterogenität der Schüler soll als individuelle Lernbedingung und nicht als „Störfaktor“ betrachtet und entsprechend in die Unterrichtsarbeit einbezogen werden, um die Entwicklung eines jeden Schülers auf seinem Niveau zu fördern (vgl. FEYERER 1998, 40; KREIE 1989).

Dabei besitzen die Lehrkräfte Vorbildfunktion, um in ihrer Klasse humanistisches, demokratisches Denken und Handeln zu etablieren, was letztlich mit Akzeptanz der Individualität der Schüler beginnt (vgl. KNAUER 2001). Zentral ist hierbei auch die Einstellung der Lehrer, welche nach Sichtung verschiedenster empirischer Untersuchungen bei CLOERKES (2007) und YUKER (1988) von unterschiedlichen Faktoren abhängig gemacht wird, wie etwa der Kulturspezifität der Lehrer, der Art und dem Ausmaß der Behinderung usw. Als wesentlicher Faktor tritt die Intensität und die Qualität des Kontakts mit Behinderten hervor, was wiederum in der didaktischen Konsequenz den Wert aktiver, kooperativer Tätigkeiten herausstellt. DUMKE et al. (1989) untersuchten die Lehrereinstellungen zum gemeinsamen Lernen behinderter und nicht behinderter Schüler durch Befragung von Lehrern mit und ohne Integrationserfahrung. Dabei zeigten sich mitunter schulartenspezifische Unterschiede (die Bereitschaft für einen integrativen Unterricht lag bei den befragten Grundschullehrern höher) sowie eine Abhängigkeit zum Grad der Behinderung. Davon abgesehen ergab sich ein Einfluss nach der Erfahrung mit integrativem Unterricht: Je mehr Integrationserfahrung, desto positiver die Einstellung. Dies bestätigt letztlich die oben genannte Kontakthypothese.

Untersuchungen zum integrativen Unterricht unter didaktisch-methodischer Perspektive existieren kaum und wenn, dann zumeist zur Evaluation bestimmter Integrationsmodelle. Beispielfhaft sei auf die Untersuchungen von DUMKE et al. (1991) (im Rahmen des Bonner Integrationsklassen-Modells), von FEYERER (1998) (als Evaluation österreichischer Integrationsklassenmodelle) sowie von FEUSER & MEYER (1987) (innerhalb einer Modellschuleevaluation in Bremen) und von MAIKOWSKI & PODLESCH (1988; 2002) (Fläming-Grundschule in Berlin) verwiesen. Dabei konnten besondere didaktisch-methodische Akzentuierungen in den Integrationsklassen nachgewiesen werden, wie etwa ein verstärkt schülerzentriertes, differenziert-individualisiertes Arbeiten sowie eine positivere Klassenatmosphäre, welche u.a. an einem geringeren Leistungs- und Sozialdruck festgemacht wurde. Die Ansprüche eines integrativen Unterrichts konnten in diesen Untersuchungen also mehrheitlich in der unterrichtlichen Integrationspraxis nachgewiesen werden. Da sich die Erhebungen jedoch ausschließlich auf die Evaluation von Modellversuchen der Integration beziehen, machen sie keine Aussage über einen integrativen Unterricht einzelintegrierter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der allgemeinen Schule.

1.2 Hörgeschädigtenpädagogische Betrachtungsweise

National und international zeigt sich eine zunehmende integrative Beschulung Hörgeschädigter (u.a. EGGER 2003, 15; HARTMANN 2001, 170; MÜLLER 1994b, 13; RAIDT 1994a, 5; SALZ 2001, 223-224; SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER 2003). In Betrachtung der Beschulungssituation hörgeschädigter Schüler in Deutschland von 1994 bis 2004 spricht etwa DILLER (2006, 42) von einer Zunahme von 83,4 % der schulisch integrierten hörgeschädigten Schüler (von durchschnittlich 20,5 % im Jahr 1994 auf 37,6 % 2004). Die bundesweiten Zahlen variieren jedoch im Ländervergleich stark, so dass z.B. Schleswig-Holstein überdurchschnittliche Integrationswerte von hörgeschädigten Schülern mit 69 % aufweist (ebd.). Noch deutlicher zeigt sich die Entwicklung hin zur schulischen Integration Hörgeschädigter im englischsprachigen Raum: JARVIS & IANTAFFI (2006, 75) sprechen von 75 % der hörgeschädigten Schüler im integrativen Setting für Großbritannien, ERIKS-BROPHY et al. (2006, 55) von 79 % für Kanada und PUNCH & HYDE (2005, 122) von 85 % für Australien. In den USA liegen ältere Zahlen von SCHILDROTH & HOTTO (1994) vor, die damals bereits von einem Anstieg von 20 % auf 54 % in den Schuljahren 1975/1976 auf 1992/1993 berichteten.

Mit Blick auf Bayern liegen für das Schuljahr 2005/2006 stark divergierende Zahlen aus unterschiedlichen Quellen vor (siehe auch Kapitel 4.5). Dessen ungeachtet wird auf steigende Werte integriert beschulter Schüler verwiesen. Nach Angaben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (WEIGL 2007, 8) konnte ein Zuwachs von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf von 9,5 % im Schuljahr 1995/1996 auf 22,2 % im Schuljahr 2005/2006 in der integrativen Beschulung, gemessen an der Gesamtpopulation dieser Schülerschaft, ermittelt werden. Im Vergleich der Schüler mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten zeigt sich, dass anteilig – nach der *jeweiligen* Gesamtpopulation – vor allem Schüler aus dem Förderschwerpunkt Sehen (48 %), gefolgt von dem Förderschwerpunkt Hören (33 %) integriert beschult werden (ebd.). Diese offiziellen Angaben entsprechen somit auch den von DILLER (2006) genannten Werten (siehe oben) und verweisen auf den „Integrations-trend“ in der Beschulung hörgeschädigter Schüler in Deutschland und Bayern.

Als Gründe der wachsenden integrativen Beschulung Hörgeschädigter werden eine differenziertere und frühere Diagnostik von Hörschädigungen, eine verbesserte und frühe technische Versorgung mit Hörhilfen sowie eine intensivere Frühförderung von hörgeschädigten Säuglingen und Kleinkindern beschrieben, so dass es in vielen Fällen zu einer nahezu altersgemäßen Lautsprachentwicklung der hörgeschädigten Kinder kommt. Neben diesen integrationsbegünstigenden Faktoren forcieren bildungspolitische Bestrebungen und verstärkte Elternfor-

derungen der letzten Jahrzehnte die schulische Einzelintegration. Diese Entwicklungen führen nun zu der Frage nach dem dahinter stehenden Verständnis von Integration, speziell bei hörgeschädigten Schülern.

Hörgeschädigtenpädagogisches Verständnis der (schulischen) Integration Hörgeschädigter

Bereits das Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik verweist auf die Bedeutung von „Integration“ im Kontext einer pädagogischen Arbeit mit Hörgeschädigten:

„Das Ziel der Hörgeschädigtenpädagogik ist es, Gehörlose, Schwerhörige, im Sprachbesitz Ertaubte, CI-Träger, aber auch Mehrfachbehinderte mit Hörschäden zu befähigen, sich durch eigenes aktives soziales Tätigsein zu verwirklichen, ihre Identität zu finden und sich sozial zu integrieren. Da Integration als wechselseitiger (hier: zweiseitiger) Prozess anzusehen ist, müssen die Hörenden zur Integration der Hörgeschädigten beitragen“ (LEONHARDT 2002, 32).

Primäres Ziel hörgeschädigtenpädagogischer Maßnahmen ist demnach in einer personalen, gesellschaftlich-sozialen und beruflichen Integration Hörgeschädigter zu sehen (vgl. auch FLÖTHER 2002; FRERICHS 1995). „Integration“ als hörgeschädigtenpädagogische Zielvorstellung hat somit Aufgabe für Eltern und Pädagogen zu sein – als Vorbereitung des hörgeschädigten Kindes/Jugendlichen auf ein Leben in der gut hörenden Welt. Dabei geht es letztlich darum, dem hörgeschädigten Kind/Jugendlichen Möglichkeiten zu eröffnen, sich in unterschiedlichen und verändernden Lebenssituationen angemessen verhalten zu können. Dabei wird zumeist der Prozesscharakter von Integration betont, d.h. Integration als relativer, nie endender Prozess, der von personellen, situativen und zeitbezogenen Variablen abhängt (z.B. von der Gruppengröße, dem Bekanntheitsgrad der Gruppenmitglieder untereinander, der Rollenverteilung in der Gruppe, der Situationskenntnis, den individuellen Lernvoraussetzungen und den bisherigen Lernerfahrungen) (FRERICHS 1995, 159). Dieser nie endende Prozess der Integration involviert auch eine Emanzipation der Hörgeschädigten als „Befreiung aus einem Zustand der Abhängigkeit“ (FRERICHS 1996, 97; vgl. auch HAUFF & KERN 1991). Hierfür ist wiederum der Erwerb der kommunikativen Kompetenz bedeutsam, der in den Kontext einer möglichst umfassenden Bildung, einer Ausformung der Persönlichkeitsqualitäten, einer Entwicklung von Entscheidungs- und Selbstbestimmungskompetenz usw. eingebettet ist. Kommunikative Kompetenz ist letztlich für eine soziale und personale Integration wesentlich und deshalb ein bedeutsames Ziel hörgeschädigtenpädagogischer Bestrebungen. Insgesamt besteht demnach Einigkeit über das Ziel von Integration als soziale und personale Integration, aber keine Einigkeit über den Weg zu diesem Ziel, etwa ob dies über eine integrative oder eine segregierte Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher erfolgen soll und in welchen sprachlichen Modalitäten (Lautsprache, Gebärdensprache, lautsprachbegleitende Gebärden) dies stattfinden soll.

Stellt man diese Überlegungen nun in einen schulpädagogischen Kontext, treten die verbindlichen, allgemein gültigen Erziehungsziele heraus, d.h. die Enkulturation, Sozialisation und Personalisation. Diese werden für die Erziehung jeglicher Schülerschaft betont – so auch für die der hörgeschädigten Schüler. Die Ansprüche an die Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher im Hinblick auf deren Sozialisation, Personalisation und Enkulturation können bezüglich deren „Integration“ den Dimensionen der sozialen, emotional-personalen und der schulleistungsbezogenen Integration zugeordnet werden. Auch JUSSEN (1984, 298) hebt Integration als „soziales Phänomen“ im Sinne eines dreidimensionalen Geschehens zwischen Gesellschaft, Kultur und Person hervor, innerhalb dieser Enkulturation, Sozialisation und Personalisation zu erfolgen hat. Als „Kern“ des Ganzen sieht er die Sprache.

Dieser Zusammenhang soll nun näher beleuchtet werden: *Sozialisation* betrifft die Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft, genauer gesagt, in die für die Person relevanten gesellschaftlichen Gruppen (u.a. ARBEITSGRUPPE INTEGRATION SCHLESWIG 1992, 29; CLAUBEN 1991, 186). Hierbei geht es um die Vermittlung von gültigen Werten und Normen der jeweiligen Gesellschaft, in der sich das Individuum befindet. Letztlich ist damit auch eine Anpassung an die gesellschaftlichen Erwartungen und Handlungsmuster gemeint, um seinen „Platz“ in der Gesellschaft zu finden. Die Folge fehlender Anpassung wäre soziale Isolation und Vereinsamung. Ziel ist also die Befähigung zur sozialen Integration (vgl. CLAUBEN 1989a, 201). In Übertragung des Erziehungsziels der Sozialisation auf die *soziale Dimension* von Integration, bedeutet dementsprechend eine unterrichtliche Eingliederung nicht zwangsläufig eine soziale Integration des hörgeschädigten Schülers. Soziale Integration bezieht sich vielmehr auf die Integration des Individuums in eine für es bedeutsame Gemeinschaft (was z.B. auch die Gebärdensprachgemeinschaft sein kann). Sie ist wesentlich für eine gleichberechtigte Teilhabe am menschlichen Zusammenleben und kann als soziale Identitätsfindung nur im Zusammenspiel mit der personalen Integration stattfinden. Aufgrund der Hörschädigung und der häufig damit einhergehenden kommunikativen Behinderung sowie der Bedeutsamkeit von „Sprache“ für die Eingliederung in gesellschaftliche Gruppen, wird der Weg der sozialen Integration Hörgeschädigter oft zum Mittelpunkt hörgeschädigtenpädagogischer Diskussionen im schulischen Kontext: *Soll soziale Integration über eine schrittweise Annäherung an die gut hörende Gesellschaft im Schonraum des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören, also in der Bezugsgruppe Gleichbetroffener, erfolgen oder soll sie als „Weg zum Ziel“ in der integrativen Beschulung gefördert werden?*

Gleich, welcher Weg gewählt wird, kann soziale Integration nur bei Erfüllung der personalen und enkulturativen Aufgaben bewältigt werden. Gerade die *Personalisation* wird als Voraussetzung für die Sozialisation betont: Bedeutsam ist die Fähigkeit, die gesellschaftlichen Normen kritisch in Bezug auf die eigenen Bedürfnisse und Interessen zu überprüfen und diese in sozial adäquater Form in der Gruppe entsprechend zu vertreten (u.a. CLAUBEN 1991, 187). Personalisation bzw. Individuation beinhaltet die „Personwerdung“, d.h. die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit, die in der ständigen Auseinandersetzung des Individuums mit der sozialen Umwelt erfolgt (vgl. ebd.). Für hörgeschädigte Personen tritt dabei die Auseinandersetzung mit der eigenen Person, und als integraler Bestandteil dieser auch die mit der eigenen Hörschädigung hervor. Die die Persönlichkeit betreffenden Stärken, Schwächen und individuellen Grenzen müssen bewusst werden und dabei die Hörschädigung zu einem akzeptierten Persönlichkeitsmerkmal werden, um zu einer realistischen Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und einer angemessenen Identitätsentwicklung zu gelangen (vgl. u.a. FLÖTHER 2002; JUSSEN 1987). Die Akzeptanz der Hörschädigung ist wiederum Grundlage für einen selbstbewussten Umgang mit dieser und dabei für ein Aufmerksammachen auf die eigenen Kommunikationsbedürfnisse. Die hiermit angesprochene *personale Integration* eröffnet letztlich einen kompetenten Umgang mit der audiologischen Technik, die optimale Nutzung des Resthörvermögens sowie die Entwicklung einer hohen kommunikativen Kompetenz unter Einbezug kommunikationstaktischer Strategien, Selbstbewusstsein, aktives Sozial- und Kontaktverhalten usw. Auf dem Weg zur personalen Integration ist die Kommunikationsqualität, genauer gesagt ein Verstehen und Verstanden-Werden wesentlich. Sozialisation und Personalisation stehen hierbei in einem engen Wechselwirkungsverhältnis, da zum einen das Selbstbild durch soziale Erfahrungen gebildet und geprägt wird und zum anderen die sozialen Reaktionen von der Persönlichkeit des Einzelnen und dessen eigenem Selbstbild abhängen (u.a. CLAUBEN 1991, 188). Zur Identitätsbildung sind daher Kontakte und Beziehungen zu anderen unerlässlich, aber auch die Präsentation des eigenen Selbst: Identität entsteht aus einem Wechselspiel zwischen dem Selbst und „Anderen“ und untersteht einem lebenslangen Prozess der Veränderungen und Prüfungen des eigenen Selbst (vgl. u.a. OERTER & DREHER 2002).

Folgt man KRAPPMANN (1975), so kommt es nur dann zum Aufbau einer „balancierten Ich-Identität“, wenn einerseits die gesellschaftlichen Normen und Erwartungen akzeptiert werden können und sich andererseits von eben diesen distanziert werden kann. Sie kann sozusagen als Spannungsfeld zwischen Sozialisation und Individuation in deren gegenseitiger Abhängigkeit verstanden werden. Für die Identitätsbildung und die Identitätswahrung gibt es danach vier Voraussetzungen: Rollendistanz, Empathiefähigkeit, Ambiguitätstoleranz und Identitätsdar-

stellung (vgl. ebd.). Da Sprache zur Kommunikation und zum sozialen Beziehungsaufbau, zur Beziehungserhaltung sowie zu deren Erweiterung eingesetzt wird, ist die Identitätsentwicklung Hörgeschädigter besonderen Erschwernissen ausgesetzt und bedarf im Spiegel der schulischen Integration Hörgeschädigter einer besonderen Betrachtung. Der Hörgeschädigte muss in seiner Personalisation sein Anderssein als Person mit einer Hörschädigung als Normalität annehmen und dabei Belastungen und etwaige Ambiguitäten in Interaktionssituationen mit gut Hörenden aushalten können. Dabei tritt besonders das Grundbedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, d.h. das Bedürfnis nach einem positiven Selbstbild, (vgl. GRAWE 1998) hervor. Positiv beeinflussend wirkt sich die Erfahrung von Beliebtheit und Anerkennung bei Anderen aus, wobei es auch um das Bedürfnis von Verstehen und Verstanden-Werden geht, ohne einen Sonderstatus inne zu haben. Überzeugungen eigener Selbstwirksamkeit werden durch die Integration von Informationen aus unterschiedlichen Quellen entwickelt (vgl. KLEMENZ 2003): Dies kann etwa durch eigene Handlungserfolge geschehen (z.B. durch innere Differenzierung im Unterricht), durch stellvertretende Erfahrungen aus dem sozialen Vergleich mit Anderen oder etwa durch überzeugende verbale Rückmeldungen über eigene Kompetenzen seitens persönlich bedeutsamer Anderer. Neben einer unterstützenden und annehmenden Haltung der Eltern sowie am Integrationsprozess beteiligter Pädagogen ist der Kontakt zu Hörgeschädigten und gerade zu hörgeschädigten Gleichaltrigen wesentlich, um zu einer Akzeptanz der eigenen Hörschädigung und einem positiven Selbstbild zu kommen.

Neben den sozialen und personalen Entwicklungsaufgaben müssen die Heranwachsenden die enkulturativen Aufgaben bewerkstelligen. *Enkulturation* meint „... das Vermitteln beziehungsweise Aufnehmen des zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Gesellschaft üblichen Wissens und der in ihr gültigen Werte“ (CLAUBEN 1991, 188). In der Enkulturation findet die Entfaltung der Personalisation und Sozialisation statt, z.B. im Spracherwerb und in den Absehfertigkeiten. Die kulturellen Normwerte definieren die Hörschädigung als eine (negative) Abweichung von der Norm der Allgemeinheit (der gut Hörenden). Allerdings entzieht sich die Hörschädigung der Erfahrung und folglich auch dem einführenden Verstehen der meisten Personen. Aufgrund dessen macht ein Hörgeschädigter oftmals im Rahmen vieler sozialer Begegnungen mit gut Hörenden die Erfahrung, als minderwertig beurteilt zu werden. Diese häufig schon frühen Erfahrungen (z.B. wenn Eltern ihr hörgeschädigtes Kind dazu auffordern, seine Hörgeräte unter den Haaren zu verstecken) können zu psychosozialen Fehlentwicklungen führen (vgl. RICHTBERG 1980; zit. n. ARBEITSGRUPPE INTEGRATION SCHLESWIG 1992, 31). In diesem Zusammenhang ist also erneut die personale Integration als Auseinan-

dersetzung mit sich und seiner Hörschädigung sowie das Erlernen eines adäquaten Umgangs damit gefragt, um zu einer positiven Selbsteinschätzung sowie zu einer lebensbejahenden Einstellung zu gelangen. Im schulischen Setting kann dem Erziehungsziel zur Enkulturation die Dimension der *schulleistungsbezogenen Integration* zugeordnet werden, da im schulpädagogischen Kontext die Schulleistungen gesellschaftliche Normerwartungen widerspiegeln. Die schulleistungsbezogene bzw. leistungsmotivationale Integration schulisch einzelintegrierter Hörgeschädigter wird kontrovers diskutiert; empirischen Forschungsarbeiten verweisen hierzu auf unterschiedlichste Befunde (siehe Kapitel 2.3.1).

Insgesamt kristallisiert sich die enge Verwobenheit mit den anderen Dimensionen heraus:

„Kurz zusammengefasst sind zu einer ganzheitlichen Integration des Hörgeschädigten in die Gesellschaft ... individuelle, leistungsorientierte und soziale Aspekte zu berücksichtigen, wobei diese Trennung (individuell – leistungsorientiert – sozial) nur eine künstliche, theoretische ist, die der klaren Darstellung des Integrationsprozesses eines Hörgeschädigten dienen soll. In Wirklichkeit ist Integration immer ein ganzheitliches Phänomen, also ein Zusammenspiel von individuellen, leistungsorientierten und sozialen Komponenten“ (WEIß 2005, 119).

So verweisen etwa die Untersuchungsergebnisse einer Schülerbefragung von 2001/2002 in Großbritannien (IANTAFFI et al. 2003) darauf, dass die soziale Integration gehörloser Schüler die leistungsbezogene Integration stärkt.

VOIT (2001) betrachtet die Vernetzungen der verschiedenen Dimensionen von Integration unter einer spezifischen Perspektive auf die Integration Hörgeschädigter, in der besonders die soziale und personale Integrationsdimension hervortreten. Sie stellt Integration in Beziehung zu den sozialen Grunderfahrungen auf vier Dimensionen: „gleich – anders“, „Anziehung – Abstoßung“, „oben – unten“ sowie „geben – nehmen“ und „verstehen – verstanden werden“. VOIT (2001, 131 ff.) kommt zu dem Bild eines Mobiles, um die Balance zwischen den sozialen Grunderfahrungen der Dimensionen darzustellen, wobei die jeweiligen Querachsen die Pole der Dimensionen verbinden. Die integrative Balance – veranschaulicht durch das Mobilegebilde – steht hierbei situativ jeweils neu zur Disposition. Dabei ist von interindividuellen Unterschieden bezüglich der Gewichtung der jeweiligen Achsen auszugehen (ebd., 132-133). Nimmt man nun die Dimension Annäherung und Abgrenzung bzw. „gleich und anders“ bezieht sich dies insbesondere auf Erlebnisse Gehörloser mit Gleichbetroffenen und gut Hörenden. VOIT (2001) knüpft hier an die integrationspädagogischen Forderungen nach Gemeinsamkeit an (vgl. KLEIN et al. 1987; REISER et al. 1986a) und differenziert diese dadurch aus, dass sie die Bedeutung von Gemeinsamem *und* Eigenem betont. Betrachtet man sich die Dimension „oben – unten“ (Aufwertung und Abwertung), so ist die integrative Balance dann in Gefahr, wenn Normabweichungen nur unter defizitären Aspekten gesehen werden und negative Pauschalurteile darüber gefällt werden (VOIT 2001, 126).

„Geben und nehmen“ verweist hingegen auf die Perspektive von FEUSER (1994) und JETTER (1994), die integrative Prozesse als ein gemeinsames Tätigsein beschreiben, bei dem sich jeder nach seinen individuellen Möglichkeiten einbringt. VOIT (2001, 126 f.) ergänzt dies um die These, dass sich integrative Prozesse dann ereignen, wenn sich in einer Gemeinschaft jeder als gebend und nehmend erleben kann. Der Aspekt des „verstehen und verstanden werden“ spezifiziert die sprachliche Kommunikationssituation, indem sich VOIT (ebd., 127 f.) darauf bezieht, dass in unserem Kulturkreis integrative Prozesse zumeist in hohem Maße an die sprachliche Kommunikation geknüpft sind und einen möglichst unbehinderten Kommunikationsfluss voraussetzen. Eben diese Bedingungen können sich für einen hörgeschädigten Menschen situativ ändern und unter Umständen stark differieren, je nachdem welche Rolle der Hörgeschädigte einnimmt (z.B. Sprecher oder Angesprochener). Aus dieser Sichtweise heraus, ist die Dimension „verstehen und verstanden werden“ im eigentlichen Sinne eine Ausdifferenzierung der Dimension „geben und nehmen“. Die Hörgeschädigtenpädagogik hat diese (subjektive) integrative Balance der verschiedenen Dimensionen zu berücksichtigen, so dass einige Regeln zu beachten sind (ebd., 133): Hervorzuheben wären z.B. die Entdeckung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, die Anerkennung von unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedingungen, die Sichtweise auf „Normabweichungen“ als Vielfalt des menschlichen Lebens, die Vorbeugung gegen Abwertungen und Überbewertungen, das Einbringen des Individuellen in die Gemeinschaft und dabei auch der Erhalt der individuell notwendigen Unterstützung. Für segregiert beschulte hörgeschädigte Schüler ist es demnach wichtig, den Schonraum „Förderzentrum“ zu verlassen und Kontakt mit gut Hörenden aufzunehmen; für einzelintegriert beschulte Hörgeschädigte gilt es vielmehr, Erfahrungen mit Gleichbetroffenen zu erleben. Demnach muss also der unterschiedliche Weg hin zum Ziel einer sozialen und personalen Integration reflektiert werden – und es müssen entsprechende pädagogische Konsequenzen gezogen werden.

Je nach Dimension von schulischer Integration bzw. in Abhängigkeit von bestimmten Bedingungsfaktoren, werden daher verschiedene Argumente für und wider eine integrative Beschulung Hörgeschädigter formuliert.

Pro und Contra der schulischen Integration Hörgeschädigter

Die Möglichkeiten und Grenzen integrativer Beschulung Hörgeschädigter, d.h. das Pro und Contra einer Beschulung hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen wird seit vielen Jahren kontrovers diskutiert (vgl. AHRBECK 1992; BLICKLE 1998; CLAUBEN 1977; 1989a; 1989b; 1991; 1992a; 1992b; DING et al. 1977; FLÖTHER 2002; GEW-BETRIEBSGRUPPE DER

GEHÖRLOSENSCHULE HAMBURG 1989; GRAF 1994; HAUFF & KERN 1991.; HOLLWEG 1999; JACOBS 1996; JUSSEN 1984; 1985; 1987; 1989; LEONHARDT 1996c; LÖWE 1974b; 1989; 1985; 1991; 1996; PAUL 1998; TIEFENBACHER 1974; WEBER 1995; WISCH 1990).

Das am häufigsten genannte Argument *für* eine einzelintegrative Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher ist die wohnortnahe Beschulung im Kreise der Familie und somit im Rahmen eines normalen Familienalltages (z.B. wird keine Heimunterbringung oder etwa lange Fahrzeit notwendig). Auf diese Weise können die Eltern erste Bezugs- und Vertrauenspersonen bleiben, Freundschaften in Nachbarschaft beibehalten bzw. besser gepflegt werden und natürliche Sprachstimuli aus Familie, Freundeskreis und Nachbarschaft (Umgebung) genutzt werden. Wohnortnah beschulte Schüler nehmen mehr am täglichen Leben der gut hörenden Gesellschaft teil, was die gesellschaftliche Integration begünstigen kann. Schulische Integration kann in diesem Sinne als Vorbereitung und Stimulierung auf das weitere Leben hinsichtlich eines „Zurechtfindens“ in der Gesellschaft fungieren, wobei die frühzeitige Konfrontation des hörgeschädigten Kindes mit der „realen“ Umwelt eine bessere Auseinandersetzung „mit den Widrigkeiten des Alltagslebens“ als im Schonraum des Förderzentrums implizieren kann. Aus gesellschaftlicher Position heraus, werden Hörgeschädigte erst durch die institutionelle Segregation des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören, „klassifiziert“ und damit stigmatisiert. Eine integrative Beschulung kann hingegen dem Abbau gegenseitiger Vorurteile zwischen gut Hörenden und den Hörgeschädigten dienen. Die hörgeschädigten Schüler können sich in der direkten Interaktion mit gut Hörenden notwendige Verhaltensweisen, Techniken der Interaktion und Kommunikation sowie Handlungsmuster für die Interaktion schrittweise und im natürlichen Umfeld aneignen und Selbstbewusstsein im Umgang mit gut Hörenden aufbauen. Dabei können gegenseitige Berührungängste abgebaut werden und Akzeptanz sowie ein wachsendes Miteinander entstehen. Aus einer psychosozialen und sprachlich-kommunikativen Position heraus bedeutet das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, „Schonraum“ und Isolation für die hörgeschädigten Schüler, was sich nachteilig auf ihre soziale, kommunikative und kognitive Entwicklung auswirken kann. Schulische Integration fördert hingegen eine Intensivierung der sozialen Kontakte zwischen gut hörenden und hörgeschädigten Schülern innerhalb und außerhalb der Schule. Letztlich kann die soziale und psychosoziale Position auch im Spiegel der Forderungen an die Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zur Selbstständigkeit, zum Aufbau von Frustrationstoleranz und zur realistischeren Einschätzung der eigenen Fähigkeiten im Umgang mit gut Hörenden gestellt werden. Schulische Integration kann demzufolge einen positiven Beitrag hin zur Sozialisation

und Personalisation leisten und eine Vorbereitung auf die berufliche und gesamtgesellschaftliche Integration darstellen.

Einer didaktisch-therapeutischen Sicht folgend, sind die spezifischen Sprachlehrverfahren an dem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, kind- und lebensfremd, da sie aus der natürlichen Interaktion losgelöst sind und kaum Anreiz zum Weiterlernen darstellen. Der erhöhte Sprachumsatz und der alltägliche Lautsprachgebrauch im integrativen Setting führt hingegen meist zu besseren Lautsprach- und Sprechfertigkeiten sowie -fähigkeiten. Es werden von daher positive Auswirkungen hinsichtlich einer verständlicheren Sprache und bezüglich eines höheren Sprachniveaus durch die schulische Integration angenommen, da sich Dialogfähigkeit nur im Dialog, im natürlichen Gespräch, entwickeln kann (vgl. HORSCH 2006; VAN UDEN 1976; VOIT 1977). In Übertragung dieser Postulate auf die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter, kann ein natürlicher Umgang mit den gut hörenden Mitschülern ein natürliches Übungs- und Lernfeld von „Sprache“ darstellen. Voraussetzung dafür wäre allerdings eine annehmende soziale Atmosphäre.

Ein eher pragmatischer Grund für eine schulische Integration Hörgeschädigter in allgemeinen Schulen stellt letztlich das umfangreiche schulische Lern- und Bildungsangebot dar, was dem hörgeschädigten Schulabgänger bessere berufliche Chancen verschafft als etwa der Abschluss an einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören.

Gegen eine schulische Einzelintegration Hörgeschädigter spricht die fehlende hörgeschädigtenpädagogische Ausbildung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Die allgemeinen Lehrer erkennen womöglich nicht die sonderpädagogischen Bedürfnisse der hörgeschädigten Schüler. Hinzu kommen die geringeren Möglichkeiten der Rücksichtnahme und der individuellen Förderung, allein schon aufgrund der großen, heterogenen Klassen. Es kann also nicht in dem Maße auf die spezifischen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers Rücksicht genommen werden, wie in einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören (z.B. hinsichtlich seiner Sprachbedürfnisse). Insbesondere bei großen Klassen und in Abhängigkeit von Lehrerpersönlichkeit und Lehrerwissen (Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz), Schulart, Curricula und anderen Rahmenbedingungen kann die integrative Situation für die Lehrer eine Zusatzbelastung oder gar Überforderung darstellen.

Betrachtet man sich nun den zu integrierenden hörgeschädigten Schüler, fällt aufgrund der Hörschädigung als kommunikative Behinderung, gerade die Gefahr der sozialen Isolation des hörgeschädigten Schülers auf. Beeinträchtigte kommunikative Kompetenz erschwert die soziale Integration, da ein persönliches Einbringen in die Interaktion Schwierigkeiten bereitet, die Rollenerwartungen der gut Hörenden gegebenenfalls nicht adäquat antizipiert werden können,

für die Beziehung wesentliche parasprachliche Sprachmerkmale möglicherweise nicht wahrgenommen werden können o.Ä. (vgl. AHRBECK 1992; BREINER 1986). Gemeint ist, dass die Entwicklung von Rollendistanz, Identitätsdarstellung und Empathie im integrativen Setting bei Hörgeschädigten erschwert sein kann. In Abhängigkeit von Art und Grad des Hörschadens sowie individuellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Dispositionen bleiben die Kommunikationsmöglichkeiten des hörgeschädigten Schülers beeinträchtigt und Schwierigkeiten in der Sprachproduktion und der Sprachperzeption bestehen (siehe Kapitel 2.3.1). Auch technische Hörhilfen können keine vollständige „Chancengleichheit“ schaffen, so dass es zu einer Überforderung des hörgeschädigten Schülers insbesondere unter ungünstigen Bedingungen (z.B. seitens Lehrer, Eltern, Mitschüler, organisatorischer Gegebenheiten) (siehe Kapitel 2.3) und bei Unterlegenheitsempfindungen gegenüber den gut hörenden Mitschülern kommen kann.

Grundsätzlich ist unbestritten, dass hörgeschädigte Schüler im integrativen Unterricht für vergleichbare Leistungen wie die der gut hörenden Mitschüler größere Lernanstrengungen aufbringen müssen, so dass sie einem hohen schulischen und sozialen Stress ausgesetzt sind und Überforderung sowie extremes Belastungsempfinden auftreten können. In diesem Kontext müssen zudem eine eventuell fehlende Bereitschaft der Mitschüler, vor allem bei deren mangelnder Informierung, überdacht und kritisch betrachtet werden. Abgesehen davon können schlechte räumlich-akustische Bedingungen in allgemeinen Schulen, in Kombination mit der größeren Schüleranzahl in den Klassen, zu einem erhöhtem Lärmpegel im Vergleich zu der Situation an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, führen und ein unterrichtliches Verstehen des hörgeschädigten Schülers zusätzlich erschweren.

Außerdem sprechen zu hohe elterliche Erwartungen und eine fehlende Mitarbeit der Eltern am Integrationsprozess gegen eine schulische Einzelintegration der hörgeschädigten Schüler (siehe Kapitel 2.3.5).

Grundsätzlich ist die fehlende Bezugsgruppe der Hörgeschädigten als negativ zu werten, da sie einen wesentlichen Beitrag für eine positive Identitätsentwicklung leistet. Bedingt kann jedoch der Kontakt zu Gleichbetroffenen bei gleichzeitig schulischer Einzelintegration bewusst aufgesucht und durch den Hörgeschädigten für sich genutzt werden.

Insgesamt können also reichlich Gründe für und gegen eine schulische Einzelintegration Hörgeschädigter benannt werden. In Abwägung einzelner Bedingungsfaktoren (siehe Kapitel 2.3) in Bezug auf das individuelle Kind/den Jugendlichen, gilt es dann eine am Einzelfall orientierte Entscheidung hinsichtlich einer angemessenen Schulungsform zu treffen.

Kritische Phasen der schulischen Integration Hörgeschädigter

In Betrachtung der spezifischen Situation hörgeschädigter Personen in der schulischen Einzelintegration kristallisieren sich bestimmte Phasen des schulischen Integrationsverlaufs als besonders problematisch heraus.

In der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter werden vielfach gerade zwei kritische Phasen benannt: Der Übergang von der zweiten zur dritten Grundschulklasse und die Pubertät. Auch wenn die Grundschulzeit oft als eher unproblematisch hinsichtlich der schulischen Integration Hörgeschädigter beschrieben wird, zeigt sich teils dennoch die dritte Jahrgangsstufe unter methodisch-didaktischer Perspektive kritisch. Der stark veranschaulichende Unterricht der ersten beiden Jahrgangsstufen weicht in der dritten Klasse einem zunehmend verbal ablaufenden Unterricht sowie einem verstärkten Einsatz von Schriftsprache, so dass es vermehrt zu schulischen Schwierigkeiten bei integriert beschulten hörgeschädigten Kindern kommt (vgl. MARTIN & MARTIN 2003; SCHMITT 2003a; 2003b). Generell sind in der Grundschule allerdings die Lern- und Leistungsanforderungen noch nicht so dominant, so dass es auch den Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Grundschulen leichter fällt, sich in das Unterrichtsgeschehen einzubringen. Zudem etablieren sich im Unterricht an Grundschulen mehr und mehr offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen (z.B. Freiarbeit, Wochenplanunterricht), was eine individualisierte Förderung der integrierten (hörgeschädigten) Schüler begünstigt.

Anders verhält es sich im Sekundarbereich: Das Klassenlehrerprinzip der (Haupt- und) Grundschulen verlagert sich vor allem an Realschulen und Gymnasien zu einem Fachlehrerprinzip. Das Fachlehrerprinzip fordert wiederum von den hörgeschädigten Schülern, dass sie sich auf die verschiedenen Lehrer mit deren jeweiligen Sprechweisen, Absehbildern², Unterrichtsstilen sowie gegebenenfalls auf wechselnde Raumbedingungen einstellen müssen. Hinzu kommt, dass der kommunikative Austausch im Unterricht in der Sekundarstufe einen größeren Stellenwert einnimmt und teils zum Unterrichtsgegenstand selbst wird, so dass die Hörschädigung als kommunikative Behinderung für viele hörgeschädigte Schüler deutlich spürbar wird. Abgesehen davon kommt es zu einer erschwerten psychosozialen Situation, da sich der Druck in der Gleichaltrigengruppe im Hinblick auf Normalität und Andersartigkeit erhöht. Dies kann zu einer sinkenden Bereitschaft zur Rücksichtnahme seitens der Mitschüler bei gleichzeitig abnehmender Akzeptanz der Hörschädigung und dadurch zu einer Sonderrolle

² Absehbilder meinen die visuell zu erfassenden Sprachlaute, die sich über die Bewegung und Stellung der Lippen, des Unterkiefers und der sichtbaren Anteile der Zunge vom Sprechermund erschließen lassen. Da einige dieser sogenannten Kineme bzw. Viseme gleich aussehen (z.B. bei [m] und [b]), bleiben die Absehbilder mehrdeutig (vgl. u.a. ALICH 1977; DING 1995; LEONHARDT 2002).

des hörgeschädigten Schülers führen. Mitunter werden Tendenzen zur Ablehnung der Hörgeräte oder weiterer technischer Hilfsmittel, zum Überspielen der Hörschädigung, zum sozialen Rückzug bis hin zur sozialen Isolation bei den hörgeschädigten Jugendlichen ersichtlich. Oftmals geht dies einher mit deren abnehmendem hörtaktischen Verhalten (NORDÉN et al. 1985; SCHMITT 2003a; WESSEL 2005a; 2005b; 2006). Infolge dessen droht sich das erhoffte Ziel der Anerkennung und sozialen Integration in der Klasse bzw. in der Gleichaltrigengruppe weiter zu entfernen. Für die Identitätsdarstellung und die personale Integration des hörgeschädigten Jugendlichen wird deshalb vor allem in dieser Phase der Austausch mit hörgeschädigten Gleichaltrigen überaus bedeutsam.

NORDÉN et al. (1985) verweisen in ihrer Untersuchung, und darin in der Erhebung des soziometrischen Status der hörgeschädigten Schüler, auf eine grundsätzlich ungünstigere Stellung der Hörgeschädigten im Vergleich zu den gut hörenden Mitschülern, speziell im Sekundarbereich. In der schriftlichen Befragung von SCHMITT (2003a; 2003b) (siehe näher Kapitel 4.1) wurden sinkende Werte im Bereich der emotionalen Integration über die Jahrgänge drei bis sieben ersichtlich. Auch in der mündlichen Befragung der ehemals integrativ beschulten jungen hörgeschädigten Erwachsenen wurde bei SCHMITT (ebd.) der Sekundarbereich I als besonders kritische Phase hinsichtlich der sozialen und emotionalen (sowie der leistungsbezogenen) Integration ermittelt (u.a. SCHMITT 2003a, 151 ff.). Dabei wurden u.a. Außenseiterrollen der Hörgeschädigten sowie falsche Vorstellungen und Einschätzungen seitens der Mitschüler beschrieben. Eine weitere schriftliche Befragung von Eltern, Schülern und Lehrkräften integriert beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher der ersten bis neunten Jahrgangsstufe von EMMENEGGER-HIRSCHI (1992, 31-35) verdeutlicht ebenfalls eine verstärkt emotionale Problematik der schulischen Integration Hörgeschädigter mit ansteigender Jahrgangsstufe. Die genannten Untersuchungen stehen exemplarisch für Forschungen und Aussagen aus Erfahrungsberichten, welche kritische Phasen und spezifische Problemlagen in der schulischen Integration Hörgeschädigter und hierbei besonders im Sekundarbereich I darlegen (vgl. u.a. DIMPFLMEIER 1985; HATZAK 2001; KAPP & KAPP 1991; KRAUSKOPF 2001; MARTISKA 2006; NORDÉN et al. 1985; SCHNEIDER 1996; VAETH-BÖDECKER 1999; WEBER 1995; WESSEL 2005a; 2005b; 2006).

Gebärdensprache im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern?

Laut- oder Gebärdensprache wird hinsichtlich ihrer Gewichtung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik seit langem kontrovers diskutiert – so auch für den integrativen Unterricht. Integration schließt letztlich den Gebrauch der Deutschen Gebärdensprache (= DGS) oder lautsprachbegleitender Gebärden (= LBG) nicht aus.

Die Nutzung der Hörreste und das Absehen des Gesprochenen vom Sprecher bleiben für hochgradig hörgeschädigte bzw. gehörlose Personen bruchstückhaft, weshalb bisweilen auch Gebärdeneinsatz für die integrative Beschulung gefordert wird. Da in integrativen Situationen an sich bereits ausreichend lautsprachlicher Input besteht, kann außerdem das Argument einer beeinträchtigten Lautsprachentwicklung bei Nutzung von Gebärdensprache nicht gelten. Allerdings kann der Einsatz von Gebärdensprache kritisch unter dem Blick einer sozialen Integration betrachtet werden, da auf diese Weise die Sonderstellung des Hörgeschädigten betont wird. Insbesondere zeigt sich dies bei einer Integration mit Dolmetschern, bei der zusätzlich die Gefahr besteht, dass die Integration möglicherweise „über die Dolmetscher“ läuft und spontanes Interaktionsgeschehen zwischen dem hörgeschädigten Schüler und den Mitschülern erschwert wird – es sei denn, die Mitschüler erlernen ebenfalls die Gebärdensprache. Dennoch ist die Integration mit Dolmetscher bzw. mit Gebärdensprachnutzung im Unterricht in allgemeinen Schulen in den USA (vgl. u.a. ANTIA 1999; STINSON & LIU 1999), in Australien (vgl. u.a. HYDE & POWER 2003) und in skandinavischen Ländern keine Seltenheit. Darüber hinaus können vereinzelte Versuche im deutschsprachigen Raum ausgemacht werden, z.B. das Projekt „Freie Schule Potsdam“ (vgl. HENNINGS 1994) oder die Integrationsbegleitung mit Dolmetschern im Raum Frankfurt (vgl. LABER et al. 1999; WACHTER 2003), in Österreich (vgl. u.a. HUG 1994; STROHMAYER et al. 2004) und in der Westschweiz (vgl. WERTLI 2006, 59). Die Modellversuche im deutschsprachigen Raum bleiben aber bisher Ausnahmen. Das Argument einer kritischen sozialen Integration sowie mangelnde finanzielle Ressourcen können als Hauptgründe für das Scheitern von Integrationsversuchen mit Gebärdensprache bzw. für den fehlenden Eingang von Gebärdensprache in die schulische Integration hörgeschädigter bzw. gehörloser Schüler in allgemeinen Schulen verantwortlich gemacht werden.

Das in diesem Kapitel erörterte hörgeschädigtenspezifische Verständnis von Integration charakterisiert das Ziel einer sozialen Integration Hörgeschädigter als grundeigenes Anliegen der pädagogischen Bemühungen. Unter diesem Blickwinkel herrscht jedoch keine Einigkeit hinsichtlich des Weges zu diesem Ziel. Dabei sprechen Argumente sowohl für als auch gegen den Weg einer einzelintegrativen Beschulung der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen. Bei einer schulischen Integration stehen etwa weitere Fragen einer integrationspraktischen Umsetzung zur Diskussion (z.B. hinsichtlich eines Einbezugs von Gebärdensprache). Letztendlich müssen die verschiedenen Einflüsse und Bedingungsfaktoren der individuell unterschiedlichen Situationslage kritisch betrachtet und jeweils abgewogen werden (vgl. auch Kapitel 2.3). Dabei gilt es für alle Beteiligten sich zu vergegenwärtigen, dass Chancengleichheit

nicht bedeutet, allen Schülern das Gleiche anzubieten, sondern jedem gleichwertig gerecht zu werden und je individuelle Lernmöglichkeiten zu schaffen. Ausgangspunkt muss der hörgeschädigte Schüler und nicht etwa eine schulische Organisationsform sein: „Für jede Gruppe von Behinderten und insbesondere für jedes einzelne Kind ist deshalb erneut zu klären, ob der integrative oder der segregierte Weg einzuschlagen ist“ (AHRBECK 1992, 9). Innerhalb des integrativen Weges sind diesbezüglich weitere Entscheidungen zu treffen, so etwa ob eine Einzel-, eine Gruppenintegration oder eine präventive (umgekehrte) Integration gewählt werden soll. Die Vorteile einer Gruppenintegration sowie einer präventiven Integration liegen etwa in der Bezugsgruppe gleich betroffener Gleichaltriger sowie in spezialisiert ausgebildeten Lehrern und einer adäquaten Gestaltung der unterrichtlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf Hörgeschädigte (zur Gruppenintegration siehe u.a. BIEHL & HEINRICH 1992; GRAF 1994; HARTMANN 1983; 1987b; 1989; JACOBSEN 2006; LÖWE 1990; NETTER 1994; PROSKE 1992; SCHMIDT 1996a; im Überblick bei BORCHERT & SCHUCK 1992; LEONHARDT 1996c; zur präventiven Integration siehe u.a. BREINER 1989; HATZAK 2001; GRAF 1994; für Österreich siehe u.a. RIEDER 1991; STROHMAYER et al. 2004). Trotz der zahlreichen Vorteile einer präventiven Integration und einer Gruppenintegration Hörgeschädigter findet diese in darauf spezialisierten Schulen statt, so dass sie für viele hörgeschädigte Schüler keine wohnortnahe Beschulungsform darstellen. Entsprechend dem Fokus der vorliegenden Arbeit wird jedoch nicht weiter auf diese speziellen Integrationsformen eingegangen werden, sondern allein die Einzelintegration Hörgeschädigter betrachtet.

1.3 Exkurs: Segregation – Integration – Inklusion

Auch wenn bisher allein das Verständnis von Integration dargelegt wurde und ferner die vorliegende Arbeit in dieses einzuordnen ist, so stellt „Integration“ letztlich nur eine Perspektive der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf dar. Die unterschiedlichen Sichtweisen auf die Beschulung dieser Schülerschaft können als Phasen einer historischen Entwicklung beschrieben werden. Ein derartiger internationaler historischer Abriss stellt sich wie folgt dar (vgl. u.a. BOBAN & HINZ 2003; 2004; HEIMLICH 2003; MARKOWETZ 2007; SANDER 2003; 2004; 2006; REISER 2003; STRASSER 2006; WILHELM & BINTINGER 2001):

Bis vor ca. 200 Jahren bestand keine öffentlich-staatliche Unterstützung für Menschen mit Behinderungen. Es wurde somit *Exklusion* betrieben, indem behinderte Personen generell von schulischer oder berufsbezogener Ausbildung ausgeschlossen wurden. Mit der Aufklärung

und der Forderung nach Gleichheit und Bildungsfähigkeit aller Menschen entstanden in der Zeit um die Französische Revolution erste dauerhafte Bildungsanstalten für behinderte Menschen. Zumeist waren dies Heimschulen für blinde und gehörlose Schüler, die vom allgemeinen Schulwesen gesondert waren. Hiermit begann das Stadium der *Segregation* bzw. der segregierten Beschulung behinderter Schüler. Ein derartiges Verständnis impliziert einen „Normbereich“ und Abweichungen davon, so dass die Ausbildung behinderter Schüler als Konsequenz dessen in anderen Institutionen stattfindet. In den 1960er-Jahren kam in den westlichen Ländern eine stark gesellschaftskritische Bewegung auf, die soziale Ungerechtigkeiten anprangerte und dagegen ankämpfte. Innerhalb dieser Bewegung wurde die Segregation als soziale Ungerechtigkeit angeklagt und das Sonderschulwesen vehement kritisiert. Als Reaktion kam es zunächst zu der Zusage einer verstärkten *Kooperation* zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen. Die Einführung diverser Kooperationsformen ließ jedoch nicht die Diskussionen um das Sonderschulwesen verebben. Differenzierte wissenschaftliche Befunde und Erwägungen und gerade die Forderungen von Eltern behinderter Kinder führten ab Mitte der 1970er-Jahre in Deutschland und weiteren westlichen Ländern zu der Aufnahme behinderter Schüler in allgemeine Schulen mit sonderpädagogischer Unterstützung. Die Phase der *Integration* war erreicht. Die Quote der integrativ beschulten behinderten Kinder und Jugendlicher nimmt seither stetig zu, wenn auch in Deutschland langsamer als in anderen Ländern. Integration hält jedoch weiterhin an einer so genannten „Zwei-Gruppen-Theorie“ fest, d.h. an der Unterscheidung von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Kapitel 1.1). Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf bedürfen spezifischer Methoden, Inhalte, Lernwege und Lehrer bzw. bestimmter Hilfen, um im Setting der allgemeinen Schule bestehen zu können. Integration steht also in engem Zusammenhang mit der Feststellung des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs und der entsprechenden Ressourcenzuweisung. Diese administrative Etikettierung verfestigt die Zwei-Gruppen-Theorie.

Aktuell überlappen sich die Stadien der Segregation, Kooperation und Integration (SANDER 2006, 52). REISER (2003, 307) stellt treffend fest, dass Integration als Schulreformansatz in Deutschland quantitativ und qualitativ „stecken geblieben ist“. Dabei tendiert die Entwicklung – wenn überhaupt – in Richtung eines Ausbaus sonderpädagogischer Dienste zur ambulanten Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen, und nicht etwa in einer Verlagerung sonderpädagogische Ressourcen in die allgemeinen Schulen. An diesem Punkt knüpft die aktuell viel diskutierte *Inklusion* an,

deren Grundlage die Berücksichtigung der speziellen Bedürfnisse und Fähigkeiten aller Schüler bildet.

„Inklusion will verstanden werden als optimierte und erweiterte Integration: optimiert insofern, als Fehlentwicklungen, die den Namen Integration eigentlich nicht verdienen, begrifflich ausgeschlossen werden; und erweitert insofern, als nicht nur Kinder mit Behinderungen gemeint sind, sondern alle Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen welcher Art auch immer“ (SANDER 2006, 53).

Letztlich kann Inklusion als Rückbesinnung auf den ursprünglichen Integrationsgedanken gewertet werden, wobei die Zwei-Gruppen-Theorie aufgehoben und die Vielfalt zur Normalität erhoben und zum Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer und didaktischer Arbeit gemacht wird. In Deutschland befinden wir uns heute dennoch überwiegend auf der Stufe der Segregation mit zunehmender Tendenz zur Integration, auch wenn verstärkt Inklusion gefordert wird.

Das Verständnis von „Inklusion“ bedarf einer näheren Betrachtung, um diese Entwicklung fassbar zu machen und „Integration“ vs. „Inklusion“ voneinander abgrenzen zu können. Im lateinischen Ursprung der Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ zeigen sich lediglich minimale Differenzen: „Integratio“ kann mit Wiederherstellung einer Einheit (siehe Einleitung Kapitel 1), und „inclusio“ mit Einschluss übersetzt werden (REISER 2003, 305). Als Ziel beider kann die Herstellung einer Einheit beschrieben werden. Dem Integrations- und dem Inklusionsgedanken untersteht jedoch eine systemtheoretisch unterschiedliche Sichtweise: Schulische Integration versteht sich eher als reformpädagogische Bewegung, die grundlegende Veränderungen des Bildungswesens beabsichtigt, wohingegen Inklusion als Konzept und Bürgerrechtsansatz die bedingungslose Anerkennung aller Menschen als Mitglieder unserer Gemeinschaft in allen Lebensbereichen fordert, um integriert bzw. inkludiert zu werden (MARKOWETZ 2004, 179). In letztgenanntem Fall werden alle Dimensionen von Heterogenität betrachtet, wie die Geschlechterrollen, ethnische und kulturelle Zugehörigkeiten, Nationalitäten, Erstsprachen, Rassen, soziale Schichten, Religionen, sexuelle Orientierungen, körperliche Gegebenheiten usw. (vgl. HINZ 2002; 2003). Inklusion wehrt sich gegen jegliche Art von gesellschaftlicher Marginalisierung und steht für die Vision einer inklusiven Gesellschaft. Dem Konzept der Integration ist dagegen Ausgrenzung immanent, da integrative Pädagogik eine Zwei-Gruppen-Theorie impliziert, wohingegen inklusive Konzepte dies zu überwinden suchen. Das Konzept der (inklusive) Allgemeinen Pädagogik soll den Entwicklungs- und Lernbedürfnissen sowie der Individuallage und spezifischen Bedürfnissen aller Einzelpersonen Rechnung tragen und einen gemeinsamen Lebens- und Lernraum Schule in Kooperation miteinander auf der Grundlage der aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen zu leben und lernen ermöglichen (vgl. FEUSER 1995; BINTINGER & WILHELM 2001).

Aus Genanntem ergeben sich – dem Anspruch nach – zentrale Differenzen zwischen integrativer und inklusiver Praxis. In Anlehnung an die viel zitierte Gegenüberstellung der Praxis der Integration und der der Inklusion von HINZ (2002, 359; 2003, 33) nahm SEITZ (2003, 92) eine Erweiterung dessen im Hinblick auf den schulischen Weg von der segregierten zur inklusiven Schule vor. Diese Gegenüberstellung erhellt das Verständnis von Segregation, Integration und Inklusion (siehe Tab. 2):

Tab. 2: Schule auf dem Weg von der Segregation zur Inklusion (modifiziert nach SEITZ 2003, 92)

Segregation	Integration	Inklusion
Zwei-Gruppen- Theorie: Vorstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen	Zwei-Gruppen-Theorie: Vorstellung von behinderten und nicht behinderten Menschen	Theorie der Vielfalt: Vorstellung von der Verschiedenheit aller Menschen
mehrgliedriges Schulsystem	duales Schulsystem	inklusives Schulsystem: Schule für alle
nicht behinderte Schüler besuchen eine allgemeine Schule, Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf besuchen ein Förderzentrum/eine Sonderschule	Möglichkeit der Eingliederung in eine allgemeine Schule für einige Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf (sie müssen sich als integrationsfähig beweisen)	alle Schüler sind in einer Schule für alle (die Schule muss sich als inklusionsfähig erweisen)
Schüler, die als „schwer behindert“ bezeichnet werden: in der Sonderschule	Schüler, die als „schwer behindert“ bezeichnet werden: weiterhin in Sonderschule	alle Schüler in der Schule für alle
schulartbezogene, speziell geltende Richtlinien	schulartbezogene, speziell geltende Richtlinien; zielgleicher und zieldifferenter Unterricht	Rahmencurriculum wird individualisiert
Vorstellung vom „normalem Lernen“ der „normalen Schüler“ („normale Didaktik) und vom „besonderen Lernen“ behinderter Schüler („spezielle Didaktik“)	Vorstellung vom „normalem Lernen“ der „normalen Schüler“ und vom „besonderen Lernen“ behinderter Schüler (Kombination „normaler und spezieller Didaktik“)	Vorstellung von vielen verschiedenen Lernwegen – Lernangebote didaktisch und methodisch an individuellen Lernvoraussetzungen orientiert
didaktisch-methodische Konzepte für die Arbeit mit vermeintlich homogenen Lerngruppen	didaktisch-methodische Konzepte für innere und äußere Differenzierung, gemeinsamer und spezieller Unterricht	didaktisch-methodische Konzepte für gemeinsames und individuelles Lernen
Lehrer für allgemeine Schulen und Lehrer für Sonderschulen	Lehrer für allgemeine Pädagogik und Lehrer für Sonderpädagogik	Lehrer für inklusive Pädagogik

Betrachtet man den Eingang von Inklusion in die (schul-)pädagogische Diskussion, so verbreitete sich der Ausdruck „inclusive education“ international vor allem durch die 1994 von der UNESCO veranstaltete Salamanca-Konferenz über „Special Needs Education: Access and Quality“ (vgl. SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1994; SALAMANCA-STATEMENT 1994; SANDER 2003; 2004), auch wenn die Begriffe im angloamerikanischen Sprachgebrauch schon vorher verwendet wurden.

Im Gegensatz zu der englischen Version ist in der deutschsprachigen Übersetzung der Salamanca Erklärung „inclusion“ und „inclusive“ mit „Integration“ und „integrativ“ übersetzt

worden (SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1994; SALAMANCA-STATEMENT 1994). Letztlich trug dies auch dazu bei, dass der Inklusionsbegriff im deutschsprachigen Raum lange Zeit nicht aufgegriffen wurde oder wenn, dann zumeist mit Integration gleichgesetzt wurde. Ungeachtet dessen rückten nach der Salamanca-Erklärung neben Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischen Förderbedarf, andere Kinder/Jugendliche in den Fokus. In Artikel 3 im Aktionsrahmen der Salamanca-Erklärung heißt es dazu:

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, daß Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten“ (SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996, 14).

Dies involviert den Anspruch, den ganzen Unterricht zu verändern und zu verbessern durch Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse aller Schüler. Eine derartige Erweiterung folgt ganz einer inklusiven „Pädagogik der Vielfalt“, die ein Konzept gemeinsamen Lernens und Lebens mit unterschiedlichsten Schülergruppen und Schülerpersönlichkeiten vertritt, d.h. mit behinderten und nicht behinderten Schülern, Mädchen und Jungen, deutschen und ausländischen, jüngeren und älteren, armen und reichen, schulisch begabten und lernschwachen Kindern/Jugendlichen usw.

Mit der Frage nach einer inklusiven Pädagogik geht im schulischen Bereich auch immer die Frage nach einer entsprechenden Didaktik einher.

Inklusive Didaktik

Die didaktische Diskussion ist nicht nur im Hinblick auf die hier zu erarbeitende Thematik wesentlich, sondern auch um das oftmals als Utopie bezeichnete Gedankenkonstrukt von „Inklusion“ greifbarer zu machen. Bisher bestehen jedoch lediglich wenige inklusionsdidaktische Auseinandersetzungen.

SEITZ (2003, 94) unterscheidet etwa eine inklusive Didaktik von einer integrativen dahingehend, als dass sich erstere „... der Idee von Erziehung und Bildung ohne Ausschluss verpflichtet fühlt“. Dies geht teils konform mit bisherigen integrationspädagogischen Ansätzen, vor allem mit der von FEUSER (1995; 1998; 2001; 2002) (siehe Kapitel 1.1).

Inklusive Didaktik ist im Kern eine Didaktik für alle Schüler, unabhängig von Kriterien wie einer Hochbegabung oder einer schweren Behinderung. Da die individuellen kontextgebundenen Erfahrungen und Entwicklungen der Schüler bereits sehr heterogen sind, kann dies aus Sicht der inklusiven Didaktik eher als lernbereichernd denn als -hinderlich Ausgangspunkt der (fach-)didaktischen Planung angesehen werden. Dabei gilt es, die Qualität der vorhande-

nen Vielfalt abzubilden und zur Grundlage der didaktischen Planung und Strukturierung zu machen (SEITZ 2003, 98). Inklusive Didaktik und Pädagogik hat basal (d.h. auf alle Entwicklungsniveaus, Denk- und Handlungskompetenzen bezogen, ohne sozialen Ausschluss), kindzentriert bzw. subjektorientiert unter Berücksichtigung der „aktuellen Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKI 1934/1964; 1987) und allgemein zu sein (vgl. DREHER 1997; FEUSER 2001; BINTINGER & WILHELM 2001). Dem folgend sollen alle Kinder und Jugendlichen ohne Ausschluss kooperativ auf ihrem Entwicklungsniveau – entsprechend ihrer aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema) spielen, lernen und arbeiten. In der Anwendung verschiedener Lehr- und Lernformen soll den Unterschiedlichkeiten der Schüler Rechnung getragen werden und gleichzeitig bedeutungsvolle individuelle und kooperative Lernprozesse begünstigt werden. Als wesentliche Unterrichtsprinzipien werden besonders die Aktivierung, Anschauung, Individualisierung und Schülerorientierung akzentuiert. Aus den Forderungen um die Berücksichtigung der Heterogenität ergibt sich des Weiteren ein so weit wie nötig individualisiertes, gemeinsames Rahmencurriculum, individualisierte Aufgabenstellungen, individualisierte Rückmeldungen und Leistungsbeurteilungen u.Ä. (SANDER 2004, 243).

Inklusive Didaktik hat dabei im Raum einer inklusiven Schule stattzufinden. Als Charakteristika einer solchen beschreiben z.B. WILHELM & BINTINGER (2001, 45 ff.) eine pädagogische Wertebasis von Humanisierung und Demokratisierung, aufbauend auf einem ganzheitlichen Welt- und Menschenbild sowie die Anwendung der Prinzipien der Reformpädagogik. Wesentlich ist hierfür eine Teamarbeit der Lehrkräfte und deren Rollenverständnis als Begleiter, Berater, Interpreten und Vermittler zwischen den Lernenden und der Welt sowie als Gestalter von Lernwelten. Ausgangspunkt bildet ein individueller Leistungsbegriff und das Ausschöpfen des individuellen Leistungspotenzials und daher auch eine individuelle Leistungsbewertung. Ziel und Weg ist die Selbstorganisation, da eine inklusive Schule berücksichtigen muss, dass autonome Menschen nur in einem Autonomie ermöglichenden System heranwachsen können (autonomes Handeln muss ermöglicht werden) und dass Bildung selbst nicht „machbar“ ist, sondern nur die Bedingungen, die dies ermöglichen. Erziehung hat Hilfe zur Selbsthilfe zu sein.

Als konkretes Modell schlägt SEITZ (2003, 101) das der „Didaktischen Rekonstruktion“ in Anlehnung an den Entwurf der Universität Oldenburg und der Physikdidaktiker des IPN Kiel (vgl. KATTMANN et al. 1997; KATTMANN 1999; zit. n. SEITZ 2003) vor, und zwar in deren Anwendung an eine inklusive Fachdidaktik. Zentral ist in dem Modell nach SEITZ (2003) vor allem der Primat des Kindes: Die Schemata der Schüler mit den unterschiedlichsten Lernvor-

aussetzungen sollen als Kern des Unterrichts genommen werden, so dass sich etwa eine didaktische Strukturierung darauf aufbaut. Die Vielfalt des Unterrichtsgegenstandes soll sich mit der Vielfalt der Schülerperspektiven verbinden. Als wesentlich tritt in allen Punkten die Beachtung von Vielfalt und Gemeinsamkeit hervor.

Ein international anerkanntes Modell eines Übertragungsversuchs der inklusiven Forderungen, das sich zudem auf die gesamte Schulsystemebene bezieht, ist der „Index for Inclusion“ (nach BOOTH & AINSCOW 2000; vgl. BOBAN & HINZ 2003; 2004). Er geht auf Vorarbeiten in den 1980er Jahren in Australien und den USA zurück, die in einem Team von Wissenschaftlern, Schulleitern, Lehrern und Eltern stattfanden. Dabei wurde eine Materialiensammlung zur Unterstützung von Schulen auf dem Prozess hin zu einer inklusiven Schule erstellt und erprobt. Mittlerweile wurde der Index in verschiedenste Sprachen übersetzt, so u.a. in das Spanische, Französische, Finnische, Arabische, Chinesische, in Hindi und 2003 auch in das Deutsche. Der Index beinhaltet einen Selbstevaluationsprozess in einer Reihe von Schulentwicklungsphasen, die es zu durchlaufen gilt – angefangen bei der Einrichtung einer Koordinationsgruppe, bestehend aus dem Kollegium, den schulischen Gremien, Schülern und Eltern, über eine Planungs- und Umsetzungsphase hin zu einer Überprüfungsphase verlaufend.

Inhaltlich bezieht sich der inklusive Schulentwicklungsprozess auf die Dimensionen (1) der inklusiven Kulturen mit dem Fokus auf der Bildung von Gemeinschaften und zugrundeliegenden Werten, die Vielfalt anerkennen, (2) der inklusiven Strukturen, die organisatorisch dieses inklusive Verständnis absichern und (3) der inklusiven Praktiken, die die Kulturen und Strukturen in ihrem inklusiven Bemühen zu berücksichtigen suchen, damit Lernen und Unterricht ressourcenorientiert stattfinden kann. Für jede dieser Dimensionen wurden Indikatoren entwickelt, die wiederum über eine Reihe von Fragen weiter ausdifferenziert wurden, so dass sich ein Raster ergibt, das eine detaillierte Karte der Schule und entsprechende Ansatzpunkte zur Entwicklung weiterer Schritte anbieten kann. Das Potential des Einsatzes des „Index for Inclusion“ liegt neben einer grundlegend flexiblen Anwendung besonders darin, dass er alle Dimensionen von Heterogenität umfasst und dass alle beteiligten Personen bzw. Personengruppen einbezogen werden, sich konkret mit den relevanten Fragen auf dem Weg zu einer Schule für alle Schüler auseinander zu setzen. Allerdings mangelt es bisher in Deutschland an einer praktischen Umsetzung dieses Konzepts in breitem Rahmen.

Es fehlt insgesamt an konkreten Praxismodellen von „Inklusion“ im deutschen Raum, so dass bis dato an integrativen Konzepten festgehalten wird. Inklusion bedürfte zunächst umgreifender bildungspolitischer Veränderungen, die Eingang in die Gesellschaft finden müssten, um in

jeglicher Konsequenz greifen zu können. Bisher bleibt es jedoch fraglich, wie dies gesichert werden könnte und wie etwa den hörgeschädigten Schülern in einem inklusiven Setting echte „Chancengleichheit“ gewährt werden könnte, ohne deren Sonderstatus aufkommen zu lassen. Dies ist einer der Gründe, weshalb vorliegend weiterhin an dem Integrationskonzept festgehalten wird und dieses nun im Hinblick auf die schulische und unterrichtliche Einzelintegration Hörgeschädigter diskutiert wird.

2 Schulische Integration bei Hörgeschädigten unter dem Fokus der Einzelintegration

2.1 Formen schulischer Einzelintegration

Im Rahmen dieser Arbeit wird die schulische Integration Hörgeschädigter als Einzelintegration fokussiert. Dabei wird sich in den Ausführungen grundlegend an einem instrumentellen Integrationsverständnis orientiert.

Die Beschulungsform der Einzelintegration ist aktuell die häufigste innerhalb der schulischen Integration Hörgeschädigter in Deutschland. Sie wird auch als singuläre, individuelle oder volle Integration bezeichnet (vgl. u.a. GRAF 1994; LEONHARDT 2001, 19). Bei der Einzelintegration besucht in der Regel *ein* einzelnes hörgeschädigtes Kind/ein hörgeschädigter Jugendlicher eine Klasse an einer allgemeinen Schule und nimmt entsprechend am regulären Unterricht in dieser Klasse teil. Diese Schüler erfahren sonderpädagogische bzw. in diesem Falle hörgeschädigtenpädagogische Unterstützung. Findet eine gemeinsame Beschulung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen ohne Bereitstellung spezifischer Hilfen nach der Behinderung statt, wird dies als „stille“ bzw. „graue“ Integration oder als schulische „Isolation“ bezeichnet (vgl. u.a. GRAF 1994; LÖWE 1978; 1994). Diese „stille Integration“ ergibt sich z.B. dann, wenn die Hörschädigung des Schülers nicht erfasst ist, wenn er selbst oder seine Eltern eine sonderpädagogische Begleitung ablehnen o.Ä.

Die drei gängigsten Formen schulischer Einzelintegration hörgeschädigter Schüler in der Integrationspraxis stellen sich wie folgt dar (für eine Zusammenschau verschiedener Beschulungsformen hörgeschädigter Schüler im Vergleich siehe u.a. BRAUN 1999, 98-102; CLAUBEN 1989a, 205-206; FROMM 2003, 33; GRAF 1994, 41; HAUFF & KERN 1991, 36; HOLLWEG 1999, 68; LÖWE 1974b, 2-3; 1994, 325 f.; LEONHARDT 1996a, 150-151):

- (1) hörgeschädigte Schüler ohne hörgeschädigtenpädagogische Unterstützung an der allgemeinen Schule (= schulische Isolation/graue bzw. stille Integration),
- (2) hörgeschädigte Schüler mit hörgeschädigtenpädagogischer Unterstützung an der allgemeinen Schule,
- (3) hörgeschädigte Schüler an Förderzentren mit anderen Förderschwerpunkten mit/ohne hörgeschädigtenpädagogischer Unterstützung.

Diese drei Formen beziehen sich allesamt auf eine volle Integration hörgeschädigter Schüler und wären aktuell mit inklusiven Beschulungsformen zu erweitern. Da diese jedoch bisher in Deutschland nicht als eine gängige Alternative für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche zur

Verfügung stehen, wurden sie ausgeklammert. Die hier dargelegte Arbeit bezieht sich jedoch allein auf die zweitgenannte Form der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter.

Den Gegenpol zu diesen Formen der „vollen Integration“ bildet die „volle Segregation“ (vgl. ebd.). Unter „Segregation“, im Kontext der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wird die räumliche Trennung dieser Schüler, d.h. hier der hörgeschädigten Schüler, von Kindern und Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen verstanden. Sie geht einher mit einer intensiven sonderpädagogischen Betreuung und Förderung durch spezialisiertes Fachpersonal (Sonderschullehrer). Diese Einteilungen dürfen jedoch nicht als feste Größen, sondern lediglich als Versuche einer begrifflichen Einordnung verstanden werden. Es existieren diverse Zwischenstufen und Sondermodelle zwischen diesem instrumentellem Verständnis von Integration und Segregation, wie etwa verschiedenste Formen der Gruppenintegration oder der präventiven (= umgekehrten) Integration (zur Gruppenintegration vgl. u.a. BIEHL & HEINRICH 1992; GRAF 1994; HARTMANN 1983; 1987b; 1989; JACOBSEN 2006; LEONHARDT 1996c; NETTER 1994; SCHMIDT, A. 1996; PROSKE 1992; zur präventiven Integration vgl. u.a. HATZAK 2001; GRAF 1994; RIEDER 1991; STROHMAYER et al. 2004).

Nimmt man nun die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter, in der hier fokussierten Form, gilt es, verschiedene organisatorische, didaktisch-methodische und pädagogische Maßnahmen zu ergreifen, um den hörgeschädigten Integrationsschülern die Teilhabe am Unterricht in der allgemeinen Schule zu ermöglichen und deren physischer sowie psychischer Überforderung entgegenzuwirken.

Im Folgenden sollen zunächst die gesetzlichen Rahmenbedingungen einer schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter dargelegt werden. Im Anschluss daran werden verschiedene Bedingungsfaktoren einer schulischen Einzelintegration diskutiert und am Ende des Kapitels die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter kritisch reflektiert.

2.2 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Die Darlegung wesentlicher Gesetzesartikel bildet den juristischen Rahmen des integrativen Unterrichts. Jener wird im Folgenden aufgezeigt.

Bedeutsam für die Integration Hörgeschädigter allgemein ist die 1994 bundesweit vorgenommene Ergänzung des *Grundgesetzes* (GG) um eine *Antidiskriminierungsvorschrift* in Artikel 3 Absatz 3. Der zweite Satz des Absatzes lautet seither: „Niemand darf wegen seiner

Behinderung benachteiligt werden“. Dabei wird Behinderung als individuelles Merkmal verstanden, das zu Benachteiligungen führen kann. Dieser grundsätzlich defizitorientierten Behinderungsbegriff wurde im *Sozialgesetzbuch* (SGB) IX im Jahre 2001 um weitere Komponenten ergänzt. So wurde in § 2 des SGB IX der allgemeine Behinderungsbegriff neu institutionalisiert und in der Folge in das Gleichstellungsrecht übernommen. Unter Anlehnung an soziologische Auseinandersetzungen mit dem Behinderungsbegriff sowie unter Rückgriff auf die „International Classification of Functioning, Disability and Health“ (ICF) wurde der Aspekt der „Teilhabe“ nicht nur Ziel von Integrationsbemühungen, sondern auch Bestandteil des Behinderungsbegriffs (BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG 2004, 4). Nach dem SGB IX gelten somit Menschen als behindert, „... wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (SGB IX, § 2, Satz1). Behinderung wird demnach nicht mehr an individuellen Merkmalen festgemacht, sondern an Situationen, als ausdrücklich unerwünschtes Ergebnis von Prozessen, welche eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben beeinträchtigt (CLOERKES & FELKENDORFF 2007, 42). Dabei bezieht sich das Begriffsverständnis auf Menschen, die altersuntypische Abweichungen der körperlichen Funktion (z.B. Hörschaden), ihrer geistigen Fähigkeit oder ihrer seelischen Gesundheit aufweisen. Behinderung wird folglich als eine nicht geringfügige, dauerhafte und eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft begriffen. Im Teil 2 des SGB IX wird definiert, welche Personen unter „schwerbehindert“ einzustufen sind und somit zur Inanspruchnahme besonderer Schutz- und Nachteilsausgleiche im Bereich der sozialen und beruflichen Teilhabe berechtigt sind. Dabei erfolgt eine Orientierung am Grad der Behinderung (GdB), der bei über 50 % zu liegen hat, um als „Schwerbehinderung“ zu gelten. Dieser wird wiederum durch medizinische, struktur- und funktionsorientierte Diagnosen festgestellt. Eine alleinige Hörschädigung, d.h. ohne weitere zusätzliche Beeinträchtigungen, wäre somit etwa ab einer beidseitigen, hochgradigen Schwerhörigkeit eine „Schwerbehinderung“ (näher nachzulesen bei LEONHARDT 2002, 24-25). Sowohl das Antidiskriminierungsgesetz, als auch die beschriebenen Inhalte des SGB IX schaffen eine wesentliche gesetzliche Grundlage für das Recht auf jegliche Beschulungsform behinderter und somit auch hörgeschädigter Schüler.

Das (*Bundes-*)*Gleichstellungsgesetz* behinderter Menschen (BGG) trat im Jahre 2002 in Kraft. Kernkonzept des BGG und der mehrheitlich in der Folge erlassenen Gleichstellungsgesetze der Länder ist die „Barrierefreiheit“. Diese wird im BGG in § 4 als Zugänglichkeit und Nutzbarkeit baulicher und sonstiger Anlagen dargelegt, sowie über Verkehrsmittel, technische

Gebrauchsgegenstände, Systeme der Informationsverarbeitung, akustischer und visueller Informationsquellen und Kommunikationseinrichtungen, aber auch anders gestaltete Lebensbereiche. Zur Durchsetzung der Barrierefreiheit gelten verschärfte Pflichten entsprechend baulicher Normen, aber auch die Anerkennung der Deutschen Gebärdensprache (DGS) (§ 6) als eigenständige Sprache, die im Umgang mit öffentlichen Distanzen auch unter Bereitstellung von Gebärdensprachdolmetschern verwendet werden kann. Die Umsetzung europäischer Richtlinien endete im Jahre 2006 auch in der Verwirklichung des Grundsatzes der Gleichbehandlung im *Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz* (AGG), dessen wesentliches Ziel (§ 1) in der Verhinderung oder Beseitigung von Benachteiligungen aus Gründen der Rasse, der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder der Weltanschauung, einer *Behinderung* sowie des Alters oder der sexuellen Identität besteht.

Letztlich untermauert diese Gesetzeslage das Recht der hörgeschädigten Schüler auf die Berücksichtigung baulich-räumlicher sowie technischer Bedingungen, aber auch auf eine gebärdensprachliche Unterstützung im integrativen Unterricht und bei schulischen Prüfungen.

Insgesamt kam es also zu einem Wandel des rechtlichen Behinderungsbegriffs in den letzten Jahren und zu der Entwicklung eines Gleichstellungsrechts, was womöglich als erste Schritte einer gesellschaftlichen Veränderung gewertet werden können: Schritte hin zu mehr Offenheit und Wahrnehmung einer Gleichstellung Behinderter als gesellschaftliche Verpflichtung, was wiederum die Basis für eine schulische und gesellschaftliche Integration Behinderter schaffen kann. Die Bedingungen einer Teilhabe behinderter Personen im Bildungswesen obliegen jedoch den Schulrechten der einzelnen Länder. Maßgeblich für das Schulwesen aller Länder ist der Behinderungsbegriff des „Sonderpädagogischen Förderbedarfs“. Dieser liegt nach dem Beschluss der Kultusministerkonferenz von 1994 bei Kindern und Jugendlichen dann vor, wenn „... die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KULTUSMINISTERKONFERENZ 1994, 6). Der Förderbedarf wird dabei in den jeweiligen „Förderschwerpunkten“ (hier im Förderschwerpunkt „Hören“) erbracht und ist in seiner Erfüllung nicht zwingend an eine „Sonder-/Förderschule“ gebunden, sondern kann auch in allgemeinen Schulen erfüllt werden.

Betrachtet man nun die schulische Gesetzeslage in Bayern, so ist diese vor allem durch das *Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen* (BayEUG) geregelt. Mit dessen Novellierung vom 1. August 2003 wurde die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf durch Kooperation gestärkt. Man schloss sich erstmals den KMK-Empfehlungen an, so dass nicht mehr die Rede von „Behinderungen“, sondern von

Empfehlungen an, so dass nicht mehr die Rede von „Behinderungen“, sondern von „sonderpädagogischem Förderbedarf“ ist. Im Folgenden werden einige Gesetzesartikel aus dem BayEUG zitiert, welche im Hinblick auf die schulische Integration hörgeschädigter Schüler besondere Relevanz besitzen. Zugrunde liegt das BayEUG in der Fassung der Bekanntmachung vom 31. Mai 2000, zuletzt geändert am 26. Juli 2006.

Die Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen und deren Betreuung durch einen Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD)³ wird gesetzlich in Art. 21 des BayEUG geregelt:

„Art. 21 Mobile Sonderpädagogische Dienste

(1) ¹Die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste unterstützen die Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die nach Maßgabe des Art. 41 eine allgemeine Schule besuchen können; sie können auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler in mehreren Förderschwerpunkten sonderpädagogischen Förderbedarf hat und vom Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Schwerpunkten gefördert werden kann. ²Mobile Sonderpädagogische Dienste diagnostizieren und fördern die Schülerinnen und Schüler, sie beraten Lehrkräfte, Erziehungsberechtigte und Schülerinnen und Schüler, koordinieren sonderpädagogische Förderung und führen Fortbildungen für Lehrkräfte durch. ³Mobile Sonderpädagogische Dienste werden von den nächstgelegenen Förderschulen mit entsprechendem Förderschwerpunkt geleistet.

(2) Die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten Sehen, Hören sowie körperliche und motorische Entwicklung in die allgemeine Schule bedarf der Zustimmung des Schulaufwandsträgers; die Zustimmung kann nur bei erheblichen Mehraufwendungen verweigert werden.

(3) Für die Fördermaßnahmen können einschließlich des anteiligen Lehrerstundeneinsatzes je Schülerinnen und Schüler in der besuchten allgemeinen Schule im längerfristigen Durchschnitt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden, als in der entsprechenden Förderschule je Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden (H.i.O.).“

Neu war in der Änderung von 2003, dass der MSD nicht mehr nur an einer allgemeinen Schule, sondern auch an einer anderen Förderschule eingesetzt werden kann, wenn bei einem Schüler sonderpädagogischer Förderbedarf in mehreren Förderschwerpunkten nachzuweisen ist und er von dem Lehrpersonal der besuchten Förderschule nicht in allen Förderschwerpunkten gefördert werden kann. Diese Neuregelung bezieht sich etwa auf mehrfachbehinderte, integriert beschulte Schüler, z.B. bei einer Beschulung eines hörgeschädigten Schülers in einem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen, bei gleichzeitigem Vorliegen einer Lernbeeinträchtigung und einer Hörschädigung. Gerade dieses Beispiel ist häufiger anzunehmen, allein schon deshalb, da aufgrund des stärkeren Ausbaus dieser Förderzentren, oftmals eine wohnortnahe Beschulung für diese Schüler möglich wird. Eine weitere Neuregelung mit den Änderungen von 2003 betrifft die Aufgabenbereiche des MSD. Bis dahin war gesetzlich die

³ In der weiteren Arbeit wird zumeist das Kürzel MSD aus praktischen Gründen gebraucht. Eine nähere Erläuterung zum MSD und dessen Bedeutung für die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter findet in Kapitel 2.3.6 statt.

Rede von einer Beratung der Lehrkräfte und Erziehungsberechtigten sowie von einer Unterrichtung und Förderung. Dies wurde nun ausgeweitet zur Diagnose und Förderung der Schüler, Beratung der Lehrer und Erziehungsberechtigten, Koordination der sonderpädagogischen Förderungen sowie Durchführung von Fortbildungen für die Lehrkräfte. Beibehalten wurden die Vorgaben, dass für die Fördermaßnahmen inklusive des anteiligen Lehrerstundeneinsatzes je integrativ beschulten Schüler im längerfristigem Durchschnitt nicht mehr Lehrerstunden aufgewendet werden dürfen, als in der entsprechenden Förderschule je Schüler. Gerade diese gesetzliche Forderung kann in der MSD-Betreuung hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen jedoch oftmals bei Weitem nicht eingehalten werden, was zumeist in der personellen Unterbesetzung begründet liegt (vgl. u.a. SCHMITT 2003a; STEINER 2008; LUDWIG 2008).

In Artikel 41 und hier besonders in Absatz 1 des BayEUG werden gesetzlich die Grenzen einer integrativen Beschulung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf festgehalten:

„Art. 41 Vorschriften für Behinderte und für Kranke

(1) ¹Schulpflichtige mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am gemeinsamen Unterricht in der allgemeinen Schule nicht aktiv teilnehmen können oder deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule auch mit Unterstützung durch Mobile Sonderpädagogische Dienste nicht oder nicht hinreichend erfüllt werden kann, haben eine für sie geeignete Förderschule zu besuchen. ²Eine Schülerin oder ein Schüler kann aktiv am gemeinsamen Unterricht der allgemeinen Schule teilnehmen, wenn sie oder er dort, gegebenenfalls unterstützt durch Maßnahmen des Art. 21 Abs. 3, überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet werden, den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen und dabei schulische Fortschritte erzielen kann sowie gemeinschaftsfähig ist (H.i.O.).“

Danach können an der allgemeinen Schule Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf *nicht* beschult werden, die am gemeinsamen Unterricht nicht aktiv teilnehmen können und deren sonderpädagogischer Förderbedarf an der allgemeinen Schule, auch mit Unterstützung des MSD, nicht oder nur hinreichend erfüllt werden kann. Nach diesen Änderungen dieses Gesetzesartikels im Jahre 2003 ist es nicht mehr erforderlich, dass die von den Mobilen Diensten zu erfassenden Schüler an allgemeinen Schulen „... die Lernziele dieser Schulen erreichen“ (so bis 2003 die Bedingung in Art. 21 Abs. 1 Satz 1, BayEUG). Gegenüber der vorherigen Gesetzeslage wurde die „Messlatte“ also gesenkt. Die sehr offen gehaltene Begrifflichkeit der „aktiven Teilnahme“ erfuhr in Art. 41 Abs. 1 Satz 2 des BayEUG eine Konkretisierung. Dementsprechend gilt es, dass ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dann aktiv am Unterricht teilnimmt, wenn er

- „überwiegend in der Klassengemeinschaft unterrichtet“ werden kann und somit etwa nicht weitgehende Binnendifferenzierung benötigt,
- „den verschiedenen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule folgen“ kann,
- dabei „schulische Fortschritte erzielen“ kann und

- „gemeinschaftsfähig“ ist, also dazu in der Lage ist, innerhalb der üblichen Unterrichtsformen der allgemeinen Schule zu lernen, mit den dort üblichen Klassenstärken zurecht kommt, die Mitschüler in ihrem Lernen nicht behindert o.Ä.

Die Gesetzeslage des BayEUG ist auch entsprechend in die Schulordnung für die Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) vom 13. Juli 2005 eingegangen, die auch für integrativ beschulte Kinder und Jugendliche an allgemeinen *Grund- und Hauptschulen* Gültigkeit besitzt. Das BayEUG stärkt letztlich das Wahlrecht der Eltern und betont die Pflicht der wohnortnahen allgemeinen Schulen in Bezug auf die Aufnahme von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Neben der genannten Festlegung des allgemeinen Rahmens und der Förderung der hörgeschädigten Schüler in der schulischen (Einzel-)Integration bestehen auch gesetzliche Vorgaben eines *Nachteilsausgleichs* hinsichtlich der von diesen Schülern zu erbringenden Leistungen (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007, 10). Letztlich brachte das eingangs beschriebene Antidiskriminierungsgesetz (GG Art. 3 Abs. 3) sowie das Gleichstellungsgesetz (AGG) eine wichtige Konkretisierung für Schüler mit einer Hörbehinderung mit sich, wie etwa schriftliche Ergänzungen mündlicher Prüfungen, Zeitverlängerung für Hausarbeiten, Klausuren etc., Abänderung bzw. Streichung von Prüfungsstellen (bspw. besonders bei Hörverständnistests), Einsatz von Gebärdensprachdolmetschern im Unterricht und bei Prüfungen. Die aufgenommenen Änderungen von 2003 im BayEUG nach Art. 52 Abs. 2 zum Nachweis des Leistungsstands und der Bewertung der Leistungen und Zeugnisse beinhalten, dass bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die am Unterricht in der allgemeinen Schule aktiv teilnehmen können, eigene Regelungen in den Bewertungen und Zeugnissen getroffen werden. Es erfolgt hier also eine Ergänzung der bisherigen Regelung, dass in gewissen Fällen die Noten durch eine allgemeine Bewertung ersetzt werden können. Dies ist seit der Änderung von 2003 nunmehr auch bei Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Volksschulen und Berufsschulen möglich, wenngleich ein entsprechender Vermerk im Zeugnis vorzunehmen ist. Auf Ziffernnoten kann dann bei festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf und bei einer entsprechenden Informierung der Erziehungsberechtigten über die Konsequenzen einer Nicht-Benotung verzichtet werden. Diese Änderungen im BayEUG gingen für Grund- und Hauptschulen folgendermaßen in die Schulverordnung für Volksschulen zur sonderpädagogischen Förderung (VSO-F) vom 13. Juli 2005 in § 37, Abs. 1-2 ein:

„§ 37 Nachteilsausgleich

¹Bei Leistungsnachweisen sowie bei Abschlussprüfungen kann die Bearbeitungszeit für Schüler mit besonders ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf um bis zu 50 v.H. der vorgesehenen Zeit verlängert werden; die besonderen Belange des sonderpädagogischen Förderbedarfs können die Zulassung spezieller Hilfen oder die Stellung von Alternativaufgaben, die Förderungsschwerpunkt spezifisch ausgewählt und im Anforderungsniveau gleichwertig zu regulären Aufgaben sind, erforderlich machen. ²Die Entscheidung über die Verlängerung und die Zulassung erforderlicher spezieller Hilfen trifft der Klassenleiter bzw. die für die Prüfung eingesetzte Kommission (H.i.O.).“

Ähnliche bzw. in etwa gleiche Regelungen gelten für die *Realschulen* und die *Gymnasien*: Im Bedarfsfall soll ein Nachteilsausgleich gewährt werden, der sich innerhalb folgender Bereiche zu vollziehen hat (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005b; 2006): schulorganisatorische Maßnahmen, Unterstützung durch den MSD, technische Hilfen, didaktisch-methodische Maßnahmen, Leistungserhebungen. Der Nachteilsausgleich erfolgt insbesondere bezüglich der Leistungsfeststellungen, auf schriftlichen Antrag des Schülers bzw. seiner Erziehungsberechtigten, unter Vorlage eines fachärztlichen Attests. Dabei wird zudem eine Stellungnahme vom zuständigen MSD gefordert, in welcher bereits konkrete Maßnahmen zum Nachteilsausgleich in Prüfungen vorgeschlagen werden. Die Entscheidung zur Bewilligung des Antrags obliegt hier der Schulleitung bzw. dem zuständigen Ministerialbeauftragtem. Dabei kann ein schulärztliches Attest eingefordert werden – in Abhängigkeit von Art und Grad der Behinderung bzw. der in Frage kommenden Maßnahmen zum Nachteilsausgleich. Als schulorganisatorische Maßnahmen werden u.a. genannt: die Bildung kleinerer Klassen im Rahmen der schulischen Möglichkeiten, die Forcierung freiwilliger Hilfestellungen durch die Mitschüler, die Benennung eines verantwortlichen Ansprechpartners („Betreuungslehrer“), die Information und Beratung des Klassenlehrers, ein freiwilliger Lehrereinsatz in Klassen mit schwer behinderten Schülern, eine akustische Sanierung des Klassenzimmers (Störschall und Nachhallzeit reduzieren) bzw. eine angemessene Wahl des Klassenzimmers für den hörgeschädigten Schüler, eine geeignete Position zu Lehrer und Tafel usw. Als technische Hilfen wird der Gebrauch der FM-Anlage (siehe näher in Kapitel 3.4.1) in sprachintensiven Phasen des Unterrichts und bei Medieneinsatz empfohlen sowie auf die Beachtung des Tragens der Hörgeräte bei den Schülern hingewiesen. Grundsätzlich sollte aber auch dem Schüler gestattet werden, die Hörgeräte z.B. während lautstarken Arbeitsphasen oder/und bei hoher Lärmempfindlichkeit des Schülers auszuschalten. Als wesentliche didaktisch-methodische Maßnahmen werden eine verstärkte Visualisierung der Unterrichtsinhalte, ein Verzicht auf einen komplizierten Satzbau sowie eine schriftliche Fixierung von Arbeitsanweisungen, Terminangaben und Hausaufgaben beschrieben. Zudem wird eine ruhige, positive Atmosphäre in der Klasse, eine deutlich artikulierte Sprache in normaler Lautstärke,

eine Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien in geeigneter Form und Umfang und eine Berücksichtigung eines erhöhten Zeitbedarfs im Unterricht benannt. Darüber hinaus wird eine Mitschreibehilfe durch Mitschüler bzw. die Aushändigung eines Skripts empfohlen, da für die hörgeschädigten Schüler zugleich Absehen (visuelle Sprachperzeption) und Mitschreiben nur sehr erschwert möglich ist. Hinsichtlich des Nachteilsausgleichs bei Leistungserhebungen wird ein Verzicht auf Diktate im Fach Deutsch und in Fremdsprachen, eine Prüfungsbefreiung, in denen etwa ein uneingeschränktes Hörverständnis Voraussetzung ist (z.B. „listening comprehension“, „speaking test“), eine geringere Gewichtung der Aussprache im Fremdsprachbereich, der Einsatz der FM-Anlage bei Tonträgern sowie eine im Vorab schriftliche Aushändigung der Fragen bei mündlichen Abfragen genannt.

Am Gymnasium entscheidet, auf schriftlichen Antrag des Erziehungsberechtigten bzw. des volljährigen Schülers, der Ministerialbeauftragte über die Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs. An den Realschulen obliegen die Entscheidungen neben dem Ministerialbeauftragten über Anträge von Nachteilsausgleich bei der Abschlussprüfung, bei anderen Leistungsfeststellungen auch der Verantwortung der zuständigen (Fach-)Lehrkraft (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005b [Realschulen]; 2006 [Gymnasien]). Letztlich wird darauf verwiesen, dass, auch bei Umsetzung von Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, es den Beteiligten bewusst sein muss,

„... dass der durch die Behinderung entstandene Nachteil niemals voll ausgeglichen werden kann und wirklich behinderte Schülerinnen und Schüler in der Regel erheblich mehr leisten müssen, als ihre nicht behinderten Mitschüler, um die Schule erfolgreich zu durchlaufen“ (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2006, 2).

Als wesentlich wird vom Bayerischen Kultusministerium (siehe ebd.) die enge Zusammenarbeit mit der zuständigen pädagogisch-audiologischen Beratungsstelle betont und hierbei eine entsprechende Hilfeanforderung seitens des MSD empfohlen.

Die hier dargelegte Gesetzeslage stellt die rechtlichen Grundlagen dar, macht allerdings keine Aussage zu deren Umsetzung in der tatsächlichen Schulpraxis, in der sich vielmehr ein stark differenziertes Bild über die einzelnen, individuellen Integrationssituationen zeigt. Einige wesentliche Bedingungsfaktoren, die Einfluss auf das Gelingen des schulischen Integrationsprozesses hörgeschädigter Schüler nehmen, werden im Folgenden dargelegt.

2.3 Bedingungsfaktoren

Sowohl in der Integrationspädagogik, als auch speziell in der Diskussion um die Integration Hörgeschädigter innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik werden verschiedenste Bedingungsfaktoren einer schulischen Integration Behinderter bzw. Hörgeschädigter beschrieben, die nach eher günstigen oder eher ungünstigen Einflussgrößen unterschieden werden. Dabei erfolgte in den letzten zwei Jahrzehnten zunehmend eine Distanzierung dahingehend, von „Voraussetzungen“ zu sprechen, die ein hörgeschädigter Schüler mitbringen muss. Die Orientierung geht vielmehr in Richtung einer Analyse der Integrationsfähigkeit des schulischen Settings mit den innewohnenden Bedingungsfaktoren. Diese Entwicklung geschah Hand in Hand mit einem allgemeinen Umdenken hin zu einem kompetenzorientierten Ansatz, nach dem es gilt, das hörgeschädigte Kind/den hörgeschädigten Jugendlichen mit seinen individuellen Entwicklungsbedingungen in den Mittelpunkt zu stellen und das Umfeld integrationsfähig für diesen zu machen. Dabei geht es um eine Gewährleistung von „Chancengleichheit“, was ein Recht auf besondere Bedingungen für den Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der schulischen Integration beinhaltet. So verweist nicht nur JAUMANN-GRAUMANN (2001, 55) auf die Gefahr, dass die Kinder/Jugendlichen mit Behinderung schlichtweg „zum Regelunterricht addiert werden“ und einfach „mitlaufen“. Durch das Zusammenwirken von gemeinschaftsförderndem Unterricht, integrationskompetenten Lehrkräften, intensivem Sozial- und Schulleben und enger Kooperation aller Beteiligten könne dies verhindert werden:

„Sinnvolle Integration bedeutet für alle Beteiligten, d.h. die Kinder, die Lehrenden, die Kollegen, die Schulleitung, die Hausmeister, die Eltern usw., die aktive Auseinandersetzung mit der Behinderung und die Akzeptanz der Besonderheiten, die jede Behinderung in unterschiedlicher Weise mit sich bringt. Integration bedeutet das ‚Angenommenwerden‘ mit allen Handicaps“ (ebd., 58).

Unter Bezugnahme auf die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter bestehen in der Fachliteratur verschiedenste Aussagen hinsichtlich beeinflussender Faktoren auf einen gelingenden schulischen Integrationsprozess: LEONHARDT (2005b, 165) benennt exemplarisch etwa die psychisch-emotionale Stabilität, die kommunikative Kompetenz und die individuellen Lernvoraussetzungen des hörgeschädigten Schülers, die Einsatzbereitschaft der beteiligten Lehrer und die der Eltern des hörgeschädigten Schülers, akzeptierende Verhaltensweisen der gut hörenden Mitschüler und deren Eltern sowie die Qualität des integrationsbegleitenden Dienstes. Auch CLAUBEN (1992b, 107) spricht, neben der Hörschädigung selbst, die Persönlichkeit des hörgeschädigten Schülers, das Engagement der Eltern und Lehrer, die Klassenstärke, die Ausstattung der Schule sowie das Verhalten der Mitschüler an. Nimmt man diese und zahlreiche weitere Nennungen von Bedingungsfaktoren einer schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter, so können diese zumeist auf einen Nenner gebracht werden: Als we-

sentliche Einflussvariablen treten die am Integrationsprozess beteiligten Personen und deren intensive Kooperation heraus. Um die Bedeutung dessen hervorzuheben entwickelte SCHNEIDER (vgl. u.a. SCHNEIDER 1996, 60-61) eine „Formel“ für den gemeinsamen Unterricht, die wie folgt lautet:

$(K)L \times SI \times Sch \times E \times Sk \times M \times F \times R = \text{Produkt einer erfolgreichen schulischen Integration.}$

Die Formel soll ausdrücken, dass die einzelnen Faktoren von (**K**lassen-)Lehrer, **S**chulleitung, **S**chüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, **E**ltern, **S**chulklima, **M**itschüler, **F**örderlehrer und **R**ahmenbedingungen multiplikativ miteinander verbunden sind. Neigt sich ein Faktor gegen Null, droht das Gesamtprodukt ebenfalls zu Null hin zu kippen und das Produkt einer erfolgreichen Integration ist gefährdet. Vergleichbar mit dieser Formel ist das Modell der Integration als „sensibles Mobile“ nach SCHMITT (2003a, 215) (siehe Abb. 1): Integration wird hier als ein in der Balance gefährdetes und sich ständig in Bewegung befindliches Mobile verstanden. Die Balance ist dabei von den einzelnen Bedingungsvariablen bzw. Einflussgrößen abhängig (dem hörgeschädigten Schüler und seinen Voraussetzungen, den Eltern und Geschwistern, der Schule, dem Mobilien Sonderpädagogischen Dienst usw.).

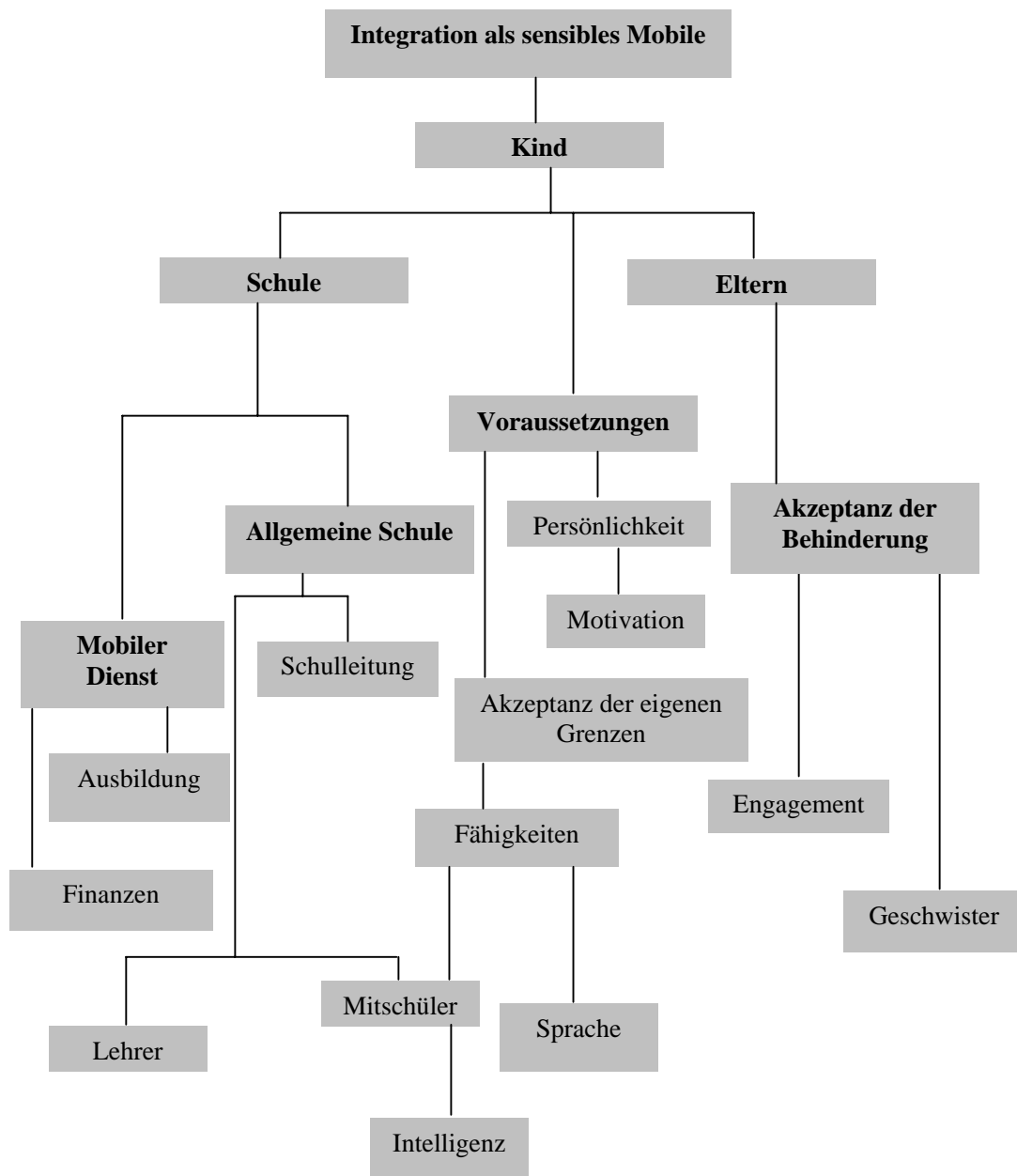


Abb. 1: Integration als sensibles Mobile (nach SCHMITT 2003a, 215)

Im Weiteren soll nun eine Auseinandersetzung der Bedingungsfaktoren schulischer Einzelintegration Hörgeschädigter erfolgen. Der Schwerpunkt innerhalb der Diskussion der einzelnen Variablen liegt – entsprechend dem Untersuchungsfokus der hier dargestellten Studie – auf dem hörgeschädigten Schüler und dem Lehrer der allgemeinen Schule. Die Darstellung günstiger Variablen wird anhand empirischer Belege untermauert. Dabei sollen Ergebnisse nationaler und internationaler Forschung einbezogen und somit zur konsensuellen Validierung nationaler Einzelforschungen herangezogen werden.

2.3.1 Hörgeschädigter Schüler

Als den schulischen Integrationsprozess beeinflussende Faktoren seitens des hörgeschädigten Schülers werden u.a. genannt: Art und Grad der Hörschädigung, Zeitpunkt des Eintretens der Hörschädigung, Diagnosealter, Alter zum Zeitpunkt der ersten apparativen Versorgung, Art der apparativen Versorgung (optimal angepasste technische Hörhilfen zur Ausnutzung des Resthörvermögens), Qualität der frühkindlichen Hör- und Spracherziehung, Sprachkompetenz (produktiv und rezeptiv), Absehfertigkeiten, schriftsprachlichen Fertigkeiten, Intelligenzstruktur, allgemeiner Entwicklungsstand und bisherige Entwicklungsverläufe, Akzeptanz, Annahme und selbstbewusster Umgang mit der eigenen Hörschädigung, psychische Stabilität und gefestigte Persönlichkeit sowie entsprechende Persönlichkeitseigenschaften wie Lernmotivation, Arbeitshaltung, Konzentrationsvermögen, Ausdauer und Belastbarkeit, Ausgeglichenheit und Frustrationstoleranz, Selbstständigkeit, soziale Reife, Entschlossenheit, Kontaktfreudigkeit und Kontaktbereitschaft, Freude an der Kommunikation u.v.m. (u.a. BLICKLE 1998, 27; CLAUßEN 1989a, 206; HAUFF & KERN 1991, 41 f.; JEZLER & BRACHWITZ 1991, 198; KLINGL & SALZ 1990, 52; LEONHARDT 1999, 44; 1996c, 19; LÖWE 1974b, 6; 1996, 38-43, 92 ff., 104-105). Je nach Ausprägung dieser Faktoren wird aktuell von eher günstigen bzw. tendenziell ungünstigen Bedingungen gesprochen und ihr Vorhandensein nicht mehr als zwingende Voraussetzung verstanden. Es erfolgte, wie bereits beschrieben, eine Entwicklung weg von der Defizitorientierung hin zur Kompetenzorientierung bzw. zu einer Kind-Umfeld-Analyse des hörgeschädigten Kindes/Jugendlichen, was sich auch in nachstehender Aussage von RAIDT (1994a, 4) widerspiegelt:

„Weder der Schweregrad der Hörschädigung noch irgendein anderes kindliches Merkmal darf Kriterium für einen Ausschluß sein. Wenn wir nicht den erforderlichen Unterstützungsrahmen realisieren können (oder wollen), so müssen wir dies unserer Unfähigkeit zuschreiben und uns nicht hinter den Rücken der Kinder verstecken.“

Ein derartiges Denken geht letztlich in Richtung einer inklusiven Denkweise (vgl. auch Kapitel 1.3). Dabei gilt es, das Umfeld entsprechend integrativ zu gestalten. Wie bzw. ob dies jedoch in der Praxis umzusetzen ist, sei dahingestellt. Insgesamt gehen die Überlegungen weg von einer „Integrationsfähigkeit“ des hörgeschädigten Schülers und hin zu einer individuellen Situationsbetrachtung. Auch KOCH-BODE (1995, 39) betont, dass die Tragfähigkeit von Versuchen einer integrativen Beschulung gehörloser Kinder und Jugendlicher mit Zusatzbehinderungen insbesondere von einem günstigen pädagogischem Umfeld abhängt. Dieser Umbruch wurde auch aufgrund zunehmender Erfahrungen in der Praxis und durch empirische Ergebnisse beeinflusst.

Gewohnheiten und Persönlichkeitseigenschaften

Als tatsächliche Voraussetzung einer gelingenden schulischen Integration wird dennoch weiterhin eine Identifikation mit der integrativen Beschulung bei allen Beteiligten benannt, so auch seitens des hörgeschädigten Schülers selbst. Des Weiteren werden für den integrativen Unterricht „effektive Gewohnheiten hörgeschädigter Schüler“ beschrieben, die als günstig im integrativen Setting anzunehmen sind, wie das Tragen und die selbstständige Wartung der technischen Hörhilfen, eine Hör-Seh-Haltung, eine selbstständige Meldung bei Nichtverstehen, ein Ausbilden von Sprechgewohnheiten hinsichtlich einer Sprechverständlichkeit und von Sprachgewohnheiten (lexikalische und grammatikalisch-syntaktische Automatisierungen) (PÖHLE 1989, 12-13).

Auch in verschiedensten empirischen Untersuchungen treten diese eine Einzelintegration begünstigenden Faktoren heraus (vgl. u.a. ERIKS-BROPHY 2006; DING et al. 1977; SCHMITT 2003a; 2003b). In der Erhebung von ERIKS-BROPHY et al. (2006) (Kanada) ergaben sich als wesentliche Faktoren bezüglich der hörgeschädigten Schüler selbst – neben sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten, Hörfähigkeiten, Lesefertigkeiten und gute organisatorische Fertigkeiten – auch spezifische individuelle Persönlichkeitseigenschaften. Die befragten hörgeschädigten Schüler gaben übereinstimmend an, wie wichtig es in der schulischen Integration sei, sich „nicht unterkriegen zu lassen“, im Vorfeld zu planen und sich einzuarbeiten, um für neue Themenbereiche vorbereitet zu sein und gegebenenfalls um Hilfe bei den Eltern, den Lehrern und Mitschülern zu fragen (vgl. ebd.). Ferner wurde die Notwendigkeit betont, für seine eigenen Bedürfnisse einzutreten, sich um Problemlösestrategien zu bemühen und Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen. Zusätzlich wurden solche Schüler, die sich mehr expressiv verhalten, Sinn für Humor haben, offen für Gespräche und Diskussionen sind sowie ihren Hörverlust anderen Personen erklären können, als Schüler gesehen, die höchstwahrscheinlich besser in integrativen schulischen Settings bestehen können. Als „Integrationsbarrieren“ wurden vor allem Schüchternheit und ein Mangel an Selbstbehauptung genannt. Dabei wurden die Folgen von Schüchternheit innerhalb einer integrativen Beschulung als negativ eingeschätzt, wie der Unwille, die eigenen Bedürfnisse gegenüber Lehrern, Gleichaltrigen und Schulverwaltungsangestellten auszudrücken und das Widerstreben, an schulischen Aktivitäten teilzunehmen, was letztlich in eine soziale Isolation führen kann. Als potentiell nachteilig wurde weiterhin der Mangel an Austauschmöglichkeiten mit anderen hörgeschädigten Schülern erwähnt.

Auch wenn vielfach die Bedeutung individueller Charakteristika und Persönlichkeitsmerkmale für günstige Aussichten einer schulischen Integration Hörgeschädigter herausgestellt wird, so werden dennoch bestimmte Dimensionen in der schulischen Integration fokussiert betrachtet und empirisch erforscht. In Bezug auf den hörgeschädigten Schüler betrifft dies zumeist dessen Schulleistungen und Leistungsmotivation, dessen Art und Grad des Hörschadens, dessen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Sprachproduktion und Sprachperzeption, die soziale Integration in Betrachtung der sozial-kommunikativen Situation sowie dessen psychosoziale bzw. emotional-soziale Befindlichkeit.

Schulleistungen

Betrachtet man zunächst den Bereich der Schulleistungen, so wurde lange Zeit ein schulleistungsbezogenes Bestehen in der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter angezweifelt, was teils auch in einigen älteren, empirischen Arbeiten ersichtlich wurde (vgl. u.a. CLAUBEN 1977; DING 1981; PAUL & QUIGLEY 1989). Neben zahlreichen Erfahrungsberichten (vgl. u.a. DIMPFLMEIER 2001; STEIN 1999) über gute Schulleistungen beschreiben jedoch verschiedene ältere und zunehmend neuere nationale sowie internationale Untersuchungen positive schulleistungsbezogene Effekte einer schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter oder vergleichbare bzw. (leicht) schlechtere Schulleistungen als die der Kontrollgruppen gut hörender Schüler, aber dennoch bessere Leistungen im Vergleich zu den segregiert beschulten hörgeschädigten Schülern (vgl. u.a. BLESS 2002; GEERS 1989; HOLT 1994; KLUWIN 1999; KLUWIN et al. 2002; LEWIS & HOSTLER 1998; LUCKNER 1999; POWER & HYDE 2002; POWERS 1996; RAIDT 1994a; SCHMITT 2003a; 2003b; WERTLI 2006; WESSEL 2005a; verschiedene anglo-amerikanische Studien im Vergleich bei STINSON & ANTIA 1999). Einige Studien betonen die Abhängigkeit der schulischen Leistungen integrativ beschulter hörgeschädigter Schüler von verschiedensten Faktoren. Beispielhaft sei eine ältere US-amerikanische Untersuchung von PFLASTER (1980) genannt. Die Ergebnisse verweisen auf folgende abhängige Variablen hinsichtlich deren schulischer Leistungen: (1) mündliche Kommunikationsfertigkeiten, (2) Persönlichkeitscharakteristika und Selbstkonzept, (3) hoch entwickelte linguistische Fähigkeiten, (4) Faktoren, die Begabungen betreffend, (5) positive und erwartungsvolle elterliche Einstellungen und (6) unterstützende und akzeptierende Einstellungen der Lehrkräfte sowie weiterer Schulangestellter der allgemeinen Schulen. Auch hier tritt also der enge Zusammenhang zu weiteren Einflussfaktoren der schulischen Integration hervor.

Besondere Problematiken hinsichtlich des Erbringens schulischer Leistungen bestehen dennoch. So hebt etwa WEIB (2003a, 5) eine erhöhte Fehleranfälligkeit hörgeschädigter Schülern

aller Jahrgangsstufen in Diktaten hervor, so dass sich bei der Bewertung ihrer Diktatleistungen oftmals Unterschiede von zwei bis drei Notenstufen gegenüber ihren anderen Leistungen im Fach Deutsch und in anderen (sprachlichen) Fachbereichen ergeben. Er führt dies konkret auch auf die Problematik des Verlustes des Zeitauflösevermögens zurück:

„Die (Ruhe-)Pausen zwischen den einzelnen Wörtern entfallen durch die verlangsamten Schwingungen der geschädigten Hörzellen. Es kommt zur Vermischung oder Überlagerung von verschiedenen energiereichen und energiearmen akustischen Sprachsignalen. Die prägnante akustische Trennungsschärfe wird verringert“ (WEIß 2003a, 5).

In der Folge kommt es zu einer nicht mehr sinngemäßen Erschließung des diktierten Textes bzw. dies nur unter Zeitverzögerung. Hinzu kommen eingeschränkte Möglichkeiten einer gerichteten Aufmerksamkeit auf den Sprecher (aufgrund des gleichzeitigen Sprechens und Schreibens), was wiederum zusammenfällt mit dem Anspruch einer visuell-motorischen Reproduktion von Wortbildern und dem Denken in analogem oder logischem Zusammenhang (Wortbilder, Regeln). Die von WEIß beschriebene Problematik steht letztlich exemplarisch für mögliche schulische Schwierigkeiten, die speziell in sprachlichen Fächern als Folge der Auswirkungen einer Hörschädigung im Unterricht ersichtlich und zu kritischen Situationen der schulischen Integration führen können. Bedingt kann einigen dieser Schwierigkeiten durch einen Nachteilsausgleich in verschiedenen Bereichen entgegengesetzt werden (siehe näher Kapitel 2.2).

In engem Zusammenhang mit den schulischen Leistungen steht eine problematische Hausaufgabensituation, was in zahlreichen Erfahrungsberichten und vereinzelt Forschungsberichten bestätigt wird (vgl. u.a. LINDNER 2007a; 2007b; LUDWIG 2008; MARTIN & MARTIN 2003): Neben einem oftmals schlechten Verstehen des Hausaufgabenauftrags selbst (formaler Aspekt) wird häufig auch aufgrund des bruchstückhaften Unterrichtsverstehen (inhaltlicher Aspekt) ein erheblicher Zeit- und Lernaufwand am Nachmittag erforderlich. Hierfür wird zumeist elterliche Hilfe und Unterstützung notwendig, was sich teils als familiäre Belastung in verschiedenen Studien zeigte (vgl. LINDNER 2007a; 2007b; LUDWIG 2008).

Hörschaden

Als verantwortlich für diverse Problematiken der schulischen Integration bzw. als wesentliche Einflussgröße wird zumeist der Art und Grad des Hörschadens⁴ diskutiert. Hierbei wird be-

⁴ Der Grad des Hörverlustes wird in Dezibel (dB) (A) angegeben und als Maß genommen für die Wahrnehmung eines Tones. Mittels audiometrischer Messverfahren wird hierfür die Hörschwelle ermittelt – als Wahrnehmung eines Tones bestimmter Frequenzen. Der Verlauf der Hörschwelle zeigt also den Schalldruck der Töne an, bei dem gerade eine Hörempfindung wahrgenommen werden kann. Bei gut hörenden Personen liegt dieser in etwa bei 0 dB als definierter Mittelwert junger Erwachsener ohne gravierender Erkrankungen des Gehörs. Es besteht

sonders ein hoher Hörverlust bzw. eine Gehörlosigkeit als kritisch gesehen und dies vor allem im Hinblick auf eine soziale Isolation negativ gewertet (vgl. u.a. ALLEN & OSBORN 1984; GEERS & MOOG 1987; HARTMANN & ODREITZ 1974; GRAF 1994).

Auch wenn grundsätzlich die kommunikationsbeeinträchtigenden Auswirkungen eines hohen Hörverlusts nicht von der Hand zu weisen sind, so zeigen empirische Studien doch ein differenzierteres Bild der Auswirkungen verschiedener Grade des Hörverlusts für die integrative Beschulung auf. Basierend auf einer Datenanalyse integriert beschulter hörgeschädigter Schüler im Saarland kommt RAIDT (1989, 184) bereits 1989 zu der Aussage, dass nicht nur alle Hörverluste in schulischen Einzelintegrationssituationen vertreten waren, sondern sogar die stärkeren Hörverluste prozentual höher. Auch HYDE & POWER (2003, 133) (Australien) sprechen aufgrund ihrer Ergebnisse einer Fragebogenstudie mit ambulant betreuten Sonder- schullehrern ebenfalls von mehr gehörlosen Schülern in der Einzelintegration als zunächst erwartet. Dabei wurden keine signifikanten Effekte des Partizipationsgrades der hörgeschädigten Schüler in der schulischen Integration nach dem Grad der Hörschädigung ersichtlich. In verschiedensten Forschungen ergab sich vielmehr, dass sich die Situation der hochgradig hörgeschädigten Integrationsschüler teils sogar besser darstellt als etwa die der Schüler mit einem geringeren Hörverlust. Ursächlich dafür wurde mitunter ein offensiverer Umgang mit der eigenen Hörschädigung durch die Betroffenen oder eine größere Bewusstheit der mit ihnen arbeitenden gut hörenden Personen hinsichtlich der Problematik einer Hörschädigung gemacht. So zeigte sich auch in der bayerischen Untersuchung von STEINER (2008), dass die kommunikativen Einschränkungen der hochgradig hörgeschädigten Schüler leichter wahrgenommen wurden als bei den leicht- bis mittelgradig Hörgeschädigten, so dass bei letzteren schließlich weniger Rücksichtnahme verzeichnet wurde (vgl. auch Kapitel 4.1). Ein geringes Bewusstsein und damit einhergehend weniger Rücksicht im eigenen Interaktions- und Kommunikationsverhaltens wurde ferner bei DILLER (2008) (Deutschland/Bayern) für den Kinder-

mehr oder minder Einigkeit in der quantitativen, audiologischen Einteilung nach Ausmaß der Hörschädigung (HYDE & POWER 2003, 143; LEONHARDT 2003, 311; PROBST 2000, 177):

< 20 dB	normales Gehör
20-40 dB	leichtgradiger Hörverlust
40-60 dB	mittelgradiger Hörverlust
60-90 dB	hochgradiger Hörverlust
90-110 dB	an Taubheit grenzender Hörverlust
> 110 dB	Gehörlosigkeit.

An eben diese Einteilung wird sich auch in der vorliegenden Arbeit gehalten.

Es muss jedoch betont werden, dass dies eine rein medizinisch-audiologische Unterteilung darstellt und kaum Aussagen auf die tatsächlichen Hör- und Sprachfähigkeiten/-fertigkeiten sowie die Entwicklungsbedingungen erlaubt. Diese werden von einer Reihe weiterer Faktoren beeinflusst (z.B. Alter der Erstdiagnose, Art und Qualität der Frühförderung sowie der technischen Versorgung mit Hörhilfen, Zeitpunkt des Eintretens des Hörschadens, individuelle Dispositionen usw.).

gartenbereich seitens der Erzieherinnen mit integrierten hörgeschädigten Kindern mit leichtgradiger Hörschädigung und/oder sehr guter sprachlicher Entwicklung im Gegensatz zu dem Erzieherinnenverhalten bei Kindern mit mittel- und hochgradig hörgeschädigten Kindern ersichtlich (vgl. auch ebd.).

Des Weiteren ergab sich in der norwegischen Untersuchung von KWAM (1993), dass scheinbar die Schüler mit einem höheren Hörverlust besser in unterschiedlichen Kommunikationssituationen verstehen, bessere Empfehlungen der Lehrer erhalten und angeben, dass sie sich in der Schule wohlfühlen. Je höher der Hörverlust, desto eher die Diagnose der Hörschädigung und die apparative Versorgung mit technischen Hörhilfen, desto früher setzte das vorschulische Training und dabei das Erlernen der Gebärdensprache ein, den Lehrern wurden mehr Fortbildungen angeboten, in den Klassenzimmern wurden verstärkt akustische Verbesserungsmaßnahmen ergriffen und eine angemessene spezifische Erziehung setzte ein. Bei Schülern mit geringerem Hörverlust erfolgte hier weniger bis hin zu gar keiner Hilfe.

Die Auswirkungen einer hochgradigen Hörschädigung und deren besondere Problematik im Hinblick auf eine schulische Einzelintegration soll jedoch keinesfalls bagatellisiert oder gar bestritten werden, da sich durchaus etwa die teils erheblichen Einschränkungen in der Sprachperzeption und -produktion bei einigen hochgradig hörgeschädigten Integrationsschüler ungünstig auf den Integrationserfolg auswirken können. Es soll lediglich als Konsequenz der erwähnten Forschungsergebnisse konstatiert werden, dass der Schweregrad der Hörschädigung grundsätzlich kein Ausschlusskriterium für eine integrative Beschulung sein darf.

Sozial-kommunikative und interaktionale Fähigkeiten und Fertigkeiten

Teils beeinflusst von Art und Grad des Hörschadens, aber vielmehr abhängig von der Fähigkeit zur Nutzung des Resthörvermögens, zeigen sich die Sprach- und Sprechfähigkeiten und -fertigkeiten der hörgeschädigten Schüler. Auch diese gilt es kritisch im Hinblick auf einen Integrationserfolg zu betrachten. Dabei wird sowohl eine gute Sprach- und Sprechfähigkeit (Produktion) des hörgeschädigten Schülers, als auch dessen gute Sprachwahrnehmung (Perzeption) als wesentlich für die schulische Einzelintegration erachtet. Einige empirische Erhebungen bestätigen dies (vgl. u.a. ALLEN & OSBORN 1984; GEERS 1990; NORDÉN et al. 1985). So zeigte sich etwa in der Untersuchung von NORDÉN et al. (1985) (Schweden) ein Einfluss des Ausmaßes der Hörschadens sowie der Sprachproduktion und -perzeption der hörgeschädigten, einzelintegrierten Schüler auf deren soziale Stellung in der Klasse. Als stark bedeutsam wird dieser Aspekt besonders aufgrund dessen Wert in der Kommunikation und Interak-

tion mit den gut hörenden Mitschülern und somit auch im Hinblick auf die soziale Integration sowie bezüglich eines unterrichtlichen Verstehens gewertet.

Die Schwierigkeiten im perzeptiven Sprachverstehen, aber auch eingeschränkte Fähigkeiten in der Sprachproduktion der hörgeschädigten Schüler wirken sich zwangsläufig auf kommunikative sowie auf interaktional-soziale Prozesse aus, was auch NORDÉN et al. (1985, 68) thematisieren:

„Soziale Fertigkeiten – die Fähigkeiten, das Angemessene zur rechten Zeit und am rechten Ort der richtigen Person zu sagen oder es zu tun und die Reaktionen der anderen vorherzusehen – sind für soziale Beziehungen von entscheidender Wichtigkeit. Für Hörbehinderte ist die soziale Tüchtigkeit in solchen Situationen eingeschränkt, in denen die Fähigkeit verlangt wird, Banales auszutauschen, rasche Erwidern zu geben oder einer Diskussion zu folgen“.

Nicht nur NORDÉN et al. (1985, 70) stellten in ihrer Studie fest, dass sich viele schwerhörige Schüler womöglich an ein passives Verhalten und an einen sozialen Rückzug besonders im einzelintegrativen Setting gewöhnten. Als Reaktionen auf kommunikative Problematiken werden zumeist sozialer Rückzug genannt. Dies wurde bereits in einer sehr frühen, deutschen Untersuchung zur schulischen Einzelintegration von BRACKEN et al. (1972a; 1972b) ersichtlich. In deren Befragung von Lehrern mit hörgeschädigten Schülern wurden häufiger zurückhaltendes, gehemmes, scheues Verhalten und seltener aggressives und weitere externalisierende Verhaltensweisen in der Einschätzung des Sozialverhaltens der hörgeschädigten Integrationsschüler genannt. In diesem Kontext kommt JAUMANN-GRAUMANN (2001, 59) zu der Annahme, dass die Intensität der Sozialkontakte weniger von der verbalen Kommunikationsfähigkeit des Hörgeschädigten abhängt als von den Einflüssen durch Charakterzüge, wie etwa, ob ein Kind in der Lage ist, nach außen zu gehen, auf andere zuzugehen usw.:

„Es ist nicht per se die Behinderung, die ein Kind zum Außenseiter machen kann, sondern viel mehr die Gesamtpersönlichkeit sowie das soziale Umfeld, in dem das Kind aufwächst.“

Im Sinne einer Grundlageschaffung für eine derartige Identifikation verweist STEIN (1999) als Selbstbetroffene verstärkt auf individuelle Bedingungen, die einen Integrationserfolg begünstigen mögen. Als wesentlich stellt sie die Bewusstheit der eigenen Persönlichkeit und dabei auch die Zuweisung der Behinderung als Teil der eigenen Person heraus. Dabei gilt es einerseits seine Behinderung anzunehmen, sich aber andererseits nicht auf diese reduzieren zu lassen. Im Sinne einer personalen Integration spricht sie davon, dass man sich erst dann integriert fühlen kann, wenn man selbst in einem inneren Gleichgewicht steht. Zudem beschreibt sie Einstellungen und Verhaltensweisen, die erleichternd auf die Integration wirken können, wie ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz – allein schon um mit der bruchstückhaften Sprachwahrnehmung zurechtzukommen – sowie die Wahrnehmung und Akzeptanz der eigenen Grenzen. Als weitere, wesentliche Einstellung nennt STEIN (ebd., 282) „... die Fähigkeit

und den Willen, auf andere Menschen zuzugehen, uns in sie hineinzusetzen und uns zu fragen, wo der andere steht“.

Die individuellen Persönlichkeitseigenschaften treten demzufolge als wesentlich für das Gelingen einer schulischen Integration Hörgeschädigter heraus.

STINSON & LIU (1999, 201) (USA) betonen, basierend auf ihren qualitativen Forschungsergebnissen im Elementarbereich, die Bedeutung der Kommunikationsfertigkeiten der Hörgeschädigten in integrativen schulischen Settings. Wesentlich sind insbesondere die Kommunikationsfähigkeiten und -fertigkeiten der hörgeschädigten Schüler, d.h. letztlich ihre Fähigkeit zum Betreiben von *Kommunikationstaktik*. Dies betrifft eine Meisterung bzw. Gestaltung der Kommunikationssituation durch die Hörgeschädigten entsprechend ihren Kommunikationsbedürfnissen und besonders in akustisch ungünstigen Situationsverhältnissen. Es umfasst bspw. die Bereitschaft, sich auf die Hörschädigung einzulassen, eine Verbesserung der eingesetzten Kommunikationsmittel, eine Dekodierung von Körpersprache und eine Optimierung des Absehens, eine optimale Nutzung des Restgehörs, ein gezielter Einsatz von Gesprächstechniken, eine Gesprächsumfeldgestaltung nach seinen Kommunikationsbedürfnissen, aber auch das Erkennen und die Akzeptanz der eigenen Grenzen seiner (Kommunikations-)Fähigkeiten. Konkret beinhaltet dies, neben einem offensiven, selbstbewussten Umgang mit der Hörschädigung, auch das Tragen der individuellen Hörhilfen und das Insistieren auf dem Gebrauch der FM-Anlage durch Lehrer und Mitschüler im integrativen Unterricht – falls dies einer Hörverbesserung zugute kommen sollte. Dazu gehört des Weiteren, die Anforderungen an die gut Hörenden dosieren zu können, sich selbst Nischen zu suchen, alternative Kommunikationsmittel einzubeziehen, eine wohlüberlegte Techniknutzung und einen positiven Blick auf die eigene Hörschädigung zu werfen. Voraussetzung für die Anwendung von Kommunikationstaktik ist letztlich die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung und ein selbstbewusster Umgang mit der Hörschädigung, um in allen Lebensbereichen erfolgreich bestehen zu können. Der Hörgeschädigte muss sich seinen persönlichen Befindlichkeiten bewusst werden und seine Empfindungen äußern können (vgl. auch BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2002).

Die Bedeutung eines kommunikationstaktischen Verhaltens der hörgeschädigten Schüler liegt auch in der besonderen Problematik der Hörschädigung selbst bzw. genauer gesagt in ihrer „Unsichtbarkeit“ begründet. Dies geht nicht selten mit einer fehlenden Akzeptanz der Hörschädigung durch das Kind bzw. den Jugendlichen selbst oder/und dessen Eltern sowie mit einem hemmenden Sprachdefizit einher (vgl. PREHN 2003). Diese „Unsichtbarkeit der Hör-

schädigung“ mag sich zwar auf den ersten Blick auf die soziale Integration erleichternd auswirken, kann aber bei den Lehrern der allgemeinen Schule zu einer Unterschätzung des sonderpädagogischen Förderbedarfs der hörgeschädigten Schüler führen, was sich vor allem bei einer mangelhaften Informierung ihrerseits zeigt. Zum Problem der Unsichtbarkeit der Hörschädigung berichtet STEIN (1999, 281) aus ihren eigenen Erfahrung der schulischen Einzelintegration Folgendes:

„... je normaler und problemloser ich vordergründig auf andere wirke, desto größer werden meist die Schwierigkeiten, weil meine Schwerhörigkeit dann eben leicht übersehen wird“.

Neben einer adäquaten Informierung der am Integrationsprozess beteiligten Personen ist also ein Aufmerksammachen des hörgeschädigten Schülers selbst auf seine Situation durch kommunikationstaktische Verhaltensweisen wichtig. Oftmals ist jedoch Gegenteiliges der Fall, so dass es nicht selten zu Versuchen eines Versteckens der Behinderung kommt.

„Hörgeschädigte Menschen befinden sich permanent in einem inneren Konflikt. Zum einen wollen sie ihre Behinderung nicht nach außen öffentlich zeigen, da diese für sie oft ein erheblicher Makel im Selbstbild ist. Die dabei vorherrschende Taktik ist eine Verstecktaktik, d.h. die Hörbehinderung wird nicht offensiv der Umgebung mitgeteilt, sondern der Hörgeschädigte baut darauf, dass er seine Hörschädigung vor seiner Umgebung verbergen und verheimlichen kann“ (RIEN 2007, 181).

Wenn der Hörgeschädigte in der Interaktionssituation nicht entsprechend „präsent“ ist, kann die Tatsache der Hörschädigung leicht aus dem Bewusstsein der gut hörenden Gesprächspartner verschwinden. Besonders Schwerhörige versuchen sich meist „unauffällig“ zu geben. Sie haben oftmals Ängste, Kommunikationstaktik zu betreiben. HARTMANN (2001, 40) zitiert hierzu eine ehemalige Schülerin, die ihre Ängste beschreibt, durch eigene Kommunikationstaktik womöglich den Unterricht aufzuhalten, von den Mitschülern als „blöd“ (ebd.) etikettiert zu werden bzw. allgemein auf ein Unverständnis gegenüber ihrer Situation seitens der Lehrer und der Mitschüler zu stoßen. In der Folge kann es dazu kommen, nicht auf die eigenen Kommunikationsbedürfnisse als Hörgeschädigter aufmerksam zu machen und sich zudem eventuell auch sozial zurückzuziehen.

Die Gefahr eines sozialen Rückzugs besteht vor allem mit zunehmendem Alter der hörgeschädigten Integrationsschüler. Besonders in der Phase der Pubertät (siehe auch Kapitel 1.2) tritt das Bedürfnis des „Gleichseins“ mit der – in der integrativen Beschulung zumeist gut hörenden – Peergroup hervor. Daraufhin kommt es nicht selten zur Ablehnung der technischen Hörhilfen, trotz der hierdurch zu erwartenden Beeinträchtigungen in der Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Schüler. Anstelle des Bedürfnisses einer apparativ bestmöglichen Grundlagenschaffung zur Ausnutzung des Resthörvermögens tritt nicht selten der Wunsch eines „Nicht-Auffallen-Wollens“ (etwa durch das Tragen von Hörgeräten).

Diverse Erfahrungsberichte Selbstbetroffener (vgl. u.a. SENN in GLOOR 1992; STEIN 1999; THIEM 2003, WASIELEWSKI 2004) sowie zahlreiche Untersuchungen (vgl. u.a. ERIKS-BROPHY et al. 2006; HARTMANN 1987b; IANTAFFI et al. 2003; RIEN 2007) bestätigen die enorme Bedeutung von kommunikationstaktischem Verhalten und einen selbstbewussten Umgang mit der eigenen Hörschädigung für hörgeschädigte Personen allgemein und speziell in integrativen Settings mit gut Hörenden. In der Untersuchung von LINDNER (2007a) beschrieben insbesondere die Eltern der hörgeschädigten Schüler, die aus einer Einzelintegration an allgemeinen Schulen an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, wechselten, fehlendes kommunikationstaktisches Verhalten ihrer Kinder.

Kommunikationstaktik umfasst zudem – neben der Bewusstheit der eigenen Person, der individuellen Bedürfnisse und der eigenen Behinderung – auch eine gewisse Sensibilität für die Verstehensprobleme gut Hörender sowie eine adressaten- und situationsabhängige Wahl und Verwendung sprachlicher Mittel. Der Umgang und die Akzeptanz der Hörschädigung wird jedoch in starkem Maße von den subjektiv erlebten Erfahrungen und der Unterstützung im eigenen sozialen Netzwerk (z.B. in der Familie, im Freundeskreis) beeinflusst. Wichtig wäre also auch unter diesem Blickwinkel eine annehmende Haltung der Eltern gegenüber ihrem hörgeschädigten Kind und der Kontakt mit anderen Hörgeschädigten. Zur Förderung eines kommunikationstaktischen Verhaltens wurden verschiedene Konzepte und Programme entwickelt, wie etwa die Einführung entsprechender Inhalte in das Unterrichtsfach und -prinzip „Hörgeschädigtenkunde“ an den Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören in Bayern (vgl. u.a. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2002; 2007) oder etwa das „Münchner Interaktionstraining“ nach GRAF (1997).

Psychosoziale Lage

Wie bereits mehrfach erwähnt, steht die Hörschädigung als Kommunikationsbehinderung – insbesondere in der schulischen Einzelintegration – mitunter in engem Zusammenhang mit einer ungünstigen psychosozialen Lage der integrierten hörgeschädigten Schüler. Diverse Erfahrungsberichte (vgl. u.a. JELLINGHAUS 2004; KAPP & KAPP 1991; STEIN 1999; WALLRATH-JANBEN 2000) und Untersuchungen verweisen hier auf ein negatives Bild und sprechen insbesondere von Einsamkeit, sozialer Isolation, geringer sozialer Teilhabe, fehlenden engen Freundschaften in der Klasse, fehlender Akzeptanz durch die Mitschüler und problematischen Aspekten hinsichtlich dem Selbstwertgefühl bzw. dem Selbstbewusstsein – auch wenn „Extremfälle“ zumeist eine geringere Anzahl der hörgeschädigten Schüler betreffen (LINDNER 2007a; 2007b; LUDWIG 2008; PACKER 1994; PUNCH & HYDE 2005; TVINGSTEDT 1993; WESSEL 2005a; 2005b; für einen Überblick einiger anglo-amerikanischer Untersuchun-

gen STINSON & ANTIA 1999). Besonders in neueren Forschungen erwies sich dies zumeist als unabhängig von dem Grad des Hörverlustes (vgl. u.a. DILLER 2008; PUNCH & HYDE 2005; STEINER 2008). In der Studie von TVINGSTEDT (1993) (Schweden) berichteten 70 % der älteren leicht- bzw. mittelgradig hörgeschädigten Schüler davon, sich als „Außenseiter“ zu empfinden und kaum Freundschaften aufzuweisen. Viele der hörgeschädigten Integrationsschüler beschrieben weiter, dass ihrer Partizipation in sozialen Aktivitäten in der gut hörenden Gleichaltrigengruppe, ihre Beziehungen kurzfristig und eher Gelegenheitskontakte sind, und dass sie sich emotional gesehen nur in der Gruppe der Hörgeschädigten sicher fühlen.

Auch in der australischen Untersuchung von PUNCH & HYDE (2005) traten besonders in der qualitativen Schülerbefragung integrative Schulerfahrungen von sozialer Isolation, Gefühlen der Unbeholfenheit und mangelndem Selbstbewusstsein in der Interaktion mit den gut hörenden Gleichaltrigen hervor. Mitunter schienen die hörgeschädigten Schüler die Bemühungen um Kontakt mit den gleichaltrigen gut Hörenden bereits aufgegeben und sich sozial weitestgehend zurückgezogen zu haben. Letztlich zeigte sich auch hier das Dilemma zwischen dem Wunsch nach Normalität gegenüber der Notwendigkeit auf dem Bestehen hörgeschädigten-spezifischer Interaktionsbedürfnisse hervor.

Der enorme Leidensdruck der hörgeschädigten Integrationsschüler wurde besonders in der Untersuchung von LINDNER (2007a) (Deutschland/Bayern) ersichtlich, in der speziell die Gründe für den Wechsel hörgeschädigter Schüler aus der Einzelintegration an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, untersucht wurden. Hierbei beklagten sich die ehemals integrativ beschulten Schüler über Belastungsgefühle, Schulunlust, Einsamkeit, autoaggressive Tendenzen, Erkrankungen, Übelkeit und Kopfschmerzen. Deren Eltern bestätigten die schlechte psychosoziale Lage ihrer Kinder und berichteten von psychosomatischen Erkrankungen, Migräne, Tendenzen der Schulverweigerung und depressive Symptomen bis hin zu suizidalen Gedanken ihrer Kinder. In den Aussagen der Eltern und hörgeschädigten Schüler wurden zudem Bullyingerfahrungen der Kinder/Jugendlichen seitens ihrer Mitschüler im integrativen schulischen Setting benannt (siehe auch Kapitel 4.1). Ferner wurde in der norwegischen Untersuchung von KWAM (1993) in einer Untersuchungsgruppe von 19 schulisch einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern ein Fall von Bullying in der schulischen Einzelintegration ausgemacht. Weitere Schüler gaben hierzu an, dass es ihnen an Freunden mangelt, was sich auch in den Angaben der Lehrer und Eltern dieser Kinder widerspiegelte (vgl. u.a. auch die Untersuchung von NORDÉN et al. 1985). Wie bereits erläutert, stellt sich besonders im Hinblick auf die psychosoziale Lage die Pubertät als kritische Phase heraus. Entsprechende empirische

Untersuchungen konnten dies untermauern (vgl. u.a. ERIKS-BROPHY et al. 2006; NORDÉN et al. 1985; SCHMITT 2003a; WESSEL 2005a).

Letztlich sei nochmals auf die persönlichkeitsbetreffenden Eigenschaften verwiesen, die sich günstig bzw. kompensierend im Hinblick auf die leistungsbezogene, soziale und emotionale Dimension von Integration auswirken können und somit verschiedene als „Voraussetzung“ angenommene Kriterien, wie etwa Art und Grad des Hörschadens, Sprech- und Sprachfähigkeiten und -fertigkeiten sowie die Hörfähigkeiten, bedingt relativieren können. Gemeint sind etwa die Akzeptanz der Hörschädigung als Teil seiner Person, ein „Auf-Andere-Zugehen-Können“ auf andere (gut hörende) Personen, die Akzeptanz der eigenen Grenzen, Frustrationstoleranz, Selbstbehauptung usw. Dessen ungeachtet können die Lehrer der allgemeinen Schule einen erheblich Beitrag für eine gelingende schulische Integration Hörgeschädigter leisten bzw. eine Barriere hierfür darstellen.

2.3.2 Lehrer der allgemeinen Schule

Als wichtige Variable für eine gelingende schulische Integration und hier oftmals bedeutsamer als der hörgeschädigte Schüler selbst, wird der Lehrer der allgemeinen Schule hervorgehoben. Neben der reinen Unterrichtsgestaltung beeinflusst er durch sein Wirken das Sozialgefüge in der Klasse und kann eine Modellfunktion für die Mitschüler im Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler darstellen.

Didaktisch-methodische Anforderungen

Hinsichtlich des Unterrichts mit integrierten hörgeschädigten Schülern bestehen spezifische didaktisch-methodische Forderungen. Wesentliche Aspekte der Lehrersprache und des Lehrerverhaltens, günstige (situative) Bedingungen für die Sprachwahrnehmung des hörgeschädigten Schülers sowie einzelne bedeutsame Prinzipien eines gemeinsamen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern werden gesondert und vertieft in Kapitel 3 betrachtet.

Überdies sollten verschiedene Möglichkeiten eines Nachteilsausgleichs unter Einbezug der hörgeschädigten Schüler, deren Eltern sowie in Orientierung an den bereits vorliegenden landesgesetzlichen Regelungen berücksichtigt werden. Zumeist geschieht eine entsprechende Informierung dahingehend durch die mobil betreuenden Sonderschullehrkräfte (siehe Kapitel 2.3.6 und 2.2). Mögliche Maßnahmen zum direkten Nachteilsausgleich wären folgende (vgl. u.a. GATERMANN & GROHNFELDT 2001; PREHN 2003; WESCHE 2003): Bei mündlichen Prü-

fungen könnten die Fragen bzw. Vokabeln schriftlich vorgelegt werden oder es wird etwa gänzlich auf mündliche Prüfungen verzichtet und anstatt dessen schriftliche Leistungen zur Bewertung herangezogen. Diktate könnten in einer Kleingruppe oder etwa als Lückendiktat, Laufdiktat, Abschreibeübung mit Auswahlmöglichkeiten oder unter Einsatz von Fingerzeichen zur visuellen Orientierung (z.B. PMS⁵) vorgenommen werden. Da das schriftliche Verfassen für die hörgeschädigten Schüler besonders in den höheren Jahrgangsstufen Schwierigkeiten mit sich bringt, könnte hier der Bewertungsschwerpunkt mehr auf dem Inhalt und einer inhaltlich schlüssigen Abfolge liegen und weniger auf grammatikalisch-syntaktischen Kriterien. Weiterhin wäre es angebracht, eine geringere Gewichtung der mündlichen Mitarbeit im Fremdsprachunterricht und keine Wertung von „Hörfehlern“ im Diktat vorzunehmen. Ferner wären verlängerte Prüfungs- und Bearbeitungszeiten sowie Möglichkeiten der Nachfrage im Unterricht und bei Klassenarbeiten sowie weitere Maßnahmen eines Nachteilsausgleich, die bereits mehrheitlich auch in die landesgesetzlichen Regelungen aufgenommen wurden, zu nennen (siehe Kapitel 2.2). Einige Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs können durchaus mit der gesamten Klasse durchgeführt werden, was letztlich einer Stigmatisierung bzw. Problemen der sozialen Integration des hörgeschädigten Schülers entgegen wirken kann (z.B. Diktate in Kleingruppen). Letztlich geht es in allen beschriebenen Maßnahmen um eine Gewährleistung von Chancengleichheit für den hörgeschädigten Schüler – sei es durch Verzicht auf bestimmte Bewertungen, durch eine angepasste Lehrersprache o.Ä. Aus den beschriebenen Anforderungen an den Unterricht mit einem integriert beschulten hörgeschädigten Schüler treten einige Unterrichtsprinzipien gesondert heraus, die großteils in Kapitel 3.2 detaillierter und im Zusammenspiel weiterer Prinzipien beleuchtet werden.

Mitunter werden neben genannten Maßnahmen auch solche einer Sprachförderung des hörgeschädigten Schülers für die integrativen Beschulung gefordert (vgl. u.a. LÖWE 1996, 57 ff.; KREPPER 2003, 259). Abgesehen von einer vorsichtigen Vornahme von Sprechkorrekturen und einer individuellen Förderung in einer Einzelarbeit/in offenen Unterrichtsphasen sind derartige Forderungen im gemeinsamen Unterricht mit gut hörenden Schülern jedoch kritisch – einerseits im Hinblick auf die soziale Integration und dabei einer allzu starken Herausstellung des hörgeschädigten Schülers, und andererseits unter Beachtung einer möglichen Überforderung und Belastung der Lehrer der allgemeinen Schule – zu reflektieren. Bei fehlendem Verstehen der Schüleraussage des hörgeschädigten Integrationsschülers gilt es, bei ihm nachzufragen und ihn um eine Wiederholung zu bitten. Möglicherweise sollte situationsabhängig

⁵ Das PMS (= Phonembestimmtes Manualsystem) wird in Orientierung an der Lautsprache verwendet, wobei für jeden gesprochenen Laut (Phonem) ein Handzeichen – eine „Lautgebärde“ – besteht. Diese Lautgebärden dienen dazu, einzelne Laute und Lautverbindungen deren Bildung zu visualisieren (vgl. LEONHARDT 2002, 123).

gerade hierauf verzichtet werden und die Schüleräußerung aus dem Zusammenhang heraus interpretieren oder durch Handlungen nachvollziehbar zu machen, um eine Entmutigung des Integrationsschülers zu verhindern und seine Sprachlust zu fördern (vgl. u.a. FROMM 2003).

Aufgrund der genannten, teils enormen Forderungen an den gemeinsamen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen, überrascht es nicht, dass oftmals große Ängste und Unsicherheiten der Lehrer beschrieben werden. Forschungen und Erfahrungsberichte von Lehrern schildern insbesondere von den anfänglichen Unsicherheiten und Ängsten im Umgang mit den hörgeschädigten Schülern, die zumeist mit dem Gefühl einhergehen, der Behinderung durch ihre Arbeit nicht gerecht werden zu können (vgl. HEIZ in GLOOR & MÜLLER 1992; HUG 1994, 18). Eigene Unsicherheiten der Lehrkräfte, oftmals in Verbindung mit Unmutsäußerungen gegenüber dem hörgeschädigten Schüler seitens der Mitschüler (etwa bei einer divergierenden Benotung im Fremdsprachunterricht), führen häufig dazu, dass einige Lehrer dazu neigen, den hörgeschädigten Integrationsschüler seltener aufzurufen – eventuell zusätzlich bestärkt durch eine anstrengende Kommunikation. Nicht selten begrüßen die hörgeschädigten Schüler dies. Der Lehrer sollte jedoch den Hörgeschädigten vergleichbar oft im Unterricht aufrufen, wie auch die anderen Schüler, da etwaige falsche Rücksichtnahmen auf die hörgeschädigten Schüler sich weder förderlich auf deren soziale Integration noch auf deren schulische Förderung auswirken.

Informierung und Vorbereitung

Es zeigt sich, dass eine Informierung und Vorbereitung der Lehrer im Hinblick auf eine gelingende schulische Integration Hörgeschädigter wesentlich ist:

„Gemeinsames Leben und Lernen kann nur entstehen, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer, die eine integrative Klasse führen, über die jeweiligen Behinderungen und ihre Auswirkungen die erforderlichen Informationen aneignen“ (JAUMANN-GRAUMANN 2001, 57).

Insbesondere aufgrund der „Unsichtbarkeit“ einer Hörschädigung besteht die Gefahr, dass die hörgeschädigten Schüler unbeabsichtigt „übergangen“ oder „vergessen“ werden. Wesentlich sind von daher Informationen hinsichtlich der Auswirkungen von Hörschädigungen und den sich daraus ergebenden spezifischen kommunikativen Bedürfnissen Hörgeschädigter. Auch wenn die tatsächlichen Auswirkungen eines Hörverlusts sich stark individuell ausprägen und von zahlreichen Faktoren abhängen, so kann bspw. mittels einer audio-visuellen Simulation der Hörverlust des hörgeschädigten Integrationsschülers nachgestellt werden. Neben den konkreten Auswirkungen eines Hörverlusts auf sprachlich-kommunikative Situationen, sollte eine Informierung über daraus möglicherweise sich ergebende sozial-emotionale Folgeerscheinun-

gen von Hörschädigungen erfolgen. Hinzu kommt eine erforderliche Unterweisung in der Handhabung und dem sinnvollen Einsatz technischer Hilfsmittel, wie etwa der FM-Anlage (siehe näher Kapitel 3.3). Im Primarbereich wäre ebenso eine kurze Einweisung im Umgang mit den Hörgeräten angebracht. Die Lehrer der allgemeinen Schule sollten in weiteren Gesprächen dazu befähigt werden, die besondere Situation des hörgeschädigten Schülers didaktisch-methodisch und pädagogisch angemessen zu berücksichtigen:

„Er muß erkennen, wie groß die Belastung des Hörgeschädigten durch den Unterrichtsstoff ist. Er muß die akustischen Gegebenheiten des Klassenraumes einschätzen und nach Möglichkeit zu verbessern trachten. Er sollte bemüht sein, auf die Zusammensetzung und Größe seiner Klasse Einfluß zu nehmen. Er muß die soziale Situation des Hörbehinderten innerhalb des Klassenverbandes richtig einschätzen und beurteilen, inwieweit der Hörbehinderte den Belastungen gewachsen ist. Der Klassenlehrer sollte gezielt auf aggressive bzw. regressive Verhaltensänderungen seines Schützlings achten“ (ARBEITSGRUPPE INTEGRATION SCHLESWIG 1992, 50).

In der norwegischen Untersuchung von KWAM (1993), zeigte sich der Vorteil von Lehrerfortbildungen: In den Klassen derjenigen Lehrer, die an einer Fortbildung über Hörschädigungen teilgenommen haben, gaben die Schüler ein besseres unterrichtliches Verstehen an, als in anderen Klassen – und dies teils trotz des höheren Hörverlustes. Darüber hinaus wurde eine starke Korrelation zwischen Fortbildungen der Lehrer zum Thema Hörschädigung und positiven Einstellungen bzw. Gefühlen der hörgeschädigten Schüler zur Schule aufgedeckt. Diese Ergebnisse machen letztlich die enorme Bedeutung von Fortbildungsmaßnahmen für die Lehrer der allgemeinen Schulen deutlich.

In einer Untersuchung von 2001/2002 in Großbritannien (IANTAFFI et al. 2003) wurde durch die befragten hörgeschädigten Schüler nicht nur auf die Bedeutung der Berücksichtigung hörgeschädigtenspezifischer Aspekte im Unterricht und dabei verstärkt auch auf die Beachtung eines geringen Lärmpegels und der Verwendung von Anschauung verwiesen, sondern es kam auch ein spezifischer Vorschlag der Lehrerinformierung zur Sprache, wie es an einer der Schulen praktiziert wurde: Die gehörlosen Schüler sollten einen Aspekt, die ihnen wichtig war, dass ihre Lehrer dies berücksichtigen, auf eine Karte schreiben. Diese hatten sie immer bei sich und sollten sie in der jeweiligen Situation dem Lehrer diskret zeigen.

In der Untersuchung von ERIKS-BROPHY et al. (2006) (siehe auch Kapitel 4.1) wurden einige hörgeschädigtenspezifische, unterrichtliche Kriterien von den Befragten als wesentlich genannt, so die Anlitzgerichtetheit, eine geeignete Sitzplatzwahl, das Anschreiben von Wesentlichem, ein leicht verlangsamtes Sprechen, die Unterstützung von Helfersystemen in der Klasse, die Förderung eines Meldeverhalten sowie der Gebrauch entsprechender technischer Hilfen, wie eine FM-Anlage und Untertitelte Filme. Als kritisch erwies sich auch der Mangel an Wissen über Hörschädigung im Allgemeinen und speziell in der Unterrichtung hörgeschä-

digter Schüler seitens der Lehrer der allgemeinen Schule. Hierzu äußerte sich eine hörgeschädigte Schülerin wie folgt:

„My negative was also the lack of knowledge of the teachers or maybe even the ‚Oh, we have the hearing aid on, he can hear now‘. Not realizing that in group activities he has not a clue what was just discussed, so therefore he is not participating“ (nach ERIKS-BROPHY et al. 2006, 66).

Die Schülerin spricht hier die nicht selten auftretende Problematik an, dass Lehrer der allgemeinen Schule oftmals dem Irrglauben unterliegen, dass eine technische Hörhilfe den Hörschaden aufzuheben vermag. Auch deutsche Studien verweisen auf einen erheblichen Mangel in der (Vorab-)Informierung der Lehrer der allgemeinen Schulen (vgl. u.a. LINDNER 2007a; STEINER 2008). So wurden z.B. in der Untersuchung von STEINER (2008) mehr als ein Drittel der 18 befragten Lehrer nicht über die bevorstehende Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse informiert. U.a. aufgrund dieses Informationsmangels beschrieben die Lehrkräfte ihre Schwierigkeiten in der Einschätzung des Schülerverhaltens und des Verstehens der hörgeschädigten Schüler. Dies geht konform mit verschiedenen Erfahrungsberichten von Lehrern der allgemeinen Schule (u.a. bei SCHUSTER 1989; INAUEN 1992). In dem Kontext wird von den Lehrern die zentrale Bedeutung von Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen betont und für einen Ausbau dieses Bereichs plädiert. Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass je weniger Information des unterrichtlichen Umfeldes (der Lehrer und Mitschüler) gegeben ist, der Schüler umso mehr kommunikationstaktisches Verhalten zu zeigen hat, um hörgeschädigtengerechte Bedingungen im Unterrichtsgeschehen zu schaffen.

Bereitschaft für einen integrativen Unterricht und zur Kooperation

Die Umsetzung genannter Maßnahmen bzw. die Einhaltung der genannten Forderungen zur Unterrichtung hörgeschädigter Schüler in der Einzelintegration an allgemeinen Schulen erfordert jedoch nicht nur deren umfassende Information und Aufklärung, sondern macht grundsätzlich auch deren Bereitschaft für einen integrativen Unterricht sowie die Fähigkeit und Bereitschaft zur Kooperation mit allen an der Integration beteiligten Personen erforderlich. Bereitschaft und Fähigkeit zur Zusammenarbeit wird zudem seitens des Staates zu den besonderen Aufgabenfeldern der Lehrer der allgemeinen Schule (und den beratenden und betreuenden Hörgeschädigtenlehrer) im Hinblick auf die Unterrichtung eines einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers gezählt (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007). Diese wird jedoch in der Fachliteratur mitunter als kritisch gesehen:

„Da die psychosoziale Akzeptanz des behinderten Kindes durch seinen Lehrer eine zentrale Voraussetzung für einen Erziehungs- und Fördererfolg darstellt, und da die unterrichtlich gemeinsame Förderung behinderter und nicht behinderter Kinder ohne jeden Zweifel höhere Ansprüche als der übliche Unterricht stellt, ist mit Überforderungen, d.h. Ablehnungen zu rechnen“ (SPECK 1998, 434).

Eine Bereitschaft bzw. Freiwilligkeit der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers ist wesentlich, da eine „Zwangsunterrichtung“ pädagogisch nicht vertretbar wäre (u.a. LÖWE 1974b, 6; SCHNEIDER 1996, 56; SPECK 1998, 435). MÜLLER (1994b) betont hingegen, dass das Prinzip der Freiwilligkeit überwunden werden muss, da Integration gemeinsames Grundrecht und Selbstverständlichkeit zu sein hat. Auch wenn dem zuzustimmen ist, so stellt dies bisher einen eher normativen Blickwinkel dar, der oftmals in der Integrationspraxis noch nicht gänzlich realisiert werden kann bzw. nicht realisiert wird. Fehlende Bereitschaft des Lehrers, kann sich – exemplarisch an einer Schüleraussage festgemacht – wie folgt äußern und auswirken (nach PAUL 1998, 71):

„In Physik hatte ich Schwierigkeiten mit dem Lehrer. Er hat nur in Formeln gesprochen. Ich habe ihm das gesagt, aber nach einer Weile war es wieder das gleiche. Er hat gesagt, ich soll alles von meinem Nachbarn abschreiben. Das habe ich dann auch gemacht. Später habe ich dann gemerkt, daß es unmöglich war, noch bis zum Abitur zu bleiben. Es war einfach unmöglich: Je höher die Klasse war, desto mehr wurde gesprochen, ich konnte nichts mehr verstehen. In Erdkunde und Geschichte wurden viele Filme gezeigt, da habe ich nichts mitbekommen. Über die Filme wurden dann Klausuren geschrieben, das war unerträglich. Ich habe immer aus Büchern nachgelesen, aber das reichte nicht. Und der Deutschlehrer hat immer vorgelesen, und wir sollten den Text dann interpretieren.“

Letztlich ist eine normative Perspektive im Hinblick eine selbstverständliche Unterrichtung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf weiterhin zu forcieren, es sollte aber dennoch die Schulpraxis nicht übergangen werden. Aus eben dieser ergibt sich, dass eine Bereitschaft und positive Einstellung des Lehrers der allgemeinen Schule hinsichtlich der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler ein wesentlicher Einflussfaktor auf das Gelingen des Integrationsprozesses darstellt.

In der Untersuchung von WESSEL (vgl. 2005a; 2005b; 2006) wurden insgesamt 59 Lehrer der allgemeinen Schule und Hörgeschädigtenpädagogen zu ihren Erfahrungen in der integrativen Beschulung hörgeschädigter Schüler mittels qualitativer Leitfadenterviews befragt. Dabei verweisen die befragten Hörgeschädigtenpädagogen auf die begrenzte Bereitschaft zur Kooperation der Lehrer der allgemeinen Schulen. Dennoch passen sich einige Klassen- und Fachlehrer den besonderen Forderungen an. Die Bereitschaft dazu ist besonderes im Primarbereich groß; die Lehrkräfte der Sekundarstufe sehen sich dagegen weniger in der Lage, auf die hörgeschädigten Schüler gesondert einzugehen. Sie erwarten vielmehr eine hohe Anpassungsfähigkeit der hörgeschädigten Schüler und sehen diese als Voraussetzung für eine gelingende schulische Integration. So kommt WESSEL (2005b, 306) zu nachstehender Folgerung:

„Für die befragten Klassen- und Fachlehrer erscheint es überaus bedrohlich, Veränderungen der Unterrichtsorganisation vorzunehmen, wie z.B. Binnendifferenzierung oder Sonderformen der Förderung. Derartige Maßnahmen stellen für viele befragte Lehrer ein unzumutbares Anheben der persönlichen Arbeitsbelastung bzw. eine Überforderung dar“.

Auch REUB (2006, 81) kommt, aufgrund entsprechender Integrationserfahrungen und seiner Evaluationsstudie zu der Aussage, dass die Integrationsfähigkeit einer Schule primär

„... von der Einstellung und der Bereitschaft aller Beteiligten und von der Fähigkeit der Lehrkräfte ab[hängt], besondere pädagogische Bedürfnisse der Schüler/innen zu erkennen, zu akzeptieren, den Unterricht angemessen zu differenzieren, Leistungen differenziert darzustellen und mit allen am Erziehungsprozess Beteiligten intensiv zu kooperieren“.

Der Lehrer tritt also mit seiner Bereitschaft und seinen Einstellungen als wesentlicher Bedingungsfaktor der schulischen Integration hervor.

Einstellungen

Als grundlegend für eine Bereitschaft zum integrativen Unterricht sind entsprechende Einstellungen der Lehrer der allgemeinen Schule. Gemeint sind deren Einstellungen und Zielvorstellungen von Integration und von Erziehung und Unterrichtung allgemein – mit Blick auf die Aufnahme des hörgeschädigten Schülers in die Klasse, auf dessen Grundeinstellungen zu Fragen der Klassenführung sowie grundsätzlich zu den sozialen Einstellungen und Kompetenzen. Wie bereits in Kapitel 1.1 und 1.2 dargelegt, beeinflussen diese explizit oder implizit das Lehrerhandeln und den schulischen Integrationsprozess:

„Erfolgreiches gemeinsames Lernen von Hörgeschädigten und Nichtbehinderten ist neben der Zustimmung und dem Wohlwollen von Behörden und Leitern der Bildungseinrichtungen vor allem jedoch von der Einstellung der Regelschullehrer(in)/Erzieherin abhängig“ (FRERICHS 1995, 161).

„Die eigene innere Haltung der Lehrer bestimmt entscheidend mit, wie ein Kind sich in der Klasse und im Unterricht erlebt und wie der Rahmen gestaltet ist, in dem es Selbstwirksamkeitserfahrungen machen kann“ (TSIRIGOTIS 2006, 69).

Negative Einstellungen zur Integration Hörgeschädigter in allgemeine Schulen können etwa zu geringeren Leistungserwartungen führen und bei weiteren Beteiligten sowie den Hörgeschädigten selbst negative Haltungen erzeugen, wohingegen positive Einstellungen positiv zu dem schulischen Integrationsprozess beitragen können (vgl. CLAUBEN 1992a; SARI 2007; KOMESAROFF & MCLEAN 2006).

Dies kann in einen Zusammenhang mit der allgemeinen Unterrichtsforschung und deren Ergebnissen gebracht werden. Die erste größere schulbezogene Studie zu den Lehrererwartungen wurde von ROSENTHAL & JACOBSON (1968) durchgeführt. Dabei konnten sie nachweisen, dass Lehrererwartungen das Lehrer- und Schülerverhalten sowie die Schülerleistungen nachhaltig beeinflussen (Pygmalion-Effekt). Inzwischen liegen differenziertere Studienbefunde vor, die auf Zusammenhänge zwischen Lehrererwartungen, Lehrer-Schüler-Interaktion und Schulleistungen verweisen. Folgt man dem Modell von BROPHY & GOOD (1970) so steht am Anfang eines derartigen Prozesses der „Input“ bei der Lehrkraft im Sinne von Informationen

über die Lernenden aus unterschiedlichen Quellen sowie erste eigene Wahrnehmungen. Daraus entwickeln sich Lehrererwartungen, wobei hier auch persönliche Eigenschaften der Lehrkräfte sowie Gegebenheiten im schulischen und unterrichtlichen Umfeld prägend sind. Diese Erwartungen beeinflussen wiederum das „Output“ der Lehrkraft, sprich die Form aller Interaktionen der Lehrkraft mit der gesamten Klasse und einzelnen Schülern. Dieses Output stellt zugleich den Input für die Lernenden dar. Bei einem konsistenten, andauerndem Lehrerverhalten und wenn die Lernenden selbst nicht gegen die Erwartungen der Lehrkraft angehen, entwickeln sich die Erwartungen seitens der Lernenden selbst hinsichtlich ihrer Motivation, Leistungsfähigkeit, ihres Verhaltens und auch das Selbstkonzept entsprechend den Lehrererwartungen. Diese Selbsterwartungen beeinflussen wiederum den nächsten Output, und zwar ihr konkretes Verhalten und ihren Lernerfolg, der erneut zum Input für die Lehrkraft wird, so dass sich diese in ihren Erwartungen bestätigt fühlt usw. Wirkungen von Lehrererwartungen können also als Effekt einer sich selbst erfüllenden Prophezeiung oder als Effekt der Aufrechterhaltung der Erwartungen gesehen werden. Allerdings sollte beachtet werden, dass diese Verhaltensweisen auch reaktiv auf zu wenig erwünschtes Schülerverhalten erscheinen bzw. ebenso in bestimmten Unterrichtssituationen bewusst zum Einsatz kommen können. Kritisch wird es insbesondere dann, wenn es gehäuft auftritt. Betrachtet man nun nochmals den Output bei den Lernenden, so verändern ihre Selbsterwartungen längerfristig ihr Verhalten. Lernenden, denen bewusst ist, dass die Lehrkraft ihnen gegenüber keine große Erwartungen stellt, äußern ihrerseits weniger Fragen und bleiben eher passiv (vgl. NEWMANN & GOLDIN 1990). Als wesentlich kristallisieren sich also das Lehrerwissen, die Lehrererwartungen und die Einstellungen an den hörgeschädigten Schüler heraus. Diese können wiederum als eng verwoben mit den generellen Haltungen der Lehrkräfte gegenüber Hörgeschädigten und deren schulischer Integration angenommen werden. Dabei wird zudem angenommen, dass bejahende Lehrereinstellungen gegenüber den hörgeschädigten Schülern sich günstig auf die Akzeptanz der hörgeschädigten Schüler durch die Mitschüler auswirken (vgl. auch Untersuchung von STINSON & LIU 1999).

Wie auch die Bereitschaft der Lehrer der allgemeinen Schule, so ist ferner deren Einstellung oft von dem Grad der Informiertheit abhängig: Negative Einstellungen basieren zumeist auf mangelnde Informiertheit. Die Untersuchung von SARI (2007) (Türkei) stellte dies an einer Untersuchungsgruppe von 61 Lehrkräften fest, die an einem Lehrertraining teilnahmen (Experimentalgruppe), und 61 Lehrern einer Kontrollgruppe. Die Einstellungen zu den hörgeschädigten Schülern veränderten sich positiv, was auf Änderungen der eigenen Rollenwahrnehmung innerhalb der schulischen Integration mit hörgeschädigten Schülern nach absolviertem

Lehrertraining von der Forschergruppe zurückgeführt wurde. Zudem konnte eine Abnahme ihrer Versagensängste und ein verstärktes Bewusstsein dahingehend ausgemacht werden, welche wesentliche Bedeutung sie in dem Prozess einer gelingenden schulischen Integration hörgeschädigter Schüler inne haben. Desgleichen konnten positive Auswirkungen auf die Mitschüler beobachtet werden. Insgesamt verweisen die Ergebnisse auf eine gestiegene Sensibilität, Empathie, Geduld, einen höheren Grad an Wohlbefinden und Zuversicht sowie verstärkten Optimismus der Lehrer, was letztlich zu positiveren Einstellungen ihrerseits führte.

Auch in der bereits erwähnten Studie von ERIKS-BROPHY et al. (2006) ergab sich als essentiell für das Gelingen einer schulischen Integration hörgeschädigter Schüler eine positive (und flexible) Einstellung der Lehrer der allgemeinen Schule gegenüber der Integration.

Auf negative Einstellungen gegenüber den hörgeschädigten Schülern bzw. auf eine geringe Informiertheit seitens der Lehrer der allgemeinen Schule kann interpretativ aus den Untersuchungen von EMMENEGGER-HIRSCHI (1992) und LINDNER (2007a; 2007b) (siehe auch Kapitel 4.1) geschlossen werden: In beiden Studien wurden von den befragten Lehrern teils auffällige Persönlichkeitsmerkmale der hörgeschädigten Schüler für eine problematische Integrations-situation ursächlich gemacht. Die betroffenen hörgeschädigten Schüler und deren Eltern in der Studie von LINDNER (ebd.) sahen jedoch das ungünstige Sprachverstehen im Unterricht sowie das schlechte Verhältnis zwischen dem Hörgeschädigten und den Mitschülern als ursächlich für die negative Integrationssituation, die letztlich zu deren Wechsel an ein Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, führte. Auch hier tritt also, neben einer Kooperationsbereitschaft und einer offenen Haltung der Lehrer gegenüber der schulischen Integration Hörgeschädigter, die Bedeutung einer angemessenen Vorabinformierung hervor.

In verschiedenen Untersuchungen wurden die Lehrereinstellungen in Bezug zu dem Grad des Hörschadens der Schüler gebracht. Dabei zeigte sich, dass Schülern mit einem geringem Hörverlust positivere Haltungen entgegengebracht werden (vgl. MOST 2004; NORWICH 1993). Diese Ergebnisse gehen konform mit Befunden aus der allgemeinen Integrationsforschung. Beispielfhaft sei auf die Untersuchung von DUMKE et al. (1989) verwiesen, in der Lehrer allgemeiner Schulen mit und ohne Erfahrung mit schulischer Integration zur Ermittlung deren Einstellung zur Integration von Schülern mit Behinderungen befragt wurden. Dabei ergaben sich deren positive Einstellungen als abhängig von Art und Grad der Behinderung. Am günstigsten wurde die Integration leicht Körperbehinderter beurteilt, gefolgt von Sprachbehinderten, Sehgeschädigten und letztlich Hörgeschädigten.

Die Lehrereinstellungen stehen außerdem generell in engem Zusammenhang mit deren individuellem Erziehungs- und Unterrichtstil. Dieser beeinflusst wiederum in spezifischer Weise den unterrichtlichen Integrationsprozess der hörgeschädigter Schüler.

Erziehungs- und Unterrichtstil

Im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen verstärken sich die Anforderungen an die Lehrpersonen, hinsichtlich adäquater fachlicher und didaktisch-methodischer Verfahren, um dem Integrationsschüler und seinen Mitschülern gerecht zu werden, sowie pädagogisch-erzieherisch, um etwa die soziale und personale Integration des hörgeschädigten Schülers zu unterstützen. So beeinflusst der Erziehungs- und Unterrichtstil nicht nur das Beziehungsgefüge zwischen Lehrer und Schülern, sondern auch die didaktisch-methodischen Unterrichtspraktiken. Die eingesetzte Didaktik und Methodik eines Lehrers wird in starkem Maße durch dessen Persönlichkeit, Unterrichtstil und allgemein durch sein Lehrerverhalten geprägt.

In Orientierung an verschiedenen Definition (für einen Überblick vgl. WEBER 1986) werden in dieser Arbeit unter Erziehungs-/Unterrichtsstilen charakteristische Verhaltenskomplexe verstanden, die erzieherisches und unterrichtliches Handeln beschreiben und jeweils spezifische Wirkungen erzeugen. Ein Merkmal der Erziehungsstile ist ihre Abhängigkeit von den Erziehungsvorstellungen und Normen, die eine Bewertung beinhalten, welche Erziehung „richtig“ und welche „falsch“ sei. Diese Normen und Vorstellungen sind stark von Kultur, Gesellschaft, der je eigenen Familienstruktur sowie letztlich jedem eigenen Individuum bzw. dessen Persönlichkeit und Individualität geprägt. Grundsätzlich beziehen sie sich auf Erziehungspraktiken und Gestaltungen von Erziehungsprozesse im Sinne kategorialer Kennzeichnungen. Hierbei werden verschiedene, „typische“ Formen von Erziehungsstilen zu Gruppen zusammengefasst, was zu „reinen“ Stilen führt, die als theoretisch – eben typisierend – zu verstehen sind. In der Praxis bestehen allerdings meist Mischformen bzw. individuelle Ausprägungen dieser Typen.

Derart typisierende, oftmals gebräuchliche Einteilungen nach verschiedenen Erziehungs- bzw. Unterrichtsstilen zeigt Tabelle 3. Diese ist als eine Zusammenfassung von verschiedenen theoretischen Abhandlungen und diversen empirischer Forschungsarbeiten bzw. deren Ergebnisse zu den verschiedenen Erziehungs- und Unterrichtsstilen und ihren spezifischen Wirkungen auf die Schüler und Klasse zu verstehen (vgl. u.a. AMIDON & FLANDERS 1963; ANDERSON 1939a; 1939b; 1943; BALES 1950; 1966; CORNELL et al. 1952; DIETRICH 1964; 1969; FLANDERS 1967; 1970; 1971; LEWIN 1953; LEWIN et al. 1939; LIPPIT 1939; MEDLEY &

MITZEL 1958; 1959; NICKEL 1971; 1973; OETTINGEN-SPIELBERG 1985; RYANS 1960; 1961; SCHAEFER 1959; 1961; TAUSCH 1958; 1960; TAUSCH & TAUSCH 1965; A. TAUSCH et al. 1967; R. TAUSCH et al. 1966; 1969; WHITE & LIPPIT 1960; WITHALL 1949; 1952):

Tab. 3: Typisierende Formen von unterrichtlichen Erziehungsstilen (Führungstypen), deren Merkmale und Wirkungen auf das Schülerverhalten

Führungstyp	Lehrerverhalten	Schülerverhalten
<i>autoritär / autokratisch/ dominativ/ stark lenkend</i>	<p><i>Der Lehrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - legt alle Richtlinien selbst fest; - schreibt Tätigkeiten, Arbeitsgruppenzusammensetzung u.Ä. vor; - lenkt und kontrolliert stark; - spricht häufig Befehle und Anweisungen aus; - verteilt Lob und Tadel nach persönlichen Gesichtspunkten; - erteilt oft Tadel, scharfe Zurechtweisungen, Drohungen und Vorwürfe; - neigt zu Verboten, Spott und Ironie; - erachtet selbstständige Schülerentscheidungen und -vorschläge als unerwünscht; - hält sich abseits von der Gruppe. <p>⇒ <i>emotionale Kälte und Geringschätzung gegenüber den Schülern bei hohem Lenkungsgrad</i></p>	<p><i>Die Schüler zeigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - größere Leistungsquantität bei geringer Leistungsmotivation und -qualität; - mehr Konflikte und weniger demokratische Strukturen untereinander bei starker Rivalität; - ausgeprägteres Dominanz- und Geltungsstreben; - Aggressionen und offene/verdeckte Oppositionen gegenüber dem Lehrer und untereinander; - Vergeltungs- und Auflehnungstendenzen; - eine höhere Anzahl von „Sündenböcken“ und von „isolierten Kindern/Jugendlichen“; - geringere Wertschätzung und geringeres Verständnis untereinander; - eher passive und reaktive Mitarbeit - weniger Arbeitsbeharrlichkeit bei abwesendem Lehrer.
<i>demokratisch/ sozial- integrativ/ partnerschaftlich</i>	<p><i>Der Lehrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - versteht Richtlinien als Angelegenheit der Gruppe (werden in der Gruppe diskutiert und entschieden); - spricht oftmals Lob, Ermutigung und Anerkennung aus; - bleibt bei der Erteilung von Lob/Tadel objektiv und sachlich; - schlägt Alternativen vor; - versucht sich als Gruppenmitglied zu verstehen und entsprechend zu agieren; - ist offen, wertschätzend und authentisch; - nimmt den Schülerwillen ernst; - fördert die Eigeninitiative und die Aktivität der Schüler; - lässt die Gruppenmitglieder ihre Gruppenzusammensetzung selbst wählen und sich allgemein in das Geschehen mehr einzubringen. <p>⇒ <i>emotionale Wärme und Wertschätzung gegenüber den Schülern bei einem mittleren Maß an Lenkung</i></p>	<p><i>Die Schüler zeigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - geringere Arbeitsquantität, aber höhere Leistungsqualität; - höchste Arbeits- und Gruppenmoral; - mehr spontane und freiwillige Beteiligung; - kaum Oppositionen gegenüber dem Lehrer; - weniger Konflikte und Aggressionen untereinander; - weniger Abneigungen und soziale Isolierungen untereinander; - größeres Verständnis, höhere Wertschätzung und geringeres Geltungsstreben untereinander; - Tendenzen zu kooperativem und mehr integrativem Verhalten; - mehr demokratische Sozialstrukturen; - größere Arbeitsbeharrlichkeit bei abwesendem Lehrer.
<i>laissez-faire/ antiautoritär</i>	<p><i>Der Lehrer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lässt den Schülern völlige Freiheit für individuelle oder Gruppenentscheidungen; - neigt zu indifferentem und nachgiebigem Verhalten; - beschafft das Material, aber gibt nur auf Nachfrage Informationen; 	<p><i>Die Schüler zeigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - geringere Arbeits- und Gruppenmoral; - geringere Produktivität; - geringere Solidarität; - oftmals Lustlosigkeit und Orientierungslosigkeit; - Anpassungsprobleme und mangelhafte Gruppenstruktur.

	<ul style="list-style-type: none"> - nimmt nicht am Arbeitsprozess teil; - gibt selten spontane Bemerkungen zur Tätigkeit der Gruppenmitglieder; - unternimmt keine Versuche zur Beurteilung und Regelung des Ablaufs. <p>⇒ <i>mittlerer (= „neutraler“) Grad an emotionaler Wärme/Kälte bei fehlender Lenkung</i></p>	
--	---	--

Als besonders vorteilhaft stellt sich ein demokratisches, sozial-integratives Führungsverhalten des Lehrers heraus. Die nachhaltige Prägung der empirischen Forschungen auf diesem Gebiet zeigt sich auch in den aktuellen bayerischen Lehrplänen, in denen auf einen demokratischen Erziehungsstil verwiesen wird (z.B. in der Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007, 13). Die Aspekte eines demokratischen Erziehungsstil werden im Folgenden durch die Verfasserin hervorgehoben um den Zusammenhang zu verdeutlichen:

„Die Lehrer können den Erziehungsauftrag nur erfüllen, wenn sie ihn bejahen und die darin liegende Verantwortung für die Heranwachsenden auf sich nehmen; sie müssen sich ihrer *Vorbildwirkung* bewusst sein. *Offenheit und Verständnis* für die Jugendlichen sowie *Fähigkeit und Wille zur erzieherischen Führung* sind Voraussetzungen für den Erziehungserfolg. Ebenso wichtig ist aber auch das *Wissen um die Grenzen der eigenen Möglichkeiten*, der Mut sich Schwierigkeiten und Misserfolgen bei der Erziehungsarbeit zu stellen und auch die *Hilfe anderer zu suchen* und anzunehmen“.

Unterrichtsmethodisch wird dabei dem indirekt steuernden, demokratischen/sozial-integrativen Unterrichtsverhalten zumeist ein handlungs- und schülerorientierter Unterricht zugeordnet. Im Kontext einer schulischen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf schafft ein solches Lehrerverhalten einerseits durch aktive, selbsttätige Unterrichtsformen und andererseits durch Schaffung eines positiven Sozialklimas günstige Voraussetzungen für die schulische Integration Hörgeschädigter. Gerade ein stark empathisches Lehrerverhalten, das jedoch grundsätzlich eine Gleichbehandlung aller Schüler eröffnet und eine sozial annehmende Atmosphäre schafft und stärkt, kann möglicherweise auch ein verstehendes, annehmendes Verhalten bei den Mitschülern bewirken und Hänseleien, Spott, Bullying usw. entgegenwirken. Hinzu kommt, dass unter einem integrationspädagogischen Verständnis oftmals ein verstärkt schülerorientiertes Arbeiten der Lehrkräfte gefordert und als vorteilhaft für das Gelingen der Integration erachtet wird (vgl. Kapitel 1, 3.2. und 3.3). Eben solches wird einem demokratischen Unterrichtsstil zugeordnet.

Da innerhalb eines direkt steuernden/autoritären/autokratischen Erziehungsstils ungünstige Auswirkungen auf das Sozialverhalten der Schüler offensichtlich wurden (LEWIN 1953; LEWIN et al. 1939; LIPPIT 1939; LIPPIT & WHITE 1958; OETTINGEN-SPIELBERG 1985; TAUSCH

& TAUSCH 1965; WHITE & LIPPIT 1960), kann von diesem angenommen werden, dass es sich unvorteilhaft im Hinblick auf die soziale Integration der hörgeschädigten Schüler auswirkt. In der qualitativ angelegten Studie von OETTINGEN-SPIELBERG (1985) trat dabei besonders hervor, dass ein autoritäres Erziehverhalten sich vor allem auf kommunikationspassive Kinder bzw. deren Stellung im Sozialgefüge negativ auswirkt. Unter dem Aspekt der Hörschädigung als kommunikative Beeinträchtigung in Interaktionen mit gut Hörenden verweist dies auf eine verschärfte Situation der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler in allgemeinen Schulen hinsichtlich deren sozialen Integration und dabei auf eine starke Einflussnahme des erzieherischen Lehrerverhaltens.

Auch ein *laissez-faire*-Stil ist als ungünstig bezüglich einer Unterrichtung Hörgeschädigter einzustufen – gerade aufgrund der mangelnden Struktur im Unterrichtsgeschehen und dem dadurch anzunehmendem erhöhtem Lärmpegel und erschwertem Sprach- und Unterrichtsverstehen beim hörgeschädigten Integrationsschüler.

Weitere Diskussionen im Bereich des Erziehungs- und Unterrichtsstils werden mit unterschiedlichen Akzentuierungen unter dem Begriff „*Classroom Management*“ geführt. Es betrifft eine lernförderliche Ordnungsherstellung und -aufrechterhaltung und kann daher als Erweiterung des Terminus des Unterrichtsstils verstanden werden (vgl. APEL 2006a). TOMAN (2007), APEL (2006a) und andere Autoren, die sich mit dem „*Classroom-Management*“ befassen, begründen ihre Aussagen insbesondere auf den Forschungen von KOUNIN und Mitarbeitern aus den 1970er Jahren (vgl. u.a. KOUNIN 2006). Innerhalb deren zahlreicher Forschungsarbeiten kristallisierten sich Beziehungen zwischen insbesondere fünf Aspekten des Lehrer- und Schülerverhaltens heraus. Diese folgenden Techniken der Klassenführung zeigten sich in den Untersuchungen als besonders effektiv:

- (1) *Allgegenwärtigkeit* und *Überlappung* als „Fähigkeit des Lehrers, den Schülern mitzuteilen, daß er über ihr Verhalten informiert ist, und sein Geschick, bei zwei gleichzeitig auftretenden Problemen beiden simultan seine Aufmerksamkeit zuzuwenden“;
- (2) *Reibungslosigkeit* und *Schwung* als „Fähigkeit des Lehrers, den Unterrichtsablauf besonders bei Äußerungen und an Übergangsstellen kontinuierlich zu steuern“;
- (3) *Gruppenmobilisierung* als „Konzentration auf die Gruppe als Ganzes, auch wenn sich der Lehrer mit einzelnen Schüler intensiver beschäftigt“;
- (4) *Intellektuelle Herausforderung durch Inhalt und Art des Unterrichts*;
- (5) *Abwechslung und Herausforderung bei der Stillarbeit* als „... Programmierung von Lernaktivitäten mit Abwechslung und intellektuellem Herausforderungscharakter insbesondere im Rahmen von Stillarbeiten“ (KOUNIN 2006, 148).

Diese Techniken werden als Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichts und damit auch für eine pädagogisch günstige Entwicklung der einzelnen Schüler gewertet. Für hörgeschädig-

te Schüler bringen diese Kriterien neben positiven erzieherischen Auswirkungen auf ihn und die gesamte Klasse und somit auf seine soziale Einbettung auch vorteilhafte didaktisch-methodische Kriterien mit sich. Besonders positive Effekte im Hinblick auf das Unterrichtsverstehen des Hörgeschädigten sind von den ablaufstrukturierenden Aspekten der genannten Techniken anzunehmen.

Eine spezifische Forschungsrichtung, die sich mit ausgewählten Aspekten des Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens bei Lehrern befasst, ist die *Lehrerexpertiseforschung* (vgl. u.a. HAAG & LOHRMANN 2006; LINGELBACH 1995). Das Anliegen des Expertenansatzes gilt der Suche nach einem kompetenten Lehrer, in dem Wissen und Fertigkeiten eine Einheit bilden. Zur Erfüllung der verschiedenen unterrichtlichen Anforderungen, wird davon ausgegangen, dass die Lehrkraft Sachwissen, diagnostisches Wissen (Wissen über die Schüler), unterrichtsmethodisches Wissen (Wissen über den Unterrichtsablauf) und Klassenführungswissen (Wissen über die Aufrechterhaltung des Unterrichtsflusses) aufweisen muss. Das diagnostische und das Sachwissen können wiederum als Subkomponenten des unterrichtsmethodischen Wissens verstanden werden, was sich auf den Unterrichtsverlauf und die Gesamtgestaltung des Unterrichts bezieht, so dass das unterrichtsmethodische Wissen als eigentliche Kompetenz der Lehrkraft verstanden werden kann. In den Ergebnissen der Untersuchung von LINGELBACH (1995) zeigte sich eine Korrelation des diagnostischen Wissens mit der Strukturierung des Unterrichts; Sachwissen korrelierte hingegen gleichermaßen mit beiden Variablen. Der Vergleich erfolgreicher und nicht-erfolgreicher Lehrkräfte (gemessenen an den Schülerleistungen) ergab ein besseres Klassenführungsverhalten, einen adaptiveren Unterricht und eine Überlegenheit hinsichtlich der unterrichtlichen Strukturierung gegenüber nicht-erfolgreichen Kollegen. Wesentlich ist insbesondere, dass sich der Unterrichtsstil als von dem spezifischen (diagnostischen) Wissen der Lehrkräfte abhängig zeigte und sich ein Einfluss durch die Vertrautheit der Situation abzeichnete. Die Vertrautheit mit der Situation und die Abhängigkeit von dem schülerbezogenen Fallwissen verweist, bei einer Übertragung der Situation auf einen integrativen Unterricht, auf die enorme Bedeutung einer adäquaten Information und Betreuung der Lehrer der allgemeinen Schule, wie es bereits oben angesprochen wurde.

Empirische Forschungen mit hörgeschädigten Schülern existieren hierzu kaum. Die wenigen älteren Studien beziehen sich ausschließlich auf die segregierte Beschulung gehörloser Schüler und befassen sich eher mit einer Häufigkeitsanalyse verschiedenen Lehrerverhaltens und

weniger mit der Analyse konkreter Auswirkungen auf ein reaktives Schülerverhalten. CRAIG & COLLINS (1970) adaptierten das FIAC-System (= Flanders Interactional Analysis Categories) und wandten es in Gehörlosenschulen mit erweiterten Kategorien an. Als Ergebnis zeigte sich durchgängig eine starke Lehrerdominanz, vor allem in den höheren Klassenstufen. Unter Verwendung eines eigenen Beobachtungsverfahrens kamen auch SCHLIZIO (1971) und SKAMBRAKS (1983) zu einem ähnlichen Befund. In den Untersuchungen konnte demzufolge mehrheitlich ein stark lenkender Unterrichtsstil nachgewiesen werden, der jedoch vorliegend als eher kritisch in Bezug auf die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler eingeschätzt wird. Bisherige Forschungen hierzu mit hörgeschädigten Schülern sind jedoch stark veraltet und fanden – wie bereits erwähnt – im schulischen Kontext der segregierten Beschulung statt, so dass keine Übertragungen auf einen integrativen Unterricht stattfinden können. Es bleibt also bei den oben formulierten Annahmen.

Betrachtet man außerdem günstige Maßnahmen für einen hörgeschädigten Schüler, so wird ersichtlich, dass diese konform mit Vorstellungen von gutem Unterricht gehen (z.B. vielkanalige Darstellung des Unterrichtsstoffes, gut durchdachter Einsatz der Unterrichtsmedien, geringer Lärmpegel im Klassenzimmer). Der dem Lehrer eigene Erziehungs- und Unterrichtsstil tritt also in dem Kontext deutlich hervor, der im Hinblick auf die integrative Beschulung besonders reflektiert werden sollte (siehe Kapitel 3).

Letztlich wird von der Lehrkraft der allgemeinen Schule ein Balanceakt abverlangt, zwischen einer angemessenen Berücksichtigung der Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers und der Mitschüler auf der einen Seite und dem Vermeiden einer Sonderstellung dieses Integrations-schülers auf der anderen Seite. In Bezug auf die soziale Integration bzw. das soziale Miteinander nimmt der Lehrer eine Art Mediatorenrolle und eine Modellfunktion ein. Sein Umgang und seine Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler können letztlich die soziale Integration des Hörgeschädigten fördern oder hemmen (vgl. u.a. ANTIA & STINSON 1999, 247; HARTMANN 2001, 38). Diese enormen Anforderungen an die Lehrer der allgemeinen Schulen erfordern, neben einer umfassenden Informierung und Beratungstätigkeit seitens des MSD, die Schaffung eines angemessenen Angebots an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sowie Möglichkeiten der Supervision und des Austauschs mit gleich betroffenen Kollegen. Darüber hinaus sollte das gesamte Lehrerkollegium hinter der Aufnahme des hörgeschädigten Schülers stehen, auch im Hinblick auf einen möglichen Lehrerwechsel (vgl. BLICKLE 1998). Die Kollegen und die Schulleitung können dabei eine wertvolle Stütze und darstellen.

2.3.3 Schulleitung und Schulverwaltung

Schulische Integration bedarf nicht nur einer Unterstützung seitens der Lehrkräfte untereinander, sondern auch einem stützenden Beitrag durch die Schulleitung und Schulverwaltung, z.B. durch die Gewährung und Förderung der Teilnahme der Lehrer an Fortbildungsveranstaltungen, durch räumlich-bauliche und gegebenenfalls organisatorische Maßnahmen usw.

JUSSEN (1987) und SALZ (1984) beziehen sich auf Erfahrungen, die zeigen, dass Probleme schulischer Integration Hörgeschädigter häufig schulorganisatorisch bedingt sind. Oftmals wird neben ungünstigen raumakustischen Verhältnissen eine zu große Klassenfrequenz benannt. Für einen gemeinsamen Unterricht mit hörgeschädigten Kindern/Jugendlichen wird eine Klassengröße von nicht mehr als 15 bis 20 Schülern gefordert (vgl. u.a. HARTMANN 2001, 170; KREPPER 2003, 255; WESCHE 2003, 40):

„Besuchen etwa 15 Schüler eine Integrationsklasse, so sind die visuellen Perzeptionsbedingungen günstig, da eine optimale Sitzplatzgestaltung ermöglicht wird. Auch gelingt es der Lehrkraft einer so kleinen Klasse besser, auf die besonderen Bedürfnisse eines Schülers mit partiellem Hörvermögen einzugehen“ (KREPPER 2003, 255).

Diese Forderungen bestehen mehr oder minder bundesweit einheitlich. Allerdings entsprechen sie bisher nicht den Gegebenheiten in der Schulpraxis. Bei einer ungünstigen Situation für den hörgeschädigten Schüler, ist das Engagement des Schulleiters und der regionalen Schulverwaltung gefragt, entsprechende Maßnahmen vorzunehmen. Einen direkten Einfluss kann die Schulleitung etwa bei der Planung der Stundenpläne ausüben. Auch hier gilt es, die Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers weitest möglich zu berücksichtigen: Jeder Lehrer bringt ein anderes Absehbild und andere Sprechgewohnheiten mit, auf die sich der hörgeschädigte Schüler jeweils einstellen muss. Je weniger Lehrkräfte also in der Klasse unterrichten, desto günstiger für den hörgeschädigten Schüler. In der Erstellung der Stundenpläne sollte also gerade im Sekundarbereich auf einen Einsatz möglichst wenig Lehrer in der Klasse mit dem hörgeschädigten Schüler geachtet werden.

Neben Genanntem können die Schulleitung und Schulverwaltung ihre Einflussnahme hinsichtlich eines günstigen Klassenzimmers für die Klasse mit dem hörgeschädigten Schüler geltend machen. Zu fordern ist ein Klassenraum in ruhiger Lage (z.B. entfernt von potentiellen Geräuschquellen wie der Cafeteria, der Schulaula, Sporthallen, stark befahrenen Straßen), möglichst mit Teppichboden und architektonischen Gegebenheiten, die eine gute Sitzplatzgelegenheit für den hörgeschädigten Schüler eröffnen sowie keine Überhöhe des Raumes aufweisen usw. (siehe auch Kapitel 2.3.4 und 3.3). Auf diese für hörgeschädigte Schüler günstige Wahrnehmungsbedingungen wird in Kapitel 3.3 gesondert und detaillierter, mit Blick auf die Schaffung günstiger auditiver und visueller Bedingungen für die Sprachwahrnehmung der

integriert beschulten Hörgeschädigten allgemein, eingegangen. Bei fehlenden baulichen Gegebenheiten diesbezüglich, wäre es angezeigt, dass sich die Schulleitung und -verwaltung für entsprechende Modifikationen des Klassenzimmers einsetzt.

Des Weiteren muss bedacht werden, dass nicht nur Lehrer und Mitschüler im Klassenzimmer ihren Beitrag zu dem Integrationsprozess leisten, sondern darüber hinaus die Integrationsfähigkeit der gesamten Schule gefragt ist:

„Schule ist ... ein Raum, in dem Kinder und Jugendliche Vorbilder und Modelle für ihre Identitätsarbeit finden und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen entwickeln können. Sie bietet Raum für Erfahrungen mit Gleichaltrigen und Erprobung und Probehandeln im Umgang mit Frust, Erfolg und mit sich selbst. Für ein hörgeschädigtes Kind geschieht das alles in einem Kontext, der geprägt ist von Anforderungen und dem Druck, verstehen zu müssen“ (TSIRIGOTIS 2006, 69).

Daraus ergeben sich für die Lehrer und die Schüler verschiedene Fragen, wie etwa die nach der Organisation dieses „Raumes“ außerhalb und innerhalb des Unterrichts und wie sie hierin ihre Selbstwirksamkeitserwartungen aufbauen können. REUB (2006, 80) fasst dies unter einen Nenner:

„Die Einführung schulischer integrativer Arbeit vor Ort verlangt eine konzeptionelle Auseinandersetzung in der Schule – eine ‚innere Reform‘.“

In Anlehnung an REUB (2006, 80-81) hätte diese geforderte „innere Reform“ Auswirkungen auf folgende Bereiche mit sich zu bringen: In der Schulentwicklungsplanung und der Schulorganisation, im Schulklima, in Formen der Kooperation innerhalb und außerhalb der Schule (Teambildung und Elternarbeit, Zusammenarbeit mit anderen Institutionen), in der Außendarstellung der Schule, in der Einstellung und im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in der Diagnostik besonderer pädagogischer Bedürfnisse, in der Unterrichtsorganisation und Weiterentwicklung des Unterrichts hinsichtlich Individualisierung und Differenzierung, in der Analyse und Förderplanung der Entwicklungs-, Lern- und Leistungsprozesse der Schüler und letztlich in der Aus-, Weiter- und Fortbildung der Lehrer. Der Erwerb dieser Fähigkeiten erfordert mitunter eine kontinuierliche Begleitung und Fortbildung, die nicht nur professionelle pädagogische Kompetenzen, sondern auch persönlichkeitsbildende Kompetenzen beachten sollte. Wichtige Rahmenbedingungen integrativer Praxis sind hierbei eine interdisziplinäre und integrative Diagnostik und Förderplanung, die etwa die Zusammenarbeit verschiedener Schulformen und weiterer (schulnaher) Institutionen (z.B. Jugendhilfe) erfordert. Hinzu kommen eine Fachbegleitung (Informierung, Beratung im Vorfeld und währenddessen), eine Unterstützung in der Elternarbeit und -beratung, eine Öffentlichkeitsarbeit sowie Angebote unterschiedlichster Aus-, Fort- und Weiterbildung.

2.3.4 Mitschüler

In den bisherigen Ausführungen kristallisierte sich bereits mehrfach die Bedeutung der gut hörenden Mitschüler hinsichtlich eines Erfolgs der schulischen Integration hörgeschädigter Schüler heraus. Als wesentlich wird sowohl seitens der Pädagogen als auch seitens der Eltern betont, dass eine integrative Beschulung keine nachteiligen Auswirkungen auf die gut hörenden Mitschüler haben darf. Grundsätzlich herrscht jedoch dahingehend Einigkeit, dass ein gemeinsamer Unterricht günstige Entwicklungsbedingungen für alle Schüler verspricht.

Die Anwesenheit eines hörgeschädigten Schülers in einer Klasse an einer allgemeinen Schule kann indessen Anlass zur (positiven) Veränderung des Verhalten bzw. der Einstellungen bei den Mitschülern sein:

„Aufgrund seiner Anwesenheit können seine Mitschüler erfahren, daß es möglich ist, zu seinen eigenen Schwächen zu stehen und diese auch den Mitmenschen zu offenbaren, ohne sofort als Versager zu gelten. Die eigenen Schwächen können mit Hilfe von Stärken sinnvoll ausgeglichen werden“ (BLICKLE 1998, 79).

Wie bereits erwähnt ist eine Hörschädigung für Außenstehende nicht sofort zu erkennen. Bei mangelnder Informiertheit und fehlender Bewusstheit der Mitschüler wird in der Folge oftmals kein hörgeschädigtengerechtes Kommunikationsverhalten der Mitschüler eingehalten und es kann zu Unmut, Missverständnissen und Ärgernissen zwischen dem hörgeschädigten Schüler und den gut hörenden Schülern kommen. So trat z.B. in der Evaluationsstudie zur Gruppenintegration von HARTMANN (1987b) in den schriftlichen Nennungen der befragten schwerhörigen Schüler die mangelnde Bewusstheit ihrer Hörprobleme bei den gut hörenden Mitschülern und Lehrern hervor. Über eine entsprechende Aufklärung und Informierung sollten die Schüler eine Vorstellung davon bekommen, was ein Hörverlust bedeutet und welche Auswirkungen er mit sich bringen kann. Als günstig erweisen sich in der Praxis zumeist Experimente des simulierten Hörverlusts (vgl. FROMM 2003; HARTMANN 2001). Weitere Möglichkeiten wären ein gemeinsamer Besuch bei einem HNO-Arzt, einem Hörgeräteakustiker oder in einer Schule für Hörgeschädigte, aber auch die Durchführung eines gemeinsamen Projektvorhabens um Themenbereiche wie „beeinträchtigt Hören“ oder „Absehen“. Wesentlich sollte insbesondere eine adäquate Informierung hinsichtlich der Kommunikationsbedürfnisse Hörgeschädigter sein: Die Mitschüler können auf diese Weise dazu veranlasst werden, die FM-Anlage bei ihren Aussagen zu verwenden, deutlich und antlitzgerichtet zu dem hörgeschädigten Schüler zu sprechen, gegebenenfalls sich seines Verstehens rückzuversichern, zuzuhören und generell Rücksicht zu nehmen. Hinzu kommt, dass von den Mitschülern verstärkt eine disziplinierte Arbeitshaltung und die Vermeidung von Störgeräuschen abverlangt

wird. Letztlich ist also eine Informierung der Schüler bedeutsam, um ihr Empathievermögen gegenüber der Situation des hörgeschädigten Schülers zu fördern und Verständnis für die erforderlichen Änderungen in dem eigenen Verhalten aufbringen zu können.

Beispielhaft sei auf die schriftliche Schülerbefragung innerhalb der Untersuchung von SCHMITT (2003a) verwiesen, in der sich signifikante Korrelationen zwischen der Rücksichtnahme der Mitschüler und der Selbsteinschätzung der integrierten hörgeschädigten Schüler der sozialen und emotionalen Integration ergaben. Dies verweist auf einen Einfluss des Verhaltens der Mitschüler auf das Gelingen der sozialen und emotionalen Integration der Hörgeschädigten. International gesehen lässt sich dies in der bereits mehrfach zitierten Studie von ERIKS-BROPHY et al. (2006) (Kanada) bestätigen. Auch hier wurden die Einstellungen und Sensibilität der Mitschüler im Umgang mit der Hörschädigung als beeinflussend auf die Integrationssituation genannt. Als wesentlich wurde von allen Teilnehmern eine frühe Akzeptanz, eine Langzeitbeziehung und ein „unausgesprochenes Verständnis“ betont.

Gerade der Banknachbar kann eine bedeutsame Hilfe und Stütze während des Unterrichtsgeschehens darstellen:

„Während des Unterrichts hat der Nebensitzer eine Übermittlerfunktion; er gibt dem schwerhörigen Schüler ein Zeichen, wenn er bemerkt, daß dieser nicht bemerkt hat, daß er aufgerufen wurde, bei Unterrichtsgesprächen gibt er ihm zwischendurch eine knappe Zusammenfassung, wichtige im Unterricht besprochene Dinge schreibt er mit und übergibt sie seinem Mitschüler“ (BLICKLE 1998, 67).

Neben der helfenden Funktion eines Mitschülers direkt im Unterricht ist auch dessen Hilfe bei Hausaufgaben wesentlich. Dies beginnt mit der Stellung der Hausaufgaben im Unterricht und endet mit deren Besprechung. Auch wenn oft bereits die Eltern eine große Hilfestellung in der nachmittäglichen Hausaufgabenbearbeitung sind, so leisten dennoch Mitschüler einen zumeist unersetzlichen Beitrag. Ein helfender Freund kann in Pausen, auf dem Schulweg, an den Nachmittagen usw. eine bedeutsame Rolle für das Gelingen des schulischen Integrationsprozesses spielen. Wichtig bleibt dennoch die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit des hörgeschädigten Schülers, weshalb auch das Helfen-Lassen nicht überstrapaziert werden darf. Es kann einerseits den Fortschritt des hörgeschädigten Kindes und Jugendlichen hemmen und andererseits zu Unwillen und Entnervtheit der Mitschüler führen. Idealerweise herrscht ein Patt zwischen Helfen und Helfen-Lassen, was positive Auswirkungen auf das Selbstbewusstsein und die Identitätsentwicklung des hörgeschädigten Schülers mit sich bringt. Grundsätzlich gilt, dass der Hörgeschädigte auch Rücksichtnahme und Verständnis gegenüber seinen Mitschülern aufzubringen hat, etwa wenn die Einhaltung genannter Kriterien kurzzeitig in Vergessenheit gerät und möglicherweise ein Aufmerksammachen auf diese Situation seinerseits erforderlich wird.

Die Bedeutung einer angemessenen Informierung der Mitschüler im Hinblick auf die Auswirkungen einer Hörschädigung wird auch in der Studie von STINSON & LIU (1999) (USA) deutlich. In einigen Interviews (mit Hörgeschädigtenlehrern, Dolmetschern integrativ beschulter hörgeschädigter Kinder/Jugendlicher, den Lehrern der allgemeinen Schulen, den gut hörenden Mitschülern, den hörgeschädigten Kindern/Jugendlichen) wurden zum einen falsche Interpretationen der Mitschüler auf fehlende Reaktionen bei Ansprache der hörgeschädigten Schüler sowie der Unwille und die fehlende Geduld der Mitschüler beschrieben. Weiter wurde von einigen Untersuchungsteilnehmern dargestellt, dass die gut hörenden Schüler mitunter „Angst haben“ mit den hörgeschädigten Schülern zu interagieren, vermutlich aufgrund deren geringen Vertrautheit mit der Kommunikationssituation Hörgeschädigter. Insgesamt ergab sich, dass die gut hörenden Mitschüler die soziale Teilhabe der hörgeschädigten Schüler in der Integration unterstützen können, insofern sie grundsätzlich eine positive Einstellung aufweisen und über effektive Kommunikationsstrategien Bescheid wissen. Eine adäquate Informierung der Mitschüler zeigte sich außerdem in der erwähnten bayerischen Untersuchung von SCHMITT (2003a) für die befragten Hörgeschädigten sowie in diversen Erfahrungsberichten von Eltern, hörgeschädigten Schülern, Lehrern der allgemeinen Schule und MSD-Lehrkräften als ein zentrales Anliegen – teils trotz des Wunsches nach einer „diskreten Förderung“ des MSDs im schulischen Setting (vgl. u.a. INAUEN 1992; PACKER 1994; OETIKER in GLOOR 1992).

Verschiedene Untersuchungen beschreiben erhebliche Auswirkungen der Einstellungen und der Akzeptanz der gut hörenden Mitschüler gegenüber den hörgeschädigten Schülern auf die Integrationssituation (vgl. u.a. HUNG & PAUL 2006; KLUWIN 1999; KLUWIN et al. 2002; LUCKNER 1999; POWER & HYDE 2002; POWERS 1996; SCHMITT 2003a; STEINER 2008; YUKER 1994). Negative Einstellungen resultieren scheinbar, neben einer unzureichenden Informiertheit, aus einem Mangel an bedeutungsvollen Kontakten zu dem Hörgeschädigten (vgl. HUNG & PAUL 2006, 63; KLUWIN et al. 2002; YUKER 1994). So konnten HUNG & PAUL (2006) (USA) in ihrer Untersuchung nachweisen, dass das Ausmaß an Kontakterfahrungen der Mitschüler zu Hörgeschädigten (nicht zu Personen mit anderen Beeinträchtigungen!) sowie deren „Nähe“ zu den hörgeschädigten Schülern in Beziehung zu den Einstellungen der Mitschüler standen.

Im Hinblick auf die Einstellungen und die Akzeptanz des hörgeschädigten Integrationsschülers durch seine gut hörenden Mitschüler wird in der Fachliteratur die Bedeutung des Einflusses des Lehrerverhaltens betont (vgl. u.a. BLICKLE 1998, 64). Der Lehrer sollte sich demzufolge ein fundiertes Wissen über die Hörschädigung und deren Auswirkungen aneignen und –

mit Einverständnis des hörgeschädigten Schülers – dieses versuchen an die Mitschüler weiterzugeben und auf diese Weise gegebenenfalls Vorurteile bei diesen abbauen. In seinem eigenen Verhalten gegenüber dem Hörgeschädigten sollte er sich seiner Vorbildfunktion für die Mitschüler bewusst sein und diese Rolle dahingehend reflektieren. Ein Vergleich der Ergebnisse der mündlichen Lehrerbefragung und einer schriftlichen Schülerbefragung der Mitschüler integrativ beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in der bayerischen Untersuchung von STEINER (2008) ergab einen Zusammenhang zwischen der Situationsbetrachtung der Lehrer und der Mitschüler. Interpretativ wurde deshalb darauf geschlossen, dass die Lehrereinstellung einen erheblichen Einfluss auf die Integrationssituation in der Klasse allgemein sowie auf die Einschätzung der Mitschüler ausübt. Auch wenn keine direkten Bezüge dahingehend angestellt wurden, so fällt auch in der Studie von LINDNER (2007a; 2007b) (Deutschland/Bayern) auf, dass verschiedene Arten des Bullying der hörgeschädigten Schüler in der schulischen Einzelintegration durch die Mitschüler mit einem zugleich schlechten Verhältnis zu dem Klassenlehrer einhergingen.

Sowohl in der kanadischen Untersuchung von ERIKS-BROPHY et al. (2006) als auch in der bayerischen Forschungsarbeit von SCHMITT (2003a) zeigten sich mit steigenden Jahrgangsstufen zunehmende Erfahrungen von Teilnahmslosigkeit, Ausgrenzungen und Spott der Mitschüler gegenüber der hörgeschädigten Schüler und letztlich fehlender Rücksichtnahme in ihrem Kommunikationsverhalten mit den Hörgeschädigten. Dabei trat eine besonders kritische Situation des Integrationsprozesses unter diesem Aspekt im Sekundarbereich hervor. Neben den steigenden Tendenzen einer negativen Integrationssituation im Hinblick auf die Situation zwischen den Mitschülern und den hörgeschädigten Schülern über die Jahrgangsstufen lässt sich festhalten, dass eine entsprechend positive Einstellung und Bereitschaft seitens der Mitschüler wesentlich zu dem Gelingen einer schulischen Integration Hörgeschädigter beitragen kann. Die Einstellungen und Haltungen lassen sich – wie auch bei den Lehrkräften – durch eine adäquate Informierung sowie durch den Lehrer als Modell, aber auch durch bedeutungsvolle Kontakte zu dem hörgeschädigten Schüler positiv beeinflussen.

2.3.5 Eltern

MÜLLER (1989, 32) beschreibt die wesentliche Bedeutung innerhalb der schulischen Integration ihres hörgeschädigten Kindes wie folgt:

„Neben den Lehrern sind es vor allem die Eltern, die der Aufmerksamkeit des pädagogischen Beraters bedürfen. Die Eltern sind es, die die integrative Schulung am nachhaltigsten unterstützen

können und darum auch besonderer Hilfe bedürfen. Sie verbringen am meisten Zeit mit dem hörgeschädigten Kind. Dabei müssen sie stets darauf achten, neben ihrer pädagogischen Arbeit nicht ihre natürliche Elternaufgabe zu vernachlässigen.“

Eltern nehmen folglich eine bedeutsame Rolle im Integrationsprozess ihres hörgeschädigten Kindes ein. Essentiell im Hinblick auf eine schulische Integration ihres hörgeschädigten Kindes ist, dass die Eltern ebenso zur Behinderung ihres Kindes stehen, wie ihr Kind selbst. Sie haben die Verantwortung für ihr Kind, müssen in dessen Namen (und idealerweise in gemeinsamer Absprache mit ihm) Entscheidungen treffen und diese später gegebenenfalls vor dem Kind verantworten und rechtfertigen.

Die Einschulung und dabei speziell diejenige, die sich bei einer integrativen Beschulung von hörgeschädigten Schülern stellt, geht mit einer veränderten Elternrolle einher. Bis zur Einschulung waren sie lange Zeit der Mittelpunkt und Manager ihres Kindes, sie waren Sprachförderer, „Hörgeräteeinsetzer“, Entwicklungsbeobachter und -helfer, Sprachrohre, Förderkoordinatoren o.Ä. Mit der Beschulung, insbesondere in einer allgemeinen Schule, verändert sich ihre Rolle. Sie werden Anweisungsfachleute in Sachen Hörschaden und dem Umgang damit, Beauftragte für die Hausaufgaben, Auffangbecken für Frustrationserlebnisse u.v.m. In der Pubertät nehmen insbesondere ihre Aufgaben als Auffangbecken und als Coachs für Bewältigungsprozesse zu (TSIRIGOTIS 2006, 70). In der Aussage zur veränderten Elternrolle treten bereits einige günstige Bedingungen im Hinblick auf eine schulische Einzelintegration und zwar in Betrachtung der familiären Situation hervor. Genauer gesagt stellt sich der „Einflussfaktor Eltern“ wie folgt dar (vgl. u.a. CLAUBEN 1989a; BLICKLE 1998; DIMPFLMEIER 1985; FRERICHS 1995; HARTMANN 2004; LÖWE 1974b; 1996; SALZ 2001):

Der hörgeschädigte Schüler sollte einen festen emotionalen Halt in seiner Familie erfahren und die Bereitschaft seiner Familie erleben, die integrative Beschulung mitzutragen. Dies setzt wiederum eine vorbehaltlose Akzeptanz und Annahme des Hörverlusts, dessen Auswirkungen seitens des Kindes/Jugendlichen sowie seiner Familie voraus. Um hinter dem Ziel einer integrativen Beschulung stehen zu können, ist neben dieser Akzeptanz eine eingangs umfassende Informierung über Möglichkeiten einer integrativen vs. einer Sonderbeschulung (eventuell mit Hospitationen in beiden Einrichtungen) wesentlich. Entscheiden sich die Eltern nun für eine integrative Beschulung, so ist eine genaue Beobachtung des Integrationsverlaufs, eine aufmerksame Begleitung ihres Kindes und ein rechtzeitiges Einschreiten bei Überforderung wichtig. Von Anfang an sollte hierfür innerhalb der Familie eine realistische Erwartungshaltung vorliegen. Oftmals bestehen jedoch zu hohe Erwartungen der Eltern dahingehend, dass sie bei ihrem hörgeschädigten Kind denselben Lernzuwachs wie bei den Mitschü-

lern erwarten, was wiederum bei dem hörgeschädigten Schüler zu einem Leistungsdruck, zu Selbstzweifeln und nachlassender Motivation führen kann.

In einer Expertenbefragung mit den Lehrkräften aus dem MSD von SCHMITT (2003a) (Deutschland/Bayern) zeigte sich, neben einer generellen Bedeutung der aktiven Mitwirkung der Eltern am Integrationsprozess, dass einige Eltern dazu zu neigen scheinen, die Probleme ihrer Kinder in der integrativen Beschulung zu verdrängen. Manchen Eltern ist auch die Verantwortungsübernahme bei einer integrativen Beschulung und die damit eventuell verbundene Mehrarbeit nicht bewusst. Neben dem enormen Zeitaufwand in der nachmittäglichen Hausaufgabenbearbeitung werden vor allem die zahlreichen Gespräche mit den Lehrern der allgemeinen Schule (besonders im Sekundarbereich) und das Einsetzen für baulich-räumliche Veränderungsmaßnahmen als belastend beschrieben (vgl. u.a. auch KOBLIN 2004; LUDWIG 2008; WALLRATH-JANßEN 2000). In der schriftlichen Elternbefragung von LUDWIG (2008) (Deutschland/Bayern) (siehe auch Kapitel 4.1) wurde zum einen eine Unzufriedenheit der Eltern gegenüber den Lehrern der allgemeinen Schule und der unterrichtlichen Situation, zum andern jedoch besonders die Sorge um die soziale Integration ihres Kindes deutlich. Die soziale Integration tritt in verschiedensten Untersuchungen als besonderes Anliegen der Eltern heraus. Unter Bezugnahme auf eine eigene Untersuchung sowie auf die Studie nach DUMKE (1991a, 103) (Deutschland) kommt CLAUBEN (1991, 192) zu folgendem Schluss:

„Eltern schwerhöriger Kinder erwarten von einem gemeinsamen Unterricht vor allem Aufbau sozialer Beziehungen, soziales Lernen sowie eine Stärkung des Selbstwertgefühls. Für die gehörenden Kinder erwarten die Eltern eine Erweiterung der sozialen Kompetenz.“

In der Studie von ERIKS-BROPHY et al. (2006) (Kanada) wurden wesentliche Variablen einer anspruchsvollen Erwartungshaltung und eines engagierten Eintretens auf Elternseite genannt, um eine grundlegende Hilfeleistungen für ihre Kinder im schulischen, integrativen Setting zu erhalten (vgl. auch MOELLER 2000). Darüber hinaus wurden eine positive Beziehung und ein häufiger Kontakt zu dem mobilen Lehrer, dem Lehrer der allgemeinen Schule und den Schulangestellten als entscheidend beschrieben. Als konkrete Aufgaben der Eltern sahen die Befragten regelmäßige Treffen mit den Lehrern und dem Schulleiter, eine fortlaufende Bewusstheit und ein Einbringen in schulische Aktivitäten sowie die Informierung der Lehrer vor allem zu Schuljahresbeginn. Hinzu kommen Hilfestellungen bei der Hausaufgabe, Einarbeitungen in aktuell anstehende schulische Themenbereiche und eine oftmals intensive Arbeit bei der Sprech-Sprachentwicklung ihres Kindes. Die mobilen Lehrer erwähnten ferner Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit den Eltern, gerade mit solchen Eltern, die die Verantwortung für das Lernen ihres Kindes bei Erreichen der Schule an die (mobilen) Lehrer abgeben. Die in dieser Untersuchung genannten Ansprüche an die Eltern der integrativ beschulten Schüler

stehen stellvertretend für diverse Erfahrungsberichte Betroffener und Befunde verschiedener Studien.

Neben den eingangs genannten Forderungen wären also eine aktive Mitarbeit der Eltern des hörgeschädigten Schülers in der Schule und am Schulleben sowie angemessene Hilfen beim schulischen Lernen und eine gewissenhafte Beobachtung der kindlichen Entwicklung für eine gelingende Integration zu nennen. Hinzu kommt ein guter und regelmäßiger Kontakt zu den Lehrern und eine starke Bereitschaft zum Engagement, zu einem zeitlichen Mehraufwand und zur Kooperation mit Lehrern und weiteren Fachkräften heraus, um das Lernpotential der Kinder/Jugendlichen angemessen ausschöpfen zu können und sie nicht zugleich zu überfordern. Zu ergänzen wäre dies um den Anspruch, dass es zumeist der elterlichen Initiative obliegt, Kontakte zu anderen Hörgeschädigten herzustellen bzw. diesbezügliche Angebote der mobilen Dienste anzunehmen. Der Erfahrungsaustausch zu anderen Familien mit hörgeschädigten Kindern kann jedoch nicht nur eine Entlastung für das Kind/den Jugendlichen und eine positive Wirkung für dessen Identitätsentwicklung mit sich bringen, sondern auch eine entlastende Funktion für die Eltern haben.

Letztendlich sollten die Eltern dessen ungeachtet bereit sein, ihr Kind in seine eigene Zukunft und Unabhängigkeit zu „entlassen“ und es zu einer selbstständigen Entscheidungsfähigkeit zu bringen.

Alle, unter diesem Punkt, aufgeführten Aspekte liegen in verschiedener Art und Weise im Interesse aller Eltern, d.h. auch solche mit Kindern, ohne sonderpädagogischem Förderbedarf. Allerdings kann die besondere Situation der hörgeschädigten Schüler (vor allem in der Einzelintegration) auch ein besonderes Engagement auf Elternseite erforderlich machen.

2.3.6 Der Mobile Sonderpädagogische Dienst

Die „Integrationslehrer“, auch ambulante oder mobile Lehrer – in Bayern die Lehrkräfte des Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (= MSD) – genannt, sind als „Anwälte“ der hörgeschädigten Schüler bzw. als Mediatoren zwischen den Hörgeschädigten, ihren Mitschülern, Lehrern und ihren Eltern zu verstehen. Die Arbeit des MSD erfolgt je nach Förderschwerpunkt, so dass für die unterschiedlichen Förderschwerpunkte jeweils andere Mobilen Sonderpädagogischen Dienste zuständig sind. Grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen dem MSD und der allgemeinen Schule ist die Zustimmung der Eltern des hörgeschädigten Schülers hierzu.

Im Folgenden wird sich schwerpunktmäßig auf die Arbeit des MSD, Förderschwerpunkt Hören, bezogen.

Ziele und Aufgabenbereiche

Die Ziele und Aufgabenbereiche der Arbeit des MSD erklären sich teils aus den gesetzlichen Vorgaben (siehe Kapitel 2.2). Diese verweisen insbesondere auf eine entsprechende Unterstützung des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf, damit die schulische Integration erfolgreich gelingen kann und für Chancengleichheit der hörgeschädigten Integrationschüler Sorge getragen wird.

Wie bereits angedeutet, lassen sich die *Ziele* der Arbeit des MSD um eine möglichst dauerhafte schulische Bildung und Erziehung der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler in der wohnortnahen allgemeinen Schule ansiedeln. Als Ziel gilt dabei nicht nur eine schulische oder unterrichtliche, sondern auch eine soziale und personale (emotionale) Integration des hörgeschädigten Schülers. Dessen ungeachtet gilt es, Problematiken in dem Verlauf der schulischen Integration wahrzunehmen und gegebenenfalls entsprechende Konsequenzen einzuleiten (vgl. SCHOR 1998). Eine regelmäßige Beratung und Betreuung ist demnach unverzichtbar, da sonderpädagogischer Förderbedarf keine unveränderbare Diagnose darstellt. Dabei müssen die Maßnahmen dem individuellen Entwicklungsverlauf angepasst werden – unter dem Ziel einer bestmöglichen Unterstützung des Integrationsprozesses.

Die *Aufgabenbereiche* des MSD liegen vor allem in den Bereichen Diagnostik, Beratung und Förderung. Diese beziehen sich auf Unterricht, Fort- und Weiterbildung und Öffentlichkeitsarbeit (vgl. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007; FRERICHS 1996; MANGOLD 2002; RAIDT 1994). Der MSD widmet sich hier einem dreifachen Personenkreis: den Lehrern der allgemeinen Schule, den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten und den Schülern. SCHOR (1998, 37) spricht hierbei von einer „komplexen Beratung im Sinne eines Kommunikationszirkels“, den er folgendermaßen grafisch veranschaulicht (Abb. 2):

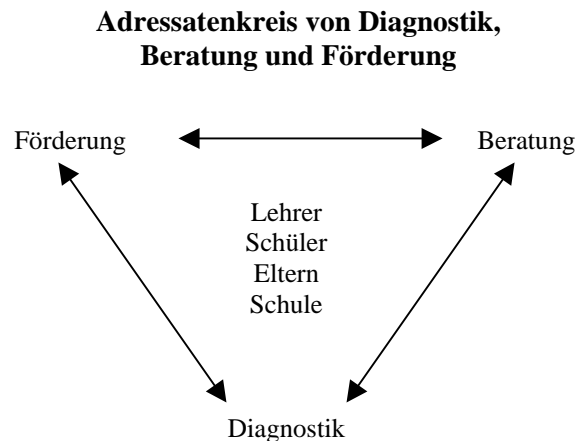


Abb. 2: Adressatenkreis von Diagnostik, Beratung und Förderung (nach SCHOR 1998, 37)

Die vorzunehmende *Diagnostik* ist als Erstdiagnostik und als Begleitdiagnostik, im Sinne einer prozessural begleitenden Diagnostik im Verlauf der gemeinsamen Beschulung, durchzuführen. Als diagnostische Aspekte treten individuelle Persönlichkeitsmerkmale, Hördiagnostik und Kommunikationsdiagnostik hervor, wobei sich der Unterstützungsbedarf insgesamt von einer eingehenden Kind-Umfeld-Diagnostik ableiten lassen sollte.

Ein weiteres Aufgabenfeld umfasst den Bereich *Beratung*. Die Beratung hat sich auf eine Person- und Umfeldberatung zu beziehen, auf eine Lehr- und Lernberatung, eine Schullaufbahnberatung sowie – auf Wunsch des Kollegiums und der Schulleitung der allgemeinen Schule – auf eine Systemberatung (näher nachzulesen bei SCHOR 1998, 44-45). Das Beratungsangebot richtet sich folglich schwerpunktmäßig an die Lehrer der allgemeinen Schule, an die Eltern (des hörgeschädigten Schülers und an die der Mitschüler) sowie an die Schüler (den hörgeschädigten Integrationsschüler und seine Mitschüler). Sie erfolgt sowohl präventiv als auch reaktiv bzw. begleitend im Sinne einer „... Vermeidung und Bewältigung schulischer, kommunikativer, emotionaler und sozialrechtlicher Probleme“ (FRERICHS 1996, 108). Weiter sollte die Beratungstätigkeit der sonderpädagogischen Fachkräfte des MSD für Schulleitungen, Schulaufsichtsämter und Schulträger zur Verfügung stehen. Gegebenenfalls kann auch eine Beratung und Zusammenarbeit mit außerschulischen Institutionen, Fachkräften und Beratungsdiensten erforderlich sein. Die beratende Arbeit des MSD beinhaltet u.a. Information, Austausch, diagnostische Abklärung, Ratschläge und Empfehlungen, Begleitung und Unterstützung, Stellung von Fortbildungsangeboten, Reflektion und Evaluation der Beratung selbst usw. Die Ziele der Beratung (in Anlehnung an FRERICHS 1996, 108) beziehen sich auf:

- *äußere* Rahmenbedingungen, wie die Raumgestaltung und -akustik, die Arbeitsplatzgestaltung sowie die Information und Nutzung technischer Hilfsmittel;

- *personelle* Rahmenbedingungen, wie etwa zwischenmenschliche Kontakte, Stabilität der Bezugspersonen, Akzeptanz der eigenen Behinderung, emotionale und psychische Stabilisierung der Beteiligten;
- *pädagogische* und *didaktische* Aspekte, wie eine verstärkte Visualisierung im Unterricht, individualisierende und differenzierende Unterrichtsmaßnahmen, die Vornahme häufigerer Wiederholungen und Zusammenfassungen, die Aussprache, Absehbild, Antlitzgerichtetheit usw.

Neben eingehenden Gesprächen mit den genannten Personen und Vertretern der Institutionen umfasst dies Unterrichtsbesuche, vor allem nach der Ein- oder Umschulung, bei Lehrerwechsel und auftretenden Problemen. Zentral sind hier:

- eine Beratung des *Lehrers* bezüglich didaktischer, methodischer, unterrichtsorganisatorischer Spezifika für die Unterrichtung Hörgeschädigter und sozialer Probleme, die sich möglicherweise aus der Hörschädigung ergeben;
 - eine Beratung der *Erziehungsberechtigten* im Hinblick auf eine angemessene Versorgung der technischen Hörhilfen und spezieller Hörhilfen sowie bezüglich den Konsequenzen und Rahmengengebenheiten einer integrativen Beschulung (Treffen/Austausch, Beratung, Vermittlung, konkrete Hilfestellungen usw.);
 - eine Informierung der *Mitschüler* und
 - eine individuelle Beratung des *hörgeschädigten Schülers*
- (vgl. u.a. ARBEITSGRUPPE INTEGRATION SCHLESWIG 1992; EGGER 2003; GATERMANN & GROHNELDT 2001; ISSTAS 1999; MANGOLD 2001a, 2001b; SALZ 2001; WEIß 2003b).

Als Beratungsform empfiehlt sich eine „transitive Beratung“, d.h. im Sinne eines Mediatoren-Modells, so dass der Ratsuchende Teilkompetenz erreicht und wiederum andere Kollegen beraten kann. Weiterhin wäre eine „reflexive Beratung“ angebracht, in der eine symmetrische, horizontale Kommunikationsstruktur vorherrscht und Berater und Beratender ihre Rolle zu tauschen vermögen, d.h. die spezifischen Kompetenzen des Einzelnen als einander ergänzend und nicht etwa konkurrierend betrachtet werden. In letztgenanntem Falle geht es auch um eine inhaltliche Erweiterung der Kompetenzen und Mitverantwortung der Beteiligten, wobei über eine Verantwortungsübernahme auch Sicherheit im Handeln zu erreichen gesucht wird (vgl. hierzu ZIELKE 2002). Letztlich sollte die Beratung für die allgemeine Schule als „Hilfe zur Selbsthilfe“ wirksam werden können (vgl. STAATSNSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG 2004b).

Die *Förderung* des hörgeschädigten Integrationsschülers, als dritter Aufgabenbereich, kann als Einzel- und als Gruppenförderung erfolgen. Inhalt und Form der Förderung werden durch die diagnostizierte Behinderungsstruktur, durch die schulorganisatorischen Gegebenheiten und die Rahmenbedingungen bestimmt. Sie sollte sich grundsätzlich an den individuellen Bedürfnissen des Schülers ausrichten, wobei großer Wert auf Hilfen im Hinblick auf die Identitätsfindung, die Akzeptanz der eigenen Behinderung und den selbstbewussten Umgang mit

der Hörschädigung zu legen ist (vgl. u.a. GATERMANN & GROHNFELODT 2001). Die Fördermaßnahmen sollten in ein ganzheitliches Förderkonzept – mit Blick auf die Persönlichkeit des Schülers und unter hörgeschädigtenspezifischer Schwerpunktsetzung – eingebettet und mit dem Klassenunterricht abgestimmt werden.

Zumeist findet die Förderung als Einzelförderung statt. Dabei geht es überwiegend um eine Förderung in den Bereichen Hörerziehung, Sprachaufbau, Lautsprachentwicklung, Sprechen, Absehen und taktile Wahrnehmung sowie eine Vor- und Nachbereitung der unterrichtlichen Inhalte. Des Weiteren wäre die Förderung von Selbstbewusstsein, Ich-Stärke, hörtaktisches Verhaltenstraining, Hör- und Sprachtraining, Verbesserung der Kommunikationskompetenz, Entwicklung der personalen und sozialen Identität zu nennen (vgl. u.a. MANGOLD 2002; WEIß 2003a). Eine Gruppenförderung kann in besonderen Schülerkursen an der allgemeinen Schule oder aber im Rahmen von Freizeitprogrammen, Wochenend- oder Ferienkursen o.Ä. angeboten werden. Hierbei handelt es sich dann zumeist auch um Bereiche der Identitäts- und Kommunikationsentwicklung.

Den genannten Aufgabenbereichen können weitere Aufgaben unter- bzw. nebengeordnet werden. Zu nennen wären insbesondere eine Unterrichtsmitarbeit des Sonderschullehrers, die zeitlich befristet, als gemeinsames Unterrichtsvorhaben mit dem Lehrer der allgemeinen Schule, oder als Übernahme von Klassenunterricht erfolgen kann (auch in Abhängigkeit der landesgesetzlichen und regionalen Regelungen) (vgl. FRERICHS 1996). Des Weiteren gilt es, Fort- und Weiterbildungen der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen zu organisieren sowie mit weiteren Fachkräften, Fachdiensten oder Institutionen zu kooperieren und Öffentlichkeitsarbeit in Zusammenarbeit mit Sonderschulen und allgemeinen Schulen zu betreiben, um u.a. gegenseitige Hemmschwellen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten zu überwinden. Hinzu kommt die Organisation von Eltern-Kind-Treffen, Freizeiten usw. Letztlich stehen, neben der Unterrichtung an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, regelmäßige Teambesprechungen mit Kollegen zum Informationsaustausch und zur Supervision an, was allerdings für die Beteiligten auch eine entlastende Funktion beinhalten kann.

Die zu ergreifenden Maßnahmen des MSD-Lehrers hängen insgesamt stark von den Variablen Schüler, Lehrer, Eltern und schulische Rahmenbedingungen ab, so dass deren Gewichtung von Fall zu Fall unterschiedlich gehandhabt wird. Die Fördermittel hängen dabei nicht nur von dem individuellen Förderbedarf der einzelnen Schüler ab, sondern insbesondere von den finanziellen Rahmenbedingungen der einzelnen Bundesländer, die sich sehr unterschiedlich zeigen.

Diverse nationale und internationale Studien heben die Bedeutung einer Betreuung durch mobile Hörgeschädigtenlehrer hervor und betonen meist den Wunsch der am Integrationsprozess Beteiligten nach einer regelmäßigen Betreuung und einem Ausbau des Fortbildungsangebots (vgl. ERIKS-BROPHY et al. 2006; LUDWIG 2008; REUB 2006; SCHMITT 2003a; STEINER 2008). In dem Kontext wird oftmals auch die Notwendigkeit einer diskreten und sensiblen Arbeit des MSD betont, um die personale und soziale Integration des hörgeschädigten Integrationsschülers nicht zu gefährden. Als besonders erschwert tritt die Arbeit des MSD im Sekundarbereich hervor (vgl. SCHMITT 2003a; WESSEL 2005a; 2006), so dass gerade in dieser Phase der schulischen Integration Hörgeschädigter ein besonders sensibles Vorgehen angebracht ist.

Wesentlich für die Arbeit der Lehrkräfte, die im MSD arbeiten, ist ein Verstehen und eine Annahme des Kindes/Jugendlichen und seiner Situation, Sensibilität und Selbstreflexion, Wissen um die Verletzlichkeit des Kindes/Jugendlichen im sozialen Miteinander, die Bereitschaft, an schwierigen Lern- und Entwicklungsprozessen mitzuwirken und das Einbringen hoher Belastbarkeit sowie ein hohes Maß an Flexibilität, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, ein intuitives Erfassen von Situationen, eine Sicherheit durch fundiertes Wissen und eine praktische Erfahrung sowie Kompetenzen in der Gesprächsführung (vgl. MANGOLD 2002; WEIß 2003b). Insgesamt tritt eine erforderliche Sozialkompetenz neben einer Diagnostikkompetenz, Beratungskompetenz, Förderkompetenz und selbstverständlich neben einer grundsätzlichen fachlichen Kompetenz hervor – also summa summarum ein sehr hoher Anspruch, der an die Arbeit des MSD-Lehrers gestellt wird.

2.4 Kritische Reflexion der Einzelintegration

Alle der am Integrationsprozess beteiligten Personen leisten einen wesentlichen Beitrag im Hinblick auf eine gelingende Integration – durch deren Bereitschaft, Einstellung und konkreten Handlungsumsetzungen. Dabei sollten jedoch auch die „Grenzen“ in der individuellen Integrationssituation nicht übersehen werden. Diese können zunächst einmal in ungünstigen Bedingungsfaktoren bzw. in fehlenden Voraussetzungen gesucht werden, wie sie in Kapitel 2.3 ausführlich dargestellt wurden. Als Basis der Reflexion hat hierbei die Individuation, Personalisation und Sozialisation des jeweiligen Schülers in Bezug auf die einzelnen Einflussvariablen zu dienen.

Nimmt man die Schüler selbst, so kann die schulische Integration z.B. aufgrund kommunikativ-sprachlicher oder etwa zusätzlicher Beeinträchtigungen des Kindes oder Jugendlichen, aufgrund seines starken sozialen Rückzugs oder etwa eines stark auffälligen Verhaltens zur

Kompensation beeinträchtigten Verstehens, aber auch durch seine mangelhaften schulischen Leistungen als Grenzen einer integrativen Beschulung verstanden werden. Des Weiteren können etwa die fehlende Bereitschaft der Lehrer der allgemeinen Schule bzw. der Schule und Schulleitung selbst, zu große Klassenstärken, eine fehlende Ausstattung o.Ä. entsprechende Barrieren bilden. Seitens der Mitschüler könnten etwa die Anwesenheit mehrerer Schüler mit Beeinträchtigungen in einer Klasse sowie deren negative Einstellungen gegenüber dem hörgeschädigten Kind/Jugendlichen der sozialen und generell schulischen Integration des Hörgeschädigten entgegen stehen. Nimmt man die Eltern, so können als Grenzen hohe Erwartungen der Eltern (denselben Lernzuwachs wie bei den Mitschülern) angenommen werden, die möglicherweise zu einem Leistungsdruck des hörgeschädigten Schülers, zu dessen Selbstzweifel, nachlassender Motivation usw. führen. Hinzu kommt hier eventuell, dass die Eltern dem erforderlichen zeitlichen und finanziellen Mehraufwand nicht nachkommen können.

Trotz einer Nicht-Erfüllung der Voraussetzungen bzw. fehlender günstiger Bedingungen kann es zu einem positiven Verlauf des Integrationsprozesses kommen. Exemplarisch sei nochmals darauf verwiesen, dass die hörgeschädigten Schüler oftmals vergleichbare oder ähnliche schulische Leistungen erbringen wie ihre gut hörenden Mitschüler und dass auch Art und Grad der Hörschädigung nicht zwingend eine Aussagekraft auf das Gelingen des Integrationsprozesses haben usw. (vgl. Kapitel 1.2 und 2.3). Dennoch beinhaltet dies nicht eine mangelnde soziale und emotionale Integration und macht keine Aussagen hinsichtlich des Prozessverlaufs der Personalisation, Individuation und Sozialisation des hörgeschädigten Kindes oder Jugendlichen.

„Grenzen“ einer integrativen Beschulung Hörgeschädigter können auch normativ betrachtet werden, und zwar als gesellschaftliche Grenzen fehlender Bereitstellung von Möglichkeiten der Integration Behinderter in allen Lebens- und Arbeitsfeldern. Nach MÜLLER (1994b; vgl. auch PAUL 1998; SCHÖLER 1994) ist Integration Menschenrecht und als solches unteilbar, wodurch grundsätzlich keine Grenzen von Integration bestehen dürfen. Die Formulierung von Grenzen widerspricht demnach dem Integrationsgedanken, da es letztlich darum geht, den Schüler so zu akzeptieren, wie er ist. Unter diesem inklusiven Denkansatz gilt es vielmehr, die Schule, die Lehrer und die Gesellschaft „integrationsfähig“ zu machen. Dies stellt in Frage, ob grundsätzlich von „Grenzen“ einer schulischen Integration behinderter Schüler gesprochen werden kann bzw. darf. Schulische Integration lässt sich nichtsdestotrotz nicht durch politische Entscheidungen erzwingen; jede Integrationsentscheidung muss eine individualbe-

zogene Entscheidung sein. Auch gestattet die derzeitige Situation an den allgemeinen Schulen es nicht, von einem normativen Integrationsverständnis auszugehen. So konstatiert das BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (1998, 42):

„Einzelintegration entspricht zwar wichtigen Grundsätzen wie Wohnortnähe und flächendeckender Integration, dient bei Mangelausstattung jedoch oft als ‚Einsparmodell‘. Die Qualitätsentwicklung und -sicherung in diesem Feld ist daher eine besonders wichtige Aufgabe.“

Für qualitative Weiterentwicklungen der allgemeenschulischen Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher müssen idealerweise im Voraus die nötigen personellen, sachlichen und konzeptionellen Rahmenbedingungen geschaffen werden. Grundsätzlich gilt es von daher jegliche Barrieren in der individuellen Situation wahrzunehmen, zu akzeptieren, wenn sie auftauchen und entsprechende Schritte einzuleiten, um die Barrieren zu beseitigen oder aber die Beschulungsform des jeweiligen hörgeschädigten Schülers und mögliche Alternativen neu zu überdenken.

„Viele Faktoren spielen bei der Einzelintegration eines hörgeschädigten Kindes zusammen; deren Dynamik lässt sich kaum vorbestimmen und wohl auch nur in Grenzen beeinflussen. Letztlich muss das Kind, um das es geht, seine Belastbarkeit und seine psychische Befindlichkeit, den Ausschlag für die Wahl der Schule geben“ (WALLRATH-JANBEN 2000, 19).

Im Folgenden werden nun didaktisch-methodische Momente der Einzelintegration hörgeschädigter Schüler diskutiert, die sich insbesondere auf den Lehrer der allgemeinen Schule als personalen Einflussfaktor des Integrationsprozesses belaufen.

3 Didaktisch-methodische Aspekte des Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen

Die Didaktik und Methodik des gemeinsamen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen folgt grundsätzlich der allgemeinen Didaktik, allerdings erfordert die Berücksichtigung der besonderen Lernvoraussetzungen spezifische Akzentuierungen – sozusagen als eine Art „bereichsspezifische“ Didaktik und Methodik. Bevor die Inhalte des vorliegenden Kapitels in ihren Einzelheiten erörtert werden, müssen im Vorab einige Begrifflichkeiten geklärt werden, deren Verständnis grundlegend für eine weitere Diskussion ist.

3.1 Didaktik – Methodik – Unterricht

Didaktik

Es würde zu weit führen, die vielfältigen didaktischen Theorien und Modelle auch nur ansatzweise darzustellen, so dass lediglich eine Skizzierung des Begriffs erfolgen kann. Der Didaktikbegriff ist etymologisch aus dem Griechischen von den Wörtern „didaskein“ (aktiv: lehren, unterrichten; passiv: lernen belehrt werden, sich aneignen) und „didaxis“ (Lehrer, Unterricht) entlehnt (SCHAUB & ZENKE 2007, 22). Die allgemeine Didaktik wird heutzutage prinzipiell in Abgrenzung zu der Fachdidaktik einzelner Unterrichtsfächer sowie zu der Stufendidaktik (der Grundschuldidaktik, der Hochschuldidaktik etc.) gesehen. Darüber hinaus könnten davon bereichsspezifische Didaktiken, wie etwa die der einzelnen sonderpädagogischen Fachbereiche, unterschieden werden.

Hinsichtlich der allgemeinen Didaktik gelten jedoch übergreifende Aufgabenbereiche: Die Didaktik ist dabei (1) die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans, (2) die Theorie des Unterrichts und (3) die Wissenschaft vom Lehrern und Lernen (näher nachzulesen bei KÖCK 1995, 98-100). Zusammenfassend kann der Gegenstandsbereich wie folgt gefasst werden:

„Die Didaktik kümmert sich um die Frage, wer was wann mit wem wo wie womit warum und wozu lernen soll“ (JANK & MEYER 2005, 16).

In Anlehnung an JANK & MEYER (2005) wird vorliegend folgende Arbeitsdefinition gebraucht: Die Didaktik befasst sich also mit Bildungsinhalten (was, wozu, warum) und mit der Methodik (wie, womit) von Lehr- und Lernprozessen innerhalb eines komplexen Interaktionsgeschehens zwischen dem Lehrenden, den Lernenden und dem Bildungsgegenstand.

Mit Bezug auf die Ausführungen zur Integration und Inklusion unter sonderpädagogischer Betrachtungsweise (Kapitel 1.1 und 1.3), versteht sich nun eine „integrative Didaktik“ allge-

mein als eine „Bildung für alle“ (vgl. ANTOR 1999). In ihren Ansätzen greift sie insbesondere auf reformpädagogische Konzepte zurück (nähere siehe Kapitel 1.1. und 1.3).

Im Hinblick auf einen integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern gelten hörgeschädigtenspezifische didaktisch-methodische Maßnahmen, die dem Hörgeschädigten Chancengleichheit – „als Bildung für alle“ (siehe oben) – im gemeinsamen Unterricht eröffnen und deren unterrichtlicher Einsatz als Anwendung einer bereichsspezifischen Didaktik im Setting einer allgemeinen Schule begriffen werden kann. Die Ansprüche an die Didaktik und Methodik im allgemeinen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern werden somit durch spezifische Akzentuierungen und Gewichtungen gesetzt.

Methodik

Wie bereits deutlich wurde, ist ein weiterer zentraler Begriff dieser Arbeit, der der „Methodik“. Die Methodik (griechisch „methodos“: Weg nach, Weg zu) umfasst allgemein die Gesamtheit wissenschaftlicher Methoden, wobei im vorliegenden Falle lediglich der schulpädagogische Kontext als eigener Wissenschaftsteil von Interesse ist (u.a. BÖHM 2000, 366). In diesem Zusammenhang kann Methodik folgendermaßen begriffen werden:

Methodik ist die „... Lehre oder Theorie von den *Methoden* (H.i.O.), die zur Erreichung bestimmter Ziele in Erziehung und Unterricht zur Verfügung stehen“ (SCHAUB & ZENKE 2007, 431).

„Methodik ist die kritische Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten und Grenzen von Verfahrensweisen zur Vermittlung von Lerninhalten und zur Erreichung von Unterrichtszielen“ (SCHRÖDER 2001, 363).

Aus genannten Zitaten und in weiteren fachwissenschaftlichen Diskussionen tritt hervor, dass der Begriff „Unterrichtsmethodik“ das *Wie* der Gestaltung von unterrichtlicher Lehr-Lernprozesse hinsichtlich eines effektiven Umgangs mit Lerninhalten umfasst. „Unterrichtsmethoden“ werden dabei zumeist als Einzelmaßnahmen zu dessen Umsetzung begriffen. Dabei bestehen keine Überlegenheitsnachweise einer Unterrichtsmethode, sondern lediglich Optimierungen im Sinne gemeinsamer normativer Setzungen. In Anlehnung an KLAFKI (1970) handelt es sich in der Methodik um das *Wie* des Unterrichtens, in Abgrenzung von der Didaktik, die sich schwerpunktmäßig mit dem *Was* beschäftigt. Idealerweise sind jedoch das *Wie* und *Was* ineinander verschränkt, so dass sich auch das *Wie* aus dem *Was* zu ergeben hat. Aus diesem Grunde wird die Methodik oftmals als Teilgebiet der Didaktik aufgefasst, so dass neben einer allgemeinen Methodik in den Fach-, Bereichs- und Stufendidaktiken entsprechend spezielle Methodiken unterschieden werden können, auf die weiter nicht näher eingegangen werden soll.

Eine konkret integrative Methodik wird in der Fachliteratur nicht per se diskutiert, sondern zumeist dem Verständnis einer integrativen Didaktik untergeordnet (siehe oben und Kapitel 1.1. und 1.3).

Unterricht

Als dritte zentrale Begrifflichkeit dieses Kapitels der vorliegenden Arbeit ist schließlich der des Unterrichts zu klären. Gerade der Unterrichtsbegriff wird sehr unterschiedlich definiert und oftmals gänzlich vermieden. Nachstehend wird sich auf Aussagen berufen, die einem fachwissenschaftlichen Konsens von „Unterricht“ nachkommen und wesentliche Aspekte des Begriffs betonen:

ARNOLD (2006, 17) versteht unter Unterricht „... didaktisch geplante und deshalb sowohl thematisch abgrenzbare als auch zeitlich hinreichend umfassende Sequenzen des Lehrens und Lernens im Kontext pädagogischer Institutionen.“

„Unterricht ist ein weitgehend planmäßig vorgehender, am Kind orientierter pädagogischer Akt der Lebenshilfe. Stets getragen von erzieherischen Intentionen dient er der Vermittlung von Wissen, Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dabei richtet er sich nicht nur am Lerninhalt, sondern grundlegend am Kind und den Erziehungszielen aus. Er zielt damit letztlich auf die Entwicklung des ganzen Menschen, auf Mündigkeit und positive Lebenseinstellung“ (ZÖPFL et al. 1990, 72).

Unter Einbezug genannter und weiterer Begriffsverständnisse von Unterricht treten einige Gemeinsamkeiten hervor, so dass folgende Arbeitsdefinition des Unterrichtsbegriffs herangezogen wird: Unterricht ist ein kommunikativ-dialektisches, interaktional-soziales Geschehen, das einer spezifischen Organisationsstruktur unterliegt und durch geplante, zielgerichtete Lehr-Lernprozesse in einem schulischen Setting auf einer pädagogischen und didaktisch-methodischen Gestaltungsgrundlage (Inhaltsauswahl, Zielbestimmung, Methodengestaltung) die Lernenden (Schüler) zu deren Sozialisation, Enkulturation und Personalisation hinführen soll.

Das Verständnis eines integrativen Unterrichts, unter instrumentellem Integrationsverständnis, wurde bereits unter verschiedenen Perspektiven ausführlich in Kapitel 1 dargelegt, so dass an dieser Stelle nicht weiter darauf eingegangen werden soll.

Generell gilt jedoch, dass die Gegenstandsbestimmungen von Didaktik, Methodik und Unterricht generell auch für den Unterricht mit hörgeschädigten Schülern Gültigkeit besitzen. Die Spezifik eines Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern ergibt sich aus den Auswirkungen von Hörschädigungen und den damit einhergehenden Aspekten der sozial-kommunikativen Beziehungen sowie des Lernens. Es erweitert sich der unterrichtliche Erziehungs- und Bildungsauftrag demzufolge um den eines schädigungsspezifischen, rehabilitativen Einwirkens.

Die theoretische und empirische Auseinandersetzung mit der Didaktik bei Hörgeschädigten ist zum einen zumeist in älteren Werken der Fall und bezieht sich zum anderen mehrheitlich auf einen Unterricht mit Hörgeschädigten in einer segregierten Beschulung. Dabei wird der Fokus oftmals auf den Sprachunterricht oder auf Diskussionen um die Umsetzung von Curricula bzw. auf Anstöße zu deren Änderung gelegt (vgl. ALICH 1976; DING 1993; DILLER 1994; FISCHER 1988; JUSSEN 1976; LEONHARDT 1996a; PÖHLE 1987a; WISOTZKI 1994). Bei den wenigsten Autoren wird explizit auf eine Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern eingegangen (vgl. LEONHARDT 1996a; LÖWE 1996; HAUFF & KERN 1991).

Demnach kristallisiert sich heraus, dass für einen integrativen Unterricht grundsätzlich die gleichen Ansprüche an die Lehr- und Lernformen, Methoden, Konzepte und Prinzipien gelten, die auch für den allgemeinen Unterricht als günstig erachtet werden. Dabei erhalten einige Maßnahmen eine andere Gewichtung bzw. verlagern sich deren Akzentuierungen. Als Ziele haben im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern dieselben Bildungs- und Erziehungsziele der allgemeinen Schule (die auch den Sonderschulen unterstehen) ihren Anspruch. Unterricht hat Hilfe bei der individuellen Persönlichkeitsentwicklung zu sein (vgl. CLAUBEN 1991), so dass auch im integrativen Unterricht unter behinderungsspezifischer Perspektive auf den Erwerb einer kommunikativen Kompetenz sowie auf die eigene Auseinandersetzung mit und Akzeptanz von der Hörschädigung ein besonderes Augenmerk gerichtet werden sollte. Die enorme Bedeutung einer kommunikativen Kompetenz ergibt sich daraus, dass ohne diese eine soziale Integration und dabei eine personale und spätere gesellschaftliche Integration als Erwachsener in der Regel erschwert ist. Hörgeschädigte Schüler sollen in die Normen, Verhaltensweisen, Institutionen, Kenntnisse und Fertigkeiten der historisch gewachsenen Gesellschaft, ihrer Formen und ihrer Kultur eingeführt und integriert werden, wofür eine kommunikative Kompetenz erforderlich wird. Die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz betrifft die Ausformung einer visuell-auditiven bzw. auditiv-visuellen Wahrnehmungshaltung sowie die Entwicklung von produktiven und rezeptiven Sprach- und Sprechfähigkeiten und -fertigkeiten (im Kommunikationsmodus der Laut- oder/und Gebärdensprache). Daneben hat selbstverständlich die Ausbildung von Lern- und Leistungsmotivation, von Lerngewohnheiten, die Aneignung von Wissen, Können und Fertigkeiten, das Ausbilden kognitiver Fähigkeiten, praktischer Fertigkeiten, Selbstständigkeit usw. stattzufinden. Es gelten also auch hier die Aufgaben der Schule zur Bildung und Erziehung gemäß den Zielen der Personalisation, Sozialisation und Enkulturation unter Beachtung einer Chancengleichheit des

hörgeschädigten Integrationsschülers. Die Gewährleistung einer Chancengleichheit beinhaltet etwa die Berücksichtigung der Hörschädigung als kommunikative Beeinträchtigung, d.h. die Auswirkungen einer Hörschädigung und die Akzeptanz der dadurch bedingten Beeinträchtigungen sowie der Kompensations- und Ausgleichsmöglichkeiten.

Es bestehen kaum empirische Befunde zu didaktisch-methodischen Aspekten des Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern, insbesondere für den integrativen Unterricht. Vorhandene, handlungspraktische Anleitungen für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern, können lediglich bedingt Eingang in eine wissenschaftliche Auseinandersetzung finden, weshalb die Ausführungen und Überlegungen zu der speziellen Situation des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in diesem Kapitel als Übertragungsversuch der Autorin zu verstehen sind. Bedingt durch die Komplexität und dem Facettenreichtum von Unterricht, können nur ausgewählte Kriterien des Unterrichts – mit dem Fokus auf den Unterricht mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen – betrachtet werden. Die Auswahl der hier dargestellten didaktisch-methodischen Aspekte des Unterrichts folgt dem Untersuchungsfokus im Hinblick auf die spätere Diskussion der Forschungsergebnisse. Die dargelegte Theorie beeinflusste u.a. die deduktive Bildung der Auswertungsschemata verschiedener Untersuchungsbereiche.

3.2 Unterrichtsprinzipien

Zur Umsetzung der Ziele sämtlichen Unterrichts (siehe Kapitel 3.1) dienen u.a. handlungsleitende Grundsätze, sogenannte Unterrichtsprinzipien. Ein oftmals gebräuchliches Begriffsverständnis von Unterrichtsprinzipien legt KÖCK (1995, 224) folgendermaßen dar:

„Unterrichtsprinzipien sind handlungsleitende Grundsätze der Unterrichtsgestaltung, im Unterrichtsverlauf nicht direkt beobachtbar, aber aus dem tatsächlichen Verlauf erschließbar. Indem sie zur Begründung unterrichtlicher Maßnahmen herangezogen werden, sorgen sie bei jedem Schritt der Planung und Durchführung von Unterricht sozusagen als Regulative dafür, daß die Begegnung von Schüler und Lerninhalt möglichst intensiv und effektiv gelingt.“

Als handlungsleitende Grundsätze einer erfolgreichen, qualitätsvollen unterrichtlichen und pädagogischen Arbeit von Lehrkräften besitzen Unterrichtsprinzipien allgemeine Gültigkeit, d.h. sie beziehen sich auf jeglichen Unterricht (in allen Unterrichtsfächern, Jahrgangsstufen und Schularten). Dabei bestimmen sie den Unterricht in ihrer Ganzheit und nicht etwa als Teilaspekte und stellen eine grundlegende, handlungsleitende Orientierung für die Unterrichtsgestaltung und das pädagogische Handeln dar. Als Handlungsanregungen und Wertvor-

stellung verweisen sie auf Grenzen, Gefahren und Mängel des Unterrichts, aber beinhalten keine Erfolgsgarantien (vgl. APEL 1996; GLÖCKEL 2003; KÖCK 1995; SCHRÖDER 1996b; SEIBERT 2006; WIATER 2001).

Unterrichtsprinzipien sind als in ihrer Zahl offen zu betrachten, wobei sich gegenseitig bestätigen, überschneiden, ergänzen und begrenzen. Häufig genannte Unterrichtsprinzipien sind folgende (vgl. u.a. GLÖCKEL 2003; KÖCK 1995; SCHRÖDER 1996b; SEIBERT & SERVE 1996; WIATER 2001):

- Differenzierung,
- Übung,
- Motivierung,
- Aktivierung (Selbsttätigkeit/Handlungsorientierung),
- Anschauung (Veranschaulichung/Anschaulichkeit/Visualisierung),
- Kreativitätsförderung,
- Schülerorientierung (Angemessenheit/Kindgemäßheit),
- Sachgemäßheit,
- Elementarisierung,
- Lebensnähe,
- Erfolgsbestätigung,
- Erfolgssicherung.

Im Spiegel der Forderungen einer integrativen (und inklusiven) Pädagogik bzw. deren didaktischer Konsequenzen (siehe Kapitel 1), erhalten einige der genannten Prinzipien einen besonderen Stellenwert. Insbesondere tritt ein selbstorganisiertes, individualisiertes Lernen als Weg und Ziel von schulischer Integration hervor. Durch aktives, selbsttätiges Lernen sollen die Schüler zu Selbstbestimmung und Mündigkeit gelangen und ihnen somit der Weg zur gesellschaftlichen Integration bereitet werden. Um den individuellen Bedürfnissen der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule gerecht werden zu können und gesellschaftliche Schlüsselkompetenzen in Beziehung zur Erfahrungswelt der Schüler zu setzen, wird verstärkt eine Schülerorientierung und Lebensnähe gefordert. Aufgrund der unterschiedlichen Lernbedürfnisse der Schüler wird weiterhin ein Lernen mit allen Sinnen als multisensorische und bewegungsorientierte Ausrichtung des Lernangebots, und somit „Anschauung“ und „Aktivierung“ genannt. Demnach sind die Prinzipien der *Schülerorientierung* und *Lebensnähe* (auch im Hinblick auf autonomes Handeln und im Sinne einer Erziehung als Selbsthilfe), der *Aktivierung* und *Anschauung* sowie der *Differenzierung/Individualisierung* als wesentlich für einen integrativen Unterricht zu betonen (vgl. u.a. BINTINGER & WILHELM 2001; DUMKE 1991b; FEUSER 1995; 1998; 1999; 2001; 2002; FEYERER 2003; GEHRMANN 1997; 2003; HEIMLICH 2003; HEIMLICH & JACOBS 2001).

Dies gilt auch für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern, wobei hier zusätzlich dem Prinzip der *Strukturierung* ein besonderer Stellenwert zugeschrieben wird. Diese Prinzipien werden deshalb im Folgenden für eine nähere Betrachtung ausgewählt und im Hinblick auf eine integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler diskutiert.

Schülerorientierung

Das Prinzip der Schülerorientierung wird auch als Prinzip der Entwicklungs-, Alters-, Schüler- oder Kindgemäßheit, der Angemessenheit oder der Passung bezeichnet. Es fordert, die Situation des Schülers zum Ausgangspunkt der Überlegungen in der Planung und Durchführung des Unterrichts zu machen.

„Schülerorientierung heißt also Berücksichtigung der Individualität und Anerkennung der Persönlichkeit des Schülers in allen Bereichen der Planung und Gestaltung des Unterrichts“ (SCHRÖDER 1996b, 147).

Im Mittelpunkt hat der Schüler zu stehen mit dessen individual- und entwicklungspsychologischen Voraussetzungen (Interessen, Erfahrungen, Sozialverhalten, Motivation, kognitive Schemata, Arbeitshaltung, Sprache usw.) und dessen Umweltfaktoren (z.B. Elternhaus, Freundeskreis, soziales Milieu, gesellschaftliche Einflüsse). Schülerorientierung beinhaltet, die Lernsituationen, das Lernangebot und die Lernhilfen auf den Durchschnitt der Klasse und auf den einzelnen Schüler abzustimmen. Das Prinzip fordert dabei auch die Berücksichtigung der jeweiligen Lernbiographie, des Lernstils, des Lerntyps der Schüler sowie eine Rücksichtnahme auf deren Gefühlslage und Belastbarkeit (vgl. u.a. KÖCK 1995; SEITZ 1996). Führt man den Gedanken der Schülerorientierung als Unterrichtsprinzip weiter, so wären methodisch die Beachtung der individuellen Gegebenheiten im Schwierigkeitsgrad und Lerntempo gegeben, die Vermeidung normierter Leistungskontrollen und hin zu einer prozessorientierten Leistungsbewertung, die Berücksichtigung der Schülerneigungen sowie eine gemeinsame Evaluation des Unterrichts mit den Schülern. Folglich wäre eine symmetrische Kommunikation zwischen Lehrern und Schülern sowie ein Mitspracherecht der Schüler in der Gestaltung des Schullebens als Lebens- und Handlungsfeld gemeinsam mit zahlreichen differenzierenden und individualisierenden Maßnahmen zu fordern.

Unter erzieherlicher Perspektive beinhaltet Schülerorientierung Selbstbestimmung, Selbstständigkeit, Selbstverantwortung, Spontaneität oder Kreativität als gesellschaftlich bedeutsame Erziehungsziele. Es trägt zur Entwicklung der Persönlichkeit im Hinblick auf kognitive und emotionale Strukturen, Handlungsschemata sowie zur Identitätsentwicklung bei. Auch unter motivationspsychologischer Betrachtungsweise ist davon auszugehen, dass die Schüler we-

sentlich besser motiviert sind, wenn man von ihren Interessen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und ihrer Wissenslage ausgeht und den Unterricht darauf abstimmt.

Als konkrete unterrichtskonzeptionelle Umsetzungsmöglichkeit wird oftmals ein handlungs- oder projektorientierter Unterricht genannt. Die Konkretisierung von Schülerorientierung wird jedoch durch einige Grenzen bzw. ihr innewohnenden Voraussetzungen beschnitten (vgl. u.a. BECKER 1984). Solche wären etwa zu große Klassen, eine starre Unterrichtsplanung sowie negative Lehrereinstellungen, mangelnde Bereitschaft und unzureichende Fähigkeiten der Lehrer. Für eine angemessene Umsetzung von Schülerorientierung wird ein sozial-integrativer/demokratischer Unterrichtsstil seitens der Lehrkraft und eine angst- und repressionsfreie Atmosphäre wesentlich (siehe Kapitel 2.3.2), wobei – nach Ansicht der Verfasserin – die Begrenzungen, neben organisatorischen Rahmengeradenheiten, einer fehlenden Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz des Lehrers bzw. kritischen Aspekten seines Unterrichtsstils zugeschrieben werden können.

Überträgt man nun die Forderungen des Prinzips der Schülerorientierung auf die Situation hörgeschädigter Schüler in der Einzelintegration an allgemeinen Schulen, so soll der hörgeschädigte Schüler in seinem „ganzen So-Sein“ ernst genommen und „abgeholt“ werden. Folglich gilt es, ihn mit seinen Kompetenzen und seinem Förderbedarf durch ein entsprechendes unterrichtliches und pädagogisches Handeln zu berücksichtigen. Das Lernangebot soll an die heterogenen Lernmöglichkeiten der Schüler angepasst, und dabei die Zone der nächsten Entwicklung durch Setzen entsprechender Entwicklungsreize berücksichtigt werden (WYGOTSKI 1934/1964, 212 ff.). Voraussetzung und zugleich Grenze im Hinblick dessen auf den hörgeschädigten Schüler ist jedoch die Kenntnis des Hörschadens und seiner Auswirkungen sowie das Wissen des Lehrers um die individuellen Lernvoraussetzungen und ein angemessenes pädagogisches und unterrichtliches Handeln (Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz).

Schülerorientierung wird nicht selten als Leitlinie oder Ausgangspunkt weiterer Prinzipien genommen. Da es auch die Berücksichtigung der für die Schüler bedeutsamen Lebensrealität involviert (vgl. u.a. MARAS et al. 2007) wird insbesondere die enge Verwobenheit dieses Prinzips mit dem der Lebensnähe deutlich.

Lebensnähe

Grundsätzlich wendet sich das Prinzip der Lebensnähe gegen die „reine Wort- und Buchschule“ und die „Verschulung der Realität“ (vgl. KÖCK 1995). Es verdeutlicht die stete und zu-

nehmende Forderung an den Auftrag der Schule, die Schüler auf die Wirklichkeit vorzubereiten und deshalb an diese anzuknüpfen. Besonders wesentlich ist bei der Beachtung des Prinzips der Lebensnähe also die unmittelbare Wirklichkeit der Schüler und deren Verknüpfung mit dem schulischen und unterrichtlichen Setting. Als konkrete Umsetzungsmöglichkeiten bieten sich Projektunterricht, Projekttag, Exkursionen und Erkundungsgänge, Betriebspraktika, Feste und Feiern etc. an (vgl. KÖCK 1995).

Lebensnähe als Unterrichtsprinzip soll sich desgleichen in der Auswahl der Lerninhalte, in den Methoden, Arbeitstechniken, Medien und in kooperativem Handeln zeigen. Es beinhaltet weiter, dass der Lehrer im Unterricht bedeutsame, aktuelle Ereignisse einbindet und bereits in der Unterrichtsplanung nach der Bedeutung des Lerngegenstands für die Schüler fragt und eine entsprechende Auswahl der Inhalte vornimmt. Demzufolge sollen sich die Schüler „... wiederfinden, in den Lerninhalten, mit denen sie konfrontiert werden“ (HINTERMAIR & VOIT 1990, 111). Diese Aussage ist auf jegliche Schülerschaft zu übertragen. Dennoch erschwert sich die Einhaltung dieses Postulats in Klassen mit einer stark heterogenen Schülerzusammensetzung, wie etwa dem integrativen Unterricht mit einem hörgeschädigten Schüler in einer allgemeinen Schule.

Unter Bezugnahme auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler wird oftmals als bedeutsam beschrieben, diese häufig zu „Kontakten zur Lebenswirklichkeit“ anzuregen (LEONHARDT 1996a, 116). Durch mangelnde kommunikative Kompetenz wird nicht selten der Kontakt zur Umwelt erschwert. Hinzu kommen geringe Möglichkeiten der Erfahrungssammlung, wenn sie sich im „Schonraum Förderzentrum“ befinden. In einer segregierten Beschulung hat dies erhebliche Relevanz. Im integrativen Unterricht werden die hörgeschädigten Schüler jedoch bereits mit der Wirklichkeit insofern konfrontiert, als dass sie sich hier – in aller Regel – als einzige hörgeschädigte Personen unter gut Hörenden befinden. Lebensnähe ergibt sich also bereits durch die Integrationssituation. Dennoch bleibt die besondere Bedeutsamkeit dieses Prinzips bestehen, wenn auch mit einer verlagerten Gewichtung: Die schulische bzw. unterrichtliche Umsetzung von „Lebensnähe“ ist für alle Schüler der Klasse nicht nur motivations- und lernpsychologisch vorteilhaft, sondern kann sich zudem günstig auf das unterrichtliche Verstehen des Hörgeschädigten auswirken. Ein Einbezug der unmittelbaren Wirklichkeit des hörgeschädigten Schülers erleichtert ihm – durch die kontextuale Bezugnahme auf seine unmittelbare Realität – ein sprachliches und inhaltliches Verstehen des Unterrichts. Umfasst Lebensnähe auch noch Handlungsvollzug, tritt dieser Effekt verstärkt auf. Die Inhaltsbeschreibung von Lebensnähe zeigt also eine starke Verschränkung mit den Unterrichtsprinzipien der Schülernähe und der Aktivierung auf.

Aktivierung

Je nach Autor wird dieses Prinzip mit unterschiedlichen Begriffen umschrieben – die häufigsten sind Selbsttätigkeit, Aktivierung und Handlungsorientierung. Mittels der Anwendung des Prinzips wird versucht, dem natureigenen Drang des Menschen in Bezug auf eine aktive, handelnde Auseinandersetzung mit der Umwelt im Unterricht gerecht zu werden:

„Aktivierung heißt, den Schüler anzuregen und ihm die Möglichkeit zu geben, im tätigen Umgang mit den Dingen Lernerfahrungen zu erwerben, und sich Einstellungen und Haltungen anzueignen“ (SCHRÖDER 1996b, 166).

Aktivierung als Unterrichtsprinzip meint, den Schüler aus einer passiven, rezeptiven Rolle herauszudrängen und ihn zur selbsttätigen Erarbeitung von Unterrichtsinhalten anzuregen und ihm dabei den Erwerb von Lernerfahrungen zu ermöglichen. Es wird also ein Zurücknahme des Lehrers (als Berater und Unterstützer der Lernprozesse) und ein zunehmendes Aktiv-Werden des Schülers gefordert. Aktivierung führt zu einer Selbsttätigkeit des Schülers, idealerweise aus eigenem Anlass, auf ein selbstgewähltes Ziel hin, mit frei gewählten Methoden und selbst gewählten Mitteln, im eigenständigen sozialen Bezug und mit den Möglichkeiten der Selbstkontrolle (EICKHORST 2000, 57). Es wird deutlich, dass Aktivierung nicht nur ein rein äußerliches Tätigsein beinhaltet, sondern auch eine aktive geistige Auseinandersetzung und damit den Aufbau kognitiver Strukturen.

Begründungsargumente für einen handlungsorientierten, schüleraktiven Unterricht basieren auf Erkenntnissen der Entwicklungs-, Lern-, Kognitions- und Motivationspsychologie, der Neurologie, der Verhaltensforschung, verschiedenen didaktischen Theorien, der Handlungstheorie, sozialisationstheoretischer Bedingungen und systemtheoretischer Ansätze (vgl. u.a. AEBLI 1987; 2003; DEWEY 1939/1988; 1951; HELLBRÜGGE 2002; KERSCHENSTEINER 1964; 2002; KRAWITZ 2001; PIAGET 1994). Folgt man diesen Begründungsansätzen und stellt sie in einen pädagogischen Kontext, so wirkt sich Aktivierung nicht nur günstig auf einen Lernzuwachs, sondern auch auf die Persönlichkeitsentfaltung aus. Im Hinblick auf die Entwicklung der Ich-Kompetenz (Individuation) ist Handlungskompetenz für die Verwirklichung von Selbstentfaltung, Selbstgestaltung und die Ausübung von Selbstverantwortung gefragt; hinsichtlich der sozialen Kompetenz (Sozialisation) ist die Fähigkeit und Verantwortung für den mitmenschlichen Bezug wesentlich. In engem Zusammenhang steht damit die kommunikative Kompetenz, die ebenfalls durch Handlungsvollzug gefördert werden kann. Auch unter Betrachtung der Sachkompetenz (Enkulturation) wird für den Erwerb eines angemessenen Verhältnisses des Menschen zu der Realität dieser Welt und hierbei ebenso zum sachgerechten Gebrauch der Dinge, Handeln erforderlich (vgl. SCHRÖDER 1996b).

Um einer Schüleraktivierung nachzukommen bedarf es jedoch lösbarer Aufgaben, ausreichend verfügbarer Zeit, anregender Materialien oder/und eine selbstständige Materialwahl, eine Differenzierung/Individualisierung nach Lernfähigkeiten und einem Wechsel an gebundenen und offenen Unterrichtsformen (vgl. APEL 2006a).

Die Grenzen von Aktivierung liegen zum einen in den schulischen und institutionellen Rahmenbedingungen. So verwehrt etwa der „Schonraum Schule“ den Schülern die volle Teilhabe am Leben. Auf der anderen Seite können nicht alle Lerninhalte handelnd erfahren werden. Des Weiteren fehlt es, je nach Schulart und Lehrplan, nicht selten an der erforderlichen Zeit zur Aktivierung der Schüler. Personale Grenzen sind zudem im Lehrer und in der geforderten Lehrerrolle zu sehen: die Lehrkraft muss lernen, selbst passiv zu werden, damit die Schüler aktiv werden können. Einschränkungen seitens der Schüler sind darin zu sehen, dass deren Aktivität nicht erzwungen werden kann. Eine ständige Aktivität der Schüler würde außerdem zu einer starken Unruhe führen und somit die Intention des Unterrichtsprinzips verfehlen. Die Aktivitäten müssen vielmehr geregelt und subjektiv sinnhaft sein. Hierfür ist weiter eine Verantwortungsübernahme der Schüler für ihr eigenes Tun und die Ermöglichung, dass die Schüler ihr Handeln erfahren können, zu fordern (vgl. u.a. KÖCK 1995).

In der Integrationspädagogik und innerhalb einer sonderpädagogischen Betrachtung von „Integration“ wird dem Prinzip der Aktivierung bzw. Handlungsorientierung eine zentrale Stellung zugewiesen:

„Für den integrativen Unterricht ist handlungsorientiertes Lernen ein unverzichtbares Prinzip. Bei dem vorhandenen großen Leistungsspektrum innerhalb der Integrationsklassen können gerade durch das handelnde Lernen auch für die langsamen und lernbeeinträchtigten Schüler angemessene Entwicklungsbedingungen geschaffen werden. (...) Vor allem aber eröffnen sich durch den Handlungsbezug weitere Möglichkeiten zur Realisierung eines selbstgesteuerten Lernens“ (DUMKE 1991b, 56).

Das Ziel von Aktivierung bzw. Selbsttätigkeit ist die Hinführung zur Selbstständigkeit als einer eigenverantwortlichen Handlungsfähigkeit, die wiederum Voraussetzung für die gesellschaftliche Integration ist. Gerade im integrativen Unterricht wird von den hörgeschädigten Schülern ein besonderes Maß an Selbstständigkeit verlangt durch eine erforderliche Lernorganisation, durch Organisation und Gestaltung der Kommunikations- und Interaktionsprozesse sowie als Grundlagenschaffung, um sich an schulischen und außerschulischen Aktivitäten und Interaktionsprozessen beteiligen und entsprechend einbringen zu können. Fehlende Selbstständigkeit und Aktivität kann zu einer (schulischen und sozialen) Isolation führen.

Das Prinzip der Selbstständigkeit steht zweifelsohne in enger Verknüpfung mit einer Reihe anderer Unterrichtsprinzipien. Wie bereits erwähnt, gehören dazu die Lebens- und Schülernähe. Es besteht aber auch eine enge Verbindung zum Prinzip der Anschauung: Der Mensch lernt lieber, versteht besser, behält dauerhafter, was er selbst untersucht, anwenden, „begreifen“ durfte (GLÖCKEL 2003, 293). Auch aufgrund des enormen Konzentrationsaufwandes, den die hörgeschädigten Schüler im Vergleich zu gut Hörenden zu leisten haben (siehe auch Kapitel 3.6), ist verstärkt ein „Vielkanal-Lernen“ zu fordern (MARTISKA 2006, 54), was auf die Bedeutung eines handlungsorientierten und anschaulichen Unterrichts verweist.

In der britischen Untersuchung von IANTAFFI et al. (2003) mit 61 gehörlosen Integrationschülern und 22 gut hörenden Schülern gaben die Schüler selbst als effiziente unterrichtliche Strategien insbesondere Aspekte an, die in die Prinzipien der Aktivierung und Anschauung fallen. Weitere empirische Befunde ergaben einen positiven Zusammenhang zwischen Schüleraktivität und Lernerfolg bzw. Beliebtheit des Unterrichts/des Lehrers (vgl. u.a. ALLPORT 1935; GAGE 1979; SCHIEFELE 1968).

Anschauung

Es erscheint naheliegend, dass vor allem das Prinzip der Anschauung – auch Veranschaulichung oder Visualisierung – einen besonderen Stellenwert im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern besitzt.

Es zählt, historisch gesehen, zu den ältesten Unterrichtsprinzipien. So betonte bereits Comenius einen anschaulichen Unterricht und Pestalozzi sprach von Anschauung als „Fundament aller Erkenntnis“ (KÖCK 1995, 230; KÖCK & OTT 2002, 34). Danach werden Vorstellungsbilder und Begriffe durch eine unmittelbare, sinnliche Anschauung aufgebaut. Selbst abstraktes Denken arbeitet mit Symbolen und Zeichen, die durch anschauliches Handeln „begreifbar“ werden.

Ein grundsätzliches Begriffsverständnis von Anschauung beinhaltet Folgendes:

„Veranschaulichung im Unterricht heißt, den Unterrichtsstoff so darzubieten, daß die Schüler ihn mit Hilfe ihrer Sinnesorgane und entsprechend ihrer Auffassungsfähigkeit umfassend und zutreffend erkennen können“ (SCHRÖDER 1996b, 159).

Dabei wird zwischen einem *dynamischen* und einem *statischen* Aspekt von Anschauung unterschieden. Betrachtet man den Prozesscharakter der Anschauung (dynamischer Aspekt), so wird der Sachverhalt oder der Zusammenhang umfassend mittels der sinnlichen, äußeren Wahrnehmung erfasst und löst durch geeignete Anschauungsobjekte eine „denkende Verarbeitung“ bzw. eine „innere Einsicht“ aus (SCHRÖDER 1996b, 159; SEIBERT 1996c, 258-251). Anschauung als Ergebnis (statischer Aspekt) betrifft hingegen die innere Anschauung als

Vorstellung des Gegenstandes (in Abwesenheit) (SCHRÖDER 1996b, 159). Anschauung beinhaltet folglich neben der rein sensorischen Wahrnehmung auch eine physische Verarbeitung des Wahrgenommenen sowie eine Integration dessen in bisherige kognitive Strukturen. In der gewählten Anschauungsmethode des Lehrers gilt es demnach, die entwicklungsbedingte Wahrnehmungsfähigkeit des Schülers zu berücksichtigen und Hilfen zur denkenden Auseinandersetzung zu bieten. Merkmale bzw. Formen der Anschauung werden in Abhängigkeit von der jeweiligen Wirklichkeitsnähe unterschieden (vgl. KÖCK 1995; KÖCK & OTT 2002; LEONHARDT 1996a; MARAS et al. 2007; SCHRÖDER 1996b).

Unmittelbare Anschauung/originalere Begegnung: Gemeint ist die Begegnung der Schüler mit dem realen, originalen Gegenstand, mit der Wirklichkeit selbst. Die auf diese Weise gewonnenen Begriffe sind ganzheitlich und ermöglichen aufgrund dessen eine bessere Anwendung und einen verdichteten Wissenstransfer. Mögliche Erschwernisse einer unmittelbaren Anschauung liegen etwa in der fehlenden Erreichbarkeit des Unterrichtsgegenstandes (z.B. bestimmte Naturphänomene) oder bei sachlichen Gegebenheiten, die aufgrund ihrer Kleinheit oder Größe nicht direkt beobachtbar sind (z.B. Atome); bei selten auftretenden Geschehnissen (z.B. eine Sonnenfinsternis); bei Bewegungsabläufen, die in der direkten Beobachtung nicht erkennbar sind (z.B. das Denken) und bei Zusammenhängen, welche in der Realität nicht überschaubar oder nicht erkennbar sind (z.B. sozial-interaktionale Reaktionsverläufe). Unmittelbare Anschauung muss demzufolge oftmals durch Medien (mittelbar direkte Anschauung) ersetzt werden.

Mittelbar direkte Anschauung: Die Wirklichkeit wird hierbei durch Medien vermittelt bzw. durch diese ersetzt. Dies kann etwa durch ein Präparat (naturgetreue Reproduktion), ein Modell (verkleinerte/vergrößerte dreidimensionale Abbildung der Wirklichkeit), ein Bild, ein Schema oder etwa durch ein Symbol erfolgen. Trotz ihrer Vorteile, sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass sich die verschiedenen Formen der mittelbar direkten Anschauung in je unterschiedlichen Maßen von der Wirklichkeit entfernen.

Indirekte Anschauung: Diese Art von Anschauung „... baut auf hinreichend bekannten Begriffen auf, mit deren Hilfe der Schüler in einem Vorgang der inneren Anschauung Vorstellungsbilder entwickelt und kombinieren kann“ (KÖCK & OTT 2002, 35). Veranschaulichung durch Sprache ist unter dem Aspekt zu sehen, dass Sprache Mittel zur Erschließung der Welt ist und Mittel, um Wahrgenommenes zu bezeichnen. Da jedoch von individuell unterschiedlichen Begriffsebenen bei den Schülern ausgegangen werden muss, ist diese Art der Anschauung die unzuverlässigste (vgl. KÖCK 1995; KÖCK & OTT 2002).

Unter Berücksichtigung der jeweiligen Vor- und Nachteile der einzelnen Darbietungsformen lässt sich eine Hierarchie erkennen. DALE (1954) hat die Möglichkeiten der Veranschaulichung in einem Erfahrungskegel systematisch angeordnet, in dem aufsteigend von oben nach unten die Bedeutsamkeit für den Lernprozess zunimmt: An oberster Stelle stehen „Learning by Abstractions“ (Symbole, Schema), dem folgen „Learning by Observation“ (Bilder, Modelle, Präparat) und letztlich das „Learning by Doing“ (direkte Beobachtung, Originalität) als günstigste Variante der Anschauung. Vorrang hat also die unmittelbare Anschauung vor der mittelbar direkten und diese wiederum vor der indirekten Anschauung.

Aufgrund der kommunikativ-sprachlichen Beeinträchtigungen, die sich möglicherweise aus einer Hörschädigung ergeben, besteht eine verstärkte Forderung nach dem Einsatz von Anschauung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern. Für den integrativen Unterricht können die Forderungen an eine sprachlich-anschauliche Förderung der hörgeschädigten Schüler nicht unreflektiert übernommen werden. Individuelle sprachliche Förderung des hörgeschädigten Schülers läuft meist im Vorfeld der integrativen Beschulung und begleitend durch entsprechend sonderpädagogisch ausgebildetes Fachpersonal ab. Durch den Einsatz von unmittelbarer und mittelbar direkter Anschauung allgemein kann jedoch dem hörgeschädigten Integrationsschüler die unterrichtliche Orientierung und das Verstehen wesentlich erleichtert werden. So kann z.B. der Gebrauch mittelbar direkter Anschauung in Form einer schriftlichen Fixierung von Wesentlichem eine wichtige Hilfestellung für den Verstehensprozess des hörgeschädigten Schülers darstellen. Für den integrativen Unterricht mit Hörgeschädigten werden infolgedessen spezielle Formen der mittelbar direkten Anschauung als günstig formuliert (vgl. u.a. ARBEITSGRUPPE INTEGRATION SCHLESWIG 1992; FROMM 2003; HAUFF & KERN 1991; HOLLWEG 1999; LEONHARDT 1996a; MANGOLD 2001a; PREHN 2003):

- schriftliche Fixierung des Stundenthemas auf Tafel oder Folie;
- klare, schriftlich fixierte Stundengliederung dem hörgeschädigten Schüler aushändigen;
- schriftliche Fixierung von Fremdwörtern;
- schriftliche Fixierung von Teilproblemen, Ergebnissätzen, (Teil-)Zusammenfassungen;
- Arbeitsblätter zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffes;
- schriftliche Lernzielkontrollen;
- schriftliche Fixierung der Hausaufgaben vor dem Unterrichts-/Stundenschluss;
- zusätzlich schriftliche Darbietung des Inhalts akustischer/audiovisueller Medien.

Grundsätzlich muss die Anwendung von Anschauung – gleich in welcher Form – für den Unterricht mit hörgeschädigten Schülern betont werden. Anschauung bedeutet für hörgeschädigte Schüler letztlich eine sichere Perzeption, die der der Mitschüler entspricht, und trägt zur Schaffung der Chancengleichheit im integrativen Unterricht bei. Neben den genannten unterrichtlichen Einsatzmöglichkeiten von Anschauung wird diese auch durch ein gut sichtbares

Absehbild des Lehrers sowie durch dessen Anblickgerichtetheit zum hörgeschädigten Schüler realisiert – als visualisierter Ausdruck des Sprechens.

Die Grenzen der Anschauung liegen – neben den je eigenen Begrenzungen der einzelnen Formen von Anschauung (siehe oben) – in der Lehrerpersönlichkeit, wie in einem fehlenden Engagement hinsichtlich der Suche nach geeigneten Anschauungsmitteln, aber auch in der Gefahr der Sachverzerrung oder -verfälschung bzw. der Simplifizierung (vgl. SEIBERT 1996c).

Auch das Prinzip der Anschauung ist in den Kontext weiterer Prinzipien eingebettet. So eröffnet es etwa diverse Möglichkeiten eines binnendifferenzierenden Unterrichts.

Differenzierung/Individualisierung

Differenzierung als Unterrichtsprinzip stellt einen umfassend diskutierten Grundsatz des Unterrichts dar (näher nachzulesen u.a. bei BÖNSCH 1995; BRUNNHUBER 1995; GLÖTZL 2000; KÖCK 1995; KÖCK & OTT 2002; SCHRÖDER 1996, 2000; SEIBERT 1996a; WIATER 2001). Ein weitverbreitetes Verständnis entspricht folgender Definition nach SCHRÖDER (1992, 64):

„Unter Differenzierung versteht man sowohl ein Unterrichtsprinzip als auch die entsprechenden Maßnahmen zur Verwirklichung dieses Prinzips. Als Unterrichtsprinzip entspricht es dem der ‚Passung‘ und in seiner extremen Form dem der Individualisierung des Unterrichts. Als eine pädagogische und organisatorische Maßnahme dient Differenzierung der gruppenmäßigen oder individuellen Anpassung entweder von Schwierigkeiten der Anforderung an den Entwicklungsstand und die Leistungsfähigkeit der Schüler (Differenzierung nach Fähigkeiten) oder von Lernzielen und Angeboten an die Neigungen und Lernbedürfnisse (Differenzierung nach Interessen). Man unterscheidet hierbei zwischen innerer und äußerer Differenzierung.“

Aus der Aussage tritt hervor, dass Differenzierung grob in äußere Differenzierung und innere Differenzierung (Binnendifferenzierung) unterteilt wird. Äußere Differenzierung betrifft die Schulorganisation und kann zwischen einer inter- und intraschulischen Differenzierungsform unterschieden werden. Interschulisch ist eine Schulsystemdifferenzierung gemeint, d.h. die Einteilung in die verschiedenen Schulformen (Grund-, Haupt, Real-, Mittel-/Sekundarschule, Gymnasium, Förderzentren, Berufsschule, Fachoberschule, Berufsoberschule usw.). Intraschulische Differenzierung beinhaltet insbesondere die Unterteilungen in Leistungs-, Interessengruppen und Kernfachgruppen innerhalb verschiedener Formen des Gesamtschulwesens (näher zur äußeren Differenzierung und in Bezug auf hörgeschädigte Schüler siehe LEONHARDT 1996a). Trotz äußerer Differenzierungsmaßnahmen bleibt die Klassenzusammensetzung heterogen, was insbesondere für integrative Klassen gilt. Um nun den einzelnen Schülern gerecht zu werden, sind Maßnahmen der inneren Differenzierung (Binnendifferenzierung) gefragt.

„Unter Binnendifferenzierung (innere Differenzierung) wird eine gruppeninterne Differenzierung verstanden. Die zugrundeliegenden Differenzierungskriterien können unterschiedlich sein. Lernschwierigkeit, Arbeitsweisen, Kooperation, Interessen usw. (...) Binnendifferenzierung strebt keine Dauerlösung an, sie bleibt in der Regel *situations- und lernzielgebunden*. Im Extremfall bedeutet Binnendifferenzierung *Individualisierung* (H.i.O.)“ (BÖNSCH 1995, 34-35).

Binnendifferenzierung hat zum Ziel, jeden Schüler ohne Unter- und Überforderung zu erreichen und ihm eine Bildung, gemäß seiner Möglichkeiten und Bedürfnisse, zukommen zu lassen. Dies soll wiederum zur Steigerung der Leistungsbereitschaft, Lernleistung und Selbsteinschätzung der Schüler führen. Innere Differenzierung versucht demzufolge eine Art „Passung“ zwischen der Lehrerseite und der Schülerseite zu bewirken (vgl. BRUNNHUBER 1995). Auf der Lehrerseite steht das Lehrerverhalten, das Lernangebot nach Schwierigkeit und Umfang sowie die Lernorganisation und -methode. Auf der Schülerseite sind u.a. die Klasse nach ihrer sozialen Situation sowie ihre aktuelle physisch-psychischen Dispositionen, aber auch Einzelschüler nach Persönlichkeitsvariablen, sachstrukturellem Entwicklungsstand, Sprachverhalten, Motivations- und Bedürfnislage sowie Lerntempo zu berücksichtigen. Innere Differenzierung dient also der gruppenmäßigen oder individuellen Anpassung von Schwierigkeitsgraden der Anforderungen an den Entwicklungsstand und die Leistungsfähigkeit der Schüler (Differenzierung nach Fähigkeiten) oder aber den Lernzielen und Lernangeboten an die Neigungen und Lernbedürfnisse der Schüler (Differenzierung nach Interessen). Innerhalb geplanter innerer Differenzierung werden weitere Unterteilungen vorgenommen (z.B. eine quantitative, eine qualitative und eine progressive Differenzierung), auf die hier jedoch nicht weiter eingegangen werden soll (näher nachzulesen u.a. bei SCHRÖDER 2001; SEIBERT 1996a).

Eine Sonderform der inneren Differenzierung stellt die *Individualisierung* dar. Hierbei steht die „... konsequente Planung eines Lehr-Lern-Prozesses auf einen bestimmten einzelnen Schüler“ (KÖCK 1995, 234) im Mittelpunkt. Sie kann als Anpassung der Art und des Umfangs des Stoffes an den Entwicklungsstand und an die Aufnahmekapazität des Schülers erfolgen, als Darstellung des Stoffes je nach Verständnisfähigkeit des Schülers, als ein angepasstes Lehrtempo an das Schülertempo usw. Auch wenn in diesem Falle Über- und Unterforderung vermieden wird, erfolgt kein soziales Lernen, wodurch mögliche Situationen des Modelllernens sowie eventuelle „Zug-Pferd-Effekte“ (vgl. u.a. SCHRÖDER 2001; WIATER 2001) wegfallen.

Innerhalb eines gemeinsamen Unterrichts von Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf wird innere Differenzierung allein schon durch die stark heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler erforderlich, weshalb hierfür zumeist ein binnendifferenzierender, individualisierender Unterricht betont wird, der sich möglichst in offenen Unterrichtsformen,

aber auch in der direkten Instruktion in lehrerzentrierten Phasen ausprägt. Es geht in einem integrativen Unterricht letztlich um die Einflechtung sonderpädagogischer Prinzipien in den allgemeinen Unterricht, wofür gerade Binnendifferenzierung und Individualisierung gefordert wird (vgl. u.a. BUNDSCHUH et al. 2002; DILLER 2004; DUMKE 1991b; HEYER 2002; KNAUER 2001; KRAWITZ 2001; STRASSER 2006).

Allgemein ist bei dem Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen eine Diagnosekompetenz des Lehrers wesentlich, um den Unterricht den Lernvoraussetzungen der Schüler anpassen zu können. Er benötigt detaillierte Kenntnisse über die Lernvoraussetzungen, die Lernentwicklung und das Lernumfeld der einzelnen Schüler. Hierfür sind bei hörgeschädigten Schülern hörgeschädigtenpädagogisches und -psychologisches Wissen und Informationen über die (integrative) Unterrichtung dieser Schülerschaft wesentlich. Eine derartige, hörgeschädigtenspezifische Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz (in Anlehnung an LINGELBACH 1995) darf jedoch nicht von Lehrern der allgemeinen Schule erwartet werden, auch wenn eine Informierung der Lehrer durch Fachpersonal und eine weitest mögliche Umsetzung binnendifferenzierender Maßnahmen im Unterricht ein wesentlicher Einflussfaktor für das Gelingen der unterrichtlichen Integration Hörgeschädigter darstellt und gewährleistet werden sollte.

Umsetzungsmöglichkeiten von Binnendifferenzierung im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern können im Frontalunterrichts etwa die Beachtung günstiger Perzeptionsbedingungen (siehe Kapitel 3.3) oder eine Sicherung des mündlich Erarbeitenden betreffen; innerhalb von Einzelarbeitsphasen könnten variierende sprachliche Formulierungen der Aufgaben bis hin zur gebärdensprachlichen Unterstützung zum Einsatz kommen; bei der Partnerarbeit kann die Schülerzusammensetzung danach geschehen, dass ein Mitschüler als „Helfer“ für den Hörgeschädigten dient oder aber, dass Letzterer selbst als helfender Part eingesetzt wird, wovon förderliche Auswirkungen auf dessen Selbstwertgefühl und Identitätsarbeit angenommen werden können. Differenzierende bzw. individualisierende Maßnahmen bei dem hörgeschädigten Integrationsschüler können aber auch durch Umsetzung verschiedener Formen des Nachteilsausgleichs erfolgen, wie durch ein schriftliches anstatt mündliches Ausfragen, durch Verzicht auf Hörverstehen im Fremdsprachunterricht, durch Zeitverlängerung bei schriftlichen Prüfungen usw. (siehe näher Kapitel 2.2 und 2.3.2).

Der Einsatz von Differenzierungsmaßnahmen im Unterricht birgt jedoch einige Schwierigkeiten, die im Vorab bedacht werden müssen (vgl. u.a. SCHRÖDER 2001; WIATER 2001). Es kann zu einem Scheren-Effekt kommen (einem Auseinanderklaffen der oberen und unteren Leistungsvollzüge) oder dem Wegfall des „Zugpferd-Effekts“ (schwächere Schüler nehmen stärkere Schüler zum Vorbild und eifern ihnen nach) bewirken. Auch kann sich der Wechsel von

„unten nach oben“ bei größer werdenden Unterschieden umso schwieriger gestalten. Die hohen organisatorischen und didaktischen Anforderungen der Durchführung von Differenzierung und Individualisierung an den Lehrer können insbesondere im integrativen Unterricht durch die mangelnde sonderpädagogische Ausbildung der Lehrkräfte der allgemeinen Schulen hervortreten. Gemeint ist letztlich deren mangelnde Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz in der Unterrichtung hörgeschädigter Schüler, die sich auch in Schwierigkeiten bei der Schaffung individueller Bewertungsmaßstäbe äußern kann. Letztlich sei darauf verwiesen, dass die unterrichtliche und erzieherische Effektivität der Differenzierung hinsichtlich der Persönlichkeitsbildung (sozial, emotional, handlungsbezogen) in homogenen Gruppen grundsätzlich in Frage gestellt werden kann. Auch MARKOWETZ (2004, 168) betont einerseits die innere Differenzierung bzw. die Individualisierung als „Wesensmerkmale“ eines integrativen Unterrichts, er hebt andererseits dennoch die Bedeutung eines ausgewogenen Verhältnisses individualisierender und gemeinsamer unterrichtlicher Sequenzen hervor. Diese „individuellen Sequenzen“ haben in Bezug auf hörgeschädigte Schüler eine besondere Bedeutung, da sie als entlastende Hör- und Absehpausen und als individualisierte Aufbereitung des Lernstoffs (z.B. „reading comprehension“ anstatt „listening comprehension“ im Englischunterricht) dienen können. Auf der anderen Seite bleibt ein gemeinsames Lernen im Hinblick auf die Entwicklung einer kommunikativen Kompetenz des hörgeschädigten Schülers und hinsichtlich seiner sozialen Integration wesentlich. Letztlich können Differenzierung und Individualisierung – bei einem reflektierten und behutsamen Einsatz – jedoch eine Antwort auf die Heterogenität der Schülerschaft darstellen und dem einzelnen Schüler optimale Lernprozesse ermöglichen und ihnen Erfolgserlebnisse sichern.

Strukturierung

In einem erweiterten Verständnis findet sich Strukturierung bereits in der Artikulation des Unterrichts und in der Aufgliederung nach Schulfächern wieder. Die folgenden Ausführungen beziehen sich jedoch – aufgrund des vorliegenden Bezugs zum Forschungsvorhaben – allein auf das Unterrichtsprinzip der Strukturierung.

Generell wird unter „Struktur“ ein geordneter Aufbau und sinnvoller Zusammenhang von Einzelelementen eines Ganzen oder eines ganzen Systems verstanden (vgl. SCHRÖDER 1996; WIATER 2001). In Übertragung dieser allgemeinen Überlegungen kann das Unterrichtsprinzip der Strukturierung wie folgt begriffen werden:

„Das Unterrichtsprinzip Strukturierung fordert, dass sich der Erwerb von Wissen, Einstellungen und Verhaltensweisen beim Schüler in der Form eines geordneten Aufbaues vollziehen soll. Dazu müssen die Struktur des Lerninhalts, die Struktur des Lernenden und die Struktur der Methode zusammenpassen“ (WIATER 2001, 79).

Geordneter Wissensaufbau beim Schüler erfordert demnach eine strukturierte Präsentation des Lerninhaltes. Es gilt, die komplexe Wirklichkeit zu ordnen, ohne die ganzheitliche Betrachtungsweise des Unterrichtsgegenstandes zu vernachlässigen.

Diverse fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen innerhalb der Erziehungswissenschaften und der Unterrichtsqualitätsforschungen betonen u.a. Klarheit, Klassenmanagement und Strukturiertheit als wesentliche Variablen der Unterrichtsqualität (vgl. u.a. BROMME 1992; BROPHY & GOOD 1986; DITTON 2006; EINSIEDLER 2001; FLAMMER 1975; GRUEHN 2000; HELMKE 1997; HELMKE & WEINERT 1997; KOUNIN & DOYLE 1975; ROBBACH 2002; RUTTER 1983; WEINERT & HELMKE 1997).

Umsetzungsmöglichkeiten dieses Unterrichtsprinzips sind vielfältig und können bspw. nach dessen Einsatzbereichen unterschieden werden. So differenziert WIATER (2001) die Anwendung von Strukturierung danach, ob sie im Hinblick auf die Sachstruktur des Lerninhaltes, als methodische Strukturierung oder im Sinne struktureller Lernprozesse erfolgt. Der Vorteil der Sachanalyse liegt insbesondere in der Abgrenzung des Lerninhaltes und in der Konzentration auf das Wesentliche, in der Aufgliederung des Stoffes in seine Teilaspekte, die schrittweise behandelt werden können, bei gleichzeitiger Bezugnahme zum (übergeordneten) Thema sowie in Herausarbeitung zentraler Begriffe/Vorstellungen und einer Verbindung von Lerninhalten mit deren Zielen. Daran anknüpfend soll eine Verbindung der Sachanalyse mit Überlegungen der didaktischen Analyse und didaktischen Reduktion erfolgen. Ziel ist dabei eine Verknüpfung des von der Sache her gegebenen Lernwegs mit dem Lernweg der Schüler. Dazu zählt bspw. die Einplanung von Phasen der An- und Entspannung (Rhythmisierung), eine Methodenvariation zum Aufmerksamkeitserhalt und ein Wechsel der Lernleistungsbereiche (kognitiv, sozial, emotional, pragmatisch). Mit Blick auf strukturelle Lernprozesse gilt es den Schülern selbst das Strukturieren zu vermitteln und sie strukturierte Denkopoperationen, Problemlösestrategien, Handlungsschemata, Arbeitstechniken usw. erwerben zu lassen.

Gerade durch Strukturierung wird in allen Bereichen des Unterrichts, lernpsychologischen Erkenntnissen Rechnung getragen. Durch strukturierte stoffliche Darbietung können besseres Durchdringen, Verständnis und letztlich gesteigerte Behaltensleistungen der Schüler angenommen werden. Unter Betrachtung des Prozesses der Informationsverarbeitung wird unstrukturiertes Lernmaterial schneller vergessen (näher nachzulesen u.a. bei MIETZEL 2007; ZIMBARDO & GERRIG 2006).

Hinsichtlich eines hörgeschädigten Schülers in der Einzelintegration unterstützt ein strukturiertes Lehrerverhalten (und eine ebenso strukturierte Lehrersprache) (vgl. Kapitel 3.5) sowie

eine entsprechende Unterrichtsorganisation dessen Verständnis des Unterrichtsablaufs und erleichtert ihm die Konzentration und Aufmerksamkeitsaufrechterhaltung. Wiederholungen, Zusammenfassungen, schriftliche Zielangaben und ein insgesamt strukturierter Unterrichtsablauf helfen bei der Orientierung und für das unterrichtliche Verständnis. Auf diese Weise ist es ihm eher möglich, auf die eigenen Verständnislücken aufmerksam zu werden und daraufhin gezielte Fragen zu stellen (vgl. u.a. HAUFF & KERN 1991; FROMM 2003; HOLLWEG 1999; JAUMANN-GRAUMANN 2001; LEONHARDT 1996a; 1999; PÖHLE 1987a; MANGOLD 2001a; KREPPER 2003).

„Für gehörlose und schwerhörige Schüler, die infolge ihrer erschwerten Perzeptionsbedingungen und ihrer sprachlichen Unterentwicklung physisch-psychisch stärker beansprucht werden als nicht-geschädigte und denen es schwerer fällt, die Übersicht über den Ablauf der Unterrichtsstunde zu behalten, bedeutet die ständige Aktivierung durch den Rückgriff auf die Zielorientierung und das Herstellen von Beziehungen zu anderen Abschnitten der Unterrichtsstunde Unterstützung und Entlastung“ (PÖHLE 1987a, 29).

Regeln, Routinen, Abläufe sowie gut organisierte Übergänge (z.B. bei einem Themen-, Fach- oder Lehrerwechsel) strukturieren den Unterricht und reduzieren Disziplinschwierigkeiten. Sie tragen damit auch dazu bei, den Störlärm zu verringern. Die Strukturierung an sich sowie die dadurch bewirkte Reduzierung des Störlärms wirken sich wiederum günstig auf das Instruktions- bzw. Situationsverständnis und somit auch auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus.

Basierend auf der Analyse eines Forschungsprojekts von JUSSEN aus den 1980er Jahren kommt KAUL (1994, 188) zu der Forderung, Unterricht kohärent zu gestalten in dem Sinne, dass unzusammenhängende Themen- und Handlungsstrukturen bzw. deren Darstellung zu vermeiden sind. Vielmehr sollten ein Unterrichtsthema über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten und die einzelnen unterrichtlichen Schritte aufeinanderbezogen werden.

Es sind jedoch auch hier einige Grenzen im Einsatz des Unterrichtsprinzips der Strukturierung zu diskutieren (vgl. u.a. WIATER 2001). Bei einem zu stark strukturierten Unterricht, besteht etwa die Gefahr, die Schüler zu wenig in den Unterricht einzubinden und Bildung und Lernen als intrapersonale Vorgänge zu vernachlässigen. Strukturierung könnte dadurch zu einer zu starken Einschränkung der Situationsgemäßheit und Offenheit des Unterrichts, zu starren Lernwegen, einer mangelnden Mitsprache und Mitwirkungsmöglichkeiten seitens der Schüler und einer Konzentration auf kognitive Lernbereiche bei Vernachlässigung des sozial-emotionalen, kreativen und ganzheitlichen Lernens führen. Letztlich kann eine zu starke Strukturierung zu einer Über- bzw. Unterforderung der Schüler führen. Der Großteil der er-

wähnten Gefahren kann unter der „Gefahr des Schematismus“ (vgl. ebd.) durch zu starke bzw. fehlerhaft eingesetzte Strukturierung subsummiert werden.

Als Begrenzungen in der Umsetzung aller hier genannter Unterrichtsprinzipien in Bezug auf die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler können mangelnde Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz hinsichtlich dieser spezifischen Schülerschaft seitens der Lehrer der allgemeinen Schule ausgemacht werden. Wesentlich wird also eine angemessene Informierung der Lehrer, um dem nachzukommen (vgl. Kapitel 2.3.2).

In Bezug auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler in der allgemeinen Schule könnte noch das Prinzip der *Verständnissicherung* neu formuliert werden, um ihnen den Anschluss an die Unterrichtsstunde zu erleichtern, ihnen einen „Wiedereinstieg“ bei möglichen Verständnis- oder/und Konzentrationsschwierigkeiten zu eröffnen und ihnen eine Kommunikationsbeteiligung in der Klasse zu ermöglichen. Eine theoretische Auseinandersetzung dessen würde jedoch im Rahmen dieser Arbeit zu weit führen, zumal dieses Prinzip implizit bereits in den geforderten Prinzipien der Anschauung, Aktivierung und Strukturierung enthalten ist (vgl. hierzu u.a. GATERMANN & GROHNFELDT 2001; HAUFF & KERN 1991; LEONHARDT 1996a; MANGOLD 2001a).

Die Realisierung der Unterrichtsprinzipien als handlungsleitende Grundsätze der Unterrichtsgestaltung findet ihren Ausdruck bzw. ihre Anwendung in unterschiedlichen Unterrichtsformen, die im Folgenden näher beleuchtet werden.

3.3 Unterrichtsformen

Die methodischen Grundformen und Sozialformen des Unterrichts bilden als „Unterrichtsformen“ den unterrichtlichen Rahmen der Interaktions-, Lehr- und Lernformen. Je nach Unterrichtsform ergeben sich quantitativ und qualitativ unterschiedliche Lehrer- und Schülerhandlungen, Rollenzuweisungen usw. Unter einer didaktischen Begründung besitzt somit jede Unterrichtsform einen unersetzlichen Wert innerhalb des Lehr-Lern-Geschehens. Die Wahl der Unterrichtsform sollte jedoch nicht zufällig oder alleinig unter dem Kriterium eines methodischen Wechsels erfolgen:

„Es muß vielmehr jene Unterrichtsform gewählt werden, die unter den Planungskriterien Lernziele, Lerninhalt, Methoden, Medien, Schüler und Unterrichtsökonomie möglich und angemessen erscheint“ (KÖCK 1995, 182).

Die verschiedenen Unterrichtsformen besitzen grundlegende Gültigkeit für jeglichen Unterricht, in Bezug auf eine (integrative) Unterrichtung mit hörgeschädigten Schülern müssen jedoch spezifische Überlegungen hinsichtlich deren Einsatz erfolgen. Nachstehend werden also die verschiedenen Unterrichtsformen gegenübergestellt und im Hinblick auf eine schulische Einzelintegration Hörgeschädigter reflektiert.

3.3.1 Methodische Grundformen

Bei den methodischen Grundformen handelt es sich um Formen und Verfahren, die in Lehr- und Lernformen sinnvoll und ausgewogen eingesetzt werden und dabei den Lernerfolg beeinflussen. Mittels dieser soll die „... umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen“ (MEYER 2006, 45) von den Schülern und Lehrern angeeignet werden. Sie zielen auf die Erreichung spezifischer Ziele (z.B. sachlicher Lernziele entsprechend des jeweiligen Lehrplans) innerhalb eines möglichst erfolgreichen und rationalen Weges, unter Berücksichtigung individueller Bedingungen. Methodische Grundformen werden als Unterrichtsmethoden, Arbeitsformen, Lehr- und Lernformen bzw. -verfahren, als didaktische Grundformen, methodische Großformen sowie Aktionsformen des Lehrers bzw. als Unterrichtsrahmen bezeichnet (vgl. u.a. MEYER 2006; SCHRÖDER 2001).

„Methodische Großformen des Unterrichts sind komplexe, historisch gewachsene und institutionell verankerte feste Strukturen der zielbezogenen Organisation thematisch zusammenhängender schulischer Aufgabenkomplexe“ (MEYER 2006, 146).

Sie differieren hinsichtlich der Dominanz der Lehrer- bzw. Schüleraktivität und untergliedern sich in die Methode des Darbietens, des Erarbeitens und der selbstständigen Schülerarbeit, wobei die Dominanz der Lehreraktivität von der Darbietung zu den erarbeitenden Formen hin zur selbstständigen Schülerarbeit sinkt und die Schüleraktivität steigt.

Unter der *Methode des Darbietens* wird ein Unterricht mit starker Lehrerdominanz verstanden, der sich an alle Schüler zur gleichen Zeit, auf demselben Anspruchsniveau und in demselben Lerntempo richtet. Der „Darbietende“, in aller Regel der Lehrer, bestimmt die inhaltlichen Akzentuierungen, die Informationsdichte, das Maß an Redundanz, die Schrittfolge der Themenerarbeitung und die Hervorhebung des Wesentlichen. Bei Wahl dieser Methode ergibt sich demzufolge ein Unterricht, welcher eine starke Lehrerdominanz aufweist. „Aktiv“ ist hier die Informationsquelle, die Schüler sind hingegen rezeptiv und reaktiv. Sie übernehmen und vollziehen – zumindest vorläufig – kritik- und fraglos die Informationen der Informations-

quelle nach. Interaktionen unter den Schülern sind hierbei unerwünscht (vgl. KÖCK 1995; KÖCK & OTT 2002; LEONHARDT 1996a; PÖHLE 1987a).

Nach APEL (2006, 290) dienen darbietende Lehrformen besonders einer Problementwicklung und Aufgabendarlegung, einer Demonstration eines professionellen fach- oder sachgemäßen Vorgehens und dazu, Lernende für ein Thema, ein Problem bzw. eine Lernarbeit zu interessieren und zu motivieren. Die Darbietung kann verbal (Erzählen, Schildern, Berichten, Beschreiben) oder/und nonverbal (Vorführen, Vorzeigen, Vormachen) erfolgen (näher nachzulesen u.a. bei KÖCK 1995, 183; KÖCK & OTT 2002, 124). Bei dem Einsatz von Darbietung sollte u.a. auf eine prägnante, übersichtliche und verständliche Gestaltung geachtet werden. Dabei sollte die allgemeine Aufmerksamkeit auf den Darbietenden gebracht werden und – aufgrund des zu erwartenden Konzentrationsabfalls – die Darbietung nicht länger als zehn bis zwanzig Minuten, besser nur fünf Minuten, andauern (vgl. ebd.).

Bei dem darbietenden Unterricht mit hörgeschädigten Schülern ist insbesondere auf eine angemessene Sprache des Vortragenden zu achten (siehe Kapitel 3.5), sowie auf einen klaren, strukturierten, am besten visualisierten Verlauf des Unterrichtsgeschehens (siehe Kapitel 3.2). Als vorteilhaft erweist sich die Unterstützung der verbalen Darbietung durch den zusätzlichen Einsatz verschiedener visualisierender Medien, wie Tafelskizzen, Folien, Modelle o.Ä. Günstig, gerade für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern, sind Teilzusammenfassungen und Wiederholungen des Wesentlichen, Betonung von Schlüsselwörtern und Kerngedanken – am besten schriftlich, so dass der hörgeschädigte Schüler dem Geschehen folgen kann bzw. Nicht-Verstandenes nachlesen kann. In höheren Klassen können insbesondere Kopien von Mitschriften von Mitschülern eine große Hilfe für die hörgeschädigten Schüler darstellen, da ihnen eine gleichzeitige visuelle Sprachperzeption und ein Mitschreiben kaum möglich ist. Gleiches gilt bei Vorführungen, Demonstrationen usw.

Die Vorzüge des darbietenden Unterrichts liegen insbesondere in der Darstellung und Klärung größerer Stoffzusammenhänge innerhalb relativ kurzer Zeit sowie in einer lehrergeleiteten Aufschlüsselung komplexer Sachverhalte. Die Vermittlung des gleichen Inhalts, in demselben Tempo auf die gleiche Weise kann zugleich Vor- als auch Nachteil sein: Vorteilhaft kann sein, dass alle Schüler (oberflächlich) auf den gleichen Informationsstand gebracht werden, nachteilig ist insbesondere der Wegfall von Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten. Nachteilig an der Methode des Darbietens ist weiter, dass leicht zu viele Informationen allzu schnell präsentiert werden. Die starke Lehrerdominanz kann gegebenenfalls eine Passivität bei den Schülern bewirken. Da ein darbietender Unterricht durch die verstärkte Sprachaufnahme im Rahmen des Lehrervortrags sehr hohe Ansprüche an die Konzentration

der hörgeschädigten Schüler stellt, wirkt sich die Anwendung insbesondere über längere Phasen hinweg ungünstig auf den Integrationsschüler aus. Hinzu kommt, dass Nichtverstehen, Missverstehen und nachlassende Konzentration für den Lehrer nur schwerlich nachprüfbar ist. In Übertragung auf den integrativen Unterricht ist von einer höheren Beanspruchung der Konzentration der hörgeschädigten Schüler auszugehen, da hier eine hörgeschädigtenspezifische Aufbereitung nur bedingt umgesetzt werden kann und von daher den hörgeschädigten Integrationsschülern höhere Konzentrationsleistungen abverlangt werden.

Die *Methode des Erarbeitens* unterscheidet sich von der des Darbietens dahingehend, dass ein Lerninhalt durch gemeinsames Handeln bzw. im Gespräch erarbeitet wird. Grundsätzlich werden hierbei offene und gebundene Verfahren unterschieden.

Offene Formen umfassen etwa unterrichtliche Gesprächsformen, wie den Morgenkreis, Gesprächsrunden zum Wochenende/zum Neuanfang der Woche, Diskussionen, Schülergespräche etc. Als integriertes Unterrichtsprinzip kann es im Sinne einer Metakommunikation oder aber bei der Planung und Durchführung gemeinsamer Veranstaltungen sowie bei der Bearbeitung aktueller Konflikte angewandt werden (vgl. KÖCK 1995). Bei den offenen Erarbeitungsformen kann von annähernd natürlichen Kommunikationsformen gesprochen werden, welche den sprachlichen Ausdruck sowie die Anwendung von Kommunikationstaktik bei dem hörgeschädigten Schüler fördern und fordern. In den offenen Formen bestehen jedoch für den Integrationsschüler erschwerte Kommunikations- und Perzeptionsbedingungen, weshalb einerseits Übungs- und Vorbereitungsphasen für die ganze Klasse bezüglich der Ausübung offener unterrichtlicher Erarbeitungsformen notwendig sein mögen. Andererseits können Mitschriften des Gesprächs oder die partielle Aufgabe von Offenheit zugunsten einer Gesprächsleitung durch Benennung/Weisen auf die Sprecher eine große Hilfe darstellen.

Die *gebundenen* oder *gelenkten* Formen unterscheiden sich von den offenen Verfahren durch einen verbindlichen Rahmen mit unterschiedlichen Graden der Offenheit. Dabei kann es sich um eine Reaktivierung, Wiederholung und Kontrolle von Gelerntem oder aber um Gesprächsformen des Interpretierens/Erläuterns bzw. um ein schlussfolgerndes und entwickelndes Gespräch handeln. Gebundene Formen ermöglichen grundsätzlich eine schnellere Erarbeitung des Unterrichtsgegenstandes. Innerhalb gebundener Gesprächsformen wird die visuelle Sprachperzeption für den hörgeschädigten Schüler durch die Steuerung des Gesprächs seitens des Lehrers erleichtert. Der strukturierte Gesprächsaufbau kann ihm zusätzliche Sicherheiten und Hilfestellungen für die Sprachaufnahme und das inhaltliche Verständnis des Gesprochenen bieten.

Die Nachteile sind insbesondere darin zu sehen, dass einzelne Schüler innerhalb des allgemeinen Gesprächs sich stark zurückziehen und eventuell „abtauchen“, was insbesondere für die hörgeschädigten Integrationsschüler anzunehmen ist, da ihnen eine erhebliche Konzentrationsleistung abverlangt wird. Auch wird ein individuelles Eingehen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in gebundenen Formen der Methode des Erarbeitens erschwert (vgl. LEONHARDT 1996a; PÖHLE 1987a). Zudem kann die starke Lenkung seitens des Lehrers und der reproduktive Charakter der gebundenen Gesprächsformen kritisiert werden. Nach MEYER (2007, 287) kann ein gründliches und dauerhaftes Lernen im gelenkten Gespräch kaum vonstatten gehen, da die Schüler in der „Denkspur des Lehrers“ bleiben.

Allerdings können im Rahmen der gebundenen Unterrichtsgespräche verschiedene Formen im Detail unterschieden werden. So eine entwickelnde Unterrichtsform als Frage-Antwort-Unterricht oder etwa ein Impulsunterricht. In erstgenanntem Falle haben sich die Schüler mit ihren Antworten auf die Erwartungshaltung des den Lernprozess steuernden Lehrers bzw. des Programms einzustellen und denken sozusagen den Denkweg nach (vgl. KÖCK 1995). Interaktionen zwischen den Schülern sind nicht erwünscht, die Bezugsquelle ist der Lehrer. Als Anwendungsgebiete bieten sich insbesondere schwierige, komplexe Themen an, aber auch der Vollzug einer bestimmten Methode sowie Lernprozesse, bei denen eine hohe Zielgerichtetheit bei gleichzeitiger starker Führung erforderlich ist (z.B. bei der Erarbeitung von Regeln). Wesentlich sind hier angemessene Fragetechniken und die Beachtung einer adäquaten Lehrersprache im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler (siehe Kapitel 3.5).

Der Impuls-Unterricht zielt, im Gegensatz dazu, auf ein weiteres Denkfeld der Schüler ab und verfolgt eher Assoziationen, Lösungen suchende und sich an dem bisherigen Wissen orientierende Wege (vgl. KÖCK 1995). Impulse sind zumeist offener als Lehrerfragen (vgl. u.a. MEYER 2007; PÖHLE 1975; RITZ-FRÖHLICH 1973): Die Lehrerfrage gibt eine Denklinie des Lehrers vor und zielt auf bestimmte Schülerantworten, wohingegen Impulse ein weites Denkfeld der Schüler ermöglichen und somit verschiedenste Schüleräußerungen, also eine Meinungs- oder Erfahrungsvielfalt, intendieren. Der Impulsunterricht bietet sich besonders bei Lerninhalten an, hinsichtlich derer die Schüler bereits ausreichend Vorkenntnisse besitzen oder etwa bei aktuellen Lerninhalten und solchen, welche in besonderem Maße die Neugierde der Schüler wecken oder provozierend wirken. Impulse können in verschiedenen Formen auftreten (in Anlehnung an HEIDEMANN 2003, 150-151; KÖCK 1995, 185-186; LEONHARDT 1996a, 59; MEYER 2007, 209):

Als *sprachliche/verbale* Impulse können einzelne Wörter, Sätze, Kurztexte oder als Impuls wirkende Fragen eingesetzt werden. Sie eignen sich etwa bei einer vorausgehenden unzurei-

chenden Fragenbeantwortung, um den befragten Schüler weiterzuhelfen oder um andere Schüler einzubinden, um Fragen abzugrenzen, als allgemeine Bekräftigung, als Imperativ oder als anleitender Hinweis (z.B. „Damit bin ich nicht einverstanden!“; „Begründe!“; „Vergleiche!“; „Weiter!“). *Stumme Impulse* sind zwischen verbalen und gegenständlichen Impulsen zu verorten. Sie können als Bilder, Grafiken, Bildgeschichten, Dias, Filmausschnitte, als „Schweigen“ o.Ä. zum Einsatz kommen. Der Ausgangspunkt *gegenständlicher Impulse* sind hingegen Anschauungsobjekte, die impulshaften Charakter haben sollen (z.B. Lebewesen, Gegenstände, Modelle, Bilder usw.). Sie lockern den Unterricht auf und wirken durch ihre Anschaulichkeit anregend und zumeist motivierend. *Mimisch-gestische Impulse* sind stark an die subjektive nonverbale Ausdrucksweise und Körpersprache des Lehrers gebunden. Ein guter Lehrer-Schüler-Kontakt ist hier Voraussetzung. Die Schüler können durch mimische und/oder gestische Impulse wieder in den Unterricht eingebunden, diszipliniert, zu Handlungen aufgefordert bzw. zur Unterlassung von Handlungen aufgefordert werden usw. (z.B. durch Zunicken, Kopfschütteln, spezifische Handbewegungen, Stirn runzeln, hochgezogene Augenbraue). Dabei müssen die Schüler in ihrer Tätigkeit nicht unterbrochen werden, so dass ein flüssiger Stundenablauf gefördert wird. Der Lehrerimpuls ist jedoch nicht in allen Fällen als alternativ zu der Lehrerfrage zu gebrauchen, da mitunter nur die Lehrerfrage die notwendige Präzision bringen kann.

Die verschiedenen Formen des gebundenen Unterrichtsgesprächs werden verschiedenartig untergliedert, was sich insbesondere an deren unterschiedlichen Graden an Offenheit bzw. Strukturiertheit orientiert (z.B. bei BITTNER 2006, 297-298 in erarbeitende und verarbeitende Unterrichtsgespräche; bei LEONHARDT 1996a, 43 und bei PÖHLE 1987a, 39 ff. in katechisierende, hermeneutische/kommentierende und heuristische Unterrichtsgespräche). Die Autoren stimmen dahingehend überein, dass mit zunehmender Offenheit der Formen des gebundenen Gesprächs auf Struktur und Disziplin des Gesprächs zu achten wäre, damit es dem Hörgeschädigten möglich bleibt, den Verlauf des Gesprächs zu verfolgen. Dabei gilt es, zu jeder Zeit eine angemessene, schüler- und hörgeschädigtenspezifische Lehrersprache und die Techniken der Gesprächsführung des Lehrers zu berücksichtigen (siehe Kapitel 3.5). Gemeint ist ein adäquater Einsatz von Fragen und Impulsen durch den Lehrer mit dem grundsätzlichen Anspruch einer Aktivierung der Schüler zum Nachdenken, zur Aufmerksamkeit und zur Neugierde. Bei längeren Diskussionen wäre die Mitprotokollierung des Gesprächs am Overheadprojektor hilfreich.

Bei Betrachtung der verschiedenen *Methoden der selbstständigen Schülerarbeit* besteht deren gemeinsames Merkmal in einem mehr oder minder selbstständigen Arbeiten der Schüler. Der

Lehrer tritt als Organisator, Helfer, Initiator von Lernprozessen und als Lernbegleiter in den Hintergrund des Unterrichtsgeschehens; „Hauptakteure“ des Unterrichts sind die Schüler, deren Arbeit einzeln oder kooperativ erfolgen kann (LEONHARDT 1996a, 63; PÖHLE 1987a, 46). Selbstständige Schülerarbeit kann als aufgebende oder als entdeckende Unterrichtsform erfolgen. Innerhalb der aufgebenden Unterrichtsform sollen die Schüler, anhand präziser Aufgabenstellungen, ein Lernproblem auf vereinbartem Wege selbsttätig lösen. Bei einer entdeckenden Unterrichtsform sollen die Schüler bei einem vorgegebenen oder selbst gewählten Thema, durch eigene Materialsuche und Ermittlung geeigneter Verfahren bei freier Zielsetzung arbeiten (vgl. KÖCK 1995).

Die Vorteile der selbstständigen Schülerarbeit liegen vor allem in einem aktiven, eigenständigen Lernen. Den Lehrern werden vermehrte Gelegenheiten zur Beobachtung sowie differenzierte Aufgabenstellung und individuelle Hilfestellungen eröffnet, was auch dem hörgeschädigten Schüler zugute kommen kann. Die Durchführung kooperativer Lernformen kann daneben positive Auswirkungen auf das soziale Lernen und die soziale Integration des hörgeschädigten Schülers mit sich ziehen. Hinzu kommen förderliche Aspekte hinsichtlich der Entwicklung der kommunikativen Kompetenz des hörgeschädigten Schülers, da kommunikative Kompetenz nur Ergebnis einer kontinuierlich kommunikativen Aktivität sein kann und soziale Kompetenz nur über soziale Wechselbeziehungen erreicht werden kann. Als problematisch für die Anwendung derartiger Unterrichtsmethoden können sich mangelnde Lernvoraussetzungen der Schüler erweisen. So erschweren etwa ungenügende Arbeitstechniken und unselbstständiges Arbeiten der Schüler die Umsetzung dieser methodischen Grundform. Es wird offensichtlich, dass eine sorgfältige Vorbereitung seitens des Lehrers sowie entsprechende Hilfestellungen, sinnvolle Gruppeneinteilungen, eine angemessene Hinführung zum Unterrichtsgegenstand, präzise Aufgabenbeschreibungen (am besten schriftlich), methodische Hilfen, die Einübung von Kooperation usw. notwendig sind.

3.3.2 Sozialformen des Unterrichts

Die methodischen Grundformen stehen in engem Zusammenhang mit den Sozialformen. Letztere werden u.a. auch als Kooperationsformen, Differenzierungsformen und soziale Organisationsformen bezeichnet (vgl. ASCHERSLEBEN 1984; KLINGBERG 1984; MEYER 2006; PETERSEN 1988). Innerhalb der Sozialformen wird die Beziehungsstruktur des Unterrichts festgesetzt:

„Sozialformen regeln die Beziehungsstruktur des Unterrichts. Sie haben eine äußere, räumlich-personal-differenzierende und eine innere, die Kommunikations- und Interaktionsstruktur regelnde Seite“ (MEYER 2006, 138).

Nimmt man die äußere Seite der Sozialformen, so geht es hier zum einen um die Sitzordnung, die teils auch durch die Architektonik des Klassenraums bestimmt wird, und zum anderen um die räumlich-personale Ordnung des Klassenzimmers (z.B.: Sitzen die Schüler in Zweier- oder Viererbänken und sind dadurch streng nach vorne zum Lehrer orientiert oder sitzen sie etwa an Gruppentisch/im Kreis?). Durch entsprechende Differenzierungsmaßnahmen und durch die Sitzordnung wird wiederum die Kommunikationsstruktur des Unterrichts, d.h. die innere Seite der Sozialformen, geprägt. So sprechen bestimmte Sitzordnungen mehr für einen lehrerzentrierten Unterricht, andere bieten sich für offenere Formen an. Sozialformen regeln jedoch die Beziehungs- und Kommunikationsstruktur nur so weit, wie sie auch von den Lehrern und Schülern angenommen wird. Sozialformen beziehen sich also auf die aktuell dominierende Beziehung und das (Arbeits-)Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern, wobei sie von Inhalts-, Ziel- und Methodenentscheidungen getragen werden und sich auf eine innere und äußere Interaktionsstruktur auswirken.

Einige Autoren bringen unterschiedlichste Einteilungen für Sozialformen, allerdings bezeichnen diese lediglich alternative Verfahren oder Mischformen. Nach MEYER (2006, 138) ist Unterricht entweder ein Frontal- oder Gruppenunterricht oder etwa Partner- oder Einzelarbeit, da sich die Sozialformen grundsätzlich in ihrer Relation zu der Grundgesamtheit (d.h. in der Regel dem Klassenverband) definieren. Neben genannten Formen wären weitere zu nennen, wie das Abteilungslernen bzw. der Abteilungsunterricht (KLINGBERG 1984) oder der Großgruppenunterricht (PRIOR 1985; KÖCK 1995), das Kreisgespräch/die Kreissituation (SCHULZ 1965; KÖCK 1995) sowie das Team-Teaching und das Rollenspiel (KÖSEL 1973).

Im Folgenden werden die Sozialformen der Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und die der Arbeit im Klassenverband detailliert dargelegt. Die inhaltliche Beschränkung und Auswahl dieser Sozialformen wurde im Hinblick auf die Relevanz für die vorliegende Arbeit entschieden.

Arbeit im Klassenverband

Unter der Arbeit im Klassenverband, auch Frontal- oder Klassenunterricht bzw. Plenum genannt, wird ein

„... zumeist thematisch orientierter, sprachlich vermittelter Unterricht (verstanden), in dem der Lernverband (die ‚Klasse‘) gemeinsam unterrichtet wird und in dem der Lehrer – zumindest dem Anspruch nach – die Arbeits-, Interaktions- und Kommunikationsprozesse steuert und kontrolliert“ (MEYER 2007, 183).

Nach WIECHMANN (2006b, 265) bezeichnet der Frontalunterricht „... ein Bündel von Unterrichtsmethoden ..., das durchgängig von zwei Merkmalen geprägt ist: Zum einen wird der gesamte Ablauf des Lehr-Lernprozesses in zentraler Weise durch die Lehrkraft gesteuert und zum anderen bilden Effektivität und Effizienz der Vermittlung disziplinärer Lernziele das zentrale Kriterium für den Unterrichtserfolg“.

Die vorherrschende Kommunikation erfolgt also vom Lehrer zu den Schülern im Plenum, in etwa in der gleichen Zeit, auf demselben Anspruchsniveau und in gleichem Arbeitstempo. Eine direkte Zusammenarbeit unter den Schülern sowie aktive Schülerhandlungen sind hier nicht erwünscht bzw. treten in den Hintergrund des Geschehens. Das intendierte Schülerverhalten ist passiv-rezeptiv bzw. reaktiv auf die Lehrerfragen und -impulse hin (vgl. KÖCK 1995; MEYER 2007; TOMAN 2007). Die entsprechenden methodischen Grundformen sind die Darbietung oder die (gebundene) Erarbeitung (vgl. Kapitel 3.3.1).

Die Vorzüge der Arbeit im Klassenverband liegen insbesondere in seiner Effizienz und Zielgerichtetheit, da auf diese Weise die Informationen gut strukturiert, schnell und zugleich an alle Schüler gegeben werden können. Dadurch kann eine allgemeine Orientierungsgrundlage geschaffen oder ein neues Wissensgebiet vorgestellt, Arbeitsergebnisse gesichert und Leistungsstände der Schüler überprüft werden. Der Lehrer führt sowohl fachlich, als auch disziplinär das Unterrichtsgeschehen, so dass etwaige Unaufmerksamkeiten seitens der Schüler schnell erkannt werden können und entsprechend eingegriffen werden kann. Es erleichtert somit eine temporäre Disziplinierung der Schüler und kann auf diese Weise den Lehrern Sicherheit bieten.

Als nachteilig sind insbesondere die fehlenden Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten zu sehen. Hinzu kommt der mangelnde Raum für Selbsttätigkeit, Eigensteuerung und Eigenverantwortung der Schüler. Ein derartiger Unterricht erzieht auf Dauer zur Passivität und Anpassung und kann zur Verfestigung autoritärer, asymmetrischer Beziehungsstrukturen zwischen Lehrern und Schülern führen. Aufgrund der in dieser Sozialform unerwünschten Schülerkontakte können sich Isolierungstendenzen unter den Schülern verfestigen, was als besonders ungünstig hinsichtlich der sozialen Integration des hörgeschädigten Schülers zu werten ist. Möglicherweise kann es sogar zu einer Verstärkung von Etikettierungseffekten schwächerer Schüler kommen (vgl. u.a. KÖCK 1995; MEYER 2007).

Dennoch ist auch ein gut strukturierter Frontalunterricht für hörgeschädigte Schüler zentral. Er verhilft ihnen zu einer Orientierung im Unterrichtsverlauf und erleichtert die auditive und visuelle Sprachperzeption durch die Aufmerksamkeitsfokussierung auf einen Sprecher. In der Regel gewöhnen sich die hörgeschädigten Integrationsschüler an das Absehbild sowie an die verbalen, vokalen und nonverbalen Elemente der Lehrersprache, so dass die Sprache des Lehrers oftmals besser von ihnen erfasst werden kann als die der Mitschüler, was jedoch auch zu

einer starken Lehrerabhängigkeit der hörgeschädigten Schüler führen kann. Abgesehen davon beansprucht eine überwiegend sprachliche Gestaltung des Unterrichts verstärkt die Konzentration und die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler, so dass einerseits mehr Wert auf Anschauung und eine Strukturierung des Unterrichts (siehe beides in Kapitel 3.2) gelegt werden sollte und andererseits ein sinnvoller Wechsel mit anderen Sozialformen angebracht erscheint.

Einzelarbeit

Die Einzelarbeit, auch Still- oder Alleinarbeit bzw. Einzellernen⁶, zeichnet sich dadurch aus, dass auf eine eingangs direkte Anleitung des Lehrers eine Phase der selbstständigen Schülerarbeit folgt, innerhalb derer die Schüler für sich arbeiten. Der Sachbezug dominiert, wohingegen der Sozialbezug in den Hintergrund tritt oder zeitweilig aufgegeben wird (vgl. PRIOR 1995; SCHAUB & ZENKE 2007). Der Lehrer tritt temporär zurück und hat vorwiegend eine begleitende und beratende Funktion. Anschließend kommt es meist wieder zu der direkten Leitung des Lehrers in Form einer Kontrolle und Auswertung des Erarbeiteten.

Nach SCHAUB & ZENKE (ebd.) kann des Weiteren zwischen einer reproduktiven Einzelarbeit, die der Wiederholung, Übung und Festigung des Gelernten dient, und einer produktiven Arbeit, bei der sich die Schüler einer selbstständigen Aufgabenbewältigung widmen, unterschieden werden. Einzelarbeitsphasen können auch genutzt werden, um Schülern vermehrt individuelle Betreuung und Hilfe durch den Lehrer zukommen zu lassen (Prinzip der Individualisierung; vgl. Kapitel 3.2). Die Lehrperson tritt dabei nur für einige Schüler in den Hintergrund, für andere steht sie hingegen direkt und verstärkt zur Verfügung (vgl. u.a. LEONHARDT 2006). Die entsprechende methodische Grundform ist die selbstständige Schülerarbeit.

Die Vorzüge der Einzelarbeit liegen insbesondere in verschiedensten Möglichkeiten der Individualisierung (bspw. in einer für den hörgeschädigten Integrationsschüler individuell gestalteten Aufgabenbearbeitung). Ein besonders positiver Effekt im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern liegt – neben der Förderung des eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten Lernens – in einer zeitweiligen auditiven und visuellen (absehbezogenen) Entlastung der Schüler (Hör-Abseh-Pause). Letztlich kann Einzelarbeit für jeden Schüler wesentliche Momente einer „Selbstverstärkung“ bei individuell angemessenem Anspruchsniveau bieten (KÖCK 1995, 208).

⁶ Einzelarbeit wird nicht von jedem Autor mit Stillarbeit gleichgesetzt. Da sie aber semantische Überschneidungen mit eben dieser aufweist (vgl. SCHAUB & ZENKE 2007) bzw. oftmals dennoch im Sprachgebrauch in gleicher Weise gebraucht wird, wird sie auch hier synonym verwendet.

Die Gefahr der Einzelarbeit liegt in möglichen Situationen des „Allein-Gelassen-Werdens“. Bei langandauernder Über- oder Unterforderungen treten darüber hinaus Motivationsprobleme auf, was letztlich auf die Bedeutung der beratenden Begleitung durch den Lehrer verweist. Gefragt ist hierbei eine entsprechende Hilfestellung der Lehrer zu dem erforderlichen Zeitpunkt bzw. eine Einforderung der Hilfe seitens der (hörgeschädigten) Schüler selbst (vgl. u.a. KÖCK 1995). Bei einer zu häufigen Anwendung von Einzelarbeit kann es dennoch zu „Vereinsamungseffekten“ (ebd., 208) bzw. zu einer sozialen Isolierung kommen, was sich gerade bei einem einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler zeigen kann und letztlich dessen sozialer Integration entgegenstehen kann.

Partner- und Gruppenarbeit

Ebenso wie in der Einzelarbeit tritt auch innerhalb der Partner- und der Gruppenarbeit die Schülerorientierung hervor:

Dabei werden „... Aufgabenstellungen von 2 bzw. 3 bis ca. 8 Schülern kooperativ themengleich oder (teil-)themenverschieden bearbeitet ... Das Zusammenfinden der Mitglieder kann spontan, konstant oder nach Bedarf flexibel stattfinden. Die Zusammensetzung kann heterogen oder homogen z.B. nach Interessen, Leistungsfähigkeit, Arbeitstempo, Grad der benötigten Veranschaulichung vorgenommen werden und der inneren Differenzierung dienen“ (KIRK 2006, 299).

Für beide kooperative Arbeitsformen, d.h. für die Partner- und Gruppenarbeit, besteht die Notwendigkeit präziser, verständlicher und am besten schriftlich gesicherter Arbeitsaufträge, ein hoher Zeitanteil des Lehrers bei den einzelnen Schülergruppen sowie eine Ergebnissicherung und die Integration der Ergebnisse in den Unterrichtsverlauf (vgl. u.a. KIRK 2006). Für die Partner- und die Gruppenarbeit gelten einige gemeinsame Kriterien. So auch die *Arbeitsteilung bzw. -organisation*: Die Partner- und Gruppenarbeit kann aufgabengleich oder aufgabenverschieden ablaufen. Die *Lehrerrolle* lässt sich in beiden Fällen durch eine zurücknehmende, vorwiegend begleitende und beratende Funktion charakterisieren, da eine aktive, kooperative, selbsttätige Beteiligung der Schüler am Unterrichtsprozess intendiert wird. Die *Schülerzusammensetzung* für die Partner- und Gruppenarbeit kann unterrichtlichen bzw. lernleistungsbezogenen Aspekten oder erzieherischen Kriterien folgen (siehe Aussage von KIRK 2006, 299 oben). Im integrativen Unterricht können für die Gruppenbildung gegebenenfalls auch soziale Kompetenzen bzw. die Stellungen der Schüler innerhalb des Sozialgefüges der Klasse und zu dem hörgeschädigten Schüler herangezogen werden. Die entsprechende *methodische Grundform* ist in beiden Fällen die selbstständige Schülerarbeit.

Dennoch bestehen diverse Unterscheidungskriterien zwischen diesen beiden Unterrichtsformen. Die *Partnerarbeit* unterscheidet sich – bei einem gleichbleibendem Verständnis der Lehrerrolle – in ihrer Organisationsstruktur von der Gruppenarbeit: Sie stellt eine Sozialform

des Unterrichts dar, „... bei der zwei Schüler in meist kürzeren Unterrichtsphasen zusammenarbeiten“ (SCHAUB & ZENKE 2007, 492). Zwei Schüler arbeiten folglich in unmittelbarer Zusammenarbeit gemeinsam an dem Lerngegenstand. Der Informationsaustausch findet demzufolge überwiegend zwischen diesen beiden Schülern statt. Im Anschluss an die Partnerarbeit findet in der Regel ein Zusammentragen der Ergebnisse im Plenum statt.

Die Funktion der Partnerarbeit liegt besonders in der Förderung der kognitiven Leistungsfähigkeit und der sozialen Kompetenzen der Schüler. Diese beiden Bereiche können im Rahmen von Partnerarbeitsphasen gezielt und parallel gefördert werden, worin ein besonderer Vorteil der Partnerarbeit gesehen wird (vgl. u.a. KÖCK 1995). Sie verlangt von jedem einzelnen Schüler ein Mehr an Aktivität und Anstrengung als in der Gruppenarbeit oder im Frontalunterricht. Es herrscht jedoch zumeist weniger soziale Distanz als in der Gruppe, eventuell aber auch mehr Abhängigkeit oder Dominanz einzelner Schüler. Partnerarbeit sollte überdies nur dann erwogen werden, wenn die Aufgabe Kooperation erfordert. Dies könnte etwa bei gemeinsamen Lösungsversuchen von Aufgaben sein oder, wenn allgemein gegenseitige Hilfe und Kontrolle als zweckmäßig erachtet wird. So kann Partnerarbeit bspw. zur gezielten Förderung einzelner Schüler oder zur Integration von Außenseitern eingesetzt werden und somit Sozialisationsfunktion beinhalten (vgl. KÖCK 1995; SCHAUB & ZENKE 2007).

Partnerarbeit als „Helfersystem“ ist insbesondere im Hinblick auf eine schulische Einzelintegration Hörgeschädigter sehr vorteilhaft: Durch die Kooperation mit lediglich einem Partner hat sich der Hörgeschädigte auch nur an einem Abseh- und Hörbild sowie an einem individuellen Sprachgebrauch zu orientieren. Hinzu kommt eine Kommunikationsausrichtung allein zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinem Partner, ohne häufige Sprecherwechsel o.Ä. Diese günstigen Bedingungen der Sprachwahrnehmung wirken sich möglicherweise positiv auf die soziale Integration des Hörgeschädigten über diese Partnerkontakte aus. Nichtsdestotrotz sollte auch der hörgeschädigte Schüler seine Fähigkeiten zum Einsatz bringen können, da es sonst zu einer Asymmetrie in der gemeinsamen Arbeit kommen könnte, die womöglich negative soziale Effekte hervorbringt. Als nachteilig kann hierbei auch das Risiko des Dominanzverhaltens eines Partners beschrieben werden.

Abgesehen von Genanntem kann Partnerarbeit als einfachste Form des Gruppenunterrichts bezeichnet werden, da sie organisatorisch weniger aufwendig und kurzfristiger einsetzbar ist. Sie kann daher als eine Art Vorform zur Gruppenarbeit gesehen werden, obwohl sie zugleich eine selbstständige Sozialform darstellt. Zentrale Kennzeichen der Gruppenarbeit sind folglich die unmittelbare Zusammenarbeit der Schüler in einer Gruppe und der Informationsaus-

tausch mit mehreren Schülern an einem themengleich oder themenverschieden organisierten Arbeitsauftrag. Die ideale Gruppengröße nach KÖCK (1995, 212) liegt bei vier bis sechs Schülern. Auch wenn, wie bereits erwähnt, im Vorab Reflexionen hinsichtlich der Gruppenzusammensetzung nach verschiedenen Kriterien erfolgen sollten, wird grundsätzlich ein Wechsel der Gruppenzusammensetzung von Arbeitsauftrag zu Arbeitsauftrag als vorteilhaft erachtet, da dies möglichen Rollenfixierungen unter den Schülern vorbeugt.

Ein üblicher Verlauf einer Gruppenarbeit beginnt mit einer Problembeschreibung und Formulierung der Arbeitsschwerpunkte im Klassenunterricht – am besten schriftlich festgehalten (an der Tafel, auf der Folie am Overheadprojektor, auf dem Arbeitsblatt) und endet mit einem gemeinsamen Ergebnisbericht in angemessener Form im Plenum. Diesen Ablauf einer Gruppenarbeit verdeutlicht MEYER (2007, 242) wie folgt:

Die Gruppenarbeit ist „... eine Sozialform des Unterrichts, bei der durch die zeitlich begrenzte Teilung des Klassenverbandes in mehrere Abteilungen arbeitsfähige Kleingruppen entstehen, die gemeinsam an der von der Lehrerin gestellten oder selbst erarbeiteten Themenstellung arbeiten und deren Arbeitsergebnisse in späteren Unterrichtsphasen für den Klassenverband nutzbar gemacht werden können.“

Gruppen- und Partnerarbeit in der Zusammenschau eröffnen – im Vergleich zur Arbeit im Klassenverband und zur Einzelarbeit – bessere Differenzierungs- und Individualisierungsmöglichkeiten (z.B. hinsichtlich sprachlicher Problematiken). Durch die implizierte Förderung der schüleraktiven, kooperativen Tätigkeit, ist dabei ein erhöhter Lernzuwachs der Schüler anzunehmen. Durch Gruppen- und Partnerarbeit können sich die Schüler wesentliche Methodenkompetenzen aneignen, welche sie wiederum zu einem selbstbestimmten, gemeinsamen und kreativen Handeln befähigen und Voraussetzungen für produktive und kreative Problemlösungen schaffen können. Dies sind wiederum bedeutsame Fähigkeiten im Hinblick auf die Sozialisation, Enkulturation und Personalisation aller Schüler.

Die Vorzüge der kooperativen Lernformen der Gruppen- und Partnerarbeit innerhalb des integrativen Unterrichts liegen außerdem im sozialen Lernen, in der Problembearbeitung und im solidarischen Handeln selbst, das möglicherweise auch die soziale Integration des Hörgeschädigten fördern kann. Die Förderung von Durchsetzungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Argumentations- und Konfliktfähigkeit usw. ist letztendlich auch „Lebensvorbereitung“ (vgl. PÖHLE 1989). Die Mitschüler können als Helfer fungieren bzw. kann der hörgeschädigte Schüler selbst anderen Schülern helfen, was sich wiederum positiv auf dessen Selbstkonzept auswirken kann. In der Gruppen- und Partnerarbeit erhöht sich der Sprachanteil einzelner Schüler, was zu der Förderung des kommunikativen und kommunikationstaktischen Verhaltens des hörgeschädigten Schülers beitragen kann. Besonders bei der Partnerarbeit ist ein aktives und dabei auch sprachlich aktives Verhalten beider Schüler grundlegend. In der Grup-

penarbeit kann sich hingegen der erhöhte Sprachumsatz ebenso problematisch für den hörgeschädigten Schüler auswirken, als dass er der Interaktion seiner Mitschüler innerhalb seiner Gruppe nicht mehr folgen kann und sich deshalb aus dem Gruppengeschehen zurückzieht.

In diesen beiden kooperativen Sozialformen besteht jedoch, wie bereits erwähnt, die Gefahr eines Dominanzverhaltens einzelner Schüler, was unter Umständen zu einer dauerhaften Rollenübernahme, einem ineffektiven Rollenkampf oder zu negativen gruppendynamischen Prozessen führen kann. Hinzu kommen mögliche Disziplinprobleme, deren Auftreten insbesondere bei fehlenden Umgangsregeln und einer mangelnden Struktur der Partner- und vor allem der Gruppenarbeit besteht. Wesentlich ist also eine gute Arbeitsorganisation, um Disziplinprobleme, aber auch Über- und Unterforderung der Schüler zu vermeiden. Von daher ist gerade die Gruppenarbeit in der Vorbereitung und Organisation die aufwendigste Sozialform (vgl. KÖCK 1995, 212 ff.; MEYER 2007, 242 ff.). Eine fehlende Disziplin kann wiederum den Lärmpegel erheblich erhöhen, so dass der hörgeschädigte Schüler die Gruppenmitglieder schlechter verstehen kann. Aufgrund möglicher Probleme der Wahrnehmung der Sprache der gut hörenden Gruppenmitglieder unter genannten Aspekten sowie im Hinblick auf eine gegebenenfalls fehlende Gesprächsdisziplin sollte verstärkt die Gruppengröße reflektiert werden. Dies ergibt sich daraus, dass die Anzahl der Kommunikationsmuster mit der Anzahl der Gruppenmitglieder steigt. Als kritisch erweist sich in der Gruppenarbeit besonders die Gefahr des Rückzugs des hörgeschädigten Schülers und die problematische Situation der Sprachperzeption, vor allem bei deren fehlender Gesprächsdisziplin, weshalb gegebenenfalls die Möglichkeiten einer Partner- anstatt Gruppenarbeit – als differenzierende Maßnahme – überdacht werden sollte (vgl. LEONHARDT 2006).

Auf eine spezifische, eventuell auftretende Problematik einer mangelnden Kontrolle der Sprecherlautstärke bei den hörgeschädigten Schülern in der Partner-/Gruppenarbeit weist zudem PÖHLE (1989, 34) hin:

„Schwerhörige Schüler müssen daran gewöhnt werden, bei kooperativer Tätigkeit in einer angemessenen Lautstärke zu sprechen und konsequent eine Hör-Seh-Technik auszunützen, damit sich die Partnerpaare oder Gruppen nicht gegenseitig stören“ (PÖHLE 1989, 34).

Dennoch sollte nicht unberücksichtigt bleiben, dass gerade auch der Austausch unter den Schülern positive Auswirkungen auf Sozialgefüge der Klasse insgesamt und auf die soziale Integration speziell des hörgeschädigten Schülers zeigen kann.

Alles in allem ist also ein Bewusstsein der Vor- und Nachteile der einzelnen Sozialformen bei der Lehrkraft wesentlich, so dass diese im Vorfeld über einen sinnvollen Einsatz der einzelnen Formen reflektiert entscheidet.

Die verschiedenen Unterrichtsformen im Vergleich

Die dargelegten Sozialformen können jeweiligen methodischen Grundformen zugeordnet werden. Wesentliches Unterscheidungsmerkmal ist, ob die dominierende Aktivität bei der Lehrperson oder den Schüler liegt. Nachstehende Tabelle (Tab. 4) veranschaulicht die Charakteristika der entsprechenden Unterrichtsformen:

Tab. 4: Methodische Grundformen und Sozialformen

	Methodische Grundform:	Sozialform:
Dominanz der Lehreraktivität	Darbietung gebundene Erarbeitung offene Erarbeitung	Arbeit im Klassenverband
Dominanz der Schüleraktivität	selbstständige Schülerarbeit	Einzelarbeit Partnerarbeit Gruppenarbeit

Bei vergleichender Betrachtung der Unterrichtsformen zeigten bereits die Ausführungen einer integrativen und inklusiven Didaktik in Kapitel 1 auf, dass die Forderungen für einen integrativen Unterricht deutlich in Richtung selbstorganisierter, offener, schülerzentrierter Unterrichtsformen tendieren (vgl. u.a. DUMKE 1991b; EBERWEIN 2002; FEYERER 2003; HEIMLICH 1999; 2003; HEIMLICH & JACOBS 2001; JAUMANN-GRAUMANN 2001; KNAUER 2001; KRAWITZ 2001; KREIE 1989; SPECK-HAMDAN 2001). Innerhalb sozialer und kooperativer Lern- und Arbeitsformen wird angenommen, die Heterogenität der Schüler als Lernchance nutzen zu können. Die Forderungen nach Formen der selbstständigen Schülerarbeit in einem integrativen Unterrichts gehen zumeist mit der Kritik am herkömmlichen lehrerzentrierten Klassenunterricht, genauer gesagt am Frontalunterricht, einher. DUMKE (1991b, 35) führt dies auf folgende Weise näher aus:

„Im traditionellen Schulsystem stellt der lehrerzentrierte Frontalunterricht die überwiegende Unterrichtsform dar. Dem steht vor allem die Tatsache entgegen, daß sich die einzelnen Schüler einer Klasse hinsichtlich der Zeit, die sie zum Lernen benötigen, in aller Regel deutlich voneinander un-

terscheiden. Damit bleibt dem Lehrer nichts anderes übrig, als sich am Schüler mittlerer Leistungsfähigkeit zu orientieren. Das bedeutet aber: Wenn nur bestimmte Schülergruppen, hier die mit mittlerer Lerngeschwindigkeit, optimale Lernreize erhalten, erfahren sowohl die schnelleren als auch die langsameren Lerner Beeinträchtigungen in ihrer Entwicklung. Die leistungsschwachen Schüler werden zu Versagern. Das hat dem herkömmlichen Unterricht den Vorwurf eingebracht, er sei ein selektiver Unterricht“.

Allerdings bestehen bei Anwendung offener Unterrichtsformen mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen eine Reihe von Problemen in der Umsetzung, wie etwa der hohe Geräuschpegel. Nach STROHMAYER et al. (2004, 134-135) kann der entstehende Lärmpegel die hörgeschädigten Integrationsschüler zwar belasten, ihnen aber zugleich erwünschte, individuelle Rückzugsmöglichkeiten gewähren. Als besonders günstig verweisen sie auf einen Projektunterricht und handlungsorientierten Unterricht, da hier ein gemeinsames Lernen auf allen Leistungsniveaus zugelassen wird und das Prinzip des Helfens und Helfen-Lassens immanent ist (vgl. auch BRAUN 1999). Dies geht konform mit zahlreichen Forderungen seitens der Integrationspädagogik nach einem Projektunterricht bzw. nach einem Lernen an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ als ganzheitliches, individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft in Bezug auf einen integrativen, gemeinsamen Unterricht allgemein (vgl. u.a. BINTINGER & WILHELM 2001; FEUSER 1995; 1998; 1999; 2001; FEYERER 2003; FEYERER & PRAMMER 2003; HEIMLICH 1999; 2001; 2003; JAUMANN-GRAUMANN 2001).

Offene, schülerzentrierte Unterrichtsformen bieten, bei einer entsprechend gut strukturierten Organisation, mehr Möglichkeiten eines individualisierten Eingehens auf den hörgeschädigten Schüler sowie Beobachtungsmöglichkeiten des (hörgeschädigten) Kindes/Jugendlichen, was wiederum mehr Gelegenheiten einer Förderdiagnostik gewährleistet. Allerdings verweisen verschiedene Autoren darauf, dass es bisher nicht gelungen ist, die Überlegenheit einer Unterrichtsform über eine andere empirisch nachzuweisen (vgl. u.a. BLOOM 1966; LINGELBACH 1995; MEYER 2006). Es kann daher nicht um eine Bevorzugung einzelner Arbeitsformen gehen, sondern vielmehr um deren sinnvollen Einsatz und sinnigen Wechsel im Hinblick auf den gesamten Unterrichtsverlauf. Ein zweckmäßiger Wechsel der Arbeitsformen trägt u.a. zu einer abwechslungsreichen und somit motivierenden und aufmerksamkeitsförderlichen Unterrichtsgestaltung bei. Aus Sicht einer integrativen bzw. inklusiven Pädagogik kommt dies außerdem der Anerkennung von Gleichheit und Verschiedenheit der Schüler im Sinne einer Schaffung inklusiver und exklusiver Lernsituationen entgegen (vgl. MARKOWETZ 2004). Die Wahl hat entsprechend nach den Schülern (Schülerorientierung), dem Unterrichtsziel und -inhalt sowie nach der erforderlichen Anforderungsstruktur des Sachverhalts (Sach- und Zielorientierung) getroffen zu werden.

Der Methodenwechsel ist also verstärkt für die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler zu fordern. Er kann eine erhebliche Entlastung für die hörgeschädigten Schüler darstellen (vgl. u.a. PREHN 2003; GATERMANN & GROHNFELDT 2001; MANGOLD 2001; 2002). Dadurch fällt es ihnen leichter, die Aufmerksamkeit und Konzentration aufrecht zu erhalten. Überdies kann der Wechsel der Unterrichtsformen einen wesentlichen Beitrag für die soziale Integration des hörgeschädigten Schülers liefern: Der hörgeschädigte Schüler kann sich z.B. in der Gruppen- und Partnerarbeit, in spielerischen Phasen o.Ä. besser einbringen und Kontakte knüpfen; in der Einzelarbeit kann er notwendige Rückzugsmöglichkeiten (Hör-Abseh-Pausen) finden; in der Arbeit im Klassenverband kann gerade die einseitige Ausrichtung auf den Lehrer und die Gewöhnung des hörgeschädigten Schülers an die Lehrersprache (was zugleich die Gefahr einer Abhängigkeit birgt) ihm vorteilhafte Bedingungen eines Sprachverstehens und einer unterrichtlichen Orientierung liefern. Als günstig wird zumeist ein Wechsel von lehrerzentrierten zu schülerzentrierten Phasen nach etwa 10 bis 15 Minuten lehrerzentrierter Phase empfohlen (vgl. BLICKLE 1998, 54; HEIDEMANN 2003, 186).

KÖCK (1995, 206) kommt aufgrund eigener Unterrichtsbeobachtungen zu der Aussage, dass sich die unterrichtlichen Sozialformen sehr unterschiedlicher Wertschätzung erfreuen und sich ein „beharrlich aufrechterhaltenes Übergewicht der Sozialform Frontalunterricht“ abzeichnet. Die Dominanz lehrerzentrierter Unterrichtsphasen wird in der empirischen Unterrichtsforschung durch empirische Belege bestätigt (vgl. u.a. HAGE et al. 1985; MAIER 2005; MOLKENTHIN et al. 1992). Innerhalb der selbstständigen Schülerarbeit überwiegt Einzelarbeit – allerdings weit abgeschlagen von dem Frontalunterricht (vgl. HAGE et al. 1985; MOLKENTHIN et al. 1992).

LEONHARDT (1990) führte eine Untersuchung zur Beliebtheit verschiedener Sozialformen bei hörgeschädigten Schülern des achten Schuljahres durch, in der sich die Partnerarbeit, gefolgt von der Gruppenarbeit, als besonders beliebt zeigte. Als unbeliebt ergab sich besonders das Unterrichtsgespräch. Im mittleren Bereich, mit in etwa gleichen Verteilungen, rangierten die Einzelarbeit und der Frontalunterricht. Daraus wird letztlich auch bei hörgeschädigten Schülern das Bedürfnis nach Zusammenarbeit und nach Möglichkeiten der gemeinsamen Aufgabebearbeitung ersichtlich. Konkret positive Auswirkungen von selbstständigen, aktiven Arbeitsformen in Bezug auf den integrativen Bereich mit Hörgeschädigten, konnten in der von STINSON & LIU (1999) (USA) durchgeführten Studie für den Elementarbereich bestätigt werden. Weitere Studien im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik, die sich vor allem mit den Gesprächsanteilen des Lehrers bzw. dem Unterrichtsstil befassten, konnten dennoch eine

Dominanz des lehrerzentrierten Unterrichts auch an Gehörlosenschulen bestätigen. Dabei wurden als Auswirkungen auf das Schülerverhalten der hörgeschädigten Schüler gerade in den Untersuchungen von WOOD und Mitarbeitern (vgl. u.a. WOOD et al. 1982; WOOD & WOOD 1984) geringere Schülermotivation bei lehrerzentrierten im Gegensatz zu schülerzentrierten Unterrichtsphasen festgestellt. Dies steht im Einklang mit einer von PÖHLE (1992) beschriebenen, experimentellen Untersuchung. Zusammenfassend ergaben die Ergebnisse über 24 Partnerpaare hörgeschädigter Schüler der dritten Jahrgangsstufe und einer Kontrollgruppe 45 Partnerpaare gut hörender Schüler, dass eine hohe Motivation bzw. Freude innerhalb der Partnerarbeit zugegen war.

3.4 Günstige Bedingungen zur auditiven und visuellen Sprachwahrnehmung

Aufgrund des leiseren, fragmentarischen und oftmals verzerrten Hörens der betroffenen Schüler infolge von Hörschädigungen, muss entsprechend deren auditive und visuelle Sprachwahrnehmung begünstigt werden, damit sie dem Unterricht inhaltlich folgen können. Günstige Bedingungen erleichtern bzw. ermöglichen die Sprachaufnahme durch den Hörgeschädigten und entlasten in gewissem Maße dessen Konzentration. Innerhalb dieser Arbeit wird auf solche Maßnahmen eingegangen, deren Umsetzung im integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern von großer Bedeutung sein kann und den Erfolg des schulischen Integrationsprozesses prägen kann.

3.4.1 Auditive Sprachwahrnehmung

Technische Hörhilfen

Das Tragen der individuellen und optimal angepassten technischen Hörhilfen ist grundlegend für die Schaffung günstiger Bedingungen der auditiven Sprachperzeption (Hörbedingungen). Die häufigsten Formen individueller, technischer Hörhilfen sind Hörgeräte und Cochlea-Implantate. Hörgeräte bestehen aus einem Mikrofon, einem Verstärkerkreislauf, einem Regler und einem Lautsprecher/Hörer. Die akustische Schallaufnahme erfolgt über das Mikrofon, das es zugleich in elektrische Schwingungen umwandelt. Der Verstärker verstärkt das Signal unter Zuhilfenahme von Energie aus einer externen Stromquelle (z.B. Batterie). Über einen Regler lässt sich die Stärke des elektrischen Signals regeln. Der Hörer wandelt dann die elektrischen Schwingungen erneut in akustische um, so dass sie über den Lautsprecher am Ohr des Hörgeschädigten wahrgenommen werden können. Zur weiteren Beschreibung verschiedener

Hörgeräteformen kann u.a. bei DENKERT (2004), DILLER et al. (2006, 25) und bei LEONHARDT (2002, 126-132) nachgelesen werden.

Ein Cochlea-Implantat (CI)⁷ setzt sich aus einem implantierbarem Teil, das transkutan in den Schädel eingesetzt wird (der Empfängerspule, dem Magnet und einer unterschiedlichen Anzahl an Elektroden), einem äußeren „Gegenstück“ (der magnetgehaltenen Sendespule), einem Sprachprozessor und einem Headset zusammen. Der Hauptunterschied zu dem Hörgerät besteht darin, dass das Hörgerät den Schall (akustischer Input) verstärkt, wohingegen das CI die akustische Information des Schallereignisses in eine elektrische Stimulation umwandelt und auf diese Weise die ausgefallene Funktion der Haarzellen im Innenohr übernimmt (die Funktionsweise ist näher nachzulesen u.a. bei LEONHARDT 2002, 140-141).

Gerade bei jüngeren Schülern sollte eine regelmäßige (am besten tägliche) Überprüfung der Funktionsfähigkeit der technischen Hörhilfen seitens Eltern und Lehrer erfolgen, weshalb den Lehrern der allgemeinen Schule eine Einweisung im Umgang mit den Hörgeräten (z.B. Handhabung eines Batteriewechsels) gegeben werden sollte. Möglicherweise kann es sich als günstig erweisen, ihnen eine Kopie der Bedienungsanleitung auszuhändigen. Bei kleineren technischen Störungen im Unterricht, können diese dann akut behoben werden (vgl. u.a. LÖWE 1996). Insbesondere gilt es darauf zu achten, dass die hörgeschädigten Schüler ihre technischen Hörhilfen kontinuierlich tragen. Dies ist im integrativen Unterricht und hier vor allem in der Pubertät nicht selbstverständlich und geht oftmals mit einer ungenügenden Akzeptanz der eigenen Hörschädigung seitens der hörgeschädigten Schüler einher (siehe Kapitel 2.3.1).

Für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern ist zudem die Verwendung von FM-Anlagen (**f**requenz**m**odulierte Anlage), d.h. drahtlosen Mikrofonanlagen, zu fordern. Diese bestehen in der Regel aus einem das Signal aufnehmendem Sender mit Richtmikrofon, der sich beim Lehrer befindet und einem Empfänger, der an das individuelle Hörgerät oder Cochlea Implantat des Schülers anzuschließen ist. Das Sendemikrofon ist sehr klein und kann problemlos weitergereicht oder an der Kleidung des Lehrers befestigt werden, so dass sich dieser weiterhin im Klassenzimmer frei bewegen kann. Durch die Verwendung einer FM-Anlage wird der akustische Abstand zwischen Sprecher und Hörer (Lehrer/Mitschüler und hörgeschädigtem Schüler) auf die Distanz zwischen Sprechermund und Mikrofon reduziert (vgl. u.a. DENKERT 2004; LÖWE 1996). Die Sprache des Sprechers wird in gleichbleibender Lautstärke zum hörgeschädigten Schüler übertragen und Nebengeräusche, wie Gespräche der

⁷ Im weiteren Verlauf der Arbeit wird die Abkürzung CI (= Cochlea Implantat) zugunsten einer besseren Lesbarkeit gebraucht.

Mitschüler, Stühlerücken, Papierrascheln etc., sowie negative Effekte von Nachhall und weiter Entfernung werden unterdrückt bzw. minimiert. Die Vorteile einer FM-Anlage im integrativen Unterricht lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Über die gesamte Unterrichtszeit oder bei Gruppengesprächen kann demnach mit viel weniger Anstrengung gehört werden, das hörgeschädigte Kind ermüdet nicht so schnell, kann sich länger konzentrieren, ist folglich aufmerksamer, was sich positiv auf Aufnahmefähigkeit und Lernverhalten auswirkt“ (JUNG 2007, 14).

Auch wenn der Gebrauch der FM-Anlage erhebliche Vorzüge in der auditiven Sprachwahrnehmung des hörgeschädigten Schülers mit sich bringt, muss beachtet werden, dass nur der Sprecher zu verstehen ist, der direkt in das Sender-Mikrofon spricht. Daraus sind eine Reihe von „Regeln“ für einen korrekten Gebrauch abzuleiten:

Der Einsatz der FM-Anlage durch den Lehrer bietet sich im Frontalunterricht oder innerhalb von individuellen Hilfestellungen des Lehrers bei dem hörgeschädigten Schüler an, da lediglich die Sprecherstimme verstärkt wird. Genauer gesagt wird die Stimme derjenigen Person verstärkt, welche das Mikrofon besitzt. In Diskussionen, Gesprächsrunden o.Ä. ist es daher für den hörgeschädigten Integrationsschüler verständnis erleichternd, wenn das Mikrofon zu dem jeweiligen Sprecher weitergegeben wird. Dabei sollte – im Sinne einer Gesprächsregel – gelten: „Nur wer das Mikrofon hat spricht!“ (JUNG 2007, 16; KREPPER 2003, 158). Die Weitergabe an die sprechenden Schüler trägt zumeist also auch zu einer größeren Sprechdisziplin in der Klasse bei. Falls die FM-Anlage nicht weitergereicht wird, können die Aussagen der Mitschüler nicht oder nicht angemessen verstanden werden – es sei denn, sie werden von dem Lehrer/dem Mitschüler mit der Anlage ins Mikrofon wiederholt. Bei häufigen Verständnisproblemen wird die Konzentration des Hörgeschädigten stärker beansprucht, er kann möglicherweise dem Unterrichtsablauf nicht mehr folgen und traut sich gegebenenfalls selbst keine Beiträge mehr zu bringen. Auf Dauer geht nicht nur die Konzentration, sondern auch das Interesse verloren. Da auf diese Weise unter Umständen der Diskussionsfluss ins Stocken gerät, kann es dazu führen, dass die FM-Anlage von einigen Lehrern oder Mitschülern in solchen Situationen abgelehnt wird. Eine angemessene Informierung über die FM-Anlage und eine in deren Gebrauch kann eventuell die Akzeptanz bei dem Lehrer und der Mitschüler erhöhen und zu einem konsequenten unterrichtlichen Einsatz dieser führen.

In lehrerzentrierten Phasen, wie etwa bei Vorträgen, Referaten usw. kann sie zunächst bei einem Sprecher bleiben. Anders verhält es sich in schülerzentrierten Phasen der selbstständigen Schülerarbeit. KREPPER (2003, 258) fordert, dass bei einer arbeitsteiligen Gruppenarbeit das Mikrofon ausgeschaltet werden sollte, wenn der Lehrer nicht aktuell zu der Gruppe mit dem hörgeschädigten Schüler spricht. Als Optimum wäre in solchen Situationen jedoch zu fordern,

dass das Gerät in der Gruppenarbeit an die sprechenden Schüler weiter gegeben wird. Somit würde innerhalb der Gruppe eine Gesprächsdisziplin und eine optimale Sprachverständlichkeit für den hörgeschädigten Schüler weitergeführt werden. In der Partnerarbeit wäre entsprechend der Sender an den „Partner“ des hörgeschädigten Schülers zu geben. Ein derartiges Vorgehen sollte jedoch mit Vorsicht durchgeführt werden. Voraussetzung hierfür ist eine günstige soziale Integration des hörgeschädigten Schülers. Bei bereits kritisch zu sehender sozialer Eingebundenheit könnte eine solche Forderung womöglich zu einer zu großen Belastung für die Mitschüler und in Folge gegebenenfalls zu zunehmenden Ressentiments gegenüber dem hörgeschädigten Schüler führen.

Die Verwendung der FM-Anlage bedeutet allerdings für den hörgeschädigten Schüler zugleich, dass seine Hörschädigung nun für alle sichtbar wird, er „auffällt“ und er eine Bereitschaft zur Nutzung der Anlage durch den Sprecher erwartet. Dafür ist nicht nur eine Bereitschaft zur Mitwirkung und Unterstützung seitens der Anderen wesentlich, sondern auch ein selbstbewusster Umgang mit der Hörschädigung seitens des Betroffenen selbst. Zugleich obliegt es oftmals der Verantwortung des hörgeschädigten Schülers, dem Lehrer vor Unterrichtsbeginn die FM-Anlage zu übergeben und gegebenenfalls bei fehlender Benutzung den Lehrer und die Mitschüler darauf aufmerksam zu machen. Für einen selbstverständlicheren und selbstbewussteren Umgang durch den Hörgeschädigten wird mitunter bereits der Einsatz der FM-Anlage im Kindergarten und im vorschulischen Bereich empfohlen. Insgesamt sind eine positive Verstärkung und eine positive Einstellung der beteiligten Personen (Lehrer, MSD-Lerhkraft, Mitschüler) genauso wesentlich, um die Akzeptanz der FM-Anlage bei dem hörgeschädigten Schüler selbst zu stärken. Der Lehrer der allgemeinen Schule besitzt auch hier eine Vorbildfunktion gegenüber den gut hörenden Mitschülern im Umgang mit der FM-Anlage durch sein Verhalten, seine Bereitschaft und seine Einstellungen.

Die FM-Anlage könnte vor allem in den unteren Jahrgangsstufen sogar als eine Art „Gesprächsbild“ oder „Erzählstein“ fungieren, welche oftmals mit dem Ziel eines aktiven Zuhörens oder dem Erreichen einer Gesprächsdisziplin eingesetzt wird. Dies bedarf allerdings einer guten Informierung, Aufklärung und Übung aller Beteiligten. JUNG (2007, 18) empfiehlt, dass auch die hörgeschädigten Schüler selbst in das Mikrofon der FM-Anlage sprechen, damit der Fluss der Weitergabe nicht unterbrochen wird. Dies könnte zudem auch zur auditiven Kontrolle des eigenen Sprechens beim hörgeschädigten Schüler beitragen.

Verschiedene Untersuchungen zur schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter verweisen jedoch auf ein differenziert-kritisches Bild hinsichtlich des Einsatzes der FM-Anlage. In der Studie von ERIKS-BROPHY et al. (2006) (siehe auch Kapitel 4.1) gaben die Befragten mitunter

den Unwillen der Lehrer der allgemeinen Schule an, technische Hilfsmittel zu gebrauchen und angemessene unterrichtliche Strategien für die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler zu erlernen, was sich teils auch in Forschungen im Raum Bayern bestätigen ließ (vgl. LINDNER 2007a; SCHMITT 2003a; STEINER 2008). In der Untersuchung von SCHMITT (2003a) wurde zum einen in den Interviews mit ehemals integriert beschulten Hörgeschädigten keine Weitergabe der FM-Anlage und zumeist keine Wiederholung des Gesagten durch den Lehrer in das Mikrofon der FM-Anlage beschrieben. Zum anderen ergab sich in der schriftlichen Befragung von 216, zum Untersuchungszeitpunkt in der schulischen Integration befindlichen hörgeschädigten Schülern in Bayern, dass bei nur einem Drittel der Fälle die FM-Anlage im Unterricht regelmäßig verwendet wurde.

Störlärm

Dessen ungeachtet darf man nicht der Annahme unterliegen, dass die technischen Hörhilfen einen völligen Ausgleich des beeinträchtigten Hörens herbei führen. Wesentlich bleibt es, eine ruhige Lernatmosphäre zu schaffen, d.h. den Störlärm im Klassenzimmer zu reduzieren. Störlärm beeinträchtigt das Sprachverstehen, so dass es stark erschwert bis zu unmöglich für die hörgeschädigten Schüler wird, Sprache zu verstehen und dem Unterricht zu folgen.

Mögliche Geräusch- und Lärmquellen im Klassenzimmer sind Papierrascheln, Nebengespräche, Straßelärm, Stühle- und Tischerrücken, Lüfter des Overheadprojektors (in modern ausgestatteten Klassenzimmern auch die Lüftung des Beamers) und Geräusche anderer technischer Gerätschaften (z.B. Diaprojektor, Episkop, Klimaanlage). Gut hörende Personen können u.a. aufgrund der Leistungen der binauralen Interaktion und anderer auditiver Fähigkeiten über einen bestimmten Zeitraum mit Lärmquellen zurechtkommen, diese teils ausblenden und Sprache verstehen⁸ – nicht so bei Hörgeschädigten: Auch trotz der erheblichen Verbesserungen technischer Hörhilfen wird nicht nur Nutzschall, sondern desgleichen Störschall verstärkt.

⁸ Dessen ungeachtet sei auf Untersuchungen verwiesen, die auch erhebliche Beeinträchtigungen des Lehr-Lernprozesses bei gut hörenden Schülern belegen. Exemplarisch sei auf die Studie von EVANS & MAXWELL (1997) verwiesen. Sie untersuchten chronische Lärmeinwirkungen (Flugzeuglärm in einer Schule, nahe bei einem Flughafen) auf die Lesefertigkeiten von gut hörenden Grundschulkindern. Hierbei ergaben sich signifikante Defizite im Bereich des Lesens im Vergleich zu Situationen ohne Lärmeinwirkungen bei einer Kontrollgruppe von Kindern einer nahegelegenen Grundschule ohne chronische Lärmeinwirkung (getestet anhand eines standardisierten Lesetests). Zudem ließ sich nachweisen, dass diese negativen Korrelationen mit Defiziten in dem Spracherwerb zusammenhängen. Darüber hinaus wurde eine beeinträchtigte Sprachwahrnehmung dieser Kinder beobachtet, welche wiederum in Verbindung mit dem Lesedefizit aufgrund der chronischen Lärmeinwirkung gebracht wurde.

Bei gut hörenden Schulkindern mit chronischer Lärmbelastung konnten in einer anderen Studie von EVANS & LEPORE (1993) sowohl physiologische Effekte (erhöhter Blutdruck), als auch negative motivationale und kognitive Effekte nachgewiesen werden. Dabei zeigte sich mitunter, dass Lärmpegel scheinbar mit der Fähigkeit der Kinder, Nutzschall von Störschall (z.B. Sprache) zu unterscheiden, interferiert: D.h., Hintergrundlärm stört das Verständnis gesprochener Sprache auch bei gut hörenden Schülern erheblich.

Insgesamt beeinträchtigt Störlärm, in Abhängigkeit von Hörverlust und Lärmquelle, das Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers in der Klasse erheblich bzw. kann dessen Sprachverstehen verhindern. Nach KERN (2008, 24) – in Zusammenfassung verschiedenster Studien zum Thema „Lärmforschung und Akustik“ – beeinflusst Störlärm unterschiedlichste Lehr-Lern-Prozesse im Unterricht:

- Reduktion der Reizaufnahme, d.h. je höher der Lärmpegel, desto mehr wird die Konzentration bzw. Reizaufnahme des „Wesentlichen“ beschränkt;
- Beeinträchtigung der Konzentrationsfähigkeit der Schüler und eventuell zusätzlicher Anstieg des Pegels durch entstehende Disziplinprobleme;
- Beeinträchtigung der Leistungsmotivation der Schüler;
- negative Auswirkung auf soziale Lernprozesse;
- Beeinflussung der Schüler in ihrem Lernen, als dass sie an gelernten Lösungswegen festzuhalten neigen und weniger bereit für neue Lernwege und neue Strategieentwicklung sind;
- Überbeanspruchungen des phonologischen Speichers des auditiven Kurzzeitgedächtnisses;
- erforderliche, gehobene Sprecherstimme beim Lehrer.

Der Grenzwert für Lärm nach der Arbeitsstättenverordnung für Arbeitsplätze mit vorwiegend geistiger Tätigkeit wird mit 55 dB festgelegt (nach KERN 2008, 25). Laut WHO (nach BORN, A. [2007, 30]) liegen die Richtlinien bei einem Grenzwert von 35 dB. CRANDELL (1993) bezieht sich auf akustische Standards, indem er von einem geforderten Lärmpegel von 30 bis 35 dB in unbesetzten Klassenzimmern spricht. Er berichtet weiter von einer eigenen Studie, in der lediglich eines der 32 untersuchten Klassenzimmer diese Standards erreichen konnte. Der durchschnittliche Lärmpegel lag bei 51 dB bei einer Spannbreite von 34 bis 61 dB. Nach Untersuchungen von SCHICK et al. (2003) an Berliner Grundschulen betrug der gemittelte Pegel 76 dB. Dies geht konform mit den von BORN (BORN, A. [2007]) berichteten Studien. Sie bezieht sich auf die Ergebnisse einer spanischen Studie zum Verbraucherschutz, deren Ergebnisse von einem Lärmpegel von über 70 dB in den zehn untersuchten Grundschulen und von einer chilenischen Untersuchung, nach der ebenfalls bei der Hälfte der untersuchten Schulen die Durchschnittswerte bei 70 dB lagen. Aus den Forschungen wird insgesamt ersichtlich, dass weder ideale noch genormte Vorgaben in der Schulpraxis zutreffen.

Von Interesse im Hinblick auf den Lärmpegel ist insbesondere ein ausgewogenes Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis. Dabei ist die absolute Lautstärke des Störschalls in dem Klassenzimmer sowie die Entfernung zwischen dem Nutzschaall und dem Mikrofon der technischen Hörlhilfe des Integrationsschülers bedeutsam. Ein günstiges Nutzschaall-Störschaall-Verhältnis für ein Sprachverstehen wird bei gut hörenden Personen dann angenommen, wenn der durchschnittliche Lärmpegel ca. 10 bis 15 dB unter dem Pegel der Sprecherstimme liegt (günstiges

Nutzschall-Störschall-Verhältnis), die wiederum gemittelt bei meist 65 dB angenommen wird (vgl. LUBMANN 1997; MÜLLER 2002; SEEP et al. 2000). Aufgrund der erschwerten Kommunikationsbedingungen der hörgeschädigten Integrationsschüler ist ein größerer Lautstärkeunterschied zwischen Stör- und Nutzscha ll für hörgeschädigte Schüler abzuleiten, der bei 20 bis 30 dB für die Sprachwahrnehmung bei Hörgeschädigten festgesetzt wird (nach DENKERT 2004, 76: 20 dB; LÖWE 1996, 72: 25 dB; nach MÜLLER 2002, 152: 25 dB). Daraus ergeben sich – bei Annahme einer durchschnittlichen Stimmintensität einer Sprecherstimme von 65 dB – günstige auditive Bedingungen bei einem Störlärm von unter 40 dB für die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler (MÜLLER 2002, 152). Zu beachten gilt es jedoch zusätzlich, dass die Lautstärke, die bei dem Mikrofon der individuellen Hörhilfe bei dem Hörgeschädigten eingeht, um je 6 dB abnimmt, wenn sich der Abstand zwischen Nutzscha llquelle und hörgeschädigtem Schüler verdoppelt, d.h. das Nutzscha ll-Störscha ll-Verhältnis verschlechtert sich erheblich mit zunehmender Entfernung (u.a. DENKERT 2004, 76). Im Hinblick auf das Sprachverstehen kommt erschwerend hinzu, dass mit zunehmender Entfernung die Sprache vom Nachhall verstärkt verdeckt wird.

CRANDELL (1993) untersuchte die Effekte des Nutzscha ll-Störscha ll-Verhältnis auf die Gedächtnisfähigkeiten von gut hörenden Schülern und Schülern mit einem leichtgradigen Hörverlust. Die Ergebnisse zeigten, dass die Schüler mit den geringen Hörverlusten niedrigere Ergebnisse erzielten als die gut Hörenden, wobei die Unterschiede zwischen den Gruppen umso größer mit Anstieg der Störgeräusche wurden. In einer Schülerbefragung von 2001/2002 in Großbritannien (IANTAFFI et al. 2003) verwiesen die Hörgeschädigten verstärkt auf die Beachtung eines geringen Lärmpegels. Als Hauptlärmquelle beschrieben die hörgeschädigten Schüler ihre Mitschüler bzw. den (lärmenden/schreienden) Lehrer. Auch in einer älteren Untersuchung von NORDÉN et al. (1985) (Schweden), zeigten sich nicht nur positive Auswirkungen des Einsatzes technischer Verstärkungssysteme, sondern zumeist auch ungünstige akustische Gegebenheiten. Infolge des hohen Lärmpegels gaben jedoch einige der hörgeschädigten Schüler es auf, ihre Hörgeräte zu tragen. Von denjenigen Schülern, die ihre Hörgeräte trugen, klagten 82 % über Lärm im Klassenraum und fühlten sich erheblich durch den Lärm gestört (ebd., 68). Am häufigsten wurden als Lärmquellen auch hier die Mitschüler genannt, dem folgten Klagen über die Gegebenheiten des Klassenzimmers (siehe auch Kapitel 4.1).

Die negativen Auswirkungen von Störlärm in der schulischen Einzelintegration werden ebenfalls in diversen Erfahrungsberichten Betroffener bestätigt (vgl. u.a. ÄSCHLIMANN in GLOOR 1992; LINDNER & MELZIG 1991; WASIELEWSKI 2004). Hier tritt oftmals auch die fehlende

Einhaltung von Gesprächsdisziplin in Unterrichtsgesprächen heraus, so dass die Hörgeschädigten dem Gespräch nicht mehr folgen können und letztlich aus dem Gespräch aussteigen.

Um den Geräuschpegel im Klassenzimmer möglichst gering zu halten ist die Schaffung und konsequente Einhaltung einer Gesprächsdisziplin in der Klasse wesentlich:

„Das Einhalten einer strikten Gesprächsdisziplin gilt als unverzichtbare Maxime in Klassen mit einem Schüler mit partiellem Hörvermögen. Durcheinander sprechende Schüler sind für einen Hörgeräte- oder CI-Träger nicht zu verstehen; die erhöhte Konzentration führt zu einer rascheren Ermüdung“ (KREPPER 2003, 257-258).

Neben einer Gesprächsdisziplin und situativ zu vermeidenden Neben- bzw. Störgeräuschen im Klassenzimmer, sollten die Fenster und Türen bei starkem Außenlärm geschlossen werden, die technischen Gerätschaften im Klassenzimmer auf Störgeräusche überprüft, der Kreideanschrieb an der Tafel möglichst geräuscharm vorgenommen werden usw. In vielen Fällen ist jedoch auch eine baulich-räumliche Umgestaltung des Klassenzimmers bezüglich dessen akustischer Optimierung angebracht. Günstig wirken sich u.a. folgende Maßnahmen aus (näher nachzulesen u.a. bei CRANDELL 1993, 213; FROMM 2003, 118; JUNG 2007, 14; LEONHARDT 1996a, 26; 1999, 42; LÖWE 1996, 102; PAUL 1998, 63; RAIDT 1994a, 6; SEEP et al. 2000; WESCHE 2003, 60):

Ein Teppichboden oder Filzstopper unter den Stühlen reduzieren den Störlärm durch Stühlerrücken der Schüler und tragen somit zu einer ruhigeren Klassenzimmeratmosphäre bei. Wand- und Deckenverkleidungen (Poster, Zeitschriften, Kalender, Kork- oder Anschlagtafeln an den Wänden, Holzbrettschalung/Tücher an den Decken usw.) sowie Gardinen, Stellwände, Raumunterteilungen und Möbel wirken schallbrechend und schallabsorbierend. Unterteilungen des Raums sind gerade bei großen Klassenzimmern angebracht und können ganz im Sinne einer freien, offenen Unterrichtsarbeit fungieren (bspw. Schaffung von Lese- oder Lernzentren, Aufstellen von Raumteilern o.Ä.). Die Umsetzung derartiger Maßnahmen kann sich jedoch in der Praxis als problematisch darstellen, z.B. aufgrund der oftmals finanziellen Mängel, der Vielzahl von Vorschriften bei baulichen Veränderungen des Schulgebäudes (z.B. brandschutzrechtliche Vorgaben) sowie der Überlastung der (zahlreichen) Entscheidungsinstanzen.

Gerade im Grundschulbereich wird „offener“ gearbeitet, was sich deshalb besonders unvorteilhaft darstellt, da hier Lärm kein „Randgeräusch“, sondern ein Arbeitsmerkmal ist. Um dem entgegenzuwirken, können die „geöffneten Klassenzimmer“ mit halbhohen Stellwänden oder operablen Unterteilungen (z.B. Vorhängen) unterteilt werden oder etwa Möbelarrangement wie kleine Kabinen oder Bücherregale können helfen, um lange, flache Wände aufzubrechen und Echos zu reduzieren (vgl. u.a. SEEP et al. 2000). Es wird ersichtlich, dass es bei

den raumakustischen Verbesserungen des Klassenzimmers neben einer Schallabsorption um eine Reduzierung des Nachhalls geht.

„Nachhall sind Reflexionen des Schalls, auch als Echo bekannt, die das eigentliche Schallsignal maskieren und undeutlich machen. Die Sprache wird dadurch selbst zur Störquelle“ (DENKERT 2004, 75).

Nachhall bezieht sich auf die Dauer des Tons/des Geräuschs, der durch Schallwellen bei der Reflexion (von harten Gegenständen) in einem geschlossenen Raum oder in einem natürlich begrenzten Bereich erzeugt wird. Es kommt zu einem neuen, von der ursprünglichen Schallwelle getrennten, Höreindruck. Können beide Höreindrücke subjektiv nicht mehr unterschieden werden, spricht man von Nachhall. Nachhall variiert je nach Beschaffenheit der Wände, der Zimmergröße, der Ausstattung des Zimmers usw. und weist daher eine unterschiedliche Dauer auf. Besonders reflektierend wirken glatte und harte Flächen, wie etwa große Fensterfronten, nackte Fußböden, hohe Decken und kahle Wände. Hinsichtlich der Dauer des Nachhalls wird von der Nachhallzeit gesprochen. Gemeint ist die Zeitspanne, innerhalb dieser der Schalldruck im Raum bei Verstummen der Schallquelle auf den tausendsten Teil seines Anfangswertes zurückfällt, was einer Pegelabnahme um 60 dB entspricht (vgl. u.a. JUNG 2007; KERN, 2008; LÖWE 1996; SEEP et al. 2000).

Nachhall wirkt sich negativ auf die Sprachwahrnehmung aus. Vereinzelt Erfahrungenberichte (vgl. HOTH 2004; SCHUSTER 1989) und empirische Belege benennen deutliche Reduktionen des Nachhalls durch raumakustische Veränderungen. In der in Großbritannien durchgeführten Heriot-Watts-Studie (zit. n. KERN 2008) wurde nachgewiesen werden, dass der Schallpegel durch akustische Sanierungen der Decke des Klassenzimmers um durchschnittlich 7 dB gesenkt, die Nachhallzeit beinahe halbiert und die Sprachverständlichkeit um bis zu 40 % verbessert werden konnten.

In einer Untersuchung von KWAM (1993) (Norwegen) ergaben sich Zusammenhänge zwischen den akustischen Verbesserungen der Klassenzimmer und dem Schülerverstehen. Die akustischen Verbesserungen wurden wiederum nur in den Fällen vorgenommen, in denen die Lehrer eine vorausgehende Fortbildungsmaßnahme besucht hatten. Es tritt also auch an dieser Stelle die enorme Bedeutung einer angemessenen Informierung der Lehrer und der Schulleitung zutage.

Neben direkten Maßnahmen zur Klassenzimmerraumgestaltung sollte auch das Schulgebäude selbst sich nicht in der Nähe von Lärmquellen befinden (laute Verkehrsstraßen, Flughäfen, Kinderspielplätzen usw.) und das Klassenzimmer innerhalb des Schulgebäudes von potentiellen Geräuschquellen entfernt gelegen sein (von einer Cafeteria, der Schulaula, Sporthallen usw.) (siehe auch Kapitel 2.3.3). Andere organisatorische Maßnahmen betreffen bspw. die

Gewährleistung einer geringen Klassengröße: Je mehr Schüler, desto eher kann eine ungünstige Geräuschkulisse im Unterricht angenommen werden. Als günstig für einen integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern werden zumeist Klassenstärken mit ca. 15-20 Schüler erachtet (HARTMANN 2001, 170; KREPPER 2003, 255; WESCHE 2003, 40), auch wenn diese Angaben in den seltensten Fällen der Realität entsprechen.

Neben einem angemessenen Umgang mit technischen Hörhilfen und der Schaffung einer ruhigen Klassenatmosphäre kann auch unterrichtsorganisatorisch oder durch Veränderungen der Lehrersprache und des Lehrerverhaltens der auditiven Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler entgegengekommen werden. Hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung wird etwa für Hörpausen plädiert, was bspw. mit einem sinnvollen Wechsel der unterrichtlichen Sozialformen gewährleistet werden kann. Sie sollten in Abhängigkeit von der individuellen Hörfähigkeit, vom Alter und von den Entwicklungsbedingungen des Schülers, gesetzt werden (vgl. u.a. KREPPER 2003). Dies sollte verstärkt im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in einer schulischen Integrationssituation berücksichtigt werden. Hörpausen können hierbei als eine Art „Kräftesammlung“ dienen und einem frühzeitigem Konzentrationsabfall der (hörgeschädigten) Schüler entgegenwirken (vgl. Kapitel 3.2). Überdies hängt die auditive Sprachwahrnehmung von einer angemessenen verbalen, vokalen und nonverbalen Sprache des Sprechers (Lehrer/Mitschüler) ab (vgl. Kapitel 2.3.2 und 3.5).

Einige Aspekte, die günstige Bedingungen einer auditiven Sprachperzeption Hörgeschädigter darstellen, gehen Hand in Hand mit vorteilhaften Gegebenheiten einer visuellen Sprachperzeption. Allerdings können optimale visuelle Perzeptionsbedingungen ungünstige auditive Bedingungen bedingt relativieren.

3.4.2 Visuelle Sprachwahrnehmung

Grundlegend für eine günstige visuelle Perzeption von Sprache ist ein gutes Sehvermögen bzw. ein Ausgleich von Sehschäden mit optimal angepassten Sehhilfen. Das Sehvermögen Hörgeschädigter ist durch die visuelle Sprachperzeption stark gefordert, weshalb unterrichtsorganisatorisch nicht nur Hörpausen, sondern auch Absehpausen vorteilhaft sind bzw. Phasen, in denen eine weniger starke Beanspruchung herrscht (z.B. in der Einzelarbeit, in handlungsorientierten Phasen usw.).

Antlitzgerichtetheit und Blickkontakt

Von zentraler Bedeutung in jeglicher Kommunikations- und Interaktionssituation mit Hörgeschädigten und somit auch in jeglichem Unterricht mit hörgeschädigten Schülern sind die Antlitzgerichtetheit und der Blickkontakt zu eben diesen. Antlitzgerichtetheit, d.h. die Sprecher- bzw. Gesichtszugewandtheit des Sprechers zu dem Hörgeschädigten, bildet die Grundlage der visuellen Sprachperzeption Hörgeschädigter und ist deshalb für deren Sprachverständnis von erheblicher Bedeutung (vgl. auch Kapitel 3.5). Im Unterrichtsgeschehen sollte daher u.a. darauf geachtet werden, dass bspw. bei der Arbeit an der Tafel oder mit Anschauungsobjekten zuerst etwas gezeigt, und es erst anschließend (oder vorausgehend) erklärt wird. Günstiger als die Verwendung einer Wandtafel ist die Verwendung eines Overheadprojektors, da auf diese Weise ein konstanter Blickkontakt zwischen der Lehrkraft und der Klasse ermöglicht wird. Zugleich kann der Störlärm durch einen Kreideanschrieb vermieden werden. Der Lehrer sollte auch hier als Vorbild für die Mitschüler dienen, denen ebenfalls die enorme Bedeutung von Antlitzgerichtetheit gegenüber dem Hörgeschädigten nahegebracht werden muss.

Absehbild des Sprechers

Antlitzgerichtetheit stellt die Grundlage für die Erfassung des Absehbildes des Sprechers dar. Dieses dient dem Sprachverstehen des Hörgeschädigten über den visuellen Aufnahmekanal. Deutliche, aber nicht überartikulierte Mundbewegungen und ein leicht gemäßigtes Sprechtempo unterstützen das Sprachverständnis des hörgeschädigten Schülers im Unterricht. Ungünstig wirkt sich etwa ein beeinträchtigt bzw. verdecktes Absehbild des Sprechers aus, bspw. bei einem Bart, einem Blatt Papier/einem Buch vor dem Mund o.Ä. Zur Gewährleistung optimaler Absehbedingungen sollten insgesamt die Mund-, Wangen, Augen-, Stirn-, Hals- und Kehlkopfpartie gut einzusehen sein (vgl. Kapitel 3.5). Zu vermeiden wären Halstücher, Rollkragen, auffällige Brillengestelle usw. Bart- und Brillenträger sollten daher verstärkt auf das unterrichtliche Verständnis des hörgeschädigten Schülers achten.

Vorteilhafte Absehbedingungen bringen auch Forderungen an den Blickwinkel mit sich. Bei einem Blickwinkel auf gleicher Ebene, d.h. in Augenhöhe, sind günstige Voraussetzungen gegeben. In der Schule ist dies annähernd zu erreichen, wenn der Lehrer „sitzend“ unterrichtet (vgl. u.a. KREPPER 2003; LEONHARDT 1996a; 1999). Vermieden werden sollte auf alle Fälle ein allzu steiler Blickwinkel, der das Absehen stark erschwert oder gar unmöglich macht. Außerdem wäre diesbezüglich eine direkt seitliche Positionierung des Lehrers sowie die Zuwendung des Lehrerrückens zu dem hörgeschädigten Schüler – ebenso wie ein Aufenthaltsort hinter dem Schüler (im sogenannten „toten Winkel“) – zu unterlassen.

Lichtverhältnisse

Für gute Absehbedingungen sind ebenso angemessene Lichtverhältnisse erforderlich: Eine gute Ausleuchtung des Gesichts des Sprechers betont die Plastizität des Gesichts und hebt auf diese Weise mimische Akzente des Sprechers durch Licht und Schatten, aber auch durch Farbunterschiede zwischen Lippen, Wangen und Mundinnerem hervor. Eine zu dunkle/gedämpfte Beleuchtung ist daher ebenso wie eine allzu grelle Beleuchtung zu vermeiden. Bei einer zu grellen Beleuchtung werden die Gesichtskonturen abgeflacht und somit das Absehen erschwert. Es sollte eine dem Tageslicht und der Jahreszeit annähernd angepasste, künstliche Beleuchtung gegeben sein. Hinzu kommt, dass der Sprecher keinesfalls mit dem Rücken zur Lichtquelle (etwa zum Fenster) stehen sollte, da auf diese Weise sein Gesicht im Schatten liegt und zusätzlich die Gefahr besteht, dass der Absehende von dem Lichteinfall geblendet wird (vgl. KREPPER 2003; LEONHARDT 1996a; 1999; PÖHLE 1989).

Für die Klassenzimmerbeleuchtung ergeben sich daraus Forderungen nach einer gleichmäßig guten Ausleuchtung des Raumes und des Tafelbereichs, nicht nur zur visuellen Erfassung der Tafelanschrift, sondern auch zur angemessenen Ausleuchtung des Sprechergesichts in Tafelnähe. Lange Fensterfronten erhöhen die Raumhelligkeit und können einerseits eine gute Ausleuchtung des Raums bewirken; andererseits steigern sie die Gefahr eines Gegenlichts für das Absehen des hörgeschädigten Schülers beim Lehrer oder den Mitschülern.

Kopf- und Körperhaltung sowie Bewegung im Raum

Zur Optimierung der Absehbedingungen sollte des Weiteren eine ruhige Kopf- und Körperhaltung eingehalten werden, da ständige Kopf- und Körperbewegungen das Absehen erschweren. Vermieden werden sollten vor allem zu starke Bewegungen des Lehrers im Raum und im „Absehraum“, insbesondere der Kopfpartie. Eine starke Bewegung im Raum zieht wechselnde Lichtverhältnisse, Absehwinkel und Sprecherentfernungen mit sich, was die auditive und visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten erschwert (siehe Kapitel 3.5).

Sprecherentfernung

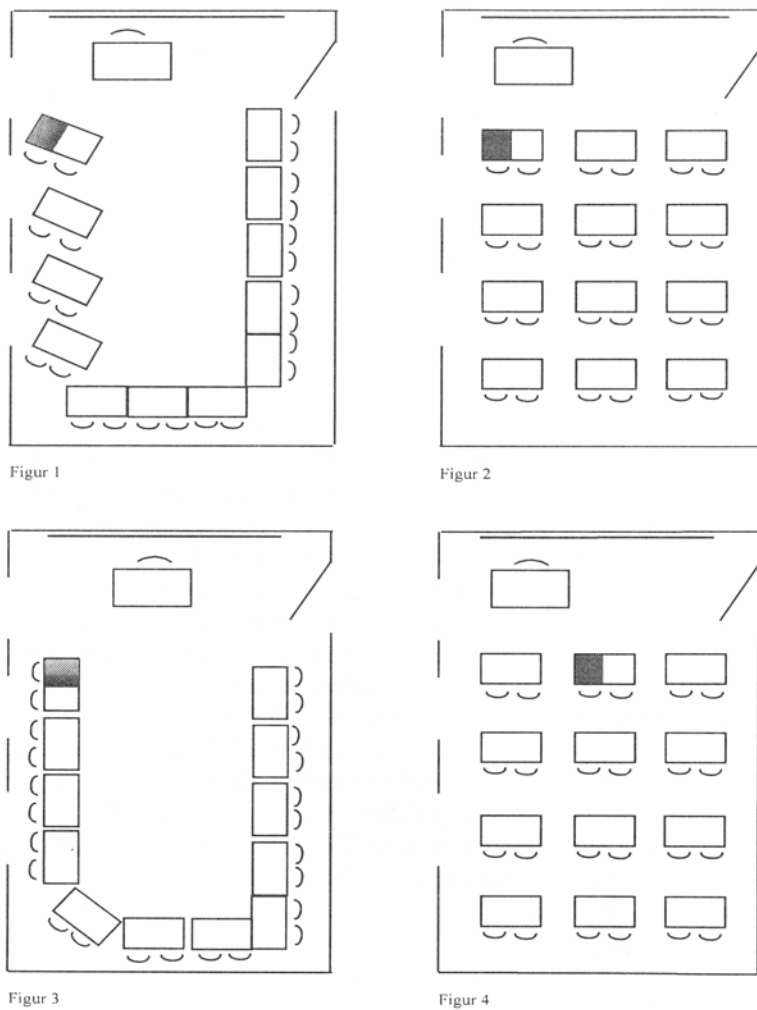
Die Vehemenz der Bewegung des Lehrers steht in einem Wechselwirkungsverhältnis zu der Antlitzgerichtetheit und insbesondere zu der Sprecherentfernung des Lehrers gegenüber dem hörgeschädigten Schüler. Starke Bewegung führt meist zu wechselnder Sprecherentfernung und unbeständiger Antlitzgerichtetheit. Bei einer Sprecherentfernung von über drei Metern wird die visuelle Sprachperzeption erheblich erschwert. Eine solche Sprecherentfernung erfordert für das Sprachverstehen eine erhöhte Konzentration seitens des hörgeschädigten Schü-

lers. Als günstig wird eine Sprecherentfernung zwischen einem halben und drei Metern angesehen. Sie gestattet vorteilhafte Bedingungen für die visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten. Eine Sprecherentfernung von unter einem halben Meter beinhaltet hingegen das Eindringen in die Intimdistanz des Ansprechpartners, gleich ob gut hörend oder hörgeschädigt. In der Kommunikation mit einem Hörgeschädigten kommt hinzu, dass dieser bei einer so geringen Distanz die Sprechbewegungen seines Gegenübers nur erschwert wahrnehmen kann, da das Gesicht mit Hals und Kehlkopf nicht mehr als Ganzes im Blick ist. Überdies gehen außersprachliche, verstehensförderliche, nonverbale Informationen des Sprechers partiell verloren (Mimik, Gestik, Körperhaltung) (CRANDELL 1993, 214; LEONHARDT 1996a, 29-30; LÖWE 1996, 94; PÖHLE 1989, 9-10).

Nimmt man die Ausführungen zur Gewährleistung angemessener auditiver Sprachwahrnehmung (mit zunehmender Entfernung von Sprecher und Hörer verringert sich das Sprachsignal) hinzu, so kann konstatiert werden, dass eine günstige Sprecherentfernung vorteilhafte auditive und visuelle Perzeptionsbedingungen gewährleistet.

Sitzordnung

Die Sprecherentfernung zwischen dem hörgeschädigten Schüler und dem Lehrer muss bereits organisatorisch in der Klassenzimmergestaltung bzw. in der Sitzordnung berücksichtigt werden. Der Sitzplatz spielt sowohl für die *auditive* als auch für die *visuelle* Sprachperzeption eine wesentliche Rolle. Der hörgeschädigte Schüler sollte eine gute Sicht auf Tafel, Lehrer und Mitschüler besitzen. Als Ideal wäre deshalb eine halbkreisförmige Sitzordnung zu fordern, wie sie auch in Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, üblich ist. Diese kann jedoch in Klassen an allgemeinen Schulen aufgrund der großen Schüleranzahl und den baulich-räumlichen Gegebenheiten oft nicht umgesetzt werden. In Orientierung an dem schweizerischen Pädaudiologen WEISSEN (1982, 91) werden deshalb alternative Möglichkeiten einer Sitzplatzgestaltung für einzelintegrierte hörgeschädigte Schüler diskutiert (siehe Abb. 3):



- Figur 1: Günstigster Sitzplatz
 Figur 2: Möglich, wenn der Lehrer die konventionelle Sitzordnung bevorzugt oder beibehalten muß
 Figur 3: Ungünstig, da der hörgeschädigte Schüler seine in der Fensterreihe sitzenden Mitschüler nicht »ansehen« kann (→ Absehen unmöglich)
 Figur 4: Schlechteste Lösung (Hörgeschädigter Schüler kann nur beim Lehrer, aber nicht bei den Mitschülern absehen)

Abb. 3: Sitzplätze hörgeschädigter Schüler im Klassenzimmer (aus WEISSEN 1982, 91)

Als weiteres, einzuhaltendes Kriterium bei der Sitzplatzwahl gilt, neben einer möglichst geringen Entfernung zum Lehrerpult, bei dem sich die Lehrkräfte zumeist aufhalten, auch die Lage zum Fenster. Der hörgeschädigte Schüler sollte mit dem Rücken zum Fenster sitzen, um möglichst alle Gesichter zu sehen, ohne zugleich geblendet oder etwa durch wechselnde Lichtverhältnisse gestört zu werden (HAUFF & KERN 1991, 47; LEONHARDT 1996a, 155; PAUL 1998, 64). Dies würde das Absehen stören und in der Folge zu Verständnisschwierigkeiten und Konzentrationsproblemen führen. Einerseits ist also das Fenster im Rücken wegen günstiger Lichtverhältnisse zur visuellen Sprachperzeption angebracht, andererseits sollte sich der Sitzplatz in Wandnähe aufgrund eines hier reduzierten Nachhalls befinden.

Neben der Wahl eines adäquaten Sitzplatzes kann ein Drehstuhl eine schnelle Zuwendung zu den Geräuschquellen/den Sprechern erleichtern: Der hörgeschädigte Schüler kann sich so in Richtung des sprechenden Mitschülers drehen und Veränderungen der Sitzposition bei Bedarf schnell und geräuschlos vornehmen.

Im Hinblick auf das Sprachverstehen im Jahrgangsstufenvergleich zeigt sich im Primarbereich ein besseres Bild als im Sekundarbereich. Zum einen lässt sich dies allein schon durch das Fachlehrerprinzip in einigen der weiterführenden Schulen erklären. Wechselnde Lehrer bringen unterschiedliche Absehbilder bzw. ein je individuelles Sprachverhalten mit, auf das sich der hörgeschädigte Schüler einzustellen hat. Darüber hinaus zeigte sich in diverseren Erfahrungsberichten (vgl. u.a. KRAUSKOPF 2001; STEIN 1999) und empirischen Forschungen (u.a. SCHMITT 2003a; STEINER 2008; WESSEL 2005a) eine ungünstigere Integrationssituation im Sekundarbereich, die mitunter in Beziehung gebracht werden konnte zu einer geringeren Bereitschaft der Verhaltensänderungen der Lehrer der allgemeinen Schule. Unabhängig von der jeweiligen Jahrgangsstufe wird die Bedeutung des Sprachverstehens für hörgeschädigte Integrationsschüler auch in der Studie von LINDNER (2007a) ersichtlich: Das fehlende Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler wurde von den Hörgeschädigten selbst als der Hauptgrund für den Schulwechsel von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum benannt (vgl. Kapitel 4.1). Es muss also auch an dieser Stelle präventiv zu ergreifende Maßnahmen, wie etwa eine intensive Informierung aller Beteiligten, betont werden. Ähnliches ist auch in Bezug auf die Lehrersprache und das Lehrerverhalten zu fordern.

3.5 Lehrerverhalten und -sprache

Unterricht kann als eine spezifische Form kommunikativen Handelns verstanden werden, weshalb in der Unterrichtsforschung besonders die interaktional-kommunikativen Prozesse und dabei auch die Lehrersprache und das Lehrerverhalten hervortreten. Der enge Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsverhalten und der Lehrersprache wurde in Teilen bereits im vorangegangenen Kapitel erläutert. Im Folgenden soll eine fokussierte Betrachtung der Lehrersprache vorgenommen werden. Die besondere Bedeutung eines sprachlichen Lehrerverhaltens im Hinblick auf einen schulisch einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler muss nicht nur unter dem Aspekt der Verständlichkeit für den Hörgeschädigten, sondern auch unter dessen sprachlicher Vorbildfunktion gegenüber den Schülern reflektiert werden.

Im Rahmen dieser Arbeit werden nur ausgewählte Aspekte der verbalen, vokalen und nonverbalen Lehrersprache behandelt, die als besonders bedeutsam für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern erachtet werden. Da jedoch die (unterrichtliche) Kommunikation ein komplexes Phänomen ist, das von einer Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird, besteht bei Weitem kein Anspruch auf Vollständigkeit⁹. Neben einem Blick auf die vokale und verbale Lehrersprache erfolgt eine Darlegung eines nonverbalen Lehrerverhaltens – getrennt voneinander aufgrund einer besseren Übersichtlichkeit. Tatsächlich herrschen jedoch zwischen den einzelnen Anteilen der Lehrersprache komplexe Zusammenhänge vor, die wiederum als Einheit Effekte auf das Schülerverhalten ausüben:

„Die Körpersprache wird insbesondere zur Regelung der Beziehungsstrukturen und zur Prozeßsteuerung des Unterrichts eingesetzt, während die Verbalsprache primär der inhaltlichen Gestaltung des Unterrichtsprozesses dient, aber selbstverständlich auch prozeßbezogene und auf die Beziehungsstruktur gerichtete Botschaften enthalten kann. Die Körpersprache kann die inhaltlichen Aussagen des Lehrers unterstützen und sie bekräftigen, sie kann aber auch in Widerspruch zum Inhalt stehen und dadurch schwerwiegende Kommunikationsstörungen hervorrufen“ (MEYER 2007, 386).

Verbales Lehrerverhalten

Die Lehrkräfte haben generell die Aufgabe, Schülern bei der Konstruierung ihres Wissens zu helfen, sie bei ihren Reflexionen und ihren Lern- und Denkprozessen zu unterstützen, diese zu fördern, die Schüler zu einem Verantwortungsgefühl und einer inneren Verpflichtung zum Lernen zu führen usw. Dies setzt ebenso gute Kommunikationsfertigkeiten und -fähigkeiten seitens der Lehrpersonen voraus. Insbesondere in Lehrgesprächen und Klassendiskussionen ist eine Beherrschung der Techniken verbalen Lehrerverhaltens wesentlich. Hinsichtlich der verbalen Lehrersprache fasst HENNINGS (1975) fünf Regeln des verbalen Stils zusammen, die grundlegende Gültigkeit besitzen:

- (1) Vermeidung einer zu komplexen Lehrersprache;
- (2) Abwechslung zwischen Fragen, Antworten, Aufforderungen, einfachen und anspruchsvollen Äußerungen und Vermeidung stereotyper Sprachmuster (vielgestaltete Sprachmuster);
- (3) Initiierung eines systematisch sich ausweitenden Wortschatzes der Lernenden (z.B. durch gezielten Einsatz von Fachwörtern);
- (4) Vermeidung unnötiger Redundanz;
- (5) Pflege eines persönlichen Stils, der die Schüler anspricht.

⁹ Vernachlässigt wird mitunter eine kommunikationspsychologische Auseinandersetzung hinsichtlich eines Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern (z.B. der Modelle nach SCHULZ VON THUN 1993; WATZLAWICK et al. 1974) aber auch eine Diskussion der kommunikativen Kompetenz des hörgeschädigten Schülers als Unterrichtsziel (vgl. hierzu u.a. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2007).

Keine allzu komplexe Sprache meint u.a., dass die Formulierung kurzer, vollständiger Sätze zu betonen ist. Bei kürzeren Sätzen ist die Gefahr geringer, sich zu versprechen und es kommt zu einem langsameren Sprechen. Mit langen Sätzen werden hingegen die Schüler oft überfordert und schalten in der Folge vielfach ab, was wiederum häufig in noch hastigerem Sprechen und in einem weiter undurchsichtigen Wortschwall des Lehrers enden kann (HEIDEMANN 2003, 152-153). Zu achten ist vielmehr auf eine prägnante, klare, eindeutige, flüssige Sprache. Sprachflüssigkeit erhöht die Aufnahmefähigkeit bei dem Empfänger, so dass keine zu langen Sätze, keine zu langen Sprechpausen, keine verzögernden Wörter wie „äh“, „nicht wahr“ etc., gebraucht werden sollten (DUBS 1995, 113). Zu vermeiden sind ebenfalls relativierende Wörter, wie „vielleicht“ „möglicherweise“ o.Ä., die kaum mehr Aufforderungscharakter in einer Anweisung an Schüler haben. Vage Ausdrücke, Aufforderungen oder Fragen führen zu Unsicherheiten bei den Schülern und verhindern Lernerfolg (vgl. HILLER 1971; HILLER et al. 1969).

Als günstig erweist sich hingegen eine „vielgestaltete Sprache“. Neben einer Abwechslung im Wort- und Sprachformengebrauch beinhaltet dies die Verwendung einer „visualisierenden“ Lehrersprache, d.h. anschauliche Beispiele, Sprichwörter, Vergleiche, lautmalersische Formulierungen usw. Durch die auf diese Weise geschaffenen assoziativen Verbindungen wird die Aufmerksamkeit und die Behaltensleistung der Schüler erhöht (HEIDEMANN 2003, 153). Letztlich können sie, ebenso wie etwa stimmliche Betonungen, als indirekte Anschauungselemente begriffen werden (vgl. Kapitel 3.2). Zusammenfassend lassen verschiedene Untersuchungen (vgl. u.a. TAUSCH & TAUSCH 1971) folgende Aussage zu:

„Vereinfachend und vergrößernd kann bereits als relativ gesichertes Ergebnis festgehalten werden, daß je klarer, deutlicher und ausdrucksfähiger das mündliche Sprachverhalten von Lehrern ist, desto mehr Fakten und Informationen werden von Schüler/Studierenden gewonnen und um so größer ist ihre Zufriedenheit mit dem eigenen Lernen und dem Lehrer“ (WEBER 1986, 303).

In Übertragung der Ansprüche an die verbale Lehrersprache auf hörgeschädigte Schüler sind die genannten Forderungen verstärkt zu sehen. Ein langsames, vielschichtig moduliertes Sprechen mit klar zu unterscheidenden Satzanfängen und -enden sowie eine deutliche, klare, flüssige Lehrersprache, sinnvoll gegliedert, einfach und konkret, mit einem übersichtlichen Satzbau kommt dem Sprachverstehen des Hörgeschädigten entgegen. Einzelne Wörter und unvollständige Sätze erschweren eine thematische Einordnung des Gesagten und können zu Verwirrungen führen oder gar ein Verfolgen des Gesprächsverlaufs für den hörgeschädigten Schüler unmöglich machen. Besonders fällt dies bei homophonen Wörtern mit einem ähnlichen oder gar identischen Absehbild und einem ähnlichen Klangbild ins Gewicht. Möglichst vollständige Sätze sowie nicht allzu lange Satzkonstruktionen wirken sich förderlich auf das

Sprachverständnis aus. Zu fordern ist also auch ein Verzicht auf Redundanz und eine Konzentration auf das Wesentliche. Unter Beachtung der sozialen Integration sollte jedoch keine zu starke Herausstellung des hörgeschädigten Schülers durch eine allzu veränderte Lehrersprache erfolgen – wichtig bleibt ein natürlicher Sprachgebrauch.

Als günstig werden sowohl innerhalb der allgemeinen Didaktik, als auch verstärkt innerhalb der Didaktik bei Hörgeschädigten, verbale Zusammenfassungen und Wiederholungen erachtet. Basierend auf empirischen Forschungen kann davon ausgegangen werden, dass Zwischenzusammenfassungen und abschließende Schlusszusammenfassungen prinzipiell den Lernerfolg erhöhen und sichernde Funktion inne haben (vgl. u.a. WRIGHT & NUTHALL 1970). Sie sollten die wichtigsten Erkenntnisse der Lernphase zusammenfassen, mit der Fragestellung in Bezug gebracht und mit bisherigen Erkenntnissen verknüpft werden und nach Möglichkeit auf die nächste Problemstellung eingehen. Für die hörgeschädigten Integrationsschüler haben (Teil-)Zusammenfassungen und Wiederholungen um so mehr eine sichernde und verstehensförderliche Wirkung, als dass der inhaltliche und sprachliche Kontext nochmals komprimiert und explizit gemacht wird. Zudem ist es besonders bei unerwarteten Themenwechseln sinnvoll, diese deutlich zu machen, um ein sprachliches und unterrichtliches Verstehen des hörgeschädigten Schülers weiterhin gewährleisten zu können oder ihm etwa einen Wiedereinstieg zu eröffnen.

Eine weitere verständnisoptimierende Maßnahme ist die Anwendung des Lehrerechos. Lehrerecho meint, dass der Lehrer „echohaft“ Schüleräußerungen nochmals inhalts- und wertneutral wiederholt (vgl. HEIDEMANN 2003). Das Lehrerecho wird in der allgemeinen Didaktik eher verpönt bzw. kritisch-differenziert betrachtet. HEIDEMANN (2003, 132) verdeutlicht die Bedeutung des Lehrerechos, wenn es als eine Art „sprachliche Brücke“ zu den Schüleräußerungen gebraucht wird. In diesem Fall

„... kann das Lehrerecho auch sinnvoll sein, um die Sammelphase nicht durch Kommentierungen vorschnell abubrechen und gleichzeitig doch dem betreffenden Schüler zu zeigen, daß sein Beitrag registriert wurde. Wird dies allerdings im weiteren Verlauf inhaltlich nicht wieder aufgenommen, bleibt es also bloß bei der leerformelhaften Verstärkung des Schülerbeitrags, wird die Bereitschaft der Schüler, sich am Gespräch zu beteiligen, sehr bald abnehmen.“

Im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern stellt das Lehrerecho eine wesentliche Maßnahme dar, um ihnen ein Mitkommen im Unterricht zu erleichtern. Besonders wäre es bei unverständlichen, undeutlichen und leisen Schüleraussagen oder etwa bei Aussagen von Mitschülern angebracht, die sich nicht in direktem Sichtkontakt oder/und weit entfernt von dem hörgeschädigten Schüler befinden. Um die Schüler mehr einzubinden und zu aktivieren, könnte anstatt eines Lehrerechos ein Schülerecho evoziert werden, d.h. eine Wiederholung des Gesagten durch einen Mitschüler.

Insgesamt sollte der Sprechanteil des Lehrers im Unterricht möglichst gering gehalten werden. Bei einem hohen Sprechanteil erhöht sich die Gefahr, dass die Schüler abschalten und der Lehrer dies weiter durch eine Steigerung des Sprechanteils verschleiern (FLANDERS 1967; HEIDEMANN 2003, 131). Aufgrund der erhöhten Konzentrationsleistung bei der Lautsprachaufnahme durch den Hörgeschädigten sollte dies verstärkt im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern Reflektionsgegenstand des Lehrerverhaltens sein.

Eine besondere Bedeutung innerhalb der verbalen Lehrersprache haben die *Lehrerfragen*: Durch echte, sinnvolle Fragen können die Schüler neugierig und wissbegierig gemacht werden (vgl. BORICH 1992; DUBS 1995; WAGNER & WINKLER 1968a):

- sie führen zu Aufmerksamkeit und Interesse;
- sie dienen der Diagnose und Kontrolle;
- sie rufen Fakten und Informationen in Erinnerung;
- sie regen Denkprozesse an;
- sie lenken und strukturieren Lernprozesse;
- sie eröffnen affektive Ausdrucksweisen und
- sie besitzen Führungsfunktionen.

Lehrerfragen rufen, in Abhängigkeit von deren Anspruchsniveau, bestimmte Schülerreaktionen hervor. Das Anspruchsniveau der Frage beeinflusst das Antwortniveau der Schüler (vgl. DUNKIN & BIDDLE 1974). Verschiedene Untersuchungen befassten sich mit den Auswirkungen anspruchsvoller und anspruchloserer Fragen auf die Schüler in unterschiedlichen Jahrgangsstufen. In der zusammenfassenden Studie von GALL (1984) wurde schlussgefolgert, dass bei leistungsschwächeren Schülern sowie in der Arbeit mit Grundfertigkeiten, sich eher Faktenfragen und kognitiv weniger anspruchsvolle Fragen lernwirksam zeigen. Hinsichtlich der Förderung von selbstständigem und kritischem Denken führten hingegen kognitiv anspruchsvollere Fragen zu besseren Lernergebnissen. Da jedoch in einem Lernprozess meist Wissen hervorgerufen und Denken angeregt werden soll, drängt sich als Konsequenz eine Anwendung beider Frageformen auf. BORICH (1992) kommt daher zu dem Schluss, dass bei der Vermittlung von grundlegenden Inhalten ein Verhältnis von 70 % anspruchloserer zu 30 % anspruchsvollerer Fragen angebracht wäre, wohingegen bei anspruchsvolleren Lerninhalten das Verhältnis bei 60 % zu 40 % liegen sollte. Mit Blick auf den Schwierigkeitsgrad der Fragen, d.h. den Grad der Wahrscheinlichkeit, mit der die Fragen von den Lernenden beantwortet werden können, führen teils widersprüchliche Forschungsergebnisse zu einer Trendaussage und zwar, dass in etwa drei Viertel der Fragen zu einer richtigen Antwort der Schüler führen sollten, während weitere Fragen als Anlässe zur Reflexion genommen werden können (vgl. BROPHY & GOOD 1986). Grundsätzlich sollten die Lehrerfragen in Verbindung

mit Erfahrungen, früher Gelerntem, neuen Informationen oder vorgelegten Problemen gestellt werden.

In der Fachliteratur herrscht mehr oder minder Einigkeit darüber, was „angemessene“ und „unangemessene“ Lehrerfragen darstellen. Angemessene, günstige Lehrerfragen stellen sich wie folgt dar (vgl. u.a. DUBS 1995; HEIDEMANN 2003; KÖCK 1995; MEYER 2007; STÖCKER 1957):

Lehrerfragen müssen *eindeutig und klar* sein: Unklare, diffuse, zu allgemeine und uneindeutige Fragen sowie mehrfache und überladene Fragen können Verunsicherungen seitens der Schüler bewirken, dass sie nicht wissen, was von ihnen erwartet wird und sie deshalb oft Antwortversuche unterlassen. Klare und eindeutige Fragen sind umso mehr für einen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern zu fordern, da sie die Ergänzung des unvollständigen Hör- und Absehbildes der hörgeschädigten Schüler begünstigen.

Lehrerfragen sind *in ihrem Umfang sinnvoll zu beschränken*: Zu umfassende Fragen verlangen meist eine umfassende Antwort, die nochmals schrittweise durchgearbeitet werden muss, was zu Langeweile bei den Schülern führen kann. Besser wäre es also, die Frage in mehrere Zwischenfragen zu untergliedern, was auch der Sprachaufnahme der hörgeschädigten Schüler zugute kommt.

Lehrerfragen sollen *zielstrebig, echt und nicht suggestiv* sein: Auf nicht zielstrebige Fragen antworten die Schüler oftmals nicht, da sie die dahinter stehende Intention des Lehrers nicht erkennen. Gemeint sind z.B. sogenannte „Ratefragen“, bei denen die Lernenden keine Anhaltspunkte zur Fragenbeantwortung haben, aber auch unfertige Fragen, die von den Schülern zu Ende gedacht werden sollen. Suggestivfragen und rhetorische Fragen sind wiederum keine echten Fragen und aktivieren demnach die Lernenden nur „scheinbar“. Derartige Scheinfragen intendieren, die Schüler in eine bestimmte Antwortrichtung zu drängen und werden oftmals dazu benutzt, Aufforderungen als Frage zu formulieren oder die Schüler auf diese Weise zu disziplinieren.

Lehrerfragen sollen *kurz und natürlich* sein: Je kürzer und eindeutiger die Fragen sich gestalten, desto leichter wird es für die Schüler – und umso mehr für den hörgeschädigten Schüler – sie zu erfassen und zu beantworten. Lange Fragen können sich einerseits aufgrund eines verschachtelten Satzbaus ergeben oder aber sie zeigen sich als Ketten- oder Doppelfragen: Gemeint sind mehrere Fragen unmittelbar hintereinander, oft vermengt mit Sachinformationen. Nur selten kommt es auf diese Weise zu einem schrittweisen Erkenntnisprozess, in dem die Schüler zu dem „Kern des Problems“ herangeführt werden. Die Problematik der Doppel- und Kettenfragen verstärkt sich bei hörgeschädigten Schülern: Sie werden unter Umständen durch

die aufzunehmende und zu verarbeitende Sprachmenge der Doppel- und Kettenfragen, denen sie wegen ihrer bruchstückhaften Sprachwahrnehmung zunächst noch Bedeutung zuordnen müssen, verwirrt und reagieren auf die Fragen meist nicht. Im Unterschied zu Ketten- oder Doppelfragen, dienen Fragefolgen einer schrittweisen Problemlösung bzw. der Erarbeitung eines Sachverhalts. Sie können nacheinander oder gleichzeitig (etwa durch schriftlich Darbietung der Fragen) gestellt werden und können im Sinne einer strukturierten, systematisch erarbeiteten Herangehensweise des Unterrichtsgegenstands dienlich sein und die produktive Schülertätigkeit erhöhen (vgl. u.a. LEONHARDT 1996a; PÖHLE 1975).

Lehrerfragen sollten *dem Niveau der Klasse angepasst* sein: Die Anpassung an das Niveau der Klasse betrifft sowohl die Wortwahl als auch ein Frageverständnis für alle Schüler der Klasse. So sollten neue Wörter ausreichend abgeklärt und dann verwendet werden, damit sie letztlich in den Sprachschatz der Schüler eingehen. Gleiches gilt für das Anspruchsniveau der Fragen: Die Lehrkraft sollte schrittweise sprachlich anspruchsvollere Fragen stellen, damit die Schüler dieses Sprachmuster übernehmen können. Die Abklärung von Fremdwörtern und Fachbegriffen sowie eine „angepasste Lehrersprache“ begünstigt auch das inhaltliche und sprachliche Verständnis des hörgeschädigten Schülers.

Lehrerfragen sollen möglichst *W-Fragen* sein: Mit der Formulierung von W-Fragen (Wer ...? Was? Warum ...? Wie ...? usw.) und dem Fragewort am Satzanfang werden die Fragen von den Lernenden bewusster wahrgenommen und von dem Hörgeschädigten besser als Frage perzipiert.

Von Vorteil sind des Weiteren *nachziehende (vertiefende) Fragen*, mit denen die Lehrkraft die Schüler auffordert, ihre Antworten zu präzisieren und zu vertiefen. Von diesen wird angenommen, dass sie vermutlich die Aufmerksamkeit und den Lernerfolg der Lernenden positiv beeinflussen (vgl. SPAULDING 1965; SOAR 1966; WRIGHT & NUTHALL 1970).

Die Angemessenheit des Einsatzes unterschiedlicher Lehrerfragen stellt sich auch in Abhängigkeit von verschiedenen unterrichtlichen Phasen, so sind z.B. bei einem fragend-entwickelnden Vorgehen in der Informations- und Erarbeitungsphase eher enge Fragen als in gesprächs- oder impulsorientierten Phasen oder etwa zu Beginn einer Anwendungs-/Transferphase angezeigt (vgl. DUBS 1995; HEIDEMANN 2003; KÖCK 1995; MEYER 2007):

Enge/geschlossene vs. offene/weite Fragen: Auf enge (geschlossene) Fragen gibt es nur eine richtige Antwort, so dass die Schüler der „Denkspur“ des Lehrers folgen müssen. Sie sind vor allem bei jüngeren oder sprachlich unsicheren Schülern angebracht. Bei weiten (offenen) Fra-

gen¹⁰ haben sich die Schüler in dem Denkfeld des Lehrers zu bewegen, es gibt mehrere Antwortmöglichkeiten, so dass die Lernenden mehr zum Denken herausgefordert werden und Prozesse der Metakognition bei ihnen in Gang gebracht werden können. Sie verlangen eine ausführlichere Stellungnahme und fordern gegebenenfalls zur Hypothesenbildung heraus. Didaktisch unvorteilhaft wäre es, wenn auf eine offene Frage nur eine Antwort angenommen und weiter bearbeitet wird. Es gilt hier also, auf jede Schülerantwort (insofern sie sich noch in dem Themenfeld befindet) einzugehen (vgl. DUBS 1995, 94).

In ähnlicher Weise verhalten sich *konvergente* vs. *divergente* Fragen (vgl. KÖCK 1995; MEYER 2007; HEIDEMANN 2003): Konvergente Fragen zielen auf Bekanntes und Vertrautes, das auf neue Situationen oder Probleme angewendet oder weiterentwickelt werden soll. Hierbei bestehen festgelegte („richtige“/„falsche“) Antworten. Divergente Fragen intendieren vielmehr das Durchdenken neuer Sach-, Sinn- oder Problemzusammenhänge, die möglicherweise im Widerspruch zu Bisherigem stehen können. Sie fördern kreatives Denken und die Schüler werden dazu angeregt, eine unbegrenzte Vielzahl von Antworten zu finden.

Kognitiv anspruchslosere (Wissensfragen) vs. *kognitiv anspruchsvollere* (Denkfragen) Fragen (vgl. DUBS 1995; KÖCK 1995; MEYER 2007; PÖHLE 1987a; STÖCKER 1957): Fakten- bzw. Wissensfragen und auch Definitionsfragen besitzen ihre Relevanz insbesondere in dem Abrufen von bisher Gelerntem. Sie beziehen sich aber auf reines Faktenwissen und sind von daher bekannt, oder eben nicht, d.h. sie führen zu einer Scheinaktivität der Schüler und regen sie nicht zum Denken an. Um die Lernenden zu Denkprozessen unterschiedlichen Anspruchsniveaus herauszufordern, sie Sachverhalte beurteilen und Folgerungen ziehen zu lassen, sie zu Begriffsbildungen zu bringen usw. müssen vielfältige und unterschiedliche Fragetypen bzw. Denkfragen eingesetzt werden.

Eine speziell einzusetzende Frageform sind die „Ballon“-Fragen („Wisst ihr, was Einzeller sind?“) (KÖCK 1995, 185; MEYER 2007, 207): Sie greifen sozusagen in dem Lehrgang vor und dienen dazu, einen neue „Lernlandschaft“ (ebd.) zu erkunden. Sie können sich eventuell für die hörgeschädigten Schüler als problematisch erweisen, da das Sprachfeld des neu zu erarbeitenden Themenbereichs noch unbekannt ist. Bei Anwendung solcher Fragen sollte infolgedessen verstärkt das Verstehen des hörgeschädigten Integrationsschülers beachtet werden.

¹⁰ Als eine besondere Form innerhalb offener Lehrerfragen sind die sogenannten „Schrotschuss“-Fragen („Einer von euch haben doch sicherlich ein Haustier? Erzählt doch mal!“) zu benennen (KÖCK 1995, 184; MEYER 2007, 207): Derartige Fragen sind absichtlich unscharf formuliert. Sie zielen nur grob in die Richtung, in die der Lehrer das Gespräch zu lenken beabsichtigt, so dass sich möglichst alle Schüler angesprochen fühlen sollen. Die Gefahr besteht hierbei besonders in einer allzu vagen Formulierung, was wiederum zu Verunsicherungen bei den Schülern und in der Folge zu dem Ausbleiben ihrer Antworten (oder dem Geben von Verlegenheitsantworten) führen kann.

Entscheidungsfragen/Ja-nein-Fragen/Alternativfragen (vgl. DUBS 1995; HEIDEMANN 2003; PÖHLE 1987a) verlangen prinzipiell keine Anstrengung bei den Lernenden, weshalb sie oftmals nicht darauf reagieren. Sie sind nur dann sinnvoll, wenn die Schüler eine Begründung für die Entscheidung zu einer Alternative/zu der Entscheidung abgeben müssen.

Neben Genanntem sei kurz auf *grundsätzliche Problematiken in der Fragetechnik* von Lehrkräften zu verweisen (vgl. u.a. HEIDEMANN 2003; KÖCK 1995): Aus pädagogisch-erzieherischen Gründen sollten sowohl Gegenfragen, als auch sogenannte „Killer- oder Fangschussfragen“ (KÖCK 1995, 185) vermieden werden, die dem Lehrer dazu dienen, Schüler die nicht bei der Sache sind, durch Einforderung von Antworten bloßzustellen. Darüber hinaus erweist es sich zumeist als ungünstig, auf eine unbeantwortete Lehrerfrage eine weitere nachzuschieben. Dies kann zu Verunsicherungen und ausbleibenden Antworten seitens der Schüler führen. Besser wäre es, die Frage von vornherein präzise zu stellen oder etwa die Frage von Schülern wiederholen zu lassen (Schülerecho).

Als besonders kritisch stellt sich die Beantwortung der Lehrerfrage durch die Lehrkraft selbst. Die Gefahr eine Frage zu übergehen oder gar selbst zu beantworten hängt oftmals mit der fehlenden Einhaltung einer ausreichenden Wartezeit in der Fragesequenz „Frage – Aufrufen – Antwort – Frage“ zusammen. ROWE (1974) konnte bezüglich der Wartezeit von speziell drei Sekunden gegenüber einer Sekunde nachweisen, dass dadurch die Schülerantworten länger wurden, die Anzahl korrekter Antworten anstieg, spekulative und schlussfolgernde Antworten zunahmen sowie generell die Schülerantworten vielgestaltiger wurden und die Lernenden ihre Antworten häufiger verglichen. Die in der Untersuchung von ROWE (ebd.) sich als günstig erwiesene Wartezeit von drei Sekunden ist in die Fachwelt als Empfehlung eingegangen (vgl. u.a. DUBS 1995; HEIDEMANN 2003). KÖCK (1995, 184) betont in dem Zusammenhang den Vierer-Takt eines Frage-Antwort-Unterrichts: Lehrerfrage – Überlegphase – Schülerantwort – Würdigung der Antwort (Verstärkung, Berichtigung o.Ä.). In Bezug auf hörgeschädigte Schüler ist eine verlängerte Überlegphase zu fordern, da bei ihnen allein der Prozess des auditiv-visuellen Verstehens der Frage einem inhaltlichen Verständnis und einer Verarbeitung der Frage vorausgeht und somit die gesamte Erfassung der Frage entsprechend mehr Zeit beansprucht als bei ihren gut hörenden Mitschülern (vgl. LEONHARDT 1996a; WAGNER & WINKLER 1968a).

Im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern sollte sich außerdem der Lehrer darüber bewusst sein, dass der Hörgeschädigte für das Frageverstehen sich dem Fragenden aktiv zuwenden muss, damit die Sprachaufnahme möglich wird und zudem Ergänzungen des unvollständigen

Absehbildes vorzunehmen hat. Hierfür wirkt ein Wissen um Wortbedeutungen und Kontext erleichternd für das Sprachverstehen. Wichtig sind also günstige Hör- und Absehbedingungen, das Erkennen der Frage (klare, eindeutige Frage) und die Kenntnis der Wortbedeutungen (vgl. WAGNER & WINKLER 1968a). Untersuchungen zur Lehrersprache mit hörgeschädigten Schülern existieren kaum. Die wenigen Forschungen hierzu beziehen sich auf ältere Untersuchungen und zumeist auf eine segregierte Beschulungsform gehörloser Kinder und Jugendlicher. WOOD et al. (1982) untersuchten das kommunikative Verhalten gehörloser Grundschüler innerhalb morgendlicher Gesprächskreise mittels eines kategorialen Beobachtungssystems. Es zeigte sich u.a., dass die Äußerungslänge der Schüleraussagen von den Qualitäten der Lehreräußerungen abhängt: Bei hohen interaktionalen Kontrollen, wie etwa bei Fragen, reagierten die Schüler überwiegend mit kurzen Antworten. Bei Informationen oder etwa positiven Bewertungen wurden auch die Schüleräußerungen inhaltlich und strukturell komplexer. In einer weiteren Untersuchung von WOOD & WOOD (1984) wurden die Auswirkungen der Lehrersprache auf die Schülersprache genauer erforscht. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass ein Konversationsstil mit starker Steuerung (z.B. Entscheidungsfragen) dazu führt, dass die Schüler weniger Gesprächsinitiativen ergreifen und ihre Äußerungen an sich kürzer werden.

Vokales Lehrerverhalten

Das vokale Lehrerverhalten wird mitunter auch als paralinguistisches und paraprachliches Verhalten bezeichnet. Gemeint sind stimmliche Qualitäten der Verbalsprache, d.h. Lautstärke, Stimmhöhe, Pausen, Sprechtempo usw. Sie können eine wesentliche Verstehenshilfe verbaler Äußerungen darstellen. So kann etwa die syntaktische Form einer Bitte durch scharfe Intonation zu einer Drohung werden. Basierend auf zahlreichen Forschungsergebnissen kann gefolgert werden, dass das verbale und nonverbale Lehrerverhalten gemeinsam mit dem vokalen Lehrerverhalten die Aufmerksamkeit und den Lernerfolg der Lernenden beeinflusst. So konnten etwa COATES & SMIDCHENS (1966) in ihrer Untersuchung positive Behaltensleistungen von Schülern bei dynamisch-modulierten Lehrervorträgen gegenüber statischen Vorträgen (Ablese des Vortrags, Verzicht auf Augenkontakt und Gesten, kaum stimmliche Modulationen, aber deutliche und angemessen laute Stimme) nachweisen. Der nachteilige Effekt einer monotonen Lehrerstimme ließ sich in einer anderen Forschungsarbeit an einem reduzierten Interesse und einem geringeren Lerneffekt bei den Schülern bestätigen (vgl. RICHMOND et al. 1987). Die Modulationen der Stimmintensität und der Sprechgeschwindigkeit können von daher grundsätzlich als Einfluss nehmend auf die Aufmerksamkeit der Lernenden angenommen werden.

Als Essenz verschiedener Forschungsergebnisse können einige praktische Hinweise zum vokalen Lehrerverhalten formuliert werden (vgl. u.a. DUBS 1995; HEIDEMANN 2003; HENNINGS 1975):

Variationen der Lautstärke und des Tonfalls der Stimme (Stimmintensität, Stimmhöhe, Prosodie und Intonation): Bei einem zu leisen Sprechen kann es dazu führen, dass die Schüler den Lehrer nicht angemessen verstehen, schnell ermüden und Nebengespräche initiieren, wodurch der Lehrer noch schlechter verständlich wird. Auch hier wirkt es sich günstig aus, wenn der Lehrer seine Stimmstärke im Unterrichtsverlauf variiert. Eine konstante Stimmintensität (Lautstärke) (gleich, ob laut oder leise), ruft ermüdende Effekte hervor. Ebenso verhält es sich mit einer gleichbleibenden Stimmhöhe. Neben Modulationen in der Stimmintensität und in der Stimmhöhe sind Betonungen wesentlich. Sieht man von einer konkret stärkeren, stimmlichen Betonung eines Wortes oder Satzteils ab, können ebenso betonende Wörter verwendet werden (z.B. Aufzählungen, wie „erstens – zweitens – drittens ...“; Wörter wie „besonders“, „zusammenfassend“ usw.) oder etwa lautes Denken – als verbalisiertes Hervorheben des Gedankenflusses. PINNEY (1969) konnte in seiner Studie positive Auswirkungen auf die Lernenden durch den Gebrauch von betonenden Wörtern, wie „grundsätzlich“, „vor allem“, „wichtig/bedeutsam“, feststellen.

Sprechtempo: Allzu langsames Sprechen führt meist zu Desinteresse und sinkender Aufmerksamkeit seitens der Schüler. Ein zu schnelles Sprechen kann Unsicherheit und Desinteresse des Lehrers signalisieren und die Aufnahmefähigkeit der Lernenden überschreiten (vgl. HEIDEMANN 2003, 128). Zur Erhöhung der Schüleraufmerksamkeit sollte das Sprechtempo im Unterricht variieren.

Bei hörgeschädigten Schülern ist die auditive Sprachperzeption, abhängig von einem (gemäßigen) Sprechtempo, der rhythmisch-dynamisch-melodischen Akzentuierung des Gesprochenen, der Sprechintensität (Lautstärke) und einer Gliederung nach Sinneinheiten und Sinn-schwerpunkten (adäquate Diktion und Intonation) (vgl. u.a. LEONHARDT 1996a; LÖWE 1989; PÖHLE 1987a; 1989). Hilfreich für das Sprachverstehen ist daher ein gegliedertes, rhythmisch-dynamisch-melodisch akzentuiertes und gut moduliertes Sprechen, in dem die natürliche, sinngemäße Strukturierung und Betonung der Wörter und Sätze erhalten bleibt. Betrachtet man die Stimmhöhe genauer, so sind vor allem hohe Stimmlagen für sensorineural hörgeschädigte Schüler erschwert zu verstehen, so dass Lehrkräfte mit hohen Stimmen besonders auf das Verstehen des hörgeschädigten Integrationsschülers achten sollten. Bei Hörgeschädigten sollte zudem ein gegenüber der Norm leicht verlangsamtes Sprechtempo berücksichtigt

werden (vgl. LEONHARDT 1996a). Bei einem zu schnellen Sprechen kann die Sprachaufnahme stark beeinträchtigt werden, bei einem zu langsamen Sprechen können die Wort- und Satzbilder „in sich zerfallen“, sinngemäße Akzentuierungen verloren gehen oder nicht mehr als solche erkannt und die Dynamik sowie der Gestaltcharakter der Wörter nicht mehr diskriminiert werden.

Als besonders Phänomen der verbalen und vokalen Lehrersprache sei ferner auf den Gebrauch von *Mundart/Dialekt* verwiesen. Leichte mundartliche Färbungen stören meist nicht, sie können vielmehr den Unterricht auflockern und gegebenenfalls Schülernähe signalisieren. Es sollte jedoch nicht überzogen werden, da auf diese Weise eventuelle Einbußen im Ansehen bei den Schülern entstehen können (vgl. HEIDEMANN 2003, 130) und gegebenenfalls die Sprache für die Schüler unverständlich wird. Mundartliches Sprechen ist für hörgeschädigte Schüler insbesondere dann problematisch, wenn der Hörgeschädigte selbst nicht in der Mundart des Sprechers beheimatet ist und somit an die mundartlichen Hör- und Absehbilder nicht gewöhnt ist.

Um vorteilhafte visuelle Perzeptionsbedingungen für den Hörgeschädigten zu gewährleisten, ist überdies ein gutes *Absehbild* des Sprechers wesentlich. Günstig sind deutliche, aber nicht unnatürlich überbetonte Artikulationsbewegungen. Undeutliche, verwaschene oder überartikulierte Mundbewegungen erschweren die visuelle Sprachwahrnehmung erheblich. Zudem können weitere Bedingungen das Absehbild beeinträchtigen, wie ein starker Bart, eine übergroße oder extravagante Brille, die Hand am Mund usw. Dies sollte vermieden werden bzw. bei einer derartigen Situation verstärkt auf das Verständnis des hörgeschädigten Schülers geachtet werden.

Nonverbales Lehrerverhalten

Körpersprache bzw. nonverbale Lehrersprache dient zum einen der „Kommunikationshygiene“ des Unterrichts als „... Bemühen um Kommunikation ohne vermeidbare Unverständlichkeiten, Verzerrungen und Störungen“ (ROSENBUSCH 1986, 52); sie unterstützt zum anderen auch – bewusst oder unbewusst – die Aufrechterhaltung des schulischen Hierarchieverhältnisses. Wachsendes Interesse an der Körpersprache und dabei besonders an der des Lehrers, kam mit der Kommunikationstheorie von WATZLAWICK auf. Nachhaltig prägend wirkte sich vor allem folgende Aussage aus: „Man kann nicht nicht kommunizieren“ (WATZLAWICK et al. 1974, 53). Gemeint ist, dass in jedem Moment körpersprachliche Signale gesendet werden, die Rückschlüsse auf die Gedanken und Empfindungen des Senders zulassen (z.B. Trauer,

Freude, Misstrauen, Langeweile, Enttäuschung, Konzentration). Einige Autoren sprechen sich sogar dafür aus, dass zu mehr als zwei Dritteln die menschliche Kommunikation nonverbal und lediglich zu einem Drittel verbal abläuft (HEIDEMANN 2003, 85). Nonverbale Kommunikation des Lehrers kann einer Übermittlung inhaltlicher Aspekte, einer Übermittlung von Beziehungsbotschaften oder einer Prozesssteuerung des Unterrichts dienen (vgl. ROENBUSCH 1985). Dabei kann sie geregelt oder ungeregelt, etwa als Reaktion, ablaufen. Nimmt man etwa prozessurale Unterrichtsaspekte, so können diese nonverbal durch Blickkontakte, Handzeichen, Zunicken usw. reguliert werden. Je besser derartige Vorgänge zwischen Lehrer und Klasse ritualisiert sind, desto eher genügen bereits diese nonverbalen Signale um bestimmte Vorgänge auszulösen, wie PFEIFFER (2007, 52) folgendermaßen veranschaulicht:

„Blickt die Lehrperson nach einer Schüleräußerung fragend in die Runde, ist klar, dass sie mit der Antwort so nicht einverstanden ist und weitere Antwortangebote wünscht, steht sie vor Unterrichtsbeginn demonstrativ gerade, angespannt und schweigend vor einer noch lärmenden Klasse, gibt sie zu verstehen, dass nun unverzüglich Ruhe geboten ist, usw.“

Letztlich können verschiedene Funktionen nonverbalen Lehrerverhaltens ausgemacht werden (in Anlehnung an ROENBUSCH 1985): Als Reaktion kann nonverbales Lehrerverhalten Signale der Aufmerksamkeit (z.B. mittels Blickkontakt), des Verstehens (z.B. mittels Kopfnicken, verständnisvollem Lächeln) oder Nichtverstehens (z.B. durch Stirnrunzeln oder hochgezogene Augenbrauen) sowie Signale der Bewertung (z.B. zustimmendes Nicken, ablehnendes Kopfschütteln, unentschiedenes Achselzucken) übersenden. Nonverbales Lehrerverhalten kann zur Regulierung oder Korrektur abweichenden Verhaltens mit der Intention einer Ablaufsicherung eingesetzt werden (bspw. in Form eines kurzen Blickkontakts oder als explizite Mahnung/Verwarnung) oder als Steuerung im Sinne einer Veränderung des Kommunikationsprozesses dienen (bspw. durch Variationen des Tempos, Erzeugung von Spannung). Es kann außerdem verschiedene Turn-taking-Mechanismen betreffen wie die zumeist eingespielten Regeln der verschiedenen Arten des Meldens, Aufrufens, Wortergreifens usw. Nonverbales Lehrerverhalten kann desgleichen einer „Affiliation“ zugute kommen, d.h. einer Schaffung oder Aufrechterhaltung von sozialen Bindungen (z.B. durch Lächeln, Zunicken) (vgl. ROENBUSCH 1985; SCHEFLEN 1976).

Die nonverbale Kommunikation kann mit der Verbalsprache inkongruent sein, d.h. dass verbale und nonverbale Kommunikationssignale nicht unbedingt gleiche Informationen, sondern auch widersprüchliche Signale liefern können. Auch wenn sich im Folgenden an die Begrifflichkeiten einer kongruenten vs. einer inkongruenten Kommunikation gehalten wird, wird dieses Phänomen von verschiedenen Autoren unterschiedlich benannt. Beispielhaft sei eine konkordante vs. einer diskordanten Kommunikation (EHLICH & REHBEIN 1981), konvergente

vs. divergente Kommunikation (ROSENBUSCH 1985) oder einer kongruenten vs. inkongruenten Kommunikation (GALLOWAY 1976) erwähnt. Im Vergleich zur Verbalsprache werden zumeist die nonverbalen, gestischen, körpersprachlichen Botschaften als zuverlässiger gesehen (vgl. Untersuchung BUGENTAL in SCHERER & WALLBOTT 1979). ROSENBUSCH (1985) verweist hier auf eine in seiner Forschergruppe durchgeführte Untersuchung, in der Grundschüler anhand der mimischen Reaktion ihrer Lehrer feststellen konnten, wie der vorausgehende Schülerbeitrag zu bewerten ist. Sie konnten dabei überwiegend die mimischen Lehrereaktionen korrekt einschätzen.

Innerhalb der Betrachtung körpersprachlicher Signale sind besonders autonome, psychovegetativ gesteuerte Signale, wie etwa Schwitzen, Hautrötungen o.Ä., die Verlässlichsten. Auf diese soll jedoch hier nicht weiter eingegangen werden.

Die Bedeutung nonverbaler Kommunikation bei Hörgeschädigten hat grundsätzlich eine weitere, verstehenserleichternde Funktion: Der Vergleich des bruchstückhaften Abseh- und Hörbildes mit den mimischen, gestischen und gesamtkörpersprachlichen Signalen verhilft ihnen zu einem besseren Verstehen des Gesagten. Aufgrund dessen sollte im Unterricht verstärkt darauf geachtet werden, dass die nonverbalen Kommunikationselemente die verbale und vokale Lehrersprache unterstützen und bekräftigen. Bei deren Widerspruch kann es zu Kommunikationsstörungen und erheblichen Verständnisproblemen kommen (vgl. LEONHARDT 1996a).

Wie bereits deutlich wurde, wird nonverbale Sprache grundsätzlich nach ihren Kommunikationsmodalitäten unterschieden. Mehrheitlich wird dabei die Mimik, Gestik, die Körperhaltung, die Proxemik (Stellung im Raum) und die Bewegung im Raum, den Augenkontakt/das Augenspiel und physische Eigenschaften, wie etwa das Aussehen, das Auftreten die Kleidung usw. unterschieden. Ausgewählte wesentliche Modalitäten und deren Bedeutung hinsichtlich der Lehrersprache sollen nun genauer betrachtet werden.

Durch *Blickkontakte* können Informationen gesendet und zugleich empfangen werden sowie Beziehungen zu Schülern geschaffen und aufrechterhalten werden. Der Augenkontakt ist gerade für die Organisation des Sprecherwechsels und die gesamte Steuerung der Kommunikation wichtig. Durch ihn können Einverständnis, Sympathie, Zutrauen, Aufmerksamkeit, Zuhören usw. signalisiert werden. Generell sollte der Blick aber auf alle Schüler gerichtet sein (vgl. u.a. EXLINE 1971) – fehlender Augenkontakt kann als ungenügende Aufmerksamkeit oder mangelndes Interesse interpretiert werden. BEEBE (1976) konnte einen Zusammenhang zwischen Augenkontakt und Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Behaltensleistungen und Einstellungen

zur Lehrkraft im Unterricht nachweisen. Wesentlich ist also die Aufrechterhaltung des Blickkontakts zu den Schülern, was auch einer „Allgegenwärtigkeit“ und „Gruppenmobilisierung“ im Sinne einer Klassenführung in Orientierung an KOUNIN (2006) dient (siehe Kapitel 2.3.2). Um alle Schüler entsprechend im Blick zu haben, sollte einerseits ein Mindestabstand von ca. zwei Metern zu der Klasse bestehen, und andererseits der Blickkontakt nicht weiter verdeckt werden (HEIDEMANN 2003, 88). Letztlich kann absichtsvolles Schweigen in Verbindung mit Akzentuierungen durch den Blickkontakt zu „konzentrierter Ruhe“ in der Klasse führen. In den Sprechpausen werden körpersprachliche Signale intensiver registriert, so dass Akzente gezielter gesetzt werden können.

Ein Blickkontakt zum hörgeschädigten Schüler ist einerseits wesentlich, um dessen unterrichtliches Verstehen zu verfolgen. Andererseits ist der Blickkontakt des Lehrers eng verknüpft mit dessen Antlitzgerichtetheit zum Schüler, welche wiederum die Grundlage für dessen visuelle Sprachperzeption durch Absehen ist (vgl. Kapitel 3.4.2). Bei einem Sprecherwechsel innerhalb eines Unterrichtsgesprächs ist jedoch der Blickkontakt alleine für den hörgeschädigten Schüler ein nicht ausreichendes Signal – hier wäre eine zusätzliche Benennung des Sprechers bzw. ein Weisen auf den Sprecher wesentlich. Auf Blickkontakt bzw. Antlitzgerichtetheit zu dem hörgeschädigten Schüler sollte generell in jedem unterrichtlichen Moment geachtet werden, d.h. der Lehrer sollte in seinen sprachlichen Ausführungen innehalten, sobald er Anschriften an der Tafel oder auf dem Overheadprojektor vornimmt. Etwa bei einer Film- oder Diashow, ist darauf zu achten, dass der hörgeschädigte Schüler nicht zugleich die Demonstration und die Lehrersprache verfolgen kann; entweder sollte beides im Blickfeld des hörgeschädigten Schülers liegen (Lehrergesicht und Demonstrationsobjekt) oder, und dies ist der günstigere Fall, die verbale Sprachdarbietung und die Demonstration sollten nicht simultan, sondern sukzessive erfolgen (vgl. Kapitel 2.3.2 und 3.2).

Durch *Mimik* werden insbesondere Gefühlszustände vermittelt (Angst, Freude, Ärger usw.). Das authentische mimische Lehrerverhalten kann für die Schüler zu einem Indikator für die Bewertung ihrer Äußerungen und Handlungen werden. Im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler wäre eine natürliche Mimik, im Einklang mit der Verbalsprache, umso wichtiger, da sie verstehensförderlich für die Erfassung der Lehrersprache ist.

In engem Zusammenhang zum mimischen wird oft das gestische Lehrerverhalten benannt. Unter *Gestik* werden kommunikative Bewegungen, insbesondere der Arme, Hände und Finger verstanden, die sowohl lautsprachbegleitend, lautsprachunterstützend als auch lautsprachersetzend gebraucht werden. Sie sind jedoch von den Gebärden einer Gebärdensprachgemeinschaft zu unterscheiden, da diesen eine gesonderte Syntax, Morphologie usw. – letztlich alle

Merkmale einer eigenständigen Sprache – unterliegt. Unter Gestik können allerdings auch natürliche Gebärden gefasst werden, die mitunter mit Gebärden einer Gebärdensprachgemeinschaft übereinstimmen können. Unter Gestik fallen weiterhin sogenannte Zeigegesten (Deixis) oder ikonische Gesten, d.h. gestische Nachahmungen von Handlungen, Objekten, Metaphern usw. Eine natürliche Gestik und Körpersprache, kongruent zur Verbalsprache, ist wesentlich für ein Verstehen des hörgeschädigten Schülers. Besonders sei in dem Kontext auf die Anwendung ikonischer und deiktischer Gesten verwiesen, wie etwa auf das Weisen der zu verwenden Materialien, auf das Zeigen wesentlicher Aspekte der Tafel-/Folienanschrift, das Weisen auf die Sprecher usw. Dies kann eine Orientierung für den hörgeschädigten Schüler darstellen, um entsprechend seine Aufmerksamkeit auf das unterrichtlich Relevante zu richten.

Gesten und Bewegungen dürfen jedoch nicht zu heftig sein oder nervös wirken, da sie so vom Inhalt ablenken (ROSENHINE 1968). Negative Körpersignale, wie unruhiges „Zappeln“, können etwa dazu führen, die eigene Unsicherheit auf die Schüler zu übertragen. Weiter sind sogenannte „Leerlaufgesten“ (ungezielte Handbewegungen o.Ä.) sowie Übersprungshandlungen, d.h. „... Ausweichhandlungen in Phasen höchster Anspannung, wie das Sichkratzen am Kopf, das Zerzausen oder vermeintliche Ordnen von Haaren, Wangen- und Bartstreichen, nervöses Reiben der Finger usw.“ zu vermeiden (HEIDEMANN 2003, 111). Die Unruhe, die derartige Bewegungen mit sich bringen, lenkt von dem Sprachinhalt ab, kann sich auf die Schüler übertragen und beeinträchtigt das Absehen des Hörgeschädigten.

Ein spezifischer Aspekt eines körpersprachlichen Ausdrucks, der sich auf das Raumverhalten bezieht, soll an dieser Stelle nochmals isoliert betrachtet werden – die *Proxemik*:

„Proxemik (von lat. proximare = sich nähern) bedeutet Raumverhalten, also die räumliche Konstellation der Kommunikations- oder Interaktionspartner in einer bestimmten Situation“ (POGGENDORF 2006, 137).

Proxemik als Studium der menschlichen Perzeption und Nutzung von Räumen wurde durch Studien von HALL begründet (1966/1976). Er konnte nachweisen, dass Personen in Abhängigkeit von ihrer sozialen Beziehung unterschiedliche Distanzzonen einnehmen und entwickelte ein Multikanal-Notationsystem für proxemisches Verhalten, das eine globale Körperhaltung, einen Orientierungswinkel der Interaktionspartner zueinander, den Körperabstand, die Körperberührung, das gegenseitige Anschauen, Wärme- und Geruchsempfinden sowie die Stimmintensität mit einbezieht. Hier sollen jedoch nur ausgewählte, wesentliche Aspekte dessen im Hinblick auf unterrichtliche Interaktionen mit hörgeschädigten Schülern näher betrachtet werden. Generell werden mit dem proxemischen Verhalten soziale und emotionale Bezie-

hungen ausgedrückt, Rollenverhältnisse, Zugehörigkeiten und Sympathien ersichtlich. Dabei unterliegt es bestimmten kulturell-gesellschaftlichen, situativen, geschlechtsspezifischen, beruflichen und persönlichkeits-bezogenen Einflüssen (näher nachzulesen bei POGGENDORF 2006, 138). Die Distanzzonen und somit auch die Sprecherentfernung zu dem hörgeschädigten Schüler muss ebenso unter einem anderen Blickwinkel betrachtet werden: Als günstig für die visuelle und auditive Sprachperzeption verhält sich eine Distanzzone bzw. Sprecherentfernung von einem halben bis drei Metern (siehe näher Kapitel 3.4.2). Proxemisches Verhalten umfasst jedoch mehr als die reinen Distanzzonen. So ist es z.B. ein Unterschied, ob jemand vor oder hinter einem steht, in Augenhöhe oder nicht, zugewandt, abgewandt oder seitlich neben einem usw. Gemeint sind letztlich verschiedene Möglichkeiten einer Körperausrichtung, was wiederum unterschiedliche soziale Botschaften sendet – bewusst oder unbewusst. Für die visuelle Sprachperzeption Hörgeschädigter ist, wie bereits beschrieben, eine Anlitzgerichtetheit grundlegend, d.h. dass sich der Sprecher nicht abwendet oder hinter dem Rücken des Absehenden spricht. Empfehlenswert ist eine Anlitzgerichtetheit mit Blickkontakt auf etwa der Augenhöhe des Hörgeschädigten.

Das Raumverhalten des Lehrers wird möglicherweise durch die Architektonik des Raums oder etwa durch lehrertypische Eigenheiten beeinflusst. Nimmt man z.B. die Bewegung des Lehrers im Raum, so wird auch in der allgemeinen Didaktik darauf verwiesen, dass möglichst keine „Wanderungen“ im Klassenzimmer vollzogen werden sollten, da sich die Unruhe, die von der Lehrkraft ausgeht, auf die Schüler übertragen kann. Günstig wäre eine Fixposition im Klassenraum, die innerhalb eines 20-minütigen Lehrervortrags ca. zwei- bis dreimal gewechselt wird (und somit nicht unnatürlich steif wirkt). Eine starke Bewegung des Lehrers im Raum beansprucht bei dem hörgeschädigten Schüler durch wechselnde Lichtverhältnisse und Höreindrücke seine Konzentration erheblich und kann zu frühzeitigen Ermüdungserscheinungen seinerseits führen (siehe auch Kapitel 2.3.2 und 3.4.2).

Insgesamt wird in der Reflektion der verbalen, vokalen und nonverbalen Lehrersprache ersichtlich, dass die allgemeingültigen Forderungen an das Lehrerverhalten im Hinblick auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler gesteigerte Relevanz besitzen und verstärkt zu fordern sind.

3.6 Schülerverhalten mit Fokus auf der Schüleraufmerksamkeit

Schülerverhalten kann zunächst als Reaktion auf Lehrerverhalten gewertet werden. Ausnahmen bilden nach SCHMITZ et al. (2006, 139) psychotische Störungen sowie psychische Symptome und andere Auffälligkeiten, deren Ursache oftmals außerhalb der Schule liegt und deren Behandlung den zuständigen Fachleuten überlassen werden sollte. Sieht man davon ab, können unterrichtliche Verhaltensprobleme von Schülern in zu wenig erwünschtes und in zu viel unerwünschtes Verhalten untergliedert werden. Zu ersterer Kategorie zählt z.B. auch fehlende Aufmerksamkeit (vgl. u.a. GROPPER 1971). Bevor nun näher auf die Schüleraufmerksamkeit eingegangen wird, soll noch kurz die Reziprozität zwischen dem Schüler- und dem Lehrerverhalten erwähnt werden:

Negative Einstellungen und Werthaltungen des Lehrers führen zu negativem Lehrerverhalten, das wiederum – im Sinne des reziproken Lehrer-Schüler-Systems – zu einem negativen Schülerverhalten führt. Dieses verstärkt wiederum das negative Lehrerverhalten entsprechend einer rückgekoppelten Schleife usw. Nimmt man nun konkret die Situation eines einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers, so könnten beschriebene positive Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen, aber auch präventive und korrektive Maßnahmen des Lehrers positive Verhaltensweisen bei dem hörgeschädigten Schülers selbst sowie bei seinen Mitschülern evozieren und zu einer positiven Klassenatmosphäre beitragen. Dieses kann wiederum die soziale Integration des hörgeschädigten Schülers unterstützen (vgl. auch Kapitel 3.5).

Wie angesprochen, ist innerhalb des Schülerverhaltens die Aufmerksamkeit der Schüler zu verorten. Da in der hier dargelegten Untersuchung ein Fokus auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten, einzelintegrierten Schüler gelegt wird, um zu einer Aussage über den integrativen Unterricht zu gelangen, wird bereits an dieser Stelle die Klärung von „Aufmerksamkeit“ und speziell „Schüleraufmerksamkeit“ vorgenommen und diese in Bezug auf hörgeschädigte Schüler diskutiert. Zunächst soll ein Abriss dessen gegeben werden, was einer allgemeinen Auffassung von Aufmerksamkeit dient, ohne auf einzelne Details einzugehen und weitergehende Betrachtungen dieses Phänomens zu verfolgen (für einen detaillierteren Überblick siehe u.a. DUSCHEK 2005).

Im heutigen Verständnis von Aufmerksamkeit werden diverse Kontroll- und Integrationsfunktionen darunter subsummiert, die zu einer Strukturierung des Erlebens in den jeweiligen Situationen führen. Ein allgemeines Begriffsverständnis von Aufmerksamkeit legen ZIMMERMANN & FIMM (2002, 3) vor:

„Unter dem Begriff Aufmerksamkeit werden jene *Funktionen* zusammengefasst, durch die der *Strom des Erlebens und der Gedanken eine geordnete inhaltliche und zeitliche Struktur* erhält. Sie gehören zu jenen Funktionen, durch welche sich das wache, voll orientierte Individuum in jenem Augenblick ein Bild der vorliegenden Lebenssituation schafft, indem es die *relevanten Informationen* aus den verschiedenen Wahrnehmungsbereichen und unterschiedlichen zeitlichen Sequenzen *selektiert und integriert, mit übergeordneten konzeptuellen Kategorien verknüpft und in sein Wissen über raum-zeitliche Gegebenheiten einbettet.*“

Das Aufmerksamkeitsphänomen kann jedoch grundsätzlich unter verschiedenen Perspektiven und unterschiedlichen Leistungen betrachtet werden. In der vorliegenden Arbeit interessiert besonders der Aspekt der selektiven Aufmerksamkeit, welche die Fähigkeit einer Fokussierung hin zu bestimmten Reizen umschreibt. Letztlich kann darunter eine Konzentrationsfähigkeit im Sinne einer aktiven Zuwendung durch Aufmerksamkeit bzw. eine „gebündelte Aufmerksamkeit“ gefasst werden (vgl. DUSCHEK 2005; KÖCK & OTT 2002; MÜLLER 2003; ZIMMERMANN & FIMM 2002). Hierbei werden relevante Situationsmerkmale selektiv erfasst und irrelevante unterdrückt. Eine Auswahl der Informationen ist insofern erforderlich, da eine Begrenztheit der Ressourcen in der Informationsverarbeitung gegeben ist. Im Hinblick auf die begrenzte Verarbeitungskapazität gilt es, aus der Masse an Reizen jeglicher Sinneswahrnehmung zu selektieren. Aufmerksamkeit eines Individuums dient also dazu, eine Reizauswahl zu treffen und aus dieser vor der Eingabe in die bewusste Informationsaufnahme und -verarbeitung zu filtern. Aufmerksamkeit verhindert demzufolge eine Reizüberflutung und sorgt gleichsam für eine Bearbeitung der selektierten Informationen. Die Auswahl der Informationen geschieht wiederum unter verschiedenen Kriterien, wie etwa physischen Merkmalen des Reizes, dem semantischen Informationsgehalt, der Lokalisation im Raum usw. Dies kann willentlich oder unwillentlich geschehen, d.h. vom Willen bewusst gesteuert oder von der Reizstärke, der Häufigkeit des Auftretens oder einer subjektiven Bedeutsamkeit für das Individuum bestimmt werden (vgl. KÖCK & OTT 2002).

In einem schulischen Setting spielt zudem die Aufmerksamkeit als „Daueraufmerksamkeit“, d.h. der Aufrechterhaltung von Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum, eine erhebliche Rolle (DUSCHEK 2005, 43). Daueraufmerksamkeit ist dabei eng mit Vigilanz verbunden und grundsätzlich über die Zeit als limitiert zu verstehen.

In Übertragung auf unterrichtliche Möglichkeiten zur Aufmerksamkeitsfokussierung der Schüler sollte im Unterricht die Aufmerksamkeit der Schüler durch Reize gewonnen werden, die sie als für sich subjektiv bedeutsam einstufen und die eine gewisse Reizstärke besitzen. Beispielhaft sei hier auf die Umsetzung der Prinzipien der Anschauung, Schüler- und Lebensnähe, der Differenzierung und Individualisierung (siehe Kapitel 3.2) verwiesen, die eine derartige subjektive Bedeutsamkeit evozieren können. Zudem wäre in diesem Kontext die situative Vertrautheit von Bedeutung:

„Für die Organisation von Lernprozesse ist die Vertrautheit mit den Faktoren wichtig, die geeignet sind, einen Lerngegenstand so attraktiv anzubieten, daß der Lernende wenn möglich seine unwillkürliche Aufmerksamkeit auf ihn richtet. Interessantheit des Lerngegenstandes und Neugierverhalten des Lernenden müssen miteinander korrespondieren. Andererseits wird der Lehrende darauf achten, einer Ablenkung des Lernenden entgegenzuwirken, indem er störende Alternativreize ausschaltet und das Verharren des Lernenden beim erwünschten Lerngegenstand z.B. durch Erfolgserlebnisse verstärkt“ (KÖCK & OTT 2002, 55).

Im Hinblick auf die Daueraufmerksamkeit und deren zeitlicher Limitierung kann dieser bspw. durch einen Wechsel der Methoden, der Darstellungsformen, Materialien usw. entgegengewirkt werden, da auf diese Weise neue Reize gebracht werden, die möglicherweise für den einen oder anderen Schüler je unterschiedliche Reizstärken besitzen.

Die konkrete Erforschung von Schüleraufmerksamkeit soll nachstehend an einer exemplarischen Auswahl skizziert werden.

Das Konzept der Schüleraufmerksamkeit spielt in der Lehr-Lern-Forschung eine bedeutsame Rolle, wobei das Aufmerksamkeitsniveau und dessen Schwankungen oftmals als Kriterien einer effizienten Klassenführung und von Unterrichtsqualität genommen werden. HELMKE & RENKL (1992) schlussfolgern, in Anlehnung an zahlreiche empirische Untersuchungen (vgl. u.a. DOYLE 1986), dass ein aufgabenorientierter, adaptiver und variantenreicher Unterricht die Schüleraufmerksamkeit im Unterricht steigert. Aufmerksamkeit wird darüber hinaus als Variable für das schulische Lernen und als dessen Produkt, d.h. für die Leistungen, genommen. Dieser Sichtweise folgend wird Aufmerksamkeit als Erklärung für interindividuelle Unterschiede im Lernerfolg verstanden (vgl. FISHER et al. 1980; KARWEIT 1989). In weiteren, komplexeren Modellen dient Schüleraufmerksamkeit als eine Mediationsvariable, um die Wirkungen des Unterrichts auf das Lernverhalten und die Leistungsergebnisse zu vermitteln bzw. zu ermitteln (vgl. HELMKE & RENKL 1992; HELMKE et al. 1986). Aufmerksamkeit wird in der Unterrichtsforschung also als Kriteriumsvariable unterrichtlicher Qualitäten, als Produkt schulischen Lernens bzw. Leistens oder etwa als „Vermittler“ zwischen Unterricht und Leistungen genommen.

Exemplarisch soll eine bedeutsame Studie aus der Unterrichtsforschung genannt werden, die auch die vorliegende Arbeit beeinflusste: Gemeint ist das *Münchner Aufmerksamkeitsinventar* (MAI), das zur systematischen Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler im regulären Unterricht entwickelt wurde. Sein Einsatz erfolgte in einem umfangreichen längsschnittlichen Schulforschungsprojekt in 54 Grundschulen im Raum München und Umgebung (im Rahmen des Projekts SCHOLASTIK = **S**chulorganisierte **L**ernangebote und **S**ozialisation von **T**alenten, **I**nteressen und **K**ompetenzen; vgl. HELMKE & WEINERT 1997) (sie-

he näher Kapitel 5.1.3). Die MAI-Ergebnisse zur Schüleraufmerksamkeit ergaben dabei mehrheitlich ein passiv-aufmerksames Schülerverhalten, gefolgt von einem passiv-unaufmerksamen Verhalten. Innerhalb der aufgabenbezogenen Verhaltensweisen (on-task), waren die Schüler im Schnitt knapp 80 % der erfassten Unterrichtszeit aufmerksam. Dieses Ergebnis geht mit weiteren Grundschulstudien konform, in welchen sich Aufmerksamkeitsraten von ca. 65 % bis etwa 85 % ergaben (vgl. u.a. EHRHARDT et al. 1981; FISHER et al. 1980; GOOD & BECKERMAN 1978). Die Aufmerksamkeitswerte innerhalb der MAI-Ergebnisse streuen allerdings stark im Vergleich zwischen den einzelnen Schulklassen. Regressionsanalysen verwiesen hierauf, dass 56 % der individuellen Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten auf Verschiedenheiten der Schulklassen zurückzuführen ist. HELMKE & RENKL (1993, 135) führen dies auf Klassenunterschiede hinsichtlich schulischer Determinanten des Aufmerksamkeitsverhaltens zurück, wie der Klassenzusammensetzung oder Effekten der Klassenführung, d.h. des Erziehungs- und Unterrichtsstils des Lehrers. Dies bestätigt letztlich die eingangs formulierten, theoretischen Ausführungen zu dem reziproken Beziehungs- und Wirkungsverhältnis zwischen Lehrer und Schülern.

Schüleraufmerksamkeit bezüglich hörgeschädigter Schüler erfordert neben dem Genannten die Betrachtung einer spezifischen Perspektive.

Aufmerksamkeit und Konzentration bei hörgeschädigten Schülern

Hören und Verstehen sowie die Speicherung von (sprachlichen) Informationen ist ein komplexer Vorgang, der bei gut hörenden Personen oftmals „nebenbei“ abläuft. Gut Hörende erfahren sprachliche Redundanz auf mehreren Ebenen: inhaltliche Redundanz (ein fehlendes Wort im Satz kann ersetzt werden), grammatikalische Redundanz (grammatikalische Informationen sind mehrfach vertreten) und lautliche Redundanz (Laute wirken sich auf ihren Vorgänger und Nachfolger aus, wodurch Sprache flüssig und ökologisch wird). Bei Hörgeschädigten sind sprachliche Mitteilungen erheblich weniger redundant (mit Unterschieden je nach Art und Grad der Hörschädigung) und erfordern eine wesentlich höhere Konzentration bei deren Aufnahme und Verarbeitung. Dies wirkt sich wiederum auf deren Aufmerksamkeit aus (vgl. JACOBS 1998). HARTMANN (2001, 36) spricht in diesem Kontext von dem Problem der „begrenzten Energie“, nach dem der Energieverbrauch gut hörender Personen von nachstehenden Faktoren abhängt: Konzentration, Aufmerksamkeit, Belastungsfähigkeit, Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen, Denken, Handeln und Sprachverarbeitung. Hören und Verstehen von auditivem, sprachlichem Input ist für Hörgeschädigte mit einem erhöhten Energieaufwand verbunden, so dass u.a. deshalb von einem schnellern Konzentrationsabfall auszuge-

hen ist. Dabei spielen beeinflussend mitunter der Störlärm, die Beleuchtungssituation, die Tagesform und Tageszeit, Sprechgewohnheiten des Kommunikationspartners (ungewohnte Dialekte, fehlende Anflitzgerichtetheit usw.), die psychische und physische Verfassung des Hörgeschädigten (Stresssituation, Hunger, Müdigkeit o.Ä.), Kombinationsfähigkeit des Hörgeschädigten (u.a. aufgrund des Bekanntheitsgrad des Themas), Kontextwissen, Sympathie und Antipathie der Gesprächspartner, Selbst(un)sicherheit des Hörgeschädigten und etwa dessen Frustrationstoleranz mit hinein. Die auditive und visuelle Sprachperzeption stellt letztlich eine enorme Konzentrationsleistung und Stresssituation für Hörgeschädigte dar.

„Die Notwendigkeit, die unvollständige polysensorische Perzeption beständig durch kombinatorische Aktivität zu ergänzen und die ebenso durchgängig erforderliche volle Konzentration auf den jeweils Sprechenden (auf den Lehrer oder den sprechenden Mitschüler) bringen für die gehörlosen und schwerhörigen Schüler eine gegenüber einem Nichtgeschädigten nicht zu unterschätzende physisch-psychische Belastung mit sich“ (PÖHLE 1989, 5).

Für gut hörende Kinder und Jugendliche stellen sich nach HARTMANN (2001, 36) folgende Konzentrationsspannen:

5-7 Jahre:	15 Minuten
7-10 Jahre:	20 Minuten
10-12 Jahre:	25 Minuten
> 12 Jahre:	30 Minuten

Bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen sind aufgrund genannter Schwierigkeiten die Konzentrationsspannen entsprechend niedriger anzusetzen, auch wenn hierzu keine konkreten Angaben existieren. MARTISKA (2006, 54) spricht davon, dass Hörgeschädigte in etwa siebenmal so viel an mentaler Konzentration im Vergleich zu gut Hörenden benötigen, um dem „normalem Unterrichtsgeschehen“ folgen zu können. Auch GATERMANN & GROHNFELDT (2001, 87) verweisen auf die kürzere Konzentrationsspanne der hörgeschädigten Schüler und hierbei darauf, dass sie oft ein „Nickverhalten“ zeigen, Ablenkungsmanöver vortäuschen o.Ä. Die Berücksichtigung günstiger Perzeptionsbedingungen sowie hörgeschädigtenspezifischer didaktisch-methodischer Kriterien können hierbei nicht nur zur Qualitätssteigerung des Unterrichts im Hinblick auf den einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler dienen, sondern auch als „Konzentrationshilfen“ fungieren.

Betrachtet man nun konkret mögliche Konsequenzen dessen für die integrative Schulpraxis mit hörgeschädigten Schülern, so ist wesentlich, dass die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler beim Sprecher zu sein hat, um auditiv und visuell Sprache aufzunehmen und verarbeiten zu können. Dies ist vor allem dann problematisch, wenn unklar ist, wer gerade spricht. Wichtig wäre also ein Aufmerksammachen der aktuellen Sprecher, bspw. durch Benennung der Sprecher oder durch Weisen auf diese. Denkt man diese Situation weiter, so

kann ein Aufmerksamkeits- und Konzentrationsabschweifen des hörgeschädigten Schülers angenommen werden, falls es ihm etwa nicht mehr möglich ist, das Unterrichtsgespräch weiter zu verfolgen. Bei zu langatmigen und daher für die Hörgeschädigten erschöpfenden Problemerkörterungen sollten insbesondere passive, hörgeschädigte Schüler eingebunden werden, bevor das Kontextverständnis und die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers schwindet. Darüber und über weitere Handlungskonsequenzen müssen die Lehrer der allgemeinen Schule informiert werden. Wichtig wäre in dem Zusammenhang, dass der Lehrer die Aufmerksamkeitshaltung der hörgeschädigten Schüler sowie deren Hör-Seh-Haltung kontrolliert und, bei eventuell nachlassender Aufmerksamkeit, durch Aktivierung der Schüler dem entgegenwirkt. Als mögliche Maßnahmen hierfür wäre ein Wechsel der Unterrichtsformen und die Einplanung von Hör-Abseh-Pausen zu nennen (vgl. auch Kapitel 3.3), was auch der Aufrechterhaltung der Daueraufmerksamkeit bzw. der Entlastung von Aufmerksamkeit und Konzentration zugute kommt.

Nimmt man nun nochmals die eingangs beschriebenen Ausführungen zum Aufmerksamkeitsphänomen heraus und überträgt sie auf mögliche unterrichtliche Maßnahmen zur Aufmerksamkeitsfokussierung hörgeschädigter Schüler, so lässt sich interpretativ Folgendes ableiten: Um die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler durch Reize zu gewinnen, die sie als für sich subjektiv bedeutsam einstufen und eine gewisse Reizstärke besitzen, müssen diese Reize für die hörgeschädigten Schüler wahrnehmbar sein. Hoher Lärmpegel und mangelnde Visualisierung könnten möglicherweise dazu führen, dass der hörgeschädigte Schüler bzw. dessen Neugierdeverhalten mit Blick auf den Unterrichtsgegenstand erst gar nicht geweckt wird. Hilfreich können – neben den hier und den in den Kapiteln 3.2 bis 3.5 beschriebenen Maßnahmen und Prinzipien – vertraute Situation, Regeln und Rituale sein, so dass es dem hörgeschädigten Schüler leichter fällt, seine Aufmerksamkeit unterrichtsbezogen zu steuern.

Im Bereich der hörgeschädigtenpädagogischen Forschung existieren leider kaum empirische Belege zum Aufmerksamkeitsverhalten hörgeschädigter Schüler. Zu erwähnen wären lediglich zwei Untersuchungen, die sich u.a. mit dem Lehrerverhalten zur Steuerung der Schüleraufmerksamkeit beschäftigten. ERBER & ZEIZER (1974) konnten in einer Simulationsstudie nachweisen, dass die untersuchten gehörlosen Schüler überwiegend ihren Blick auf den Lehrer gerichtet halten und auf diese Weise die Aussagen der Mitschüler nicht wahrnehmen, was dazu führte, dass sie häufig die Aussagen ihrer Vorredner wiederholten. Ähnliches stellte KLUWIN (1981) in seiner Studie fest. Des Weiteren beschreibt er das aufmerksamkeitssteu-

ernde Verhalten von Lehrerinnen einer Gehörlosenschule in vier Klassen. Dabei zeigte sich, dass Lehrerinnen, die auch gebärdensprachlich (im Sinne einer „total communication“) im Unterricht kommunizierten, folgende aufmerksamkeitssteuernde Signale einsetzten: Winken mit einer Hand, Annäherung an eine Person (einen Schüler), einen Gegenstand der angesprochenen Person antippen, in der Nähe des visuellen Feldes der angesprochenen Person winken, mit dem Fuß auf den Boden stampfen oder etwa die Person berühren. Überträgt man diese Ergebnisse auf den gemeinsamen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen, so tritt einerseits die Bedeutung einer genauen Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens der hörgeschädigten Schüler hervor und andererseits eine adäquate Anwendung aufmerksamkeitssteuernder Signale des Lehrers, welche einem hörgeschädigtenspezifischen Kommunikationsverhalten entsprechen (Winken, an der Schulter antippen, auf die Sprecher weisen, die Sprecher benennen usw.).

Schüleraufmerksamkeit bei hörgeschädigten Schülern bedarf insgesamt also einer gesonderten Betrachtung aufgrund der Spezifika, die eine Hörschädigung mit sich bringt. Wie nun konkret die Schüleraufmerksamkeit in einen Zusammenhang mit den didaktisch-methodischen Kriterien eines integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in dem hier dargelegten Forschungsprojekt gebracht wurde, wird in Kapitel 6 geklärt.

4 Forschungsdesign

Bei der Konstruktion eines Forschungsdesigns spielen das Forschungsziel, der theoretische Rahmen, die Fragestellungen, die Auswahl des empirischen Materials, die Methodik, die verfügbaren zeitlichen, personellen und materiellen Ressourcen u.Ä. eine Rolle (vgl. u.a. FLICK 2000, 253; ATTESLANDER 2000, 54 ff.). Auf welchem theoretischen sowie methodischen Hintergrund die vorliegende Untersuchung basiert und wie in der hier beschriebenen Untersuchung vorgegangen wurde, soll in den Unterpunkten des vorliegenden Kapitels erörtert werden.

4.1 Einordnung der Untersuchung

An dieser Stelle sollen einige ausgewählte Untersuchungen skizziert werden, die besondere Relevanz für das vorliegende Forschungsprojekt besitzen. Vereinzelt flossen bereits einige dieser Untersuchungen in die Darlegung des theoretischen Hintergrunds ein (vgl. u.a. Kapitel 1.1, 1.2 und 2.3).

Auch wenn etwa seit den 1980er Jahren und besonders in den letzten Jahren die Zahl der Forschungen zur Einzelintegration Hörgeschädigter zunimmt, liegen hierzu bisher keine konkreten Unterrichtsstudien im deutschsprachigen Raum vor. Selbst international gesehen sind kaum Unterrichtsforschungen in der Hörgeschädigtenpädagogik im integrativen schulischen Setting zu verzeichnen. Insgesamt gründet sich die Erforschung der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter mehrheitlich auf schriftliche und mündliche Befragungen, welche jedoch lediglich eine durch die Befragten gefilterte Sicht abbilden.

Eine für die hier diskutierte Arbeit bedeutsame Untersuchung ist die Erhebung von NORDÉN et al. (1985) (Schweden). Die Untersuchungsteilnehmer waren hörgeschädigte Schüler der ersten bis elften Klasse, wovon 58 Schüler kleine Sonderklassen für Hörgeschädigte und 157 einzelintegriert eine Klasse an einer allgemeinen Schule besuchten. Als Untersuchungsinstrumente dienten schriftliche und mündliche Befragungen der Schulleiter, der Lehrer und der Eltern sowie Schülerinterviews in Verbindung mit einer soziometrischen Studie, videobasierte Beobachtungen und ergänzende Experimente mit simuliertem Hörverlust mit gut hörenden Gleichaltrigen und mit einer Lehrergruppe. In den Ergebnissen zeigten sich u.a. positive Auswirkungen des Einsatzes technischer Verstärkungssysteme, bei denen die Lehrersprache verstärkt und Störgeräusche verringert wurden. Dennoch konnten zumeist ungünstige akustische Gegebenheiten ausgemacht werden. Die Schüler beklagten sich über die Mitschüler als

häufigste Lärmquellen, gefolgt von den akustischen Klassenzimmergegebenheiten. Die soziometrische Untersuchung mit den gut hörenden Mitschülern und den hörgeschädigten Schülern ergab u.a., dass der Anteil der nicht gewählten Partner besonders im Sekundarbereich bei den Hörgeschädigten beträchtlich größer war.

Bedeutsam im Hinblick auf die hier dargelegte Studie sind einerseits die ungünstigen Befunde, was den Lärmpegel und die räumlich-akustischen Gegebenheiten betrifft und andererseits die kritische Situation im Sekundarbereich.

ERIKS-BROPHY et al. (2006) (Kanada) stellen qualitative Ergebnisse einer breiter angelegten Untersuchung vor, die von DURIEUX-SMITH et al. (unveröffentlicht; zit. n. ERIKS-BROPHY et al. 2006) durchgeführt wurde. Insgesamt berufen sie sich auf Fokusgruppeninterviews einer mündlichen Befragung mit 24 Eltern junger hörgeschädigter Erwachsener, mit 16 jungen hörgeschädigten Erwachsenen und mit 14 mobilen Lehrkräften für Hörgeschädigte.

Die Ergebnisse können verschiedenen Bedingungsfaktoren, die sich auf die beteiligten Personen beziehen, zugeordnet werden: Die *mobilen Lehrer* wurden als wichtig für die Entwicklung der Sprech- und Sprachfertigkeiten sowie den schulleistungsbezogenen Fertigkeiten genannt. Zudem wurde ihre Funktion hinsichtlich einer Sensibilisierung der Lehrer, der Mitschüler und der schulischen Angestellten betont. Die *Eltern* wurden als wesentliche, unterstützende Faktoren betont, insofern sie in die schulische Erziehung einbezogen wurden und sie für ihr Kind im schulischen Setting eintraten. *Gleichaltrige* wurden dann als unterstützende Faktoren begriffen, wenn sie sensibel auf die Kommunikationsbedürfnisse der hörgeschädigten Schüler reagierten, schwierige Kommunikationssituationen antizipierten und eventuell entstandene Informationslücken auffüllen konnten sowie die hörgeschädigten Schüler akzeptierten und sie in ihre Aktivitäten involvierten. Als begünstigende Faktoren im Hinblick auf die *hörgeschädigten Schüler* selbst wurden gut entwickelte Sprech- und Sprachfertigkeiten, die Fähigkeit, sich für seine Bedürfnisse im schulischen Setting einzusetzen und die Übernahme der Verantwortung für sein eignes Lernen genannt. Weiterhin wurden hörgeschädigte Schüler, die ihre Hörschädigung annahmen und bereit waren, Andere über die Konsequenzen ihrer Hörschädigung zu informieren, während sie in schwierigen Situationen ihren Sinn für Humor nicht verloren, als wahrscheinlicher erachtet, im integrativen Setting erfolgreich zu bestehen.

Die Ergebnisse dieser Studie gehen in vielen Bereichen mit der Untersuchung von LUCKNER & MUIR (2000) konform, so dass ERIKS-BROPHY et al. (2006) auf eine Validität ihrer Ergebnisse schließen. Setzt man die Erträge dieser Studie in Bezug zu den Resultaten der im Fol-

genden beschriebenen Untersuchungen, die allesamt einem Großprojekt zur Erforschung der Integration Hörgeschädigter in Bildungseinrichtungen in Bayern zuzuordnen sind, so lassen sich deutlich Gemeinsamkeiten und Zusammenhänge ausmachen, was sowohl für die konsensuelle Validität der kanadischen Studie als auch für die des bayerischen Forschungsprojekts spricht.

Die hier präsentierte Forschungsarbeit bildet ein Teilmodul des erwähnten, groß angelegten *Forschungsprojektes zur „schulischen und vorschulischen Integration Hörgeschädigter“* der Ludwig-Maximilians-Universität München, Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. Tabelle 5 stellt die einzelnen Module des aktuellen Standes des Gesamtprojekts im Überblick dar. Das vorliegende Teilmodul ist grau unterlegt. Bisher abgeschlossen sind die Module I-VI sowie Modul IX.

Tab. 5: Teilmodule des Forschungsprojektes „Schulische und vorschulische Integration Hörgeschädigter“

Modul	I	II	III	IV	V
Thema	hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen	Gründe für den Wechsel von der allgemeinen Schule ins Förderzentrum	Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und Integrationskindergärten	integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern
Forschungsgegenstand	Mitarbeiter des Mobilen Dienstes (MSD) hörgeschädigte Schüler hörgeschädigte Erwachsene	Lehrer an allgemeinen Schulen hörende Mitschüler hörgeschädigte Schüler	hörgeschädigte Schulwechsler Eltern Lehrer der allgemeinen Schulen Lehrer der Förderzentren	hörgeschädigte Kinder Eltern Erzieherinnen Sprachentwicklung/-förderung	Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts
Bearbeiter	Dr. J. Lönne (vorm. Schmitt)	Dr. K. Steiner	Dr. B. Lindner	Dr. S. Diller	S. Born
Modul	VI	VII	VIII	IX	
Thema	Sicht und Erwartungen von Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Schüler	Risiken der vorschulischen Integration	Risiken der schulischen Integration	Kooperation zwischen Lehrern des MSD und Lehrern der allgemeinen Schule	
Forschungsgegenstand	Eltern	Testbögen hörgeschädigte Vorschulkinder	Testbögen hörgeschädigte Schüler	Mitarbeiter des Mobilen Dienstes (MSD) Lehrer der allgemeinen Schule	
Bearbeiter	Dr. K. Ludwig	R. Runge	V. Kobler	G. Kellermann	

An diesem Punkt sollen einzelne, wesentliche Erträge der bisherigen Module des Gesamtprojekts näher beschrieben werden, wobei der Fokus auf denjenigen Modulen liegt, die beeinflussend für die vorliegende Arbeit waren bzw. für die Ergebnisdarstellung von besonderer Relevanz sind.

Teilmodul I bildet den Ausgangspunkt, aus dem sich die anderen Forschungsprojekte ergaben (vgl. SCHMITT 2003a; 2003b) (vgl. Tab. 5). Als Ansatzpunkt der Studie diente die Frage nach einem Absinken der Möglichkeiten der schulischen Integration Hörgeschädigter beim Übergang in die Sekundarstufe. Zur Erfassung dessen wurden drei methodische Vorgehensweisen angewandt: qualitative Experteninterviews mit berufserfahrenen Lehrern aus dem MSD (N = 10), qualitative Interviews mit hörgeschädigten, ehemals schulisch einzelintegrierten, jungen Erwachsenen (N = 4) sowie eine standardisierte Schülerbefragung (N = 216). Letztere ist als Übernahme und Erweiterung des standardisierten Fragebogens nach HAEBERLIN et al. (1991) zu den Dimensionen der Integration behinderter Schüler zu verstehen und dem dazugehörigen Fragebogen „zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern“ (FDI 4-6) – beides ursprünglich für schulleistungsschwache Schüler in der Schweiz konzipiert (siehe Kapitel 1.1). Die Items setzen sich aus drei Untertests zusammen, die je das soziale, das emotionale und das leistungsmotivationale Integrationsempfinden der Integrations Schüler messen. Zusätzlich zu den 45 Items von HAEBERLIN et al. (ebd.) wurden – basierend auf den Ergebnissen der Analyse der mündlichen Befragungen – 15 weitere Kategorien entwickelt, die speziell auf die Situation Hörgeschädigter eingehen (u.a. Fragen zur FM-Anlage, zu sozialen Kontakten zu anderen Hörgeschädigten, zur Dauer der integrativen Beschulung, zur tatsächlichen und erwünschten Frequentierung des MSD).

Größtenteils betonten die befragten MSD-Lehrer die wenigen verfügbaren Betreuungsstunden für die integrative Arbeit, so dass es etwa nicht möglich sei, den schulischen Alltag zu überprüfen, sondern vorwiegend beratend zu arbeiten. Laut den Ergebnissen aus den Fragebögen wurde knapp die Hälfte der Schüler (47,7 %) einmal im Jahr besucht und weitere 35,6 % „alle paar Monate“. Dies bestätigt grob die Interviewaussagen, zeichnet aber eine erheblich geringere Besuchs- und Betreuungsfrequenz ab.

Nach Aussage der Expertengruppe ereigneten sich die meisten Abbrüche der integrativen Beschulung nach dem Übergang von der zweiten zur dritten Klasse sowie in der siebten/achten Jahrgangsstufe. Im Grundschulbereich wurden vor allem Leistungsdefizite oder mit aufsteigender Jahrgangsstufe stoffliche und sprachliche Problematiken ursächlich gemacht, in der Sekundarstufe zumeist Verhaltensprobleme oder identifikatorische Schwierigkeiten. In den

Interviews mit den ehemals schulisch integrierten Hörgeschädigten wurden auf der einen Seite kritische Phasen der schulischen Integration offensichtlich (vor allem die Pubertät), auf der anderen Seite zeigten sich die Befragten mit ihrem Weg der (größtenteils integrativen) Beschulung zufrieden.

Betrachtet man sich nun die verschiedenen Dimensionen des Integriertseins in der eigenen Einschätzung der hörgeschädigten Schüler, so ergab die Fragebogenauswertung zunächst, dass die Werte der hörgeschädigten Schüler in allen drei Dimensionen höher als bei der lernbehinderten Schülergruppe in der schweizerischen Untersuchung von HAEBERLIN et al. (ebd.) lagen. Gerade höhere Standardabweichungen verwiesen jedoch auf starke interindividuelle Unterschiede. Abgesehen davon ergab sich ein deutliches Absinken der Werte im Bereich der emotionalen Integration über die Jahrgänge hinweg. Auch wenn die Ausgangsfrage nach Schwierigkeiten beim Übergang in die Sekundarstufe aufgrund der Forschungsergebnisse dieser Untersuchung zu verneinen ist, zeichneten sich neuralgische Zeitfenster kritischer Phasen der schulischen Integration Hörgeschädigter ab, innerhalb derer insbesondere die Pubertät problematisch erschien.

Dieses Modul beeinflusste alle weiteren Teilmodule des Großprojekts. Der Einfluss auf die vorliegende Forschungsarbeit betrifft insbesondere die Stichprobenauswahl hörgeschädigter Schüler in der Pubertät – als eine der beiden kritischen Phasen der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter.

Direktes Nachfolgeprojekt des soeben beschriebenen Moduls ist **Teilmodul II** (vgl. STEINER 2008) (vgl. Tab. 5). Das zugrundeliegende Forschungsziel lag hier in der Analyse des unmittelbaren schulischen Umfeldes von einzelintegriert beschulten hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen. Die Lehrer der allgemeinen Schule (N = 18) der dritten bis sechsten Jahrgangsstufe, mit einem oder mehreren¹¹ integrierten hörgeschädigten Schülern in ihrer Klasse, wurden mündlich befragt. Deren Schüler, d.h. die Mitschüler der jeweiligen hörgeschädigten Schüler (N = 408) und die hörgeschädigten Schüler selbst (N = 17) wurden zudem schriftlich befragt. Aus insgesamt 18 Klassen wurden folglich 18 Klassenlehrkräfte untersucht, aus 17¹² dieser Klassen die Mitschüler und die hörgeschädigten Schüler.

Die Forschungsergebnisse verweisen auch hier auf eine Vielzahl positiv verlaufender Fälle. Bei detaillierter Betrachtung der Ergebnisse zeigten sich allerdings erhebliche Mängel u.a. in

¹¹ Es ergaben sich in zwei Fällen je ein nicht erkannter hörgeschädigter Schüler, ursprünglich sollte sich die Untersuchung jedoch auf einzelintegrierte Schüler beziehen.

¹² Aufgrund des fehlenden Einverständnisses der Eltern im Untersuchungsverlauf, entfielen in der schriftlichen Schülerbefragung die Angaben aus einer Klasse.

der Vorabinformierung der Lehrkräfte vor der Integration der hörgeschädigten Schüler und in den Aussagen der Lehrkräfte hinsichtlich dessen, keine bewussten didaktisch-methodischen Veränderungen vorzunehmen. Dennoch zeichneten sich in den Lehreraussagen spezifische Unterrichtsaspekte ab, die sie angeblich anwandten. So etwa die Beachtung von Anschauung, Antlitzgerichtetheit, ein verstärkter Einsatz von Mimik und Gestik, die Beachtung klarer Satzmuster und insgesamt ein verstärkter Medieneinsatz. Der Gebrauch der Sozialformen blieb – nach Selbstauskunft der Lehrer – weitestgehend unverändert, auch wenn in einigen Fällen die Bevorzugung von Frontalunterricht heraustrat. Eine Benutzung der FM-Anlage erfolgte bei nur fünf der 18 Lehrer und dabei eher in Form einer sporadischen Verwendung, was auf die Ablehnung durch die hörgeschädigten Schüler selbst und auf eine mangelnde Informierung der Lehrer über eine bedarfsgerechte Handhabung zurückgeführt wurde.

In der Befragung der Mitschüler und der hörgeschädigten Schüler ergab sich, dass die Mitschüler die Kommunikationssituation sowie ihr eigenes kommunikatives Verhalten günstig bewerteten; das Sprachverständnis der hörgeschädigten Schüler wurde hingegen weniger positiv beurteilt. Abgesehen von der Einschätzung des Sprachverstehens ergab sich in allen Untersuchungsbereichen eine negativere Situationseinschätzung der Sekundarstufenschüler. Mehrheitlich (zu 80 %) stimmten jedoch die Mitschüler der Aussage zu, dass die Hörschädigung für sie nicht „bemerksam“ wäre, was mit den Lehreraussagen übereinstimmt. Das vorherrschende Integrationsverständnis der befragten Lehrkräfte lag in einer Befürwortung einer „unauffälligen“ Integration. Ein (deskriptiver) Vergleich der Ergebnisse konnte einen Zusammenhang zwischen der Situationsbetrachtung der Lehrer und der Mitschüler aufdecken. STEINER (2008, 255) kommt deshalb zu der Vermutung, dass die Lehrereinstellung einen Einfluss auf die Integrationssituation in der Klasse allgemein ausübt sowie auf die Einschätzung der Mitschüler.

Die Überschneidungen mit dem hier dargelegten Projekt betreffen insbesondere die Aussagen und Einstellungen der befragten Lehrer hinsichtlich der Unterrichtspraxis mit dem hörgeschädigten Schüler und der unterrichtlichen Integrationssituation, was vor allem in der Ergebnisinterpretation (siehe Kapitel 6) heraustritt.

In **Teilmodul III** (vgl. LINDNER 2007a; 2007b) (vgl. Tab. 5) lag das Forschungsziel in der Eruierung der Gründe und Folgen des Wechsels ehemals einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Hier wurde ein rein qualitatives Forschungsvorgehen verfolgt, das sich in der Anwendung von Interviews mit hörgeschädigten Schülern (N = 12), deren Eltern

(N = 12), deren ehemaligen Lehrern an allgemeinen Schulen (N = 12) und deren aktuellen Lehrern der Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören (N = 12), zeigte. Als Hauptgründe für den Wechsel zeichneten sich das unzureichende Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler in der allgemeinen Schule, die psychisch-emotionale Befindlichkeit dieser Schüler und deren ungünstiges Verhältnis zu den Mitschülern ab. Darüber hinaus spielten u.a. schlechte schulische Leistungen, eine ungünstige Hausaufgabensituation sowie ein beeinträchtigtes Lehrer-Schüler-Verhältnis eine Rolle. Die Gründe für den Schulwechsel präsentierten sich jedoch in Abhängigkeit von den befragten Gruppen.

Hauptgrund für die *hörgeschädigten Schüler* war das ungünstige Sprachverstehen, was wiederum weitere Faktoren mit sich zog, wie etwa problematische Hausaufgabensituationen sowie ein belastetes Verhältnis zu dem Klassenlehrer und den Mitschülern. Als eine Art teufelskreisartiger Prozess verschlechterten sich letztlich die emotionale und soziale Integration der hörgeschädigten Schüler, obwohl in Einzelfällen die leistungsmotivationale Dimension konstant blieb (vgl. auch Untersuchung STEINER 2008). Das mangelhafte Sprachverstehen konnte nicht nur seitens der Schüler durch deren unregelmäßiges Tragen ihrer Hörgeräte erklärt werden, sondern auch durch eine fehlende Verwendung zusätzlicher technischer Hörhilfen seitens der Lehrer der allgemeinen Schulen sowie durch den erheblichen Störlärm in den Klassen. Neben dem mangelhaften Sprachverstehen gaben die Schüler fehlende hörgeschädigtenspezifische didaktische Maßnahmen (z.B. fehlende Antlitzgerichtetheit, mangelnde Rhythmisierung des Unterrichts) an. Insgesamt wurde ferner ersichtlich, dass die Schüler nicht dazu in der Lage waren, auf ihre Missstände aufmerksam zu machen. Des Weiteren berichteten die Schüler von Bullyingerfahrungen (körperlich, indirekt und verbal) durch die gut hörenden Mitschüler. Daraufhin kam es wiederum zu einem verschlechterten Sprachverstehen im Unterricht; das schlechte Sprachverstehen der Schüler verschärfte teils erneut Bullyingssituationen und als Reaktion darauf kam es zu zusätzlich aggressivem Verhalten, Rückzug oder/und psychosomatischen Erkrankungen. Infolge dieser Problematiken ergab sich bei den befragten Schülern eine schlechte emotional-psychische Befindlichkeit. LINDNER (2007a, 314) gelangt zu der Annahme, dass es aufgrund der fehlenden Identifikationsmöglichkeiten der hörgeschädigten Schüler mit anderen hörgeschädigten Personen zu einem so genannten „Bezugsgruppenkonflikt“¹³ kam und dabei zu einer identifikatorischen Loslösung der hörgeschädigten

¹³ In Übertragung von LINDNER (2007a, 125-128) auf die Situation eines einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers nimmt der Schüler zunächst seine konkrete Schulklasse als Bezugsgruppe und stellt zu dieser soziale Vergleiche mit der eigenen Person an. Aufgrund ungünstiger Ergebnisse eines solchen Vergleichs kann es zu einer „relativen Deprivation“ kommen, so dass der hörgeschädigte Schüler in der Klasse an der allgemeinen Schule sozusagen „a little fish in a big pond“ wäre. Findet nun die Zuordnung weder zu der Gruppe der gut Hörenden, noch zu der der Hörgeschädigten statt, können Problematiken innerhalb der Identitätsbildung auftreten,

Schüler von der Gruppe ihrer gut hörenden Mitschüler, was wiederum in der genannten schlechten psychisch-emotionalen Befindlichkeit endete. Der Bezugsgruppeneffekt stellte sich nach dem Schulwechsel an das Förderzentrum ein, was auch eine Besserung der emotionalen und sozialen Integration mit sich brachte.

Die *Eltern* bestätigten großteils die Schüleraussagen, wobei bei ihnen die schlechte emotional-psychische Befindlichkeit ihrer Kinder im Mittelpunkt stand. Dabei reichten die Nennungen von psychosomatischen Erkrankungen, Migräne, Tendenzen der Schulverweigerung und depressiven Symptomen bis hin zu suizidalen Gedanken ihrer Kinder. Auch sie beschrieben das schlechte Sprachverstehen und die Bullyingerfahrungen ihrer Kinder. In Bezug auf die Sprachverständnisschwierigkeiten machten sie fehlende didaktische Maßnahmen, ein zu hohes Unterrichtstempo, zu große Klassen, fehlende Antlitzgerichtetheit, einen zu hohen Lärmpegel und ein undeutliches Sprechen von Lehrer und Mitschülern verantwortlich. Des Weiteren beklagten die Eltern vor allem eine fehlende Sensibilität und mangelnde hörgeschädigten-spezifische didaktische und organisatorische Maßnahmen sowie einen falschen Umgang mit den technischen Hörhilfen seitens der Lehrer der allgemeinen Schule. Sie gestanden jedoch teils ein, dass ihr Kind nicht in der Lage war, bei Verständnisproblemen darauf aufmerksam zu machen.

Die *Lehrer der allgemeinen Schule* machten insbesondere auffällige Persönlichkeitsmerkmale¹⁴ der Schüler, wie Faulheit, Arroganz und aggressive Tendenzen, für die Problematiken in der Einzelintegration verantwortlich. Die negativen Persönlichkeitsmerkmale der Hörgeschädigten waren, nach Ansicht der Lehrer, für das schlechte Verhältnis zu dem hörgeschädigten Schüler sowie für das ungünstige Beziehungsgeflecht zwischen dem hörgeschädigten Schüler und den gut hörenden Mitschülern verantwortlich und führten – ihrer Auffassung nach – zu dem Schulwechsel. Im Hinblick auf eine gelingende Integration sahen sich die Lehrer der allgemeinen Schulen weder seitens des Schulsystems, noch seitens des MSD ausreichend unterstützt und betonten u.a. die Bedeutung kleinerer Klassen und einer spezifischen Ausbildung.

Die *Lehrer des Förderzentrums*, Förderschwerpunkt Hören, an das die hier befragten Schüler wechselten, bestätigten die von den Schülern und Eltern angegebenen Gründe des Schulwechsels, wie das schlechte Sprachverstehen und die psychische Belastungssituation der Schüler.

welche sich etwa in Versuchen, die Hörschädigung zu verstecken, äußern. Als Folge zeigen sich vermehrte Missverständnisse, was sich wiederum nachteilig auf Beziehungen zu den Mitmenschen auswirkt usw.

¹⁴ Dies entspricht den Ergebnissen einer schweizerischen Studie von EMMENEGGER-HIRSCHI (1992), in der bei einer schriftlichen Befragung von 75 hörgeschädigten Schülern in der Einzelintegration der ersten bis neunten Jahrgangsstufe sowie deren Eltern und Lehrern der allgemeinen Schulen diejenigen Lehrer, welche die Integration als „mittel“ oder „schlecht“ sahen, auch besondere Eigenheiten des Kindes (Intoleranz, fehlende Selbstkontrolle, Egoismus usw.) verantwortlich für diese Desintegration machten.

Sie machten jedoch als ursächlich für den Schulwechsel insbesondere institutionell-strukturelle Problematiken verantwortlich, wie die zu großen Klassen an den allgemeinen Schulen, ein inadäquates Schulsystem und die mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte der allgemeinen Schule.

Laut Eltern- und Schüleraussagen sowie bedingt auch in den Lehrerräuerungen wurden nicht nur kritische Situationen der schulleistungsbezogenen, sozialen und emotionalen Integration ersichtlich, sondern auch mangelnde hörgeschädigtenspezifische didaktisch-methodische Kriterien des Unterrichts an der allgemeinen Schulen beschrieben (fehlende Anlitzgerichtetheit, mangelnde Anschauung, ein zu hoher Lärmpegel usw.). Gerade an die in der Untersuchung von LINDNER genannten, problematischen didaktisch-methodischen und organisatorischen Bedingungen versucht die hier dargelegte Forschungsarbeit anzuknüpfen.

Das Forschungsziel des **Teilmoduls IV** (vgl. DILLER 2008) (vgl. Tab. 5) lag in der Eruiierung der Integrationssituation hörgeschädigter Kinder in allgemeinen/integrativen Kindergärten mit den Schwerpunkten der Sprachentwicklung und Sprachförderung. Als Untersuchungsteilnehmer dienten hörgeschädigte Kindergartenkinder, die in allgemeinen und integrativen Kindergartenruppen integriert waren (N= 11) sowie deren Eltern (N = 11) und Erzieherinnen (N = 11). Innerhalb dieser Panelstudie wurden Leitfadenterviews mit den Eltern und Erzieherinnen, Sprachtests (SETK 2 und SETK 3-5 nach GRIMM et al. 2001; zit. n. DILLER 2008) mit den hörgeschädigten Kindern sowie offene, videobasierte Beobachtungen in der jeweiligen Kindergartengruppe vorgenommen.

Die Forschungsergebnisse zeigen einen durchweg positiven Verlauf der Sprachentwicklung bei den Kindern auf. Die Förderung der hörgeschädigten Kinder erfolgte durch verschiedene Professionelle (Frühförderer, Logopäden usw.) und spielte eine wesentliche Rolle in der natürlichen, alltäglichen Förderung durch die Erzieherinnen und die Eltern. Hinsichtlich der Interaktion im Kindergarten überwog deutlich das Miteinanderspiel der hörgeschädigten Kinder mit den anderen Kindern, auch wenn sich einige hörgeschädigte Kinder mitunter Ruhepausen durch ein „Alleinspiel“ nahmen. Als Strategien in der Kommunikation mit den hörgeschädigten Kindern benannten die Erzieherinnen hauptsächlich eine klare, deutliche Sprache sowie eine visuelle Unterstützung ihrer Sprache und hochdeutsches, langsames Sprechen. Mitunter konnten ähnliche Kommunikationsstrategien bei den gut hörenden Kindern im Kontakt mit den Hörgeschädigten ausgemacht werden. Die soziale Integration zeigte sich bei zehn der elf Kinder als positiv, was teils an der Interaktion mit anderen Kindern festgemacht wurde. Im Hinblick auf ein hörgeschädigtenspezifisches Interaktionsverhalten ergab sich, dass

sich die Erzieherinnen der mittel- und hochgradig hörgeschädigten Kinder dieser Verhaltensweisen bewusster waren und somit mehr Rücksichtnahme vorherrschte, als etwa bei Kindern mit leichtgradiger Schwerhörigkeit und/oder sprachlich sehr guter Entwicklung. Die Bewertung der Integration der hörgeschädigten Kinder wurde größtenteils von den Eltern und den Erzieherinnen als positiv empfunden. Dennoch äußerten die Eltern vor allem den Wunsch nach mehr hörgeschädigtenspezifischer Rücksichtnahme gegenüber ihrem Kind und die Erzieherinnen nach mehr finanziellen, personellen und zeitlichen Ressourcen sowie nach verstärktem Fortbildungsangebot.

Bezüge zu der hier dargelegten Untersuchung mit diesem Teilprojekt bestehen nur in vereinzelten Aspekten, die in die Diskussion der Ergebnisse (siehe Kapitel 6) einfließen.

Teilmodul VI (vgl. Tab. 5) erforschte die Perspektive der Eltern schulisch integrierter hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher (vgl. LUDWIG 2008). Der Untersuchungszeitraum bezog sich, wie auch in dem vorliegend beschriebenen Teilprojekt, auf das Schuljahr 2005/2006. Als Untersuchungsmethode wurde ein standardisierter Fragebogen mit deskriptiven Untersuchungsanteilen eingesetzt. Gegenstand der Untersuchung waren Eltern peripher hörgeschädigter Kinder (N = 432). Als Forschungsergebnis zeigte sich eine mehrheitlich zufriedene bis sehr zufriedene Beurteilung der Eltern mit der schulischen Integrationssituation (zu etwa 80 %). Als besonders belastend wurden jedoch Probleme hinsichtlich der sozialen Integration ihres Kindes empfunden. Weitere Unzufriedenheiten betrafen vor allem die Lehrer der allgemeinen Schule und die unterrichtliche Situation. Im Detail ergab sich u.a., dass die Eltern besorgt waren, dass ihre Kinder im Unterricht alles hören und verstehen. Außerdem gaben die Eltern ein mangelndes Verständnis der Hausaufgaben und einen erhöhten Lernaufwand ihrer hörgeschädigten Kinder zu Hause an. Die soziale Integration ihres Kindes schien aus Sicht der meisten Eltern gelungen, auch wenn ein Drittel der Eltern soziale Probleme zwischen ihrem Kind und seinen Mitschülern benannten. Trotz der vergleichbar geringen prozentualen Anteile der befragten Eltern, kristallisierten sich einige kritische „Fälle“ heraus: 17 Eltern gaben an, dass ihre Kinder keine Schulfreunde hatten, 14 sprachen von Situationen des Auslachens ihrer Kinder, 33 davon, dass ihre Kinder nicht richtig verstanden wurden, 14 erfuhren während des Unterrichts Ablehnung aufgrund der durch die Hörschädigung erforderlichen Rücksichtnahme, 31 wurden wegen ihrer Hörschädigung gehänselt und 21 gerieten in eine Außenseiterposition.

Gerade die negativen Nennungen des unterrichtlichen Verstehens der hörgeschädigten Kinder der hier befragten Eltern sowie ein ungünstiges Bedeutungs-Erfahrungsverhältnis bezüglich

der unterrichtlichen Integrationssituation aus Elternsicht verweist auf Bezüge der Inhalte der hier diskutierten Studie zum integrativen Unterricht.

Kritische Situationen der (vor-)schulischen Integration Hörgeschädigter werden in den noch laufenden Forschungsprojekten der **Teilmodule VII** und **VIII** (vgl. Tab. 5) aufzudecken beabsichtigt. Das Forschungsziel liegt zum einen in der Entwicklung eines Instrumentariums für die Hand von Erziehern (Modul VII) bzw. von Lehrern (Modul VIII) zur frühzeitigen Erkennung von Integrationsrisiken bei integrierten hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in Kindergärten/Schulen (für Schüler der Jahrgangsstufen zwei bis sieben) (RUNGE & KOBLER 2008a; 2008b). Dafür wurden zwei US-amerikanische Screeningtests – für Modul VII der „Preschool SIFTER“ und für Modul VIII der „SIFTER“ (ANDERSON & MATKIN 1996 bzw. ANDERSON 1989; zit. n. ebd.) – für den deutschsprachigen Raum adaptiert. Die Screeningbereiche der Testverfahren beziehen sich auf kindliche Entwicklungsbereiche, vorschulische Kompetenzen bzw. Schulleistungen, auf das Aufmerksamkeitsverhalten der Kinder/Jugendlichen, deren Kommunikation und Teilnahme am Gruppengeschehen/am Unterricht sowie auf deren Sozialverhalten. Das zweite Ziel beider Teilmodule liegt in der Abklärung über Art und Prävalenz der Integrationsrisiken mittels der Anwendung der deutschsprachigen Version des „Preschool SIFTER“ bzw. des „SIFTER“¹⁵. Der Einsatz der Screeningtests bezieht sich auf alle peripher hörgeschädigten Kinder/Schüler in Bayern, die einen allgemeinen oder integrativen Kindergarten bzw. eine allgemeine Grundschule besuchen und von der Frühförderung/der mobilen sonderpädagogischen Hilfe bzw. dem MSD betreut werden. Als Kontrollgruppe dienen gut hörende Kinder aus den gleichen Kindergartengruppen/aus den gleichen Klassen, wie die erfassten hörgeschädigten Kinder bzw. Grundschüler. Innerhalb des letztgenannten Forschungsziels wird zusätzlich eine schriftliche Befragung der Eltern und Lehrer/Erzieher zu möglichen Zusammenhängen zwischen dem Integrationserfolg bzw. Integrationsrisiken und familiären sowie (vor-)schulischen Bedingungsfaktoren durchgeführt. Eine weitere mündliche Befragung der Eltern ist angedacht.

Nach ersten, vorläufigen Forschungsergebnissen von Modul VII (vgl. RUNGE & KOBLER 2008b) werden ca. 65 % der hörgeschädigten Kindergartenkinder als gefährdet mit Blick auf die Integrationsrisiken beschrieben (im Vergleich zu 24 % der gut hörenden Kontrollgruppe). Die drei häufigsten Risikobereiche beinhalten die Kommunikation, die Aufmerksamkeit und das Sozialverhalten der Kinder. Trotz dieser Testresultate verweisen bisherige Befunde aus

¹⁵ Im Vorfeld erfolgte eine entsprechende Testadaption der englischsprachigen Originalversion des „Preschool SIFTER“ und des „SIFTER“ (näheres Vorgehen nachzulesen bei RUNGE & KOBLER 2008).

der Fragebogenerhebung auf positive Ergebnisse der sozialen und emotionalen Dimension und auf einen gemäßigten Befund der leistungsmotivationalen Integrationsdimension.

Vorläufige Erträge der Untersuchung im schulischen Bereich (Modul VIII) (vgl. ebd.) stufen etwa 31 % der hörgeschädigten Grundschüler (gegenüber ca. 17 % der gut hörenden Schüler) als gefährdet ein. Besonders problematisch zeigt sich dabei die Teilnahme am Unterrichtsgeschehen, die Kommunikation, die Aufmerksamkeit und die Schulleistung. In der Fragebogenauswertung ergibt sich insbesondere eine problematische leistungsmotivationale Integration, im Gegensatz zu einem Mittelfeld der sozialen und günstigen Befunden der emotionalen Dimension. Als besonders wesentlich für eine erfolgreiche Integration stufen die Eltern eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, eine Informierung der Lehrer und deren Unterstützung durch den MSD sowie eine Akzeptanz des hörgeschädigten Schülers ein. Die Lehrer heben, neben einer Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und dem MSD, insbesondere kleinere Klassen und eine Sensibilisierung/Informierung der Mitschüler als wesentlich hervor. Alles in allem zeigen sich im vorschulischen Bereich nach dem Preschool SIFTER Integrationsrisiken, wohingegen die soziale, emotionale und leistungsmotivationale Integrationsdimensionen – laut Fragebogenerhebung – eher unauffällig waren; im schulischen Bereich ergibt sich Umgekehrtes. Da die Datenauswertung jedoch bis dato noch läuft, sind genannte Ergebnisse lediglich vorläufig.

Vereinzelte Zusammenhänge dieser vorläufigen Befunde der Module VII und VIII zu der vorliegenden Studie fließen in die Darstellung der Ergebnisse in Kapitel 6 ein.

Das Forschungsziel des aktuell auslaufenden **Teilmoduls IX** (vgl. KELLERMANN 2008a; 2008b) (vgl. Tab. 5) besteht in der Erfassung der Ressourcen und Schwierigkeiten der Kooperation zwischen Klassenlehrern hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen und Lehrern des MSD in Bayern. Das methodische Vorgehen besteht in einer schriftlichen Befragung in Form eines standardisierten Fragebogens, zu dessen Konstruktion eine Expertenrunde mit Vertretern aus der Forschung und der Praxis herangezogen wurde. Insgesamt wurden 22 Lehrkräfte des MSD und 217 Lehrer der allgemeinen Schulen befragt, die einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse haben. Erste Forschungsergebnisse zeigen (vgl. KELLERMANN 2008b), dass die häufigsten Formen der Unterstützung der Lehrer der allgemeinen Schulen aus Informationsmaterial durch den MSD sowie persönlicher und telefonischer Beratung bestehen. Dabei wurde das Engagement der MSD-Lehrer meist als (sehr) hoch bewertet, das der Lehrer der allgemeinen Schule mehrheitlich als mittel bis (sehr) hoch. Die Kontaktfrequenz zwischen diesen beiden Gruppen der Befragten ist jedoch eher gering: Überwiegend hatten

die befragten Lehrer der allgemeinen Schule ein- bis zweimal Kontakt zu dem MSD seit Beginn des Schuljahres – persönlich oder telefonisch. Letztlich entspricht dies auch der Aussage der MSD-Lehrer, nach welcher sie zu wenig Zeit für die Betreuung der hörgeschädigten Schüler besitzen.

Die Beratungsgespräche mit dem MSD wurden dennoch überwiegend als (sehr) hilfreich eingestuft. Als häufigste Veränderung aufgrund ihrer Beratung wurden nach der Einschätzung der MSD-Lehrer ein geeigneter Sitzplatz für den Hörgeschädigten umgesetzt. Ca. die Hälfte der befragten MSD-Lehrkräfte erwähnte außerdem ein deutlicheres Sprechen und ein sichtbares Absehbild beim Sprechen als Veränderung bei den Lehrern der allgemeinen Schulen. Dennoch gaben 62 % der Lehrer der allgemeinen Schulen an, dass die Hörschädigung des Schülers keinen Einfluss auf das Arbeitspensum der Lehrer hatte.

Es bestehen lediglich wenige Gemeinsamkeiten oder Zusammenhänge zwischen der hier präsentierten Forschungsarbeit und Modul IX, auf welche ebenso in den Ergebnisdarstellungen Bezug genommen wird (siehe Kapitel 6).

Insgesamt – sieht man von Modul III ab, in dem gezielt Schüler, die an das Förderzentrum gewechselt haben, betrachtet wurden – verweisen bisher vorliegende Ergebnisse der einzelnen Teilprojekte mehrheitlich auf positive Erfahrungen aus der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter. Dies geht konform mit anderen nationalen und internationalen Studien zur schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter. Dennoch konnten in allen der beschriebenen Studien auch kritische Momente bzw. einzelne problematische Fälle der schulischen Integration nachgewiesen werden.

Zusammenfassend wurde und wird das hier dargestellte Projekt (**Teilmodul V**) vor allem von den Vorgängermodulen I-III mit schulischer Bezugnahme der Forschungen sowie in der Ergebnisdarstellung zusätzlich durch Modul VI geprägt. Die Überschneidungen ergeben sich besonders in einzelnen Befunden, die sich auf die unterrichtliche Integrationssituation der hörgeschädigten Schüler und auf die Lehrer der allgemeinen Schule beziehen. Da die hier dargelegte Studie allerdings nicht nur in den Bereich einer schulischen Integrationsforschung bei Hörgeschädigten fällt, sondern auch Unterrichtsforschung ist, soll an dieser Stelle kurz auf dieses Forschungsgebiet verwiesen werden:

Unterrichtsforschung beruft sich auf unterschiedlichste Perspektiven und auf verschiedene Modelle von Unterricht. Zumeist wird nach didaktischen Modellen, Ansätzen der Schul- bzw. Klassenklimaforschung, der Lehr-Lernforschung und der Schulqualitätsforschung differenziert. Im Hinblick auf die Erforschung von Unterrichtsqualität aus wissenschaftlicher Sicht

erfolgen in aller Regel drei Orientierungen (separat oder in Kombination): (1) die Personorientierung als Aufdeckung von Schlüsselkompetenzen von Lehrpersonen, wobei sich mittlerweile der Forschungsschwerpunkt weg von allgemeinen Persönlichkeitsmerkmale hin zu mehr beruflichen Kompetenzen, pädagogischer Expertise und professionellem Wissen verschoben hat; (2) die Prozessorientierung, die durch Merkmale der Lehr-Lernprozesse analysiert wird und die (3) Produktorientierung, die sich auf die Auswirkungen vor allem auf die Schüler und hierbei zumeist auf deren Leistungen konzentriert (in einem aktuelleren Überblick u.a. nachzulesen bei HAAG & LOHRMANN 2006; HELMKE 2002; 2003; 2004; 2006b; HELMKE & SCHRADER 2006; DITTON 2002; 2006). Das vorliegende Forschungsprojekt ist nicht bestimmten Modellen oder Ansätzen der Unterrichtsforschung zuzuordnen, es macht sich vielmehr verschiedene Orientierungen und Ansatzpunkte zu Nutzen, um der Erforschung des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern nachzukommen. Dabei wurden Elemente einer Personorientierung am Lehrer (z.B. seine Lehrersprache und sein erzieherisches Verhalten) sowie prozessorientierte Kriterien miteingebunden, die sich auf den Einsatz hörgeschädigtenspezifischer didaktisch-methodischer Verfahren beziehen (der Einsatz spezieller Unterrichtsprinzipien und unterrichtlicher Aktionsformen, auditive und visuelle Perzeptionsbedingungen usw.). Ebenso kann von einer Produktorientierung gesprochen werden, falls man die aktuelle Schülersaufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler als „Produkt“ eines hörgeschädigtengerechten integrativen Unterrichts werten möchte.

Die hier dargelegte Arbeit fällt also sowohl in die Integrationsforschung Hörgeschädigter als auch in den Bereich der Unterrichtsforschung. Allein durch diese Einordnung tritt der Gegenstand der Studie verstärkt heraus. Durch die im Folgenden detailliertere Betrachtung von Forschungsziel und -fragen soll eine weitere Erhellung der Untersuchung erfolgen.

4.2 Forschungsziel und -fragen

Das vorliegende Forschungsziel entstand aus einem Mangel an wissenschaftlicher Unterrichtsforschung im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik mit Fokus auf dem integrativen Unterricht, wie bereits im vorangehenden Kapitel erläutert wurde (siehe Kapitel 4.1). Forschungen auf diesem Gebiet basieren mehrheitlich auf schriftlichen und mündlichen Befragungen. Der Nachteil letztgenannter Vorgehensweisen liegt insbesondere in einer durch die Befragten bereits gefilterten Sicht. Aus diesem Grund soll hier nun der integrative Unterricht direkt aus Sicht des Forschers betrachtet werden. Der didaktisch-methodische Fokus – und nicht etwa ein sozialer – lässt sich damit begründen, dass hierzu in der Fachliteratur bereits

seit Jahrzehnten (teils bereits seit Jahrhunderten) Annahmen diskutiert und mitunter als feststehend erachtet wurden, die bisher keiner empirischen Prüfung unterzogen wurden. In dem hier präsentierten Forschungsvorhaben entstand folglich nachstehendes Forschungsziel:

Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien.

Dieses übergreifende Untersuchungsziel strebt sowohl eine Hypothesenprüfung, als auch eine Generierung neuer Theorien und Thesen sowie eine Beschreibung der Situation an. Zentral ist die Erfassung der alltäglichen Unterrichtssituationen dieser Schülerpopulation und zwar mit dem Fokus auf dem Unterricht und dem didaktisch-methodischen Verhalten des Lehrers der allgemeinen Schule. Hieraus ergab sich eine Reihe von Forschungsfragen, die wiederum weitere Fragen und Arbeitsthesen (operationale Thesen) mit sich brachten.

Die umfassende Forschungsfrage, die sich aus der didaktisch-methodischen Perspektive einer Einzelintegration hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen stellt, lautet:

Inwiefern werden die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen berücksichtigt?

Dieser Fragestellung entspricht folgende These:

Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien werden im Unterricht an allgemeinen Schulen mit hörgeschädigten Schülern teilweise berücksichtigt.

Im Hinblick auf den schulpraktischen Gewinn der vorliegenden Forschung sind insbesondere die konkreten Auswirkungen der vorhandenen, teilweisen oder fehlenden Berücksichtigung der hörgeschädigtenspezifischen Didaktik und Methodik auf den hörgeschädigten Schüler von Interesse. Um diesen Effekten wissenschaftlich nachgehen zu können, ergibt sich nachstehende Frage:

Inwiefern wirkt sich die vorhandene, teilweise oder fehlende Berücksichtigung der hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien im Unterricht mit einem hörgeschädigten Schüler an einer allgemeinen Schule auf dessen aktuelle Aufmerksamkeit und Hilfesuche aus?

Die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers sowie dessen Hilfesuche und der Erhalt von Hilfe seitens des Lehrers bzw. der Mitschüler dienen als quantitatives Messinstrument zur Beurteilung der Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts unter hörgeschädigtenspezifischen Kriterien (siehe Kapitel 5.1.2, 5.1.3, 5.1.6). Die Forschungsthese heißt daher:

Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien des integrativen Unterrichts beeinflussen den hörgeschädigten Schüler in seinem Aufmerksamkeitsverhalten und in seiner Suche nach externer Hilfe.

Diese These bildet die Grundlage, aus welcher die operationalen Thesen der vorliegenden Forschung entstanden. Diese beziehen sich auf bedeutsame Merkmale des Unterrichts, des Lehrerverhaltens und der Bedingungen des Sprachverstehens aus spezifischer hörgeschädigtenpädagogischer bzw. -didaktischer Perspektive. Sie sollen in der späteren Datenauswertung zu einer exakteren Analyse der Auswirkungen einzelner didaktischer und methodischer Spezifika auf den hörgeschädigten Integrationsschüler führen (siehe Kapitel 5.1.2). Es muss jedoch betont werden, dass das Forschungsvorhaben nicht nur auf die Prüfung der Thesen abzielt (explanatives Vorgehen), sondern auch zu einer Entstehung neuer Thesen gelangen soll (exploratives Vorgehen). Aufgrund dessen sind obige Fragen auch als offen zu verstehen. Neben genannten Fragestellungen ergab sich eine weitere Forschungsfrage, die stärker den explorativen, qualitativen Charakter der Studie betont, weshalb hierzu auch keine entsprechende These entwickelt wurde:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Vorinformation und den Einstellungen der Lehrer der allgemeinen Schulen und den beobachteten hörgeschädigtenspezifischen Aspekten ihres Unterrichts?

Aus dem Forschungsziel und den sich daraus ergebenden Forschungsfragen wurden nun weitere Entscheidungen getroffen, welche die Stichprobe, die Auswahl der Untersuchungsteilnehmer und des Forschungsfeldes sowie das methodische Vorgehen in der Datenerhebung, -auswertung und -präsentation betreffen.

4.3 Auswahl der Erhebungsinstrumente

Ziel und Fragen der Untersuchung führten zur Entscheidung der Erhebungsinstrumente. Aufgrund des Ziels der Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation lagen Unterrichtsbeobachtungen nahe. Auf diese Weise können Daten, in Form von Primärdaten, durch den Forscher selbst erhoben werden. Um die Daten der direkten Beobachtung postum ergänzen, bestätigen und gegebenenfalls falsifizieren zu können, wurden Videoaufzeichnungen der Unterrichtssituationen gewählt.

In der Untersuchung interessierte jedoch nicht nur das alleinige Vorhandensein didaktisch-methodischer Aspekte des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern, sondern auch deren mögliche Einflussnahme auf die hörgeschädigten Schüler. Es stellte sich nun die Frage, wie diese eventuelle Beeinflussung nachgewiesen werden könnte. Als naheliegend ergab sich zunächst eine entsprechende Prüfung des inhaltlichen und sprachlichen Verständnisses bei dem jeweiligen hörgeschädigten Integrationsschüler. Die Durchführung von Tests, die sich direkt auf die beobachtete Unterrichtseinheit beziehen, musste allerdings ausge-

geschlossen werden, da zum einen hierzu eine Absprache mit dem Lehrer über Unterrichtseinheiten erforderlich gewesen wäre und dies eine erhebliche Einflussnahme auf die Lehrkraft und ihren Unterricht zur Folge gehabt hätte; zum anderen hätte der damit verbundene zeitliche Aufwand den Untersuchungsteilnehmern nicht zugemutet werden können. Davon abgesehen hätte eine Entwicklung erforderlicher Testverfahren für die jeweiligen Unterrichtsfächer und -inhalte die personellen, finanziellen und zeitlichen Ressourcen der Untersuchung bei Weitem überschritten. Zur Prüfung des inhaltlichen und sprachlichen Verstehens des hörgeschädigten Schülers wurde überdies die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ erwogen (vgl. u.a. MERKENS 2001; SÖNTGEN 1992; WILD 2003).

Exkurs zum „Nachträglichen Lauten Denken“

Die Vorgehensweise des „Nachträglichen Lauten Denkens“ kann exemplarisch an der Untersuchung von WAGNER et al. (1977) erläutert werden: WAGNER und seine Arbeitsgruppe gingen davon aus, dass Verhalten durch so genannte „Pläne“ gesteuert wird. Ihr Ziel bestand darin, derartige handlungssteuernde Pläne der Lehrer und Schüler zu finden. Dies führte zu der Vorgehensweise, Videoaufzeichnungen der Unterrichtseinheiten vorzunehmen und diese in einem zeitlich möglichst geringem Abstand zu den beobachteten Unterrichtsstunden den beteiligten Lehrern oder Schülern/Schülergruppen vorzuspielen. Bei der Präsentation dieser Aufzeichnungen wurden die Teilnehmer zu ihren Gedankengängen in der jeweiligen Situation retrospektiv befragt. Die technische Aufnahme hatte somit speziell die Funktion einer Gedächtnisstütze für die Befragten.

Neben der Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ (bzw. als vergleichbares Verfahren die „stimulated-recall-Technik“) sind übliche Methoden der Unterrichtsforschung hierzu meist Unterrichtsbeobachtungen, retrospektive Interviews und diverse Fragebogenverfahren. Aufgrund einiger Problematiken der Methode „Nachträglichen Lauten Denkens“, wie etwa gedächtnisbedingter Erinnerungsschwierigkeiten, eine Einflussnahme handlungsleitender Kognitionen auf das Unterrichtsgeschehen, selektiver Vorgänge und das Einbringen eigener Erklärungsmuster der Lehrer/Schüler (näher siehe SÖNTGEN 1992, 74 f.), wurde sich *gegen* die Anwendung dieses Verfahrens entschlossen. Hinzu kommt, dass womöglich Wahrnehmungsverzerrungen der hörgeschädigten Schüler in der reflexiven Beurteilung des Unterrichts auftreten können. Des Weiteren spielten in diese Entscheidung mangelnde Ressourcen der vorliegenden Untersuchungen sowie sich bereits abzeichnende Schwierigkeiten hinsichtlich der elterlichen Einwilligungen zur Untersuchung hinein.

Zur Erhebung des Einflusses der hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien auf den hörgeschädigten Schüler sollte, alternativ zu der Prüfung des inhaltlichen und sprachlichen Verstehens, vielmehr die Aufmerksamkeit des Schülers als „Kontrollvariable“ genommen werden. Schüleraufmerksamkeit kann – im Gegensatz zum inhaltlichen und

sprachlichen Verstehen – in der aktuellen Unterrichtssituation direkt erhoben werden. Vorteilhaft erwies sich außerdem, dass sich bereits eine Reihe von Studien aus dem Bereich der Unterrichtsforschung mit Schülersaufmerksamkeit beschäftigt hatten und somit diese als Orientierungsgrundlage herangezogen werden konnten (siehe Kapitel 5.1.3). Die Schülersaufmerksamkeit soll in der vorliegenden Untersuchung eine Aussage über den Einfluss der unterrichtlichen Variablen auf den hörgeschädigten Integrationsschüler ermöglichen. Um die direkte Einflussnahme unterrichtlicher Variablen auf die Schülersaufmerksamkeit empirisch nachweisen zu können, lag das Verfahren quantitativer, strukturierter Beobachtungen nahe. Diese Methode gestattet die Auswertungen der Daten nach der Häufigkeit des Vorkommens einzelner Items (deskriptive Statistik) sowie – bei entsprechender Itemkonstruktion – Aussagen zu Zusammenhängen und möglichen Einflüssen zwischen den Variablen (inferenzstatistische Verfahren) (siehe Kapitel 5.1.1, 5.1.2 und 5.1.6). Wichtig für eine derartige Vorgehensweise ist eine Selektion der interessierenden Kriterien und deren Aufnahme in ein Beobachtungsschema sowie eine schnelle, objektive Beobachtbarkeit der ausgewählten Kriterien. Um sich jedoch offen für anfangs unvermutete, wesentliche Kriterien im integrativen Unterricht zu halten und weiteren Aspekten, die längere Beobachtungsphasen erforderlich machen, nachgehen zu können, sollten qualitative, offene Beobachtungen das quantitative Verfahren ergänzen. Ein deduktiv erstellter Beobachtungsleitfaden sollte eine erste Orientierung liefern – aber im weiteren Untersuchungsverlauf notwendige Modifikationen ermöglichen. Eine derartige Vorgehensweise lässt überdies die Aufzeichnung ganzer Verhaltens- und Reaktionssequenzen zu. Insgesamt wurde der Einsatz einer qualitativen Beobachtung zur Ergänzung, Modifikation und eventuellen Falsifizierung der Daten aus den strukturierten Beobachtungen angedacht.

Die Daten aus den Beobachtungen sollten der Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation aus Sicht der Forschung dienen. Um dieser Forschersicht eine so genannte „Betroffensicht“ gegenüberzustellen, wurde angedacht, zusätzlich Interviews mit den beobachteten Lehrern zu führen. Diese sollten schwerpunktmäßig – neben der Gegenüberstellung von Forschersicht („Außensicht“) vs. Lehrersicht („Innensicht“) – einer Ergänzung der Daten aus den Beobachtungen dienen. Die Gegenüberstellung von Unterrichtsbeobachtungen und Lehrerinterviews ist innerhalb der Unterrichtsforschung ein übliches Verfahren, vor allem zur Erhebung der subjektiven Theorien des Unterrichts der beobachteten Lehrer (vgl. u.a. BLÖMEKE et al. 2003; GROEBEN et al. 1988; SANDER 1997). Auch wenn vorliegend versucht wird, mittels der Analyse der Beobachtungen auf die Konstrukte der Lehrer zu schließen, so sind einzelne subjektive Theorien von besonderem Forschungsinteresse, so dass diesen verstärkt in der Be-

fragungssituation nachgegangen werden soll. Gemeint sind vor allem die Einstellungen der Lehrkräfte zu der Integration Hörgeschädigter allgemein, deren Aussagen zu unterrichtlichen Veränderungen aufgrund der Integrationssituation sowie deren Sichtweise auf den hörgeschädigten Integrationsschüler. Dahinter steht die Annahme, dass ein enger Zusammenhang zwischen subjektiven Theorien und schulischem bzw. unterrichtlichem Handeln besteht (vgl. auch HOF 2000; KOCH-PRIEWE 1986; MUTZEK 1998; WAHL 1991). Es wird demzufolge angenommen, dass subjektive Theorien bzw. Einstellungen der Lehrkräfte Einfluss auf die Qualität der unterrichtlichen Integrationssituation ausüben (vgl. siehe Kapitel 2.3.2). In Orientierung an üblichen Verfahren der Unterrichtsforschung, sollten die Interviews erst nach den Beobachtungen durchgeführt werden, um nicht bereits im Vorfeld die Lehrkräfte durch Reflexionen des Handelns zu beeinflussen (vgl. Kapitel 5.4).

Die Überlegung, auch die hörgeschädigten Schüler zu befragen, um ihren Blick auf die unterrichtliche Integrationssituation zu erheben, wurde verworfen. Dieses Vorgehen liegt darin begründet, dass die Beurteilung des Lehrers und dessen Unterricht insbesondere der Gefahr von Wahrnehmungsverzerrung bei den Schülern unterliegt und u.U. nach Beliebtheit und Wertschätzung geurteilt wird, oder es etwa zu möglichen Überforderungen der Schüler hinsichtlich der Beurteilung der didaktisch-methodischen Kompetenz und der fachlichen Expertise der Lehrkräfte kommt (vgl. u.a. HELMKE, 2004; SCHMITZ et al. 2006).

Demzufolge fiel die Methodenwahl auf den Einsatz quantitativer und qualitativer Unterrichtsbeobachtungen (inklusive der Beobachtung der Schüleraufmerksamkeit) sowie auf die Führung qualitativer Interviews mit den beobachteten Lehrern. Die Auswahl der Erhebungsinstrumente führt letztlich zu einer „Charakterisierung“ des Forschungsvorhabens. Aufgrund der hier getroffenen Methodenentscheidungen kann die Untersuchung als explanativ (hypothesentestend), explorativ (hypothesengenerierend) und deklarativ (populations- bzw. gegenstandsbeschreibend) beschrieben werden. Das explanative, hypothesentestende Vorgehen be ruht sich auf die quantitativen Beobachtungen. Hierfür wurde eine kontrollierte Datenerhebung mit einer späteren statistischen Auswertung angestrebt. Innerhalb der quantitativen Beobachtungen wurde jedoch nicht von vornherein ausgeschlossen, dass sie nicht möglicherweise auch neue Theorien und Thesen zur Folge hätten. Hauptsächlich bezieht sich dennoch die Beschreibung der Untersuchung als explorativ und deskriptiv auf die qualitativen Beobachtungen und Interviews. Dadurch, dass angestrebt wurde, natürlich vorgefundene Gruppen (Untersuchungsteilnehmer) für die Studie zu gewinnen und die Untersuchung in einer weitest möglichen natürlichen Umgebung (Unterrichtsalltag) stattfinden sollte, kann im vorliegenden

Fälle von einer quasiexperimentellen Felduntersuchung gesprochen werden (vgl. u.a. ROST 2005).

Trotz der Wahl unterschiedlicher Methoden und dabei verschiedenartiger Forschungsansätze bewegt sich die Untersuchung in einem „qualitativen Rahmen“. Wie die einzelnen Verfahren näher zueinander stehen, soll im Folgenden diskutiert werden.

4.4 Triangulation

Die grundsätzliche Bedeutung von „Triangulation“ in der empirischen Sozialforschung ist folgendermaßen zu verstehen:

„Triangulation bedeutet die Erweiterung von Perspektiven auf den Gegenstand durch das Heranziehen unterschiedlichster Theorieansätze, Methoden und Datenquellen“ (ACKERMANN & ROSEBUSCH 2002, 48).

Unter Berücksichtigung neuerer theoretischer Diskussionen des Triangulationsmodells kann die Methodentriangulation – auch Methodenkombination oder -integration genannt – nicht additiv gesehen werden, bietet aber die Möglichkeit einer umfassenderen Erfassung des Gegenstandes (vgl. FIELDING & FIELDING 1986, 33): Die Ergebnisse sind nicht in kongruentem Verhältnis zueinander zu sehen, sondern in einem komplementären.

Die Formen der Triangulation lassen sich – in Anlehnung an die Arbeiten von DENZIN (1978; 1989; DENZIN & LINCOLN 1994) – wie folgt unterscheiden: (1) die Datentriangulation, also etwa die Verwendung visueller und verbaler Daten, (2) die Investigator- oder Beobachtertriangulation zur Erweiterung der subjektiven Sichtweisen eines Forschers, die (3) Methodenkombination im Sinne einer Within-Method-Triangulation oder einer Between-Method-Triangulation und letztlich die (4) Theorientriangulation. Meist wird jedoch unter einer Triangulation die Methodentriangulation verstanden, genauer gesagt die Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren. Dabei besteht die Annahme, dass „... multiple und unabhängige Methoden gemeinsam nicht die gleichen Schwächen oder Verzerrungspotentiale enthalten wie die Einzelmethoden“ (LAMNEK 1993, 250; vgl. auch BOS & KOLLER 2002). Darüber hinaus strebt man mit einer derartigen Vorgehensweise „breitere und profundere Erkenntnisse“ sowie „eine höhere Adäquanz“ der Untersuchung an (vgl. ebd.).

Der Einsatz qualitativer und quantitativer Methoden kann grundsätzlich zu drei verschiedenen Ausgängen führen (vgl. FLICK 1991; KELLE & ERZBERGER 2000): (1) Die Ergebnisse können tendenziell übereinstimmen (konvergieren), (2) sich gegenseitig ergänzen (komplementär sein) oder (3) sich gegenseitig widersprechen (divergieren).

Es bleibt festzuhalten, dass der große Vorteil der Methodentriangulation in einem „Mehr“ an Erkenntnis und Qualität liegt. Die forschungspraktische Durchführung einer Methodentriangulation ist jedoch meist sehr ressourcen- und kostenaufwändig und bedarf hoher Anforderungen an den Forscher.

Versucht man nun die Theorien der Methodentriangulation (vgl. ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; DENZIN 1978; 1989; DENZIN & LINCOLN 1994; FIELDING & FIELDING 1986; FLICK 1991; 2000; 2004; KELLE & ERZBERGER 2000) auf das vorliegende Forschungsvorhaben zu übertragen, ist zum einen zu konstatieren, dass hier eine Methodenkombination innerhalb des qualitativen Vorgehens durch die halbstrukturierten Beobachtungen und die Leitfadeninterviews (*Within-Method*) sowie als Kombination qualitativer und quantitativer Verfahren durch die erwähnten zwei qualitativen Methoden und die strukturierte, quantitative Beobachtung (*Between-Method*) vorliegt. Zum anderen besteht eine *Datentriangulation* durch die videobasierten Unterrichtsbeobachtungen und die Audioaufzeichnungen der Interviews sowie eine *Beobachtertriangulation* innerhalb der Methodik der Beobachtungen.

Quantitative Verfahren ermöglichen eine fokussierte Analyse einzelner Aspekte hinsichtlich deren Auftretenshäufigkeit und die Aufdeckung von Zusammenhängen zwischen ausgewählten Gesichtspunkten. Daher wird in der vorliegenden Studie durch Aufnahme eines quantitativen Erhebungsinstruments erhofft, fokussierte Aspekte des Unterrichts unter hörgeschädigtenspezifischen, didaktisch-methodischen Kriterien in ihrer Auftretenshäufigkeit und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit aufzuklären. Qualitative Erhebungen liefern dagegen Informationen, die mittels quantitativer Verfahren kaum oder nicht erhoben werden können. Sie sind besonders dann angezeigt, wenn ein komplexes, sich veränderndes Praxisfeld untersucht werden soll (vgl. u.a. MAYRING 1999a). Da auch einige unterrichtliche Aspekte einer prozesshaften Beobachtung bedürfen, und die Erhebung für die Entstehung neuer Thesen offen gehalten werden sollte, erschien hier ein qualitatives Vorgehen sinnvoll. Hinzu kommt, dass eine Gegenüberstellung von Forschersicht – basierend auf den Beobachtungen – und Betroffenen­sicht von Interesse war, so dass zudem qualitative Interviews angebracht waren. Insgesamt wurde vor allem die Komplementarität, die sich aus einer Methodentriangulation ergeben kann, als für das vorliegende Forschungsvorhaben besonders relevant eingestuft. Der Konvergenz wird versucht dadurch nachzugehen, indem auch Elemente der strukturierten Beobachtung in den halbstrukturierten Beobachtungen überprüft werden und die Ergebnisse der Beobachtungen den Interviewaussagen der Untersuchungsteilnehmer – genauer gesagt den Lehrkräften – ge-

genübertgestellt werden. Auftretende Divergenzen und deren mögliche Ursachen werden in der Ergebnisdarstellung entsprechend geprüft und diskutiert (siehe Kapitel 6).

Trotz der Einbindung eines quantitativen Erhebungsinstruments bewegt sich die hier dargestellte Untersuchung in einem qualitativen Rahmen – allein schon aufgrund der geringen Stichprobengröße. Möchte man die einzelnen Methoden in eine Rangordnung im Hinblick auf ihre Bedeutsamkeit für das Forschungsziels bringen, so ordnen sich die Interviews den Beobachtungsverfahren unter. Die Eigenperspektive der Betroffenen ist zwar ein wesentliches Kriterium für die Studie, sollte aber im Sinne stark subjektiv geprägter Sekundärdaten kritisch betrachtet werden. Sie dient der Gegenüberstellung der erhobenen Primärdaten aus Forschersicht sowie deren Komplettierung.

Auf die Frage nach den zugrunde liegenden Wirklichkeitskonstruktionen wird hier – entsprechend dem qualitativen Rahmen der Erhebung – einer konstruktivistischen Sichtweise gefolgt. Daher wird u.a. versucht zu berücksichtigen, dass die Erkenntnis vom Wissen der Forschenden abhängt (vgl. u.a. KÖNIG & BENTLER 2003) und somit entsprechend reflektiert und offen dargelegt werden sollte. Da in der vorliegenden Untersuchung neben der Autorin und zugleich Versuchsleiterin zwei weitere Beobachterinnen an der Erhebung teilnahmen, ist demzufolge z.B. von einem anderen Erkenntnisstand der Versuchsleiterin im Vergleich zu den beiden anderen an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen auszugehen. Folgt man der konstruktivistischen Perspektive weiter, so ist auch eine Methodenreflexion notwendig. Objektive Erkenntnismethoden existieren nicht – die Wahl und der Einsatz der Methoden beeinflussen die Konstruktion der sozialen Wirklichkeit und sind von eben dieser beeinflusst (vgl. u.a. MANNHEIM 1980). Die Reflexion der Methoden soll im Hinblick auf deren Durchführung und die Ergebnisse zu einem späteren Zeitpunkt in der vorliegenden Arbeit geschehen (siehe vor allem Kapitel III). Letztlich ist auch die Auswertung – beginnend bereits bei den Datentranskriptionen – keine Abbildung der Wirklichkeit, sondern ebenso von der Konstruktion der Wirklichkeit des Forschers abhängig.

Möchte man das Forschungsvorhaben einer grundsätzlichen Vorgehensweise zuordnen, so wird prinzipiell zwischen einer Labor- und einer Feldforschung unterschieden. Bedingt durch die Intention, einen möglichst unbeeinflussten, alltäglichen Unterricht mit dem hörgeschädigten Schüler zu beobachten und entsprechend aufzuzeichnen, wurde versucht, den Untersuchungsgegenstand möglichst natürlich zu belassen. Die Datenerhebung fand dabei in dem natürlichen, unterrichtlichen Setting der Untersuchungsteilnehmer statt. Da fast jede qualitative Forschung Feldforschung ist, wird auch an dieser Stelle der qualitative Rahmen, innerhalb dessen sich die Erhebung bewegt, sichtbar. Entsprechend der Triangulation der Methoden

wird zwar versucht, sich an die qualitativen Prinzipien und an die quantitativen Gütekriterien zu halten (siehe Kapitel 5.1.7, 5.2.6 und 5.4.6), das Forschungsfeld und der methodologische Hintergrund gehen jedoch mit qualitativer Sozialforschung konform und bilden daher die Schwerpunktsetzung des Forschungsvorhabens.

4.5 Teilnehmer und Stichprobe

In qualitativen Forschungsprozessen – wie auch in dem vorliegenden Projekt – ist der Zugang zu bestimmten sozialen Feldern oftmals erschwert. Von daher bietet sich hier das „theoretical sampling“ nach GLASER & STRAUSS (1967) an, in dem bei der Auswahl von Fällen nach inhaltlichen und nicht nach statistischen Aspekten vorgegangen wird (vgl. u.a. FLICK 1996; LAMNEK 2002). Auswahlentscheidungen beziehen sich demnach auf Personen, Situationen oder auf die erhobenen Daten, an denen die Ergebnisse exemplarisch dargestellt und Interpretationen vorgenommen werden sollen. Die Auswahl ist dabei so zu treffen, dass mehrere Fälle in einer Vergleichsgruppe enthalten sind. Die Frage der Generalisierbarkeit bei qualitativen Studien bezieht sich weniger auf die Anzahl der teilnehmenden Personen oder die zu erhebenden Situationen, sondern vielmehr auf den Einsatz unterschiedlicher Methoden (Triangulation) (FLICK 2000, 260).

Forschungsgegenstand im vorliegenden Projekt ist der integrative Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. Als „Fälle“ wurden daher spezifische Situationen gewählt, die in dem institutionellen Kontext allgemeiner Schulen stattfinden. Die Vergleichsgruppenbildung wurde dessen ungeachtet nicht nur über die Unterrichtssituationen, sondern auch über die ausgewählten Personen (Lehrer und Schüler) gebildet. Auch wenn sich die Stichprobe auf die verschiedenen unterrichtlichen Situationen bezieht, sollen interindividuelle Vergleiche in der Datenauswertung zwischen den untersuchten Lehrkräften und Schülern vorgenommen werden können.

Die Untersuchungspopulation wurde im Hinblick auf die Forschungsintention und auf eine spätere Datenvergleichbarkeit unter verschiedenen Kriterien eingeschränkt: Die erste Begrenzung ergab sich aus der Schulart. Die Schulen sollen diejenigen Schularten präsentieren, welche überwiegend durch einzelintegrierte hörgeschädigte Schüler besucht werden. Ausgeschlossen wurden Montessori- und Waldorfschulen oder vergleichbare „Sonderfälle“. Ebenfalls unberücksichtigt blieben Schüler, die in jedweden Förderzentren beschult werden. Letztgenanntes Ausschlusskriterium ergibt sich daraus, dass hier andere Rahmenbedingungen vor-

liegen als in allgemeinen Schulen (z.B. eine kleinere Klassengröße, ein besserer Lehrer-Schüler-Schlüssel usw.). Als in Frage kommende Schulen ergaben sich somit allgemeine Grund-, Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien.

Ein nächstes Kriterium stellt die dominante Behinderung dar. Diese soll die Hörschädigung darstellen, da andernfalls ein divergenter Untersuchungsfokus erforderlich gewesen wäre. Dies führte mitunter zum Ausschluss von Schülern mit einer leichtgradigen oder einseitigen Schwerhörigkeit und einer die Hörschädigung überlagernden anderen Beeinträchtigung.

Eine weitere Beschränkung lag in dem Alter bzw. der Jahrgangsstufe der hörgeschädigten Probanden. Auf der Grundlage bisheriger empirischer Forschungen zur schulischen Integration hörgeschädigter Schüler sowie aus Erfahrungsberichten Betroffener erweisen sich die dritte Jahrgangsstufe sowie vor allem die Pubertät als kritische Phasen der schulischen Integration Hörgeschädigter (siehe Kapitel 1.2 und 4.1). Aufgrund dieser Datenlage galt die Suche geeigneten Untersuchungsteilnehmern in den Jahrgangstufen sechs bis neun oder wahlweise in der dritten Jahrgangsstufe. Vierte und fünfte Klassen wurden von vornherein ausgeschlossen, da hier möglicherweise Effekte des Übergangs vom Primarbereich in die weiterführenden Schulen hineinspielen und dadurch die spätere Datenanalyse hinsichtlich der Erfassung der Integrationssituation verfälscht werden könnte.

Um die Vergleichbarkeit zwischen den Schülern gewährleisten zu können, sollten alle Schüler offiziell von dem zuständigen MSD betreut werden. Im Hinblick auf einen interpersonalen Vergleich zwischen verschiedenen Lehrkräften galt die Suche je zwei Lehrern der Integrationsschüler. Zur Gegenüberstellung mathematisch-naturwissenschaftlicher und sprachlicher Fächer, sollte jeweils eine der Lehrkräfte ein entsprechendes Unterrichtsfach in der integrativen Klasse unterrichten. Vorzüge wurden dem Fach Mathematik sowie Englisch gewährt, da sie als klassische Vertreter der beiden Fachbereiche gewertet werden können und daneben Englisch als Fremdsprache eine erschwerte Sachlage unter hörgeschädigtenspezifischer Perspektive darstellt.

Bedingt durch den zeitlichen, personellen und finanziellen Aufwand der Beobachtungen, beschränkt sich die Durchführung der Erhebung auf den oberbayerischen Raum. Weitere demographische Daten, wie Alter, Geschlecht, Jahre an Berufserfahrung und Beschäftigungsverhältnis der Lehrer, wurden zwar erhoben, spielten aber nicht in die Auswahlentscheidungen der Untersuchungsteilnehmer hinein.

Nachstehende Grafik (Abb. 4) gibt einen Überblick über den Forschungsgegenstand und die sich daraus ergebenden Auswahlkriterien für die Untersuchungsteilnehmer:

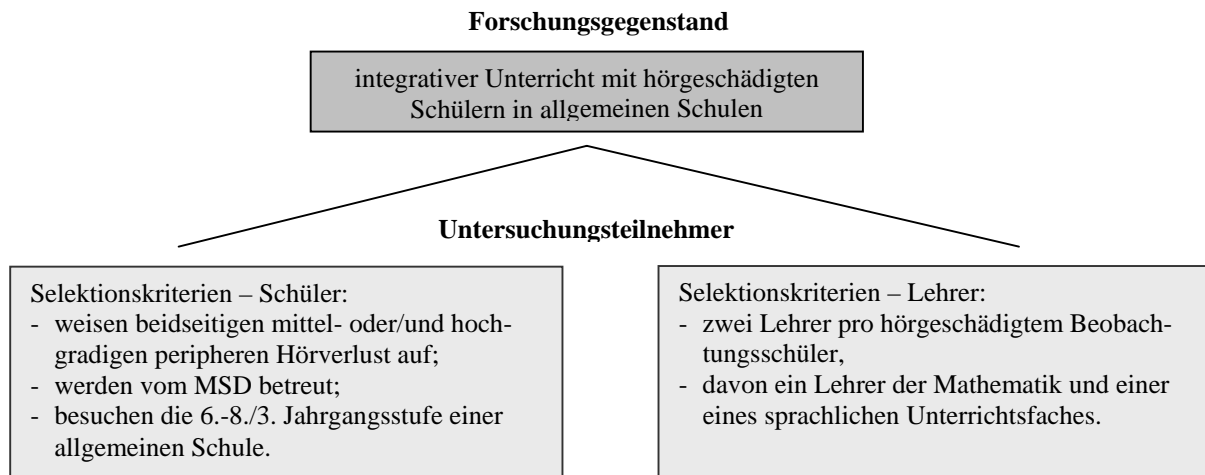


Abb. 4: Forschungsgegenstand und Untersuchungsteilnehmer

Nach Eingrenzung der Auswahlentscheidungen hinsichtlich der Personengruppe stellte sich die Frage nach der *Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer*. Der Ablauf der Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer verlief in folgenden Schritten:

1. Kontaktaufnahme mit dem Leiter des MSD Oberbayerns;
2. Vorstellung des Forschungsprojekts und -anliegens vor den für Oberbayern zuständigen MSD-Mitarbeitern;
3. telefonische Kontaktaufnahme zu den Lehrern und Eltern der hörgeschädigten Schüler über entsprechende (vertraulich behandelte!) Kontaktadressen der MSD-Mitarbeiter;
4. persönliche Kontaktaufnahme zu den Lehrern, teils auch zu den Schulleitern und den hörgeschädigten Schülern selbst;
5. telefonische Kontaktaufnahme zu einigen Eltern der Mitschüler (bei aufgetretenen Schwierigkeiten hinsichtlich der Genehmigung einer Videoaufzeichnung);
6. schriftliche Kontaktaufnahme und zugleich Abklärung des Einverständnisses der Eltern zur Untersuchung und zur Videoaufzeichnung;
7. Einholen des Einverständnisses des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus zur Durchführung der Untersuchung.

Bei der persönlichen bzw. schriftlichen und telefonischen Kontaktaufnahme zu den Lehrern sowie den Eltern wurde der Inhalt des Projekts skizziert, ohne eine detaillierte Beschreibung der Forschungsthesen und -fragen abzugeben. Eine zu detaillierte Informierung hätte im Vorfeld die Untersuchungsteilnehmer zu stark beeinflusst und somit die Datenerhebung womöglich verfälscht. Die Eingrenzung des Maßes der Informierung erscheint gerade bei der Berufsgruppe der Lehrer als schwierig. So verweist DENNER (2005) darauf, dass sich Lehrkräfte als zumeist skeptisch gegenüber Forschungsaktivitäten zeigen und oft nur dann für wissenschaftliche Erhebungen gewonnen werden können, wenn sie eine Art „Mitbestimmungsrecht“ in der Studie erhalten. Die Informierung über Ziel und Untersuchungsdesign ist daher unerlässlich, ebenso wie eine klare Definition und Begrenzung des zeitlichen Engagements für die Untersuchung und die Gewährleistung von Freiwilligkeit der Teilnahme (vgl. ebd.). Lehrer und

Eltern wurden hier über den groben Inhalt sowie über die Rahmenbedingungen der Studie informiert und zugleich um ihr Einverständnis hierfür gebeten. Trotz zahlreicher persönlicher und telefonischer Gespräche konnten jedoch einige Eltern und Lehrkräfte nicht zur Teilnahme an der Untersuchung gewonnen werden.

Lehrer, Eltern der hörgeschädigten Schüler und Eltern der Mitschüler wurden zudem schriftlich (und in einigen Fällen zusätzlich telefonisch) um ihr Einverständnis hinsichtlich einer Videoaufzeichnung des unterrichtlichen Geschehens gebeten. Bedauerlicherweise konnte in einem Falle keine Genehmigung erreicht werden: Seitens der Schulleitung wurde dies – aufgrund negativer Vorerfahrungen – abgelehnt.

Von den teilnehmenden hörgeschädigten Schülern besuchten zum Untersuchungszeitpunkt vier eine allgemeine Hauptschule und einer ein Gymnasium ($N = 5$). Die Schulen sind – mit Ausnahme des Gymnasiums – alle als ländliche Schulen zu bezeichnen. Der gymnasial besuchte Hörgeschädigte besuchte die achte Jahrgangsstufe, die vier Schüler der Hauptschulen verteilten sich auf drei sechste und eine siebte Klasse. Für alle Schüler ist Deutsch die Muttersprache. Zwei der hörgeschädigten Schüler sind weiblich und drei männlich. Zum Untersuchungszeitpunkt waren die Schüler 12-14 Jahre alt (siehe Abb. 5).

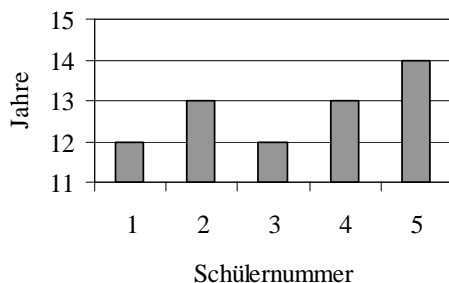


Abb. 5: Alter der hörgeschädigten Schüler ($N = 5$)

Audiologisch gesehen sind zwei der Schüler als mittel- bis hochgradig, zwei als hochgradig und ein Schüler als an Taubheit grenzend hörgeschädigt zu beschreiben. Unter genauerer Betrachtung sind die beiden mittel- bis hochgradig hörgeschädigten Schüler einseitig mittelgradig und auf dem anderen Ohr hochgradig hörgeschädigt bzw. ertaubt. Beide betroffenen Schüler tragen – aus eigener Entscheidung – lediglich auf ihrem besseren Ohr ein Hörgerät. Die zwei hochgradig hörgeschädigten Schüler und der an Taubheit grenzende Hörgeschädigte sind bilateral mit Hörgeräten versorgt und tragen beidseitig die Geräte. Bei einem der hochgradig hörgeschädigten Schüler liegt überdies das Beckwith-Wiedemann-Syndrom (auch: EMG-Syndrom) vor, das mit einem Größenwachstum, Makroglossie und möglichen Fehlbildungen sowie Tumoren einhergeht, es allerdings unabhängig von einem Hörschaden auftritt

(näher nachzulesen u.a. bei REUTER 2001, 101; RIEDE et al. 1995, 832). Bei allen hörgeschädigten Untersuchungsteilnehmern ist die Hörschädigung die dominante Behinderung.

Die Beobachtungsklassen¹⁶ umfassen eine Klassengröße von 18 bis 31 Schülern (die hörgeschädigten Schüler eingeschlossen) (siehe Abb. 6).

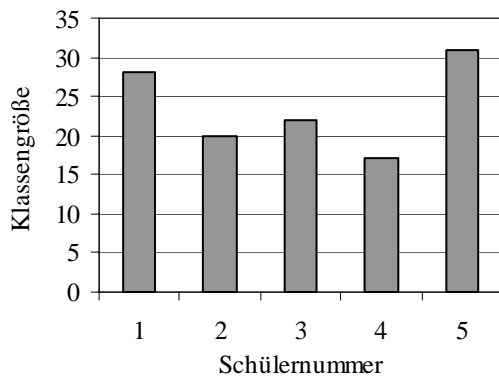


Abb. 6: Klassengröße (Schüleranzahl) der Klassen der hörgeschädigten Schüler (nach Schülernummer) (N = 5)

Aufgrund des in den Hauptschulen vorherrschenden Klassenlehrerprinzips konnte die Forderung hinsichtlich eines Lehrers mit dem Unterrichtsfach Mathematik und einer zweiten Lehrkraft mit dem Bereich Englisch nicht in allen Fällen eingehalten werden. Da die Klassenlehrer im Hauptschulbereich in der Regel alle Fächer – außer Religion, WTG (Werken und textiles Gestalten) und gegebenenfalls Musik, Kunst und Sport – unterrichten, musste bei der Suche nach einem zweiten Lehrer, neben dem Klassenlehrer, auf eine Lehrkraft eines dieser Fächer ausgewichen werden. Da die Fächer WTG, Kunst, Musik und Sport aufgrund ihrer hohen Fachspezifität für das vorliegende Forschungsvorhaben auszuschließen sind, wurde in zwei Fällen auf die Religionslehrkräfte zurückgegriffen. In beiden Fällen wird die geschlossene Klasse in der katholischen Religionslehre unterrichtet, wodurch auch eine Datenvergleichbarkeit unter dem Aspekt der äußeren Bedingungen gewährleistet werden kann (unveränderte Klassengröße, Sitzplan usw.). Hinzu kommt, dass die Religionslehre als Repräsentant eines sprachlich dominierten Faches zu werten ist und somit obigem Anspruch an die geforderten Fachbereiche genügt. Zusammenfassend konnten für die fünf Beobachtungsschüler jeweils

¹⁶ Eine der Klassen ist eine so genannte „Kooperationsklasse“. Kooperationsklassen sind in Bayern besondere Klassen der Grund- oder Hauptschulen, die Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf besuchen bzw. Kinder, die in eine Klasse der allgemeinen Schule als Gruppe aus einer Förderschule zurückgeführt worden sind und bei denen weiter individueller Förderbedarf besteht (vgl. WEIGL 2007). Der Unterricht erfolgt nach dem allgemeinen Lehrplan. Die Klassenlehrkraft der allgemeinen Schule bzw. der Kooperationsklasse wird von einer Lehrperson des zuständigen Förderzentrums mehrere Stunden pro Woche betreut (hier: mit dem Förderschwerpunkt Lernen). Es findet also in dieser Klasse eine regelmäßige Betreuung durch eine Lehrkraft vom Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen und zusätzliche eine (unregelmäßige) Betreuung aufgrund des hörgeschädigten Schülers durch die MSD-Lehrkraft des Förderzentrums, Förderschwerpunkt Hören, statt. Aufgrund der Schwierigkeiten in der Gewinnung entsprechender Untersuchungsteilnehmer wurde auch dieser spezifische Fall mit in die Studie aufgenommen und wird entsprechend differenziert in der Datenauswertung berücksichtigt.

alle fünf Mathematiklehrer, in drei Fällen die unterrichtende Lehrkraft für das Fach Englisch sowie in zwei Fällen die Fachlehrer aus der Religionslehre gewonnen werden. Vier der Mathematiklehrer sind zugleich die Klassenlehrer.

Die teilnehmenden Lehrkräfte waren zum Untersuchungszeitpunkt zwischen 32 und 62 Jahre alt (siehe Abb. 7). Ihre Jahre an Berufserfahrung schwanken entsprechend von 2-36 Jahren (siehe Abb. 8). Die Mehrheit der Lehrer hatte bereits das 40. Lebensjahr überschritten und wies überwiegend eine Berufserfahrung von mehr als 10 Jahren auf. Sieben der Lehrkräfte waren männlich, drei weiblich.

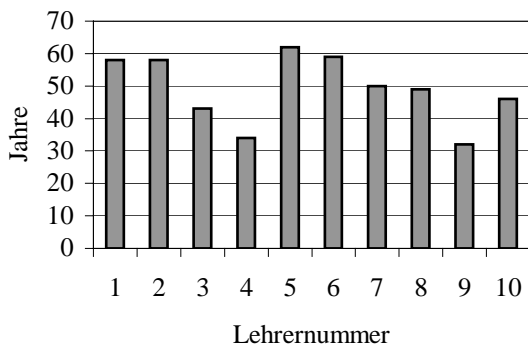


Abb. 7: Alter der Lehrer (N = 10)

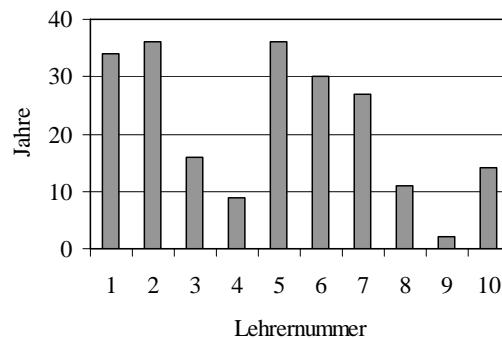


Abb. 8: Jahre an Berufserfahrung der Lehrer (N = 10)

Aufgrund des qualitativen Rahmens der Untersuchung ist eine Repräsentativität der Untersuchungsteilnehmer im Hinblick auf die Gesamtpopulation von untergeordnetem Interesse, so dass kein prozentualer Anteil der hier an der Untersuchung teilnehmenden Schüler im Verhältnis zur Gesamtpopulation berechnet werden soll. Möchte man sich dennoch ein Bild von den zu dem Erhebungszeitpunkt integrierten hörgeschädigten Schülern in Bayern verschaffen, so können unterschiedliche Zahlen herangezogen werden. Auf Anfrage wurden seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus folgende Angaben genannt: Im Schuljahr 2005/2006 befanden sich angeblich insgesamt 199 durch den MSD im Förderschwerpunkt Hören geförderte Schüler an allgemeinen Schulen in Bayern (davon 85 im Regierungsbezirk Oberbayern), wovon 43 die Jahrgangsstufen sechs bis acht an allgemeinen Haupt- und Realschulen sowie Gymnasien besuchten. Diese Zahlen verwundern nicht nur aufgrund stark divergierender Berichte seitens der Elternschaft und betreuender MSD-Lehrkräfte, sondern auch im Vergleich zu den Zahlen einer Parallelerhebung. Laut einer empirischen Elternbefragung von LUDWIG¹⁷ (2008) im gleichen Schuljahr waren zu diesem Zeit-

¹⁷ Die Vollerhebung bezog sich auf die gleiche Untersuchungspopulation wie in vorliegendem Falle, d.h. auf peripher hörgeschädigte Kinder (bzw. deren Eltern), die in Bayern einzelintegriert an einer allgemeinen Schule waren und von dem MSD im Förderschwerpunkt Hören betreut bzw. erfasst worden waren (siehe auch Kapitel 4.1).

punkt 837 peripher hörgeschädigte Schüler in ganz Bayern in einer schulischen Einzelintegration an allgemeinen Schulen. Alles in allem liegen also ungleiche Zahlen diesbezüglich vor.

Im Fall der vorliegenden Untersuchung ist die Anzahl der Untersuchungsteilnehmer nicht mit der Stichprobe der Studie gleichzusetzen. Aufgrund dessen, dass der Gegenstand der Untersuchung der integrative Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen ist, bildet sich hieraus entsprechend die Stichprobe. Um zu einer Aussage hinsichtlich der unterrichtlichen Kriterien mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler zu gelangen und nicht etwa nur eine Momentaufnahme zu erfassen, ist eine ausreichende Anzahl an Hospitationsstunden erforderlich. So konstatieren auch HELMKE & SCHRADER (2006, 10), dass „... die Mitschau einer einzigen Unterrichtsstunde, also eine ‚Momentaufnahme‘, nicht geeignet [ist], verallgemeinernde Schlüsse über die Qualität des Unterrichts einer Person zu ziehen“. Oftmals wird deshalb eine Mindestanzahl von sechs Unterrichtseinheiten hierfür gefordert. Diese Minimalanforderung wurde auch hier versucht zu gewährleisten. Aufgrund organisatorischer Probleme konnte dies jedoch bei zwei Lehrern (Lehrer 4 und 6) nicht eingehalten werden. Bei diesen Lehrkräften konnte in lediglich fünf Unterrichtsstunden beobachtet werden. Bei allen übrigen Lehrkräften wurde in sechs bis 18 Unterrichtsstunden hospitiert. Die unterschiedliche Anzahl an beobachteten Unterrichtsstunden wurde in der qualitativen Datenauswertung entsprechend – durch Bildung von Mittelwerten bzw. einer deskriptiven Datendarstellung – berücksichtigt (siehe Kapitel 5.2.5). Für die quantitative, strukturierte Beobachtung war sie nicht weiter von Bedeutung, da hier in die Datenauswertung 800 Beobachtungsminuten eingeflossen sind, die zu vier Hospitationsterminen erhoben wurden. Nimmt man die Zeit aller Beobachtungen zusammen, so wurde in 94 Unterrichtsstunden ca. 4230 Minuten qualitativ, halbstrukturiert und 800 Minuten quantitativ, strukturiert, beobachtet. Im Anschluss an die Beobachtungen erfolgten die Interviews mit den Lehrkräften (N = 10); diese fließen ebenso in die Stichprobengröße ein. Die verschiedenen Stichproben der Untersuchung setzen sich nun folgendermaßen zusammen (siehe Abb. 9):

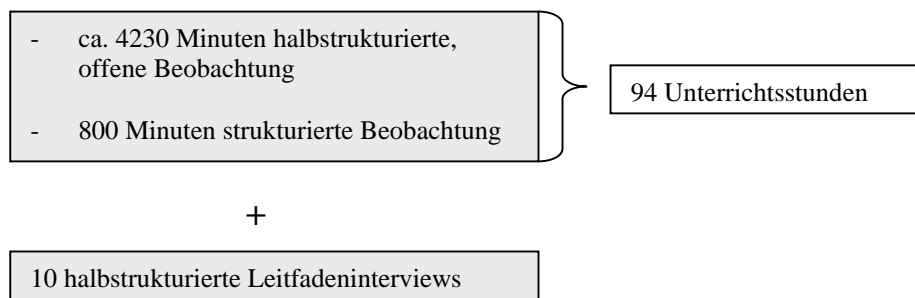


Abb. 9: Stichprobe der Untersuchung

Wesentliche Elemente des Forschungsablaufs wurden bereits vorgestellt bzw. werden in der weiteren Arbeit noch näher erläutert. An dieser Stelle soll zunächst ein zusammenfassender Überblick über den Forschungsablauf bzw. dessen Planung gegeben werden.

4.6 Forschungsplan und Forschungsvorgehen – ein Überblick

Forschungsziel und -fragen führten zu der Wahl quantitativer und qualitativer Beobachtungsverfahren. Diese sollten sich gegenseitig ergänzen, bestätigen und offen für mögliche Falsifizierungen gehalten werden. Die mündliche Befragung der beobachteten Lehrer sollte erst nach Abschluss der Beobachtungen erfolgen. Das methodische Vorgehen ist also wie folgt im Überblick zu beschreiben (siehe Abb. 10):

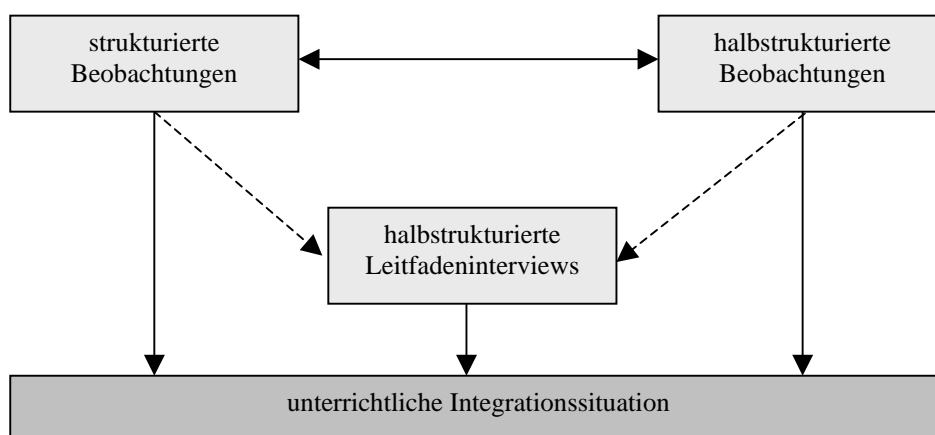


Abb. 10: Methodisches Vorgehen der Untersuchung im Überblick

Als Basis fungieren die zwei gewählten Beobachtungsverfahren in gegenseitiger Ergänzung. Diese können unter Umständen die daran anknüpfenden Interviews beeinflussen. Die Ergebnisse aus den Beobachtungen und Interviews sollen zu einer Aussage über die unterrichtliche Integrationssituation der Untersuchungsteilnehmer führen und interpretative Schlüsse auf die

Gesamtpopulation hörgeschädigter, einzelintegrierter Schüler an allgemeinen Schulen im Sekundarbereich zulassen (wenn auch mit Vorsicht, aufgrund der geringen Stichprobengröße).

Im Anschluss an die Methodenentscheidungen und die Einarbeitung in die jeweiligen Verfahren der wissenschaftlichen Beobachtung und Interviewführung folgte die Entwicklung der Herangehensweise an das Untersuchungsfeld. So wurde eigens für diese Untersuchung ein Inventar für die Durchführung der quantitativen Beobachtungen konstruiert. Im Hinblick auf die qualitativen Beobachtungen wurde ein Leitfaden entwickelt, der jedoch offen gehandhabt werden sollte und in seiner Planung bereits mit entsprechenden Modifikationen im Verlauf der Erhebung angedacht wurde.

Im Anschluss an die Rekrutierung der Untersuchungsteilnehmer und der Einholung der Genehmigung zur Untersuchungsdurchführung seitens des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus setzte die Phase der Datenerhebung ein. Diese gestaltete sich als zeitlicher Ablauf folgendermaßen (siehe Tab. 6):

Tab. 6: Ablauf der Erhebungsphase

1. Beobachtungszeitpunkt	2. Beobachtungszeitpunkt	3. Beobachtungszeitpunkt	4. Beobachtungszeitpunkt	5. Beobachtungszeitpunkt	6. Beobachtungszeitpunkt	Interviews mit den beobachteten Lehrern	
Beobachtertraining Pretest	Berechnung der Beobachterübereinstimmung	eigentliche Erhebung					

Nach Abschluss der Datenerhebung erfolgte die Auswertung der Daten: Die quantitativ erhobenen Daten wurden entsprechend statistisch ausgewertet; die Daten aus den qualitativen Beobachtungen und den Interviews wurden transkribiert und nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000; 2003) ausgewertet (siehe Kapitel 5.1.6, 5.2.4, 5.2.5, 5.4.4 und 5.4.5). Im Folgenden wird nun das methodische Vorgehen der Untersuchungen in seinen Details beschrieben und im Hinblick auf den Untersuchungsgegenstand und die Forschungsfragen reflektiert.

5 Forschungsmethoden

5.1 Strukturierte Beobachtungen

5.1.1 Methodik der strukturierten, quantitativen Beobachtungen

Alltägliche Beobachtung ist von der wissenschaftlichen dahingehend zu unterscheiden, dass erstere einer Art Orientierung in der Welt dient, wohingegen zweite auf die „... Beschreibung bzw. Rekonstruktion sozialer Wirklichkeit vor dem Hintergrund einer leitenden Forschungsfrage“ abzielt (ATTESLANDER 2000, 73) und systematisiert abläuft. Diese wissenschaftliche Beobachtung beabsichtigt die soziale Wirklichkeit durch systematische Wahrnehmung zu erfassen und deren Ergebnisse wissenschaftlich kontrolliert zur Diskussion zu stellen. Sie zeichnet nicht nur soziales Handeln auf, sondern ist auch selbst soziales Handeln.

Der Vorteil in der methodischen Vorgehensweise einer Beobachtung liegt insbesondere in der Datenerhebung „aus erster Hand“. Sie ermöglicht dem Forscher den Kontext zu verstehen und Dinge zu sehen, die unter Umständen andernfalls vernachlässigt würden sowie Sachlagen aufzudecken, worüber die Untersuchungsteilnehmer in Interviewsituationen freiwillig eventuell nicht sprechen würden. Beobachtungen ermöglichen dem Forscher Schlussfolgerungen aus den Daten und zwar aus der materiellen Umwelt und deren Organisation, aus der Organisation der Personen, den Charakteristika und der Beschaffenheit der Gruppen oder Individuen, aus jeglichen Interaktionen, aus einem pädagogischen Stil usw. zu ziehen (vgl. MORRISON 1993). Trotz genannter Vorteile einer Beobachtungsstudie kommt dem Verfahren in der Forschungspraxis lange nicht dieselbe Bedeutung wie der Befragung zu, was sich an dem geringeren Gebrauch in der Forschungspraxis, aber auch an der schwächeren methodologischen Rezeption festmachen lässt. ATTESLANDER (2000) folgend kann dafür insbesondere die sehr intensive Forschungspraxis (d.h. der enormen Aufwand), aber auch die hohen sozialen und fachlichen Anforderungen an die Forscher (Übernahme von sozialen Rollen im Feld; sensibler Zugang zum Feld) sowie die geringen Fallzahlen, welche die Methode erfordert, verantwortlich gemacht werden. Dennoch wurde sich in der vorliegenden Studie für das Vorgehen der Beobachtungen entschieden, um eine Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation aus Forschersicht zu ermöglichen. Dabei sollten diverse kontextuale Bedingungen mit einfließen, die möglicherweise bei anderen Erhebungsformen, wie etwa bei Tests oder Befragungen, unerwähnt geblieben wären.

Betrachtet man die Methodik der Beobachtungen genauer, so werden in der Fachliteratur verschiedenste Formen vorgestellt. Grundsätzlich können jedoch auch sie nach qualitativen oder quantitativen Verfahren unterschieden werden. Beide sind sie wissenschaftlich und daher systematisch.

„Sowohl quantitative als auch qualitative Beobachtungstechniken vermeiden den für Alltagsbeobachtungen typischen Charakter der Subjektivität und des Anekdotischen, indem sie das Vorgehen standardisieren und intersubjektiv vergleichbar machen“ (BORTZ & DÖRING 2002, 262).

Die hier durchgeführten strukturierten, quantitativen Beobachtungen, können demzufolge als nicht „methodenrein“ bezeichnet werden. Der Methodentriangulation folgend, sind sie in Kombination bzw. gegenseitiger Ergänzung zu den qualitativen Erhebungsverfahren zu verstehen. Von daher ist der methodologische Hintergrund vielmehr einem qualitativen Verfahren zuzuordnen; das Vorgehen kann eher als „Feldbeobachtung“ eingestuft werden und die Methodik versucht – gerade durch die Methodenkombination – der Komplexität des Unterrichts gerecht zu werden (siehe Kapitel 4.4). Auf die genaue Charakterisierung der qualitativen, halbstrukturierten Beobachtungen – auch im Unterschied zu quantitativen – wird in Kapitel 5.2.1 eingegangen.

Beobachtungen lassen sich prinzipiell in vier, wechselseitig miteinander verbundene, Bestandteile untergliedern: (1) Rahmenbedingungen/Beobachtungsfeld, (2) Beobachtungseinheiten, (3) Beobachter und (4) Beobachtete. Aus der gewählten Art ihrer Ausprägungen kann eine Typisierung der wichtigsten Beobachtungsformen nach dem Grad ihrer Strukturiertheit, ihrer Offenheit und der Teilnahme des Beobachters vorgenommen werden. Daneben kann zwischen einer Feld- und Laborbeobachtung sowie zwischen einer Selbst- und Fremdbeobachtung unterschieden werden. Aufgrund der Intention einer Erfassung der integrativen Unterrichtssituation wird offensichtlich, dass hier eine Fremdbeobachtung durch den Forscher vorliegt. Da in der hier beschriebenen Untersuchung die Erhebung in dem natürlichen schulischen Setting des hörgeschädigten Schüler stattfand, kann überdies von einer Feldbeobachtung gesprochen werden (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; MAIER & PFISTNER 1992; ROST 2007). Auf die weiteren Elemente zur Typisierung von wissenschaftlichen Beobachtungen soll im Folgenden vorerst anhand des durchgeführten quantitativen Verfahrens eingegangen werden.

Unter *Rahmenbedingungen* oder dem *Beobachtungsfeld* wird der räumliche und zeitliche Bereich, in dem die Beobachtungen durchgeführt werden, verstanden. Nach ATTESLANDER (2000, 82) gilt dabei Folgendes:

„Eine quantitativ orientierte Beobachtung setzt eine Definition des Beobachtungsfeldes voraus und impliziert, daß sich dieses Feld im Forschungsverlauf nicht oder nur wenig verändert. Bei einer eher qualitativ orientierten Beobachtung kann und muß das *Beobachtungsfeld* nicht detailliert beschrieben werden, da es sich im Laufe der Forschungsarbeit verändern kann.“

Vorkenntnisse des Forschungsfeldes und nähere Angaben zu bestimmten Gegebenheiten des Beobachtungsfeldes sind jedoch bei jedweder Beobachtung hilfreich (z.B. Kenntnisse über die Anzahl und die Beschreibung der im Feld agierenden Personen und besonderen Eigenheiten des Feldes). Dies erleichtert den Zugang zum Feld und beeinflusst letztlich das Gelingen der Untersuchung. Im vorliegenden Falle erfolgte – nach Erhalt der Kontaktmöglichkeiten seitens des MSD – eine persönliche, telefonische und teils schriftliche Kontaktaufnahme mit den entsprechenden Lehrern und den Eltern der teilnehmenden hörgeschädigten sowie teils denen der gut hörenden (Mit-)Schüler (siehe Kapitel 4.5). In diesem Rahmen wurden erste Vorkenntnisse des Feldes gewonnen.

In der Literatur wird vor einer zu starken Begrenzung des Beobachtungsfeldes gewarnt, da hieraus ein verengter Blickwinkel erwächst. Durch das Forschungsziel und die Ansprüche an die Untersuchungsteilnehmer (siehe Kapitel 4.2 und 4.5) wurde gegenwärtig bereits eine Einschränkung des Feldes vorgenommen, die jedoch als sehr weitläufig zu charakterisieren ist. Der Rahmen bzw. das Beobachtungsfeld bildet der integrative Unterricht mit hörgeschädigten Schülern. Anspruch war, dass dieser Unterricht an allgemeinen Schulen stattfinden soll. Eine weitere Einengung des Feldes geschah durch die Wahl der Unterrichtsfächer (Mathematik und ein sprachlich orientiertes Fach). Eine zu enge Begrenzung des Feldes liegt dennoch nicht vor.

Einen weiteren Bestandteil der Beobachtung bilden die *Beobachtungseinheiten*:

„Die *Beobachtungseinheiten* bezeichnen denjenigen Teilbereich sozialen Geschehens, der konkreter Gegenstand der Beobachtung sein soll“ (ATTESLANDER 2000, 84).

Demnach gilt zu klären, wer, was und wann beobachtet werden soll. Bei quantitativ orientierter Beobachtung wird das Verhalten in (zumeist zeitliche) Einheiten zerlegt. Qualitative Beobachtungsstudien intendieren hingegen die Erfassung komplexerer Situationen bzw. Interaktionen und zielen auf offenere und umfassendere Beobachtungseinheiten, so dass oftmals ganze Situationen als Beobachtungseinheiten herangezogen werden (siehe Kapitel 5.2). Auf das konkrete „Wer“ und „Was“ der hier dargestellten Untersuchung wurde bereits eingegangen (siehe Kapitel 4) und es wird teils noch genauer erläutert werden (siehe u.a. Kapitel 5.1.2, 5.1.3, 5.2.2). Im Fokus stehen grundsätzlich der integrative Unterricht bzw. dessen hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien, die zuständigen Lehrer der allgemeinen Schule und deren Einflussnahme auf den einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler.

Welche Einzelaspekte davon konkret in die strukturierten und welche in die halbstrukturierten Beobachtungen eingeflossen sind siehe Kapitel 5.1.2, 5.1.3 und 5.2.2 bzw. Anhang A, B und C. Grundlegend wurden, gemäß einer reduktionistischen Vorgehensweise, für die strukturierte Beobachtung einzelne Aspekte ausgewählt und diese in die Konstruktion eines Beobachtungsinventars aufgenommen (siehe Kapitel 5.1.3). Dieses wurde wiederum in Zeiteinheiten untergliedert und auf eine Zeitstichprobe von 20 Minuten angelegt. Daher ist es als intervallskaliertes Zeitstichprobenverfahren zu bezeichnen (siehe Anhang A).

Hinsichtlich einer Dateneintragung in einer strukturierten Beobachtung stehen grundsätzlich verschiedene Verfahren zur Auswahl (vgl. u.a. COHEN et al. 2004; KOEPPEN 1974; BORTZ & DÖRING 2002). Die Einteilungen erfolgen in Abhängigkeit davon, wie etwas beobachtet werden soll und ob bzw. wie dies zu untergliedern ist. Prinzipiell ist das entwickelte Beobachtungsinventar als „Kategoriensystem“ zu bezeichnen, da die zu beobachtenden Verhaltensweisen gegliedert und Kategorien zugeordnet wurden. Hier muss der Beobachter innerhalb des Beobachtungsgeschehens entscheiden, welcher Kategorie das interessierende, beobachtete Verhalten entspricht und dessen Auftretenshäufigkeit in dem Inventar entsprechend registrieren. Bei dem Entwurf des Kategoriensystems muss darauf geachtet werden, dass die Zahl und Art der Kategorien die Unterscheidungsfähigkeit des Beobachters nicht überfordert, so dass die Entscheidung für eine Kategorie schnell vonstatten geht und keine Kategorien vernachlässigt werden (vgl. KOEPPEN 1974). Auch sollten – unter Beachtung der Aufmerksamkeitsspanne – keine zu langen oder zu kurzen Beobachtungseinheiten gewählt werden, weshalb oftmals die Kategoriensysteme in Zeiteinheiten angelegt werden. Meist beträgt die Beobachtungsdauer zwischen 3-5 Minuten, sie kann jedoch generell von ca. drei Sekunden bis zu 20 Minuten rangieren (KOEPPEN 1974, 71). Die Gefahr bei sehr kurzen Intervallen besteht vor allem in einer zu stark künstlichen Zerstückelung von Abläufen. Bei sehr langen Einheiten kann es hingegen zu Verzerrungen kommen, die durch gedächtnisbedingte Verluste und der begrenzten Aufnahmekapazität des Beobachters entstehen.

In dem hier entwickelten Beobachtungsinventar wurde ein intervallskaliertes Zeitstichprobenverfahren mit der Einheit von einer Minute gewählt. Diese Entscheidung ergab sich daraus, dass einzelne Aspekte des Unterrichts und dabei auch der Bedingungen des Sprachverstehens sowie der Schülerbeobachtung nach ihrer Auftretenshäufigkeit untersucht werden sollten. Dabei genügte lediglich die Kennzeichnung des Auftretens bzw. des fehlenden Auftretens. Da bei den Kategorien häufigeres Erscheinen angenommen wurde, erfolgte die Einteilung nach zeitlichen Intervallen. Eine einmalige Nennung des Auftretens würde im Vergleich der Kategorien untereinander keine Gewichtungen anzeigen können. Einige Kriterien, von denen je-

doch angenommen wurde, dass sie seltener erscheinen, wurden lediglich einmalig, in einem separaten Teil des Instrumentes, signiert (zur Begründung der Wahl der Zeiteinheit von einer Minute siehe Kapitel 5.1.3).

Ein weiteres Element wissenschaftlicher Beobachtungen bildet der *Beobachter* selbst. Auch er muss als Person und Einflussvariable reflektiert werden.

„In bezug auf den Beobachter muß in erster Linie berücksichtigt werden, welchen Beobachterstatus er/sie in der Beobachtung einnimmt. Dieser Beobachterstatus wird erstens bestimmt durch den Partizipationsgrad im Feld – d.h. inwieweit nimmt der Beobachter an der zu untersuchenden sozialen Situation teil – und wird zweitens bestimmt durch die Beobachterrollen, deren Ausfüllung mit dem Partizipationsgrad korrespondiert“ (ATTESLANDER 2000, 86).

Das Verhältnis des Beobachters zum Feld kann generell danach unterschieden werden, ob der Beobachter eher eine Forscher- oder eine Teilnehmerrolle ausübt. Quantitativ orientierte Beobachtungen betonen die forschende Beobachterrolle, die in der Regel mit einem geringen Partizipationsgrad verbunden ist. Forschungs- und Erfassungsprozess können hierbei getrennt werden, um eine erhöhte Objektivität zu erhalten. Um zu einer intersubjektiven Überprüfbarkeit zu gelangen, arbeiten verschiedene Beobachter in einer parallel verlaufenden Untersuchung, um zu gleichen Ergebnissen zu gelangen. Bei qualitativen Designs wird hingegen eine Teilnehmerrolle mit einem hohen Partizipationsgrad betont und die Identität von Forscher und Beobachter als einer Person angenommen (siehe Kapitel 5.2.1). Die Problematik einer zu starken Begrenzung der Wahrnehmung besteht insbesondere bei quantitativen Beobachtungsformen bzw. einem geringen Grad der Teilnahme, die Gefahr einer möglichen Überidentifikation dagegen bei qualitativen Verfahren bzw. einem hohen Partizipationsgrad. Die Beobachterrolle zum Feld kann letztlich von einer vollständigen Teilnahme bis hin zu einer völligen Loslösung reichen. Je nach Autor werden die Beobachterrollen mit unterschiedlichen Ausprägungsgraden charakterisiert, meist ist jedoch die Rede von einem hohen vs. niedrigem Partizipationsgrad des Beobachters bzw. von einer aktiv-teilnehmenden vs. einer passiv-teilnehmenden Rolleinnahme (vgl. ATTESLANDER 2000; BORTZ & DÖRING 2002; SUMASKI 1977).

Bei einer passiven Teilnahme beschränkt sich der Beobachter ganz auf seine forschende Rolle als Beobachter und nimmt kaum oder nicht an Interaktionen teil. Der passive Beobachter wird deshalb als „complete observer“, d.h. als „vollständiger Beobachter“ (vgl. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004) bezeichnet. Den Gegenpol zu der bisher beschriebenen Beobachterrolle bildet die aktiv-teilnehmende Rolle. Innerhalb dieser Teilnahmeform sind mehrere Abstufungen möglich, die eine unterschiedliche Intensität der Partizipation beinhalten. Die Beobachterrolle kann hier von einem „Beobachter-als-Teilnehmer“ („observer-as-participant“),

einem „Teilnehmer-als-Beobachter“ („participant-as-observer“) und letztlich zu einem „vollständigen Beobachter“ („complete observer“) reichen (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004). Nach COHEN et al. (2004) ist ein „Beobachter-als-Teilnehmer“ der Gruppe als Forscher bekannt. Er hat weniger extensiven Kontakt mit der Gruppe und ist meist auf seine Beobachtertätigkeit konzentriert, bleibt allerdings gelegentlich in das Feld integriert. Die Beobachterrolle in der vorliegenden Untersuchung ist im Sinne des „Beobachter-als-Teilnehmer“ zu beschreiben, d.h. die Beobachtungssituation war den Untersuchungsteilnehmern bekannt, ohne dass ein extensiver Kontakt zwischen den Beobachterinnen und den Beobachteten stattfand. Die Beobachterrolle ergibt sich daraus, dass versucht wurde, unterrichtliche Alltagssituationen aufzunehmen. Um dies gewährleisten zu können, sollten sich die Beobachterinnen weitestgehend aus der Unterrichtssituation zurückziehen und in eine möglichst objektive Beobachterrolle schlüpfen. Zum anderen wurde eine möglichst geringe Beeinflussung der Teilnehmer durch die Beobachtungssituation angestrebt.

Mit dem Begriff der „*teilnehmenden Beobachtung*“ ist allerdings vorsichtig umzugehen, da in der qualitativen Sozialforschung bei einer Feldbeobachtung oftmals generell von einer „teilnehmenden Beobachtung“ die Rede ist (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; BORTZ & DÖRING 2002; MAYRING 1996; 1999a). Wie bereits erläutert, ist die Beobachtung im Feld nicht nur ein wissenschaftliches Erhebungsverfahren, sondern zugleich auch soziales Handeln. Es ist also ein Mindestmaß an sozialer Teilnahme, sozialer Interaktion und sozialer Rolleneinnahme gegeben. Der Forscher steht bei seiner Datensammlung in direkter persönlicher Beziehung mit den Teilnehmern und weist eine größere Nähe zum Gegenstand auf. Quantitative Forschungen problematisieren gerade diese Teilnahme unter dem Aspekt einer möglichen Überidentifikation mit dem Feld, was zu Wahrnehmungsverzerrungen führen könnte; qualitative Sozialforschung sieht diese Teilnahme und die dadurch entstehende Offenheit als Chance einer angemessenen Interpretationen der Prozesse. Da die vorliegende Arbeit sowohl nach Aspekten quantitativer als auch qualitativer Beobachtungen verfährt, wurde versucht, beide Perspektiven zu berücksichtigen. Die dahinter stehende Methodologie, die letztlich den Rahmen der Untersuchung liefert, verweist jedoch auf eine stärker qualitative Ausrichtung.

Überdies bilden die *Beobachteten* selbst einen weiteren Beobachtungsbestandteil. Bei der Festlegung des Beobachtungsfeldes und der Beobachtungseinheiten findet meist bereits die Begrenzung der zu untersuchenden Personen statt. Dabei muss schon bei der Planung der Erhebung reflektiert werden, inwieweit die Beobachtung für die Beobachteten transparent sein sollte. Offene und verdeckte Beobachtung unterscheidet sich dahingehend, ob den Beobachte-

ten die Beobachtungssituation bewusst ist, oder nicht. Dabei wird verdeckte Beobachtung ohne das Wissen der Beobachteten durchgeführt; in einer offenen Beobachtung gibt sich dagegen der Beobachter als solcher zu erkennen (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; BORTZ & DÖRING 2002; COHEN et al. 2004; SUMASKI 1977). Verdeckte Beobachtung ist insbesondere unter forschungsethischen Gesichtspunkten kritisch zu hinterfragen. In einer offenen Beobachtung ist allerdings mit Beobachter-Effekten zu rechnen, da die Beobachteten um ihre Beobachtung wissen. Jedoch kann auch in einer offenen Beobachtung lediglich eine partielle und keine vollständige Aufdeckung der genauen Beobachtungsabsicht erfolgen.

Da im Rahmen der hier dargelegten Unterrichtsforschung eine Genehmigung seitens des zuständigen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, seitens der Lehrer und der Schüler bzw. deren Eltern Voraussetzung für die Durchführung der Untersuchung war, liegt eine offene Beobachtung vor (siehe Kapitel 5.1.4 und 5.2.3). Aufgrund dessen ist ein durch die Beobachtungssituation beeinflusstes Verhalten seitens der Teilnehmer nicht auszuschließen (vgl. u.a. BORTZ & DÖRING 2000). Es wurde jedoch vermieden, die Beobachteten über die genauen Inhalte – die Kategorien – des Beobachtungsinventars und des Beobachtungsleitfadens zu informieren, um einer zu starken Beeinflussung entgegen zu wirken. Sie wurden allerdings darüber informiert, dass im Beobachtungsfokus der Unterricht und dabei der Lehrer und der hörgeschädigte Schüler stehen (= partiell offene Beobachtung) (siehe auch Kapitel 4.5).

Des Weiteren werden Beobachtungsverfahren nach dem Grad ihrer *Strukturiertheit/Standardisierung* unterschieden.

„Die Dimension *Strukturiertheit* bezieht sich sowohl auf den Prozeß der Wahrnehmung als auch auf den der Aufzeichnung. Wahrnehmung und Aufzeichnung im Beobachtungsprozeß können in den Extremfällen strukturiert bzw. unstrukturiert sein“ (ATTESLANDER 2000, 89).

Die Form der Wahrnehmung und Aufzeichnung von Beobachtungen beschreibt also, je nach Strukturiertheitsmaß, die genaue Beobachtungsmethodik. In einer strukturierten/standardisierten Beobachtung hält sich der Beobachter an genau festgelegte und differenzierte Beobachtungspunkte. In einem entsprechenden Schema wird angegeben was, wie und wann zu beobachten ist. Voraussetzung dafür sind Kenntnisse des Beobachtungsfelds, daraus erstellte Forschungshypothesen und die darauf aufbauende Entwicklung von Beobachtungskategorien (vgl. dazu u.a. ATTESLANDER 2000; BORTZ & DÖRING 2002; COHEN et al. 2004; SUMASKI 1977). Durch die Entwicklung numerischer Daten aus den Beobachtungen wird ein Vergleich zwischen Settings und Situationen, zwischen Häufigkeiten, Mustern und Trends eröffnet. Die Beobachtung wird auf diese Weise objektiver und durch andere Personen wiederholbar. Eine präzise Aufzeichnung der Beobachtungen in einem Beobachtungsinventar/-bogen ist dafür

Voraussetzung. Es bleibt jedoch fraglich, wie trennscharf die Kategorien des Beobachtungsinventars formuliert werden, weshalb die Berechnung der Beobachterübereinstimmung vor der eigentlichen Erhebung elementar ist (ATTESLANDER 2000, 91) (siehe Kapitel 5.1.3). Abgesehen von dem Problem der Trennschärfe der Kategorien schränkt das Beobachtungsschema die Wahrnehmung ein, so dass die Eigenheiten des Feldes kaum mehr eingebracht werden können. Desgleichen sind gerade komplexe Handlungsabläufe mittels einer stark strukturierten Erhebungsmethode schwerlich zu erfassen. Dafür bietet sich der (zusätzliche) Einsatz von unstrukturierten/halbstrukturierten Beobachtung an, um Informationen bzw. weitere Aspekte für die fehlenden Kategorien oder Handlungsverläufe zu ermitteln. Nachstehende Grafik gibt einen Überblick über verschiedene wissenschaftliche (= systematische) Beobachtungsformen (siehe Abb. 11). Die hier diskutierte Form der strukturierten Beobachtung ist grau hervorgehoben (siehe ebd.).

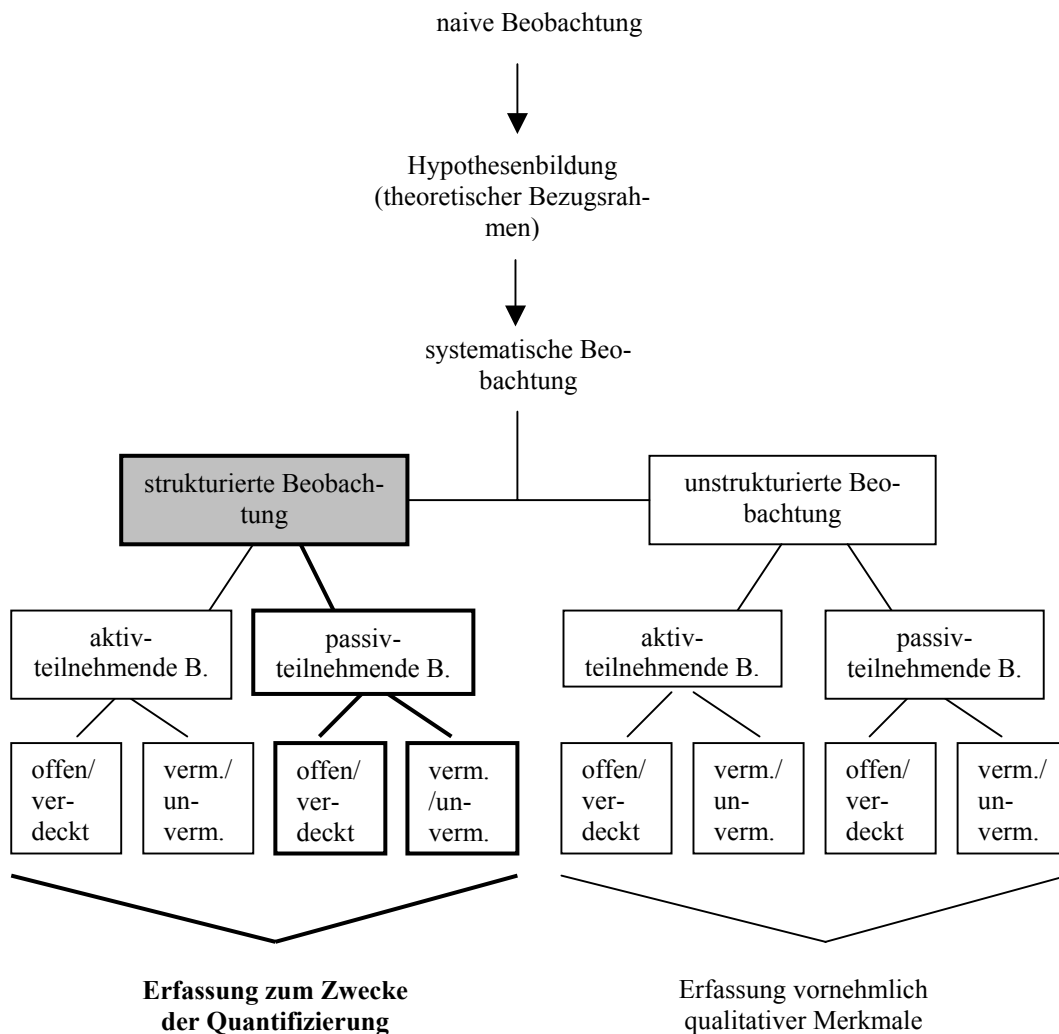


Abb. 11: Systematische Beobachtungsformen I (modifiziert in Anlehnung an SUMASKI 1977, 49; siehe auch ATTESLANDER 2000, 98)

In der Darstellung ist die halbstrukturierte Beobachtung nicht inbegriffen; sie kann jedoch zwischen der strukturierten und der unstrukturierten als eine Art Zwischenform eingefügt werden, auch wenn sie in der Zielsetzung eher der unstrukturierten Beobachtung entspricht (siehe Kapitel 5.2.1). Folgt man Abbildung 11 weiter, so ist es möglich, dass beide Verfahren – eine strukturierte und eine un-/halbstrukturierte Beobachtung – jegliche Beobachterrollen implizieren. Auch wenn dies grundsätzlich denkbar ist, so ist doch in einer klassisch strukturierten Beobachtungsmethodik – wie auch in der vorliegenden Studie – die Rolle des Beobachters meist passiv-teilnehmend.

Eine weitere Untergliederung der Beobachtungsformen betrifft die vermittelte und unvermittelte Beobachtung. Als vermittelte Beobachtung werden Formen der technischen Protokollierung (Filmkamera, Tonband o.Ä.) verstanden. Sie bietet – im Unterschied zur unvermittelten Beobachtung – eine Speicherung und Reproduzierbarkeit der Beobachtung. Dabei kann sie insbesondere als Möglichkeit zur Fehlerkorrektur und Ergänzung der Datenaufzeichnungen aus der direkten Beobachtung, oder aber gar als deren Ersatz, gebraucht werden (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; MAIER & PFISTNER 1992).

Die hier durchgeführten quantitativen Beobachtungen können demzufolge als strukturiert, offen und vermittelt mit einer passiv-teilnehmenden Beobachterrolle klassifiziert werden.

5.1.2 Thesenerstellung

In diesem Kapitel sollen die Ansprüche gegenüber Forschungsthesen, Beobachtungsplan und Beobachtertraining an die hier vorgestellte Untersuchung dargelegt werden. Ausgehend von den Forschungsfragen gilt es, in einem explanativen Forschungsvorhaben, Thesen für das Forschungsvorhaben zu erstellen.

Wie bereits in Kapitel 4 dargelegt, kann die vorliegende Erhebung sowohl als explorativ, als auch als explanativ und deskriptiv beschrieben werden. Diese unterschiedlichen Merkmalszuschreibungen der Studie lassen sich durch die gegebene Methodentriangulation erklären. So verfolgen die qualitativen Verfahren der halbstrukturierten Beobachtungen und der Interviews überwiegend ein exploratives und deskriptives Vorgehen. Mittels dieser Methoden soll neuen Thesen nachgegangen werden und die unterrichtlichen Integrationssituationen der einzelnen hörgeschädigten Schüler individuell beleuchtet werden. Daneben sollen sie die quantitativ erschlossenen Ergebnisse bestätigen und gegebenenfalls falsifizieren. Aufgrund dessen kann hier von einem bedingt explanativen Vorgehen auch in den qualitativen Verfahren gesprochen

werden. Im Zentrum der explanativen, hypothesentestenden Vorgehensweise stehen jedoch die strukturierten Beobachtungen. Forschungsfragen, Ergebnisse bisheriger empirischer Forschung sowie theoriegeleitete Annahmen führten zu Thesen, die besonders mittels der strukturierten Beobachtungen getestet werden sollten. Als wissenschaftliche Hypothese ist dabei „... ein mit Begriffen formulierter Satz (zu verstehen), der empirisch falsifizierbar ist“ (ATTESLANDER 2000, 45).

In die Thesen fließen die zugrunde liegenden Variablen ein. Variablen bezeichnen grundsätzlich die Mengen der Ausprägungen eines Merkmals. Die Menge aller Merkmalsausprägungen interessiert vor allem bei quantitativen Erhebungen (bei qualitativem Datenmaterial werden die Merkmale bzw. deren Ausprägungen vielmehr beschrieben). Hinsichtlich ihrer funktionalen Bedeutung werden abhängige und unabhängige Variablen unterschieden. Veränderungen der abhängigen Variablen (AV) werden durch die Beeinflussung der unabhängigen Variablen (UV) oder durch Störvariablen erklärt. Abhängige Variablen werden deshalb u.a. als Kriteriums- oder Zielvariablen bezeichnet. Als unabhängige Variablen werden folglich diejenigen charakterisiert, durch welche die Ausprägungen der anderen (abhängigen) Variablen bestimmt bzw. vorhergesagt werden können. Sie werden von daher auch erklärende oder Prädiktor-Variablen genannt (siehe auch Kapitel 5.1.6). Neben abhängigen und unabhängigen Variablen werden ferner Moderator- und Mediatorvariablen beschrieben. So genannte Moderatorvariablen können den Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängige Variable verändern (Bsp.: Straßenlärm beeinflusst schlafende Personen bei der Untersuchung des Einflusses von Schlafmitteln auf die Schlafdauer); Mediatorvariablen wirken dagegen nicht direkt, sondern über eine dritte Variable auf die abhängige Variable ein (Bsp.: die durch das Klingelzeichen ausgelöste Erwartung von Futter löst beim Pawlowschen Hund die Speichelbildung als bedingten Reflex aus) (BORTZ & DÖRING 2003, 6f.).

Die Thesen, die von Interesse sind, werden dann als Alternativhypothesen (H_1) formuliert. Nullhypothesen (H_0) beziehen sich hingegen auf diejenigen Thesen, aus denen Aussagen über die Wahrscheinlichkeit der Daten abgeleitet werden soll. Die Hypothese, die mittels eines Signifikanztests (siehe Kapitel 5.1.6) verworfen werden soll, ist also nicht die inhaltlich interessierende H_1 , sondern H_0 . Die Verwerfung der Hypothese geschieht dadurch, dass die Daten die Geltung von H_0 extrem unwahrscheinlich machen.

Innerhalb dieser Arbeit interessieren mögliche korrelative Zusammenhänge zwischen den Variablen von Unterricht und Lehrer im Hinblick auf hörgeschädigtenspezifische didaktisch-methodische Fragestellungen und den schülerbezogenen Variablen der Aufmerksamkeit und Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers (siehe Forschungsfragen in Kapitel 4.2). Als abhän-

gige Variablen werden also die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler und ergänzend deren Hilfesuche genommen. Die unabhängigen Variablen ergeben sich aus den zahlreichen Items zu den Bedingungen des Unterrichts, des Lehrerverhaltens und der Sprachbedingungen aus dem Beobachtungsinventar (siehe Kapitel 5.1.3). Den einzelnen operationalen Thesen werden die grundlegenden Forschungsthese übergeordnet, die sich aus den zentralen Forschungsfragen ergaben (siehe Kapitel 4.2). Hier zur Vergegenwärtigung und in Ergänzung der jeweiligen Nullhypothesen:

H₁: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien werden im Unterricht an allgemeinen Schulen mit hörgeschädigten Schülern teilweise berücksichtigt.

H₀: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien werden im Unterricht an allgemeinen Schulen mit hörgeschädigten Schülern nicht berücksichtigt.

Diese Alternativthese fließt in die Arbeitshypothesen insofern ein, als dass prinzipiell ein gewisses Vorkommen hörgeschädigtenspezifischer didaktisch-methodischer Kriterien angenommen wird. Sie bildet den Ausgangspunkt der Prüfung, ob die entsprechenden Spezifika für die Unterrichtung Hörgeschädigter vorhanden sind und wenn, in welchem Ausmaß. Als grundlegend für die Entwicklung der operationalen These ist jedoch vielmehr nachstehende Forschungshypothese:

H₁: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien des integrativen Unterrichts beeinflussen den hörgeschädigten Schüler in seinem Aufmerksamkeitsverhalten und in seiner Suche nach externer Hilfe.

H₀: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien des integrativen Unterrichts beeinflussen den hörgeschädigten Schüler in seinem Aufmerksamkeitsverhalten und in seiner Suche nach externer Hilfe nicht.

Aus obiger Alternativhypothese entstanden nun die operationalen Thesen, die sich konkret auf den Zusammenhang zwischen bedeutsamen Merkmalen des Unterrichts, des Lehrerverhaltens, der Bedingungen des Sprachverstehens und des Aufmerksamkeitsverhaltens der hörgeschädigten Schüler beziehen. Sie sollen in der späteren Datenauswertung zu einer exakteren Analyse der Auswirkungen einzelner didaktisch-methodischer Spezifika auf den hörgeschädigten Integrationsschüler führen und bilden die Grundlage für die Entwicklung des Beobachtungsinventars für die strukturierte, quantitative Beobachtung. Die folgende Aufzählung gibt einen Gesamtüberblick über die operationalen Thesen, die der vorliegenden Untersuchung zugrunde liegen. Zum besseren Verständnis ihrer Stellung innerhalb des quantitativen Erhebungsverfahrens werden sie als Moderator- oder als Kausalvariable, d.h. als unabhängige Variable (= UV), gekennzeichnet.

- (1) *H₁: Je nach methodischer Grundform variiert die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (Moderatorvariable)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der methodischen Grundform und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (2) *H₁: Je nach Sozialform variiert die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (Moderatorvariable)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Sozialform und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (3) *H₁: Wenn eine innere Differenzierungsmaßnahme im Unterricht erfolgt, welche den hörgeschädigten Schüler einschließt und dabei seinen durch die Hörschädigung bedingten Einschränkungen Rechnung getragen wird, dann wird auch die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers gefördert. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer inneren Differenzierungsmaßnahme im Unterricht, welche den hörgeschädigten Schüler einschließt und dabei seinen durch die Hörschädigung bedingten Einschränkungen Rechnung trägt, und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (4) *H₁: Wenn eine mittelbar direkte und/oder eine unmittelbare Anschauung im integrativen Unterricht erfolgt, dann wirkt sich das überzufällig positiv auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer mittelbar direkten und/oder einer unmittelbaren Anschauung im integrativen Unterricht und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (5) *H₁: Wenn die Lehreraktivitäten überwiegend verbal stattfinden, dann sinkt die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers überzufällig. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen überwiegend verbalen Lehreraktivitäten und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (6) *H₁: Je höher der Lärmpegel im Klassenzimmer, desto geringer die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Lärmpegel im Klassenzimmer und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

- (7) *H₁: Wenn die Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler günstig ist (0,5-3 m), dann wirkt sich dies überzufällig positiv auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus.*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer günstigen Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler (0,5-3 m) und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

(8) *H₁: Je günstiger die Lichtverhältnisse für die visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten, desto besser die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Lichtverhältnissen und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (UV)

(9) *H₁: Je mehr die Lehrersprache von einer lebendigen, natürlichen, nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache) geprägt ist, desto positiver wirkt sich das auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer lebendigen, natürlichen, nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache) in der Lehrersprache und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

(10) *H₁: Je deutlicher die Lehrersprache ist (rhythmisch gegliedert, deutlich artikuliert, in gemäßigttem Tempo, in situationsangemessener Lautstärke), desto positiver wirkt sich das auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer deutlichen Lehrersprache (rhythmisch gegliedert, deutlich artikuliert, in gemäßigttem Tempo, in situationsangemessener Lautstärke) und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

(11) *H₁: Je mehr Anlizgerichtetheit des Lehrers im Unterricht erfolgt, desto besser die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Anlizgerichtetheit des Lehrers im Unterricht und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

(12) *H₁: Je stärker die Bewegung des Lehrers im Raum, desto geringer die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Bewegung des Lehrers im Raum und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

(13) *H₁: Wenn der Lehrer eine FM-Anlage verwendet, dann ist einer größeren Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers auszugehen. (UV)*

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Benutzung der FM-Anlage durch den Lehrer und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Des Weiteren wurden operationale Thesen formuliert, die keine Kausalbeziehung annehmen, sondern globale Annahmen beschreiben (u.a. als Art Moderatorvariablen). Sie flossen entsprechend an anderer Stelle des Beobachtungsinventars ein, da ihre Überprüfbarkeit länger andauernden, komplexeren Beobachtungssequenzen unterliegt (siehe Kapitel 5.1.3). Diese Thesen werden demnach lediglich dahingehend untersucht, ob die jeweiligen Kriterien vorhanden sind oder nicht. Aufgrund deren erschwerter Beobachtbarkeit werden zwar Zusam-

menhänge zu der Schüleraufmerksamkeit angenommen, sie müssen jedoch vorsichtig interpretiert werden. Infolge dessen werden sie lediglich als Aussagen formuliert:

- (1) *Praktizierte Kommunikationstaktik des hörgeschädigten Schülers zeugt von dessen aktueller Aufmerksamkeit im Bemühen um ein Sprach- bzw. Kommunikationsverstehen (z.B. um den Anschluss im Unterricht nicht zu verlieren bzw. wieder zu finden).*
- (2) *Ohne die Nutzung intakter, individuell angepasster technischer Hörhilfen ist eine auditive Sprachperzeption des hörgeschädigten Schülers erheblich erschwert, was wiederum eine erhöhte Konzentration seinerseits erfordert. Über eine längere Zeitspanne hinweg führt dies wiederum zu einer kontinuierlich sinkenden Aufmerksamkeit, insbesondere bei zusätzlich ungünstigen Perzeptionsbedingungen.*
- (3) *Ein ausdrücklicher Verweis auf das Unterrichtsthema sowie auf einen Themenwechsel im Stundenverlauf unterstützt das aktuelle Verständnis des Unterrichtsgeschehens und die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers und kann ihm helfen, seinen möglicherweise verlorenen Anschluss an den Unterricht wieder zu finden. Erfolgt dieser Verweis auf das Unterrichtsthema oder den Themenwechsel schriftlich, ist dies durch den hörgeschädigten Schüler besser zu perzipieren als in mündlicher Form.*
- (4) *Kurze Wiederholungen bzw. Zusammenfassungen zentraler Aspekte der Unterrichtsstunde sind für das Verständnis und für die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers sehr hilfreich.*
- (5) *Eine nähere Erklärung von Fremdwörtern, Redewendungen o.Ä. durch den Lehrer kann für das Verstehen des hörgeschädigten Schülers hilfreich bis notwendig sein und seine aktuelle Aufmerksamkeit fördern.*
- (6) *Werden die Hausaufgaben erst nach Unterrichts-/Stundenschluss den Schülern mitgeteilt, besteht für den hörgeschädigten Schüler häufig eine Situation erschwerter Sprachverstehen, da sich nach Unterrichts-/Stundenschluss zumeist die Nebengespräche der Schüler und somit der Lärmpegel erhöhen. Daher ist es günstig, wenn die Hausaufgaben während des Unterrichts bzw. vor Unterrichts-/ Stundenende aufgegeben werden. Zudem kann der hörgeschädigte Schüler die Anweisungen sicherer aufnehmen, wenn sie in schriftlicher und nicht in mündlicher Form gegeben werden.*
- (7) *Wenn in Klassen- bzw. Gruppengesprächen hörgeschädigtenspezifische Kommunikationshilfen (Sprecherbenennung, Weisen auf Sprecher, Gesprächsmitschrift o.Ä.) eingesetzt werden, dann wird ein Verstehen und eine Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers unterstützt.*

Ähnlich wie eben dargestellte Thesen verhalten sich nachstehende. Sie beschreiben im Sinne von Moderatorvariablen äußere Bedingungen in der Klassenzimmerorganisation, von denen angenommen wird, dass sie günstige Gegebenheiten für die visuelle und auditive Sprachperzeption Hörgeschädigter schaffen (siehe Kapitel 3.4). Da hier angenommen wird, dass diese

Gegebenheiten kaum Veränderungen unterliegen, wurden sie einmalig zu Beginn der Erhebung, sowie bei erfolgten Veränderungen, aufgenommen. Aus diesem Grund können auch sie lediglich dahingehend untersucht werden, ob die Kriterien vorhanden sind oder nicht. Direkte Beziehungen zu der aktuellen Schüleraufmerksamkeit können statistisch nicht berechnet werden. Deshalb werden sie ebenfalls als Aussagen formuliert:

- (1) *Ein Drehstuhl erleichtert dem hörgeschädigten Schüler eine Zuwendung zu dem Sprecher, um die visuellen und auditiven Bedingungen der Sprachperzeption zu verbessern.*
- (2) *Die Sprachperzeption des hörgeschädigten Schülers kann durch die Wahl eines günstigen Sitzplatzes verbessert werden, d.h. wenn es dem hörgeschädigten Schüler möglich ist, mit einer Kopfdrehung nahezu alle Mitschüler und den Lehrer im Blickfeld zu haben.*
- (3) *Die Tafel und der Overheadprojektor sollten für den hörgeschädigten Schüler gut sichtbar sein, um dem Unterrichtsgeschehen angemessen folgen zu können.*
- (4) *Befinden sich die Fenster im Rücken des hörgeschädigten Schülers, dann wird seine visuelle Sprachperzeption weniger von den wechselnden Lichtverhältnissen oder von Gegenlicht beeinträchtigt. Ein Sitzplatz mit den Fenstern im Rücken des hörgeschädigten Schülers beinhaltet somit günstige Bedingungen einer visuellen Sprachperzeption.*
- (5) *Ein Sitzplatz in Wandnähe verbessert die Bedingungen der auditiven Sprachperzeption durch einen geringeren Nachhall.*
- (6) *Teppich bzw. Filzstopper unter den Stuhlbeinen reduzieren den Geräuschpegel bzw. den Störlärm im Klassenzimmer, wodurch die auditive Sprachperzeption begünstigt wird.*
- (7) *Vorhänge, Wandbekleidung sowie Deckenbehänge bei hohen Decken verringern den Nachhall im Klassenzimmer und tragen auf diese Weise zur Reduzierung des Störlärms bei.*

Auch wenn vorliegend neben der Aufmerksamkeit die Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler als abhängige Variable dient, beziehen sich die Thesen allein auf die Schüleraufmerksamkeit. Zusammenhänge der unabhängigen Variablen zur Hilfesuche sollen lediglich ergänzende Aussagen liefern – das Hauptaugenmerk bleibt jedoch auf Zusammenhängen und Einflüssen auf die Aufmerksamkeit.

Die Forschungsthese bildeten die Grundlage für die Entwicklung eines entsprechenden Beobachtungsschemas zur Anwendung im Rahmen eines strukturierten Beobachtungsverfahrens.

5.1.3 Entwicklung und Testung des Beobachtungsinventars

Eine stark strukturierte Beobachtung verfolgt – wie bereits erläutert – ein hypothesengeleitetes Vorgehen und verwendet die erhobenen Daten, um die Thesen zu bestätigen oder zu widerlegen bzw. zu verwerfen. Es gilt dabei, die Beobachtungen in einem Inventar/Schema einzutragen. Dieses schreibt dem Beobachter vor, „... was er zu beobachten hat bzw. wann und wie er die Ergebnisse aufzeichnen (protokollieren) soll“ (SUMASKI 1977, 58). Zunächst einmal sollte hierfür der Beobachtungsfokus festgelegt werden, d.h. welche Personen, Verhaltensweisen oder Ereignisse von Forschungsinteresse sind. Diese müssen operationalisiert und als Beobachtungskategorien im Beobachtungsschema zusammengefasst werden. Bei der Auswahl und der Festlegung der Beobachtungskategorien sollte mit besonderer Sorgfalt vorgegangen werden (vgl. COHEN et al. 2004; SUMASKI 1977).

Die Fragestellungen und Hypothesen, auf welche sich das vorliegende Untersuchungsdesign gründet, stützen sich auf empirische Forschungsergebnisse zur schulischen Einzelintegration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, auf Thesen und Aspekte aus Erfahrungsberichten integrativ beschulter Hörgeschädigter, aus der Fachliteratur zur Unterrichtsqualität und Unterrichtsforschung sowie zur spezifischen Unterrichtung hörgeschädigter Schüler, zur schulischen Integration hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen und schwerpunktmäßig auf Forderungen nach didaktisch-methodischen Spezifika der unterrichtlichen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Insgesamt umfassen sie mehrheitlich Thesen aus der Fachliteratur, die bisher größtenteils im Detail noch nicht empirisch untersucht wurden. Ergänzend wurden Fragestellungen aufgenommen, welche Kontextbedingungen abzuklären versuchen, um das Bild der unterrichtlichen Integrationssituation zu vervollständigen und des Komplexes „Unterricht unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien“ gerecht zu werden. Die Auswahl der Items für das Beobachtungsinventar zur strukturierten Beobachtung folgte zum einen der Forschungsintention und den Forschungsfragen, um zu einer Aussage über die unterrichtliche Integrationssituation hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen zu gelangen. Zum anderen musste eine Selektion aus weiteren für die Forschungsfrage relevanten Beobachtungskriterien vorgenommen werden, um eine fokussierte Beobachtung in der Praxis zu ermöglichen. Diese Selektion unterlag ferner dem Aspekt der Beobachtbarkeit der unterrichtlichen Merkmale: Schwer zu beobachtende Kriterien, wie das Instruktionsverständnis des hörgeschädigten Schülers, wurden infolgedessen vernachlässigt (siehe auch Kapitel 4.3). Wie bereits erwähnt, wurden wesentliche Kriterien des Unterrichts

und der Bedingungen des Sprachverstehens sowie zur Schülerbeobachtung ausgewählt. Diese wurden dahingehend geprüft, ob sie als niedrig-inferente Items zu konstruieren sind.

„Niedrig-inferente Beobachtungen beschränken sich auf Aspekte des spezifischen, beobachtbaren Verhaltens, die einfach und ‚objektiv‘ zu kodieren sind. Sie erfordern so gut wie keine schlussfolgernden Kognitionen beim Beobachter. Auch stellen sie verhältnismäßig geringe Anforderungen an ein pädagogisch-didaktisches Verständnis der Instruktionsabläufe (H.i.O.)“ (CLAUSEN et al. 2003, 124).

Im Gegensatz dazu stehen hoch-inferente Beobachtungen bzw. Beurteilungen:

„Hoch-inferente Beurteilungen erfordern demgegenüber Schlussfolgerungen bzw. interpretative Prozesse seitens der Beobachter, die über das konkret beobachtbare Verhalten hinausgehen und sich auf abstraktere Sachverhalte bzw. globalere Verhaltensmerkmale beziehen (H.i.O.)“ (ebd.).

Der Grad der Inferenz steht des Weiteren im Zusammenhang mit der Beobachtungsdauer des jeweiligen Items. Aufgrund der höheren Interdependenz von hoch-inferenten Verhaltensweisen, bedarf deren Beobachtung bzw. Kodierung länger. In aller Regel ist hier mehr Zeit notwendig, um das Verhalten „sich ereignen“ zu sehen (BORICH & KLINZING 1986, 68). Andererseits ist bei den als objektiver eingestuften niedrig-inferenten Beobachtungskategorien die Gefahr einer falschen Kodierung höher, da der Unterrichts- und Verhaltenskontext sich schnell verändern kann. Im Allgemeinen erfordert die Erfassung von Kategorien hoher Inferenz die Berücksichtigung von mehr Signalen als bei niedrig-inferenten. Ein derartiges Muster an Signalen hoch-inferenter Variablen ändert sich jedoch mit größerer Wahrscheinlichkeit seltener als die spezifischen Verhaltenssignale niedrig-inferenter Variablen. Deshalb sind hoch-inferente Items als stabiler zu beschreiben. BORICH & KLINZING (1986, 68; in Anlehnung an SHAVELSON & ATWOOD 1977) argumentieren dem folgend, dass „... zur Erreichung etwa derselben Reliabilität für einige Kategorien geringer Inferenz mehr Beobachtungsebenen notwendig werden als für Einschätzungen hoher Inferenz“. Zusammenfassend geben BORICH & KLINZING (1986, 69) folgende Empfehlungen zur Beobachtung von Variablen hoher bzw. niedriger Inferenz ab:

„Es zeigt sich, daß 1) für Verhalten geringer Inferenz eine kürzere Dauer der Beobachtung ausreichend ist als für Verhalten hoher Inferenz, da die ‚Umsatzrate‘ höher ist, und daß 2) für Verhalten geringer Inferenz eine größere Anzahl von Beobachtungsebenen erforderlich sein kann als für Variablen höherer Inferenz, da Kontext- und Verhaltenssignale, die ein Verhalten stabilisieren können, allgemein nicht in die Definition einer Variable geringer Inferenz einhergehen.“

Je mehr Regeln und Hilfen zur Beobachtung der jeweiligen Variablen vorliegen, desto geringer kann wiederum die Anzahl der erforderlichen Beobachtungseinheiten werden (vgl. ebd.).

Im vorliegend entwickelten Beobachtungsinventar (siehe Anhang A) wurde versucht, wenig Beobachtungskategorien aufzunehmen, die einer hohen Inferenz zuzuordnen sind. Auf diese Weise sollte ein möglichst objektives Inventar entwickelt werden, das auch für den Einsatz

eher ungeübter Beobachterpersonen (z.B. für Studenten) brauchbar ist. Dennoch konnte in Hinblick auf die Forschungsfragen nicht vermieden werden, hoch-inferente Items zuzulassen. Einige von diesen wurden jedoch aus dem intervallskalierten Vorgehen herausgenommen und einer einmaligen Beobachtung pro Unterrichtsstunde zugeordnet. Dieses Vorgehen entspricht den Empfehlungen, dass bei hoch-inferenten Items eine längere Beobachtungsdauer erfolgen sollte. Bei diesen Items müssen verschiedene Kontextsignale und Anhaltspunkte zur Kodierung beachtet werden. Einige wenige, hoch-inferente Items blieben jedoch in dem Inventar zur minütlichen Beobachtung bestehen, da sie als bedeutsame Kategorien in ihrer Abhängigkeit zu anderen Items geprüft werden sollten. Diese Variablen beziehen sich auf Lehreraktivitäten und dabei insbesondere auf Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer im Hinblick auf dessen Sprache. Zusätzlich wurde jedoch gerade bei diesen Kategorien darauf geachtet, sie verstärkt in den qualitativen Beobachtung zu berücksichtigen, um deren Gültigkeit innerhalb der strukturierten, quantitativen Beobachtungen zu prüfen.

Die Kategorien zur Aufnahme in das Beobachtungsinventar wurden also nicht nur nach Relevanz für die Forschungsfragen und nach Beobachtbarkeit getroffen, sondern auch danach, ob sie als hoch- oder niedrig-inferent einzuschätzen sind. Nach entsprechender Itemselektion unter diesem Anspruch, ergaben sich als Teilbereiche in der Konstruktion des Inventars folgende Bereiche: (1) die Unterrichtsbeobachtung, (2) die Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens und (3) die Schülerbeobachtung (siehe Anhang A). Innerhalb der Unterrichtsbeobachtung wurden zur Beobachtung die „methodische Grundform“, die Unterrichtsprinzipien „Differenzierung“ und „Anschauung“ sowie „Lehreraktivitäten“ ausgewählt. Bezüglich günstiger Bedingungen des Sprachverstehens für Hörgeschädigte flossen in die Konstruktion des Beobachtungsschemas „äußere situative Bedingungen“ (Lautstärke [Lärmpegel], Entfernung zum Sprecher, Beleuchtung) sowie „Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer“ (Antlitzgerichtetheit, Lehrersprache, Bewegung des Lehrers im Raum, Verwendung der FM-Anlage) ein. In der Schülerbeobachtung wurde sich zur Aufnahme der Items „Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers“, „Hilfe/Unterstützung“ (gegenüber dem hörgeschädigten Schüler bzw. von diesem ausgehend) und „Sozialform“ entschieden. Dabei könnte kritisiert werden, dass die Beobachtung der praktizierten Sozialform in die Schüler- und nicht etwa in die Unterrichtsbeobachtung hineinfällt. Da im vorliegenden Fall jedoch speziell diejenige Sozialform von Interesse war, in der sich aktuell der hörgeschädigte Schüler befindet, wurde dieses Item der Schülerbeobachtung zugeordnet. Dahinter steht die Annahme, dass

womöglich Unterrichtssituationen auftauchen, in denen der hörgeschädigte Schüler sich in einer anderen Sozialform als die Mehrheit der Klasse befindet.

In der hier dargelegten Untersuchung wurde die strukturierte Beobachtung dazu eingesetzt, hörgeschädigtenspezifische Aspekte des Unterrichts und der Bedingungen des Sprachverstehens zu erfassen sowie deren Bedeutsamkeit hinsichtlich eines möglichen Einflusses auf das Aufmerksamkeitsverhalten der hörgeschädigten Schüler zu prüfen. Dies sollte gemeinsam mit eventuellen Einflüssen auf die Hilfesuche des Integrationsschülers Rückschlüsse auf die Bedeutsamkeit unterrichtlicher Kriterien eröffnen. Aufmerksamkeit und Hilfesuche des Beobachtungsschülers werden sozusagen als Kontrollvariablen (abhängige Variablen) für die interessierenden unterrichtlichen Aspekte (unabhängige Variablen) genommen. Übliche Methoden zur Erfassung der Aufmerksamkeit sind die Verhaltensbeobachtung, die Messung elektrophysischer Indikatoren oder der Blickbewegungen, Tests zur Konzentration und Aufmerksamkeit sowie verbale Angaben durch die Schüler etwa mittels Fragebögen oder Interviews sowie Expertenratings.

Der Vorteil einer systematischen Verhaltensbeobachtung liegt insbesondere darin, dass mögliche Antwortverzerrungen bei der Selbstbeurteilung durch die Schüler und einer Fremdbeurteilung durch Lehrer vermieden werden. Beobachtbares Aufmerksamkeitsverhalten deckt jedoch nur einen kleinen Bereich tatsächlicher Aufmerksamkeit ab. Mentale Abläufe entziehen sich der Beobachtbarkeit, so dass mit Abstrichen hinsichtlich der Validität zu rechnen ist, da einerseits aufmerksames Verhalten vorgetäuscht werden kann und andererseits scheinbar unaufmerksames Verhalten mit mentalem Engagement einhergehen kann (vgl. HELMKE & RENKL 1992). Das Vorgehen in der Beobachtung der Aufmerksamkeit, wie es hier zur Anwendung kam, orientierte sich an dem von der Forschergruppe um HELMKE (1988) entwickeltem „Münchener Aufmerksamkeitsinventar“ (MAI) (siehe auch Kapitel 3.6), das deshalb kurz betrachtet werden soll.

Exkurs zum „Münchener Aufmerksamkeitsinventar“ (MAI):

Offensichtliche Vorteile des MAIs hinsichtlich seiner Übertragbarkeit auf die vorliegende Studie liegen darin, dass es in Deutschland entwickelt, überprüft und eingesetzt wurde und somit vergleichbare gesellschaftliche und kulturelle Hintergründe vorliegen. Die Prüfung der Gütekriterien ergab zudem, dass das MAI ein objektives, reliables und valides Instrument ist (vgl. u.a. HELMKE & RENKL 1992; 1997).

*Das MAI wurde zur systematischen Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler im Unterricht entwickelt und eingesetzt. Dabei deckt es einen Teilbereich eines umfangreichen längsschnittlichen Schulforschungsprojekts ab (SCHOLASTIK Projekt = **S**chulorganisierte **L**ernangebote und **S**ozialisation von **T**alenten, **I**nteressen und **K**ompetenzen; vgl. HELMKE 1997; HELMKE & WEINERT 1997). Im Gesamtprojekt ging es um eine Beschreibung und Erklärung der Motivations- und Leistungsentwicklung während der Grundschulzeit. Die*

Durchführung der Studie erfolgte in 54 Grundschulen ($N = 1150$ Schüler) im Raum München und Umgebung, so dass auch eine regionale Vergleichbarkeit für die gegebene Studie anzunehmen ist. Als Grundlage für die Entwicklung des MAIs dienten Erfahrungen und Ergebnisse eines Beobachtungsinstruments, das bereits innerhalb einer vorangegangenen Studie (der „Münchener Hauptschulstudie“) konzipiert wurde (vgl. HELMKE 1986; 1997).

Einem intervallskaliertem Zeitstichprobenverfahren (ein Intervall = fünf Sekunden) folgend, sollen das Schülerverhalten und der unterrichtliche Kontext erfasst werden. Überdies enthält das MAI Aspekte eines Ereignisstichprobenverfahrens, so dass bei einem vorkommenden Ereignis dies entsprechend kodiert werden soll. Da in jedem Intervall parallel mehrere Aspekte (das Unterrichtsfach, der fachliche/nicht-fachliche Kontext und das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler) aufgenommen werden sollen, ist es als multiples Kodiersystem zu beschreiben. Bei der Beurteilung des Schülerverhaltens verfolgt das MAI eine zweistufige Entscheidungslogik. Auf erster Ebene soll zunächst entschieden werden, ob es sich um ein „on-task-“ oder ein „off-task-Verhalten“ handelt, d.h. ob es sich als Nutzung oder fehlende Nutzung der Lerngelegenheit interpretieren lässt. Diese Entscheidung orientiert sich grundlegend am Lehrer bzw. am Unterricht. Auf zweiter Ebene gilt es, schülerzentriert vorzugehen und Entscheidungen hinsichtlich der Intensitäten bzw. der Qualitäten des Aufmerksamkeitsverhaltens vorzunehmen, wobei insgesamt sechs Möglichkeiten in der Kodierung des Aufmerksamkeitsverhaltens existieren (u.a. HELMKE & RENKL 1993, 134; 1997, 508):

- (1) **on-task, passiv**: der Schüler tut genau das (oder scheint es zu tun), was er in der entsprechenden Unterrichtssituation auch tun sollte (z.B. er sieht zum Ort des aktuellen Unterrichtsgeschehens);
- (2) **on-task, aktiv (selbst initiiert)**: der Schüler agiert sachbezogen ohne eine entsprechende Aufforderung des Lehrers hierfür (z.B. er meldet sich und äußert sich sachbezogen);
- (3) **on-task, reaktiv (fremd initiiert)**: der Schüler reagiert auf eine Aufforderung oder eine Frage des Lehrers (und ohne, dass es eine kollektive Reaktion ist) (z.B. der Schüler sagt etwas auf);
- (4) **off-task, passiv (nicht interagierend)**: der Schüler nimmt die Lerngelegenheiten nicht wahr, ohne dass er andere Schüler mit einbezieht oder etwa der Unterricht dadurch beeinträchtigt wird (z.B. er döst);
- (5) **off-task, passiv (Grenzfälle)**: bei Schwierigkeiten der Zuordnung zwischen off-task, passiv und on-task, passiv (z.B. der Schüler gähnt, aber hält den Blickkontakt zu dem Lehrer weiterhin aufrecht).
- (6) **off-task, aktiv (interagierend/störend)**: der Schüler ist anderweitig beschäftigt und reagiert nicht auf die Lerngelegenheit (z.B. er schwätzt);
- (7) **no task**: für den Schüler besteht aktuell keine Aufgabe, so dass weder eine Nutzung noch ein Verpassen einer Lerngelegenheit vorliegt.

In Orientierung an dem Vorgehen des MAI wurden für die vorliegende Untersuchung einige Modifikationen vorgenommen. Da in der hier dargestellten Erhebung die Intervalle länger als in dem MAI angelegt wurden, ist der Haupteindruck der Schüleraufmerksamkeit innerhalb der entsprechenden Minute aufzuzeichnen. Ist also der Schüler größtenteils innerhalb der Beobachtungsminute bei der Aufgabe, bleibt indessen passiv – blickt z.B. aufmerksam zum Lehrer bzw. verfolgt das Unterrichtsgeschehen – dann wird „on-task, passiv“ in dem Beobachtungsintervall eingetragen. Falls jedoch der Schüler innerhalb des jeweiligen Intervalls aktives Verhalten zeigt, wie etwa sich unaufgefordert meldet und einen fachlichen und situationsangemessenen Beitrag liefert/eine Frage stellt o.Ä., dann wird „on-task, aktiv“ eingetragen. Re-

agiert er auf Aufgabenstellungen des Lehrers innerhalb der Minute, wird „on-task, reaktiv“ signiert. Ist er größtenteils nicht bei der Sache, bleibt aber passiv (er „träumt“ usw.), ist „off-task, passiv“ aufzuzeichnen. Gesetzt dem Fall, dass der Schüler unaufmerksam ist und ein aktives Verhalten zeigt (sich mit dem Nachbarn offensichtlich über unterrichtsfremde Themen unterhält, ausgiebig seine Stifte in Situationen spitzt, welche dies nicht erfordern usw.) hat die Beobachterperson „off-task, aktiv“ festzuhalten. Besteht aktuell keine Aufgabe für die Schüler oder speziell für den Beobachtungsschüler, bspw. in Übergangssituationen, ist „no task“ anzugeben. Um der Gefahr der „Tendenz zur Mitte“ (vgl. Kapitel 5.3) bei der Beobachtung der Schülersaufmerksamkeit durch den Beobachter entgegen zu arbeiten, wurde auf die Kategorie „off-task, passiv (Grenzfälle)“ des MAIs verzichtet. Ist sich der Beobachter bzgl. des Haupteindruckes unschlüssig, da z.B. divergierende Verhaltensweisen innerhalb der Minute aufgetaucht sind, welche für eine unterschiedliche Signierung sprechen würden, gilt folgende Prävalenzskala: „Off-task, aktiv“ vor „on-task, reaktiv“ vor „on-task, aktiv“ vor „off-task, passiv“ vor „on-task, passiv“ (off-task, aktiv > on-task, reaktiv > on-task, aktiv > off-task, passiv > on-task, passiv > no task). Diese Skala wurde ebenfalls aus dem MAI entnommen (vgl. HELMKE 1988). Sie wird durch den Grad der Eindeutigkeit in der Beobachtung der Verhaltensweisen begründet.

Auch wenn sich diese Arbeit im Bereich der Beobachtung der Schülersaufmerksamkeit sehr eng an das MAI hält, sei nochmals darauf verwiesen, dass diverse Untersuchungen im Bereich der Unterrichtsforschung Aspekte des Schülerverhaltens bzw. der Schülerleistung als Indikatoren für die Qualität des Unterrichts oder des Lehrerverhaltens nahmen. Als weitere Studie, in denen Lehrerverhalten und Schülerverhalten gegenübergestellt wurden, wäre z.B. die Arbeit von EHRHARDT et al. (1981) zu nennen.

In der Hilfesuche und Art des Hilfeerhalts (Subkategorie „Hilfe/Unterstützung“), wie auch in wenigen Aspekten innerhalb der Subkategorie „Lehreraktivitäten“, orientierte sich die Beobachtung grob an der Untersuchung zum integrativen Unterricht der Forschergruppe um DUMKE (vgl. DUMKE 1991a; 1991c; SCHÄFER 1991; DUMKE & MERGENSCHRÖER 1991), allerdings mit starker Reduktion und Adaption auf das vorliegende Forschungsvorhaben.

Stehen die Inhalte der Beobachtungskategorien fest, müssen bei der Konstruktion eines Inventars für eine systematische Unterrichtsbeobachtung weitere Überlegungen angestellt werden. Grundsätzlich muss von den Beobachtungskategorien angenommen werden, dass das zu erfassende Verhalten in einem Beobachtungszeitraum in ausreichender Häufigkeit auftritt (vgl.

BORICH & KLINZING 1986). Bei theoretisch bedeutsamen, aber selten auftretenden Verhaltensweisen, sollte daher die Dauer und Häufigkeit der Beobachtungen erhöht werden. Diese betreffen zumeist hoch-inferente Variablen. In der Wahl der Beobachtungsperiode wurde ein Zeitausschnitt von 20 Minuten pro Unterrichtsstunde pro Lehrer pro Hospitationstag gewählt. Dies geschah in Ausrichtung an anderen Studien der Unterrichtsforschung, in welchen sich diese Perioden bereits als günstig erwiesen hatten (vgl. u.a. DUMKE 1991a; DUMKE et al. 1991; DUMKE & MERGENSCHRÖER 1991; EHRHARDT 1981; SCHÄFER 1991).

Innerhalb der gewählten Beobachtungsperiode von 20 Minuten soll nach der Hälfte, d.h. nach zehn Minuten, eine fünfminütige Beobachtungspause eingelegt werden. Dahinter steht die Intention, dass eine wissenschaftliche – und dabei gerade eine strukturierte – Beobachtung erheblich die Konzentration der Beobachterpersonen beansprucht. Eine Beobachtungspause beeinflusst die Konzentration der Beobachter positiv, wirkt Ermüdungserscheinungen entgegen und dient letztlich der Qualität der Beobachtungen. Diese zwanzigminütige Beobachtungsperiode wird wiederum in Zeitintervalle zu je einer Minute untergliedert. Nach einer Beobachtungsminute sollen also entsprechende Aufzeichnungen vorgenommen werden, je nachdem, ob die jeweiligen Items beobachtet werden konnten oder nicht. Dabei wird ein Beobachtungsintervall definiert als „... die Zeitspanne, die für eine einzelne abgegrenzte Beobachtung und ihre Kodierung vorgesehen ist“ (BORICH & KLINZING 1986, 74.). Je höher der Inferenzgrad, desto länger sollte das Zeitintervall konstruiert sein. Bei kurzen Beobachtungsintervallen (eine Minute oder weniger) wird eher eine Momentaufnahme angegeben, bei der ein unmittelbares Erkennen des Verhaltens/der Situation notwendig ist. Wichtig ist also eine Eindeutigkeit in der Beobachtung, was wiederum von der Wahrnehmungs- und Verarbeitungsfähigkeit des jeweiligen Beobachters abhängt (vgl. BORICH & KLINZING 1986). Die Entscheidung der Wahl von einer Minute als Zeitintervall begründet sich somit daraus, dass diese zeitliche Einheit eine Art „Kompromiss“ zwischen langen und kurzen Einheiten darstellt und den Vorteilen beider Verfahren entgegenkommt (vgl. SCHÄFER 1991). Als weitere Studie mit minütlichen Beobachtungsintervallen wäre etwa die Unterrichtsforschung in Integrationsklassen der Arbeitsgruppe um DUMKE (1991a; 1991c; DUMKE et al. 1991; DUMKE & MERGENSCHRÖER 1991; SCHÄFER 1991) zu nennen.

Hinsichtlich der konkreten Aufzeichnung spezifischer Kategorien gilt für das entwickelte Inventar (siehe Anhang A) ein gesondertes Vorgehen. So interessieren einige Kategorien lediglich als Haupteindruck innerhalb der Minute, wohingegen bei anderen jegliches Vorkommen von Interesse ist. Erste wurden im Beobachtungsinventar mit einem **(H)** gekennzeichnet. Hier

sollen innerhalb des jeweiligen Zeitintervalls die Kategorien lediglich in Bezug auf den **H**auptindruck des Auftretens im Vergleich mit den Einzelmerkmalen aufgezeichnet werden. Infolgedessen sind hier keine Mehrfachnennungen (Signierung mehrerer Subkategorien) möglich. Umgekehrt bedeutet dies, dass in Kategorien, die kein (H) aufweisen, mehrfache Nennungen denkbar sind. Wenn z.B. innerhalb der gleichen Minute eine „mittelbar direkte“ und eine „unmittelbare Anschauung“ beobachtet werden, so kann dies entsprechend in dem Beobachtungsinventar festgehalten werden. Wird hingegen in derselben Minute innerhalb des Bereichs „methodische Grundform“ sowohl „Darbietung“, als auch „gebundene Erarbeitung“ erfasst, so muss sich hier – dem Hauptindruck folgend – für eine Unterkategorie entschieden werden.

Die Kategorie „Lautstärke“ mit dem Merkmal (**HK**) bildet einen Ausnahmefall unter den konstruierten Items. Mit der Kennzeichnung (HK) wird darauf verwiesen, dass hier der **H**auptindruck des Lärmpegels als grober Mittelwert innerhalb des entsprechenden Intervalls innerhalb der **K**lasse aufzuzeichnen ist.

Kategorien, die mit einem Stern (*) versehen sind, sollten von der Beobachterperson *immer* ausgefüllt werden, eine fehlende Nennung ist nicht vorgesehen. Diese Items sind – abgesehen von zwei Ausnahmen – mit dem Merkmal (H) kombiniert (siehe oben), und somit mit (H) und (*) gekennzeichnet. Folglich können hier keine Mehrfachnennungen *und* keine fehlende Nennung auftreten. Die erwähnten Ausnahmen sind die Kategorien „Lehreraktivitäten“ und „Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer“. Dort ist zwar der Hauptindruck zu protokollieren (H), aber nicht in jeder unterrichtlichen Situation, sondern nur in denjenigen, in welchen sich der Lehrer mit dem hörgeschädigten Schüler in jeglicher Form einer Interaktion befindet. Dies ist etwa nicht der Fall, wenn sich der Lehrer einem oder mehreren Mitschülern zuwendet, ohne dass der hörgeschädigte Schüler in irgendeiner Art und Weise in diese Interaktion involviert ist. Aus diesem Grunde sind die betroffenen Kategorien mit zwei Sternen (***) gekennzeichnet (siehe Anhang A).

Dieses intervallskalierte Zeitstichprobenverfahren, mit der Signierung der Items nach je einer Minute über zwanzig Minuten, wird nicht bei allen Beobachtungskategorien eingesetzt. Es werden Kategorien herausgenommen, von denen angenommen wird, dass sie nicht derart häufig zu beobachten sind, als dass sie innerhalb der einminütigen Beobachtungsintervalle aufzuzeichnen sind. Weiterhin werden Items separiert, die einer länger andauernden Beobachtung bedürfen, um als „vorhanden“ erfasst werden zu können. Sie werden dem Bereich „Bedingungen des Sprachverstehens“ zugeordnet, aber eben nicht intervallskaliert aufgezeichnet,

sondern pro Unterrichtsbesuch in der jeweiligen Lehrer-Schüler-Kombination. Die entsprechenden Kategorienmerkmale können während, vor und nach der intervallskalierten Beobachtung auftauchen und beobachtet werden und parallel zu dem intervallskalierten Zeitstichprobenverfahren, daran im Anschluss, zuvor oder gegebenenfalls erst unmittelbar im Anschluss an den Unterrichtsbesuch aufgenommen werden.

Ein weiterer Bereich, der aus dem intervallskalierten Zeitstichprobenverfahren herausgenommen wurde, betrifft diejenigen Kategorien, die „übersituative Bedingungen des Sprachverstehens“ beschreiben. Sie stellen eine Merkmalsauswahl für die situationsübergreifende Schaffung günstiger visueller und auditiver Bedingungen für hörgeschädigte Schüler in integrativen schulischen Settings dar. Dabei soll die jeweilige räumliche Konstellation innerhalb der einzelnen Lehrer-Schüler-Kombinationen berücksichtigt werden, welche den Beobachtungen implizit unterliegt. Unter der Annahme, dass sich diese Merkmale nicht bzw. nur geringfügig oder lediglich vorübergehend (z.B. in Abhängigkeit der Sozialform oder methodischen Grundform) verändern, soll für diese Kategorie nur eine einmalige Aufzeichnung seitens der Versuchsleiterin vorgenommen werden.

Insgesamt untergliedert sich das Beobachtungsinventar in verschiedene Teilbereiche: Teilbereich I umfasst die Unterrichtsbeobachtung, Teilbereich II a die Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens im Sinne situativer Elemente dieses Bereichs und Teilbereich III die Schülerbeobachtung (siehe Anhang A). Die Kategorien der Bedingungen des Sprachverstehens zur Signierung pro Unterrichtsstunde, in der auch das intervallskalierte Zeitstichprobenverfahren eingesetzt wird, fallen in den Teilbereich II b. Teilbereich II c umfasst hingegen die übersituativen Bedingungen des Sprachverstehens zur einmaligen Beobachtung pro Lehrer-Schüler-Kombination.

Die Beobachtung bzw. Aufzeichnung der Kategorien der einzelnen Teilbereiche fällt unterschiedlichen Beobachterpersonen zu. Als personelle Ressourcen standen der Versuchsleiterin im vorliegenden Falle zwei Studentinnen zur Verfügung. Sie wurden als „zweite Beobachterpersonen“ neben der Versuchsleiterin eingesetzt. Die Festlegung zur Beobachtung von Teilbereich I und II durch die Versuchsleiterin und Teilbereich III durch eine weitere Beobachterperson erfolgte insbesondere aufgrund zweier Überlegungen: Aus Gründen der Aufmerksamkeitsfokussierung wird grundsätzlich angenommen, dass es sich als pragmatischer für die Beobachtungspraxis erweist, wenn eine Beobachterperson sich auf den Lehrer und dem von ihm praktizierten Unterricht sowie dessen Bedingungen konzentriert und die andere ihren Fokus auf den Schüler richtet. Dabei wird auch eine wechselseitige Beeinflussung von Lehrer, Unterricht und Bedingungen des Sprachverstehens angenommen, so dass eine gemeinsame Beob-

bachtung dieser Aspekte naheliegend ist. Die Beobachtung des Schülers kann hingegen relativ unabhängig von diesen Kriterien erfolgen. Die Items der Schülerbeobachtung wurden als niedrig-inferent konstruiert und ihre Beobachtung zusätzlich dadurch erleichtert, dass ihre Anzahl geringer ist, als diejenige der Unterrichtsbeobachtung und der Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens. Aufgrund dessen wurde im Vorfeld darüber entschieden, dass die Schülerbeobachtung die Aufgabe der zweiten Beobachterin sein wird. Im Hinblick auf die Versuchsleiterin wird ein vertieftes Verständnis der Kategorien ihrerseits angenommen, so dass die Teilbereiche I und II b in deren Beobachtungsbereich fielen. In Teilbereich II b, den Bedingungen des Sprachverstehens, befinden sich mitunter hoch-inferente Items, welche für den Forschungszweck unverzichtbar sind. Es wird angenommen, dass es der Versuchsleiterin leichter fällt, diese Kriterien zu beurteilen bzw. zu protokollieren, da sie mit der Untersuchung vertrauter ist, als die weiteren Beobachterinnen. Die Kategorien II b und II c sollen – ebenso wie die Durchführung der qualitativen, halbstrukturierten Beobachtungen – von der Versuchsleiterin und der anwesenden zweiten Beobachterin erfasst werden. Die Aufzeichnungen sollen hier in gemeinsamer Absprache, jedoch unter der Direktion der Versuchsleiterin, vorgenommen werden.

Hinsichtlich der optischen Gestaltung des Inventars wurde auf eine übersichtliche Darstellungsweise Wert gelegt (siehe Anhang A). Als „Kopf“ jedes Teilbereichs gilt es, äußere Rahmenbedingungen der Unterrichtsstunde einzutragen (Datum, Uhrzeit, Unterrichtsfach, Beobachtungsbogennummer, Schülernummer, Lehrer Nummer, Beobachternummer). Teils dienen diese Angaben als Grundlagen für die statistischen Berechnungen, teils sollen sie für eine spätere Interpretation zur Verfügung stehen. Einige Items heben sich farblich durch ihre graue Unterlegung von anderen ab. Diese graue Markierung verweist darauf, dass diese Items als übergeordnete Kategorie zu verstehen sind, die entsprechenden Subkategorien jedoch tatsächlich beobachtet und kodiert werden sollen. Insgesamt werden folglich lediglich die Items konkret kodiert, die *nicht* grau unterlegt sind. Alles in allem beinhaltet das Beobachtungsinventar somit 86 zu kodierende Items. In Teilbereichen I, II a und III, d.h. innerhalb des minutlichen Vorgehens, sind neben den Itembezeichnungen entsprechend 20 Intervalle abgebildet – für jedes Intervall ein Kästchen. Nach dem zehnten Intervall wurde ein schwarzer Balken eingefügt, der an die hier einzuhaltende Beobachtungspause erinnern soll. In Teilbereich II b und II c besteht jeweils nur ein Kästchen, da hier lediglich eine einmalige Kodierung pro Unterrichtsstunde der strukturierten Beobachtung (II b) bzw. pro Lehrer-Schüler-Kombination (II c) in einer Unterrichtsstunde vorgenommen werden soll (siehe Anhang A).

In den Bezeichnungen der Kategorien werden spezielle Abkürzungen verwendet, um das Inventar übersichtlich und so knapp wie möglich zu gestalten. Die Abkürzungen orientieren sich an allgemein Üblichen (z.B. Nummer = Nr.) oder an in der Fachliteratur häufig eingesetzten Kürzungen (z.B. NVK = nonverbale Kommunikation, hg S = hörgeschädigter Schüler, FM-Anlage = frequenzmodulierte Anlage, L = Lehrer, SS = Schüler [Mehrzahl], HG = Hörgerät, CI = Cochlea Implantat, OHP = Overheadprojektor).

5.1.4 Beobachtungsplan und Testung des Beobachtungsinventars

Die Handhabung des Beobachtungsinventars ist in einem *Beobachtungsplan* festgehalten, der den Beobachterpersonen im Vorfeld ausgehändigt wurde (siehe Anhang B).

„Unter einem Beobachtungsplan versteht man die ... erstellte Anweisung, wie und was zu beobachten und zu protokollieren ist“ (BORTZ & DÖRING 2002, 270).

In dem Beobachtungsplan der vorliegenden Untersuchung wird demnach die konkret einzuhaltende Vorgehensweise in der direkten Beobachtung und das zugrunde liegende Verständnis der einzelnen Subkategorien festgelegt. Er diente den Beobachterinnen zur Einarbeitung und stand ihnen weiterhin während der Erhebungsphase als Nachschlagewerk zur Verfügung. Dabei verschaffte er den Beobachterpersonen Sicherheit in den Beobachtungssituationen und Einigkeit untereinander in der Beobachtung der verschiedenen Items. Die Verwendung eines Beobachtungsplans kommt generell der Durchführungsobjektivität, sprich der Unabhängigkeit der Beobachtung durch die Beobachterpersonen, zugute (siehe Kapitel 5.1.7).

Des Weiteren fand der Beobachtungsplan Anwendung innerhalb des *Beobachtertrainings*. Unter Verwendung dieses Plans wurden die ersten zwei Hospitationstermine im Unterricht bei jedem Lehrer als Einarbeitung der Beobachterinnen in die verschiedenen Beobachtungsverfahren sowie als Gewöhnung an die Beobachtungssituation genommen. Diese Gewöhnung an die Situation wurde als wechselseitig verstanden: sowohl seitens der Beobachterinnen, als auch seitens der Untersuchungsteilnehmer. Die Daten, die zu diesen Terminen bereits erhoben wurden, finden außerdem Eingang in die qualitative Auswertung der Beobachtungen (siehe u.a. Kapitel 4.6). In Hinblick auf die strukturierten Beobachtungen wurde hierbei das intervallskalierte Vorgehen erprobt.

Die ausgefüllten Beobachtungsschemata werden allerdings nicht in die Auswertung einbezogen. Sie dienten vielmehr als Diskussionsgrundlage zwischen allen beteiligten Beobachterinnen. Insgesamt fanden mehrmalige Treffen unmittelbar nach den ersten Datenerhebungen statt, in denen die erhobenen Protokolle und ausgefüllten Beobachtungsbögen an entspre-

chendem Videomaterial überprüft und in der Beobachtergruppe diskutiert wurden. In diesem Rahmen wurden verschiedene unterrichtliche Situationen gemeinsam hinsichtlich ihrer Einordnung in dem Schema besprochen. Dabei wurden kleinere Veränderungen in dem Inventar vorgenommen, die jedoch eher formaler Struktur waren, so dass nicht näher darauf eingegangen werden soll. Alles in allem erfolgte also ein Beobachtertraining „in vivo“, d.h. in dem natürlichen Setting der Schulklassen, sowie anhand von Videoanalysen, so wie es in der Unterrichtsforschung mittels Beobachtungen gefordert wird (vgl. u.a. CASSADY et al. 2004; EHRHARDT et al. 1981; HELMKE & RENKL 1993).

Im Anschluss an das Beobachtertraining fand die Berechnung der *Beobachterübereinstimmung* statt. Im Hinblick auf diese ist Folgendes zu beachten:

„Die Beobachterübereinstimmung hängt zunächst von dem Beobachtertraining ab, aber auch nach diesem Training werden bei sehr seltenen Kategorien mehr Fehler gemacht und bei einer kognitiv nicht eindeutig strukturierten Unterrichtsstunde nimmt die Beobachterübereinstimmung auch ab“ (HEPKE 1983, 315).

Zur Gewährleistung einer Beobachterübereinstimmung als erforderliches Gütekriterium (Objektivität) (siehe Kapitel 5.1.7) quantitativer, strukturierter Beobachtungen wurde in der vorliegenden Untersuchung nach vorangegangener *Testung des Inventars* der Koeffizient der Beobachterübereinstimmung berechnet. Da die Teilbereiche I und II allein durch die Versuchsleiterin beobachtet und aufgezeichnet wurden und deshalb keine Einarbeitung der weiteren Beobachterinnen in diese Bereiche des Inventars erfolgte, konnte hier keine Übereinstimmung berechnet werden. Für die Berechnung dienten allein diejenigen Daten, welche sich aus der Beobachtung der *gleichen Kategorien aus dem Bereich der Schülerbeobachtung (Teilbereich III) innerhalb desselben Zeitrahmens aller drei Beobachterinnen* ergaben. Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung ist im Sinne einer Interraterreliabilität zu verstehen, wobei unter „zuverlässig“ in diesem Zusammenhang eine Übereinstimmung verschiedener Beobachter bei der Zuordnung eines Ereignisses zu einer Kategorie verstanden wird und es grundsätzlich der Forderung nach Objektivität eines Instruments nachkommt (vgl. u.a. SÖNTGEN 1992). Als übliches Verfahren hat man sich in vorliegendem Falle für eine Berechnung des Cohen's Kappa entschlossen (vgl. COHEN 1960; BORTZ 2005). Dieses statistische Maß dient der Berechnung der Interraterreliabilität für die Einschätzung zweier Beurteiler und basiert auf der Berechnung der Zufallsübereinstimmung der Summe der Produkte (= Summe der beobachteten Kategorien). Die Gleichung zur Berechnung lautet folgendermaßen (BORTZ & DÖRING 2002, 277):

$$\kappa = \frac{p_0 - p_c}{1 - p_c}$$

Dabei ist p_0 der gemessene Wert der Übereinstimmung zwischen den (beiden) Beobachtern und p_c die zufällig erwartete Übereinstimmung. Liegt eine Übereinstimmung in allen gemessenen Urteilen vor, so ist $\kappa = 1$. Falls die Übereinstimmung wiederum mathematisch dem Zufall entspricht, so nimmt κ den Wert 0 an. Etwaige negative Werte würden hingegen auf eine Übereinstimmung verweisen, die kleiner als eine zufällige Übereinstimmung ist. In der Fachliteratur (vgl. u.a. BORTZ & DÖRING 2002; GREVE & WENTURA 1997; LANDIS & KOCH 1977) wird ab einem κ -Wert von mindestens 0,70 die Übereinstimmung zwischen den Beobachtern als günstig erachtet.

In der Berechnung der Beobachterübereinstimmung, wie auch in der weiteren Datenerhebung und -auswertung der hier diskutierten Arbeit, wurden die einzelnen Beobachterpersonen durchnummeriert. Die Versuchsleiterin wurde als „Beobachterin 1“ gekennzeichnet, die beiden weiteren an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen als „Beobachterin 2“ bzw. „Beobachterin 3“. Für die Berechnung des κ -Werts wurde die Summe der beobachteten Kategorien in ihrer Übereinstimmung pro Hospitationstag genommen. Dabei wurde das Datenmaterial aus sechs Hospitationsterminen verwendet, die hinsichtlich der quantitativen Erhebung allein für die Berechnung der Beobachterübereinstimmung dienten. Über alle sechs Hospitationstermine und über die Beobachtungspaare wurde ein gesamter Mittelwert gebildet. Die Ergebnisse der Berechnungen liefern ein sehr positives Bild (siehe Tab. 7). So ergibt der Mittelwert über alle Beobachtungspaare eine Übereinstimmung von über 93 %.

Tab. 7: Ergebnisse der Berechnung der Beobachterübereinstimmung (Interraterreliabilität) nach dem Cohen's Kappa

Interrater-Reliabilität (Cohen's Kappa - κ)							
Beobachtungsbogennummer	1	2	3	4	5	6	MW des jeweiligen Beobachtungspaares
Übereinstimmung (κ) zwischen...							
Beobachterin 1 und 2	0,8477	1,0000	1,0000	0,7368	0,9731	0,9065	0,9107
Beobachterin 2 und 3	0,8731	1,0000	1,0000	0,7368	1,0000	0,8946	0,9174
Beobachterin 1 und 3	0,8984	1,0000	1,0000	0,9473	0,9731	0,9592	0,9630
Mittelwert (MW) des jeweiligen Beobachtungsbogen	0,8731	1,0000	1,0000	0,8070	0,9821	0,9201	
Gesamt-MW (alle Bögen/alle Beobachtungspaare)							0,9304

Insgesamt wird also die geforderte Übereinstimmung von mindestens 70 % bei Weitem eingehalten. Entsprechende Rückschlüsse der Beobachterübereinstimmung auf Validität und Reliabilität des Beobachtungsinstrumentes können jedoch nur bedingt getroffen werden, da nichts darüber ausgesagt wird, ob bei den verschiedenen Beobachtern nicht womöglich gleichartige Interpretationsprozesse vorliegen (vgl. SCHULZ et al. 1973; SÖNTGEN 1992). Des

Weiteren muss nochmals betont werden, dass lediglich der Bereich der Schülerbeobachtung (Teilbereich III) einer Berechnung der Interraterreliabilität unterzogen werden konnte. Aufgrund des Mangels an personellen Ressourcen sowie aus der Annahme heraus, dass zu viele Beobachterpersonen das Untersuchungsfeld zu stark beeinflusst hätten, wurde keine entsprechende Berechnung für die anderen Teilbereiche des Inventars angestellt. Allein für diese Reliabilitätsmessung beobachtete die Versuchsleiterin (Beobachterin 1) die hörgeschädigten Schüler mittels des intervallskalierten Verfahrens. Nach Berechnung der Beobachterübereinstimmung blieb die Aufteilung der Beobachtung der Teilbereiche zwischen den Beobachterinnen bestehen, d.h. jede Beobachterin konzentrierte sich in der jeweiligen Schüler-Lehrer-Kombination auf „ihre Items“: die Versuchsleiterin auf den Teilbereich I (Unterrichtsbeobachtung) und II (Bedingungen des Sprachverstehens), die weitere Beobachterin auf den Teilbereich III (Schülerbeobachtung) (siehe oben).

Nach weitest möglicher Testung des Inventars erfolgte die Datenerhebung im Rahmen der strukturierten Beobachtungen.

5.1.5 Durchführung der strukturierten Beobachtungen

Um Beobachtereffekte möglichst gering zu halten, wurde die Durchführung der Beobachtungen so organisiert, dass die Lehrkräfte immer von dem gleichen Beobachterteam besucht wurden (Versuchsleiterin und eine Studentin als zweite Beobachterperson). Ausnahmen bildeten diejenigen Hospitationen, die der Testung der Beobachterübereinstimmung dienten und in denen alle drei Beobachterinnen anwesend sein mussten (siehe Kapitel 5.1.4).

An die Lehrkräfte bzw. an den zu beobachtenden Unterricht wurden folgende Gesuche gestellt:

- (1) der Unterricht sollte so alltagsnah wie nur möglich ablaufen;
- (2) es sollten möglichst keine Tests, Proben o.Ä. während der Hospitation durchgeführt werden;
- (3) es sollten möglichst keine Filme, Dias o.Ä. gezeigt werden, da hier eine gesonderte unterrichtliche Situation – speziell im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler – vorliegen würde;
- (4) es sollten keine Ausflüge oder andere außerschulische Aktivitäten vorgenommen werden, die ein Verlassen des Schulhauses erfordern und nicht als „alltäglicher Unterricht“ zu definieren wären.

Die Lehrkräfte hielten sich groÙtenteils, mit zwei Ausnahmen, an diese Absprachen. Lehrer 6 und 8 setzten allerdings bei drei Hospitationen in der Zeit der Beobachtungen Proben an, was in der Datenauswertung und -interpretation entsprechend beruicksichtigt wird.

Um eine m"oglichst hohe Vergleichbarkeit der Situationen gewahrleisten zu k"onnen, wurde weiterhin versucht, im gleichen Raum (Ort) und in etwa zur gleichen Tageszeit (in der gleichen Schulstunde) zu beobachten. Leider konnte dies aufgrund organisatorischer Probleme und unter Gewahrleistung einer geringen Beeinflussung der Untersuchungsteilnehmer, nicht ausnahmslos eingehalten werden.

Die strukturierte Beobachtung vollzog sich einmalig pro Hospitationstag pro Lehrer-Sch"uler-Kombination u"uber zwanzig Minuten. Inklusive der Beobachtungspause von f"unf Minuten erstreckte sie sich insgesamt u"uber 25 Minuten. Dabei wurde sie m"oglichst in der ersten Hospitationsstunde pro Lehrer bzw. in derjenigen Stunde eingesetzt, in welcher der Lehrer Mathematik bzw. das sprachliche Fach unterrichtete. Somit standen 45 Minuten als Zeitrahmen zur Verf"ugung, in welchem das intervallskalierte Verfahren eingesetzt werden musste. Um Effekte des Stundenbeginns und Stundenabschlusses auszuschlieÙen, setzte die strukturierte Beobachtung erst ca. zehn Minuten nach dem Stundenbeginn ein. Aufgrund organisatorischer Probleme (Testsituationen) konnte dies in einigen wenigen Stunden nicht gewahrleistet werden.

Da im Rahmen der hier dargelegten Unterrichtsforschung eine Genehmigung seitens des zust"andigen Ministeriums f"ur Unterricht und Kultus, seitens der Lehrer und der Sch"uler bzw. deren Eltern eine wesentliche Voraussetzung der Untersuchung war, liegt eine offene Beobachtung vor (siehe Kapitel 5.1.1 und 5.2.1). Aufgrund dessen ist ein durch die Beobachtungssituation beeinflusstes Verhalten seitens der Teilnehmer nicht auszuschlieÙen. Es wurde jedoch vermieden, die Beobachteten u"uber die genauen Inhalte – die Kategorien – des Beobachtungsinventars und des Beobachtungsleitfadens zu informieren, um einer zu starken Einflussnahme der Untersuchungsteilnehmer entgegen zu wirken. Sie wurden jedoch daru"uber informiert, dass im Beobachtungsfokus der Unterricht und dabei der Lehrer und der h"orgescha"digte Sch"uler stehen (siehe Kapitel 4.5). Unter Beruicksichtigung dieser Charakteristika ist die Beobachterrolle in der vorliegenden Untersuchung als „Beobachter-als-Teilnehmer“ zu beschreiben. Der Untersuchungsgruppe war bekannt, dass sie den Forschungsgegenstand darstellen, der Kontakt zu den Beobachtern w"ahrend der Beobachtung war jedoch gering.

Um weitestgehend alltagsnahe Situationen aufzunehmen, wurde außerdem versucht, den Partizipationsgrad der Beobachterpersonen niedrig zu halten und auf diese Weise den Unterricht und dabei – als wesentlichen Bestandteil des Unterrichts – die Schüler und den Lehrer möglichst wenig zu beeinflussen und keinesfalls zu stören. Dieser geringe Partizipationsgrad der Beobachterinnen konnte in der Forschungspraxis nicht immer eingehalten werden. So erfolgte insbesondere bei einem Lehrer (Lehrer 5) in neun Fällen eine Einbindung der Beobachterinnen aufgrund des regen Interesses des Lehrers und der Schüler im Hinblick auf fachliche Beiträge der Beobachterinnen oder um den Lehrer, bei fachlichen Unsicherheiten seinerseits, zu bestätigen, zu korrigieren oder zu ergänzen. In diesen Fällen reagierte die Versuchsleiterin auf Lehrer und Schüler durch einen möglichst kurzen eigenen Beitrag, um nicht etwa eine negative Beziehung zwischen Untersuchungsteilnehmern und Forschern zu riskieren.

Bei weiteren zwei Lehrern wurde die Aufmerksamkeit der Klasse kurzzeitig auf die Beobachterinnen gelenkt. Lehrer 1 machte auf die morgendliche Begrüßung der Beobachterinnen durch die Klasse aufmerksam und verwies des Weiteren einmalig auf die „Geheimhaltung“ bzw. Anonymisierung der Daten durch die Beobachterinnen, um die Schüler zu freien Aussagen zu motivieren¹⁸. Bei Lehrerin 6 wurde in zwei Fällen im Zusammenhang einer Disziplinierung der Klasse auf die Anwesenheit der Beobachterinnen verwiesen. Darüber hinaus konnte bei nahezu allen hörgeschädigten Beobachtungsschülern, insbesondere bei den Schülerinnen 1 und 3, während des Unterrichtsgeschehens kurzfristig und mehrfach die Herstellung eines Blickkontakts mit den Beobachterinnen festgestellt werden. Im Laufe der Hospitationen nahm dies jedoch deutlich ab, was auf eine Habituation der hörgeschädigten Schüler an die Beobachtungssituation interpretativ schließen lässt.

Um die Störung des Unterrichts grundsätzlich gering zu halten, suchten sich die Beobachterinnen in jedem Klassenzimmer eine Beobachtungsposition, von der aus sie das Geschehen gut verfolgen konnten und zugleich nicht im direkten Blickwinkel der Schüler und des Lehrers saßen. In einigen Fällen konnte das sehr gut (bei Schüler 2 und Schüler 3), in den übrigen zufriedenstellend umgesetzt werden (bei Schüler 1, 4 und 5). Dabei galt es zudem, die Kamera in den Klassen, in denen eine entsprechende Genehmigung zur Videoaufzeichnung vorlag, unauffällig anzubringen. Durch Positionierung der Kamera in der Nähe von Regalen, Vorhängen usw. konnte dies mehrheitlich gewährleistet werden. Zur Aufzeichnung per Videogerät wurde eine Panasonic VHS-C Movie Camera NV-R30 benutzt. Dabei wurde versucht, sowohl die Schülerperspektive (des hörgeschädigten Schülers), als auch die Lehrerperspektive zu erfassen.

¹⁸ Aus Gründen eben dieser Anonymisierung ist diese Situation aus den Transkriptionen herausgenommen worden.

In der konkreten Durchführung der strukturierten Beobachtungen mittels Anwendung des Beobachtungsinventars wurde dem Beobachtungsplan gefolgt (siehe Anhang B). Veränderungen traten lediglich dahingehend auf, dass die anfangs verwendeten Kärtchen als Hilfe für die Aufzeichnung der einzelnen Items des Inventars (siehe ebd.) im Laufe der Beobachtungen als nicht mehr erforderlich erachtet und somit aufgegeben wurden.

5.1.6 Archivierung und Auswertung der strukturierten Beobachtungen

Archivierung der Daten aus den strukturierten Beobachtungen

Aus Gründen der Archivierung und der späteren statistischen Analyse wurden alle quantitativ-strukturiert erhobenen Daten als Computerdateien in dem Softwareprogramm SPSS (Statistical Product and Service Solutions) festgehalten, wobei sie – entsprechend der Beobachtungsbogennummer – durchnummeriert wurden.

Auswertung der Daten aus den strukturierten Beobachtungen

In die statistische Datenauswertung flossen alle beobachteten Items des Inventars ein, die nach dem Beobachtertraining und der Berechnung der Beobachterübereinstimmung erhoben wurden (d.h. diejenigen Datensätze, die innerhalb der letzten vier Hospitationen bei allen Lehrern erfasst wurden). Dabei wurde zunächst der Mittelwert pro Item pro Beobachtungsbogen über die 20 Zeitintervalle berechnet. Gezählt wurden folglich die Mittelwerte von vier strukturierten Unterrichtsbeobachtungen über die zehn an der Untersuchung beteiligten Lehrer. Es ergab sich demnach eine Fallzahl von 40.

Die Auswertung des Datensatzes ist dabei der deskriptiven und der Inferenzstatistik zuzuschreiben. Der deskriptiven Statistik folgend, wurden in der vorliegenden Untersuchung Analysen der Häufigkeitsverteilungen der einzelnen Items aus den strukturierten Beobachtungen vorgenommen. Grafisch werden die Häufigkeitsverteilungen in der späteren Ergebnisdarstellung als Boxplots, (gestapelte) Balkendiagramme oder Kreisdiagramme dargestellt (siehe Kapitel 6.1). Im Gegensatz zur deskriptiven Statistik intendiert die Inferenzstatistik die Überprüfung von Zusammenhangs- bzw. Unterschiedshypothesen. Zum einen berücksichtigt diese Vorgehensweise eher die Komplexität des Unterrichtsgeschehens, zum anderen war in der gegenwärtigen Studie der Zusammenhang bzw. der Einfluss der unterrichtlichen Aspekte auf die Schüleraufmerksamkeit und die Hilfesuche des hörgeschädigten Integrationsschülers von zentralem Interesse. Derartige Zusammenhänge wurden mittels Korrelationsberechnungen nach Pearson sowie Regressionsanalysen untersucht.

Für inferenzstatistische Berechnungen müssen die Merkmale des Instruments gewisse Kriterien aufweisen. Merkmale lassen sich zunächst nach ihrer Anzahl an möglichen Ausprägungen unterteilen (BORTZ 2005, 62 ff.; FAHRMEIR et al. 2004, 16 f.). Hat ein Merkmal nur endlich viele Ausprägungen (z.B. die Anzahl der Schüler in einer Klasse) oder abzählbar unendlich viele Ausprägungen (z.B. die Anzahl der Würfe mit einem Würfel bis eine 1 erscheint), so wird das Merkmal als diskret bezeichnet. Falls ein Merkmal hingegen alle Werte eines Intervalls annehmen kann, wie etwa bei Temperatur, Gewicht etc., so heißt es stetig. Im vorliegenden Fall liegen *quasi-stetige* Merkmale vor.

„So spricht man auf der einen Seite von *quasi-stetigen* Merkmalen, wenn diese an sich nur diskret gemessen werden können, aber sich aufgrund einer sehr feinen Abstufung wie stetige Merkmale behandeln lassen. (...) Auf der anderen Seite lassen sich die Ausprägungen eines stetigen Merkmals so zusammenfassen, daß es als diskret angesehen werden kann (H.i.O.)“ (FAHRMEIR et al. 2004, 17).

Die Variablen bzw. Merkmale in dem vorliegenden Inventar sind als quasi-stetig zu charakterisieren, da der Score (= Mittelwert) über die 20 Intervalle pro Beobachtungsbogen zwar an sich diskret ist, aber durch die vielen Werte der einzelnen Items wie stetig behandelt werden kann.

Eine weitere Merkmalsunterscheidung betrifft das Skalenniveau, auf dem ein Merkmal gemessen wird; unterschieden werden dabei Nominal-, Ordinal-, Intervall- und Verhältnisskalen (vgl. u.a. BORTZ 2005; BORTZ & DÖRING 2002, FAHRMEIR et al. 2004). Die Merkmale des quantitativen Instruments der vorliegenden Untersuchung können einer Verhältnisskala zugeordnet werden. Bei einer Verhältnisskala werden die Merkmale als Zahlen dargestellt, wobei für diese ein natürlicher Nullpunkt existiert. Die Maßeinheit wird willkürlich definiert. Die Zahlen entsprechen dabei der Stärke der Merkmalsausprägungen. Oftmals werden Intervall- und Verhältnisskalen unter den Begriff der Kardinalskala zusammengefasst, wobei sich ein kardinalskaliertes Merkmal als metrisch verhält. In Abhängigkeit von dem Skalenniveau, können Berechnungen der Daten sinnvoll vorgenommen werden oder nicht. So sind bspw. inferenzstatistische Analysen nur bei intervall- und verhältnisskalierten Merkmalen angebracht. In dem hier dargestellten Fall liegt eine Verhältnisskala vor, da bei den Daten ein sinnvoller Nullpunkt existiert und sich die Werte in ein Verhältnis zueinander setzen lassen (z.B. „bei Lehrer X konnte das Item Y doppelt so häufig beobachtet werden wie bei Lehrer Z“).

Der Forschungsfrage folgend, wurden zur Berechnung der quantitativ erhobenen Daten aus dem entwickelten Beobachtungsinventar Regressions- und Korrelationsberechnungen herangezogen. Korrelationsberechnungen untersuchen die Enge bzw. Stärke des Zusammenhangs

zwischen zwei (intervallskalierten oder verhältnisskalierten) Daten. Zur Berechnung der Korrelationen wurde in der vorliegenden Arbeit der Pearsonsche Korrelationskoeffizient verwendet, da das Interesse linearen Zusammenhängen gilt (vgl. u.a. BORTZ 2005; BORTZ & DÖRING 2002; FAHRMEIR et al. 2004; WOSNITZA & JÄGER 1997).

$$r_{xy} = \frac{COV(x, y)}{\sqrt{VAR(x, y) * VAR(x, y)}} = \frac{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x}) * (y_i - \bar{y})}{\sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2} \sqrt{\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (y_i - \bar{y})^2}}$$

Die Aussage hinsichtlich eines Zusammenhangs – aufgrund der Korrelationsberechnungen – ist nur dann gültig, wenn der Korrelationskoeffizient signifikant von Null verschieden ist. Für das Verständnis, wie der Zusammenhang zwischen zwei Messreihen geartet ist, gilt:

„Ein bivariater *positiver Zusammenhang* (positive Korrelation) besagt, daß hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit hohen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einhergehen. Bei einem *negativen Zusammenhang* gehen dagegen hohe Ausprägungen auf dem einen Merkmal mit niedrigen Ausprägungen auf dem anderen Merkmal einher (H.i.O.)“ (BORTZ & DÖRING 2002, 509).

Es muss jedoch betont werden, dass Korrelationen zwar in der Lage sind, durch deren Signifikanz Zusammenhänge aufzudecken, sie können jedoch nicht die Kausalität und Richtung des Zusammenhangs bestimmen (vgl. ebd.). Damit haben Korrelationsstudien nur eine geringe interne Validität (zur Validität siehe Kapitel 5.1.7). Sie erlauben jedoch bestimmte kausale Hypothesen als unwahrscheinlich auszuschließen, denn bei keiner Korrelation kann auch kein kausaler Zusammenhang bestehen.

Letztlich sei das Problem der Signifikanz erwähnt. Unter Bezug auf GAGE (1979) verweist SÖNTGEN (1992) darauf, dass in vielen Studien ein existierender Zusammenhang zwischen zwei unterrichtlichen Faktoren aufgrund von mangelnder statistischer Signifikanz verworfen wurde. Bei einem komplexen Forschungsgegenstand wie dem Unterricht kann die Korrelation zwischen zwei isolierten Variablen wie dem Lehrerverhalten und der Schülerleistung oder -aufmerksamkeit selten hoch sein. Möglicherweise wird der Zusammenhang über viele weitere Aspekte des Unterrichtsgeschehens vermittelt, deren Zusammenspiel nicht unbedingt nachweisbar ist (SÖNTGEN 1992, 4-5). Zudem sind die in der Forschungspraxis möglichen Stichproben aufgrund mangelnder Untersuchungsteilnehmer und beschränkter finanzieller und personeller Ressourcen meist recht klein. Ihre Auswahl genügt dabei oftmals nicht dem Zufallskriterium (ebd., 5). Kleinere Stichproben (geringere Fallzahlen) führen daher oft zu einer geringeren Signifikanz.

Mindestens ebenso bedeutsam wie die Signifikanz ist die Höhe der Korrelation. Grundsätzlich kann der Korrelationskoeffizient maximal die Werte +1 (perfekter positiver Zusammenhang)

und -1 (perfekter negativer Zusammenhang) erreichen. Als Unterteilung für eine starke und schwache Korrelation nehmen verschiedene Autoren unterschiedliche Einteilungen vor, so FAHRMEIR et al. (2004, 139):

$r \geq 0,8$	starke Korrelation
$r \geq 0,5$	mittlere Korrelation
$r < 0,5$	schwache Korrelation
$(r = 0)$	keine Korrelation)

ANDERSON & FINN unterteilen die Korrelationen hingegen differenzierter (1997):

$r = +/-1$	„perfekte“ Korrelation
$r > +/-0,6$	starke Korrelation
$r > +/-0,3$	mittlere Korrelation
$r < +/-0,3$	schwache Korrelation
$r = 0$	keine Korrelation

In der vorliegenden Arbeit wird sich in der Ergebnisinterpretation an die Einteilung von FAHRMEIR et al. (2004) gehalten, da diese übersichtlicher als andere erscheint und letztlich einer „strengeren Einteilung“ unterliegt, da hier erst ab $r \geq 0,5$ von einer mittleren Korrelation die Rede ist.

Des Weiteren wurde eine univariante Varianzanalyse – d.h. einfache Regressionsanalysen – bei den Datensätzen durchgeführt. Der Vorteil gegenüber den Korrelationen liegt hier insbesondere in der Aufdeckung der Richtung des Zusammenhangs, so dass auf einen Einfluss von einer Variable auf die andere geschlossen werden kann. Die Regressionsanalyse zielt also auf die Aufdeckung der Beziehungen zwischen den abhängigen und den unabhängigen Variablen ab – sie beschreibt die Art eines (gerichteten) Zusammenhangs („Je-desto-Beziehung“¹⁹). Dabei wird die interessierende Variable Y als Kriteriumsvariable, abhängige Variable (AV), Response-Variable, endogene Variable oder Zielvariable bezeichnet. In der hier beschriebenen Studie wurde die Schülersaufmerksamkeit und ergänzend die Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers als abhängige Variable genommen. Die unabhängigen Variablen (UV) – auch erklärende Variablen, Prädiktor-Variablen, exogene Variablen oder Regressoren – bilden die beobachteten unterrichtlichen Aspekte. Die Einteilung der Variablen in unabhängige und abhängige muss im Vorfeld auf der Basis inhaltlicher Überlegungen erfolgen. Da hier der Einfluss der unterrichtlichen (UV) Aspekte auf die Schülersaufmerksamkeit (AV) und die Hilfesuche (AV) interessierte, wurde die Einteilung entsprechend vorgenommen. Zur Beschrei-

¹⁹ Gemeint ist hier eine „Je-desto-Beziehung“ im Sinne eines Einflusses einer Variablen A auf eine andere Variable B und nicht als womöglich gegenseitige Wechselbeziehung.

bung des Zusammenhangs zwischen den abhängigen und unabhängigen Variablen werden verschiedene Funktionen eingesetzt, die sich hinsichtlich ihrer Komplexität unterscheiden.

Die einfachsten funktionalen Zusammenhänge sind lineare Funktionen. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass das interessierende Merkmal, sprich die abhängige Variable, durch eine lineare Kombination anderer Merkmale X erklärt werden kann (= lineare Regression) (vgl. u.a. FAHRMEIR et al. 2004). Aus den Daten kann die Stärke der Einflüsse der erklärenden, unabhängigen Variablen geschätzt werden. In dem hier vorgestellten Fall wurden neben einfachen auch lineare multiple Regressionsberechnungen durchgeführt, um mögliche Einflüsse des integrativen Unterrichts auf die Schüleraufmerksamkeit und die Hilfesuche aufzudecken. Auch hier kann nur dann von einem (gerichteten) Zusammenhang die Rede sein, wenn das Ergebnis der Berechnungen signifikant von Null verschieden ist. Im Unterschied zu den einfachen Regressionsberechnungen bestehen bei den multiplen mehrere Einflussgrößen, die in ihrer Beeinflussung auf eine Zielvariable geprüft werden. Neben der Zielvariablen Y werden also mehrere Regressoren X_1, \dots, X_p berücksichtigt (vgl. ebd.). Ein übersichtlich zusammengefasstes und vergleichendes Begriffsverständnis multipler Korrelationen gegenüber multipler Regression beschreibt BORTZ (2005, 448) folgendermaßen:

„Mit der multiplen Korrelation wird der Zusammenhang zwischen mehreren Prädiktorvariablen und einer Kriteriumsvariablen bestimmt. Die multiple Regressionsgleichung dient der Vorhersage einer Kriteriumsvariablen aufgrund mehrerer Prädiktorvariablen.“

Die statistische Eingabe und Auswertung aller Daten aus den strukturierten Beobachtungen erfolgte, wie bereits erwähnt, mittels des Computerprogramms SPSS.

5.1.7 Reflexion zur Einhaltung der quantitativen Gütekriterien

Zentrale Gütekriterien der quantitativen Forschung sind Objektivität, Reliabilität und Validität.

Objektivität betrifft, als Basiskriterium einer sozialwissenschaftlichen Messung (vgl. u.a. KOEPPEN 1974; SUMASKI 1977; BORTZ & DÖRING 2002), die Forderung einer Intersubjektivität, Vergleichbarkeit und Übereinstimmung der empirisch gewonnenen Ergebnisse, so dass die Ergebnisse von dem Forscher unabhängig sind. Unter dem Fokus der Beobachtungen können die verschiedenen Aspekte einer Objektivität folgendermaßen begriffen werden (vgl. u.a. SÖNTGEN 1992; BORTZ & DÖRING 2002; KOEPPEN 1974):

Durchführungsobjektivität: Gemeint ist die Unabhängigkeit der Daten vom Beobachterverhalten während der Beobachtung; sie kann durch die Berechnung der Beobachterübereinstim-

mung geprüft werden (siehe Kapitel 5.1.4). Positiv wird die Durchführungsobjektivität durch genaue Anweisungen für die Beobachtungen (Beobachtungsplan) und durch eine Begrenzung der Interaktion zwischen dem Beobachter und den Beobachteten beeinflusst (vgl. KOEPPEN 1974). Weit vor der Durchführung der Beobachtungen wurde auch in dem vorliegenden Projekt den Beobachterinnen der Beobachtungsplan ausgehändigt. Dieser wurde durch die Versuchsleiterin entwickelt und beinhaltet begriffliche Klärungen der Kategorien sowie genaue Anweisungen zur Beobachtung der einzelnen Kategorien. Er sollte den Beobachterinnen zu einer Einarbeitung in das Projekt verhelfen sowie als Nachschlagewerk für die Beobachtungen dienen (siehe Kapitel 5.1.4 und Anhang B).

Zudem wurde in der Entwicklung des Beobachtungsinventars versucht, die Kategorien möglichst niedrig-inferent zu wählen. Auch wenn einige hoch-inferente Kategorien nicht vermieden werden konnten, kann doch der Großteil als niedrig-inferent bezeichnet werden (siehe Kapitel 5.1.3). Dabei ist davon auszugehen, dass dies die Durchführungsobjektivität des Beobachtungsinstrumentes zusätzlich begünstigt hat. Zur Eruiierung der Durchführungsobjektivität ist die Berechnung der Beobachterübereinstimmung ein gängiges Verfahren. Für eine (partielle) Testung des Inventars wurde für den Teil der Schülerbeobachtung im vorliegenden Falle die Beobachterübereinstimmung (Interraterreliabilität) berechnet (siehe Kapitel 5.1.4). Die Ergebnisse der Berechnungen sprechen für ein objektives Instrument. Es ergaben sich rund 93 % Beobachterübereinstimmung, so dass die in der Fachliteratur geforderten 70 % Übereinstimmung eingehalten bzw. übertroffen werden konnten (siehe ebd.).

Auswertungsobjektivität: Bei Beobachtungen wird mit der Auswertungsobjektivität die Übereinstimmung in der Datenauswertung der Beobachtungen bezeichnet. Letztlich müssen die Beobachtungsergebnisse derart eindeutig sein, so dass intersubjektiv in der Datenauswertung zu gleichen Ergebnissen gekommen wird (KOEPPEN 1974, 43). Zu deren Prüfung können die Aufzeichnungen der Beobachtungen von verschiedenen Auswertern unabhängig voneinander berechnet und deren Übereinstimmung ermittelt werden. Da in vorliegendem Falle nur eine vorgegebene Auswertungsmöglichkeit gegeben war (siehe Kapitel 5.1.3 und 5.1.4), kann hier Objektivität angenommen werden (bei halbstrukturierten Beobachtungen gelten die Gütekriterien der qualitativen Forschung). Allerdings konnte dies in der Praxis nicht überprüft werden, da außer der Versuchsleiterin keine weiteren Personen zur Auswertung verfügbar waren.

Interpretationsobjektivität: Damit ist eine Übereinstimmung in der Auslegung des Datenmaterials durch verschiedene Interpreten gemeint. Auch hier liegt – mangels finanzieller und personeller Ressourcen – in der beschriebenen Arbeit nur einen Interpret vor, so dass eine Interpretationsobjektivität in der Erhebung nicht ermittelt werden konnte.

Neben der Objektivität stellt die *Reliabilität* (Zuverlässigkeit) ein weiteres Gütekriterium quantitativer Forschung dar. Sie bestimmt den Grad der Genauigkeit von Untersuchungsergebnissen (vgl. u.a. BORTZ & DÖRING 2002; KOEPPEN 1974; MAIER & PFISTNER 1992; SUMASKI 1977). Die Messresultate müssen zuverlässig sein, was insbesondere meint, dass sie wiederholbar zu sein haben. Dies ist jedoch nur zu erwarten, wenn die gemessenen Kriterien über den Messzeitraum unverändert und stabil bleiben. Allerdings kann die Reliabilitätsbestimmung auch durch parallele Verfahren, durch Wiederholung und durch Schätzung der inneren Konsistenz vorgenommen werden (vgl. KOEPPEN 1974).

Reliabilitätsbestimmung durch parallele Verfahren: Diese Methode bezieht sich auf einen Vergleich verschiedener Beobachtungsinstrumente, die dieselben Verhaltensweisen erfassen – gesucht ist das Maß deren Übereinstimmung. Als Parallelverfahren kann bedingt die halbstrukturierte Beobachtung im vorliegenden Falle genannt werden. „Bedingt“ deshalb, da es ein qualitatives Vorgehen ist und somit keine numerischen Daten hervorbringt, die eine Reliabilitätsbestimmung in dem ursprünglichen Sinne ermöglichen. Es können lediglich deskriptive Vergleiche vorgenommen werden (siehe Kapitel III).

Reliabilitätsbestimmung durch Wiederholung: Der Zusammenhang von Ergebnissen des Beobachters zu verschiedenen Messzeitpunkten kann durch den Stabilitätskoeffizienten angegeben werden. Da jedoch weiterhin die Möglichkeit besteht, dass der einzelne Beobachter in beiden Fällen dem gleichen Fehler unterlegen ist, sollte eine zusätzlich Bestätigung der Ergebnisse durch andere Beobachter erfolgen. Der Reliabilitätskoeffizient gibt hierbei die Beobachtungsübereinstimmung zwischen den Werten verschiedener Beobachter zu verschiedenen Zeitpunkten an. Dieses Verfahren, das Aussagen über die Stabilität der Ergebnisse bei Wiederholungen zu treffen intendiert, macht im Falle von Beobachtungen jedoch nur Sinn, falls ein konstant beobachtetes Verhalten und eine Konstanz der äußeren Umgebung vorausgesetzt werden kann (SUMASKI 1977, 71). Dabei würde vernachlässigt werden, dass Beobachtungsinstrumente auch Verhaltensvariationen aufzuzeichnen beabsichtigen. Da in dem dargelegten Forschungsvorhaben gerade mögliche Schwankungen des Schülerverhaltens, je nach Vorhandensein oder Fehlen unterrichtlicher Gegebenheiten, interessieren, bildet die Annahme variierender Verhaltensweisen und Situationen den Ausgangspunkt. Genauer gesagt werden Abhängigkeiten des Schülerverhaltens aufgrund von Schwankungen in der äußeren Umgebung angenommen, so dass eine Reliabilitätsmessung durch Wiederholung nicht sinnig wäre und daher nicht angewendet wurde.

Reliabilitätsbestimmung durch Schätzung der inneren Konsistenz: Auch diese Form der Reliabilitätsmessung ist bei Unterrichtsbeobachtungen nur durchzuführen, wenn ein konstant be-

obachtbares Verhalten anzunehmen ist. Im Gegensatz zu dem Vorgehen durch Wiederholung erfolgt diese Messung durch den Vergleich von Beobachtungswerten innerhalb einer Erhebungssituation. Wie bereits erläutert, liegt hier die These vor, dass sich Schülerverhalten abhängig von unterrichtlichen Gegebenheiten verhält – trotz individueller Konstanten. Interpersonale Vergleiche der Beobachtungsdaten über die Schüler und Lehrer hinweg offenbaren gewisse Abhängigkeiten (siehe Kapitel III), so dass bedingt konstantes Lehrer- und Schülerverhalten beobachtet werden konnte. Da jedoch keine konkrete Messung durchgeführt wurde, kann allein interpretativ auf eine innere Konsistenz des Beobachtungsinstrumentes geschlossen werden.

Wichtigstes Gütekriterium quantitativer Forschung ist die *Validität* (Gültigkeit). Mittels der Validität soll gesichert werden, dass auch das gemessen wurde, was man zu messen intendierte. Voraussetzung von Validität ist wiederum Objektivität und Reliabilität. Auch Validität kann in Teilaspekte zergliedert werden und zwar in eine Inhalts- und eine Konstruktvalidität sowie in eine kriteriumsbezogene Validität (vgl. KOEPPEN 1974):

Inhaltsvalidität: Sie betrifft die Frage, ob all das zu erfassende Verhalten auch tatsächlich vollständig erfasst wurde. Vorliegend wurde dem versucht Rechnung zu tragen, in dem das entworfene Instrument im Vorfeld in Einzel- und Gruppengesprächen mit Experten zur Diskussion gestellt wurde (dies entspricht zudem einer konsensuellen Validierung gemäß qualitativer Verfahren; vgl. Kapitel 5.2.6). Die Resultate dieser Expertenurteile bestätigten die Aufnahme ausgewählter didaktisch-methodischen Spezifika für die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler sowie die Kombination mit den qualitativen Verfahren, so dass weitere relevante Kriterien verstärkt (teils auch alleinig) in die halbstrukturierten Beobachtungen und somit in den Bereich der qualitativen Erhebung verlagert wurden. Da jedoch nicht der gesamte Bereich des Untersuchungsfeldes in das Inventar aufgenommen werden konnte, muss dies selbstverständlich in der Dateninterpretation berücksichtigt werden.

Konstruktvalidität: Diese Form der Validität hinterfragt das Beobachtungsverfahren, ob es „... zur Erfassung des theoretischen Verhaltenskonstrukts ... geeignet ist“ (KOEPPEN 1974, 52). Letztlich geht es darum, ob sich die Thesen bestätigen lassen können oder nicht. Falls dem nicht so ist, kann dies in den Hypothesen selbst oder in den Variablen begründet liegen. Das hinter den Thesen und Variablen stehende Konstrukt des Instrumentes gilt es folglich zu prüfen.

Im vorliegenden Falle werden die Thesen in der Ergebnisdarstellung und -diskussion überprüft (siehe Kapitel 6.6 und III).

Kriteriumsvalidität: Sie betrifft die Übereinstimmung des Instrumentes mit so genannten „Außenkriterien“. Die Kriteriumsvalidität kann durch einen Vergleich der Beobachtungsdaten mit Daten, die mittels anderer Methoden an der gleichen Stichprobe erhoben wurden, überprüft werden (Übereinstimmungsvalidität) „... oder durch den Vergleich mit dem aufgrund der Beobachtungsdaten zu erwartenden Verhalten mit dem tatsächlichen späteren Verhalten“ (Vorhersagevalidität) (KOEPPEN 1974, 53). Für eine Prüfung der Übereinstimmung vergleichbarer Daten an derselben Stichprobe werden in diesem Falle die halbstrukturierten Beobachtungen und in Teilen auch die halbstrukturierten Interviews (z.B. durch Gegenüberstellung der Schüleraufmerksamkeit und der von den Lehrern angegebenen Leistungen in dem jeweiligen Fach) herangezogen (vgl. Kapitel 6). Da hier aber qualitative Daten zur Prüfung der kriteriumsbezogenen Validität genutzt werden, muss diese eher deskriptiv-interpretativ erfolgen.

Auch wenn die beschriebenen Verfahren zur Messung der Objektivität, Reliabilität und Validität für Beobachtungsverfahren grundsätzlich zu fordern sind, werden diese nur bedingt in der Forschungspraxis angewandt. Wie bereits in den Ausführungen transparent wurde, wird hinsichtlich des Einsatzes statistischer Prüfverfahren auch hier eine eher liberale Position eingenommen. Dies zeigt sich darin, dass auf strikte statistische Prüfkriterien verzichtet wurde – zugunsten einer größeren Offenheit gegenüber den Ergebnissen, aber auch um der Anwendung der weiteren Methoden im Sinne der Methodentriangulation nachzukommen. Diese grundsätzliche Position deckt sich mit vielfachen Ansätzen innerhalb der Lehr-Lern-Forschung (vgl. u.a. LINGELBACH 1995; TREIBER 1980). Aufgrund dessen kann jedoch das Beobachtungsinventar weder als genormt, noch als entsprechend validiert gewertet werden und folglich nicht ohne Weiteres unreflektiert in anderen Studien eingesetzt werden.

5.2 Halbstrukturierte Beobachtungen

5.2.1 Methodik der halbstrukturierten, qualitativen Beobachtungen

Auf das Verständnis wissenschaftlicher Beobachtung im Allgemeinen, soll an dieser Stelle nicht mehr näher eingegangen werden, da dies bereits in Kapitel 5.1.1 erfolgte.

Wie bereits beschrieben, verschaffen strukturierte, quantitative Beobachtungen dem Forscher nützliche numerische Daten (siehe Kapitel 4.6 und 5.1). Die individuelle Subjektivität geht jedoch innerhalb dieser Methodik verloren. Zudem vernachlässigt die strukturierte Beobach-

tung die Bedeutung des Kontextes, wodurch die Tatsache übergangen wird, dass Verhaltensweisen kontextspezifisch sein können. Bei einer offen konzipierten Beobachtung können dagegen wesentliche Aspekte aufgezeichnet werden, welche nicht in der Planung berücksichtigt wurden. Auch ist es schwierig, nur aus einem Zeitausschnitt heraus auf die Bedeutung eines bestimmten oder mehrerer Ereignisse sowie eines (entwicklungsbedingten) Verhaltens zu schließen. Zur Dateninterpretation sind folglich zusätzliche Quellen erforderlich. Qualitative Forschung versetzt den Forscher dagegen in die Komplexität der Welt eines Teilnehmers. So können sich entwickelnde Situationen und Verbindungen, Ursachen und Korrelationen beobachtet werden, so wie sie erscheinen. Der qualitative Forscher zielt mehr oder weniger darauf ab, die dynamische Struktur der Ereignisse einzufangen und weite Trends und Muster im Zeitverlauf aufzudecken. Falls der Forscher die Elemente in der Situation für sich selbst sprechen lassen möchte, dann wäre wohl eine weniger strukturierte Beobachtung angemessen. Qualitative Beobachtungsstudien beabsichtigen die Erfassung komplexerer Situationen bzw. Interaktionen und zielen auf offenere und umfassendere Beobachtungseinheiten, so dass oftmals ganze Situationen als Beobachtungseinheiten herangezogen werden. Zentrale Annahme der qualitativen Forschung ist, dass

„... soziale Akteure Objekten Bedeutungen zuschreiben, sich nicht starr nach Normen und Regeln verhalten, sondern soziale Situationen interpretieren und so prozeßhaft soziale Wirklichkeit konstituieren. Gegenstand der Forschung sind nach diesem Verständnis die Interpretationsprozesse, die es entsprechend ‚interpretativ‘ zu erschließen gilt“ (ATTESLANDER 2000, 78).

Wesentliches Entscheidungskriterium für den Einsatz eines (zusätzlichen) qualitativen Beobachtungsverfahrens in der vorliegenden Untersuchung ist, dass der Prozesscharakter und die Komplexität des Unterrichts erfasst werden sollen und Aussagen über die zeitliche Abfolge von Unterrichtsschritten, Handlungsabläufen usw. gemacht werden können. Zugleich soll die Selektivität des strukturierten Ansatzes, die sich durch eine Begrenzung auf wesentliche Aspekte zur Beobachtung ergibt, überwunden werden. Die qualitative Beobachtung verfolgt durch ihr offenes und holistisches Vorgehen eine Komplettierung, Bestätigung und eventuell auch eine Falsifizierung der Daten aus den strukturierten Beobachtungen. Zur Klärung des Vorgehens in der hier dargestellten Untersuchung muss jedoch zunächst das Verständnis der Methode im Detail abgesteckt werden.

Qualitative Beobachtungsverfahren unterscheiden sich untereinander hinsichtlich ihrer formalen Bestandteile, die sie zugleich typologisieren und von den quantitativen Verfahren abheben. Unterschiede zeichnen sich in Bezug auf das Beobachtungsfeld, die gewählten Beobachtungseinheiten, die Beobachter und die Beobachteten ab. Da deren begriffliche Klärung be-

reits bei der Betrachtung der quantitativen Beobachtungsmethoden erfolgte (siehe Kapitel 5.1.1), soll aktuell lediglich auf deren Strukturmerkmale innerhalb qualitativer Wege eingegangen werden.

Das *Beobachtungsfeld* bzw. die *Rahmenbedingungen* qualitativ orientierter Beobachtungen müssen nicht, wie bei quantitativen Verfahren, detailliert beschrieben werden, da diese im Forschungsverlauf Veränderungen unterliegen können (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000). Vorkenntnisse über das Forschungsfeld sind jedoch auch hier vonnöten, da dadurch der Feldzugang und die Rolleneinnahme der Beobachterpersonen erleichtert werden. Wie bereits erläutert, erfolgte im vorliegenden Falle die Kontaktaufnahme mit den an der Untersuchung teilnehmenden Lehrern telefonisch und persönlich, mit den Schülern schriftlich über das Genehmigungsschreiben der Eltern (einige Schüler konnten auch persönlich bei dem Treffen mit den Lehrern kennen gelernt werden). Bedingt durch das gleiche Untersuchungsfeld wie bei den strukturierten Beobachtungen, geschah demnach die Wahl des Beobachtungsfeldes und der Feldzugang in gleicher Weise (siehe Kapitel 5.1.1). Abgesehen davon wurde das Feld bereits durch das Forschungsziel festgelegt: Da die Erfassung des unterrichtlichen Alltags einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen beabsichtigt wurde, bildete eben dieses unterrichtliche Setting das Beobachtungsfeld²⁰.

Im Gegensatz zu der Vorgehensweise hinsichtlich des Beobachtungsfeldes unterschied sich das qualitative Vorgehen bezüglich der gewählten *Beobachtungseinheiten* von dem quantitativen Verfahren. Bei gleichem Forschungsziel wurden für das quantitative Beobachtungsinstrument einzelne Aspekte zur gezielten Beobachtung ausgewählt, die in einer Zeitstichprobe aufgezeichnet werden sollten. Dem Anspruch qualitativer Forschung gemäß sollte die qualitative Beobachtung mehr oder minder offen gehalten werden. Der im Vorab konstruierte Beobachtungsleitfaden sollte lediglich Orientierungen zur Beobachtung geben. Insgesamt galt es, nur für die Forschungsfragen relevante Kriterien aufzuzeichnen. Gemeint sind also Ereignisse, Handlungsabläufe, Einflussfaktoren etc. – schlichtweg jegliche Aspekte –, welche den Unterricht unter hörgeschädigtenspezifisch didaktisch-methodische Kriterien sowie dessen Auswirkungen auf den hörgeschädigten Schüler betreffen.

Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren werden derartige Beobachtungen nicht in festen Schemata festgehalten, sondern in Feldaufzeichnungen aufgenommen, welche auf verschiedenen Levels aufgeschrieben werden können (vgl. SPRADLEY 1980; BOGDAN & BIKLEN 1992; LeCOMPTE & PREISSLE 1993; COHEN et al. 2004). Wie die Aufzeichnungen konkret vorge-

²⁰ Aus dem Ziel heraus, den Untersuchungsgegenstand möglichst natürlich zu belassen, kann hier begrifflich von einer Feldbeobachtung gesprochen werden (siehe Kapitel 5.1.1).

nommen wurden bzw. an welchen Kriterien sich orientiert wurde, ist in Kapitel 5.2.4 und 5.2.5 nachzulesen. Prinzipiell wurde die Entnahme von Ereignisstichproben durchgeführt. Die Ereignisstichproben sind fließend in die Beobachtungsmitschrift eingegangen – ohne eine Markierung oder Zählung. Von Bedeutung war lediglich, dass für die Forschungsfrage relevante Ereignisse mitprotokolliert und andere vernachlässigt wurden.

In Bezug auf die *Beobachter*personen muss auch für die qualitative Beobachtung deren Teilnahmestatus bzw. Partizipationsgrad sowie deren Beobachterrollen geklärt werden. Wie bereits beschrieben, bilden quantitative Verfahren den Schwerpunkt auf einer forschenden Beobachterrolle mit geringem Grad der Teilnahme am Feld; bei qualitativen Designs wird hingegen eine Teilnehmerrolle mit einem hohen Partizipationsgrad betont.

Wie auch in den quantitativen, strukturierten Beobachtungen wurde die Beobachterrolle im Sinne eines „Beobachter-als-Teilnehmer“ verstanden (siehe Kapitel 5.1.1). In den Phasen der halbstrukturierten Beobachtungen gaben sich die Beobachterpersonen jedoch betont offener für eine stärkere Teilnahme am Geschehen. Trotz der Absicht eines weitestgehenden Rückzugs der Beobachterinnen aus dem Unterrichtsablauf, um so viel wie möglich in der direkten Beobachtung aufzunehmen und die Situation durch etwaige Handlungen der Beobachterinnen wenig zu beeinflussen, konnte dem in wenigen Fällen nicht nachgekommen werden (siehe Kapitel 5.1.5 und 5.2.3). Insgesamt war dieser Einbezug der Beobachterinnen jedoch derart selten, so dass die Beobachterrolle dennoch als passiv-teilnehmend beschrieben werden kann (siehe ebd.).

Des Weiteren muss der Status der *Beobachteten* bzw. deren Grad an Informiertheit überdacht werden, also ob die Beobachtung offen oder verdeckt ablief. Wie in Kapitel 5.1.1 erläutert, lag hier partielle Offenheit gegenüber den Untersuchungsteilnehmern vor. Dies gilt sowohl für die quantitative strukturierte, als auch für die qualitative halbstrukturierte Beobachtung.

Betrachtet man nun den *Grad an Strukturiertheit*, ermöglichen unstrukturierte Beobachtungen, im Gegensatz zu den strukturierten (siehe Kapitel 5.1.1), eine Sichtung des Untersuchungsfeldes mittels eher allgemeiner und grober Beobachtungskriterien. Die Beobachtungsaspekte sind sehr weit angelegt und orientieren sich an dem allgemeinen theoretischen Rahmen der Forschung. Dabei geht es um die Gewinnung eines Einblickes in den Hypothesenbereich, um eine Hypothesengenerierung und möglicherweise um die Schaffung einer Basis für die Entwicklung eines differenzierten Kategoriensystems (vgl. ATTESLANDER 2000; SUMASKI 1977). Im Fokus stehen die Beschreibungen der Untersuchungsteilnehmer, ihrer Verhaltens-

weisen und Handlungsmuster sowie die Situationen insgesamt und dabei beobachtete Zusammenhänge.

Die in der Praxis eingesetzten Beobachtungsverfahren sind jedoch meist nur als tendenziell strukturiert oder unstrukturiert einzuordnen (vgl. ATTESLANDER 2000; BORTZ & DÖRING 2002; SUMASKI 1977). Deshalb verweisen einige Autoren auf eine weitere Abstufung bzw. einen „Mittelweg“ zwischen diesen beiden Extremen, nämlich auf *halbstrukturierte/halbstandardisierte* Beobachtungen (vgl. u.a. BORTZ & DÖRING 2002; COHEN et al. 2004; MAYRING 1999a). Nach deren Verständnis unterscheiden sie sich von den unstrukturierten Beobachtungen darin, dass sie bereits mit einem Konzept in die Beobachtungssituation hineingehen und sich an diesem orientieren. Indem der Forscher länger in einer Situation verweilt, wird es ihm besser möglich wahrzunehmen, wie Ereignisse im Laufe der Zeit entstehen, wie sich Dynamiken der Situation verhalten etc. Nach MORRISON (1993, 88) tauchen durch das Verwickeltsein in einen bestimmten Kontext über eine gewisse Zeit hinweg nicht nur die hervorstechenden Merkmale der Situation auf, sondern es entsteht eine mehr ganzheitliche Sicht aus den Wechselwirkungen der Faktoren. Eine solche „Verwicklung“ erleichtert das Hervorbringen „dichter Beschreibungen“ (COHEN et al. 2004, 311), welche selbst zu einer genauen Erklärung und Interpretation der Ereignisse beitragen.

Da sich bei den qualitativen Beobachtungen oftmals ein völlig freies Vorgehen als kaum sinnvoll erweist, werden in einem halbstrukturierten Verfahren wesentliche Beobachtungsdimensionen im Vorab festgelegt und in einem Beobachtungsleitfaden festgehalten. Dieser dient als Orientierung für den Beobachter in der konkreten Beobachtungssituation. Der Beobachter sollte im Feld den Beobachtungsleitfaden verinnerlicht haben und für die Beobachtungsprotokolle zu Hilfe nehmen. Auf diese Weise werden die Beobachtungen unterschiedlicher Forschung sowie verschiedener Situationen vergleichbar und die Ergebnisse leichter zu verallgemeinern. Da aber oftmals der Begriff der „halbstrukturierten“ Beobachtung keinen Gebrauch findet, werden derartige Verfahren mitunter den unstrukturierten Beobachtungen zugeordnet (vgl. u.a. ATTESLANDER, 2000; SUMASKI 1977). In untenstehender Grafik wurde dennoch der Versuch unternommen, die halbstrukturierten Beobachtungen als eine Art „mittlerer Weg“ innerhalb der systematischen, wissenschaftlichen Beobachtungsverfahren einzufügen (siehe Abb. 12).

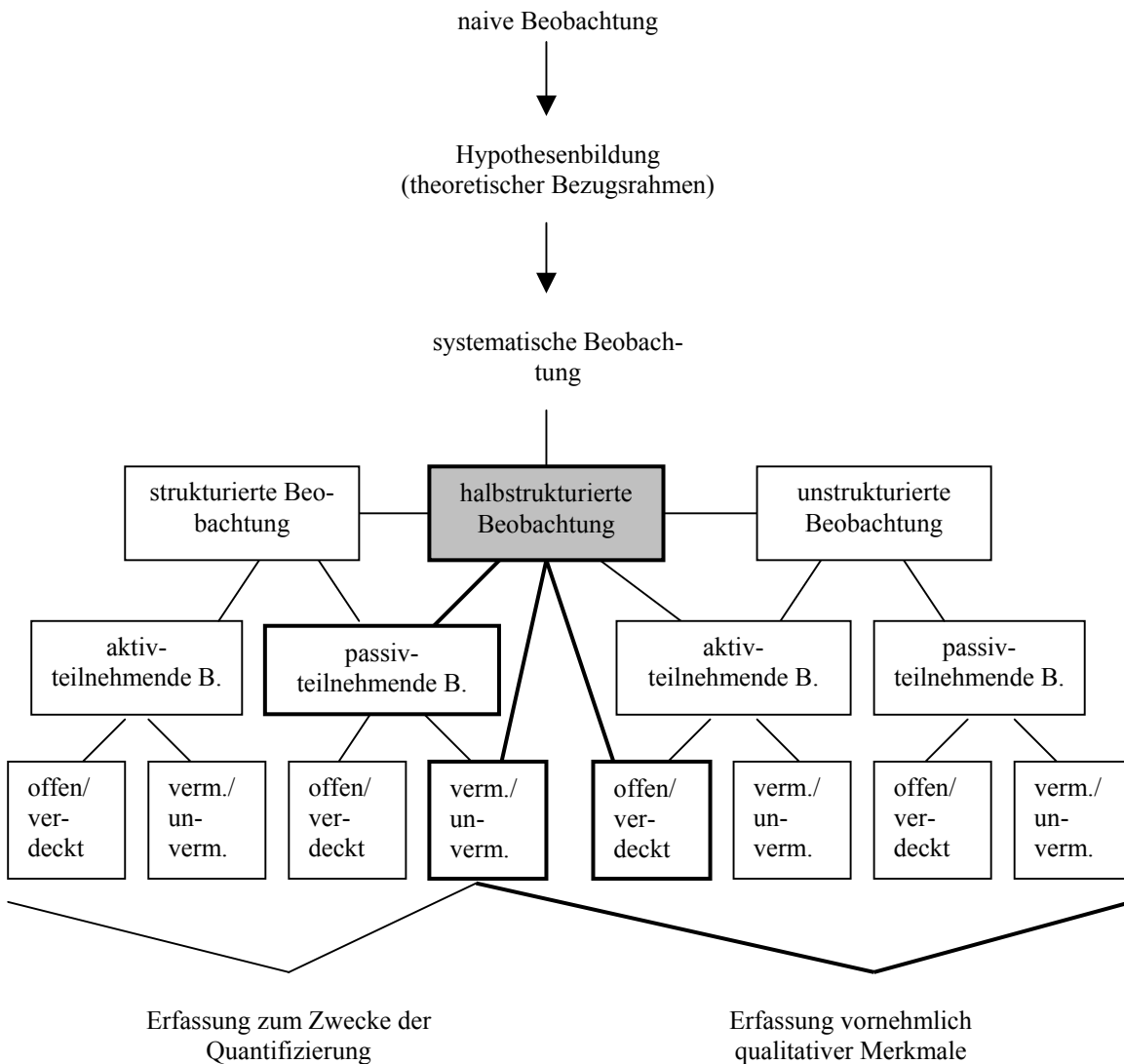


Abb. 12: Systematische Beobachtungsformen II (modifiziert in Anlehnung an SUMASKI 1977, 49; siehe auch ATTESLANDER 2000, 98)

Betrachtet man die qualitative Beobachtung im Hinblick auf deren Grad an Strukturiertheit und hinsichtlich eines offenen vs. verdeckten Arbeitens, so sind unterschiedliche Kombinationen möglich (siehe Abb. 12). Idealtypisch ist eine unstrukturierte (oder halbstrukturierte), aktiv-teilnehmende Beobachterrolle und eine offene Darlegung der Beobachtersituation. An dieser Stelle sei erneut hervorzuheben, dass eine vermittelte Beobachtung – im Gegensatz zu einer unvermittelten (siehe ebd.) – eine technische Aufzeichnung der Beobachtung (z.B. mittels Videoaufzeichnung), wie in der vorliegenden Untersuchung, meint. Auf deren genaue Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes wird in Kapitel 5.3 näher eingegangen.

5.2.2 Entwicklung und Modifikation des Beobachtungsleitfadens

Der Beobachtungsleitfaden gründet sich grundsätzlich auf der Problemanalyse des Forschungsgegenstandes.

Der deduktiv konstruierte Leitfaden diente hier zu Beginn der Erhebung als erste Orientierung für alle drei an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen in den qualitativen, halbstrukturierten Beobachtungen. Er übernahm die Funktion einer „offenen“ Lenkung des Beobachtungsfokus. Die Reihenfolge der aufgenommenen Kategorien innerhalb des Leitfadens ist zufallsbedingt. Im Gegensatz zu dem Interviewleitfaden (siehe Kapitel 5.4.2 sowie Anhang D) veränderte er sich während der Erhebung mehrfach. Entsprechende Modifikationen geschahen von den Beobachterpersonen unabhängig, d.h. jede Beobachterin ließ sich induktiv und individuell von der Forschungsfrage und dem Forschungsfeld leiten – ganz den qualitativen Forschungsprinzipien der Offenheit, Gegenstandsorientierung und des Prozesscharakters folgend (vgl. ATTESLANDER 2000; GIRTLER 1992). Die Veränderungen des Beobachtungsleitfadens kommen dem Forschungsprinzip des „Prozesscharakters“ nach, welches sich dafür ausspricht, dass qualitative Forschung soziale Prozesse untersucht und selbst als Prozess ablaufen sollte. Einige anfangs als relevant bedachte Kriterien, die in dem erstmalig erstellten Beobachtungsleitfaden festgehalten wurden, konnten mit der Zeit als für die Forschungsfragen nebensächlich festgestellt werden, andere erwiesen dagegen zunehmend ihre Bedeutsamkeit. Die einzelnen Beobachtungskategorien wurden im Verlauf der Erhebung also gebildet, einige wieder verworfen und andere vertieft herausgearbeitet (siehe Kapitel 5.2.6). Ausgehend von dem deduktiv konstruierten Beobachtungsleitfaden (Anhang C) wurden im Verlauf der Erhebung folglich weitere Kategorien aufgenommen. Dabei wurden u.a. innerhalb der halbstrukturierten Beobachtungen diejenigen Untersuchungsbereiche beobachtet, die auch Eingang in das Beobachtungsinventar innerhalb der strukturierten, quantitativen Erhebung gefunden haben. Alles in allem flossen folgende Bereiche grob in die qualitativen Beobachtung ein:

- äußere Bedingungen,
- Beleuchtungssituation,
- Lärmpegel,
- Psychohygiene,
- Umgang mit der FM-Anlage,
- Sprecherentfernung,
- methodische Grundformen/Sozialformen (und deren Wechsel),
- Anschauung,
- Differenzierung,
- handelnder/schüleraktiver Unterricht,
- Schüler-/Lebensnähe,
- Proxemik des Lehrers,
- Bewegung des Lehrers im Raum,
- Erziehungsstil,
- Mitschüler/Klassenatmosphäre,
- integrative Maßnahmen (seitens des Lehrers und der Mitschüler),
- Schülersprache und -verhalten,
- Kommunikationstaktik des hörgeschädigten Schülers,
- Hilfesuche und -erhalt des hörgeschädigten Schülers,
- fachliche Vorlieben, Fertigkeiten und

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Rituale/Regeln, - Antlitzgerichtetheit, - Lehrersprache (verbal/nonverbal), - Lehrerecho, - Lehrer spricht während der selbstständigen Schülerarbeit (Einzelarbeit/Partnerarbeit/Gruppenarbeit), - Impulse des Lehrers, - Benennung der Schüler/Weisen auf die Schüler, | <ul style="list-style-type: none"> Fähigkeiten des hörgeschädigten Schülers, - soziale Integration, - Sicherung, - Strukturierung, - Hausaufgabenaufgabe, - Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen, - Angabe von Themenwechsel, Unterrichtsthema, Wiederholung und Zusammenfassung. |
|---|--|

Wie nun konkret die Durchführung der halbstrukturierten Beobachtungen ablief, soll nachstehend – unter Diskussion der theoretischen Forderungen – erläutert werden.

5.2.3 Durchführung der halbstrukturierten Beobachtungen

Auch wenn die Durchführung der halbstrukturierten Beobachtungen sich in vielen Aspekten mit dem strukturierten Beobachtungsverfahren überschneidet, wurde verstärkt versucht, den Ansprüchen qualitativer Forschung gerecht zu werden (siehe Kapitel 5.2.6). Feldzugang und Informierung der Untersuchungsteilnehmer sowie die Stellung der Ansprüche im Hinblick auf die Beobachtungsstunden erfolgte jedoch gemeinsam mit der quantitativen Beobachtung und somit auf gleiche Weise (siehe Kapitel 5.1.5). Des Weiteren wurde zu den Zeiten der qualitativ-halbstrukturierten Beobachtung angestrebt, im gleichen Raum und in etwa zur gleichen Tageszeit zu beobachten, was – ebenso wie in den strukturierten Beobachtungen – nicht gänzlich eingehalten werden konnte. Desgleichen lag ein entsprechendes Vorgehen, wie auch im Rahmen der quantitativen Erhebung, hinsichtlich der Anbringung der Videokamera und in der Videoaufzeichnung vor (siehe ebd.).

Die *Beobachtungsperiode* unterschied sich hingegen stark von der in den strukturierten Beobachtungen. Vor der Durchführung von Beobachtungen stellt sich nicht selten die Frage, wie viele Beobachtungen durchzuführen sind und wann die Beobachtungen beendet werden können. Nach eingehendem Studium der Fachliteratur möchte sich die Verfasserin ADLER & ADLER (1994, 380) anschließen, die davon sprechen, dass keine festen Regeln bestehen, es aber angemessen wäre, die Beobachtungen zu beenden, wenn die „theoretische Sättigung“ („theoretical saturation“) erreicht ist, d.h. wenn die beobachteten Situationen die bereits gesammelten Daten zu wiederholen scheinen. Sicherlich ist zu berücksichtigen, dass die Daten weiterhin gesammelt werden, um die Gesamthäufigkeit des beobachteten Verhaltens aufzu-

zeigen. Dies sollte so weit erfolgen, bis es möglich ist, die am häufigsten gezeigten Verhaltensweisen herauszufiltern. Abgesehen davon gilt: Je mehr Beobachtungen, je größer die Reliabilität der Daten. Eine umso größere Datenmenge ermöglicht es, die auftauchenden Kategorien besser zu verifizieren (vgl. ADLER & ADLER 1994).

Die halbstrukturierten Beobachtungen fanden – ebenso wie die strukturierten Beobachtungen – im Unterricht von je zwei Lehrern pro hörgeschädigtem Schüler statt. Pro Lehrer-Schüler-Kombination wurden die Beobachtungen zu fünf bzw. sechs Messzeitpunkten über einen Zeitraum von ca. sieben Monaten vorgenommen. Diese halbstrukturierten, offenen Beobachtungen geschahen dabei über die gesamte Länge der Unterrichtsstunden, d.h. über 45 Minuten. Im Gegensatz zu den strukturierten Beobachtungen wurde also hier über mehrere Unterrichtsstunden beobachtet, wobei verschiedene Unterrichtsfächer in die Auswertung einfließen. Aufgrund organisatorischer Schwierigkeiten unterschied sich die Länge der Beobachtungsdauer je nach Lehrkraft, so dass sie über alle Lehrer hinweg zwischen einer und drei Unterrichtsstunden pro Hospitationstag schwankte. Die auf diese Weise unterschiedliche Anzahl an Beobachtungsstunden pro Lehrer wird in der Datenauswertung und -interpretation entsprechend berücksichtigt (siehe Kapitel 6.1). Da jedoch diejenigen Lehrer, bei denen in weniger Unterrichtsstunden hospitiert wurde, erst später in die Erhebung aufgenommen werden konnten, bestand bereits ein gewisser Übungseffekt der Beobachterinnen, so dass in diesen Fällen bereits differenzierte und effektive Beobachtungsstrategien vorlagen. Bei den beiden an der Untersuchung beteiligten Gymnasiallehrkräften, bei denen jeweils nur eine Unterrichtsstunde pro Hospitationstag beobachtet werden konnte, erleichterte zudem der geringe Partizipationsgrad des hörgeschädigten Schülers die Konzentration der Beobachterinnen. Obschon nicht in allen Fällen zu sechs Zeitpunkten pro Lehrer beobachtet werden konnte (mit zwei Ausnahmen), zeigte sich eine theoretische Sättigung, die sich auch in der Datenauswertung bestätigen lässt: Situationen und Verhaltensweisen wurden wiederholt beobachtet und kristallisieren sich als intra- und teils interindividuell typisch heraus (siehe Kapitel 6). Aufgrund dessen kann postum von einer angemessenen Häufigkeit der Beobachtungen ausgegangen werden.

Die *Rollendefinitionen* der Beobachterpersonen während den Phasen der halbstrukturierten Beobachtungen wichen von denen in den strukturierten Beobachtungsphasen kaum ab. Wie auch in den Phasen der strukturierten Beobachtung war die Rolle der Beobachter grundsätzlich eine passiv-teilnehmende. Der Partizipationsgrad sollte so gering wie nur möglich gehalten werden, um die Untersuchungsteilnehmer und die (Alltags-)Situation möglichst wenig zu beeinflussen. Wie in Kapitel 5.1.5 beschrieben, konnte dies jedoch in der Forschungspraxis

nicht konsequent eingehalten werden. Gelegentlich wurden kurze Rollenwechsel, durch die Untersuchungsteilnehmer initiiert, vorgenommen. Dies entspricht wiederum den Ansprüchen einer qualitativen Untersuchung:

„Die qualitative Forschung verlangt offene, flexibel zu handhabende Rollen und auch ein Rollenwechsel sollte möglich sein, da teilnehmende Beobachter sich in verschiedenen Situationen und veränderten Handlungskonstellationen (Prozesscharakter) zurechtfinden müssen und Forschung in diesem Sinne nicht charakterisierbar ist“ (ATTESLANDER 2000, 103).

Bei welchen Lehrern und wie häufig dies in etwa geschah, wurde bereits in Kapitel 5.1.5 erläutert.

Die *Aufzeichnung* qualitativer Beobachtungsdaten kann auf verschiedene Art und Weise erfolgen: Sie kann an Ort und Stelle durchgeführt werden oder/und als kategorisierte Aufzeichnungen in situ; es können grobe Eintragungen der Felderfahrungen oder Aufzeichnungen sein, die auf spezifische, vorbestimmte Themen hin gemacht werden; sie kann als chronologische Mitschrift erfolgen usw. (LINCOLN & GUBA 1985, 273). Diverse Autoren sprechen sich bei der Datenaufnahme aus qualitativen Beobachtungen für eine Aufzeichnung an Ort und Stelle bzw. so schnell wie nur möglich aus (vgl. u.a. GIRTLER 1992; KIRK & MILLER 1986; SPRADLEY 1980).

In dem hier dargestellten Falle sind – gemäß genannter Forderungen – Feldaufzeichnungen vorgenommen worden, die an Ort und Stelle vorgenommen wurden. Diese wurden durch Gedächtnisprotokolle im Nachhinein sowie außerdem durch Videoanalysen ergänzt und gegebenenfalls modifiziert. Die an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen sollten dem Leitfaden und den Kategorien aus dem Inventar mehr oder minder frei folgen und sich offen für die Generierung neuer Thesen, Begrifflichkeiten und Fragestellungen zeigen (siehe Kapitel 5.2.2). Die halbstrukturierten Beobachtungen wurden demnach zwar zeitgleich von den Beobachterinnen durchgeführt, aber nach jeweils eigenen Schwerpunkten in je eigenen Beobachtertagebüchern festgehalten. Auch der Abgleich der Aufzeichnungen aus der direkten Beobachtung mit den Videoaufzeichnungen erfolgte getrennt voneinander. Ein abschließender Vergleich dieses Datenmaterials zwischen der Versuchsleiterin und den weiteren Beobachterinnen im Rahmen der hier dargelegten Arbeit soll zu deskriptiven Interpretationen hinsichtlich einer konsensuellen Validität im Forscherteam führen (siehe Kapitel 5.2.6).

Eine Berechnung der Beobachterübereinstimmung ist innerhalb halbstrukturierter Beobachtungen nicht intendiert. Da somit im Rahmen der qualitativen Beobachtungen keine Testung des Inventars und keine Berechnung der Beobachterübereinstimmung vorgenommen werden

musste, konnten alle Daten zu den fünf bzw. sechs Hospitationszeitpunkten pro Lehrer-Schüler-Kombination in die Datenauswertung einfließen. Ein Testlauf für die halbstrukturierten Beobachtungen war nicht erforderlich, da sich diese Beobachtungen offen an dem Beobachtungsleitfaden und an den Kategorien aus den strukturierten Beobachtungen orientieren sollten. Daher konnten sie – in Beeinflussung durch das Forschungsfeld und den Forschungsgegenstand – im weiteren Untersuchungsverlauf modifiziert werden.

5.2.4 Transkription und Archivierung der halbstrukturierten Beobachtungen

Im Gegensatz zu den strukturierten Beobachtungen, deren Aufzeichnung in festen Schemata geschieht, werden die qualitativen Beobachtungen in Feldaufzeichnungen aufgenommen, welche auf verschiedenen Levels fixiert werden. Im Sinne einer Beschreibung, mögen sie etwa einschließen (vgl. SPRADLEY 1980; BOGDAN & BIKLEN 1992; LeCOMPTE & PREISSELE 1993; COHEN et al. 2004): schnelle, fragmentarische Notizen von Schlüsselwörtern/-symbolen; Transkriptionen und detailliertere, völlig ausgeschriebene Beobachtungen; Beschreibungen – zusammengefasst und ausgeschrieben; Rekonstruktionen der Konversationen; Beschreibungen der physikalischen/materiellen Settings der Ereignisse; Beschreibungen der Ereignisse, Verhaltensweisen und Aktivitäten u.Ä. Wie konkret in der vorliegenden Arbeit vorgegangen wurde, soll nun im Folgenden anhand des gewählten Verfahrens erläutert werden.

Transkription der halbstrukturierten Beobachtungen

Qualitative Forschung fordert eine exakte und angemessene Gegenstandsbeschreibung. Für die Materialaufbereitung ist daher die Wahl der Darstellungsmittel, die Techniken der Protokollierung sowie die Konstruktion der deskriptiven Systeme wesentlich. Die Entscheidung für die Medien zur Datenaufbereitung erfolgt demnach unter Einfluss des jeweiligen Untersuchungsgegenstandes. Die Darstellungsmittel sollten dabei möglichst vielfältig sein, da so durch deren Kombination das Verständnis und die Auswertung erleichtert werden kann. Zur Verfügung stehen den Forschern hauptsächlich der schriftliche Text, diverse Formen grafischer Darstellungen und audio-visuelle Medien.

MAYRING (1999a) schlägt insbesondere fünf Protokollierungstechniken vor: (1) Die wörtliche Transkription, (2) die kommentierte Transkription, (3) das zusammenfassende Protokoll, (4) das selektive Protokoll und (5) die Konstruktion deskriptiver Systeme.

In der hier dargestellten Arbeit wurde sich in der Verschriftlichung der halbstrukturierten Beobachtungen für eine Mischform der kommentierten Transkription und der Konstruktion de-

skriptiver Systeme entschieden, weshalb lediglich diese beiden Formen dargelegt werden: In der *kommentierten Transkription* werden weitere – für den Forscher wesentliche – Informationen, die über das Wortprotokoll an sich hinaus gehen, festgehalten. Durch Sonderzeichen werden auch in der vorliegenden Untersuchung sprachliche Auffälligkeiten wie Pausen, Betonungen, Lachen usw. im Wortprotokoll der halbstrukturierten Beobachtungen festgehalten. Die Technik der *Konstruktion deskriptiver Systeme* ist überdies bereits in die Materialaufbereitung eingeflossen. Mittels dieser soll das Datenmaterial durch Überbegriffe – d.h. Kategoriensysteme – geordnet werden. Die Kategorienentwicklung erfolgt theoriegeleitet auf das erhobene Datenmaterial bezogen. Der Grundgedanke liegt in einer Ordnung des Materials durch Abstraktion. Die Kategorien sind als Verallgemeinerungen zu verstehen, die sich aus konkreten empirischen Beständen ergeben. Die Kategorien müssen auf das erhobene Material passen und in Verbindung mit anderen theoretischen Aussagen über den Gegenstand gebracht werden.

Die Entscheidung für die Verwendung der kommentierten Transkription *und* der Konstruktion deskriptiver Systeme für die vorliegenden Transkriptionen der halbstrukturierten Beobachtungen begründet sich aus dem Forschungsziel, aus der methodischen Herangehensweise in der Erhebung sowie aus dem Datenmaterial selbst: Da das Forschungsziel in der Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation der hörgeschädigten Schüler in allgemeinen Schulen liegt, sollte in dem Beobachtungsprotokoll nur das niedergeschrieben werden, was im Hinblick auf den Unterricht mit dem hörgeschädigten Schüler und seine Integrationssituation von Interesse ist. Dazu gehören, neben konkreten unterrichtlichen bzw. didaktisch-methodischen Kriterien unter hörgeschädigtenspezifischer Relevanz, ebenso Aspekte der Bedingungen des Sprachverstehens, jegliche Interaktionen, in die der hörgeschädigte Schüler involviert ist, Lehrerverhalten und -sprache – insofern der hörgeschädigte Schüler davon betroffen ist –, Verhalten und Sprache des hörgeschädigten Schülers, soziale Eingebundenheit und Atmosphäre der Klasse als beeinflussende Faktoren für den Unterricht und das Schülerverhalten usw. Der Fokus, der durch das Forschungsziel gesetzt wurde, führte in der Wahl der methodischen Vorgehensweise auch zu einer Aufteilung in strukturierte (quantitative) und halbstrukturierte (qualitative) Beobachtungen. Halbstrukturierte Beobachtungen sollten dabei möglichst nach Ereignisstichproben vonstatten gehen (vgl. Kapitel 5.2.1). Dies beinhaltet eine kontinuierliche Selektionsentscheidung in der Niederschrift des Beobachteten. Im Verlauf der Beobachtungen wurde jedoch festgestellt, dass für den Nachvollzug eines bestimmten, interessierenden Ereignisses oftmals auch der Kontext oder etwa vorausgehende/nachfolgende Handlungen skizziert werden müssen. Aus diesem Grund gehen die Transkriptionen der Beob-

bachtungen an einigen Stellen über die tatsächlichen Ereignisse, die dem Forschungsinteresse entsprechen, hinaus.

Letztlich lässt sich die Vorgehensweise der Datenniederschrift im Sinne einer kommentierten Transkription und einer Konstruktion deskriptiver Systeme auch aus dem Datenmaterial selbst erklären. Würde man alles Beobachtete detailliert verschriftlichen, so wäre das nicht nur ein kaum zu bewältigender Arbeitsaufwand, sondern es könnte womöglich der eigentliche Fokus der Untersuchung in den Hintergrund geraten. Beobachtungen sind zwar an sich bereits selektiv, aber sie erfordern zusätzlich – aufgrund ihrer Komplexität – Selektionsentscheidungen des Beobachters und eine abstrahierte Beschreibung. Aufgrund dessen ist die Verwendung deskriptiver Systeme bei Beobachtungsprotokollen naheliegend. Da jedoch die Schülersprache und besonders die Lehrersprache von Forschungsinteresse sind, wurde sich eigens hierfür für eine kommentierte Transkription entschieden. Auf diese Weise kann die Sprache der Untersuchungsteilnehmer möglichst realitätsgetreu wiedergegeben werden und es können eventuelle, interessierende Parallelhandlungen einfließen. Es muss dennoch betont werden, dass nicht jede Äußerung des Lehrers oder des hörgeschädigten Schülers in der Unterrichtseinheit transkribiert wurde. Diejenigen Äußerungen, die als prototypisch oder besonders relevant erschienen, wurden zur Verschriftlichung ausgewählt. Bei den Lehrkräften interessierten hauptsächlich Fragen, Arbeitsanweisungen und teils Wiederholungen/Zusammenfassungen sowie die Sprachverständlichkeit ihrer Aussagen an sich. Die verbalen Ausführungen der hörgeschädigten Schüler wurden u.a. danach ausgesucht, ob sie beispielhaft für die Schülersprache sind und ob sie (inhaltliches und sprachliches) Verstehen widerspiegeln. Es wurde jedoch grundsätzlich versucht, möglichst viel Schüler- und Lehrersprache zu notieren, um überhaupt zu der Aussage nach prototypischer Äußerung zu gelangen sowie eine theoretische Sättigung diesbezüglich zu erreichen. Eine möglichst häufige Niederschrift der Schüler- und Lehreräußerungen war zudem deshalb von großer Bedeutung, da auf diese Weise auch Aussagen hinsichtlich der Quantität bestimmter individueller Sprachwendungen getroffen werden konnten.

Neben Genanntem sollen bei der Aufnahme eines Unterrichtsgeschehens, gleich welches Aufzeichnungsverfahren vorliegt, nach SÖNTGEN (1992, 25 ff.) in Orientierung an PETERSEN & PETERSEN (1965) fünf methodische Grundprinzipien berücksichtigt werden:

- (1) Die „Echtheit“ der pädagogischen Situation muss beachtet werden, d.h. die Aufnahme soll eine natürliche Situation darstellen, wozu u.a. die Gewöhnung der Untersuchungsteilnehmer an die Beobachtungssituation zählt.
- (2) Die Unterrichtsaufnahme unterliegt einem (Forschungs-)Zweck.
- (3) Die Aufnahme des Unterrichtsgeschehens soll so ausführlich wie möglich erfolgen.

- (4) Die Aufzeichnung soll anschaulich sein, wozu u.a. verbale Zusatzinformationen über den unterrichtlichen Kontext, der Tafelanschrieb etc. dienlich sein können.
- (5) Die Wiedergabe des Unterrichts soll rein“ und „wahrhaftig“ sein, was vor allem den Ausschluss subjektiver Eindrücke und Interpretationen des Beobachters beinhaltet (SÖNTGEN 1992, 27).

Wie teils aus vorausgegangenen Erläuterungen zu den hier vorgenommenen Aufzeichnungen zu entnehmen ist, sind diese als eine Mischung einer Lehreraufnahme, einer Gesamtaufnahme und einer Einzelaufnahme des hörgeschädigten Schülers zu beschreiben: Es interessieren insbesondere die Verhaltensweisen und die Sprache des Lehrers, des hörgeschädigten Schülers, aber auch Elemente des gesamten Unterrichtsgeschehens sowie Aspekte die soziale Integration, die Klassenatmosphäre und die Mitschüler betreffend. Dabei wurde versucht, das Unterrichtsgeschehen möglichst anschaulich und „echt“ – bei Vermeidung subjektiver Eindrücke und Interpretationen – darzustellen (vgl. Forderungen nach SÖNTGEN 1992). Die Umsetzung war dabei jeder Beobachterin selbst überlassen.

Betrachtet man konkret, wie die kommentierte Transkription erfolgen kann, so werden innerhalb einer Verschriftlichung von Datenmaterial vor allem vier gebräuchliche Formen unterschieden (KOWAL & O'CONNEL 2000, 441): (1) Standardorthografie, (2) literarische Umschrift (z.B. Berücksichtigung von Elisionen und Assimilationen), (3) „Eye Dialect“ (stärkere Abweichung von der Standardorthografie werden aufgenommen, um möglichst lautgetreu Umgangssprache/Dialekt abzubilden) und (4) phonetische Umschrift.

In der Transkription der halbstrukturierten Beobachtungen wurden vorliegend zwei Verfahren gebraucht: (1) Situations- und Verhaltensbeschreibungen, die den Gesetzen der Standardorthografie folgen; (2) eine möglichst realitätsgetreue bzw. lautgetreue Verschriftlichung der Lehrer- und Schülersprache in der Umgangssprache/im Dialekt in Orientierung an der Standardorthografie. Dies steht im Gegensatz zu dem in den qualitativen Interviews gewähltem Vorgehen. Anders als bei den Interviews ist hier neben dem Inhalt der Aussagen auch die Sprache selbst Gegenstand der Analyse, so dass eine Anpassung an die Normen der Schriftsprache nicht sinnig wäre. Der sprachliche Stil, wie Satzabbrüche, grammatikalisch individuelle Besonderheiten o.Ä. wurde demnach nicht geglättet. Exemplarisch sollen nun einige, hier angewandte Transkriptionsregeln für die Verschriftlichung der halbstrukturierten Beobachtungen vorgestellt werden (erstellt u.a. in Anlehnung an BORTZ & DÖRING 2002, 312; MAYRING 1999a, 71):

- „...“ (reguläre Anführungsstriche): bei tatsächlich gemachten Aussagen, auch um sich von dem übrigen Textmaterial des Beobachtungsprotokolls abzuheben;

- „...“: bei hervorzuhebenden (Fach-)Begriffen oder spezieller Aussagen innerhalb der Äußerungen;
- ... (unverständlich): bei unverständlichen Äußerungen;
- „Des is kei/ keine Probe, sondern einfach nur a persönlicher (Fragebogn)!“: Einklammerung eines nicht genau verständlichen, aber vermuteten Wortlauts;
- /: Satz- und Wortabbrüche (siehe oben stehendes Beispiel);
- (...): Auslassungen von mehr als einem Satz durch die transkribierende Person;
- ...: Auslassungen von lediglich einigen Wörtern durch die transkribierende Person;
- „WAHNSinnig“: Großschreibung der Grapheme bei angehobener Sprecherlautstärke;
- „Jaaa“: auffällige Dehnung der Laute durch Graphemaneinanderreihung – je mehr Vokale aneinandergereiht sind, desto länger die Dehnung;
- (*geht mit der Stimmintensität herunter*), (*Verena on-task, reaktiv: meldet sich, aber wird nicht aufgerufen*): Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge, die Darstellung von forschungsrelevanten Parallelhandlungen bzw. wesentliche parallel abzugebende Informationen sowie sprachliche Besonderheiten durch kursive Schreibweise in Klammern;
- *kursive Schreibweise*: kursive Verschriftlichung jeglicher, relevanter, nonverbalen Äußerungen;
- *: kurze Pause (≤ 1 Sekunde);
- **: lange Pause (> 1 Sekunde);
- #: gleichzeitiges Reden mehrerer Personen;
- „→“: direkte Abfolge von Ereignissen/Handlungen (kein kausaler Zusammenhang!) oder als Art „Anmerkungen“ (z.B. zu Merkmalen der Lehrersprache, der Sprecherentfernung etc.);
- (?): bei Unsicherheiten in der Beobachtung von Wesentlichem.

Wie in einigen angeführten Beispielen ersichtlich wird, werden ausgefallene Laute bzw. Buchstaben in der Transkription mehrheitlich nicht gekennzeichnet, da sich dies in einem ersten Durchgang der Transkriptionsversuche als unvorteilhaft im Hinblick auf die Leserlichkeit des Textes erwies. Nennungen von Personen und Ortsbezeichnungen wurden anonymisiert. Dabei wurden für Personen, die für das Forschungsinteresse bedeutsam sind (z.B. betreuende MSD-Lehrkräfte, Eltern, an der Untersuchung teilnehmende Lehrkräfte), anonymisierte Namen festgesetzt und in dieser Form konsequent verwendet. Bei Mitschülern oder sonstigen Personen wurde der Vorname auf den ersten Buchstaben gekürzt. Die hier gebrauchten Anonymisierungen wurden ebenfalls in der Transkription der Interviews (siehe Kapitel 5.4.4) eingesetzt.

Im Sinne der Niederschrift deskriptiver Systeme wurde sich u.a. daran gehalten, Kodierungen in das Beobachtungsprotokoll aufzunehmen, die später als tatsächliche Codes in der Datenauswertung dienen (z.B. Abkürzungen für verschiedene Sozialformen, das Lehrer-/Schülerecho). Zudem hat man sich auf Begrifflichkeiten/Beschreibungen gestützt, die bereits Inhalt des Beobachtungsinventars der strukturierten Beobachtung waren, wie z.B. für das Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler die Unterteilungen „on-task, passiv/reaktiv/aktiv“, „off-task, passiv/aktiv“, „no task“ usw. Das Verständnis der deskriptiven Systeme orientierte sich zu-

dem an allgemeingültigen oder fachspezifischen Definitionen (z.B. hinsichtlich der Sozialformen und methodischen Grundformen, des Lärmpegels, der Proxemik, Schüler-/Lebensnähe) (siehe Kapitel 3), an einem bereits für die strukturierten Beobachtungen geklärten Verständnis (z.B. Unterteilungen der Bewegung des Lehrers oder der Beleuchtungssituation) oder aber an extra hierfür entwickelten Festlegungen (z.B. des indirekten Lehrerechos). Es gingen hierbei also auch Abkürzungen in die Niederschrift der Beobachtungen ein. Beispielhaft seien folgende genannt: geb. E.a. (= gebundene Erarbeitung), EA (= Einzelarbeit), PA (= Partnerarbeit), GA (= Gruppenarbeit), OHP (= Overheadprojektor), GSE (= Fächerkombination Geschichte – Sozialkunde – Erdkunde), PCB (= Fächerkombination Physik – Chemie – Biologie), (1x)/(2x)/... (bei mehrfacher Beobachtung des jeweils Beschriebenen [z.B. des mündlichen Lehrerechos]).

Ansonsten wurde versucht, die Beobachtungssituation unter allgemein üblichen Wortbedeutungen zu beschreiben. Neu entwickelte bzw. spezifische Begriffe sowie spezielle Unterteilungen der Kategorien sind in der Auswertung als Codes eingeflossen, so dass sich deren Definitionen in den jeweiligen Kodierleitfäden für die halbstrukturierten Beobachtungen wiederfinden lassen.

Als Datenmaterial dienten für die halbstrukturierten Beobachtungen – neben dem direkten Unterrichtsgeschehen selbst – die Videoaufzeichnungen (siehe auch Kapitel 5.3). Eine alleinige Videoanalyse ohne vorausgehende Protokollierung in der direkten Beobachtung wäre in dieser Arbeit nicht möglich gewesen. Die Videokamera selektiert bereits durch ihren ausgewählten Aufnahmefokus vor, so dass nur eine Perspektive aufgenommen wird. Das Anbringen weiterer Kameras sowie eine flexible Kameraführung wurden unterlassen – aus mangelnden Ressourcen der Untersuchung und vor allem aufgrund einer daraus resultierenden größeren Beeinflussung der Untersuchungsteilnehmer.

Betrachtet man einzelne, für die Forschungsintention relevante Kriterien, so entspricht die Wiedergabe der Sprache durch die audio-visuelle Aufzeichnung bei Weitem nicht dem natürlichen Sprachverstehen in der konkreten Situation. Darüber hinaus werden weitere Untersuchungskriterien, wie der Lärmpegel und die Beleuchtungssituation, durch die Videoaufzeichnung zu stark verfremdet, so dass sie für die Studie kaum noch hätten nachvollzogen werden können. SÖNTGEN (1992, 24) spricht sich ebenfalls für eine Videoaufzeichnung – *allein als Hilfsmittel neben der direkten Beobachtung* – aus: „Medien wie Tonband- oder Filmaufzeichnung werden nur als Hilfsmittel zugelassen, da sie niemals eine sinnvolle Ganzheit erfassen können“. Die Sinne der Beobachterpersonen arbeiten anders und sind daher in der direkten Situation nicht zu ersetzen, so dass Videoaufzeichnungen lediglich als ergänzendes Mittel

verwendet werden sollten. Aus diesen Gründen, die insbesondere auf die stärkere Selektivität einer technischen Aufzeichnung verweisen, hat man sich dazu entschieden, Mitschriften in der direkten Beobachtung anzustellen und diese durch die anschließende Sichtung der Videoaufzeichnungen zu ergänzen, zu bestätigen und gegebenenfalls zu korrigieren. In der praktischen Arbeit mit der Videoanalyse erwies sich diese überwiegend als nützlich um zeitliche Abfolgen, sprachliche Äußerungen sowie eventuell in der Beobachtung übersehene Interaktionen nachträglich in das Beobachtungsprotokoll einzufügen (siehe auch Kapitel 5.3).

Archivierung der Daten aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Der erste Schritt zur Archivierung der Daten aus den halbstrukturierten Beobachtungen fand mittels der Protokollierung in den je eigenen Beobachtungstagebüchern der Beobachterinnen statt. Nach jeder Unterrichtshospitation erfolgte überdies eine kurze Besprechung zwischen den beteiligten Beobachterinnen über Unsicherheiten und mögliche Auffälligkeiten in der erfolgten direkten Beobachtung.

Die Übertragung der direkten Beobachtungen in Computerdateien wurde von jeder Beobachterin autonom vorgenommen. In dem vorliegenden Falle, d.h. dem der Versuchsleiterin, wurden die Beobachtungen schriftlich mittels des Computerprogramms MAXqda2 festgehalten. Jede beobachtete Unterrichtseinheit wurde als eigenständiger Text in MAXqda2 abgespeichert. Um die Texte in der Auswertung den Lehrern und Schülern zuordnen zu können, wurde in jedem Textdokument das Datum, die Uhrzeit, die Lehrer-, Schüler- und Beobachternummern sowie das Unterrichtsfach eingetragen. Die Bezeichnung des Textdokuments beinhaltet die Schülernummer, die Lehrernummer, das Datum und gegebenenfalls die Nummer der beobachteten Stunden an dem Hospitationstag. So steht etwa S2-L3\26.05.06 (2) für Schülernummer 2, Lehrernummer 3 am 26.05.06 (Beobachtungsdatum) in der zweiten Beobachtungsstunde bei dieser Lehrkraft an eben diesem Datum. Der Vorteil dieses Softwareprogramms für qualitative Datenauswertungen liegt u.a. darin, dass die späteren Kodierungen neben dem Text in direkter Zuordnung sichtbar gemacht werden können und auf diese Weise den Auswertungsprozess erleichtern.

Nach Abschluss der Eintragungen der direkten Beobachtungen der Versuchsleiterin in MAXqda2 wurden diese mit denen der zwei weiteren Beobachterinnen verglichen, um mögliche Unstimmigkeiten aufzudecken. Der Vergleich der Beobachtertagebücher zeigte große Übereinstimmungen insbesondere zwischen Beobachterin 1 (Versuchsleiterin) und Beobachterin 3. Über alle Beobachtungen hinweg wurde jedoch eine erheblich größere Detailliertheit der Aufzeichnungen der Versuchsleiterin im Vergleich zu den Mitschriften der beiden anderen Beobachterinnen deutlich. Letztlich erwies sich daher der Abgleich der Beobachtungsta-

gebücher zwar im Hinblick auf die konsensuelle und die externe Validität sowie einer interpretativ zu erschließenden Beobachterübereinstimmung als hilfreich, konnte jedoch nur begrenzt als Komplettierung und Falsifizierung der Mitschriften der Versuchsleiterin genutzt werden.

Nach Beendigung der Übertragungen der Mitschriften aus den direkten Beobachtungen in Computerdateien wurden die Videoaufzeichnungen mit den bisherigen Transkriptionen der halbstrukturierten Beobachtungen abgeglichen, in Teilen modifiziert und ergänzt (siehe oben). An dieser Stelle muss nochmals betont werden, dass bei Schüler 5 (Lehrer 9 und 10) leider keine Genehmigung zur Videoaufzeichnung vorlag (siehe Kapitel 4.5). Aufgrund dessen ist davon auszugehen, dass in den Aufzeichnungen der halbstrukturierten Beobachtungen möglicherweise Abläufe übersehen wurden, die in den anderen Fällen postum durch die Videoanalyse hätten eingebracht bzw. korrigiert werden können.

5.2.5 Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen

Der Konzeption und Durchführung der Untersuchung folgend, entschied man sich auch in der Auswertung des Datenmaterials für eine qualitative Vorgehensweise. Im Hinblick auf die Datenauswertung innerhalb qualitativer Forschung ist das Konzept der „Wirklichkeit als Text“ zentral (MATT 2000, 580): Die Analyse der sozialen Interaktion bedarf zunächst einer Textform des Datenmaterials. Durch deren schriftliche Fixierung löst sich der Forscher von dem spezifischen Handlungskontext. Dabei muss beachtet werden, dass jede Aufzeichnung selektiv ist und nur einer Auswahl aus einer Reihe von Beschreibungsmöglichkeiten darstellt. Der Forscher steht folglich vor dem Problem, wie er konkret die Daten auswerten und seine Ergebnisse darstellen soll, wobei unterschiedliche Perspektiven eingenommen werden können, die wiederum zu einer unterschiedlichen Datenauswertung und -präsentation führen. Der Weg selbst hängt also sowohl von dem Erkenntnisinteresse des Forschers, als auch von dem Datenmaterial und dessen Merkmalen und Strukturen ab, so dass er „... Ausdruck der Anerkennung der Eigenstrukturiertheit des Forschungsfeldes und der unterschiedlichen Erkenntnisinteressen“ ist (MATT 2000, 581). Zudem ist zu beachten, dass die

„... Darstellung von Wirklichkeit ... immer zugleich eine Konstruktion von Wirklichkeit [ist]. Die Art und Weise der Anordnung der Daten, Aussagen und Ergebnisse erzeugt eine entsprechende Deutung der Welt“ (ebd.).

Dennoch darf diese Datendarstellung nicht beliebig ablaufen. So existieren z.B. verschiedene Strategien zur Validierung von Textmaterial in der qualitativen Sozialforschung. Wesentlich

ist dabei die Offenlegung der Vorgehensweise und der Interpretation – also ihr Nachvollzug und eine dem Datenmaterial entsprechende Präsentation. Eine Erhöhung von Validität kann auch dadurch geschehen, in dem ein Verweis auf den Kontext der Arbeit und deren Eingebundenheit in das spezifische Praxisfeld erfolgt. Sie misst sich also daran, ob die Analyse zu einer Erweiterung des Diskussionsrahmens und der Deutungen in dem Gegenstandsbereich beiträgt (vgl. MATT 2000).

Die Auswertung der halbstrukturierten Beobachtung in dieser Arbeit orientiert sich an der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. u.a. 1996; 1999a; 2002; 2003; MAYRING & GLÄSER-ZIKUDA 2005). Im Gegensatz zu quantitativen Verfahren, in denen eine statistische Datenauswertung vorgenommen wird, werden in einer qualitativen Inhaltsanalyse auch diejenigen Kommunikationsinhalte einbezogen, die nicht direkt ausgesprochen wurden. Dabei wird das Material schrittweise und methodisch mit theoriegeleitet entwickelten Kategorien bearbeitet. Das Kategoriensystem legt diejenigen Aspekte fest, die aus dem Datenmaterial durch Zusammenfassung, Explikation und/oder Strukturierung interessierende Aussagen aus dem Datenmaterial herausgefiltert werden sollen. Der Vorteil gegenüber einer quantitativen Methode liegt u.a. in der Berücksichtigung des Kontextes, der latenten Sinnstrukturen und der Einzelfälle (MAYRING 1999a, 91). Vorteilhaft ist weiterhin, dass mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse auch große Datenmengen bearbeitet werden können. Aufgrund der erheblichen Datenmenge aus den halbstrukturierten Beobachtungen der 94 Unterrichtsstunden sowie aus dem Anspruch heraus, latente Strukturen und insbesondere den unterrichtlichen Kontext zu berücksichtigen, wurde für die vorliegende Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse nach MAYRING gewählt und davon ausgehend eine – dem Material angepasste – modifizierte strukturierte Inhaltsanalyse vorgenommen²¹.

Als konkrete Herangehensweise werden in dem Ansatz von MAYRING (1999a, 92) speziell drei Grundformen unterschieden:

1. *Zusammenfassung*: Das Material soll – unter Bewahrung der wesentlichen Inhalte – reduziert werden und dabei durch Abstraktion zu einer überschaubaren Abbildung des Materials gelangen.
2. *Explikation*: Insbesondere einzelne „fragliche Textteile“ (ebd.) sollen durch die Hinzuziehung zusätzlichen Materials verständlicher gemacht werden.
3. *Strukturierung*: Bestimmte Aspekte sollen aus dem Material herausgefiltert werden. Dies soll unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien erfolgen, die einen Querschnitt durch das Material legen oder aber es soll das Material mittels bestimmter Kriterien eingeschätzt

²¹ Den beiden weiteren an der Studie beteiligten Beobachterinnen wurde die Wahl des Auswertungsverfahrens selbst überlassen, auch wenn ihnen seitens der Verfasserin die strukturierende, qualitative Inhaltsanalyse nahegelegt wurde. Letztlich entschieden sich beide für eben dieses Verfahren, jedoch mit individuell unterschiedlichen Modifikationen (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Die tatsächliche Datenauswertung erfolgte autonom.

werden. MAYRING (ebd.) unterscheidet hierbei weiter zwischen einer formalen, inhaltlichen, typisierenden und skalierenden Strukturierung des Materials.

Da in dieser Arbeit eine strukturierte Inhaltsanalyse für die Auswertung des qualitativen Datenmaterials gewählt wurde, soll lediglich diese Form im Folgenden näher erläutert werden: Im Rahmen einer strukturierenden Inhaltsanalyse, genauer gesagt in der Entscheidung, ob eine bestimmte Textstelle einer Kategorie entspricht, empfiehlt MAYRING (1999a, 95 f.) drei aufeinanderfolgende Arbeitsschritte: Zunächst gilt es, diejenigen Textbestandteile, die unter eine Kategorie fallen, zu definieren. Dann werden entsprechende Ankerbeispiele formuliert, d.h. konkrete Textstellen aufgeführt, die unter die jeweilige Kategorie fallen und als prototypische Kodierbeispiele dienen sollen. Daraufhin werden Kodierregeln in einem Leitfaden festgehalten, die es dem Kodierer ermöglichen sollen, bei möglichen Abgrenzungsproblemen zwischen mehreren Kategorien eine eindeutige Zuordnung vorzunehmen (siehe Abb. 13). Im weiteren Analyseverlauf können zunehmend mehr Ankerbeispiele in den Kodierleitfaden aufgenommen werden.

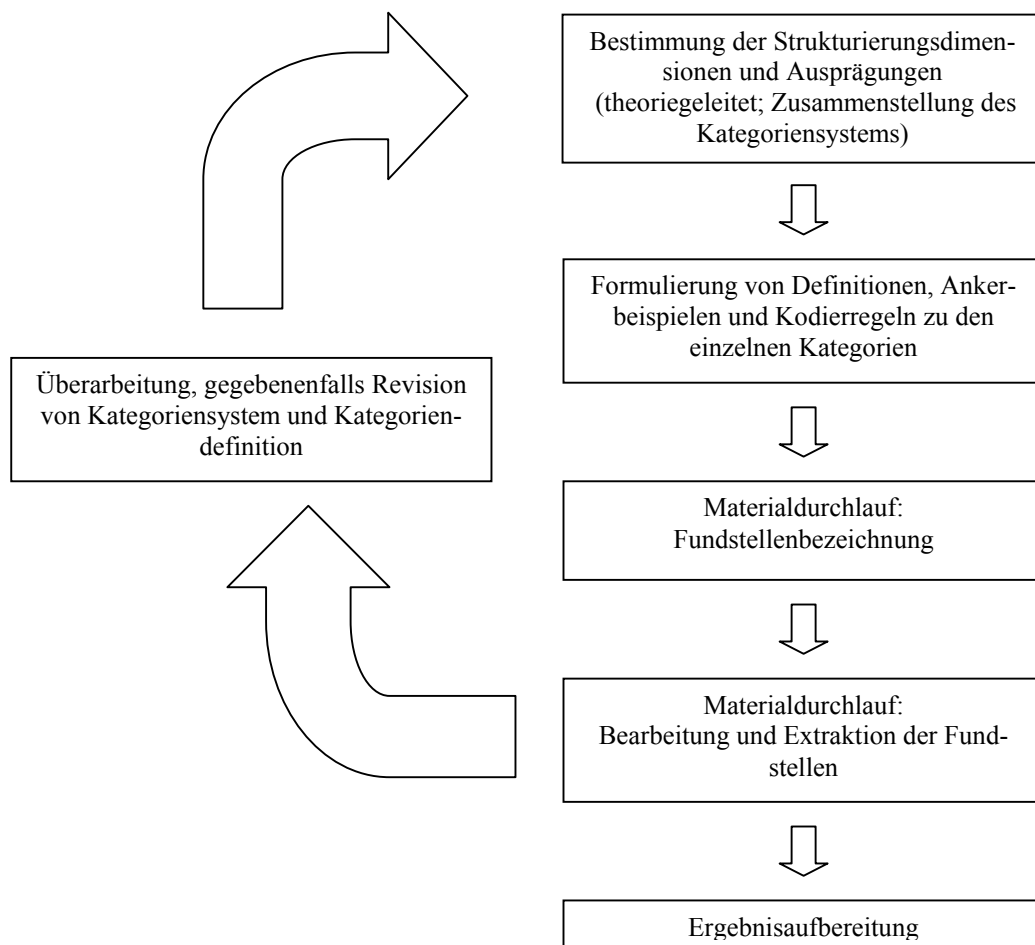


Abb. 13: Ablaufmodell der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1999a, 96)

In einem ersten Materialdurchgang werden die erstellten Kategorien und der Kodierleitfaden erprobt und – wenn nötig – überarbeitet und erneut an das Textmaterial angelegt. Die Textstellen, denen entsprechende Kategorien zuzuordnen sind, werden durch Markierungen hervorgehoben. Als zweiter Schritt erfolgt eine Filterung, Zusammenfassung und Aufarbeitung des Materials (siehe Abb. 13). Die herauszufilternde Struktur des Materials kann formale oder inhaltliche Aspekte betreffen bzw. bestimmte Typen meinen; das Ziel kann allerdings auch in einer Skalierung oder Einschätzung bestimmter Dimensionen bestehen (vgl. MAYRING 1999a).

Da das Forschungsinteresse der vorliegenden Studie spezifischen Themenbereichen des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern gilt, lag der Weg einer inhaltlichen Strukturierung in der Datenauswertung nahe. Eine inhaltliche Strukturierung soll das Material nach bestimmten Themen extrahieren und zusammenfassen. Dafür entwickelt der Forscher ein entsprechendes System von Haupt- und Unterkategorien. Dieses System wird an das Textmaterial angelegt, woraufhin die Kodiereinheiten den Kategorien zugeordnet werden. Im Anschluss daran wird das extrahierte Material pro Unterkategorie und dann pro Hauptkategorie zusammengefasst. Das Messniveau ist also hier nominal.

Die Datenauswertung dieser Arbeit folgte also der qualitativen Inhaltsanalyse gemäß einer inhaltlichen Strukturierung. Die Kategoriendefinitionen orientieren sich überwiegend an bestehenden Definitionen des jeweiligen Gegenstandes (z.B. bezüglich der methodischen Grundformen, der Anschauung, Kommunikationstaktik), teils mussten jedoch zusätzlich eigene Definitionsversuche vorgenommen werden (z.B. innerhalb der Kategorie „Lehrerecho“), an die sich im weiteren Verlauf der Datenanalyse gehalten wurde. Im Anschluss daran wurden den Definitionen prototypische Ankerbeispiele aus dem Text zugeordnet (siehe ebd.). Dabei wurden lediglich denjenigen Kategorien Ankerbeispiele zugefügt, bei denen eine Belegung des Datenmaterials durch die Ankerbeispiele als wesentlich erachtet wurde. In einigen wenigen Fällen, wurden lediglich „Besonderheiten“ der einzelnen Kategorien aufgenommen. Als Beispiel für eine derartige Kategorie ist der „Lärmpegel“ zu nennen: Die tatsächliche Nennung, wann, welcher Lärmpegel gemessen wurde, wurde als nicht bedeutsam für die Forschungsfrage eingestuft. Vielmehr interessierte hier die Häufigkeit des beobachteten Lärmpegels, der Lärmpegelbereich selbst und allein die Unterrichtsform, in welcher der jeweilige Lärmpegel gemessen wurde. Es wurden also Randauszählungen der einzelnen Subkategorien vorgenommen und „Besonderheiten“ im Bereich des Lärmpegels pro Lehrer berücksichtigt. Ebenso wurden Kodierregeln nicht in allen Fällen formuliert, sondern nur für diejenigen Kategorien, in denen es zu (anfänglichen) Unsicherheiten im Kodierprozess kam bzw. bei denen

ein von dem theoretischen Fachverständnis abweichendes oder reduziertes Kategorienverständnis vorliegt. Bei eindeutig zu kodierenden Kategorien (etwa dem Lärmpegel) wurde dies als nicht notwendig erachtet.

Wie bereits erwähnt, wurden die Kategorien in Haupt- und Unterkategorien eingeteilt, die an das Textmaterial angelegt wurden. Für die Auswertung wurden mittels des Computerprogramms MAXqda2 entsprechende Textstellen farbig gekennzeichnet, um den Auswertungsprozess zu erleichtern. Die Haupt- und Unterkategorien entstanden sowohl deduktiv, als auch induktiv. Dabei sind die Hauptkategorien mehrheitlich deduktiver, die Unterkategorien hingegen großteils induktiver Herkunft.

In dem Schritt der Filterung, Zusammenfassung und Aufarbeitung des Materials mussten starke Reduktionen des Datenmaterials aufgrund der erheblichen Datenmenge durchgeführt werden. Das Material wurde also in mehreren Durchläufen schrittweise gefiltert, zusammengefasst und reduziert – selbstverständlich unter dem Fokus der Forschungsfrage. Dabei wurden im Prozessverlauf der Auswertung mehrfach Kategorien gebildet und verworfen.

Innerhalb dieses qualitativen Auswertungsverfahrens erfolgten außerdem quantifizierende Zuordnungen. Gleichmaßen nahmen BLÖMEKE et al. (2003) in ihrer Datenauswertung nach qualitativen Verfahren, bei der Analyse konkreter Konstellationen pädagogischen Handelns, quantifizierende Zuordnungen von Beobachtungen im Unterricht vor. Auch wenn dies in der qualitativen Sozialforschung aufgrund des komplexitätsreduzierenden Charakters oftmals abgelehnt wird, so argumentieren BLÖMEKE et al. (ebd., 115), dass „... man auf diese Weise einerseits der Problematik des ‚data overload‘, andererseits aber auch der Falle [entgeht], intuitive Quantifizierungen vorzunehmen“. Zur Beschreibung der beobachteten Unterrichtsstunden verwendeten sie mitunter Randauszählungen, indem die Anteile der unterschiedlichen Ausprägungen eines Indikators an der Gesamtheit der innerhalb einer Unterrichtsstunde festgestellten Häufigkeit ermittelt wurden. Neben der Arbeitsgruppe um BLÖMEKE spricht sich mitunter auch ACHTENHAGEN (1984 in Anlehnung an HOPF in HOPF & WEINGARTEN 1979) und bedingt MAYRING (1999a) für eine kontrollierte Anwendung quantifizierender Vorgehensweisen in qualitativen Verfahren aus.

In der Auswertung der qualitativen Beobachtungen der hier dargestellten Arbeit wurde ein derartiges Verfahren – in Anlehnung an BLÖMEKE et al. (2003) – angewandt. Die Begründung dieser Vorgehensweise liegt darin, dass die enorme Datenmenge, die durch die qualitative Beobachtung in 94 Unterrichtsstunden entstanden ist, einer reduktionistischen Herangehensweise in der Auswertung bedarf. Bei einigen Kategorien wurden Randauszählungen vorge-

nommen, um die Anteile der Ausprägungen der einzelnen Subkategorien als Durchschnitt über die beobachteten Unterrichtsstunden pro Lehrer und im Lehrervergleich zu erhalten. Es wurde also zunächst die Häufigkeit des Vorkommens pro Lehrer ausgewertet. Da unterschiedlich viele qualitativ beobachtete Unterrichtsstunden vorliegen, wurden die ermittelten Zahlen pro Lehrer als Durchschnittswert (geteilt durch die Anzahl der beobachteten Unterrichtsstunden) ermittelt. Anschließend wurde aus diesen Angaben der Schnitt über alle Lehrer gebildet. Beobachtungskategorien, die auf diesem Weg analysiert wurden, betreffen insbesondere eindeutig und häufig beobachtete Situationen oder Verhaltensweisen. Viele von diesen können als niedrig-inferent hinsichtlich ihrer Beobachtbarkeit bezeichnet werden (vgl. Kapitel 5.1.3). Z.B. wurde dies bei den Kategorien des Lärmpegels, der methodischen Grundform/ Sozialform und der praktizierten Anschauung eingesetzt. In Orientierung an dem Kodierleitfaden nach GLÄSER-ZIKUDA (2005a, 73) wurden hierbei verschiedene Ausprägungen einer Variable vorgenommen. In der Mehrheit der Fälle wurde nach „kaum“, „gemäßigt“ und „häufig“ im Hinblick auf eine deskriptive Häufigkeit der Beobachtungen der Subkategorien unterschieden. Andere Kategorien wurden hingegen rein qualitativ-deskriptiv ausgewertet. Hier ist weniger die Quantität der beobachteten Kategorien von Forschungsinteresse, als vielmehr deren Erscheinen an sich bzw. unterschiedliche inhaltliche Ausprägungen der Kategorien nach Lehrern. Die Beobachtbarkeit dieser Bereiche war mitunter nicht immer eindeutig und auf Interpretationsprozesse der Beobachterin angewiesen, andere Kategorien kamen hingegen sehr zahlreich vor, so dass nicht jegliches Auftreten einzelner Subkategorien aufgezeichnet werden konnte. Teils wurden zwar auch hier Randauszählungen vorgenommen, diese wurden allerdings als Durchschnittswerte pro Lehrer und über alle Lehrkräfte hinweg berechnet. Diese Werte sind als Tendenzen der Ausprägungen zu verstehen, mit denen entsprechend in der Datenauswertung vorsichtig umgegangen wurde. Beispiele solcher Kategorien sind Schüler-/ Lebensnähe, beobachtete Regeln und Rituale in der Klasse usw.

Insgesamt kann also argumentiert werden, dass die Vorgehensweise in der Auswertung induktiv erfolgte – in Orientierung an der Beschaffenheit der einzelnen Kategorien. Dies geht wiederum mit der Forderung eines induktiven Vorgehens in qualitativen Forschungen sowie mit dem Forschungsprinzip der „Offenheit“ einher (siehe Kapitel 5.2.6).

Nachstehend erfolgt eine Reflexion des gesamten Vorgehens innerhalb der hier durchgeführten halbstrukturierten Beobachtungen im Hinblick auf die geforderten qualitativen Forschungsprinzipien.

5.2.6 Reflexion zur Einhaltung der qualitativen Forschungsprinzipien

Wie bereits in Kapitel 5.1.7 erwähnt, treten an die Stelle der quantitativen Gütekriterien im Bereich der qualitativen Sozialforschung andere Aspekte, die als Prinzipien und Forderungen an die Forschung zu beschreiben sind. Diese Kriterien einer gemeinsamen Basis qualitativer Ansätze werden zwar teils unterschiedlich formuliert, können aber auf einen gemeinsamen Nenner gebracht werden (vgl. u.a. ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; ATTESLANDER 2000; MAYRING 1999a). Sie stellen die Forschung durchdringende Prinzipien qualitativer Methoden dar und ermöglichen die Beurteilung des Vorgehens bzw. liefern eine erste Orientierung für die Forschungsplanung in diesem Feld.

Ausgangspunkt als auch Ziel qualitativer Forschung sind die Menschen als Subjekte. Gefordert wird deshalb eine umfassende Gegenstandsbeschreibung, die den Forschungssubjekten gerecht zu werden hat. Das Prinzip der *Subjektorientierung* oder *Einzelfallbezogenheit* (auch „Nähe zum Gegenstand“) meint den Nachvollzug der subjektiven Perspektiven (vgl. u.a. ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; ATTESLANDER 2000; KNAUER 2001; MAYRING 1999a). Das Ziel liegt in einer möglichst genauen, vollständigen und differenzierten Gegenstandsdarstellung unter Berücksichtigung der Ganzheit des Subjekts und zwar in seiner „Gewordenheit“ (Historizität). Subjektorientierung betrifft dabei immer auch eine Orientierung der Forschung an den Problemen des Subjekts, so dass der Einzelfall als Ansatzpunkt zu dienen hat (vgl. ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; KNAUER 2001; MAYRING 1999a). In der hier präsentierten Untersuchung wurden Interviews mit den beobachteten Lehrern geführt, um die Untersuchungsteilnehmer nach deren Wirklichkeitskonstruktion zum Forschungsgegenstand zu befragen (siehe auch Kapitel 5.4). Da das zentrale Forschungsinteresse dem Unterricht gilt und die Lehrer als „Hauptbetroffene“ in diesem Feld zu definieren sind, wurden lediglich diese befragt (siehe näher ebd.).

Eng verbunden mit der Subjektorientierung ist das Postulat der *Alltags- oder Gegenstandsnahe*, auch *Gegenstandsangemessenheit*, d.h. die Untersuchungen sollen in der jeweils natürlichen, alltäglichen Lebenswelt der untersuchten Personen stattfinden. Man geht ins „Feld“, in die natürliche Lebenswelt der Teilnehmer und setzt an deren konkreten Interessen und praktischen Problemen an (auch „Problemorientierung“). Es soll eine Forschung für die Betroffenen in einem offenen, gleichberechtigten Verhältnis zu ihnen stattfinden.

Im vorliegenden Falle fanden die Beobachtungen direkt in dem Forschungsfeld statt, das auch zugleich Forschungsgegenstand ist. Dieses sollte möglichst natürlich belassen werden, um

Alltagssituationen zu erfassen. Die „Problemlage“ einer unterrichtlichen Integrationssituation hörgeschädigter Schüler war dabei vordergründig. Auch wenn die Erfassung des unterrichtlichen Alltags intendiert wurden, so wurde die Situation jedoch durch Anwesenheit der Beobachterinnen und teils durch die Kamera beeinflusst.

In dem Zusammenhang wird gelegentlich auch *ökologische Validität*²² gefordert: Die Untersuchungen sollen in einer natürlichen Situation stattfinden, möglichst ohne diese zu verändern (vgl. u.a. PATRY & DICK 2002). Entscheidend ist also, ob die Situation durch die Forschung verändert wurde und wie dies von den Untersuchungsteilnehmern bemerkt wurde. Folgt man diesem Ansatz und nimmt die Theorie der Selbstdarstellung hinzu (vgl. SCHLENKER & WIEGOLD 1992; PATRY & DICK 2002), versuchen Menschen sich in sozialen Settings denkbar positiv darzustellen, wenn sie beobachtet werden. In Interviewsituationen tendieren die Befragten meist dazu, sich „besser“ (kompetenter, engagierter etc.) darzustellen oder aber sie geben sich eventuell bescheidener (positive Selbstdarstellung) (PATRY & DICK 2002, 89). Das Wissen um die Untersuchung wirkt sozusagen als implizite Instruktion zur Selbstdarstellung im Sinne einer Aufforderung, sich entsprechend der Situation zu verhalten. Die implizite Instruktion ist von dem Wissen des Teilnehmers abhängig, dass sein Tun in einer wissenschaftlichen Untersuchung erfasst wird. Dieses Wissen wird wiederum mindestens von der expliziten Instruktionen (Anweisungen durch den Forscher an die Teilnehmer) und von dem Setting selbst beeinflusst (ebd., 90). Unter der Abhängigkeit von dem Setting wird hauptsächlich verstanden, ob die Untersuchung in einem natürlichen oder künstlichen Setting stattfindet, das der Teilnehmer speziell für die Untersuchung aufsucht. Der Einfluss dieser beiden Faktoren kann durch Habituation, Involvement oder/und Täuschung der Untersuchungsteilnehmer reduziert werden. Täuschungen sind jedoch forschungsethisch kritisch zu bewerten, weshalb vorliegend lediglich die Details der konkreten Beobachtungsinhalte verschwiegen wurden (als partielle Offenheit gegenüber den Untersuchungsteilnehmern). Habituation bezieht sich hingegen auf einen Gewöhnungseffekt an die Beobachtungs-/Befragungssituation und dabei auf ein (teilweises) Vergessen, dass das eigene Tun erfasst wird, so dass sich mit der Zeit die implizite Instruktion reduziert. So berufen sich PATRY & DICK (2002, 91) auf verschiedene Untersuchungen und fassen zusammen, dass gerade sozial weniger erwünschtes Verhalten mit zunehmender Beobachtungszeit häufiger auftrat sowie offene Bemerkungen und nonverbale Zeichen, die sich auf die Beobachtung bezogen, seltener wurden. In der hier durchgeführten Studie wurden sechs Beobachtungen pro Lehrer-Schüler-Kombination durchgeführt, um eine Gewöhnung der Untersuchungsteilnehmer an die Beobachtungssituation zu erreichen. Die

²² Das Konzept der ökologischen Validität wurde insbesondere von BRONFENBRENNER (1978) systematisch diskutiert.

Aufzeichnungen aus den halbstrukturierten Beobachtungen lassen auf eine Habituation seitens der hörgeschädigten Integrationsschüler, der Mitschüler und teils auch der Lehrer schließen (siehe auch Kapitel III).

Habituation hängt wiederum oftmals mit dem Involvement zusammen, d.h. mit einer Betroffenheit, einem „Beteiligt-Sein“ (vgl. PATRY & DICK 2002). Durch dieses Beteiligt-Sein können die Untersuchungsteilnehmer in der Interview- bzw. Beobachtungssituation die Untersuchungssituation vergessen. Eine Analyse der Beobachtungen dahingehend lässt ein zunehmendes Involvement – Hand in Hand mit einer Habituation – erkennen.

Ein umfassender Grundsatz qualitativer Forschung betrifft die Beachtung des *Prozesscharakters*. Qualitative Sozialforschung untersucht soziale Prozesse und verläuft selbst in einem Kommunikationsprozess zwischen Forscher und Erforschten. Innerhalb dieses Prozesses soll wiederum eine kontinuierliche *Reflexivität* vollzogen werden. Dies bezieht sich auf das explorative, hypothesengenerierende Vorgehen und der weiteren Modifizierung und Verallgemeinerung der Hypothesen und Begriffe. Die Methodenwahl und Auswahl der Untersuchungspersonen sowie Thesenformulierung erfolgen nicht voneinander isoliert, sondern ineinander verschränkt. Der Prozesscharakter der hier dargestellten Studie taucht in vielen ihrer Elemente auf. Dazu können u.a. die Habituation und das Involvement der Untersuchungsteilnehmer sowie die sich ständig weiterentwickelten Beobachtungsfähigkeiten der Beobachterpersonen gezählt werden. Betrachtet man die Beobachtungsprozesse dieser Studie genauer, so nahm nicht nur Quantität und Qualität der Aufzeichnungen in der direkten Beobachtung zu, sondern es erfolgten ferner mehrfache Veränderungen des Beobachtungsfokus. Einige anfangs als relevant bedachte Kriterien konnten mit der Zeit als für die Forschungsfragen eher nebensächlich festgestellt werden, andere erwiesen dagegen zunehmend ihre Bedeutsamkeit (siehe Kapitel 5.2.2). Der Prozesscharakter der Untersuchung lässt sich weiterhin in der Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen verfolgen. Die Kategorienbildung unterlag dabei mehreren Schritten, in denen die Kategorien entwickelt, verworfen und modifiziert wurden.

Ein weiteres Prinzip, das den qualitativen Forschungsprozess in jeglicher Hinsicht durchdringen sollte, ist das der *Offenheit*. Es gilt, den Forschungsverlauf offen und flexibel zu gestalten – angefangen bei einer Theoriebildung in Austausch von Vorverständnis und Material, weiter bei der Methodenwahl, bei der Auswahl der Untersuchungsteilnehmer und der Untersuchungssituationen usw. (vgl. u.a. ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; ATTESLANDER 2000, MAYRING 1999a). Bei der Wahl geeigneter Methoden hielt sich die vorliegende Untersuchung

nicht starr an eine Forschungsrichtung, sondern koppelte eine quantitative Methode mit zwei qualitativen Verfahren. Auch wenn die grobe Struktur und die dahinterstehende Methodologie qualitativ geprägt ist, wurde sich um eine Einhaltung der quantitativen Gütekriterien im Einsatz eines eben solchen Vorgehens bemüht. Aufbauend auf der Charakteristik des Forschungsgegenstandes wurde die Methodenwahl getroffen, was gemäß qualitativer Prinzipien mindestens dem der Offenheit und dem der Gegenstandsnähe zugute kommt. Offenheit wurde u.a. weiter dadurch versucht zu gewährleisten, indem sich nicht starr an die Beobachtungskategorien bzw. an den Beobachtungsleitfaden gehalten wurde. Die Beobachterinnen ließen sich von dem Forschungsgegenstand beeinflussen und nahmen dem folgend Veränderungen ihrer Beobachtungsbereiche vor (deduktive und induktive Kategorienbildung) (siehe Kapitel 5.2.2 und 5.2.5).

Auch eine genaue Deskription (und Interpretation) ist nur bei möglichst großer Offenheit gegenüber dem Subjekt möglich. Die Auswertung der hier erhobenen Daten erfolgte in Orientierung – aber offen und daher in modifizierter Form – an der strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING (1999a).

Abgesehen von Erwähntem wird gefordert, dass auch das der Forschung zugrundeliegende Vorverständnis offen zu legen ist und sich dieses schrittweise am Gegenstand weiterentwickeln sollte. Das Vorverständnis der dargelegten Untersuchung spiegelt sich insbesondere in der Entwicklung der jeweiligen Methoden wieder (siehe u.a. Kapitel 5.1.2, 5.1.3, 5.1.4, 5.2.2, und 5.4.2).

Die qualitativen Postulate nach *Verfahrensdokumentation* sowie nach *Regelgeleitetheit (Explikation)* verweisen auf eine Transparentmachung und Begründung der Forschungsschritte über den gesamten Forschungsprozess, so dass der gesamte Forschungsverlauf für Außenstehende nachvollziehbar wird. Mit der hier vorgelegten Arbeit soll deshalb das der Untersuchung zugrundeliegende Vorverständnis, die Entwicklung des Forschungsdesigns sowie die Durchführung und Datenauswertung und -interpretation offen gelegt werden.

Auch die *argumentative Interpretationsabsicherung* bzw. *argumentative Verallgemeinerung*, d.h. die explizite, argumentative Begründung, welche Ergebnisse auf welche Situationen, Bereiche usw. hin verallgemeinert werden können, sowie eine schlüssige Begründung der „Typen- und Kategorienbildung“ (vgl. MAYRING 1999a) erfolgt im Rahmen der vorliegenden Arbeit u.a. in Kapitel 6, 7 und III.

Wie bereits erwähnt und in anderen beschriebenen Prinzipien implizit vorhanden, muss der qualitative Forschungsprozess kontinuierlicher *Reflexivität* unterliegen. Die Hypothesengenerierung, weitere Modifikationen und deren Verallgemeinerungen, die Methodenwahl, die Auswahl der Untersuchungspersonen usw. sollen ineinander verschränkt ablaufen und permanent reflektiert werden. Auch in dem hier dargelegten Forschungsvorhaben wurden kontinuierlich die einzelnen Forschungsschritte überdacht. Die Explikation dieser Reflexivität erfolgt in der hier dargestellten Arbeit besonders in Kapitel 4 bis 7.

Als nächstes soll der Grundsatz der *Kommunikation* im Hinblick auf dessen Gültigkeit und Anwendung auf das vorliegende Forschungsvorhaben betrachtet werden. Forschung ist demzufolge ein Interaktionsprozess, innerhalb diesem sich Forscher und Gegenstand verändern, subjektive Bedeutungen entstehen und diese wiederum einem Wandel unterliegen. Aus der Annahme heraus, dass Forschung ein gleichberechtigtes Verhältnis zwischen den Kommunikationspartnern (siehe u.a. „Gegenstandsnahe“) mit sich zieht bzw. beinhalten sollte, wird eine konsensuelle, kommunikative und eine argumentative Validierung und zwar in der Forschungsgruppe bzw. in der Forschungsdisziplin („scientific community“) (= *konsensuelle Validierung*), zwischen Forschern und Beobachteten (= *kommunikative Validierung*) und zwischen Forschern und außenstehenden Personen (= *argumentative Validierung*) gefordert (vgl. u.a. KÖNIG 2002). Dabei besteht die Annahme, dass subjektive Theorien handlungsleitend sind und Selbst- und Weltsicht, Argumentationsstrukturen, objektive (wissenschaftliche) Theorien sowie Erklärungen, Prognosen etc. betreffen (vgl. GROEBEN et al. 1988). In dem Prinzip der Kommunikation wird insgesamt das Verständnis von Forschung als sozialer und kommunikativer Prozess deutlich, dessen Gestaltung Lernprozesse für alle Seiten möglich werden lassen kann.

In der vorgelegten Untersuchung wurden Elemente einer kommunikativen Validierung durch die Befragung der Betroffenen zum Forschungsgegenstand (Interviews) sowie einer konsensuellen Validierung durch Expertengespräche, vor allem in der Phase der Entwicklung der einzelnen Instrumente, unternommen. Eine bedingt konsensuelle Validierung erfolgt weiterhin durch den Vergleich der Beobachtungsergebnisse mit den Resultaten der weiteren an der Studie beteiligten Beobachterpersonen. Bedingt deshalb, da letztlich individuelle Aufzeichnungen vorgenommen wurden und deshalb anderes Datenmaterial zur Auswertung vorlag (siehe Kapitel 5.2.2 bzw. 6).

Außerdem wird versucht, konsensueller Validierung durch einen Abgleich der vorliegenden Befunde mit weiteren nationalen und internationalen Forschungsarbeiten nachzukommen (vgl. Kapitel 6).

Qualitative Forschung fordert zudem *Triangulation*. Wie in Kapitel 4.4 ausgeführt, kann darunter die Heranziehung unterschiedlicher Theorien, Methoden, Datenquellen und Beobachter/Interviewer gemeint sein. Es wird versucht, unterschiedliche Lösungswege für die Forschungsfrage zu suchen und deren Ergebnisse zu vergleichen (vgl. u.a. MAYRING 1999a, 121). Die Stärken und Schwächen der jeweiligen Wege können sich herauskristallisieren und zu einem mosaikartigen Bild zusammensetzen. Dieses Prinzip tritt, wie bereits erläutert, in der vorliegenden Untersuchung sehr deutlich hervor. Am offensichtlichsten ist die Triangulation der quantitativen mit der einer qualitativen Unterrichtsbeobachtung und der einer qualitativen Interviewstudie. Hinzu kommt die Beobachtertriangulation durch den Einsatz mehrerer Beobachterinnen und eine Datentriangulation durch die Verwendung von audiovisuellen Aufzeichnungen in den angewandten Beobachtungsverfahren sowie von Audioaufzeichnungen für die Archivierung und spätere Auswertung der Interviewdaten (siehe Kapitel 5.1.6 und 5.2.4).

Sieht man von den direkten Einflüssen einzelner Prinzipien auf das dargestellte Forschungsprojekt ab, so wurden ebenfalls Fragen nach dem Feldzugang und die Wahl der Teilnehmerrolle von deren Postulaten beeinflusst.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Grundsätze der qualitativen Forschung die hier durchgeführten halbstrukturierten Beobachtungen durchdrangen und sich prägend auf die Planung, Durchführung und Auswertung der Daten aus diesen Beobachtungen auswirkten.

5.3 Möglichkeiten und Grenzen einer Unterrichtsbeobachtung

Unterrichtsbeobachtungen – gleich ob videobasiert oder direkt – können zur Ablenkung, Beeinflussung oder Störung der Lernenden und Lehrenden führen, was in einem unnatürlichem Verhalten von diesen enden kann. Die Beeinflussung der Untersuchungsteilnehmer kann durch einen sensiblen Feldzugang und eine reflektierte Teilnahme am Geschehen seitens der Beobachter reduziert werden. Beobachterfehler und weitere Störeinflüsse müssen den Beobachterpersonen bewusst sein, sie zu einer entsprechenden Reflexion in den konkreten Situationen anregen und zu entsprechenden Konsequenzen zu deren Vermeidung bzw. Reduktion führen. Folgende Zusammenstellung liefert eine Auswahl wesentlicher, störender und beein-

flussender Effekte von (Unterrichts-)Beobachtungen (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; FLANDERS 1970; SÖNTGEN 1992; SUMASKI 1977; KOEPPEN 1974):

- *Generalisierungseffekt*: Ein Ereignis erhält falsche Gewichtung hinsichtlich seiner Bedeutsamkeit und/oder Auftretenshäufigkeit, da es seitens des Beobachters als sehr stark oder eindrucksvoll erlebt wurde (z.B. zu Stundenbeginn auftretende Disziplinschwierigkeiten).
- *Nachbarschaftseffekt*: Zu beobachtende Ereignisse können sich durch zeitlich/räumliche (auch inhaltliche) Nähe gegenseitig beeinflussen (z.B. ein didaktisch versierter Lehrer wird zugleich als in seinem Erziehungsstil demokratischer Lehrer eingestuft).
- *Vorwissensfehler*: Die Wahrnehmung des Beobachters wird durch seine Vorkenntnisse beeinflusst.
- *Hofeffekt/Halo-Effekt*: Die Wahrnehmung des Beobachters wird durch seine generelle Einstellung gegenüber der zu beobachtenden Person beeinflusst (z.B. wenn der Beobachter den zu beobachtenden Lehrer als sympathisch empfindet und daraufhin dessen Unterricht positiv bewertet).
- *Kontrastfehler*: Der Beobachter bringt sich selbst als einen Vergleichsmaßstab ein.
- *Tendenz zur Mitte*: Dies betrifft die Neigung zu „mittleren“ bzw. „durchschnittlichen“ Urteilen.

Des Weiteren können sich Fehler in die Beobachtungen einschleifen, wenn die Beurteilungen und Abstraktionen zu schnell vorgenommen werden, die Beobachter zu vertraut mit der „Gruppenkultur“ sind, die Situation durch die Beobachtung oder die Beobachterpersonen verfälscht wird und schlichtweg die Aufzeichnungen fehlerhaft sind (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; SUMASKI 1977). Daneben wird der Wahrnehmungsprozess immer von persönlichen Variablen des Wahrnehmenden beeinflusst, wie etwa von der Motivationslage, der Persönlichkeit, den Einstellungen und der eigenen Biografie und Professionalität des Beobachters. Hinzu kommen Ermüdungserscheinungen in Abhängigkeit von der Beobachtungsdauer (mit zunehmender Beobachtungsdauer erhöht sich die Fehlerwahrscheinlichkeit), welchen etwa durch Pausen in der Beobachtung, durch räumliche Verteilungen der Ereignisse im Wahrnehmungsfeld entgegengewirkt werden kann (vgl. ebd.).

Die beschriebenen Fehler bzw. Störvariablen bei dem methodischen Vorgehen von (Unterrichts-)Beobachtungen stellen lediglich eine Auswahl dar. Fehlerquellen können wohl am ehesten und effektivsten reduziert werden, wenn das Beobachtungsinventar präzise konstruiert, die Durchführung der Beobachtung systematisch geplant sowie der Beobachter auf seine Funktion vorbereitet ist. Letztlich gilt es, die Aufzeichnungen und Auswertungen von Beobachtungen verstärkt zu reflektieren. Wahrnehmen und Beobachten bleibt jedoch selektiv und interindividuell, so dass eine vollständige und ganzheitliche Erfassung der Unterrichtssituation prinzipiell nicht möglich ist und systematische Verzerrungen in der Datenerhebung unvermeidlich bleiben (SCHULZ et al. 1970, 649 ff.; SUMASKI 1977, 80). Betrachtet man den Übersetzungsprozess der Wahrnehmungen in Sprache, so kann es auf „... der sprachlichen

Ebene durch die Auswahl der Begrifflichkeiten zu einer frühzeitigen Mischung der Protokollsprache mit der theoretischen Sprache, zu einer zu frühen Abstraktion, Interpretation und Wertung kommen“ (ATTESLANDER 2000, 108). Ein vorausgehendes Beobachtertraining, wie es auch in der hier beschriebenen Untersuchung eingesetzt wurde (vgl. Kapitel 5.1.4), vermag derartige Fehlerquellen zwar nicht zunichte zu machen, es kann jedoch eine Bewusstmachung der möglichen Störeinflüsse bei dem Beobachter bewirken und in einer verstärkt bewussten Rücksichtnahme und in Versuchen einer möglichen Vermeidung der Fehlerquellen resultieren. Abgesehen von dem Beobachtertraining wurde hinsichtlich der Konstruktion des Beobachtungsinventars und des Beobachterleitfadens sowie in der Durchführung der Beobachtungen versucht, mögliche Fehlerquellen gering zu halten (siehe Kapitel 5.1.3, 5.1.5, 5.2.2, 5.2.3).

In den qualitativen Beobachtungen gilt es außerdem, verstärkt die Teilnahme des Beobachters im Feld zu reflektieren. Feldeintritt und Rollendefinition des Beobachters sowie Kontakte zu Schlüsselpersonen können womöglich die bereits an sich vorhandene Selektivität in der Wahrnehmung erhöhen. Durch eine etwaige Beeinflussung des Feldes durch den Beobachter kann es zu reaktiven Effekten und Verzerrungen kommen. Gemeint ist, das den qualitativen Beobachtungen zugeschriebene „Dilemma von Teilnahme (Identifikation) und Distanz“ (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; GIRTLER 1992).

Die Rolle im Feld ergab sich in diesem Forschungsvorhaben aus dem Forschungsziel und aus dem Feld selbst – entsprechend einer Gegenstandsorientierung. Da eine zu starke Teilnahme der Beobachterpersonen am Unterricht die Untersuchungsteilnehmer und den Unterricht selbst zu sehr beeinflusst hätte, wäre eine Erfassung des Unterrichtsalltags nicht mehr möglich gewesen. Der geringe Partizipationsgrad lässt sich aber auch daraus begründen, dass die Aufzeichnungen in der direkten Beobachtung wertvoll für die Forschungsfrage sind, da sie per Video nicht mehr nachvollzogen werden können (z.B. Messung der Lautstärke und Einschätzung der Beleuchtungssituation). Hätten die Beobachterinnen also zu stark an dem Unterrichtsgeschehen teilgenommen, wären diese Aufzeichnungen kaum mehr möglich gewesen (siehe Kapitel 5.1.5 und 5.2.3).

In der Entscheidung zur Durchführung von Unterrichtsbeobachtungen gilt es weiterhin, sich für eine direkte Beobachtung oder ein videobasiertes Vorgehen zu entscheiden. Da in der hier dargelegten Arbeit beides in deren Kombination eingesetzt wurde, werden nachstehend Unterrichtsbeobachtungen in dem direkten Geschehen videobasierten Unterrichtsbeobachtungen in ihren Möglichkeiten und Grenzen gegenübergestellt:

Der große Vorteil *direkter* Beobachtungen besteht in dem ganzheitlichen, authentischen Eindruck der Situation. Der Unterricht ist in seiner Gesamtheit sichtbar und der Beobachter (und nicht der Kamerafokus) entscheidet, wohin sein Blick sich richtet und welche Nebensächlichkeiten er ausschaltet. Auditive und visuelle Selektionsmechanismen werden auf diese Weise allein durch den Gegenstand beeinflusst (Gegenstandsorientierung). Die Grenzen liegen in der Realisierung, z.B. in Abhängigkeit von der Raumgröße. Überdies sind direkte Beobachtungen nicht wiederholbar, so dass möglicherweise unterschiedliche Wahrnehmungen und Erinnerungen sich nicht mehr überprüfen lassen. Interpersonale Vergleiche sind lediglich zeitverzögert durchführbar und Auswahlmöglichkeiten von spezifischen unterrichtlichen Aspekten bzw. Sequenzen kaum möglich (vgl. ZIEBELL 2002). Unabhängig von der Vorgehensweise bleibt eine Beobachtung aller Faktoren und Bestandteile einer ganzen Unterrichtsstunde zu komplex und übersteigt die Aufnahmekapazität des Beobachters. Aufgrund dessen muss die Aufmerksamkeit auf bestimmte Aspekte des Unterrichts gelenkt werden, die wiederum weiter spezifiziert werden können.

Außerdem müssen die spezifischen Möglichkeiten und Grenzen einer *videobasierten* Unterrichtsbeobachtung reflektiert werden (vgl. hierzu u.a. ATTESLANDER 2000; HELMKE 2004; SUMASKI 1977; ZIEBELL 2002): Allgemein können Videoaufzeichnungen als Entlastung des Beobachters verstanden werden, da sie in Zeiten aufzeichnen, in denen der Beobachter eventuell unkonzentriert ist, er sich gerade auf einzelne Handlungen konzentriert und dabei andere vernachlässigt/übersieht oder er etwa eine aktiv-teilnehmende Rolle im Geschehen einnimmt und deshalb nicht zu einer Registrierung der Beobachtung in der Lage ist. Zusätzlich zu den schriftlichen Feldaufzeichnungen kann eine audio-visuelle Aufzeichnung die Einseitigkeit des Beobachters im Hinblick auf einzelne Ereignisse und seine mögliche Neigung lediglich das, was häufig erscheint aufzunehmen, überwinden. Die Selektivität der Beobachtungen wird folglich durch die Möglichkeit einer Videoaufzeichnung reduziert, auch wenn der Beobachter ebenso in der Videoanalyse eine Auswahl des zu verschriftlichen Materials treffen muss. Eine audio-visuelle Datensammlung verschafft die Kapazität einer vollständigen Analyse und zudem eine größere Reichhaltigkeit des Materials. Sie wird deshalb oft zur Fehlerkorrektur und Ergänzung der Datenaufzeichnungen aus der direkten Beobachtung oder gar als deren Ersatz gebraucht.

Videoaufzeichnungen von (Unterrichts-)Beobachtungen bringen jedoch auch eine Reihe von Nachteilen bzw. Grenzen mit sich: Die Gesamtstimmung der direkten Beobachtungssituation ist nicht authentisch wahrnehmbar, es bleiben Ausschnitte aus dem konkreten Geschehen (vgl. ZIEBELL 2002). Die Aufnahme selbst ist wiederum abhängig von der Kameraposition

bzw. von der Kameraführung, dem Schnitt usw. Hinzu kommt, dass auditive und visuelle Störeinflüsse (starke Nebengeräusche, ungünstiger Lichteinfall, dunkle Beleuchtung o.Ä.) durch die Aufnahme erheblich verändert werden. Als problematisch beim Anbringen der Videokameras erweist sich vor allem die Reaktivität: Falls sie fest angebracht sind, mögen sie ebenso selektiv sein wie die Beobachterpersonen, falls sie beweglich sind, ist ihre Selektivität abhängig von der die Kamera führenden Person (KAUL 1994, 98; MORRISON 1993, 91). Auch die Kamera bzw. die Aufzeichnung verfälscht und interpretiert die soziale Wirklichkeit (KRUMM 1979, 73): Die Kameraführung/-position lenkt die Aufmerksamkeit des Beobachters, die Kameraeinstellung bewirkt die Wahrnehmung einer anderen Unterrichtsstruktur als sie den Anwesenden bewusst ist, empfindliche Mikrofone können die Situation lauter erscheinen lassen, als sie in dem Geschehen – aufgrund von natürlicher Filterung und Selektion durch das Gehör der Anwesenden – wahrgenommen wurden usw.

Das Vorgehen einer Verknüpfung von direkter und videobasierter Unterrichtsbeobachtung in der hier dargelegten Untersuchung ergibt sich speziell aus zwei Beweggründen: Zum einen soll mittels Videoaufzeichnung eine Kontrolle, Bestätigung, Ergänzung und gegebenenfalls Modifikation der Aufzeichnungen aus der direkten Beobachtung erfolgen. Dabei sollen auch Nachteile einer alleinigen direkten Beobachtung, wie etwaige Ermüdungserscheinungen oder Selektionsmechanismen in der konkreten Situation, weitestgehend überwunden werden. Dennoch herrscht dahingehend Bewusstheit, dass – trotz Videografie der Unterrichtsstunden – nicht die Selektivität der Beobachterpersonen aufzuheben ist. Eine alleinige Unterrichtsanalyse mit Hilfe des Videomaterials wurde als nicht sinnvoll erachtet, da komplexe unterrichtliche Abläufe durch den Aufnahmefokus der Kameraeinstellungen beschnitten werden. Der Aufnahmeausschnitt der Kamera wird als weitaus selektiver als der des Beobachters in der konkreten Situation eingeschätzt. Des Weiteren hätten einige Beobachtungsaspekte durch die Aufzeichnung nicht mehr adäquat nachvollzogen werden können, wie die aktuelle Lautstärke, die Beleuchtungssituation und diverse Aspekte der Lehrersprache. Um jedoch eine Beeinflussung der Untersuchungsteilnehmer möglichst gering zu halten, wurde lediglich eine Kamera verwendet, die an einer unauffälligen Position im Klassenzimmer angebracht wurde. Eine Kameraführung per Hand wurde aus oben erläuterten Gründen einer Einflussnahme auf die Untersuchungsteilnehmer von vornherein abgelehnt.

5.4 Leitfadeninterviews

5.4.1 Methodik der halbstrukturierten, qualitativen Leitfadeninterviews

Da subjektive Theorien und Bedeutungen kaum aus Beobachtungen abzuleiten sind, wurden in der hier präsentierten Untersuchung zusätzlich mündliche Befragungen durchgeführt. Diese Vorgehensweise entspricht auch dem Aspekt der kommunikativen Validierung, die sich in der Kommunikation von Forschern und Feldsubjekten realisiert. Die Fremdbeobachtung aus den Unterrichtsbeobachtungen soll mit der Selbstauskunft der beobachteten Lehrer verglichen werden. Dabei wird angenommen, dass ein großer Teil des unterrichtlichen Handelns den Handelnden nicht bewusst ist (z.B. Routinehandlungen), was es entsprechend zu berücksichtigen gilt. Dennoch werden die Lehrer als „Experten aus dem Feld“ gesehen und somit ihre Berichterstattung der wissenschaftlichen Perspektive gegenübergestellt.

Bevor näher auf den Ablauf und die Inhalte der durchgeführten Interviews eingegangen wird, gilt es zunächst, die hier gewählte Methodik der Befragung zu klären.

„*Befragung* bedeutet Kommunikation zwischen zwei oder mehreren Personen. Durch verbale Stimuli (Fragen) werden verbale Reaktionen (Antworten) hervorgerufen: Dies geschieht in bestimmten Situationen und wird geprägt durch gegenseitige Erwartungen“ (ATTESLANDER 2000, 114).

Ein Interview kann also als ein Austausch zwischen zwei oder mehr Personen über ein Thema gegenseitigen Interesses definiert werden. Es erfasst jedoch kein soziales, sondern lediglich verbales Verhalten. Da das sich aus dem Interview generierende Wissen als zwischen den Teilnehmern konstruiert zu sehen ist, bleibt das Interview intersubjektiv. Es ermöglicht den Gesprächspartnern ihre Interpretationen der Wirklichkeit zu diskutieren. Die wissenschaftliche unterscheidet sich von der alltäglichen Befragung nicht nur dadurch, dass sie systematisch vorbereitet ist, sondern auch durch ihre Zielgerichtetheit. Das wesentliche Unterscheidungskriterium besteht jedoch „... in der theoriegeleiteten Kontrolle der gesamten Befragung“ (ATTESLANDER 2000, 117; vgl. auch COHEN et al. 2004).

In der hier beschriebenen Untersuchung zielen die Interviews auf die Erfassung der subjektiven Perspektive der Beobachteten und zugleich auf die Ermittlung ihres Expertenwissens über das Forschungsfeld. Sie sollen infolgedessen die Beobachtungen um weitere Informationen ergänzen, eine Gegenüberstellung der unterschiedlichen Datensätze eröffnen und so einer Komplettierung und Validierung der Beobachtungsdaten dienen.

Mittlerweile existieren eine Reihe qualitativer Befragungstechniken. Dabei werden die Einzelbefragungen (im Gegensatz zu Gruppenbefragungen) im Wesentlichen nach ihrer Kommunikationsform und -art unterschieden. Wissenschaftliche Befragungsformen werden – wie auch Beobachtungen – nach dem Grad ihrer Strukturiertheit (strukturiert, halbstrukturiert,

unstrukturiert) unterschieden (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004; LAMNEK 2002; MAYRING 1999a). Im vorliegenden Fall wurde ein *halb-* oder *teilstrukturiertes* Interview für die Befragung der Lehrer der allgemeinen Schule eingesetzt.

„Bei der *teilstrukturierten Form der Befragung* handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist. Die Möglichkeit besteht wie beim wenig strukturierten Interview, aus dem Gespräch sich ergebende Themen aufzunehmen und sie von den Antworten ausgehend weiter zu verfolgen. In der Regel wird dazu ein *Gesprächsleitfaden* benutzt (H.i.O.)“ (ATTESLANDER 2000, 142).

Das Verständnis der halbstrukturierten Befragung kann weiter in Abgrenzung zu einer wenig und zu einer stark strukturierten Befragung geklärt werden – und zwar als ihr Mittelweg (vgl. dazu u.a. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004; LAMNEK 2002; MAYRING 1999a). Im Gegensatz zu wenig strukturierten, sind in halbstrukturierte Befragungen einige Fragen und anzusprechende Themenbereiche in einem Leitfaden festgelegt. Dieser soll jedoch offen und flexibel gehandhabt werden. Der Vorteil gegenüber strukturierten Befragungen liegt u.a. darin, dass möglichen Fehlern oder Schwierigkeiten im Verständnis der Fragen seitens der Befragten noch während der Erhebung nachgegangen wird und diese gegebenenfalls korrigiert werden können. Den halbstrukturierten Interviews liegt dabei die Annahme zugrunde, dass der zu Befragende ein komplexes Wissen zu dem Thema hat, das über offene Fragen ermittelt werden kann und Annahmen des Befragten impliziert, die erst mittels einer methodischen Strategie zugänglich gemacht werden können (LAMNEK 2002, 175). Diese Strategie verweist also auf die Verwendung unterschiedlicher Fragetypen, welche die subjektiven Theorien der Befragten über den Forschungsgegenstand rekonstruieren. Der dem Interview zugrundeliegende Leitfaden soll bestimmte interessierende Bereiche abdecken, wobei jeder Bereich mit einer offenen Frage angesprochen und – nach LAMNEK (2002, 175) – mit einer Konfrontationsfrage abgeschlossen werden soll.

Wählt man generell eine qualitative Befragungstechnik und folgt dieser, so herrscht Einigkeit darüber, dass sie *offen* zu sein hat, d.h. es soll frei – ohne Antwortvorgaben – geantwortet werden (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004). Infolge dessen wurde ebenso in der vorliegenden Arbeit in der Planung und Durchführung auf offene Fragestellungen geachtet (siehe Kapitel 5.4.2 und 5.4.3 sowie Anhang D), auch wenn diese nicht in jeglicher Konsequenz im Gesprächsverlauf eingehalten werden konnten.

Entsprechend der Wahl eines halbstrukturierten Interviews (siehe oben) ist die Interviewform in dieser Untersuchung die eines *Leitfadeninterviews*. Es zeichnet sich dadurch aus, dass zentrale, offen gehaltene Fragen gestellt werden, die insbesondere der Hypothesengenerierung und der „Systematisierung vorwissenschaftlichen Verständnisses“ dienen (ATTESLANDER

2000, 143-154; vgl. auch MAYRING 1999a). Basierend auf einer Problemanalyse des Forschungsgegenstandes werden ausgewählte Themen und Sachverhalte grob im Vorab spezifiziert und in einem Leitfaden festgehalten. Dabei wird empfohlen, zunächst allgemein gehaltene Einstiegsfragen (Sondierungsfragen) zu stellen und die wichtigen Fragen in etwa im zweiten Drittel des Interviews zu formulieren (vgl. MAYRING 1999a). Der Interviewer entscheidet aber über die Reihenfolge und die Arbeit mit den Fragen im Interviewverlauf. Der Interviewleitfaden soll zwar lenken, aber zugleich ein offenes Reagieren der Befragten ermöglichen (vgl. u.a. COHEN et al. 2004; MAYRING 1999a). Die Standardisierung durch die Anwendung eines Leitfadens erleichtert zudem die Vergleichbarkeit mehrerer Interviews.

Leitfadeninterviews bergen jedoch ebenfalls einige Nachteile gegenüber standardisierten Verfahren (vgl. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004). Zum einen stellen sie höhere Anforderungen an den Interviewer und unterliegen stärkeren Interviewereinflüssen, so dass von einer Datenqualität in Abhängigkeit von der Qualität des Interviewers gesprochen werden kann. Zum anderen sind sie auf eine größere Bereitschaft der Befragten zur Mitarbeit und auf ein bestimmtes Maß an deren sprachlicher und sozialer Kompetenz angewiesen. Letztlich erfordern sie einen höheren zeitlichen Aufwand als standardisierte Befragungen und bringen eine geringere Vergleichbarkeit sowie eine erschwerte Auswertbarkeit mit sich.

In der beschriebenen Untersuchung wurde die Durchführung von Leitfadeninterviews gewählt, um spezifische Fragen genauer zu betrachten, aber offen für das Nachgehen weiterer Fragestellungen zu bleiben. Die leitenden Fragen halfen für eine Orientierung des Gesprächsverlaufs. Freie Äußerungen der Lehrer waren jedoch erwünscht und wurden unterstützt. Die Entwicklung des Leitfadens wird näher in Kapitel 5.4.2, die Durchführung der Interviews in Punkt 5.4.3 beschrieben.

Eine weitere, einfach zu klärende Charakteristik von Interviews betrifft die Kommunikationsform, genauer gesagt, ob die Befragungen schriftlich oder mündlich verlaufen. In vielen Fällen – so auch hier – ist nur eine *mündliche* Befragung angebracht. Alleine schon aufgrund der bereits bestehenden Vertrautheit zwischen der Versuchsleiterin und den Lehrern, die sich durch die hier durchgeführten Beobachtungen ergab, bot sich diese Befragungsform an. Abgesehen davon sollten die Lehrer die unterrichtliche Situation aus ihrer Perspektive schildern sowie ihre Einstellungen und mögliche Attribuierungen zu der Sachlage, allgemein zur schulischen Integration Hörgeschädigter und konkret auf den hörgeschädigten Schüler bezogen, äußern. Dabei ist davon auszugehen, dass sich die Befragten spontaner und tiefgreifender in einer mündlichen Befragung äußern.

Innerhalb des Interviewerverhaltens wurde sich dabei um ein möglichst *neutrales*, d.h. sachliches und unpersönliches Auftreten bemüht. Genauer gesagt wurde eine Haltung des „freundlichen Gewährenlassens“ praktiziert (MACOBY & MACOBY 1974, 63).

Mündliche Interviewformen, wie das Leitfadeninterview, werden nach ihren Charakteristika und hinsichtlich ihrer Ziele unterschieden. Je nach Autor werden verschiedene Unterscheidungen vorgenommen, zu den gebräuchlichsten zählen: Struktur-/Dilemma-Interviews, biographische Interviews, fokussierte Interviews, narrative Interviews, ethnographische Interviews, informelle Interviews, standardisierte Interviews usw. (vgl. u.a. COHEN et al. 2004; HOPF 2000; LeCOMPTE & PREISSE 1993). Der Hauptunterschied zwischen den einzelnen Interviewarten ist der Grad der Strukturiertheit. Die zentralen Charakteristika qualitativer Interviews verweisen auf eine ganz bestimmte, in der qualitativen Befragung, häufig angewandte Interviewform – das *problemzentrierte Interview*, das auch in der vorliegenden Arbeit eingesetzt wurde.

„Beim problemzentrierten Interview verbindet sich ein Leitfaden, dessen Struktur vorher vom Forscher ausgearbeitet worden ist und der thematischen Orientierung während des Interviews dient, mit den frei erzählenden Sequenzen des Befragten. Bei dieser Form des Interviews tritt ... der Gesprächscharakter sehr verstärkt in den Vordergrund“ (LAMNEK 2002, 177).

Unter dem Begriff des problemzentrierten Interviews können letztlich alle Formen der offenen, halbstrukturierten Befragung zusammengezogen werden (MAYRING 1999a, 50). Eingesetzt werden hierbei ausschließlich offene Fragen, die als Erzählstimulus wirken sollen (vgl. u.a. LAMNEK 2002; MAYRING 1999a). Um ein offenes Gespräch zu gewährleisten, soll der Befragte sich möglichst frei äußern. Allerdings zentriert sich das Interview auf eine bestimmte Problemstellung, deren Einführung dem Interviewer obliegt und auf die er immer wieder zurückkommt. Die Problemstellung wurde bereits im Vorab auf gewisse Aspekte hin fokussiert und in einem Interviewleitfaden zusammengestellt, auf den sich im Gesprächsverlauf immer wieder bezogen wird (siehe auch Leitfadeninterview). Die im Vorab erstellte theoretische Konzeption der Problemzentrierung ist jedoch als vorläufig anzusehen und hat sich offen für entsprechende Modifikationen – den Äußerungen des Befragten folgend – zu halten. Die theoretischen Vorüberlegungen des Forschers dürfen dabei nicht in die Interviewsituation einfließen, sie sollen vielmehr als eine Art „Prüfrahmen“ dienen (LAMNEK 2002, 177).

Diese Befragungsform bot sich vorliegend auch deshalb an, da die zu befragenden Lehrer einer Berufsgruppe mit hoher Elaborierfähigkeit angehören (vgl. DENNER 2005).

Bei genauerer Analyse des Gesprächsablaufs problemzentrierter Interviews kann dieser – nach MAYRING (1999a, 52) – in drei Teile untergliedert werden: Die *Sondierungsfragen*, die *Leitfragen* und die *Ad-hoc-Fragen*. Unter Sondierungsfragen werden allgemein gehaltene Fragen zum Einstieg in die Thematik verstanden, die hauptsächlich die subjektive Bedeutung des Themas für den Befragten eruieren. Die Leitfadenfragen betreffen die als wesentlich herausgearbeiteten Fragen; die Ad-hoc-Fragen bezeichnen spontan gestellte Fragen im Interviewverlauf, welche für die Themenstellung oder für die Erhaltung des Gesprächsfadens bedeutsam erscheinen. Eine vergleichbare Unterteilung nimmt LAMNEK (2002, 178) vor, was bei MAYRING unter Leitfragen läuft, nennt LAMNEK allerdings spezifische Sondierung (eine vergleichbare Unterteilung ist ebenso bei DENNER 2005 zu finden).

In dem problemzentrierten (Leitfaden-)Interview sind besonders folgende Prinzipien qualitativer Forschung gegeben (vgl. MAYRING 1999a): die *Problemzentrierung* (Anknüpfung an gesellschaftlichen Problemlagen), die *Gegenstandsorientierung* (konkrete Interviewgestaltung auf den Gegenstand bezogen) sowie die *Prozessorientierung* und die *Reflexivität* (Gewinnung, Prüfung und Analyse des Datenmaterials flexibel und in ständigem reflexiven Bezug auf die Methoden). Wichtig für die Durchführung selbst ist die *Offenheit*, also das freie Beantworten der Fragen. Es wird deutlich, dass für ein solches Interview eine stärkere *Vertrauensbeziehung* vonnöten ist. Der Befragte soll sich ernstgenommen fühlen, was auch vom Interviewer eine ehrliche, reflektierte und offene Haltung erfordert. Für die qualitativen, halbstrukturierten (problemzentrierten) Interviews, so wie sie hier dargestellt und in der forschungspraktischen Arbeit angewendet wurden, gelten zudem die gleichen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung, wie bei den halbstrukturierten Interviews. Inwiefern sie innerhalb der Interviews berücksichtigt wurden, wird in Kapitel 5.4.6 diskutiert.

Die Durchführung der Interviews in der hier präsentierten Untersuchung kann als Orientierung an den genannten Modellen beschrieben werden. Auf welche Weise dies konkret erfolgte, wird in den nächsten Kapiteln (5.4.2 bis 5.4.6) erläutert.

5.4.2 Entwicklung des Interviewleitfadens

Wie bereits in dem vorangegangenen Kapitel angedeutet, schafft der Leitfaden Erzählreize zu den für die Forschungsfrage interessierenden Themenbereichen.

Die Leitfadenerstellung gründet sich auf einer Voranalyse des Forschungsgegenstandes durch eine Problemprüfung, eine Auswahl und Ausformulierung der interessierenden Fragen und

durch eine Fragenreihe. Diese thematische Organisation des Hintergrundwissens des Forschers im Vorab liefert prinzipiell eine kontrollierte und vergleichbare Herangehensweise an den Forschungsgegenstand. Wesentlich ist, dass der Leitfaden zwar die Funktion einer Gesprächslenkung übernimmt, aber ein zu starkes Klammern an ihm eine Fehlinterpretation des methodischen Vorgehens beinhalten würde. Wie bereits erwähnt, soll der Interviewleitfaden lenken, aber zugleich als offen in seiner Handhabung zu verstehen sein (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; COHEN et al. 2004; MAYRING 1999a) (siehe Kapitel 5.4.1). „Offenheit“ gilt es desgleichen in der Leitfragenentwicklung hinsichtlich der Frageform bzw. in dem Antwortspielraum zu gewährleisten. Offene Fragen zielen auf eine Art Erinnerung oder Meinungsäußerung ab (ATTESLANDER 2000, 161).

Der Interviewplan bzw. der Leitfaden für ein halbstrukturiertes Interview kann Themen und offene Fragen schriftlich festlegen. Die exakte Fragenreihenfolge und der genaue Wortlaut müssen aber nicht zwingend bei jedem Befragten gleich sein (vgl. u.a. DENNER 2005; MORRISON 1993). So werden etwa auch „Ad-hoc-Fragen“ gestellt, die sich aus dem Gesprächsverlauf ergeben und den Interviewpartner zu weiteren Äußerungen anregen sollen oder dem Verständnis des Interviewers entgegen kommen. Ein verinnerlichter und schriftlich vorliegender Interviewleitfaden entlastet dennoch den Interviewer gerade in dichten Gesprächssituationen, um sich ganz auf den Befragten und dessen Ausführungen konzentrieren zu können.

Entsprechend qualitativer, halbstrukturierter, problemzentrierter Leitfadeninterviews wurde in der vorliegenden Erhebung versucht, den Gesprächsablauf der Methode entsprechend zu konstruieren (siehe Anhang D und Kapitel 5.4.3). Als sogenannte „Gesprächsöffner“ diente eine allgemein gehaltene Sondierungs- bzw. Einstiegsfrage, die in die Thematik einführen, die Befragten zum freien Erzählen über das Thema anregen und das Gespräch in Gang bringen sollte. Mittels daran anknüpfender spezifischer Sondierungs- bzw. Leitfragen sollte für den Forschungsgegenstand wesentlichen Fragestellungen nachgegangen werden. Dabei wurde versucht, zunächst einfache und sachliche Fragen zu stellen. Erst dann sollten schwierigere Fragen und hypothetische Vermutungen zur Sprache kommen (siehe Anhang D).

Wie nun konkret die Durchführung der Leitfadeninterviews vonstatten gegangen ist, soll nachstehend – unter Diskussion der theoretischen Forderungen hierzu – erläutert werden.

5.4.3 Durchführung der Interviews

Bei der Durchführung von Interviews gilt es, einige wesentliche Aspekte zu beachten: So sollte der Interviewer nicht nur Experte der Sache bzw. des Themas sein, sondern sich auch als Experte der Interaktion und Kommunikation verstehen. Interviewsituationen sind immer soziale, interpersonale Begegnungen, so dass eine angenehme Atmosphäre zu schaffen ist, in der sich der Befragte sicher fühlen kann, um frei zu sprechen. Aufgrund der häufigen Kontakte durch die Beobachtungssituationen der in diesem Projekt befragten Lehrer bestand bereits ein Vertrauensverhältnis zwischen Interviewer und Interviewten, auf dem aufgebaut werden konnte.

FIELD & MORSE (1989) beschreiben Schwierigkeiten im Führen von Interviews, welche möglicherweise verhindert werden können. Diese wurden in der hier beschriebenen Studie weitestgehend antizipiert und entsprechend in der Interviewsituation minimiert. So wurde versucht, durch Wahl geeigneter Räumlichkeiten und Interviewzeiten, Unterbrechungen von außen zu vermeiden und Ablenkungen zu verringern. Bereits bei der Leitfadenskonstruktion wurde darauf geachtet, dass die Interviews nicht so lange gestalten werden, als dass es womöglich zu Ermüdungserscheinungen und nachlassender Konzentration bei den Befragten kommt.

Die Befragung selbst ist der Methodik der halbstrukturierten, problemzentrierten Interviews zuzuordnen (siehe Kapitel 5.4.1 und 5.4.2). Dem folgend gliederte sich der Interviewverlauf in Sondierungsfragen, Leitfragen und Ad-hoc-Fragen. Die anfängliche Erklärung bzw. Einweisung der Lehrer wurde sehr kurz gehalten, da die Lehrkräfte bereits über das Anliegen und die Thematik – aufgrund der durchgeführten Beobachtungen – informiert waren. Daher erfolgte die Abklärung des Einverständnisses bereits zu Beginn der Gesamterhebung seitens der Lehrkräfte selbst, aber auch als schriftliche Einverständniserklärung der Eltern des hörgeschädigten Schülers. Nach der Aufnahme einiger demographischer Lehrerdaten zu Interviewbeginn (Alter, Jahre an Berufserfahrung, Beschäftigungsverhältnis), wurden die Lehrkräfte nochmals auf die spätere Anonymisierung hingewiesen und darauf, dass womöglich Themenbereiche zur Sprache kommen, die bereits in informellen Gesprächen mit der Versuchsleiterin angesprochen wurden. Dem folgte eine allgemeine Sondierungsfrage, d.h. ein „Gesprächsöffner“: Die Lehrer wurden gebeten, eine Situationsschilderung abzugeben, wie es zu der unterrichtlichen Integration des hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse kam und inwiefern sie bei der Entscheidung zur Aufnahme des hörgeschädigten Schülers involviert wurden. Im gesamten Interviewverlauf wurden weiterhin Ad-hoc-Fragen gestellt. Diese dienten teils einem kon-

kreten Nachfragen innerhalb der Erzählungen des Befragten, dem Nachgehen wesentlicher Aspekte für den Forschungsgegenstand oder aber der Aufrechterhaltung des Gesprächs bzw. einer positiven Interviewatmosphäre.

Nach Beantwortung der Sondierungsfrage erfolgte die Stellung der Leitfragen nach dem entwickelten Leitfaden (nach LAMNEK 2002: spezifische Sondierung) (siehe Kapitel 5.4.1, 5.4.2). Auch hier wurden mehrfach Ad-hoc-Fragen im Gesprächsverlauf gestellt. Konfrontationen mit Widersprüchen wurden eher vermieden – insbesondere aufgrund der Gefahr, dass die positive Atmosphäre des Interviews womöglich kippen könnte. Auf widersprüchliche Aussagen wurde zumeist mittels Verständnisfragen und Spiegelungen reagiert. Entsprechend genannter Forderungen wurde versucht, alle Fragen möglichst offen zu stellen. Der Interviewleitfaden wurde also deduktiv konstruiert, wobei im Gesprächsverlauf induktiv auf die Aussagen und das Verhalten der Interviewpartner mit weiteren Fragen reagiert wurde.

Faustregeln für die Fragenformulierung (ATTESLANDER 2000, 170 ff.) betreffen u.a. die Formulierung kurzer, konkreter, neutral formulierter Fragen, Fragestellungen, die keine bestimmte Antwort provozieren, eine möglichst einfache Sprache usw. Grundsätzlich wurden vorliegend diese Anforderungen befolgt. Da hier eine professionalisierte Gruppe (Lehrkräfte) vorlag, wurden jedoch einige pädagogische und didaktische Fachbegriffe bewusst eingesetzt. Die akademische Sprache des Forschers wurde der Berufsgruppe des Lehrers der allgemeinen Schule angepasst, so dass einige Fachbegriffe in die Interviews gingen (z.B. „Sozialformen“, „Mobiler Sonderpädagogischer Dienst“) und andere hingegen vermieden wurden (z.B. „Kommunikationstaktik“). Dabei wird die Auffassung vertreten, dass der Einsatz von Fachbegriffen wertschätzendes Verhalten gegenüber den Lehrkräften bzw. ihrer Professionalisierung widerspiegelt. Auch die Forderung nach einer nicht-hypothetischen Frageformulierung wurde vorsätzlich nicht eingehalten. Das Interesse galt hier gerade den Einstellungen und Annahmen des Lehrers der allgemeinen Schule hinsichtlich der schulischen und unterrichtlichen Integration Hörgeschädigter, so dass Vermutungen und Hypothesen der Befragten nicht außer Acht gelassen werden konnten.

Die Durchführung der Interviews übernahm die Versuchsleiterin des Projekts und Verfasserin dieser Arbeit.

Das erhobene Material wurde mit Blick auf die Datenreliabilität mittels einer Tonbandaufzeichnung festgehalten. Das Aufnahmegerät wurde zur Audioaufzeichnung auf einem Tisch zwischen Interviewer und Interviewtem positioniert.

5.4.4 Transkription und Archivierung der Interviews

Grundsätzlich meint die Transkription von Interviews, dass das Interviewmaterial für die Analyse vorbereitet wird, was wiederum eine Transkription von Lautsprache in einen geschriebenen Text beinhaltet (vgl. KVALE 1996). Transkriptionen sind dabei dekontextualisiert: Sie sind abstrahiert aus Zeit und Raum, aus der Dynamik der Situation heraus, aus den sozialen, interaktiven, dynamischen und fließenden Dimensionen des Gesprächs. Daher sollte dem Forscher bewusst sein, dass Transkriptionen nicht all das wiedergeben, was sich im Interview ereignete.

Verschiedene Möglichkeiten der Transkription qualitativen Datenmaterials wurden bereits in Kapitel 5.2.4 vorgestellt. Im Gegensatz zur Transkription der qualitativen Beobachtungsdaten fand in der Verschriftlichung der Interviewdaten alleinig die Vorgehensweise der *kommentierten Transkription* Anwendung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass neben den Transkriptionen des eigentlichen Wortprotokolls, weitere wesentliche Informationen festgehalten werden. Durch Sonderzeichen wurden auch vorliegend in der Verschriftlichung der Interviewdaten sprachliche Auffälligkeiten wie Pausen, Betonungen, Lachen usw. im Wortprotokoll der Interviews festgehalten. Dabei wurde sich grundlegend an dem Vorgehen, wie in der Transkription der qualitativen Beobachtungen und hier insbesondere in der Verschriftlichung von sprachlichem Material, gehalten (siehe Kapitel 5.2.4).

Wesentliche, hier angewandte Transkriptionsregeln, die sich rein auf die Verschriftlichung der Interviews beziehen, sind nachstehende (erstellt u.a. in Anlehnung an BORTZ & DÖRING 2002, 312; MAYRING 1999a, 71; KOWAL & O`CONNEL 2000, 441):

- (*lacht*), (*hustet*), (*die Türe öffnet sich*): Charakterisierung nichtsprachlicher Vorgänge während des Interviews;
- #: gleichzeitiges Reden von Interviewer und Interviewtem;
- bei jedem Sprecherwechsel eine Leerzeile einfügen;
- Interviewte durch Großbuchstaben (anonymisiert) und Doppelpunkt kennzeichnen (Herr X.: „...“);
- I: Äußerungen des Interviewers;
- Verschriftlichung der Äußerungen des Interviewers kursiv, des Befragten nicht-kursiv.

Einige Transkriptionsregeln, die in dieser Studie Eingang gefunden haben, sollen an dieser Stelle näher erläutert werden: Das Einfügen der Leerzeile sowie die Kursivschreibweise der Intervieweraussagen ergeben sich aus der Intention, dass die Gesprächsbeiträge verschiedener Personen unterschiedlich abgebildet werden sollen. Die Nummerierung des Transkriptionstextes kann zeilen-, seiten- oder abschnittsweise erfolgen. Eine seitenweise Nummerierung ist meist zu grob, so dass einzelne Zitate nicht schnell zugeordnet werden können. Eine zeilenweise Nummerierung des Textes kann bei allzu großem Textmaterial unübersichtlich wer-

den und wird zunehmend in der Transkription qualitativer Daten unüblich, so dass hier eine abschnittsweise Nummerierung gewählt wurde. Des Weiteren wurden Passagen, die keinen Gewinn für die Analyse der Interviewdaten brächten, nicht transkribiert. In der Regel erfolgten hier thematische Abschweifungen der Befragten, in denen Bezüge zu dem Forschungsgegenstand nicht mehr hergestellt werden konnten.

Als Form der Verschriftlichung der Lehreraussagen wurde die Transkription der Sprache in Umgangssprache bzw. bei Zweifeln und Unsicherheiten in Hochdeutsch vorgenommen. Im Gegensatz zur Transkription der qualitativen Beobachtungsdaten war nicht die Sprache selbst, sondern lediglich der Inhalt der Aussagen Gegenstand der Analyse. Der sprachliche Stil, wie Satzabbrüche oder grammatikalische Abweichungen von der Standardorthografie, wurde deshalb nicht geglättet.

Die Transkriptionsschriften, wie auch entsprechende Audioaufnahmen, wurden mit Datum und Lehrernummer der befragten Lehrkraft, deren anonymisiertem Namen und der Dauer des Interviews schriftlich gekennzeichnet. Die Transkriptionsschriften der Interviews (und Beobachtungen) sowie die Audioaufzeichnungen werden an einem durch Außenstehende unzugänglichem Ort verwahrt.

5.4.5 Auswertung der Interviews

Ebenso wie in der Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen (siehe Kapitel 5.2.5), wurde in der Interviewauswertung die Vorgehensweise der qualitativen, strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING (vgl. u.a. 1999a) gewählt. Ein qualitatives Analyseverfahren stimmt zum einen mit dem methodischen Ansatz der Erhebung und dem vorliegenden wissenschaftlichen Erkenntnisinteresse überein und berücksichtigt zum anderen – wie auch in den qualitativen Beobachtungen – kontextuale und nicht eindeutig zu erschließende Faktoren. Ferner empfahl sich ein theoriegeleitetes Textanalyseverfahren, mit dem große Datenmengen bearbeitet werden können.

Auch im Falle der Interviews wurde das Datenmaterial in eine Textform gebracht, um es einer Analyse zugänglich zu machen. Dabei erfolgte eine Loslösung von dem spezifischen Kontext der Interviewsituation und eine Selektion in den Beschreibungsmöglichkeiten. Die Darstellungsform wurde demzufolge von der Wirklichkeitskonstruktion des Forschers, dem Erkenntnisinteresse des vorliegenden Forschungsvorhabens und dem Datenmaterial selbst beeinflusst.

Zur Validierung des Materials gilt es auch hier, die Vorgehensweise, Datenpräsentation und -interpretation transparent und nachvollziehbar zu gestalten, was im Folgenden geschehen soll.

Die theoriegeleiteten Annahmen, die bereits in die Konstruktion des Interviewleitfadens eingeflossen sind, bildeten die Grundlage für die schrittweise methodische Bearbeitung des Datenmaterials mittels des erstellten Kategoriensystems. Genauso wie in der Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen, wurde auch für die Interviewbearbeitung die strukturierende Inhaltsanalyse herangezogen. Bestimmte Aspekte der Lehreraussagen sollten aus dem Material gefiltert werden. Die Ordnungs- bzw. Selektionskriterien wurden sowohl deduktiv, als auch induktiv gebildet. Die deduktive Kategorienbildung geschah in Orientierung an dem Interviewleitfaden, der wiederum theoriegeleitet entwickelt wurde. Daran im Anschluss wurde das erstellte Kategoriensystem an das Textmaterial angelegt und im weiteren Analyseprozess offen für die Aufnahme neuer Kategorien gehandhabt. Dabei wurden folgende Arbeitsschritte eingehalten und in einem Kodierleitfaden festgehalten: (1) Formulierung der Kategoriendefinitionen, (2) Niederschrift von Ankerbeispielen zu den Kategorien und letztlich (3) Verfassen von Kodierregeln bei Unsicherheiten im Kodiervorgang (Vorgehensweise vgl. MAYRING 1999a; GROPENGLIEBER 2005). Zur Visualisierung des Ablaufs dient auch hier das Modell nach MAYRING (1999a, 96) (siehe Abb. 13 in Kapitel 5.2.5).

In einem ersten Materialdurchgang wurden die entwickelten Kategorien und die Kodierleitfäden erprobt und in Teilen überarbeitet. Dabei wurden diejenigen Textstellen, denen Kategorien zugeordnet wurden, durch verschiedenfarbige Markierungen mittels des Computerprogramms MAXqda2 angezeigt. Daran schloss sich eine weitere Filterung und Zusammenfassung des Materials an. Daraufhin wurde das Material nach Themen zusammengefasst und strukturiert, wofür Haupt- und Unterkategorien explizit gemacht wurden (der inhaltlichen Strukturierung folgend). Dieses differenzierte Kategoriensystem wurde erneut an das Textmaterial angelegt und entsprechenden Textstellen den Kategorien zugeordnet. Im weiteren Analyseverlauf wurden die Kategorien verstärkt auf ihre Relevanz hinsichtlich des Forschungsinteresses geprüft, woraufhin einige Kategorien modifiziert oder gänzlich gestrichen wurden.

Innerhalb der qualitativen Analyse der Interviews wurden des Weiteren Häufigkeitsauswertungen der Kategoriennennungen sowie eine inhaltliche Interpretation der Antworten unter einer intrapersonalen und einer interpersonalen Betrachtungsweise, d.h. im Vergleich mit der jeweiligen Lehrkraft sowie über alle befragten Lehrkräfte, vorgenommen. Die Häufigkeitsauswertungen beziehen sich hier auf Zählungen der Auftretenshäufigkeiten von vergleichba-

ren Aussagen der Befragten. Eine derartige Vorgehensweise fordern u.a. MILES & HUBERMANN (1994; zit. n. COHEN et al. 2004, 283), um zu einer Bedeutung aus den Transkriptionen bzw. den Interviewdaten zu gelangen. Insgesamt erfolgte somit eine modifizierte Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (1999a; 1999b).

5.4.6 Reflexion zur Einhaltung der qualitativen Forschungsprinzipien

Wie bereits in Kapitel 5.2.6 erläutert, gelten für die Verfahren der qualitativen Sozialforschung spezifische Prinzipien, die auch als Postulate für den Einsatz dieser Methoden zu verstehen sind. Nachfolgend werden nun diese Prinzipien an die hier durchgeführten Interviews angelegt und nach ihrer Einhaltung überprüft (in theoretischer Anlehnung u.a. an ACKERMANN & ROSENBUSCH 2002; ATTESLANDER 2000; MAYRING 1999a).

Entsprechend dem Prinzip der *Subjektorientierung* bzw. der *Einzelfallbezogenheit* soll den Forschungssubjekten in der Forschung und deren Beschreibung gerecht werden. Wesentlich ist hierfür der Nachvollzug deren subjektiver Perspektiven bzw. die Rekonstruktion ihrer Erfahrungswirklichkeit. Wie bereits darauf hingewiesen wurde, war dieses Prinzip ausschlaggebend für die Durchführung der qualitativen Interviews. In den Interviews wurde versucht, die Wirklichkeitskonstruktion der Untersuchungsteilnehmer zum Forschungsgegenstand zu erfassen. Der Fokus auf dem Unterricht (und dem Lehrer) führte dazu, dass allein die Lehrkräfte befragt wurden. Es kann jedoch argumentiert werden, dass die hörgeschädigten Schüler ebenso hätten befragt werden sollen. Da diese jedoch schwerpunktmäßig hinsichtlich ihrer Reaktionen auf den Unterricht beobachtet wurden (sozusagen als „Messinstrument“) und angenommen wurde, dass die subjektiven Einflüsse bei einer Schülerbefragung in Bezug auf die unterrichtliche Qualität zu hoch wären, wurde eine Befragung dieser Personengruppe abgelehnt (vgl. Kapitel 4.3).

Dem Prinzip der *Alltags-* oder *Gegenstandsnahe/Gegenstandsangemessenheit* folgend, wurde versucht, die Lehrer möglichst in ihrer natürlichen, alltäglichen Lebenswelt zu befragen. Acht der zehn Lehrer wurden daher in einem ruhigen Raum im Schulgebäude befragt, ein Lehrer bei ihm zu Hause und ein Lehrer kam – auf seine eigene Anregung hin – in das Büro der Versuchsleiterin. In letzterem Falle konnte dem Anspruch also nicht genüge getan werden. Sowohl die Antworten des befragten Lehrers, als auch die Wahrnehmung seitens der Interviewe-

rin sprechen dennoch bei diesem Lehrer für eine positive Atmosphäre in der Befragungssituation.

Die Diskussion um die Beachtung der *ökologischen Validität* ist im Falle der Interviews hinfällig, da das Untersuchungsfeld eben durch die Befragung erfasst werden sollte. Allerdings sind reaktive Veränderungen des Feldes, die durch das Interview womöglich ausgelöst wurden, nicht auszuschließen. Diese nehmen jedoch postum keinen Einfluss auf die ökologische Validität der vorliegenden Erhebung.

Eine *Problemorientierung* wurde insofern berücksichtigt, da die Befragten täglich in ihrem Berufsfeld mit der Integration des hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse konfrontiert werden und somit dies ein alltägliches, konkretes „Problem“ für sie darstellt.

Der *Prozesscharakter* der Interviews ergibt sich allein schon daraus, dass eine Befragung als Interaktionsprozess zu beschreiben ist. Wird sich nun – wie auch hier – um eine offene Gesprächsführung bemüht, so kann eher diesem Kriterium gerecht werden. Wie es bereits die Methode der qualitativen, halbstrukturierten Interviews mit sich bringt, wurde sich gegenwärtig darum bemüht, dass der Interviewer durch seine Fragen Erzählstimuli bietet, auf die die Befragten reagieren sollen. Der Interviewer zeigt sich indes wiederum von den Aussagen der Befragten beeinflusst und reagiert entsprechend. Der Ablauf eines solchen Interviews geschieht demzufolge prozessural. Zudem ist die Auswertung generell als Prozess der Kategorienbildung, deren Modifizierung und Verwerfung in mehreren Schritten zu beschreiben. Der Prozesscharakter der Interviews ergibt sich also u.a. aus dem Kriterium der *Kommunikation*, welches zugleich auch Prinzip ist. Neben der Methode des Interviews selbst, ist allgemein auch Forschung als ein Interaktionsprozess zu sehen, innerhalb diesem sich Forscher und Gegenstand verändern, subjektive Bedeutungen entstehen und diese wiederum einem Wandel unterlegen sind.

Wie erläutert, folgt aus der Annahme eines gleichberechtigten Verhältnisses zwischen Forscher und Untersuchungsteilnehmern u.a. die Forderung nach kommunikativer Validität (siehe Kapitel 5.2.6). Die Kommunikation von Forscher und Feldsubjekten sollte vorliegend auch durch die Interviews bewerkstelligt werden. Dies ist dahingehend einzuklammern, da die Untersuchungsteilnehmer von der Forscherin unbeeinflusst in den Interviews befragt werden sollten und ihnen daher erst postum einige Ergebnisse der Feldbeobachtungen mitgeteilt wurden. Sie konnten sich demnach nicht direkt in den Interviews zu den Beobachtungsergebnissen äußern. Im direkten Anschluss an die Interviews wurde den befragten und beobachteten

Lehrern jedoch ein Überblick über wesentliche Aspekte gegeben, die bei ihnen im Hinblick auf die Forschungsfrage beobachtet wurden. Bemerkenswerte und forschungsrelevante Äußerungen dieser informellen Gesprächssituationen wurden als Gedächtnisprotokolle in einem Forschungstagebuch festgehalten. Diese fließen an geeigneter Stelle in die Ergebnisdarstellung und -interpretation ein. In den Interviews selbst sollten die subjektiven Theorien zu dem Forschungsgegenstand erhoben werden. Dahinter steht die Annahme, dass subjektive Theorien handlungsleitend sind (vgl. GROEBEN et al. 1988). In den hier durchgeführten Befragungen wurden von daher die subjektiven Theorien u.a. im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler, in Bezug auf das eigene unterrichtliche Handeln hinsichtlich der Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler sowie die allgemeine Einstellung der Lehrkräfte zur schulischen Integration Hörgeschädigter erhoben (siehe Anhang D).

Unter Berücksichtigung der konsensuellen Validierung konnte ein Diskurs über das Projekt in der Forschergruppe über den kompletten Bearbeitungszeitraum der vorliegenden Studie verwirklicht werden. Als positiv erwies sich hierbei, dass die vorliegende Arbeit ein Teilmodul eines übergreifenden Projektes zur „Integration Hörgeschädigter in Bildungseinrichtungen“ der Ludwig-Maximilians-Universität München darstellt und daher bereits Ergebnisse und Erfahrungen aus den vorangegangenen Modulen vorlagen (siehe Kapitel 4.1). Davon abgesehen lieferten die Beobachtungsdaten der beiden weiteren an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen einen zusätzlichen Beitrag einer konsensuellen Validierung der Untersuchung. Aufgrund mangelnder Ressourcen konnte für die Interviewdaten keine Interraterreliabilität geprüft werden, obwohl sie oftmals in der qualitativen Forschung gefordert wird (vgl. u.a. HYCNER 1985; MAYRING 2000; 2005). Es wurde lediglich eine Überprüfung der Kodezuordnung der Versuchsleiterin durch eine externe, eingearbeitete Person vorgenommen. Möglicherweise kann aufgrund dessen – mit Vorbehalt – von einer intersubjektiven Überprüfung in Diskussion zwischen der Versuchsleiterin und der externen „Prüferin“ gesprochen werden.

Prüft man nun das Prinzip der *Offenheit*, so wurde sich darum an verschiedenen Ansatzpunkten in den geführten Interviews bemüht. Offenheit ist an sich ein Charakteristikum der Methode der halbstrukturierten Leitfadeninterviews (siehe Kapitel 5.4.1), so dass sich diese bereits durch das Verfahren selbst ergibt. Dies beinhaltet z.B. die Stellung offener Fragen und die Forderung eines offenen Umgangs mit dem Leitfaden. So wurde hier bei der Führung der Interviews versucht, offen und flexibel auf die Aussagen der Befragten einzugehen, mitunter durch anknüpfende Ad-hoc-Fragen oder Verständnisfragen auf die Berichte der befragten Lehrkräfte zu reagieren und offene Fragen zu stellen. Leider konnte Letzteres jedoch nicht

ausnahmslos gewährleistet werden. So fiel die Interviewerin selten und gerade bei den ersten Interviews bei der Stellung von Ad-hoc-Fragen oder Verständnisfragen mitunter in eine geschlossene Fragestellung, die teils allerdings noch korrigiert werden konnte. Mit zunehmender Übung konnte dies jedoch vermieden werden (siehe Kapitel 5.4.2 und 5.4.3). Während der Befragungssituationen zeigte sich die Interviewerin überdies offen für Veränderungen und kleineren Abweichungen von dem Interviewleitfaden, welche sich durch die Aussagen der Befragten ergaben.

Auch an dieser Stelle sei nochmals darauf verwiesen, dass sich Offenheit ferner in der Methodenwahl wieder finden lässt. Eine Methodentriangulation, insbesondere zwischen quantitativen und qualitativen Verfahren, macht ein offenes und flexibles Vorgehen, das einer Reflexion und Explikation bedarf, erforderlich. Das Bemühen um Offenheit geschah in der Methodenwahl durch Adaption der Verfahren an die Komplexität des Untersuchungsgegenstandes sowie in der Auswertung des Datenmaterials durch deduktive und induktive Kategorienbildung, deren weitere Ausdifferenzierungen und Modifikationen je nach erhobenem Material vorgenommen wurden.

Die Forderung nach Offenheit geht Hand in Hand mit der nach der *Verfahrensdokumentation*. Die Transparentmachung und Begründung der einzelnen Forschungsschritte soll im Rahmen dieser Arbeit geschehen, so dass der Forschungsverlauf für den Leser nachvollziehbar wird. Das *regelgeleitete Vorgehen* und dessen Explikation wird dabei offen gelegt. Grundsätzlich kann zusammenfassend gesagt werden, dass versucht wurde, sich an den Regeln zu orientieren, welche die jeweils gewählte Methode mit sich bringt – hier in der Entwicklung des Interviewleitfadens, in der Interviewdurchführung (z.B. durch Stellung von offenen Fragen) und in der Datenauswertung sowie -interpretation.

Ebenso verhält es sich mit der *argumentativen Interpretationsabsicherung* bzw. der *argumentativen Verallgemeinerung*. In der Darstellung der Ergebnisse der Interviews und deren Diskussion (auch im Vergleich mit den Ergebnissen der anderen Erhebungsmethoden) wird begründet, welche Befunde auf welche Situationen, Bereiche usw. hin verallgemeinert werden können sowie mögliche Alternativdeutungen und Gegenbeispiele erörtert (siehe u.a. Kapitel 6, 7 und III).

Wie andere Methoden der empirischen (qualitativen) Sozialforschung, müssen auch die geführten halbstrukturierten Interviews in jedem ihrer Schritte überdacht werden (Prinzip der *Reflexivität*). Diese eingesetzte Reflexivität in der Planung und Durchführung der Interviews wird versucht in den jeweiligen Kapiteln transparent zu machen und ebenso in einer reflexi-

ven Ergebnisdarstellung und -interpretation weiter zu führen (siehe u.a. Kapitel 5.4.1 bis 5.4.5 und Kapitel 6).

Abschließend kann festgehalten werden, dass die geforderten Prinzipien der qualitativen Sozialforschung auch die Vorgehensweise der Methodik der halbstrukturierten, qualitativen Interviews prägten und diese in verschiedenen Ebenen des Forschungsverlaufs wieder zu finden sind.

5.5 Zusammenfassender Überblick über die angewandten Forschungsmethoden

Nachstehende Tabelle (Tab. 8) gibt einen zusammenfassenden Überblick über das methodische Vorgehen der vorliegenden Untersuchung, je nach Methode und zugrundeliegendem Forschungsgegenstand:

Tab. 8: Zusammenfassender Überblick über die angewandten Forschungsmethoden

Strukturierte Beobachtungen (quantitativ) (siehe Kapitel 5.1)	Halbstrukturierte Beobachtungen (qualitativ) (siehe Kapitel 5.2.)	Leitfadeninterviews (qualitativ) (siehe Kapitel 5.4)
<i>Fokus:</i> ausgewählte Aspekte des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien und ihre Auswirkungen auf den hörgeschädigten Schüler (Aufmerksamkeit, Hilfesuche)	<i>Fokus:</i> integrativer Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien; Aspekte der Lehrersprache und des -verhaltens; Aspekte des Verhalten des hörgeschädigten Schülers; Aspekte der Kommunikation und Interaktion des hörgeschädigten Schülers mit Mitschülern	<i>Fokus:</i> Lehrersicht (Betroffenensicht) im Sinne subjektiver Theorien zu der konkreten unterrichtlichen Integrations-situation; Einstellungen der Lehrer zur schulischen Integration Hörgeschädigter und zum hörgeschädigten Schüler selbst
<i>Vorgehen:</i> - explanativ (und teils explorativ) - (videobasierte) Unterrichtsbeobachtung (vermittelte Beobachtung) - strukturierte, offene Beobachtung - „Beobachter-als-Teilnehmer“ (passiv-teilnehmende Beobachterrolle) - Anwendung eines eigens entwickelten Beobachtungsschemas - intervallskaliertes Zeitstichprobenverfahren	<i>Vorgehen:</i> - explorativ und deskriptiv - (videobasierte) Unterrichtsbeobachtung (vermittelte Beobachtung) - halbstrukturierte, offene Beobachtung - „Beobachter-als-Teilnehmer“ (passiv-teilnehmende Beobachterrolle) - Orientierung an einem eigens entwickelten Beobachtungslitfadens - Ereignisstichprobenverfahren	<i>Vorgehen:</i> - explorativ und deskriptiv - halbstrukturierte, mündliche Befragung - problemzentrierte Leitfadeninterviews - Orientierung an einem eigens entwickelten Interviewleitfaden
<i>Forschungsgegenstand:</i> Unterricht mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen	<i>Forschungsgegenstand:</i> Unterricht und Lehrerverhalten im Unterricht mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen	<i>Forschungsgegenstand:</i> integrativer Unterricht aus Sicht der beobachteten Lehrer der allgemeinen Schule
<i>quantitative (statistische) Auswertung:</i> Häufigkeitsanalysen (deskriptive Statistik), Korrelations- und Regressionsanalysen (Inferenzstatistik)	<i>qualitative Auswertung:</i> in Orientierung an der qualitativen, strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000; 2003) (Transkription, Kategorienbildung, Anwendung der Kategorien auf das Material) mit Modifikationen nach BLÖMEKE et al (2003)	<i>qualitative Auswertung:</i> in Orientierung an der qualitativen, strukturierten Inhaltsanalyse nach MAYRING (2000; 2003) (Transkription, Kategorienbildung, Anwendung der Kategorien auf das Material)
<i>Gütekriterien:</i> Objektivität, Reliabilität und Validität	<i>Prinzipien:</i> Subjektbezogenheit, Gegenstandsnahe, Problemorientierung, Offenheit, Explikation, argumentative Verallgemeinerung, Prozesscharakter, Reflexivität, Kommunikation, Triangulation	<i>Prinzipien:</i> Subjektbezogenheit, Gegenstandsnahe, Problemorientierung, Offenheit, Explikation, argumentative Verallgemeinerung, Prozesscharakter, Reflexivität, Kommunikation, Triangulation

6 Darstellung und Diskussion der Forschungsergebnisse

6.1 Anmerkungen zur Ergebnisdarstellung

Um der gewählten Methodentriangulation auch in der Ergebnisdarstellung gerecht zu werden, werden die Befunde nach inhaltlichen Bereichen gegliedert dargelegt sowie innerhalb jedes einzelnen Aspekts die Ergebnisse der entsprechenden Methode jeweils für sich dargestellt und abschließend im Gesamten pro Inhaltsbereich diskutiert. Da nicht zu allen Bereichen aus den drei Erhebungsinstrumenten (strukturierte Beobachtungen, halbstrukturierten Beobachtungen, halbstrukturierte Interviews) Resultate vorliegen, können, je nach Inhalt, teils Daten aus allen drei angewandten Verfahren, teils nur aus zweien und teils lediglich aus einem zur Darstellung und anschließenden Diskussion herangezogen werden.

Die graphischen Darstellungen und qualitativ-deskriptiven Beschreibungen der Befunde, basierend auf den Beobachtungen und den Interviewaussagen, werden teils in Kombination mit Auszügen aus den Transkriptionen der Unterrichtsstunden bzw. mit Originalzitaten aus den Interviews erhellt und diskutiert. Bei den Interviews nehmen die Zitatangaben Bezug auf die jeweiligen Transkriptionen der mündlichen Befragung pro Lehrer und auf die Abschnittsnummern (nicht die Zeilennummer!), in denen die Originalaussagen der Lehrer in der Transkription zu finden sind (vgl. Kapitel 5.4.4). So würde sich z.B. die Zitatangabe „L 3, 310-312“ auf die Transkription des Interviews mit Lehrer 3 im Abschnitt 310 bis 312 beziehen. Um optisch hervorzuheben, dass diese Aussagen Referenz auf die Lehreraußerungen und nicht etwa auf Beobachtungen der Forscherin, Literaturangaben o.Ä. nehmen, werden die Interviewaussagen kursiv geschrieben. Bei den Auszügen aus der Transkription der qualitativen Beobachtungen nehmen die Angaben Bezug auf das Textdokument der Transkription, d.h. den Lehrer, das Datum der beobachteten Unterrichtsstunde, auf die Nummerierung der an diesem Tage beobachteten Unterrichtsstunde pro Lehrer (nur bei Lehrern, bei denen mehrere Unterrichtsstunden pro Tag beobachtet wurden), auf den anwesenden, hörgeschädigten Schüler und auf die Abschnittsnummer des zitierten Auszugs aus der Transkription. Die Angabe (S1-L1\16.03.06 (1), 144-158), würde also Schülerin 1 und Lehrer 1 am Hospitationstermin, den 16.03.06, und zwar in der ersten beobachteten Stunde bei diesem Lehrer an diesem Hospitationsstag sowie den Abschnitt mit der Nummerierung 144 bis 158 in der Transkription dieser Unterrichtsstunde betreffen.

*Alle in den Zitatangaben der Beobachtungen und Interviews vorkommende Namen von Personen und Orten sowie deren Abkürzungen sind **verändert** bzw. **anonymisiert** worden.*

In der an die Ergebnisdarstellung anschließenden Diskussion wird versucht, mögliche Konvergenzen, Divergenzen und Komplementarität der Resultate aus den verschiedenen Methoden aufzudecken. Die Klärung von Forschungsziel, Forschungsfragen und den erstellten Thesen erfolgt bereits in den einzelnen Kapiteln. Die übergeordneten, zentralen Fragen und Thesen (vgl. Kapitel 4.2), werden jedoch erst in der zusammenfassenden Diskussion erörtert (siehe Kapitel 6.6).

Je nach Untersuchungsmethode ergeben sich verschiedene inhaltliche Schwerpunktsetzungen und unterschiedliche Darstellungsweisen, die dem einzelnen forschungsmethodischen Ansatz entsprechen.

Die Ergebnisbereiche der *strukturierten Beobachtungen* sind stark an das zur Erhebung entwickelte Beobachtungsinventar angelehnt, so dass sich folgende Hauptkategorien herauskristallisieren (siehe Tab. 9):

Tab. 9: Hauptkategorien der Daten aus den strukturierten Beobachtungen

Strukturierte Beobachtungen		
<i>Unterrichtliche Gegebenheiten:</i>	<i>Bedingungen des Sprachverstehens:</i>	<i>Schülerbeobachtung:</i>
methodische Grundform	äußere situative Bedingungen (Lärmpegel, Sprecherentfernung, Beleuchtung)	Sozialform
Differenzierung		Schüleraufmerksamkeit
Anschauung	Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer	Hilfe/Unterstützung
Lehreraktivitäten	(Antlitzgerichtetheit, Lehrersprache, Bewegung des Lehrers im Raum, Verwendung der FM-Anlage)	

Die quantitativen Ergebnisse aus dem strukturierten Beobachtungsverfahren beziehen sich mehrheitlich auf die Stichprobe von 800 Beobachtungsminuten (Intervalle des Inventars), d.h. alle nach dem Beobachtertraining und der Berechnung der Beobachterübereinstimmung erhoben intervallskalierten Datensätze. Innerhalb dieser wurde der Mittelwert pro Item pro Beobachtungsbogen über die 20 Zeitintervalle berechnet, wodurch sich eine Fallzahl von 40 ergibt ($N = 800/40$) (siehe Kapitel 5.1.6). Zur konkreten Analyse wurden somit die gemittelten Werte pro Item des Beobachtungsinventars über alle 40 Hospitationstermine der jeweiligen Lehrer-Schüler-Kombination herangezogen.

Die Darstellung der Ergebnisse aus den strukturierten Beobachtungen erfolgt in Abhängigkeit des jeweiligen Auswertungsverfahrens. Die deskriptiv-statistisch ausgewerteten Daten werden grafisch folgendermaßen dargestellt:

- Als *Boxplots*, um Häufigkeiten und Verteilungen im raschen Vergleich über verschiedene Subgruppen darzustellen. Dabei bildet der grafisch visualisierte Median die 50 %-Grenze des Datensatzes pro Item, d.h. die Hälfte der Daten für diesen Bereich liegt oberhalb, die andere Hälfte unterhalb dieser Grenze. Die Daten in der Box (= Interquartilsabstand) machen 50 % des Datensatzes für das entsprechende Item aus. Die horizontalen Linien (= Whisker) werden durch den Wert der Daten bestimmt und können maximal das 1,5-fache der Box betragen. Einzelne Datenwerte (hier pro Beobachtungsbogen) werden durch sogenannte Ausreißer gekennzeichnet, je nach Abstand zum Median als * (= „milde“ Ausreißer) oder als ° (= „extreme“ Ausreißer).
- Als *Kreisdiagramme* für einen Überblick der prozentualen Häufigkeit der einzelnen Subkategorien pro Hauptkategorie. Diese Darstellungen sind allerdings nur für diejenigen Kategorien möglich, bei denen die Subkategorien in der Beobachtungssituation pro minutlicher Aufzeichnung immer anzugeben waren und sich gegenseitig ausschlossen, d.h. nur für die Bereiche methodische Grundformen, Sozialformen, Lärmpegel, Beleuchtung und Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers. Für die anderen Kategorien wäre eine Darstellung im Kreisdiagramm nicht sinnvoll, da hier u.a. Mehrfachnennungen über die verschiedenen Subkategorien möglich waren bzw. nur bei Beobachtung eine Signierung im Beobachtungsinventar erfolgte, so dass der Kreis mehr oder etwa weniger als 100 % darstellen würde und auf diese Weise die Übersichtlichkeit der Darstellung verloren ginge.
- Als *gestapelte Balkendiagramme* in einer Übersicht nach Lehrern bei sich gegenseitig ausschließenden Kategorien, die immer anzugeben waren, um die Verteilungen der Subkategorien anzuzeigen.
- Als *gruppierte Balkendiagramme* in einer Übersicht nach Lehrern bei Kategorien, die bei Erscheinen in der Beobachtungssituation zu signieren waren und bei denjenigen, die sich nicht gegenseitig ausschließen.

Auch wenn sich die deskriptiven Daten auf prozentuale Anteile in der Verteilung der einzelnen Items zueinander beziehen, wird in der nachstehenden Ergebnisdarstellung auf eine detaillierte Diskussion der Prozentangaben weitestgehend verzichtet. Dieses Vorgehen ergibt sich daraus, dass sich die an sich große Stichprobe ($N = 800/40$) auf nur eine geringe Anzahl an untersuchten Lehrern ($N = 10$) und hörgeschädigten Schülern ($N = 5$) bezieht, so dass die Werte mit Vorsicht dargelegt und interpretiert werden müssen.

Im Anschluss an die deskriptiven Analysen werden die inferenzstatistischen Berechnungen dargelegt. Diese intendieren eine Aufdeckung statistischer Zusammenhänge und Einflüsse einzelner unabhängiger Variablen (UV) von Unterricht, Lehrerverhalten und Bedingungen des Sprachverstehens auf die abhängigen Variablen (AV) Aufmerksamkeit (on-task) und Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers. Hierfür wurde das unterschiedlich aufmerksame Verhalten (on-task, passiv; on-task, aktiv; on-task, reaktiv) (siehe Anhang A) unter einen Bereich aufmerksamen Verhaltens (on-task) zusammengefasst (zu den einzelnen Kategorien und ihrem Verständnis siehe Kapitel 5.1.3 bzw. Anhang B). Keine inferenzstatistischen Betrachtungen wurden für die einmalig erhobenen Daten der übersituativen Klassenzimmergegebenheiten vorgenommen, da deren Erhebung zu unterschiedlichen Beobachtungszeitpunkten, wie die der Schüleraufmerksamkeit und Hilfesuche stattgefunden hat.

Die Korrelationen decken die Stärke eines Zusammenhangs zwischen den unabhängigen und den abhängigen Variablen auf, allerdings nicht die Richtung von Zusammenhängen. Einen gerichteten Einfluss der unabhängigen Variablen auf die abhängigen Variablen der Schüleraufmerksamkeit und Hilfesuche des Hörgeschädigten intendieren hingegen die angewandten Regressionsanalysen. Einfache Regressionsanalysen wurden bei Kategorien vorgenommen, die sich gegenseitig nicht ausschließen. Bei Kategorien, deren Haupteindruck nach jeder Minute aufzuzeichnen war, erfolgten multiple lineare Regressionsberechnungen. Innerhalb dieser wurde jeweils eine häufig beobachtete Subkategorie als „Referenzgröße“ genommen und für diese die Auswirkung der Aufmerksamkeit untersucht. Von Interesse ist hierbei, ob die betreffende Variable einen signifikanten Einfluss ($p < 0,05$) auf die abhängigen Variablen (Aufmerksamkeit/Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers) aufweist²³.

Zudem wurden teils weitere inferenzstatistische Berechnungen (in der Regel Korrelationsanalysen) zwischen Variablen des Hilfeeinsatzes und den unterrichtlichen Gegebenheiten, des Lehrerverhaltens und der Bedingungen des Sprachverstehens vorgenommen, um detailliertere Angaben zu den unterrichtlichen Situationen des „Helfens“ und „Helfen-lassens“ des hörgeschädigten Schülers zu gewinnen. Einmalig aufzuzeichnende übersituative Klassenraumgegebenheiten wurden, wie bereits erwähnt, in den inferenzstatistischen Berechnungen vernachlässigt. Sie wurden pro strukturierter Beobachtung pro Lehrer-Schüler-Kombination erneut geprüft und entsprechende Veränderungen vorgenommen. Da jeweils viermalig pro Lehrer-

²³ Mitunter tauchen minimale Differenzen in den statistischen Angaben zu den Bereichen „Nutzung der FM-Anlage“, „Lärmpegel“, „Anschauung“ und „Bewegung der Lehrer im Raum“ im Vergleich zu den Zahlen in BORN & SACHSENHAUSER (2008) auf. Dies lässt sich damit erklären, dass kleinere Fehler im Datensatz postum gefunden und entsprechend korrigiert wurden. Vorliegende Befunde beziehen sich auf die korrigierten Werte.

Schüler-Kombination (siehe Kapitel 4.6) strukturiert beobachtet wurde, kommt man in diesem Bereich auf eine Stichprobe von 40 Hospitationen ($N = 40$).

Quantitative Analysen führen oftmals erst durch entsprechend qualitativ begründete Variablen zu brauchbaren, vertieften Erkenntnissen. Dem sollen hier die Daten aus den qualitativen, *halbstrukturierten Beobachtungen* nachkommen. Die Stichprobengröße bezieht sich hierbei auf die 94 halbstrukturiert beobachteten Unterrichtseinheiten ($N = 94$) über die zehn erfassten Lehrer und fünf hörgeschädigten, einzelintegrierten Schüler. Nachstehende Grafiken (Abb. 14 und 15) geben einen Überblick über die deduktiv und induktiv entstandenen Hauptkategorien der halbstrukturierten Beobachtungen: Abbildung 14 bezüglich dem Bereich Lehrer und Unterricht, Abbildung 15 im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler und die Mitschüler bzw. die Klasse als Gesamtgefüge. Die Aufteilung der Hauptkategorien auf die beiden Grafiken und deren Gruppierung durch die Verästelung in dem Cluster (Abb. 14), nimmt Bezug auf entstandene Gruppen innerhalb der Hauptkategorien. Deren Zusammenfassung als Gruppierung wird auch versucht in nachstehenden Kapiteln der Ergebnisdarlegung gerecht zu werden. Die Darstellung der Befunde aus den halbstrukturierten Beobachtungen erfolgt, je nach Kategorie, unterschiedlich. D.h. bei manchen Kategorien wird eher deskriptiv, bei anderen wiederum als quantifizierende Zusammenfassung über alle Lehrer hinweg vorgegangen. Die Art der Ergebnispräsentation hängt von der „Charakteristik“ der Kategorie ab, wie etwa danach, ob der beobachtete Bereich als hoch- oder niedrig-inferent (siehe näher Kapitel 5.1.3) einzustufen ist (je höher die Inferenz desto mehr Tendenz zur deskriptiven Darstellung), aber auch inwiefern die Kategorie als stark individuell von dem beobachteten Lehrer/Schüler geprägt eingestuft wird und somit schwerlich zusammenfassende Aussagen getroffen werden können. Bei einer alleinig deskriptiven Darstellungsweise werden als Referenzen und Belege der Beschreibungen Auszüge aus den Transkriptionen der einzelnen Unterrichtsstunden zitiert.

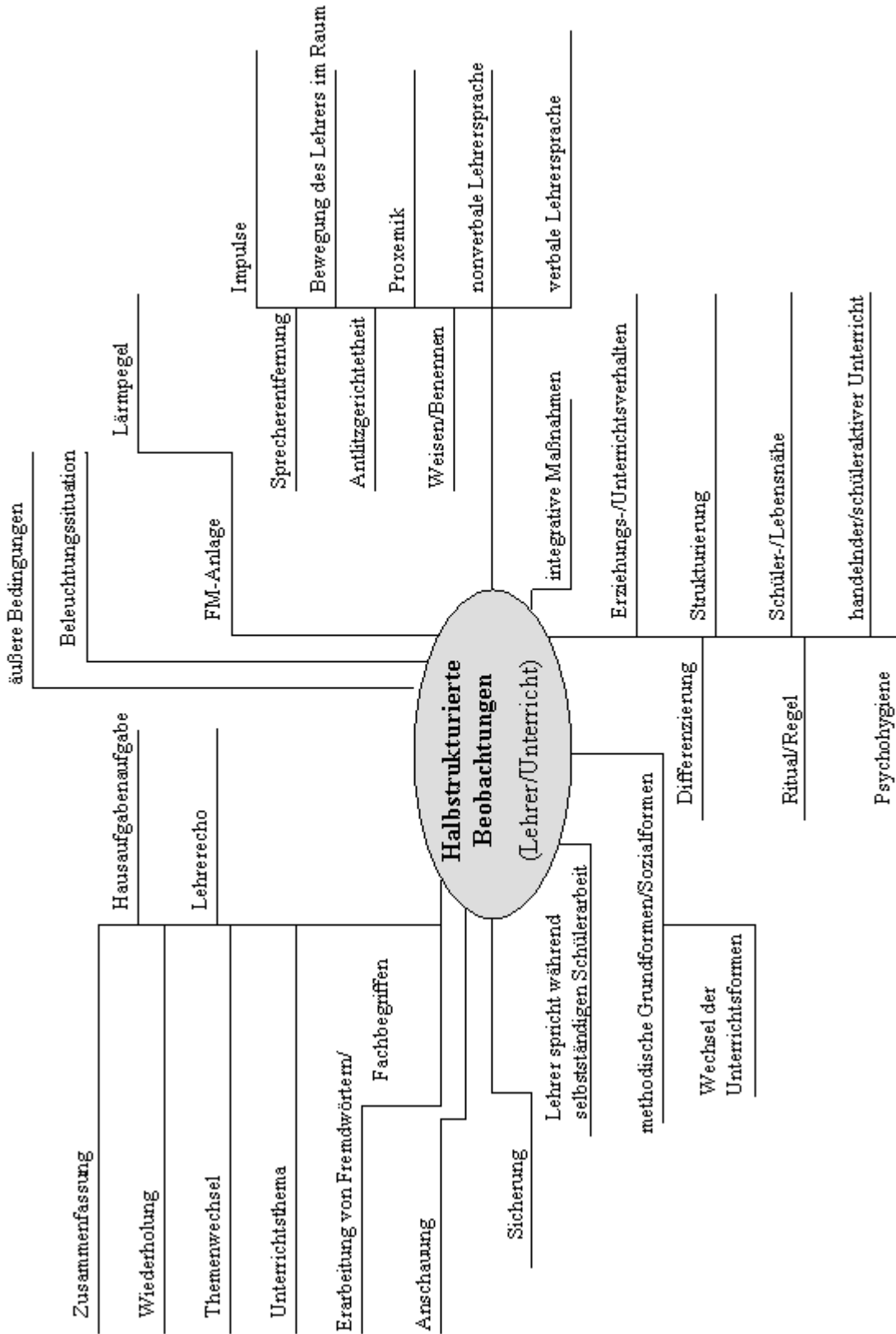


Abb. 14: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Beobachtungen im Überblick – Teil I: Lehrer und Unterricht

Neben den deskriptiven Beschreibungen werden Balken- und Kreisdiagramme zur zusammenfassenden Darstellung der Ergebnisse herangezogen. Trotz qualitativer Erhebung werden bei einigen Kategorien deskriptive Aussagen zur Häufigkeit vorgenommen (z.B. „kaum“, „gemäßigt“, „häufig“). Diese Zuordnungen basieren auf Auszählungen der Werte pro Lehrer bei Bildung eines Durchschnittswerts pro Subkategorie für jede einzelne Lehrkraft in Abhängigkeit zur Anzahl der bei ihr beobachteten Unterrichtsstunden. Aufgrund der enormen Datenmenge aus den 94 Beobachtungen muss dieses reduktionistisches Verfahren angewandt werden, um eine Übersichtlichkeit sowie einen inter- und intrapersonalen Vergleich der untersuchten Lehrer gewährleisten zu können. Trotz der Visualisierung dieser qualitativen Beobachtungen in verschiedenen Formen grafischer Darstellungsmöglichkeiten, muss selbstverständlich berücksichtigt bleiben, dass die Daten auf eine Auswahl des Unterrichts von zehn Lehrern und entsprechend fünf hörgeschädigten Schülern Bezug nehmen.

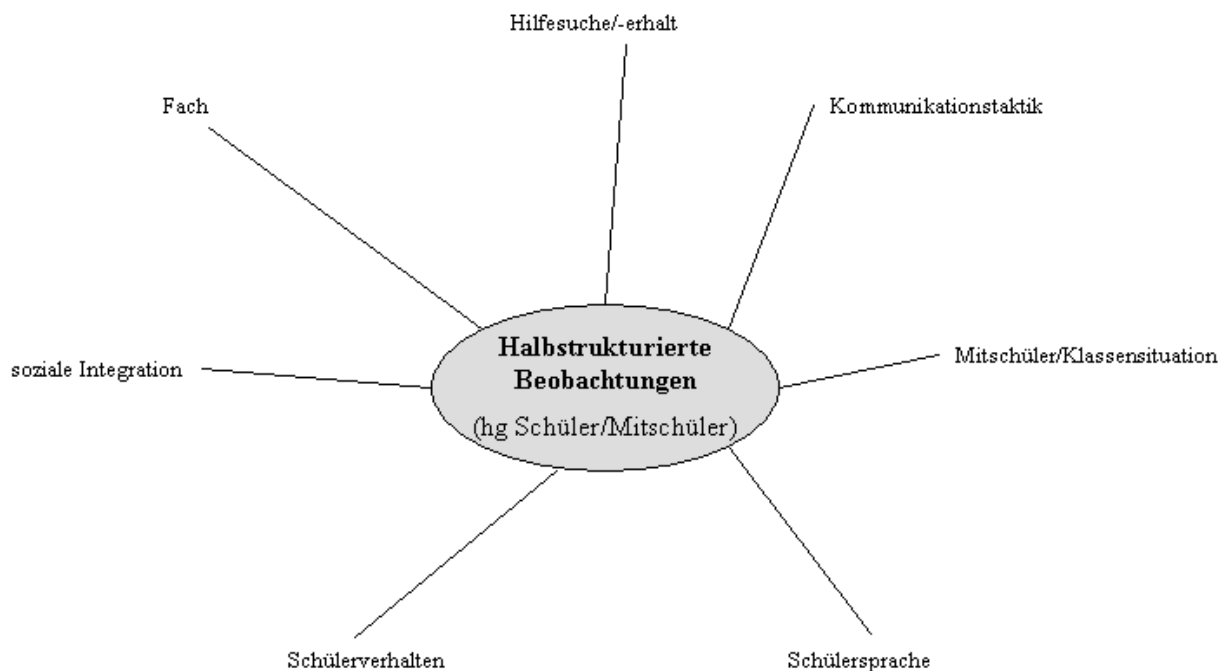


Abb. 15: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Beobachtungen im Überblick – Teil II: hörgeschädigter Schüler und Mitschüler

In der Darstellung der Ergebnisse aus den *halbstrukturierten Interviews* wird in ähnlicher Weise verfahren, wie bei den qualitativen Befunden aus den halbstrukturierten Beobachtungen. Allerdings erfolgt hier die Präsentation des Datenmaterials rein deskriptiv.

Die Haupt- und Subkategorien wurden auch hier deduktiv und induktiv gebildet. Ein Überblick über die untersuchten Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Interviews wird in Abbildung 16 gegeben. Die Verästelungen im Cluster zeigen Gruppierungen auf, zu denen die

Hauptkategorien zusammengefasst werden können. Sie verweisen als Gruppe auf die nachstehenden Kapitel der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse. Die Befunde betreffen dabei die Sichtweise der beobachteten und befragten Lehrkräfte und dürfen nicht als allgemeingültige Aussagen verstanden werden. Auch aus diesem Grund sollen die Lehreraussagen den Beobachtungen gegenübergestellt werden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Lehrersicht und Forschersicht zu diskutieren.

Die Stichprobe dieser Methode bezieht sich auf die zehn Interviews der beobachteten Lehrer (N = 10).

Die Hauptkategorien, die innerhalb der verschiedenen Erhebungsverfahren entstanden sind (siehe Abb. 14, 15, 16), werden den einzelnen Kapiteln zu den äußeren Gegebenheiten und Bedingungsfaktoren, zu Unterricht und Lehrer, zu dem hörgeschädigten Schüler selbst und den Mitschülern, der Klassensituation und der sozialen Integration untergeordnet und – in Zusammenfassung bestimmter Kategorien – dargelegt und diskutiert. Nach Darlegung und daran anschließender zusammenfassender Diskussion der einzelnen Resultate erfolgt eine Erörterung und Gegenüberstellung der Befunde der vorliegenden Erhebung im Überblick, in welchem Bezüge zu allen präsentierten Ergebnissen der Untersuchung hergestellt werden (siehe Kapitel 6.6).

Insgesamt wird über die Befunde aus der quantitativen und den qualitativen Erhebungsverfahren beabsichtigt, zu einem Bild über die unterrichtliche Integrationssituation zu gelangen. Neben der grundsätzlichen Erfassung dieser Situation, mit Schwerpunkt auf den äußeren Gegebenheiten, den unterrichtlichen und lehrerbezogenen Kriterien, sollen über qualitative Analysen auch Aspekte der Mitschüler, der Klassensituation/-atmosphäre und der sozialen Integration betrachtet werden und mittels der Daten aus den verschiedenen Methoden zu einer Aussage hinsichtlich der Situation des hörgeschädigten Schülers und dessen reaktivem Verhalten gelangt werden. Die Daten aus den Interviews sollen die Befunde aus den Beobachtungen ergänzen und die Sichtweise der Lehrer auf die Integrationssituation darstellen (siehe Kapitel 4 und 5).

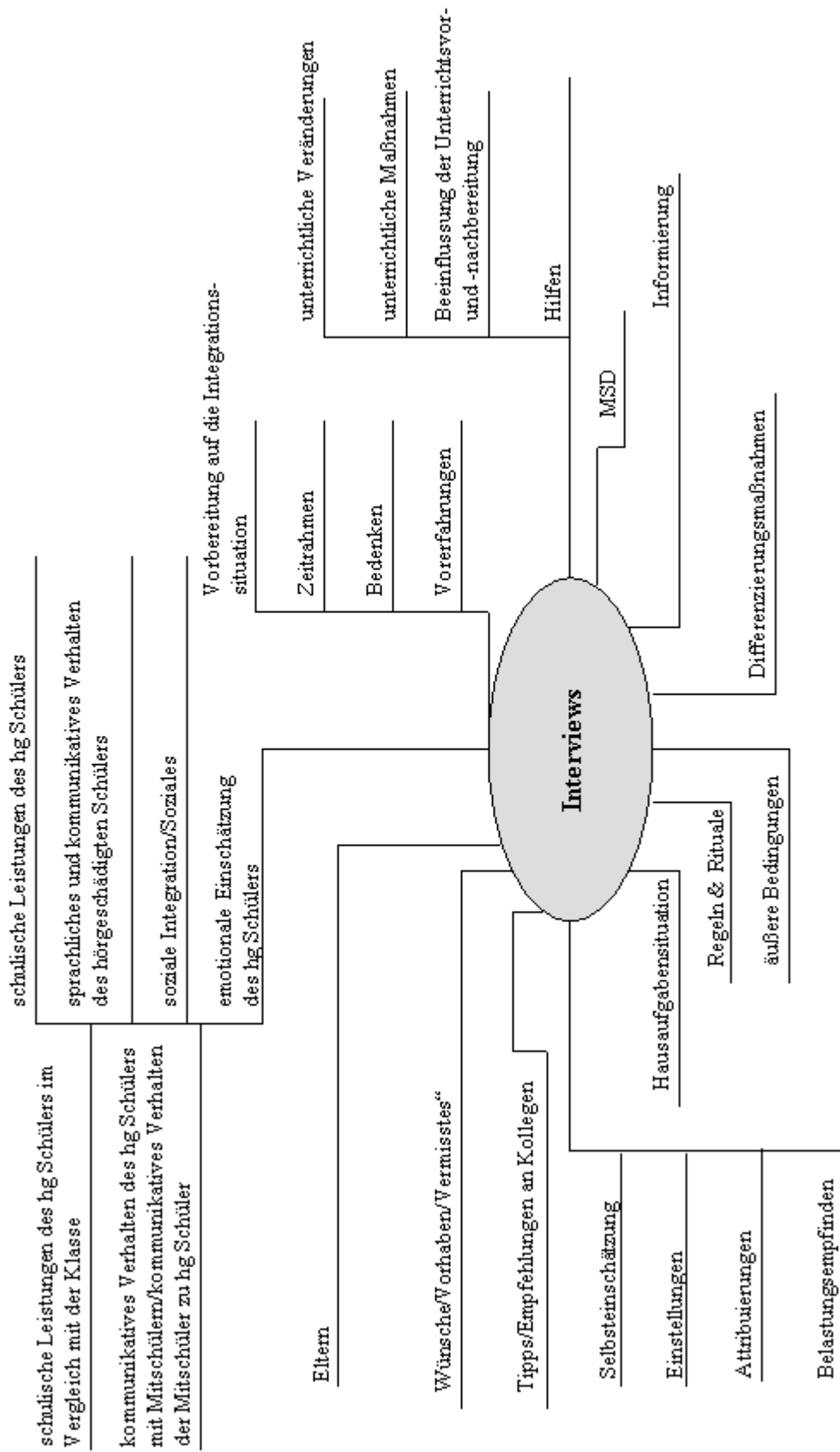


Abb. 16: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Interviews im Überblick

6.2 Äußere Gegebenheiten und Bedingungsfaktoren

Äußere Gegebenheiten, wie etwa baulich-räumliche Bedingungen und die Sitzordnung im Klassenzimmer, aber ebenso der vorhandene Lärmpegel, die Beleuchtungssituation und der Gebrauch der FM-Anlage können erheblichen Einfluss auf die unterrichtliche Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers ausüben. Da sich dies in bisheriger Forschung (siehe Kapitel 2.3.2) oftmals als abhängig von der Voreinstellung und -information sowie der Vorbereitung der Lehrer der allgemeinen Schule auf die Integration eines Hörgeschädigten zeigte (vgl. u.a. Untersuchung KWAM 1993), werden im Vorfeld die Ergebnisse zu diesem Bereich dargelegt, um dann auf die Befunde zu den konkret erhobenen äußeren Bedingungsfaktoren überzugehen.

6.2.1 Vorbereitung auf die unterrichtliche Integrationssituation und Vorabinformierung der Lehrer

Da die Vorabinformierung und die Vorbereitung der untersuchten Lehrer der allgemeinen Schule kaum durch Beobachtung erhoben werden konnte, stützen sich die Daten hierzu allein auf die Interviewangaben. Von Interesse ist insbesondere, ob grundsätzlich eine Vorbereitung und Informierung der erfassten Lehrkräfte stattgefunden hat und wenn, in welcher Form und zu welchem Zeitpunkt. Die Informierung und Vorbereitung der Lehrer auf die Integrationssituation wird als Einfluss nehmend auf das Gelingen des schulischen Integrationsprozesses des hörgeschädigten Schülers erachtet (vgl. Kapitel 2.3).

Um die Lehreraussagen jedoch in einen zeitlichen Rahmen im Vergleich zur Situation zum Untersuchungszeitpunkt einzuordnen, wird zunächst der Zeitraum der Unterrichtung des hörgeschädigten Schüler für jeden Lehrer separat erläutert. Dabei werden ebenfalls mögliche Bedenken dargelegt, welche die befragten Lehrkräfte zu Beginn der Untersuchung hegten.

Auswertung aus den Interviews

Sechs der befragten und beobachteten zehn Lehrer unterrichteten den hörgeschädigten Schüler erst seit dem laufenden Schuljahr (Lehrer 1, 2, 3, 8, 9, 10). Allein bei Lehrer 4 befand sich die Unterrichtung unter einem Schuljahr, was sich mit einem Lehrerwechsel in etwa zum Halbjahr erklären lässt. Lediglich Lehrer 5, 6 und 7 geben eine Unterrichtung seit dem vorangegangenen Schuljahr an.

Alles in allem lag also der Erstkontakt der Lehrer mit den hörgeschädigten Schülern in ihrem Unterricht zwischen etwa einem halben Jahr bis zu zwei Jahren zurück.

Von den zehn Lehrkräften, wurden lediglich zwei in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in der Klasse einbezogen. Bei einem dieser beiden Lehrer (Lehrer 5) geschah dies aufgrund seiner Vorerfahrungen in der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers. Bei dem anderen Lehrer (Lehrer 7) erfolgte dies durch eine frühzeitige Informierung seitens der Mutter und deren Informationseinholung im Hinblick auf die Kooperationsklasse (siehe Fußnotenverweis 16 in Kapitel 4.5), deren Klassenleiter er war. Die restlichen acht Lehrer wurden nicht in diesen Entscheidungsprozess einbezogen.

Bei vier der Lehrkräfte fand die Mitteilung über die Integration des hörgeschädigten Schüler, ohne weitere Informierung, zu Schuljahresbeginn (Lehrer 1, 2, 3) bzw. zu Beginn der Unterrichtung des Lehrers (Lehrer 4) statt.

„Ich hatte KEINE Vorinformation. Das war (...) einfach die / Also wir haben immer am Montag Lehrerkonferenz, am Dienstag geht die Schule los. / in meinem Schülerakt, (...) dass eben der Johannes auch drin ist mit seinen, äh, Sachen, die er halt so hat“ (L 3, 7-11).

Bei den beiden teilnehmenden Gymnasiallehrern (Lehrer 9 und 10) erfolgte die Aufklärung über die Integrationssituation erst im Schuljahresverlauf:

*„Ja, das kam ganz einfach. ... ich hab eine Klasse zugeteilt gekriegt und da war der drin. Das war also mir vorher auch gar nicht klar. Das hab ich erst im Lauf des Schuljahrs beziehungsweise am Anfang erst ... mitgekriegt. (...) Also da gibt es auch äh eigentlich keinen Informationsfluss vorher, * dass man weiß, (...) ob äh in irgendeiner Art behinderte Schüler oder Ähnliches dabei sind“ (L 9, 5-15).*

Eine tatsächliche Informierung und daraus zu ziehender unterrichtlicher Konsequenzen zu Beginn der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers erwähnen drei Lehrkräfte (Lehrer 1, 6, 7). Bei Lehrer 1 und 7 fand dies durch die betreuende MSD-Lehrkraft statt, bei Lehrer 6 und (zusätzlich) Lehrer 7 durch die Eltern des Hörgeschädigten. Ein Lehrer (Lehrer 5) spricht davon, dass die hörgeschädigte Schülerin „an der Schule weiterlief“ (vgl. L 5, 496-504) und somit deren Hörschädigung bereits allgemein an der Schule bekannt war. Selbiger Lehrer beschreibt weitere situative Spezifika der anfänglichen Situation: Zum einen bemängelt er die schlechte Raumakustik des Klassenzimmers mit Blick auf die hörgeschädigte Schülerin und dass dies im Vorfeld vermieden hätte werden sollen. Zum anderen schildert er die Versetzung eines „problematischen Mitschülers“:

„Ein Schüler, den sie früher in der Eins, Zwei hatte, in der er sie nervte, wurde parallel versetzt. Da hat man dann schon Rücksicht darauf genommen. (...) ... wir haben den Schüler so auch als unangenehm empfunden und dann hat der Kollege gesagt, den nimm dann ich. (...) Vor allem die Mutter des Schülers war der Ansicht, der sollte nicht zu mir kommen, weil er schon bei meiner Frau war und ich wüsste dann schon wie unangenehm er ist“ (L 5, 526-534).

Im Gesamten wurden acht der zehn befragten Lehrer nicht in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse miteinbezogen. Einige Lehrer erfuhren die Situationslage der Integration eines hörgeschädigten Schülers in ihrer Klasse erst zu Schuljahresbeginn, andere erst im Schuljahresverlauf.

Als eine Art „Vorabinformation“ können überdies die Vorerfahrungen der untersuchten Lehrer mit Hörgeschädigten genommen werden, da von diesen Auswirkungen auf implizite Theorien der Lehrer in Bezug auf Hörgeschädigte anzunehmen sind.

Die befragten zehn Lehrer schildern hierzu kaum Erfahrungen – und wenn, eher in Bezug auf die eigene Altersschwerhörigkeit oder die enger Verwandter. Konkrete Erfahrungen mit hörgeschädigten Schülern beschreiben lediglich zwei Lehrkräfte (Lehrer 5 und 9), wobei sich die Erfahrungen bei Lehrer 9 alleine auf eine Vertretungsstunde seinerseits in einer Klasse mit einem hörgeschädigten Schüler begrenzen. Lehrer 5 schildert hingegen seine Vorerfahrungen als Klassenlehrer eines hörgeschädigten Schülers ausführlich. Dabei thematisiert er u.a. auch die ungewöhnliche Sprachproduktion des hörgeschädigten Schülers im Vergleich zu der aktuell einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerin:

„...an was ich mich bei der Verena gar nicht gewöhnen musste, das war die Sprache. (...) Den Schüler damals, wie der mir vorgestellt wurde, verstand ich überhaupt nicht die erste Viertelstunde. (...) Und hatte dann äh über das Jahr kein Problem, (...) ihn zu verstehen. Andererseits hatte er immer einen Schüler gehabt, äh, der neben ihm saß und ihm immer geholfen hat, also sprachlich. (...) Aber äh das habe ich bei der Verena überhaupt nicht. Ihre Aussprache war ÜBERHAUPT nicht, dass ich irgendwann mal gesagt habe, (...) war undeutlich. Auch Englisch nicht“ (L 5, 370-384).

Auch wenn keine weiteren befragten Lehrer Vorerfahrungen mit hörgeschädigten Schülern aufweisen, so geben vier der zehn Lehrer Erfahrungen mit hörgeschädigten Verwandten an (Lehrer 1, 2, 3 und 10).

*„... die Symptome kannte ich von meinen Großvater. * Und von meinem Vater. (...) Bei meinem Großvater wurde es einfach akzeptiert, dass er schlecht hört. (...) Äh er wollte Nachrichten hören, hat den * den Röhrenempfänger auf volle Lautstärke gestellt. (...) (...) ... bei meinem Vater äh war es etwas schwieriger, und darum ... freue ich mich, dass es heute eben besser ist. Er hat sich geschämt, dass er schlecht * gehört hat. (...) Es war für ihn ein .. Makel und er hat dann, wenn er was nicht verstanden hat ‚ja‘ gesagt, egal was es für ein Unsinn war. (...) Oder er hat dazu versucht zu lachen, (...) um es zu überspielen“ (L 1, 348-378).*

Zwei Lehrer (Lehrerin 3 und 6) beschreiben Sekundärerfahrungen mit Hörgeschädigten. Beide Lehrerinnen berichten von Schülern mit hörgeschädigten Geschwistern, die sie jedoch selbst nicht unterrichteten. Zwei weitere Lehrkräfte schildern außerdem von ihrer eigenen beginnenden Altersschwerhörigkeit (Lehrer 1 und 2). Zwei andere Befragte äußern in dem Kontext von ihren Erfahrungen mit Personen mit anderen Beeinträchtigungen: Lehrerin 6 mit einem Körperbehinderten, Lehrer 10 mit einem stotterndem Schüler. Gerade bei Lehrer 10 hat

diese Situation Einfluss auf die Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers genommen, so wie es seine nachstehende Aussage veranschaulicht:

„... ich hatte mal ... auch einen Schüler, der zum Beispiel stark gestottert hat, hatte ich mal. (...) Und das [das mündliche Ausfragen; Anm. d. V.] habe ich ein-, zweimal probiert und das war dann wirklich ... so eine peinliche Situation, (...) wo auch die Klasse so ganz still plötzlich war, so unnatürlich still. Und da dachte ich mir, ich will den Schüler nicht vorführen hier, (...) mit der Behinderung“ (L 10, 75-81).

Aus den Lehreraussagen können vier Lehrer abgeleitet werden, die keine direkten Erfahrungen mit Hörgeschädigten aufweisen (Lehrer 4, 6, 7 und 8). Bei denjenigen Lehrern mit Vorerfahrungen mit Hörgeschädigten bzw. mit Personen mit anderen Beeinträchtigungen wurde nachgefragt, inwiefern sie ihre Erfahrungen für die Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler nutzbar machen können. Zwei Lehrkräfte (Lehrerin 2 und 6) sehen darin schlichtweg eine größere Bereitschaft, sich auf die Situation einzulassen. Überdies beschreibt Lehrer 9 eine erhöhte Sensibilisierung auf die Situation hörgeschädigter Schüler:

„Es war ... insofern eine Hilfe als ich eben gemerkt habe, dass es da MEHR Schüler gibt, die Behinderungen in irgendeiner Art haben oder irgendwelche Schwierigkeiten im Unterricht. Ähm, dass man oftmals eben nicht wahrnimmt als Lehrer; erst wenn man sich dann wirklich mal Gedanken macht, warum (...) ist das eigentlich der Fall“ (L 9, 313-315).

Lehrkraft 5, der einzige Lehrer, der längerfristige Erfahrungen mit einem hörgeschädigten Schüler einbringt, schildert den konkreten Nutzen seiner Vorerfahrungen für die Arbeit mit der aktuell einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerin wie folgt:

„Also ... schon mal ... die Tatsache, dass man den Schüler anschaut. (...) Dass man sehr deutlich spricht. (...) Und dass man vielleicht auch immer äh darauf achtet, dass man Rückmeldung kriegt, ob er das verstanden hat oder nicht. Wie die Rückmeldung jetzt aussieht, ob (...) das ein Blickkontakt jetzt, was weiß ich, sondern äh (...) muss dann schon den Schüler anschauen und sagen, hat sie es jetzt oder hat sie es nicht? (...) Das kriegt man mit der Zeit das Gefühl so, mm das wurde verstanden oder wurde nicht verstanden. Das sieht man dann an an den Augen und ihrer Reaktion. (...) Ich glaube das Wichtigste ist einfach der Augen- und der Blickkontakt“ (L 5, 352-366).

Lehrer 5 benennt demnach gerade eine verstärkte Beachtung der Antlitzgerichtetheit zu der hörgeschädigten Schülerin, sein Bemühen um eine deutlichere Sprache und die Prüfung des Verstehens bei der hörgeschädigten Schülerin. Dieser Lehrer berichtet neben seinen individuellen Ableitungen seiner Erfahrungen für die Kommunikation mit der hörgeschädigten Schülerin zugleich eine baulich-räumliche Problematik, die ihm im Hinblick auf die hörgeschädigte Schülerin negativ auffällt (siehe auch Kapitel 6.2.2). Des Weiteren erwähnt er seine bessere Einschätzung der erforderlichen Bedingungen für die hörgeschädigte Schülerin mit Blick auf die Anforderungen der Sprache und des Absehbildes des Sprechers:

„Es gibt keinen Überraschungsmoment. (...) Man weiß dann also sehr genau, wieso sie etwas vom Gehör her nicht hat. Das hat man sonst nicht. Also man muss das schon mal mitgekriegt haben, was hört sie jetzt, was hört sie nicht. Und man ist da schon bisserl äh sensibilisiert, dass man sagt, hoppla ... da warst jetzt daneben. Das hast du jetzt nicht gut erklärt. Da warst du nicht deutlich.

(...) Und wenn man so ein ein wirklich schlechteren Hörer hat, äh Sprecher und Hörer hat, (...) dann achtet man noch mehr darauf. (...) Aber so (...) achtet man dann schon sehr auf die Aussprache und auf eine deutliche Bewegung von den Lippen auch“ (L 5, 414-424).

Zwei Befragte (Lehrer 3 und 10) können aus ihren Erfahrungen mit hörgeschädigten Verwandten keinen Nutzen oder Zusammenhänge zu dem hörgeschädigten Schüler erschließen.

In dem Kontext interessieren außerdem die Bedenken, welche die Lehrkräfte gegenüber der Integrationssituation zu Beginn hegen. Diese können herangezogen werden, um vorsichtige Rückschlüsse auf anfängliche Einstellungen bzw. Vorstellungen der Lehrer hinsichtlich der Integration Hörgeschädigter anzustellen (siehe Kapitel 6.6).

Vier Lehrer (Lehrer 3, 4, 6 und 10) geben keine anfänglichen Bedenken an. Zumeist kann dies in Verbindung mit ihrer generellen Einstellung gesehen werden. Bei Lehrer 10 kann dies z.B. auf dessen grundlegende Haltung und seines bis dato vorherrschenden Eindrucks des hörgeschädigten Schülers zurückgeführt werden:

„In dem Sinne, mmmh, hatte ich keine Bedenken. Ich dachte halt einfach, das ist etwas, da, ähm, muss die Gemeinschaft das sozusagen leisten (...) können. Also direkt Bedenken hatte ich nicht. Äh, vor allem durch seine Arbeitsweise nicht. Weil er ja nun, äh, nicht den Eindruck macht äh / hatte, dass der solide mitarbeitet und auch bei den anderen schaut, was jetzt (...) nötig ist und er, also der kam mir einfach konzentrierter und wacher vor als andere. (...) Äh, auch von den Noten her am Anfang war das so, dass des also eigentlich da keinen Grund gab“ (L 10, 33-43).

Lehrer 4 begründet dies hingegen damit, dass ihm die Integrationssituation bereits von seinem Schulleiter, der zugleich den vorigen Mathematikfachlehrer des Hörgeschädigten bildet, im Vorfeld als unproblematisch geschildert wurde.

Bedingt Bedenken hinsichtlich der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers äußern zwei Lehrer (Lehrer 1 und 7), was sie jedoch aufgrund unterschiedlicher Faktoren relativieren: Lehrer 1 steht der Integrationssituation vornehmlich ohne Bedenken gegenüber aufgrund seines bisherigen Eindrucks von der hörgeschädigten Schülerin; Lehrer 7 relativiert seine Befürchtungen aufgrund der bereits anfangs bekannten Unterstützung seitens des MSD und aufgrund des Integrationswunsches der Eltern des hörgeschädigten Schülers. Lehrer 7 drückt an anderer Stelle der mündlichen Befragung implizit dennoch anfängliche Bedenken hinsichtlich des Lautsprachverstehens des hörgeschädigten Schülers aus:

*„... im Großen und Ganzen ... war es eigentlich besser, als, als am Anfang erwartet / als ich eigentlich befürchtet hab. ** Also, ** kein so / * Wenn man SPONTAN miteinander spricht, finde ich, versteht er es oft besser, als wenn man ihn so geZIELT darauf anspricht. Jetzt bitte schau HER und pass jetzt auf. Jetzt zeig ich dir das und das. Das ist dann oft / kommt nicht so gut an, als wie ganz schnell, frisch von der Leber weg, mit ihm spricht“ (L 7, 83).*

Bedenken in Bezug auf das Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers bzw. dessen Einschätzung äußert ebenso Lehrer 8:

„Jaaa, * wie ich jetzt speziell auf ihn eingehen kann oder was ich jetzt tun MUSS (...) oder müsstE ... damit er eben das genau so mitkriegt wie die Anderen. Dass ich LAUTER rede, dass es LEISER ist in der Klasse, was schwer möglich war. ** Da macht man sich halt schon Gedanken. Oder was kriegt er überhaupt mit. Und manchmal habe ich ihn dann gefragt, * äh, und manchmal habe ich das Gefühl, dass er gar nichts mitgekriegt und ein anderes Mal war ich wieder überrascht, WAS er mitgekriegt hat“ (L 8, 15-17).

Aus den Aussagen von Lehrer 7 und 8 treten, neben impliziten Befürchtungen eines problematischen Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers, auch Unsicherheiten der Lehrer hervor, wie sie didaktisch-methodisch bzw. mittels Veränderungen ihres eigenen Verhaltens darauf reagieren sollten. Gleiches zeichnet sich bei Lehrer 1 ab. Darüber hinaus beschreiben Lehrer 5 und 7 Bedenken in Bezug auf das Schülerverhalten des Hörgeschädigten:

„Ich habe eigentlich keine Bedenken gehabt. Ähm die Schülerin hatte nur den Ruf, dass sie ein bisschen eigensinnig ist, also eigenwillig. (...) Und da hat man dann irgendwie Bedenken gehabt. Man wusste nicht recht, wie man mit ihr umgehen sollte. (...) Problem war eigentlich auch die Mutter, die ständig äh DA SAß oder ständig wartete“ (L 5, 20-25).

„Das war vielleicht am Anfang auch ein bisschen so eine ANGST, weil ich habe schon mal andere Lehrer gesprochen, die haben gesagt: ‚Njaa und der Bastian und der ist auch nicht ganz einfach und so‘. (...) Und da habe ich mir gedacht: Ojee, ojee (lacht). Wenn das dann irgendwie so ein Schläger ist oder so (lacht) oder einen Wirbel in die Klasse bringt. Aber das war überhaupt nicht so“ (L 7, 199-201).

Beide Lehrer begründen ihre Befürchtungen aufgrund ihrer Vorinformationen durch Kollegen über den hörgeschädigten Schüler und nicht aufgrund eigener Vorstellungen über Hörgeschädigte allgemein. Ein direkter Bezug zu der Hörschädigung des Schülers zeigt sich hierbei nicht.

Außerdem gehen bei beiden Lehrern diese Befürchtungen mit Bedenken hinsichtlich der Erfüllung der elterlichen Ansprüche einher. Besonders deutlich wird dies bei Lehrer 7:

„Ja, es ist schon wichtig, dass man weiß, dass die Eltern dann, * ähm, wie soll ich sagen, hinter einem stehen oder das verstehen, WAS man macht oder nicht immer kritisieren. Weil das schon ein bisschen ein Wandlungsprozess ist – auch bei der Frau X. [Mutter von hörgeschädigtem Schüler; Anm. d. V] ... Also am Anfang habe ich sie als sehr KRITISCHE Mutter empfunden, die WAHNSINNIG viele Ansprüche gestellt hat, wo ich dann schon gedacht habe: Um Gottes Willen, was wird das werden, was erwartet die (lacht). Ich muss alles umkrempeln und das ganze Klassenzimmer und das und das muss sein und das muss sein und die Hefte müssen und da muss man was machen. Abeeer, * dass hat sich dann eigentlich recht gut aufgelöst, vor allem weil sich der Bastian gut eingefunden hat und ** ja, also, * ich denke, das war vielleicht * etwas * ÜBERhehrgeizig von der Mutter, die wollte einfach viel, viel mehr erreichen oder ganz schnell was erreichen“ (L 7, 149).

Lehrerin 2 schildert, im Gegensatz zu allen anderen Lehrkräften, fachspezifische Bedenken in Bezug auf den Englischunterricht:

„Ja, weil ich gerade im Fach Englisch, dachte ich, (...) dass ist ja sehr HÖRabhängig und (...) eigentlich hatte es sich auch jetzt im Laufe der Zeit bestätigt, dass ich MEINE, sie hat große Defizite“ (L 2, 21-25).

Zu Lehrer 9 existieren keine Angaben hinsichtlich möglicher Bedenken seinerseits aufgrund seiner fehlenden Fragebeantwortung im Interview.

Obwohl die Lehrer nahezu ausschließlich nicht in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse miteinbezogen wurden, äußern sie kaum anfängliche Bedenken hinsichtlich der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers. Vereinzelt beschreiben sie jedoch Befürchtungen, was das unterrichtliche Sprachverstehen oder das Schülerverhalten des Hörgeschädigten betrifft oder etwa die Erfüllung der elterlichen Vorstellungen anbelangt. Lediglich eine Lehrerin gibt fachspezifische Befürchtungen hinsichtlich eines Englischunterrichts mit dem hörgeschädigten Schüler an. Einige Lehrer begründen die Relativierung ihrer Bedenken damit, dass ihnen die Unterstützung des MSDs bewusst war bzw. sie aufgrund von Vorinformationen anderer Kollegen zuversichtlich der unterrichtlichen Integration des Hörgeschädigten gegenüber standen. Bei anderen Lehrkräften kamen erst durch Informationen von Kollegen über das Schülerverhalten ihre Bedenken auf, die sie jedoch durch ihre eigenen Erfahrungen nicht bestätigen können. Bei einzelnen Befragten lässt sich darüber hinaus implizit erschließen, dass ihre Bedenken im Zusammenhang mit Unsicherheiten eines eigenen didaktisch-methodischen Reagierens stehen.

Diskussion

Zusammenfassend ergibt sich über alle befragten Lehrer eine ungünstige Sachlage bezüglich der *Vorabinformierung* und der *Vorbereitung* auf die Integrationssituation. Zum einen wurde ein Großteil der Lehrkräfte (acht Lehrer) nicht in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers einbezogen, so dass im Vorfeld nicht deren Bereitwilligkeit zur Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers in der Klasse abgeklärt wurde. Zum anderen erfolgte die Mitteilung über die Anwesenheit des hörgeschädigten Schülers und die Erstinformierung hinsichtlich der Hörschädigung, wenn überhaupt erst zu Schuljahresbeginn oder im Schuljahresverlauf. Eine intensive Informierung und Einarbeitung der Lehrer in die Thematik einer Hörschädigung und deren Auswirkungen geschah also im Vorfeld nicht. Lediglich drei Lehrer wurden vor der Aufnahme des hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse seitens der Eltern oder/und des MSD informiert. Bei zweien dieser Lehrkräfte lag jedoch ein „Spezialfall“ vor: Der eine Lehrer wurde von den Eltern informiert und angesprochen, da er bereits Vorerfahrungen mit einem hörgeschädigten Schüler aufwies (Lehrer 5); der andere Lehrer aufgrund dessen, da er der Klassenlehrer einer Kooperationsklasse mit dem Förderzentrum Lernen ist (Lehrer 7) (siehe Kapitel 4.5). Diese Ergebnisse gehen konform mit der

Untersuchung von STEINER (2008): Auch hier wurden sieben der 18 befragten Lehrkräfte vor oder zu Beginn des Schuljahres nicht informiert. In diesem Punkt bestätigt sich erneut eine negative Ausgangslage der schulischen Integration der hörgeschädigten Schüler bezüglich der Informierung ihrer Lehrer.

Die befragten Lehrer beschreiben jedoch keine oder aber eher vereinzelte anfängliche Bedenken im Hinblick auf die Unterrichtung der hörgeschädigten Schüler. Mitunter werden Schwierigkeiten des Sprachverstehens und des Schülerverhaltens sowie Probleme im Englischfachunterricht angenommen und in zwei Fällen Bedenken hinsichtlich der Erfüllung der elterlichen Erwartungen benannt. Unter den Lehrkräften, die Bedenken in der Unterrichtung der hörgeschädigten Schüler äußern, befinden sich jedoch auch diejenigen, die im Vorfeld über die Integrationssituation des Hörgeschädigten Bescheid wussten. Möglicherweise kam es auf diese Weise zu einer Sensibilisierung der Lehrer und somit zu einer größeren Bewusstheit hinsichtlich spezifischer Problematiken in der Unterrichtung Hörgeschädigter. Da jedoch die Lehrerausgangslagen und deren Bedenken sich sehr individuell darstellen, können aufgrund der geringen Fallzahlen hierzu kaum derartige Schlüsse gezogen werden. Zieht man andere empirische Forschungen hinzu, so kann allerdings die genannte These gestützt werden. Besonders deutlich wurde dies in der norwegischen Untersuchung von KWAM (1993), in der sich ein positiver Einfluss einer ausführlichen Fortbildung der Lehrkräfte auf deren Unterricht unter hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen zeigte und ebenso Zusammenhänge zwischen der Informierung und positiven Einstellungen zu hörgeschädigten Schülern aufgedeckt werden konnten (siehe Kapitel 2.3.2).

Unter Betrachtung der *Vorerfahrungen* sticht insbesondere eine Lehrkraft (Lehrer 5) heraus, die bereits Erfahrungen mit einem hörgeschädigten Schüler aufweist. Keine Erfahrungen mit Hörgeschädigten allgemein hatten vier Befragte. Bei den übrigen Lehrkräften liegen zwar Vorerfahrungen vor – zumeist im Kontakt mit hörgeschädigten Verwandten –, diese können jedoch nur die wenigsten auf die Situation mit dem hörgeschädigten Schüler übertragen. In Zusammenfassung der Vorabinformierung sowie der Vorbereitung der Lehrer auf die Integrationssituation mit ihren Vorerfahrungen kristallisiert sich bei Lehrer 5 eine günstige Sachlage heraus: Zum einen war er bereits vor dem Erstkontakt mit der hörgeschädigten Schülerin bzw. vor deren Unterrichtung informiert, zum anderen konnten bei ihm Vorerfahrungen in der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers ermittelt werden, aus denen er Ableitungen für die unterrichtliche Arbeit mit der aktuell einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerin zieht. In seinen Aussagen wird eine deutliche Sensibilisierung mit Blick auf die erschwerte Sprachperzeption Hörgeschädigter ersichtlich.

Folgt man der Kontakthypothese (siehe Kapitel 1.1), lässt sich grundlegend ein positiver Einfluss der Vorerfahrungen auch für die hier untersuchten Lehrkräfte erschließen (d.h. für Lehrer 1, 2, 3, 5, 9 und 10).

Möglicherweise stellt sich bei einer weiteren Lehrkraft (Lehrer 1) eine für die hörgeschädigte Schülerin günstige Situation aufgrund erweiterter Kriterien dar: Dieser Lehrer schildert seine eigenen Hörprobleme, bedingt durch eine möglicherweise beginnende Presbyakusis, so dass er – wie er selbst sagt – die Schwierigkeiten der hörgeschädigten Schülerin in Ansätzen besser nachvollziehen kann.

6.2.2 Klassenraumgegebenheiten

Aufgrund des durch die Hörschädigung bedingten leiseren, bruchstückhaften und verzerrten Hörens der Integrationsschüler, sollten alle Störgeräusche im Klassenzimmer so gut wie möglich ausgeschaltet oder zumindest gering gehalten werden, um die Schallaufnahme nicht zusätzlich zu erschweren. Einige Aspekte gilt es in der Situation aktuell (situativ) zu berücksichtigen, wie das Schließen der Fenster bei Lärm von draußen (Straßenlärm, Kirchenglocken, schreiende Kinder usw.), andere können übersituativ geschaffen werden, d.h. über die einzelne Situation hinausgehend (z.B. Verlegung eines Teppichbodens, ein angemessener Sitzplatz für den hörgeschädigten Schülers etc.) (siehe auch Kapitel 2.3.4 und 3.3).

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Im Rahmen der strukturierten Beobachtung wurden einmalig, zu Beginn der Erhebung mittels Beobachtungen, die übersituativen Bedingungen im Klassenzimmer des hörgeschädigten Schülers aufgezeichnet. Veränderungen, wie etwa bei einem vorübergehenden Raumwechsel oder aber bei einer Umstellung der Sitzordnung, wurden im weiteren Verlauf entsprechend aufgenommen, so dass sich eine Fallzahl von $N = 40$ ergibt (da insgesamt 40 Hospitationstermine in die strukturierte Beobachtung eingeflossen sind). Wie bereits angesprochen, lag hier der Fokus auf situationsübergreifenden Bedingungen, welche die auditive und/oder visuelle Sprachwahrnehmung in der Aufnahme der Lehrersprache bzw. der Sprache der Mitschüler seitens des hörgeschädigten Schülers begünstigen (siehe Kapitel 3.4). Zur einmaligen Aufzeichnung und entsprechenden Signierung bei unvermuteten Veränderungen der Situationen wurden folgende Bereiche in das Beobachtungsinventar aufgenommen:

- das Vorhandensein eines Drehstuhls;
- ein Sitzplatz, mit dem durch den hörgeschädigten Schüler mit einer Kopfdrehung nahezu alle Mitschüler im Blick sind;

- eine unbeeinträchtigte Sicht auf die Tafel und die Projektionswand des Overheadprojektors, um etwa von dem dort befindlichen Sprecher gut absehen zu können;
- ein Fenster im Rücken, um nicht von möglichem Lichteinfall im Rücken eines sprechenden Mitschülers oder des Lehrers geblendet zu werden bzw. ein schattiges Sprecherge-
sicht zu vermeiden;
- ein Sitzplatz in Wandnähe, um Nachhalleffekte gering zu halten;
- ein Vorhandensein von Teppichboden oder Filzstoppern zur Reduzierung von Störlärm
und Nachhall sowie
- ein Vorhandensein von Vorhängen und Wandbekleidung zur Verbesserung der Raum-
akustik.

Abbildung 17 zeigt die Verteilung dieser übersituativen Klassenraumgegebenheiten über die fünf untersuchten Schüler innerhalb der Erhebung mittels strukturierter Beobachtung.

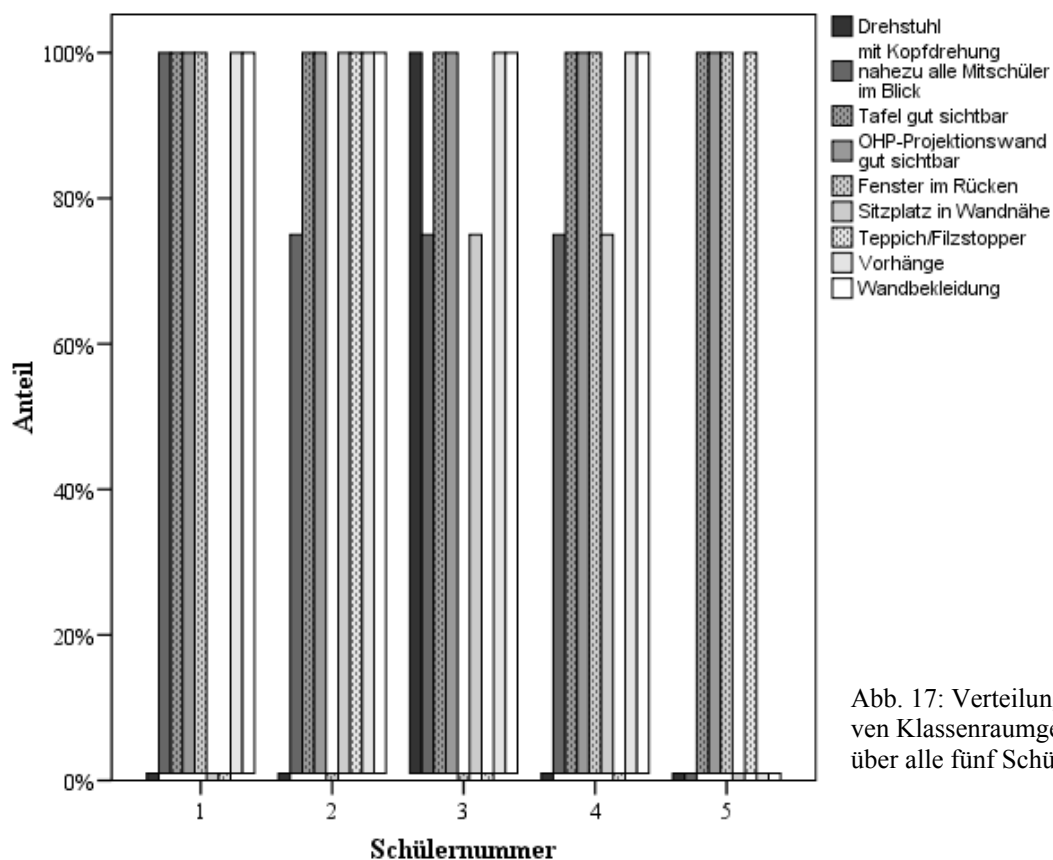


Abb. 17: Verteilung der übersituativen Klassenraumgegebenheiten über alle fünf Schüler (N = 40)

Aus Abbildung 17 lässt sich Folgendes erschließen:

- Ein Drehstuhl, zur Erleichterung der Sprecherzuwendung, war nur bei einem der Beobachtungsschüler vorhanden (bei Schülerin 3).
- Die hörgeschädigten Schüler hatten überwiegend mit einer Kopfdrehung nahezu alle Mitschüler im Blick: Bei zwei Schülern (Schüler 2 und 3) lag dies mehrheitlich und bei weiteren zwei Schülern (Schüler 1 und 4) konsequent vor. Nicht gegeben war diese Sachlage bei Schüler 5.
- Eine unbeeinträchtigte Sicht der hörgeschädigten Schüler auf Tafel und die Projektionswand des Overheadprojektors war bei allen Schülern zugegen.
- Lediglich drei Schüler (Schüler 1, 4, 5) hatten die Fenster im Rücken und somit günstige Absehbedingungen.

- Einen Sitzplatz in Wandnähe besaßen allein drei Schüler mehrheitlich (Schüler 2, 4 und 3) (teils in Abhängigkeit von ihrem aktuellen Sitzplatz).
- Ein Teppichboden war nur in zwei der fünf Klassenzimmer vorhanden (bei Schüler 2 und 5).
- Vorhänge und Wandbekleidung befanden sich – mit Ausnahme des Klassenzimmers bei einem Schüler (Schüler 5) – in allen Klassenzimmern.

Alles in allem folgen daraus unterschiedliche übersituative Gegebenheiten in den Klassenzimmern der hörgeschädigten Beobachtungsschüler: Insbesondere kritisch war bei allen Schülern – außer bei Schülerin 3 – der fehlende Drehstuhl und bei drei Schülern (Schüler 1, 3 und 4) der fehlende Teppichboden, da beides wesentliche Bedingungsfaktoren für die Optimierung der auditiven bzw. visuellen Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Schüler bilden.

Die eingangs erstellten operationalen Thesen zu diesen übersituativen äußeren Gegebenheiten (siehe Kapitel 5.1.2) wurden bewusst als Moderatorvariablen ohne Alternativ- und Nullhypothesen erstellt, da ihre mögliche Einflussnahme auf die Situation des hörgeschädigten Schülers durch die hier eingesetzten Verfahren nicht direkt geprüft werden kann. Es bleibt also zu konstatieren, dass sich keine Einheitlichkeit der übersituativen äußeren Bedingungen in den Klassenzimmern der hörgeschädigten Untersuchungsteilnehmer feststellen ließ und die zu fordernden Gegebenheiten jeweils in unterschiedlichem Maße vorhanden waren.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die halbstrukturierten Beobachtungen ergänzen die Daten aus den strukturierten Beobachtungen um eine situative Aufnahme der äußeren Gegebenheiten sowie um weitere, einzelne situationsübergreifende Besonderheiten, die im Vorfeld nicht abzusehen waren. Die Hauptkategorie zur Beobachtung der äußeren Gegebenheiten wurde von daher deduktiv, die Subkategorien hingegen induktiv gebildet.

Für die Darstellung werden im Folgenden Aspekte ausgewählt, die besondere Relevanz für die vorliegende Thematik besitzen bzw. diejenigen, die einigen der beobachteten Lehrern gemeinsam sind und somit auf Tendenzen innerhalb der Lehrerguppe hinweisen. Im Gegensatz zu der Auswertung der strukturierten Beobachtungen, die in diesem Bereich nach Schülern aufgeschlüsselt wurde, werden die qualitativen Beobachtungsergebnisse hierzu nach Lehrern dargelegt. Diese Vorgehensweise ergibt sich aus situativen Spezifika, die sich im Unterricht bei den jeweiligen Lehrern unterschiedlich zeigten.

In einigen Klassenzimmern wurden lange Fensterfronten verzeichnet. Diese wirken sich zum einen, aufgrund der Halleffekte des Fensterglases, nachteilig auf die auditive Sprachwahr-

nehmung der hörgeschädigten Schüler aus. Zum anderen können negative Einflüsse auf die visuelle Sprachwahrnehmung der Hörgeschädigten angenommen werden – bedingt durch die zu erwartenden ungünstigen Lichtverhältnisse (z.B. Licht aus dem Sprecherrücken des Lehrers oder der Mitschüler). Für drei hörgeschädigte Beobachtungsschüler war dies der Fall (Schüler 1, 3 und 5).

Aktuell in der unterrichtlichen Situation fielen bei drei Schülern (Schüler 2, 3 und 5) im Unterricht bei vier Lehrern (Lehrer 3, 5, 6 und 10) gehäuft deren Schwierigkeiten in der Zuwendung zu sprechenden Mitschülern auf (z.B. aufgrund der Sitzordnung).

Die Situation eines nahegelegenen Fensters lag bei zwei Schülern vor (Schüler 1 und 4), so dass es auch lediglich bei diesen Schülern zu einem nahen, geöffneten Fenster bei eindringendem Außenlärm kommen konnte. Die qualitativen Befunde zeigen auf, dass dies nur im Unterricht von zwei Lehrkräften (Lehrer 7 und 8 bei Schüler 4) gehäuft auftrat. Diese Subkategorie steht also im Zusammenhang mit derjenigen, welche einen störenden Außenlärm im Klassenzimmer betrifft. Auch diese Kategorie wurde generell nur bei Auffälligkeit und bei mindestens drei Nennungen pro Lehrer aufgenommen. Dabei ließen sich kritische Situationen im Unterricht bei drei der zehn beobachteten Lehrer verzeichnen (Lehrer 5, 7 und 8). Die deskriptiven Detailaufzeichnungen aus den Transkriptionen der qualitativen Beobachtungen verweisen dabei auf nachstehende Lärmquellen: lärmende Kinder von der gegenüberliegenden Grundschule (im Unterricht bei Lehrer 5), Kirchenglockengeläut (im Unterricht bei Lehrer 5, 7, 8) und eindringender Verkehrslärm (im Unterricht bei Lehrer 7 und 8).

Eine weitere Subkategorie betrifft einen beobachteten Unterricht auf dem Flur im Rahmen einer gebundenen Erarbeitung bzw. darbietenden Unterrichtsform. Auch wenn dies jeweils einmalig bei zwei Lehrkräften (Lehrer 4 und 5) beobachtet werden konnte und sich somit vermutlich auf Ausnahmesituationen bezieht, darf die Problematik dessen nicht verschwiegen werden. In beiden Fällen ist der Flurbereich gefliest, weist eine beträchtliche Länge auf und befindet sich in einem Gebäudebereich mit starker Überhöhe. Aufgrund dessen erreicht der Nachhall im Flur hohe Werte und stellt sich somit für den hörgeschädigten Schüler bzw. dessen auditive Sprachaufnahme sehr nachteilig dar.

Des Weiteren ergab sich als situative Erschwernis der hörgeschädigten Beobachtungsschüler eine beeinträchtigte Sicht auf die Folienprojektion aus unterschiedlichen Ursachen. Bei Lehrer 9 befanden sich die Folienprojektion und der dort oftmals sprechende Lehrer sowie diverse Mitschüler in weiter Entfernung, was einer ungünstigen Klassenraumaufteilung zuzuschreiben war. Bei Lehrer 6 war die Folienprojektion sehr weit oben, so dass sich mehrere Schüler und dabei auch die hörgeschädigte Schülerin über Nackenschmerzen beklagten und

teils von der Projektion abwandten. Bei den jeweils zweiten Lehrern derselben Klassen zeigten sich diese Situationen nicht, da in beiden Fällen kaum mit dem Overheadprojektor gearbeitet wurde. Auch wenn dies nicht in direktem Zusammenhang mit der auditiven und visuellen Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Schüler steht, kann zusätzlich die Konzentration der (hörgeschädigten) Schüler dadurch stärker beansprucht werden, was sich wiederum auf die Gesamtsituation auswirkt.

Insgesamt ergeben die qualitativen Beobachtungen einzelne, kritische Befunde der äußeren Gegebenheiten in den besuchten Klassenzimmern. Als besonders problematisch sind die langen Fensterfronten in drei der besuchten fünf Klassenzimmern sowie der eindringende Außenlärm zu nennen, dessen Effekt bei zwei Lehrern durch geöffnete Fenster verstärkt wurde, die sich in der Nähe des hörgeschädigten Schülers befanden. Außerdem sei nochmals auf die erschwerte Kopf- und Körperdrehung verwiesen, die bei den hörgeschädigten Schülern vor allem im Unterricht bei vier Lehrern beobachtet werden konnte.

Auswertung aus den Interviews

Auch wenn in den Interviews mit den Lehrern keine konkrete Fragen zu den Klassenraumgegebenheiten gestellt wurden, nahmen dennoch die Hälfte der befragten Lehrer einige Aussagen dazu vor (Lehrer 1, 2, 3, 5, 7). Zwei Lehrer bemängeln die baulich-räumlichen Gegebenheiten und äußern Wünsche zu entsprechenden Optimierungsmaßnahmen (Lehrer 1 und 7).

Lehrer 7 beschreibt dies wie folgt:

*„Sonst, * ja, von den Räumlichkeiten, vielleicht wären jetzt ... so ein Raum mit einem Teppich vielleicht schon viel angenehmer, also wie dieser, dieses * linoleumbewährte Klassenzimmer, (...) das doch sehr hallt, aber, ** ja Gott, bei der Gemeinde kann ich nicht kommen. Ich habe jetzt einen Schüler und da brauche ich einen Teppichboden, die * (lacht) schlagen die Hände über dem Kopf zusammen. Und das für ein JAHR oder so. * Also, das wären so Sachen, wo man mal sagt, das ist eine längerfristige Sache und es kommen immer wieder Schüler. ..., dass das ein RUHIGERER Raum ist, ein KLEINER Raum. * Vielleicht was da ganz / was ganz ideal wäre, mit einem kleinen Nebenzimmer, (...) wo man dann eine Gruppe rüberschicken kann“ (L 7, 251-255).*

Zwei weitere Lehrkräfte (Lehrer 2 und 3) sprechen die Sitzordnung an. So äußert bspw. Lehrerin 2 (Fachlehrkraft) Unsicherheiten hinsichtlich einer adäquaten Sitzordnung:

*„Weiß nicht, vielleicht Sitzordnung, oder so. Also da muss man sich einfach dann auch Ratschläge holen oder sie auch fragen, was günstig für sie ist. Obwohl ich dann manchmal so denke, sie sagt es dann nicht so. Sie mag auch ganz gerne so ihre Ruhe haben. Nicht? Und und will nicht zu viel, * äh *, Bevorzugung haben oder will nicht zu viel äh sich da auch einbringen in den Bereich“ (L 2, 384).*

Lehrkraft 3 beschreibt, dass sie sich hinsichtlich des Sitzplatzes des hörgeschädigten Schülers ganz nach dessen Wünschen richtet, welche dieser selbst zum Ausdruck bringt. Allerdings

werden bei beiden genannten Lehrpersonen in der Frage nach einem geeigneten Sitzplatz für den hörgeschädigten Schüler erhebliche Unsicherheiten offenkundig.

Lehrer 5 bemängelt vielmehr die Planung und Absprache im Vorfeld in Bezug auf das Klassenzimmer:

*„Auswahl des Klassenzimmers war halt meine Entscheidung, im letzten Jahr einer anderen Kollegin, die Prüfung gehabt hat, das Zimmer zu ersparen. (...) Ich habe also mein Klassenzimmer (...) Verfügung gestellt. (...) Ohne eigentlich das Wissen, wie schlecht das Zimmer ist. Also das habe ich nicht gewusst, dass es SO schlecht ist. * Ja und die Kollegin, die schon mal drin war, hat also da nicht genügend Auskunft gegeben. (...) Man ist dann doch empfindlicher, wenn man so eine Schülerin drin hat und ich war also dann schon schockiert, wie die Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] gesagt hat, das ist ja unmöglich dieses Zimmer“ (L 5, 553-560).*

In seiner Aussage tritt hervor, dass dieser Lehrer nicht nur die Absprache mit Kollegen in Bezug auf die Klassenzimmerzuteilung beanstandet, sondern auch mit den räumlichen Gegebenheiten selbst stark unzufrieden ist – vor allem unter Berücksichtigung der Perzeptionsbedingungen für Hörgeschädigte.

Darüber hinaus berichten drei Lehrkräfte (Lehrer 3, 5 und 9) von besonderen räumlichen Umständen, die den Sitzplatz des hörgeschädigten Schülers betreffen:

„Dass es also wichtig ist, dass er so platziert ist, dass er die Schü/ Mitschüler sehen kann, dass er mich vor allem sehen kann“ (L 3, 73).

„Ich glaube das Wichtigste ist einfach der Augen- und der Blickkontakt. (...) Das war also im Physiksaal wieder NICHT optimal. Das war also, das war etwas zu weit seitlich. (...) Es ist idealer äh ein Sitzplatz, wo man einfach den Blickkontakt nur mit der Kopfdrehung hat, (...) wäre ideal“ (L 5, 366-370).

*„Ähm, ansonsten habe ich versucht im Unterricht größtenteils mich * so zu stellen, dass Frederik mich sehen konnte, (...) mich direkt sehen konnte. Ich habe versucht auch in der Sitzordnung in der Klasse eben das entsprechend zu berücksichtigen“ (L 9, 177-179).*

Lehrer 3, 5 und 9 betonen in ihren Aussagen besonders die Bedeutung des Sitzplatzes im Hinblick auf die Möglichkeiten der Sprecherzuwendung zu den Mitschülern bzw. zu dem Lehrer.

Im Ganzen kristallisieren sich in den Lehrerinterviews zum einen Unzufriedenheiten einiger Lehrer in Bezug auf ihre Klassenräume mit Blick auf die hörgeschädigten Schüler heraus. Zum anderen erscheint einzelnen Lehrkräften die Bedeutung eines angemessenen Sitzplatzes für den hörgeschädigten Schüler bewusst zu sein.

Diskussion

In den Resultaten der strukturierten Beobachtungen wurden mehrheitlich Vorhänge und Wandbekleidung, eine unbeeinträchtigte Sicht auf Tafel und Projektionswand des Overhead-

projektors für die hörgeschädigten Schüler sowie eine günstige Sitzposition der Hörgeschädigten ersichtlich, mit der mit einer Kopfdrehung nahezu alle Mitschüler im Blick sind. Uneinheitlich waren hingegen die Gegebenheiten eines Sitzplatzes in Wandnähe und eines Fensters im Rücken des hörgeschädigten Schülers. Überdies ließ sich bei nur zwei Schülern ein Teppichboden und lediglich einmalig ein Drehstuhl zur Sprecherzuwendung beobachten. Diese Befunde sprechen für eine, über die Schüler und jeweilige Gegebenheit, sehr unterschiedliche Sachlage.

Da hierzu in den qualitativen Beobachtungen der Schwerpunkt anderweitig gesetzt wurde, können die qualitativen Ergebnisse lediglich komplementär wirken. Neben der langen Fensterfront in einigen der Klassenzimmer, bringen die halbstrukturierten Beobachtungen einzelne situative Problematiken der beobachteten Unterrichtsstunden hervor – so etwa der eindringende Außenlärm und eine erschwerte Kopf- und Körperdrehungen der hörgeschädigten Schüler zu den Sprechern. In diesem Aspekt sind die Daten aus den strukturierten und halbstrukturierten Beobachtungen divergent bzw. komplementär: Im Gegensatz zu den strukturierten Beobachtungen, in denen eine mehrheitlich gute Sicht auf die Mitschüler erfasst wurde, ließ sich in qualitativen Beobachtungen eine erschwerte Sicht zu den sprechenden Mitschülern bei Schülerin 3 im Unterricht bei beiden Lehrern (5 und 6) ausmachen. Bei Abwägung und detaillierter Betrachtung dieser divergenten Ergebnisse spricht mehr für die Akzeptanz der qualitativen Befunde und für den Schluss, dass bei Schülerin 3 (Lehrer 5 und 6) eine ungünstige räumliche Sachlage vorlag. Eine bedingt problematische Sachlage in selbigem Punkt (Blick auf sprechende Mitschüler) ergab sich für Schüler 2 aus beiden Beobachtungsverfahren. Diese konvergenten Befunde können mit Informationen aus informellen Lehrergesprächen mit den Lehrern 3 und 4 komplettiert werden. Die Lehrer berichteten hierbei, dass bei diesem Schüler diese eher ungünstige Sitzposition (große Sprecherentfernung zu Pult und Tafel, Fenster nicht in seinem Rücken usw.) sich aus seinem eigenen Wunsch heraus ergab. Dabei überwog für den hörgeschädigten Schüler der Wunsch die Klasse gesamt im Blick zu haben – gleich, ob die Mitschüler mehrheitlich auf diese Weise mit dem Rücken zu ihm saßen und der Lichteinfall seitlich bis frontal erfolgte. Bedingt durch die kleine Raumgröße kam es somit zu dieser spezifischen Sachlage. Dies geht grundlegend mit den Ergebnissen der Untersuchung von STEINER (2008) konform, in der ebenfalls von zwei Fällen berichtet wird, in denen die Sitzordnung, trotz Erschwernisse für die hörgeschädigten Schüler, beibehalten wurde, was auf organisatorische Probleme (Klassen- und Klassenraumgröße) sowie auf den Wunsch des hörgeschädigten Schülers zurückgeführt werden konnte.

In der Untersuchung von LINDNER (2007) kritisierten die hörgeschädigten Schüler und deren Eltern u.a. fehlende didaktische und organisatorische Maßnahmen im Hinblick auf eine hörgeschädigtenspezifische Unterrichtung in der allgemeinen Schule. In den Aussagen der Betroffenen zeigte sich, dass – wenn überhaupt – eine Bereitschaft einer Sitzplatzänderung der Lehrer der allgemeinen Schule erkennbar war.

Aus den hier vorliegenden Lehreraussagen lässt sich schließen, dass bei einigen Lehrern ein Bewusstsein hinsichtlich einiger Problematiken der äußeren Bedingungen ihrer Klassenzimmer und Unzufriedenheit mit der vorhandenen Situation besteht. In einem der Klassenzimmer, das aufgrund seiner Größe, der langen Fensterfront und des fehlenden Teppichbodens als raumakustisch problematisch zu beschreiben ist, wurden zur Verbesserung der Akustik Styroporwände angebracht. Außerdem bringen die Lehreraussagen eigene Unsicherheiten einzelner Lehrkräfte in der Gewährleistung einer adäquaten Sitzordnung für den hörgeschädigten Schüler hervor. Alles in allem lässt sich aus den Beobachtungs- und Interviewdaten interpretieren, dass einerseits eine stark unterschiedliche räumliche Situation im Vergleich vorliegt. Andererseits wird aus den Interviewaussagen ersichtlich, dass bei vereinzelt Lehrkräften eine gewisse Bewusstheit dessen und ein Bemühen um Optimierung und somit einer Schaffung von Chancengleichheit für die hörgeschädigten Schüler vorliegt.

6.2.3 FM-Anlage

Auf das Verständnis und die enorme Bedeutung der FM-Anlage²⁴ für die auditive Sprachwahrnehmung des hörgeschädigten Schülers, aber auch auf die Notwendigkeit eines kritisch-reflektierten Gebrauchs dieses technischen Hilfsmittels wurde in Kapitel 3.3 dieser Arbeit eingegangen. Hier sollen nun die Befunde dargelegt werden, die sich auf den Gebrauch der FM-Anlage im Unterricht sowie auf mögliche Aussagen dazu seitens der beobachteten und befragten Lehrkräfte beziehen.

Da zwei hörgeschädigte Schüler (Schüler 3 und 5) der hier beschriebenen Untersuchung die FM-Anlage von sich aus ablehnten, haben folglich deren beiden Lehrer (Lehrer 5, 6, 9 und 10) keine FM-Anlagen im Unterricht benutzt und können aus nachfolgenden Analysen und Abbildungen ausgeschlossen werden. Die Gründe für die Ablehnung seitens der hörgeschädigten Schüler sind individuell unterschiedlich, jedoch in beiden Fällen Aspekten der sozialen

²⁴ Es gibt verschiedene Firmenanbieter, von denen am häufigsten in Deutschland Mikroport genutzt wird, weshalb oftmals lediglich von der „Mikroportanlage“ gesprochen wird. In dieser Arbeit wird sich jedoch auf den neutralen Begriff der frequenzmodulierten Anlage bezogen und dafür das Kürzel „FM-Anlage“ zugunsten einer besseren Lesbarkeit gebraucht.

Integration zuzuschreiben. Informelle Gespräche mit den beiden hörgeschädigten Schülern und deren Eltern ergaben, dass die FM-Anlage von Schülerin 3 abgelehnt wurde, da auf diese Weise für sie Gespräche mit Mitschülern nicht mehr möglich seien; bei Schüler 5 kam es zu der Ablehnung der FM-Anlage, da er als Hörgeschädigter in der Klasse möglichst nicht auffallen möchte.

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Die Angaben aus den strukturierten Beobachtungen beziehen sich auf die Aufzeichnungen aus dem Beobachtungsinventar zu der entsprechenden Kategorie der minutlichen Beobachtung. Sie betreffen den Haupteindruck pro Beobachtungsintervall in Situationen, in denen die Lehrkraft in jeglicher Art der Interaktion mit dem hörgeschädigten Schüler stand und sich somit der Gebrauch der Anlage als sinnvoll erwiesen hätte. Ausgeschlossen wurden demzufolge z.B. Einzel-, Partner- und Gruppenarbeitssituationen.

Aus Abbildung 18 wird ersichtlich, dass der Gebrauch der FM-Anlage nicht bei allen Lehrern konsequent erfolgte, auch wenn für diese Lehrkräfte grundsätzlich eine Anlage vorhanden war. Lehrer 1 verwendete in ca. 50 % der als relevant beobachteten Unterrichtszeit in der strukturierten Beobachtung die FM-Anlage, Lehrer 2 und 7 zu ca. 75 %. Lehrer 4 und insbesondere Lehrerin 3 heben sich deutlich durch eine (nahezu) 100 %-prozentige Benutzung der FM-Anlage in ihrem Unterricht von den anderen Lehrern ab. Lehrer 8 fällt hingegen durch eine fehlende Benutzung dieses technischen Hilfsmittels auf (siehe Abb. 18).

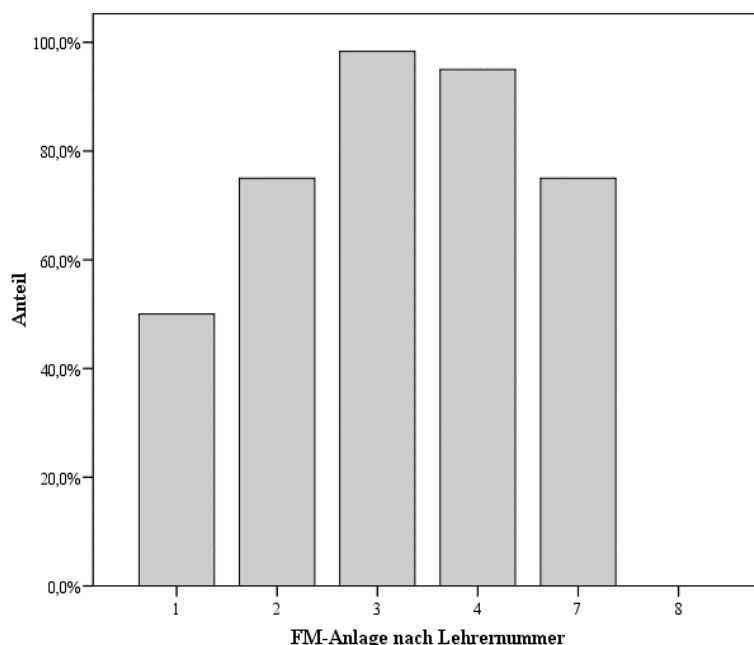


Abb. 18: Verteilung der Benutzung der FM-Anlage nach Lehrern (N = 800/40)

Inferenzstatistische Berechnungen zur Aufdeckung von Zusammenhängen und Einflüssen der Benutzung der FM-Anlage auf die Aufmerksamkeit (on-task) und die Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers ergeben signifikante Werte. Deutlich offenbart sich die signifikant positive Korrelation zwischen dem Gebrauch der FM-Anlage und der Schüleraufmerksamkeit (on-task) mit einem mittleren Korrelationswert ($r = 0,564$). Dieser Zusammenhang bestätigt sich als direkt Einfluss nehmend durch vorgenommene Regressionsanalysen ($0,028$ zu $p < 0,05$), d.h. die Benutzung der FM-Anlage beeinflusst positiv die unterrichtliche Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler. Aufgrund dieser Datenlage kann die eingangs erstellte Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese akzeptiert werden:

H₁: Wenn der Lehrer eine FM-Anlage verwendet, dann ist von einer größeren Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers auszugehen.

Weitere Berechnungen zwischen der Nutzung der FM-Anlage und der Hilfesuche/des Hilfeerhalts des hörgeschädigten Schülers zeigen keine Zusammenhänge auf.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Daten aus den halbstrukturierten Beobachtungen machen ebenfalls kein einheitliches Bild der Benutzung der FM-Anlage im Lehrervergleich ersichtlich, weshalb die Ergebnisse zu dieser Kategorie deskriptiv – in Beschreibung der jeweiligen Spezifika des Gebrauchs der Anlage pro Lehrer – dargestellt werden.

Im Unterricht von zwei beobachteten Lehrkräften (Lehrer 1 und 2) befand sich an denselben Hospitationstagen, d.h. in etwas mehr als der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden zu Stundenbeginn die FM-Anlage beim Lehrer. In selbigen Unterrichtsstunden blieb die FM-Anlage über den Stundenverlauf durchgehend beim Lehrer. In den verbleibenden beobachteten Unterrichtsstunden wurde die FM-Anlage nicht gebraucht. In denjenigen Unterrichtsstunden, in denen die FM-Anlage zum Einsatz kam, behielt sie konsequent der Lehrer bei sich, d.h. sie wurde nicht an die Schüler weitergegeben und auch in der Partner- und Gruppenarbeit beim Lehrer behalten.

Lehrerin 3 unterscheidet sich deutlich von den anderen beobachteten Lehrkräften durch den konsequenten und ritualisierten Gebrauch der FM-Anlage in ihrem Unterricht. In etwa der Hälfte der beobachteten Unterrichtsstunden war die FM-Anlage zu Stundenbeginn bei der Lehrerin. Zumeist brachte der hörgeschädigte Schüler der Lehrkraft die Anlage. In ihrem beobachteten Unterricht erfolgte eine konsequente Weitergabe der FM-Anlage durch die Schüler – teils auf Aufforderung der Lehrerin, aber größtenteils als selbstständige Weitergabe

durch die Schüler ohne Aufruf. Teils übergab die Lehrerin den Mitschülern die FM-Anlage, was mitunter einer Sprecheraufforderung gleich kam. Allerdings kam es auf diese Weise gelegentlich zu einer starken Bewegung der Lehrerin (siehe Kapitel 6.3.10). Über alle beobachteten Unterrichtsstunden bei dieser Lehrkraft konnten lediglich wenige Situationen ausgemacht werden, in denen die Benutzung der FM-Anlage angebracht erschien, jedoch nicht erfolgte (z.B. bei Arbeitsanweisungen während der selbstständigen Schülerarbeit). Größtenteils holte sich Lehrerin 3 bei Informierung der Schüler in der selbstständigen Schülerarbeit oder bei zusätzlichen Arbeitsanweisungen die FM-Anlage. In Partner- und Gruppenarbeitsphasen befand sich die Anlage bei dem Partner bzw. lag auf dem Gruppentisch. In der Einzelarbeit blieb sie bei dem hörgeschädigten Schüler selbst oder auf dem Pult. Bei Hörbeispielen im Englischunterricht wurde das Mikrofon der FM-Anlage direkt vor den Lautsprechern positioniert. Einmalig ließ sich beobachten, dass Lehrerin 3 eine Umstellung bzw. Umsetzung einer vortragenden Schülergruppe vornahm, damit sich alle Schüler zum Mikrofon der FM-Anlage orientierten. Ferner wurde beobachtet, dass der hörgeschädigte Schüler (Schüler 2) in das Mikrofon der FM-Anlage sprach – sei es in Einzelarbeitsphasen oder bei allgemeiner Weitergabe der Anlage von Schüler zu Schüler.

Des Weiteren konnten fünf Situationen aufgezeichnet werden, in denen der hörgeschädigte Schüler die Lehrkraft auf technische Schwierigkeiten mit der FM-Anlage aufmerksam machte bzw. sie um die Benutzung der FM-Anlage bat. Grundsätzlich sprechen jedoch die Beobachtungen dafür, dass sowohl Lehrerin 3 als auch die Mitschüler in ihrem Unterricht mehrheitlich mit ihren Aussagen warteten, bis sie die FM-Anlage erhielten, so dass sich in der Folge insgesamt eine gute Gesprächsdisziplin in der Klasse ergab. Oftmals zeigten sich auch Situationen, in denen die Schüler (reaktiv) ihre Aussagen in die FM-Anlage wiederholten. In zwei Fällen machten Schüler sogar ihre Mitschüler darauf aufmerksam, in die FM-Anlage zu sprechen. Teils wurden die Schüler, die aktuell im Besitz der FM-Anlage waren, durch Mitschüler oder die Lehrkraft beauftragt, Besprochenes/Wesentliches in die FM-Anlage zu wiederholen.

Bei Lehrer 4, dem Mathematikfachlehrer der gleichen Klasse, befand sich die FM-Anlage konsequent zu Stundenbeginn beim Lehrer und blieb mehrheitlich im Stundenverlauf bei diesem. Im Gegensatz zu der Klassenlehrerin (Lehrerin 3), wurde im Unterricht bei diesem Lehrer die FM-Anlage vorwiegend nicht an die sprechenden Schüler weitergereicht. Auch in der Partnerarbeit/Gruppenarbeit behielt die Anlage der Lehrer.

Bei Lehrer 7 wurde in etwa der Hälfte der Fälle (in sieben von zwölf beobachteten Unterrichtsstunden) die FM-Anlage im Unterricht durchgehend benutzt. Sie befand sich von Stundenbeginn an beim Lehrer und wurde nicht an die sprechenden Schüler übergeben. In der

selbstständigen Schülerarbeit blieb sie beim Lehrer. In drei beobachteten Unterrichtsstunden bei Lehrer 7 wurde die FM-Anlage über die gesamte Unterrichtseinheit nicht benutzt. In weiteren drei Unterrichtsstunden kam die FM-Anlage im Unterricht uneinheitlich zum Einsatz. Hinter diesem uneinheitlichen Gebrauch konnte keine feste Struktur ausgemacht werden, wie etwa ein Gebrauch nur in stark lehrerzentrierten Phasen o.Ä.

Bei Lehrer 8, dem Religionsfachlehrer der gleichen Klasse, konnte in keiner der beobachteten Unterrichtsstunden ein Gebrauch der FM-Anlage aufgezeichnet werden.

Zusammenfassend sticht Lehrerin 3 durch ihren Umgang mit der FM-Anlage von allen anderen Lehrkräften deutlich heraus. Allein in ihrem Unterricht wurde die FM-Anlage an die sprechenden Mitschüler weitergereicht und in der Partner- und Gruppenarbeit ebenso an die jeweiligen Schüler übergeben. Eine durchgehende Benutzung in jeder beobachteten Unterrichtsstunde ließ sich auch bei Lehrer 4 festmachen. Allerdings kam es bei ihm, wie auch bei allen anderen Lehrern mit Ausnahme von Lehrerin 3, nicht zur Weitergabe der Anlage an die sprechenden Mitschüler. Ebenso lässt sich bei Lehrer 1, 2 und 7 ein uneinheitlicher Gebrauch der FM-Anlage feststellen: Bei Lehrer 1 und 2 wurde entweder in der Unterrichtsstunde die FM-Anlage konsequent benutzt oder gar nicht; bei Lehrer 7 zeigte sich dies nicht nur von der Unterrichtsstunde, sondern auch von verschiedenen unterrichtlichen Situationen abhängig.

Auswertung aus den Interviews

Auf die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen aufgrund der Integrationssituation beschreiben drei der zehn Lehrer die Benutzung der FM-Anlage unter verschiedenen Kriterien (Lehrer 2, 3 und 4) (siehe auch Kapitel 6.3.3). Dabei schildern zwei Befragte (Lehrer 3 und 4), neben einer unterrichtlichen Umstellung aufgrund einer reinen Nutzung der Anlage, auch Schwierigkeiten im Umgang damit:

„Dann, ja das mit dem Mikroport hat jetzt in MEINEN Augen ganz gut funktioniert. (...) Wo ich MIR natürlich schon auch, ja so ein bisschen / dass ich wirklich manchmal schon vergessen habe, es zu nehmen, wenn es einfach schnell gegangen ist und dann muss er mich darum bitten. Das, das war wirklich meine Schuld. Und das hat mir dann auch immer Leid getan, dass er jetzt wieder etwas sagen muss. Also das war schon meine Schuld“ (L 3, 439-441).

„Der Nachteil war, das Herumgeben von diesem Mikroport. Also wir haben ja auch verschiedene, ... Sitzformen ausprobiert und dass man einfach nicht mehr durchkommt. Also ich sage, wenn sich jetzt die J. [Mitschülerin; Anm. d. V.] ganz hinten meldet und das Mikroport ist ganz vorne, das dauert halt einfach“ (L 3, 721).

„Es entstehen schon so Rituale. Das man das Ding einschaltet, überprüft ob es jetzt funktioniert und so. Und das ist mir jetzt auch oft passiert, dass ich dachte, das Ding ist an. Es war einfach nicht an. (...) Das merke ich dann die Stunde nicht“ (L 4 130-132).

Lehrerin 3 macht sich in dem Kontext selbst Vorwürfe, dass sie mitunter die FM-Anlage in der Unterrichtssituation vergaß und durch den hörgeschädigten Schüler daran erinnert werden musste. Dies verweist bereits an dieser Stelle auf die Bedeutung der Kommunikationstaktik des Hörgeschädigten hinsichtlich der Nutzung technischer Hilfsmittel (siehe näher in Kapitel 6.4.4).

Auf Nachfrage nach Einschätzung günstiger unterrichtlicher Maßnahmen im Hinblick auf die Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers (siehe Kapitel 6.2.1), benennen Lehrer 3 und 7 konkret den Einsatz der FM-Anlage. So Lehrerin 3:

*„Dann wirklich dieses Mikroport, ah, hat auch zu einer gewissen Gesprächserziehung beigetragen, (...) weil man ja erst sprechen kann, wenn man das Ding hat. Hat zwar immer wieder mal / ‚Ah, das dauert so lange!‘ und ‚Das ist lästig! Kann ich jetzt nicht einfach SO!‘. * Also, es ist wirklich akzeptiert worden. (...) Es ist auch, wie der Johannes mal nicht da war, ist es uns dann auch abgegangen ... ‚Ah, Mikroport. Heute brauchen wir keines!‘. Weil es eben schon sooo, ja, selbstverständlich geworden ist oder einfach MIT Teil des Unterrichts“ (L 3, 639-641).*

Diese Lehrkraft beschreibt in ihrer Aussage nicht nur, dass sich der Einsatz der FM-Anlage auf den hörgeschädigten Schüler günstig auswirkt, sondern dass er ebenso einen positiven Beitrag zur Gesprächserziehung der Klasse insgesamt leistet und mittlerweile – d.h. zum Untersuchungszeitpunkt – bereits zur Selbstverständlichkeit für Lehrer und Mitschüler geworden ist, auch wenn es mitunter als „lästig“ empfunden wird. Außerdem tritt auch hier das Verhalten des hörgeschädigten Schülers als Einfluss nehmend heraus, da ihm die Nutzung der FM-Anlage allein im Klassenzimmer von Bedeutung war und er sie nicht mit in einen externen Raum zum Fachunterricht mitnehmen wollte.

Bei Lehrer 7 werden hingegen bei Nennung der FM-Anlage als günstige unterrichtliche Maßnahme für den hörgeschädigten Schüler seine Unsicherheiten im Gebrauch der FM-Anlage im Unterricht deutlich:

*„Mikroportanlage ... (...) Wobei ich bei der immer noch ein bisschen schwankend bin, wann das wirklich hilft und wann nicht. Das / da, da schau ich noch nicht ganz dahinter. (...) Also bei DIKTATEN ..., wenn ich weiß, ich lese ein längeres Stück vor oder ich trag was vor oder es wird jetzt ein Monolog von mir, dann ist das günstig. Während, wenn der Unterricht normal, flüssig läuft, mit großen Pausen der Selbsttätigkeit von den Schülern, ist es eher hinderlich, weil ich dann auch rumgehe und mit anderen Schülern flüstere und das kriegt er anscheinend dann alles mit über des Ding ... Und * es ist halt so, wenn ich das Gerät NICHT habe, und halte so einen Unterricht, wo die Kinder zum Beispiel jetzt zehn Minuten alleine rechnen und dann sage ich wieder schnell vier Sätze, dann klappt das ohne Gerät genau so gut“ (L 7, 153-155).*

Lehrer 8, der entsprechende Fachlehrer zu Lehrer 7, bringt hingegen zur Sprache, dass er zwar über die Möglichkeit der FM-Anlage an sich informiert sei, sie aber nicht benutze, ohne, dass er dies weiter begründet:

*„Der [Klassenlehrer; Anm. der Verfasserin] hat mir das gesagt, dass er ein Hörgerät hat und so (...) weiter und da ... war vorne so ein Ding, aber das haben wir nie hergenommen. * So ein Mikrofon, glaube ich, war da vorne, aber das habe ich nie hergenommen“ (L 8, 125-127).*

Insgesamt zeigt sich in den Lehrerinterviews zum einen, dass diejenigen Lehrer, welche die FM-Anlage in ihrem Unterricht einsetzen, dies als unterrichtliche Veränderung wahrnehmen bzw. dies – bei Lehrer 3 und 7 – auch als günstige unterrichtliche Maßnahme für den hörgeschädigten Schüler bewerten. Bei zwei Lehrern (Lehrer 3 und 7) tritt zudem eine differenziert-kritische Auseinandersetzung zutage, wobei innerhalb dieser vor allem bei Lehrer 7 Unsicherheiten im Umgang mit der Anlage deutlich werden.

Diskussion

Im Vergleich der Beobachtungsdaten zeichnet sich ein konvergent-komplementäres Verhältnis der Datensätze zueinander ab. Die Ergebnisse beider Verfahren verweisen auf einen mehr oder weniger konsequenten Einsatz der FM-Anlage bei zwei Lehrern (Lehrer 3 und 4) sowie auf einen uneinheitlichen Gebrauch der Anlage bei den übrigen Lehrkräften, welche die Anlage prinzipiell nutzten (Lehrer 1, 2 und 7). Die fehlende Benutzung der FM-Anlage bei Lehrer 8 lässt sich durch jegliche Befunde der Beobachtungen sowie durch seine Interviewaussage bestätigen.

Die qualitativen, deskriptiven Ergebnisse können auch herangezogen werden, um zusätzliche Details im Gebrauch der FM-Anlage darzulegen. So hebt sich etwa der nahezu durchgehende Einsatz der FM-Anlage bei Lehrerin 3 deutlich von der Handhabung der Anlage im Unterricht bei dem entsprechenden Fachlehrer (Lehrer 4) ab. Während bei der Klassenlehrerin (Lehrerin 3) sich konsequent um eine Weitergabe der FM-Anlage an die sprechenden Mitschüler bemüht wurde und die FM-Anlage auch in Phasen der selbstständigen Schülerarbeit den Schülern zur gemeinsamen Arbeit übergeben wurde, blieb bei Lehrer 4 fast ausschließlich die Anlage beim Lehrer. Eine Weitergabe der FM-Anlage an die Sprecher ergibt sich somit allein bei Lehrerin 3. Möglicherweise kann der unterschiedliche Gebrauch beider Lehrer derselben Klasse deren unterschiedlichen Grad an Informiertheit zugeschrieben werden, da Lehrerin 3 – als Klassenlehrerin – im Unterschied zu Lehrer 4 im Kontakt zu der betreuenden MSD-Lehrkraft stand (siehe Kapitel 6.2.1).

Aus den qualitativen Aufzeichnungen lässt sich des Weiteren im Lehrervergleich zwischen Lehrer 1 und 2 ablesen, dass die FM-Anlage bei beiden Lehrern an denselben Hospitationsterminen benutzt bzw. nicht benutzt wurde. Die fehlende Nutzung der FM-Anlage kann also gegebenenfalls der Tatsache zugeschrieben werden, dass die hörgeschädigte Schülerin an die-

sen Tagen die FM-Anlage nicht mit in die Schule gebracht hatte oder aber der Gebrauch der Anlage bei den Lehrern noch nicht Eingang in den Alltag gefunden hat, so dass es eventuell (zufällig) an diesen Hospitationsterminen bei beiden Lehrern zu einem fehlenden Gebrauch kam.

Im Großen und Ganzen stimmen die qualitativen Ergebnisse zur Benutzung der FM-Anlage mit den Beobachtungen der jeweils anwesenden zweiten Beobachterin überein (EICHINGER 2007; WERLICH 2007), auch wenn die vorliegenden Befunde eine stärkere Detailliertheit aufweisen. Demzufolge besteht hierzu eine konsensuelle Validität dieser grundlegenden Ergebnisse.

Der erschlossene positive Einfluss der Benutzung der FM-Anlage auf die Schüleraufmerksamkeit entspricht allen Annahmen aus der Fachwelt. Durch eine geringere Beanspruchung der Konzentration der hörgeschädigten Schüler aufgrund verbesserter auditiver Perzeptionsbedingungen mittels der FM-Anlage wurden positive Effekte einer Nutzung der FM-Anlage angenommen und diese in der vorliegenden Untersuchung nachgewiesen (signifikante Korrelation bzw. Regression zwischen dem Gebrauch der FM-Anlage und der Schüleraufmerksamkeit $r = 0,564$ bzw. $0,028$ zu $p < 0,05$). Allerdings fällt insbesondere hier die kleine Fallzahl auf, die sich durch die Ablehnung der FM-Anlage durch zwei Beobachtungsschüler verschärft. Aufgrund dessen, können einzelne Schüler, die besonders aufmerksam/unaufmerksam waren, stärker ins Gewicht fallen. Deshalb kann es z.B. möglich sein, dass gerade diejenigen Schüler, die eine FM-Anlage im Unterricht benutzten, ohnehin aufmerksamer waren als die Schüler ohne diese technische Hilfe, so dass es zu den beschriebenen, signifikanten Korrelationen und Regressionen gekommen ist.

In Kombination der Befunde aus den Beobachtungen und den Interviews werden des Weiteren deutliche Unsicherheiten bzw. eine fehlende Gewohnheit der Nutzung der FM-Anlage bei den Lehrern ersichtlich. Anhand der Beobachtungen kann dies aufgrund des uneinheitlichen Gebrauchs einiger Lehrer gefolgert werden, vor allem da keine nachvollziehbare Struktur der Nutzung bzw. der fehlenden Nutzung sich erschließen lässt. In den Interviews beschreiben die befragten Lehrkräfte meist den Gebrauch der Anlage, aber hinterfragen nicht deren sinnvollen Einsatz, der je nach Unterrichtsform unterschiedlichen Ansprüchen unterliegt (z.B. Weitergabe an die Sprecher in der gebundenen/offenen Erarbeitung, Verbleib bei dem Darbietenden in darbietenden Unterrichtsphasen, Übergabe der Anlage an die Gruppenmitglieder in einer Gruppenarbeit usw.). Allein eine Lehrkraft (Lehrerin 3) bringt dies zur Sprache, was sich durch den vorbildlichen Umgang mit der FM-Anlage in dem bei ihr beobachteten Unterricht bestätigen lässt. Diese günstige Situation wird zusätzlich durch das kommunikationstaktische

Verhalten des hörgeschädigten Schülers, d.h. durch dessen Aufmerksammachen auf die Verwendung der FM-Anlage bei seinen Mitschülern und Lehrern bekräftigt (siehe auch Kapitel 6.4.4). Da sich – trotz des kommunikationstaktischen Verhaltens dieses Schülers – dennoch erhebliche Unterschiede im Gebrauch der FM-Anlage beider seiner Lehrer zeigen, wird auf Schüler- und Lehrerabhängigkeiten in der Verwendung der FM-Anlage geschlossen. Beziehungen zu den jeweils unterrichtenden Lehrkräften werden in allen Ergebnissen in diesem Bereich deutlich. Schülerabhängigkeiten bestätigen sich nicht nur durch das raumabhängige Verhalten von Schüler 2, das im Interview mit Lehrerin 3 hervortrat, sondern allein schon dadurch, dass zwei der fünf untersuchten Schüler die Benutzung FM-Anlage im Unterricht von sich aus ablehnten.

Die Ablehnung der FM-Anlage durch die hörgeschädigten Schüler selbst stellt keine Ausnahmesituation dar. So wurde etwa in der Untersuchung von SCHMITT (2003a) festgestellt, dass nur ca. ein Drittel der 216 schriftlich befragten hörgeschädigten Schüler die FM-Anlage im Unterricht regelmäßig benutzten und über die Hälfte keine FM-Anlage gebrauchten; weitere 46 % der Schüler gaben an, dass die FM-Anlage von den Lehrern nicht korrekt benutzt wird. Ähnliche Befunde zeigten sich in der Studie von STEINER (2008), in der lediglich bei fünf der 18 untersuchten Fälle den Schülern eine FM-Anlage zu Verfügung stand und deren adäquate Nutzung kaum hervortrat. Dabei wurde zumeist die FM-Anlage von den hörgeschädigten Schülern selbst abgelehnt, auch wenn davon unabhängig eine ungenügende Information und Aufklärung über Nutzen und Gebrauch der FM-Anlage seitens der Lehrer offensichtlich wurde. Desgleichen ergab sich nur ein Fall einer bedingt routinisierten und häufigen Nutzung der FM-Anlage. Nimmt man nun außerdem die Befunde der Studie von LINDNER (2007) mit in die Diskussion auf, so zeichnete sich hier ebenso ein falscher Umgang mit Hörhilfen seitens der Lehrer der allgemeinen Schulen ab.

Auch wenn die Einflüsse der FM-Anlage auf das Verstehen und die Aufmerksamkeit hörgeschädigter Schüler in bisher bekannten Untersuchungen nicht erforscht wurden, so herrscht für den Befund eines uneinheitlichen und lehrerabhängigen Gebrauchs der FM-Anlage dennoch – unter Heranziehung genannter Studien – konsensuelle Validität vor. Infolge dessen sind die vorliegenden Resultate als gültig zu beschreiben.

Eine fehlende Information wird vorliegend bei einigen Lehrern aufgrund deren Unsicherheiten ersichtlich. Letztlich kann also die mangelnde Informiertheit einiger Lehrkräfte auch als konsensuell gültig eingeordnet werden.

6.2.4 Lärmpegel

Ein erhöhter Lärmpegel im Unterricht wird als ungünstig hinsichtlich des auditiven Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers angenommen (siehe Kapitel 5.1.2), weshalb in der vorliegenden Untersuchung der aktuelle Lärmpegel in der Unterrichtssituation erhoben wurde. Innerhalb der Messung der Lautstärke wurde versucht, den Pegel ohne die Sprecherstimme, d.h. allein den Störlärm bzw. den Lärmpegel, zu erfassen. Die Versuchsleiterin beobachtete daher die Pegelschwankungen im Unterricht an einem portablen Pegelmessgerät in den zumeist kurzen Phasen ausbleibender Sprecherstimme. Als Sprecherstimme wurde diejenige definiert, welcher aktuell die allgemeine Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte. Dieses Beobachtungsverhalten resultiert aus der Intention heraus, die Bedingungen der Sprachverständlichkeit aufzunehmen. Diese berechnen sich aus dem mittleren Sprachpegel bei normalem Stimmumfang. Um Sprache ausreichend zu verstehen, müsste der Lärmpegel für gut hörende Personen in etwa 10-15 dB unter der Sprecherstimme liegen. Die erschwerten Kommunikationsbedingungen der hörgeschädigten Schüler machen einen größeren Lautstärkeunterschied zwischen Stör- und Nutzschall erforderlich, so dass ein Lärmpegel von unter 40 dB als günstig angenommen wird (siehe näher Kapitel 3.4.1 und Anhang B).

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Aufgrund der als günstig angenommenen Bedingungen des auditiven Sprachverstehens hörgeschädigter Schüler (siehe Kapitel 3.4.1) wurde für die strukturierte Beobachtung eine Einteilung in drei Pegelbereiche vorgenommen: Der Idealfall von < 40 dB, ein mittlerer Bereich von 40-55 dB und ein für das auditive Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler ungünstiger Pegelbereich von > 55 dB.

Die Ergebnisse aus den strukturierten Beobachtungen weisen mehrheitlich einen Lärmpegel von 40-55 dB (ca. 67 %) nach, gefolgt von einem Pegel > 55 dB (ca. 30 %) in den untersuchten Unterrichtsstunden. Ein günstiger Lärmpegel, d.h. < 40 dB wurde kaum beobachtet (ca. 3 %) (siehe Abb. 19 und 20).

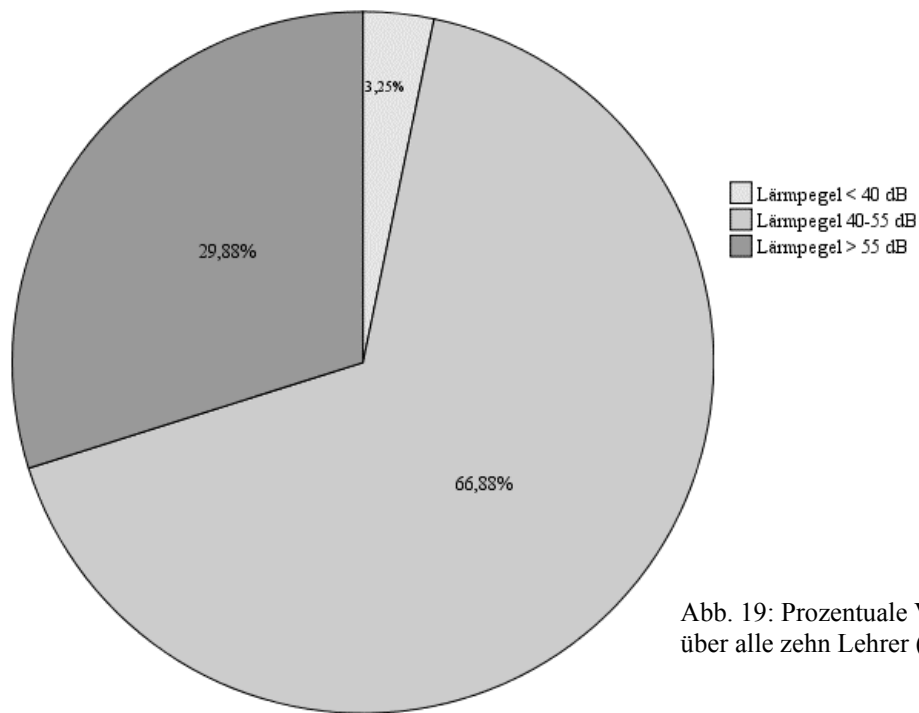


Abb. 19: Prozentuale Verteilung des Lärmpegels über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

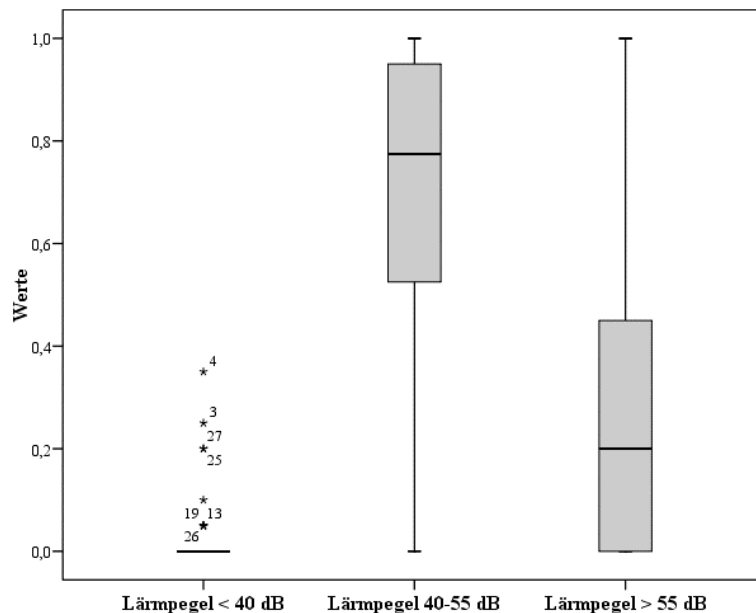


Abb. 20: Verteilung (Streuung) des Lärmpegels über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

In Abbildung 20 wird nicht nur diese Verteilung der Pegelbereiche im Vergleich bestätigt, sondern auch eine beträchtliche Streuung der Werte im Lärmpegelbereich > 55 dB und vor allem in den wenigen Angaben des „Idealbereichs“ von < 40 dB offensichtlich, dessen Daten sich alleine aus Ausreißern zusammensetzen. Dies verweist möglicherweise auf situative und gegebenenfalls lehrerbezogene Abhängigkeiten des Lärmpegels in den untersuchten Klassen. Abbildung 21 bestätigt diese vermuteten Bezüge des Lärmpegels zu den unterrichtenden Lehrpersonen. Nimmt man z.B. den Unterricht bei Lehrer 7 und 8 (Schüler 4), so erwies sich, trotz gleicher Klassenstärke und entsprechender Klassenzimmergegebenheiten, der unterrichtliche Lärmpegel bei Lehrer 7 mehrheitlich zwischen 40-55 dB. Im Gegensatz dazu lag der Lärmpegel im Unterricht bei Lehrer 8 fast ausschließlich über 55 dB. Ähnlich große Unter-

schiede zeigen sich im Vergleich des Unterrichts der Lehrerpaare Lehrer 5 und 6 (Schüler 3) und Lehrer 9 und 10 (Schüler 5). Interessanterweise sind es, selbst bei den geringen Unterschieden im Unterricht bei den zwischen Lehrern 1 und 2, zumeist die Klassenleiter, bei denen ein günstigerer Lärmpegel als bei den Fachlehrern aufgezeichnet wurde (mit Ausnahme von Lehrer 9 und 10, bei denen ein umgekehrtes Verhältnis vorliegt) (siehe Abb. 21). Allein im Unterricht bei Lehrer 3 und 4 war der gemessene Lärmpegel in der Zeit der strukturierten Beobachtung annähernd gleich (siehe ebd.).

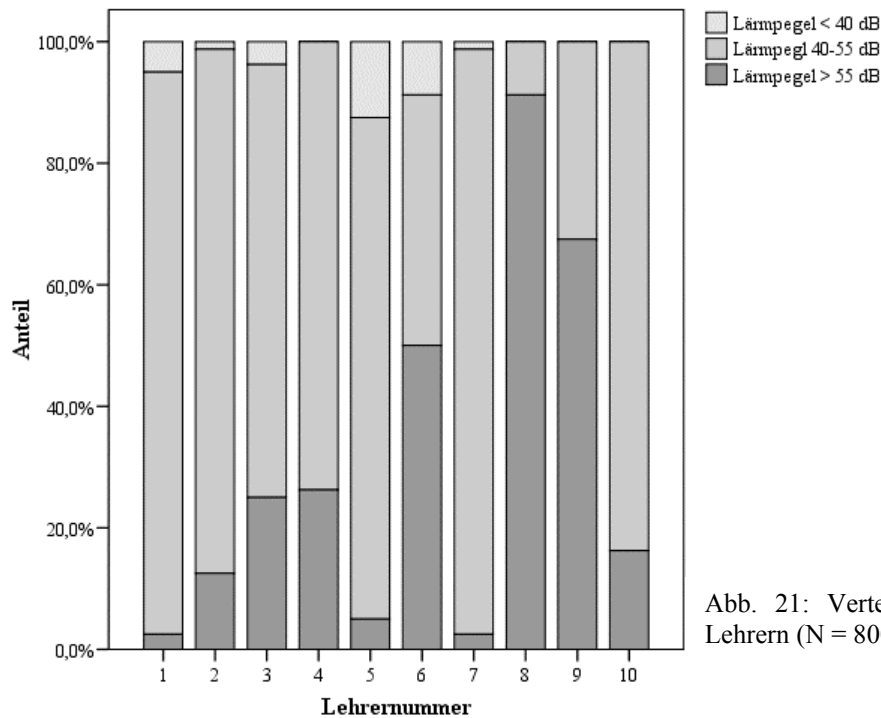


Abb. 21: Verteilung des Lärmpegels nach Lehrern (N = 800/40)

Die Beziehung zwischen dem Lärmpegel und der Schüleraufmerksamkeit tritt stark hervor: So korreliert die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (on-task) signifikant positiv mit dem Lärmpegel 40-55 dB ($r = 0,502$) und signifikant negativ mit dem Pegel > 55 dB ($r = -0,485$). Regressionsanalysen zur Untersuchung der direkten Einflussnahme des Lärmpegels auf die Schüleraufmerksamkeit führen zu einem signifikant positiven Einfluss des Pegelbereichs 40-55 dB (0,032 zu $p < 0,05$) und zu einer signifikant negativen Einflussnahme des Pegelbereichs > 55 dB (-0,032 zu $p < 0,05$) auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler. Auf Grundlage der Berechnungen kann also die eingangs erstellte Nullhypothese verworfen und die Alternativhypothese für die Pegelbereich 40-55 dB und > 55 dB angenommen werden:

H₁: Je höher der Lärmpegel im Klassenzimmer, desto geringer die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Inferenzstatistische Berechnungen zwischen den Lärmpegelbereichen und der Hilfesuche/dem Hilfeerhalt führen zu einer signifikant negativen Korrelation zwischen dem responsiven Hilfeerhalt (Hilfe auf Nachfrage des Hörgeschädigten) und dem Lärmpegel 40-55 dB ($r = -0,317$) und einer signifikant positiven zu dem Pegel > 55 dB ($r = 0,332$). Davon abgesehen korreliert invasiver Hilfeerhalt (Hilfe ohne vorausgehende Nachfrage) signifikant positiv mit einem Lärmpegel von 40-55 dB ($r = 0,418$) und signifikant negativ mit > 55 dB ($r = -0,452$). D.h., dass bei einem Lärmpegel von 40-55 dB die Schüler weniger responsive und mehr invasive Hilfe und bei einem Pegel von > 55 dB mehr responsive und weniger invasive Hilfe erhielten. Bei einem höheren Lärmpegel erfolgt somit im Unterricht eher eine Hilfe gegenüber dem Hörgeschädigten auf dessen Nachfrage hin. Die korrelativen Zusammenhänge wurden mittels Regressionsanalysen jedoch nicht als Einflüsse nachgewiesen.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die lehrerabhängigen Differenzen, die sich bereits in den strukturierten Beobachtungsdaten präsentieren, werden in der Analyse der offenen, halbstrukturierten Beobachtungen bestätigt. Zu Untersuchungsbeginn wurde erwartet, dass der Lärmpegel mitunter von der Klassenstärke und der Unterrichtsform (Sozialform/methodischen Grundform) abhängt. Dies konnte in der vorliegenden Erhebung nur bedingt nachgewiesen werden. Es zeichnen sich vor allem Abhängigkeiten zu den jeweils praktizierten methodischen Grundformen/Sozialformen und zu den einzelnen Lehrern ab, die Klassenstärke erscheint jedoch von untergeordneter Bedeutung.

Die Daten aus den halbstrukturierten Beobachtungen wurden hier je nach Pegelbereich und Häufigkeit des Vorkommens pro Lehrer ausgewertet.

Ein günstiger Lärmpegelbereich von höchstens 35 dB konnte kaum beobachtet werden. Etwas häufiger, aber dennoch selten ließ sich der Pegelbereich von 36-40 dB im Unterricht bei Lehrer 3 und 5 erfassen (siehe Abb. 22). Bei nicht ganz der Hälfte der Lehrer (Lehrer 2, 4, 8 und 9) wurden hierzu keine Aufzeichnungen vorgenommen. Häufig wurde dieser Lärmpegel jedoch bei Lehrer 7, in mittlerer Ausprägung („gemäßigt“) bei Lehrer 3, 5, 10 und kaum bei Lehrer 1 und 6 verzeichnet. Der Lärmpegel 41-45 dB wurde hingegen vermehrt beobachtet; genauer gesagt mit Ausnahme von Lehrer 9, zweimal häufig (Lehrer 3 und 5), dreimal in mittlerer Häufigkeit (Lehrer 1, 7, und 10) und viermal kaum (Lehrer 2, 4, 6 und 8) (siehe ebd.).

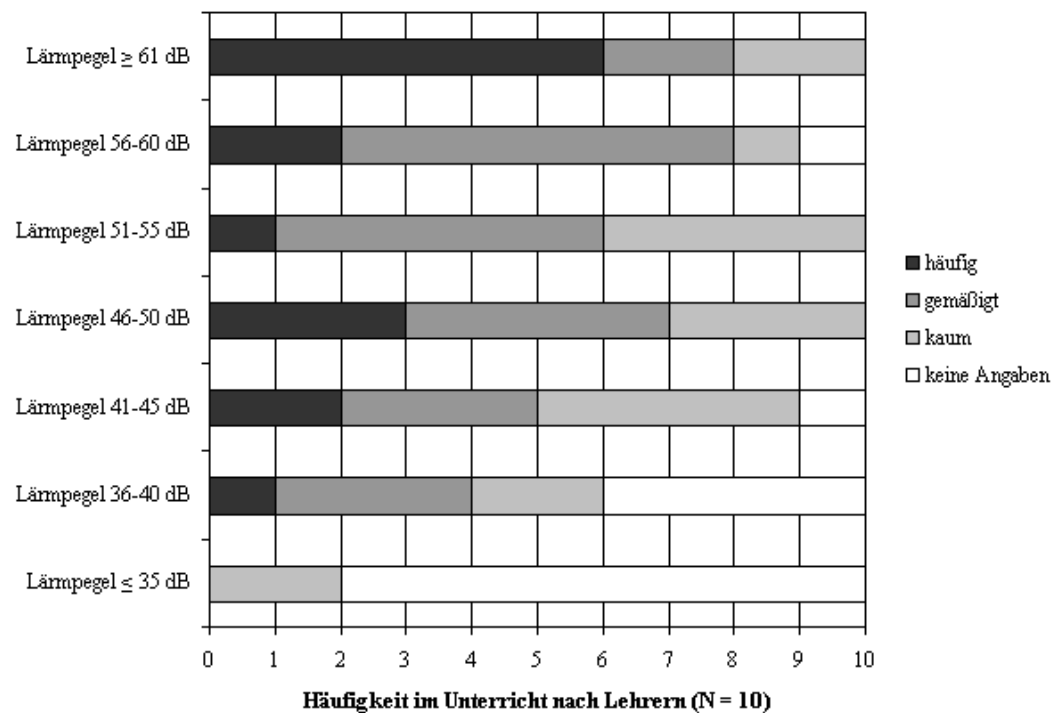


Abb. 22: Häufigkeit der verschiedenen Lärmpegelbereiche im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Der Pegel 46-50 dB wurde hingegen mehrheitlich häufig (Lehrer 1, 2, 4) bzw. in mittlerer Ausprägung („gemäßigt“) (Lehrer 5, 6, 7, 9) und vereinzelt auch selten (Lehrer 3, 8, 10) ermittelt. Dagegen konnte 51-55 dB lediglich einmalig häufig (Lehrer 6), jedoch fünfmal in mittlerer Häufigkeit (Lehrer 1, 2, 5, 7, 9) und viermal kaum (Lehrer 3, 4, 8, 10) aufgezeichnet werden. Zu dem Lärmpegel 56-60 dB existiert bei Lehrerin 2 keine Angabe, wohingegen er bei Lehrer 4 und 9 häufig, bei Lehrer 1, 3, 5, 6, 7 und 8 in mittlerer Ausprägung und bei Lehrer 10 kaum beobachtet wurde (siehe ebd.)

Am häufigsten ergab sich der höchste Lärmpegelbereich (siehe ebd.): Über 61 dB konnten bei sechs Lehrern (Lehrer 3, 4, 6, 8, 9, 10) häufig, bei zwei Lehrern gemäßigt (Lehrer 2, 7) und lediglich bei weiteren zwei Lehrkräften (Lehrer 1, 5) kaum verzeichnet werden.

Zusammenfassend wurde am häufigsten ein Lärmpegel von > 61 dB gemessen, gefolgt von einem Pegel von 56-60 dB und einem von 46-50 dB. Es ließen sich hier also vorwiegend die höheren Pegelbereiche in den Unterrichtssituationen feststellen. Dabei kristallisieren sich lehrertypische Abhängigkeiten des Lärmpegelbereichs heraus: Besonders kritisch ist diesbezüglich der Unterricht bei sechs Lehrern (Lehrer 3, 4, 6, 8, 9 und 10), da hier der hohe Bereich häufig aufgezeichnet werden konnte. Allerdings konnte bei einer Lehrkraft (Lehrerin 3) – im Gegensatz zu dem Großteil der übrigen Lehrer – der Pegelbereich von ≤ 35 dB kaum, 36-40 dB in mittlerer Häufigkeit und 41-45 dB häufig beobachtet werden, so dass sich bei dieser

Lehrkraft schlichtweg ein großes Lärmpegelspektrum ergibt. Auch im Unterricht eines weiteren Lehrers (Lehrer 10) konnten zumindest die Pegelbereiche 36-40 dB kaum und 41-45 dB in mittlerer Ausprägung ermittelt werden. Hingegen ergeben sich für den Unterricht bei drei anderen Lehrern (Lehrer 4, 6 und 8) insgesamt eher kaum bis nicht die niedrigen Pegelbereiche und häufig oder in mittlerer Häufigkeit die höheren Pegel. In ihrem Unterricht bewegte sich also der Lärmpegel zumeist über 45 dB. Besonders deutlich lässt sich dies für den Unterricht bei Lehrer 8 feststellen, für den in den unteren Pegelbereichen entweder keine Angaben existieren oder nur seltene Nennungen, dagegen bei Lärmpegel 56-60 dB mittlere und bei über 61 dB häufige Aufzeichnungen erfolgten. Detaillierte Angaben aus den Transkriptionen der halbstrukturierten Beobachtungen bekräftigen einen mehr oder minder konstanten Lärmpegel im Unterricht bei diesem Lehrer von mindestens 56 dB, der in Extremfällen bis etwa 106 dB reichte. Als besonders positiv erweist sich hingegen der Pegel bei drei Lehrkräften (Lehrer 5, 7, 1) und bedingt bei einer weiteren Lehrerin (Lehrerin 2).

Neben diesen intrapersonalen Lärmpegelverläufen zeichnen sich Typisierungen je nach Unterrichtsform ab. Pro Unterrichtsform pro Lehrer wurden die Pegelbereiche gemessen und hierfür eine individuelle Rangfolge erstellt. Der am häufigsten gemessene Pegelbereich pro Unterrichtsform je nach Lehrer wurde dann als Wert mit in die grafische Übersicht aufgenommen²⁵ (siehe Abb. 23).

Da ein darbietender Unterricht allgemein eher selten beobachtet werden konnte, bestehen hierzu kaum Nennungen. In dem Unterricht bei den Lehrern, bei denen diese Unterrichtsform in Zusammenhang mit einem bestehenden Lärmpegel gebracht werden konnte, zeigt sich daher ein stark individuelles Bild: Bei Lehrer 10 ein Lärmpegel von 36-40 dB, bei Lehrer 7 von 41-45 dB, bei Lehrer 5 von 46-50 dB sowie bei Lehrer 3 und 4 über 61 dB (siehe Abb. 23).

In der gebundenen Erarbeitung ergibt sich eine nahezu gleichmäßige Verteilung von drei Pegelbereichen (siehe ebd.): Im Unterricht von drei Lehrern (Lehrer 3, 5 und 10) wurde überwiegend ein für den hörgeschädigten Schüler mehr oder minder noch günstiger Lärmpegel von 41-45 dB verzeichnet, im Unterricht bei weiteren drei Lehrkräften (Lehrer 1, 2 und 7) wurde mehrheitlich ein Pegel von 46-50 dB ersichtlich und bei den übrigen vier Lehrern (Lehrer 4, 6, 8 und 9) vor allem der höchste Pegelbereich von über 61 dB. Offene Erarbeitung wurde prinzipiell lediglich bei Lehrer 3 und 9 beobachtet und in beiden Fällen mit Pegelbereichen über 61 dB.

²⁵ Bei gleichrangigem Vorkommen der am häufigsten signierten Lärmpegelbereiche bei einem Lehrer sind alle gleich häufigsten Bereiche in die zusammenfassende Wertung eingeflossen, so dass die Anzahl der Nennungen die Zehn überschreiten kann, was entsprechend mit einem * gekennzeichnet wurde.

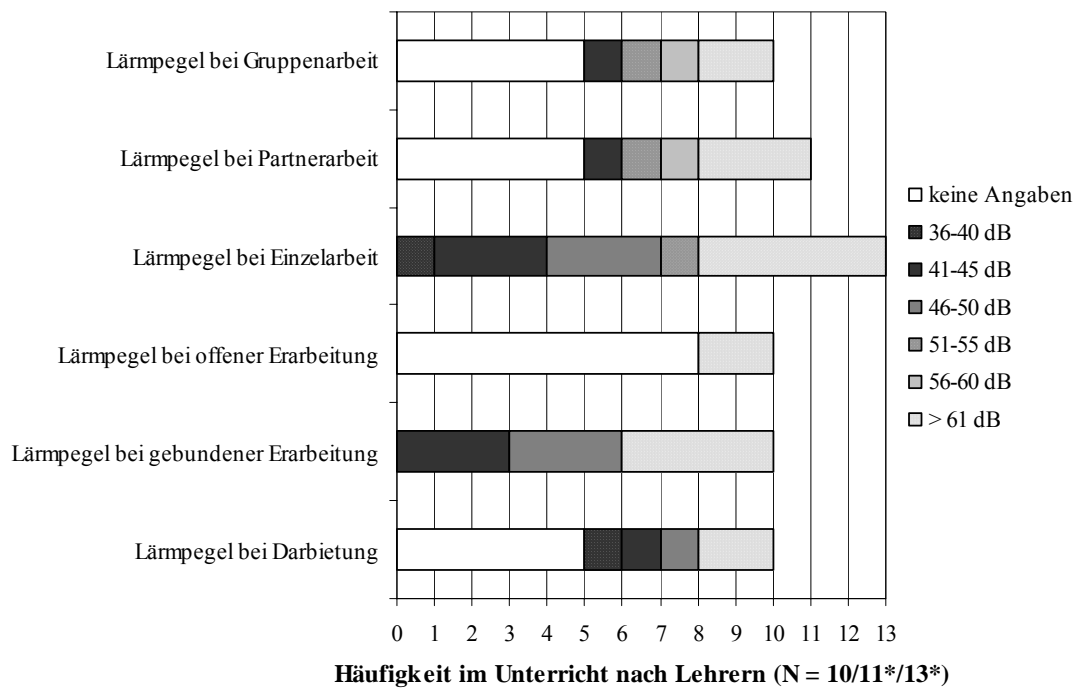


Abb. 23: Häufigkeit der verschiedenen Lärmpegelbereiche im Unterricht in den methodischen Grundformen/Sozialformen nach Lehrern (N = 10)

Im Rahmen der beobachteten Einzelarbeitsphasen tendieren die Pegel mehrheitlich zu den höheren Bereichen (siehe ebd.). Allein im Unterricht bei einem Lehrer 7 konnte ein Lärmpegel von 36-40 dB, bei drei Lehrkräften (Lehrer 3, 5 und 10) ein Lärmpegel von 41-45 dB festgestellt werden. Im Unterricht bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 1, 2 und 4) befand sich der Lärmpegel in der Einzelarbeit hingegen bei 46-50 dB und bei einer Lehrkraft (Lehrer 1) in gleicher Häufigkeit zudem bei 51-55 dB. Hoch zeigt sich der Pegel mit über 61 dB für die Einzelarbeit im Unterricht bei Lehrer 1 und 2 sowie bei Lehrer 6, 8 und 9. Lehrer 1 ist hier dreifach vertreten, da die häufigsten Nennungen mit gleicher Wertigkeit bei ihm drei Pegelbereiche innerhalb der Einzelarbeit betreffen, gleiches trifft auf das zweifache Vorkommen bei Lehrerin 2 zu, so dass sich für diese Kategorie ein $N = 10/13^*$ ergibt (= zehn Lehrer plus zwei zusätzliche Nennungen von Lehrer 1 und eine zusätzliche von Lehrer 2). Dies verweist letztlich auf ein uneinheitliches Verhalten des Lärmpegels bei diesen beiden Lehrern innerhalb der Einzelarbeit.

Bei den Angaben zu dem Lärmpegel bei der Partnerarbeit fallen zunächst die fehlenden Angaben bei fünf der beobachteten Lehrkräften heraus (Lehrer 1, 4, 6, 8, 9 und 10) (siehe ebd.). Bei den Aufzeichnungen des Lärmpegels zur Partnerarbeit im Unterricht der übrigen Lehrer zeigt sich dieser bei Lehrer 7 günstig im Hinblick auf die auditiven Perzeptionsbedingungen des hörgeschädigten Schülers mit 41-45 dB und annähernd vorteilhaft mit 46-50 dB bei Lehrerin 2. Bei Lehrer 5 konnte ein Pegel 51-55 bzw. von über 61 dB beobachtet werden (da hier bei Lehrer 5 zwei häufigste Nennungen eines Lärmpegels in der Partnerarbeit ausgemacht

werden können, kommt es für diese Kategorie zu $N = 10/11^*$) (siehe ebd.). Über 61 dB ließ sich außerdem für den Unterricht bei Lehrerin 2 und 3 hinsichtlich der Partnerarbeit verzeichnen.

Abgesehen von den fünf Lehrern mit keinen Angaben zu einem Lärmpegel bei Gruppenarbeit (Lehrer 2, 4, 5, 6, 10), konnten im Unterricht bei Lehrer 7 ein Lärmpegel von 41-45 dB, bei Lehrerin 3 von 51-55 dB, bei Lehrer 1 von 56-60 dB und bei Lehrer 8 und 9 von über 61 dB verzeichnet werden.

Zusammenfassend ergibt sich für die Unterrichtsform der Darbietung ein stark uneinheitliches Bild des Lärmpegels. In der gebundenen Erarbeitung pendelte er hingegen meist zwischen 40 und 55 dB. Genauer betrachtet tritt hier eine Dreiteilung des beobachteten Unterrichts der Lehrpersonen hinsichtlich des Lärmpegels bei der gebundenen Erarbeitung hervor: Während im Unterricht bei einer Lehrergruppe nahezu ideale (41-45 dB) und bei einer weiteren Gruppe noch mehr oder minder günstige Pegelbereiche (46-50 dB) vorlagen, zeigte sich der Lärmpegel bei der dritten Lehrergruppe sehr hoch (> 61 dB). Die wenigen Angaben aus der offenen Erarbeitung können dagegen kaum gewertet werden, auch wenn sie auf eine ungünstige Situation des Lärmpegels in dieser methodischen Grundform des Unterrichts verweisen (> 61 dB). Innerhalb der verschiedenen Formen der selbstständigen Schülerarbeit zeigt sich, dass bei der Einzelarbeit im Unterricht bei einigen Lehrkräften günstige Pegelbereiche im Hinblick auf den hörgeschädigten Schülern festzustellen waren (Lehrer 7, 3, 5 und 10), wohingegen bei anderen Lehrern sehr hohe Lärmpegel vorlagen (1, 2, 6, 8 und 9). Hier kristallisieren sich jedoch neben diesen interpersonalen Differenzen zwischen den Lehrern, bei Lehrer 1 und 2 auch starke intrapersonale, gegebenenfalls situative, Unterschiede heraus.

Alles in allem ergibt sich überraschenderweise im Gesamtüberblick über alle Lehrer der Lärmpegel in der Einzelarbeit nicht unbedingt günstiger als in der Partner- und Gruppenarbeit: Auch wenn in der Einzelarbeit mitunter gute lärmpegelbezogene Bedingungen ausgemacht werden konnten, lag dennoch der Pegel bei fünf Lehrern im Höchstbereich von über 61 dB. In der Gruppen- und Partnerarbeit ließen sich zwar keine niedrigen Pegelbereiche feststellen, es ergaben sich aber in den höheren Pegeln mehr Abstufungen als in der Einzelarbeit. Dennoch überstieg der Lärmpegel erwartungsgemäß in den seltenen Gruppen- und Partnerarbeitsphasen meist 55 dB und senkte sich in den Einzelarbeitsphasen mitunter auf bis zu 34 dB herab.

Auf Beziehungen zu dem Unterricht der jeweiligen Lehrer ist deshalb zu schließen da bei einzelnen Lehrkräften der Pegel in Einzelarbeitsphasen regelmäßig 40 dB unterschritt, wohinge-

gen bei dem zweiten Lehrer des gleichen Beobachtungsschülers dies nie geschah (bei den selben räumlichen Bedingungen und gleich bleibender Klassenstärke). Vergleichbar verhält es sich in dem Bereich zwischen 40-55 dB: In Phasen der gebundenen Erarbeitung pendelte er bei einigen beobachteten Lehrern größtenteils zwischen 40-45 dB, bei anderen meist zwischen 50-55 dB (in beiden Fällen mussten jedoch gleiche Signierungen in der strukturierten Beobachtung vorgenommen werden). Auffällig ist allerdings, dass in manchen Klassenzimmern – selbst bei vertiefter Einzelarbeit der Schüler und fehlenden Störgeräuschen durch die Mitschüler – die 40-dB-Schwelle bei beiden Lehrern nicht oder nur selten bzw. lediglich kurzweilig unterschritten werden konnte. Dies kann auf räumlich-bauliche Gegebenheiten zurückgeführt werden.

Betrachtet man die Besonderheiten, die im Zusammenhang mit dem Lärmpegel pro Lehrer und über alle Lehrer hinweg qualitativ analysiert wurden, zeigt sich ebenso eine Abhängigkeit des Lärmpegels von dem steigenden Außenlärm, vor allem bei geöffneten Fenstern (z.B. durch Kirchenglockengeläut, Verkehrslärm, lärmende Kinder) und durch der Nebengespräche der Schüler. Disziplinierungen konnten dabei teils eine Pegelsenkung von etwa 15 dB bewirken. Verkehrslärmeinwirkungen wurden vor allem bei Lehrer 7 und 8 ersichtlich, die eine Erhöhung des Pegels bei vorbei fahrenden Lastwägen z.B. von < 40 dB auf etwa 70 dB erbrachten.

Auswertung aus den Interviews

In den qualitativen Interviews wurden die Lehrkräfte nicht konkret nach einer Lärmpegelbewertung im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler oder als Bewertung ihres eigenen Unterrichts befragt. Dessen ungeachtet erwähnen zwei Befragte (Lehrer 1 und 8) die Bedeutung des Störlärms in Bezug auf den hörgeschädigten Schüler. Lehrer 1 beschreibt etwa auf die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen sein Bemühen um einen geringeren Lärmpegel:

*„Ich habe ... noch mehr Wert darauf gelegt, dass die Fenster geschlossen sind. (...) Dass wir ... vor dem Unterricht, während der Pause und so halt lüften. (...) Dass ... Scharrgeräusche * noch mehr als sonst unterbleiben. Dass weniger geschaukelt wird, was ja immer wieder mal versucht wird“ (L 1, 172-176).*

Lehrer 8 äußert seine Vermutung in Bezug auf die Frage nach günstigen unterrichtlichen Maßnahmen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler, dass er für ihn – und auch für seine Mitschüler – prinzipiell einen geringen Störlärm als vorteilhaft erachtet. Allerdings betont Lehrer 8 in diesem Kontext auch seine Einstellung dahingehend, dass ein geringer Lärmpegel zwar prinzipiell von Vorteil für den Hörgeschädigten wäre, aber eine laute Klasse im Hauptschulbereich „normal“ sei:

*„Wie gesagt, * ich denke, beim Bastian wäre es gut, wenn insgesamt eine / wenn er in einer Klasse ist, wo / wo * es möglichst ruhig (...) zugeht. Dass er einfach MEHR mitbekommt. * Aber wenn er in einer normalen Hauptschulklasse ist, glaube ich, muss er damit leben, dass es laut zugeht. Das ist, das ist, glaube ich, normal“ (L 8, 180-182).*

Diskussion

Die Resultate aus den verschiedenen Erhebungsverfahren zu dem unterrichtlichen Lärmpegel sind zueinander konvergent, komplementär sowie divergent: Zum einen lässt sich die allgemeine Tendenz eines mittleren und höheren Lärmpegels in beiden Beobachtungsmethoden bestätigen. Zum anderen verweisen die qualitativen Befunde auf ein noch negativeres Bild des Lärmpegelbereichs. Entweder lagen nun tatsächlich, über den gesamten Unterrichtsverlauf höhere Pegel vor, als es sich aus den strukturierten Beobachtungen erschließen ließ, oder aber auffällig hoher Lärm veranlasste die Forscherin in den offenen Beobachtungssituationen eher dazu, dies entsprechend aufzuzeichnen, wohingegen günstige Situationen des aktuellen Lärmpegels oder solche mittleren Ausprägungsgrades weniger auffielen und somit weniger signiert wurden. Hier aufgedeckte, grundlegende Tendenzen eines eher günstigen vs. eines ungünstigen Pegels für die einzelnen beobachteten Lehrer gehen wiederum konform mit den qualitativen Befunden der jeweils anwesenden zweiten Beobachterin (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007), so dass auch hierzu auf eine (konsensuelle) Gültigkeit innerhalb der Forschergruppe in diesem Bereich geschlossen werden kann.

Dessen ungeachtet lassen sich die Lehrerabhängigkeiten und deren individuelle pegelspezifische Charakterisierungen aus den quantitativen Ergebnissen mit den offenen Aufzeichnungen untermauern und weiter ausdifferenzieren. Nimmt man etwa das Lehrerpaar 7 und 8 zur Betrachtung heraus, so erreichte der Unterricht bei Lehrer 7 in den strukturierten Aufzeichnungen aus dem Beobachtungsinventar einen überwiegend gemäßigten Pegelbereich (40-55 dB) mit wenigen Situationen eines günstigen Pegels von < 40 dB, aber auch mit geringen Angaben eines hohen Lärmpegels von > 55 dB. Die differenzierteren Daten aus den qualitativen Beobachtungen zeigen weiterhin, dass sich der Lärmpegel bei diesem Lehrer nahezu konsequent zwischen 41-45 dB in den verschiedenen Unterrichtsformen befand und in der Einzelarbeit sogar meist zwischen 36-40 dB lag. Diese, zu den strukturierten Beobachtungsdaten komplementären Befunde signalisieren, dass der Bereich von 40-55 dB im Beobachtungsinventar sehr groß gefasst ist lediglich eine undifferenzierte Aussage erlaubt. Lehrer 8 fiel dagegen bereits zu über 90 % in den strukturierten Beobachtungen mit dem höchsten zu signierenden Lärmpegel von > 55 dB auf. Aus dem qualitativen Datenmaterial zu diesem Lehrer lässt sich ableiten, dass der Lärmpegel am häufigsten – gleich in welcher Unterrichtsform –

mehr als 61 dB erreichte, so dass auch hier die quantitativen Befunde nicht ausreichend differenzieren. Diese beiden Lehrer stehen beispielhaft für gemessene Pegelbereiche pro Lehrer, die mit einigen wenigen Ausnahmen nach den Aufzeichnungen aus den offenen Beobachtungen, mehr oder minder personenbezogene, konstante Schwankungen von ± 5 dB bei den meisten Lehrern aufzeigen. Das bedeutet, dass sich der Lärmpegel in der gleichen Sozialform, bei demselben Lehrer, in etwa ähnlich verhielt.

Allerdings konnte in einer Gesamtdarstellung über alle Lehrer mehrheitlich ein Lärmpegel von > 61 dB erfasst werden, so dass in keinem Fall günstige Bedingungen hinsichtlich der auditiven Perzeptionsbedingungen der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler konstatiert werden können. Dies stimmt mit Befunden aus anderen Forschungsarbeiten überein. In Kapitel 3.4.1 wurde auf internationale Studien verwiesen, in denen oftmals ein unterrichtlicher Lärmpegel von etwa 70 dB nachgewiesen wurde (vgl. u.a. BORN, A. 2007; SCHICK et al. 2003), so dass die vorliegenden Ergebnisse in diese Resultate eingereiht werden können und sich sogar als verhältnismäßig günstig erweisen. Dennoch ist gerade für den vorliegenden Fall die Situation des einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers hervorzuheben, für den verstärkt ein geringerer Lärmpegel gefordert werden muss. Unter diesem Aspekt sind also die dargestellten Ergebnisse äußerst unbefriedigend. Auch in der Untersuchung von LINDNER (2007, 156 ff.) beanstandeten vor allem die hörgeschädigten Schüler und deren Eltern den Lärmpegel in den Klassen der allgemeinen Schulen. Mitunter nahmen einige der befragten Lehrer wahr, dass sich der Lärmpegel als ungünstig für das Sprachverstehen der Schüler erwies. Ähnlich äußerten sich die hörgeschädigten Integrationsschüler in internationalen Studien, wie etwa in der von NORDÉN et al. (1985) (Schweden) und von IANTAFFI et al. (2003) (Großbritannien). Der Befund eines zu hohen Lärmpegels für hörgeschädigte Schüler in Klassen an allgemeinen Schulen kann demzufolge als konsensuell valide bezeichnet werden.

Die Annahmen aus Fachliteratur sowie die in dieser Arbeit erstellten *Thesen eines Einflusses eines Lärmpegels auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler lassen sich mit den hier vorgenommenen inferenzstatistischen Berechnungen bestätigen*: Ein hoher Lärmpegel beeinflusst die Schüleraufmerksamkeit negativ, ein niedriger Pegel positiv. In Kombination dieser Ergebnisse mit den Resultaten der deskriptiven Statistik und den qualitativen Befunden, lässt sich folgern, dass die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler von dem unterrichtlichen Lärmpegel abhängt.

Die Tatsache, dass bei einem Lärmpegel von 40-55 dB die Schüler weniger Hilfe auf Nachfrage und mehr invasive Hilfe und bei einem Pegel von > 55 dB mehr responsive und weniger

invasive Hilfe erhielten, kann dahingehend interpretiert werden, dass bei einem höheren Lärmpegel mehr Hilfesuche der Schüler dem Hilfeeherhalt vorausging. Allerdings muss diese Interpretation vorsichtig vorgenommen werden, da keine direkten Zusammenhänge zwischen der Hilfesuche und dem Lärmpegel nachgewiesen werden konnten.

Setzt man die Ergebnisse aus den verschiedenen Beobachtungen in Bezug zu den genannten Lehreraussagen, so fällt auf, dass lediglich zwei der zehn befragten Lehrer von sich aus den Lärmpegel im Hinblick auf die Integration des hörgeschädigten Schülers zur Sprache brachten. Stellt man nun die Aussagen der beiden Lehrkräfte den gemessenen Pegelbereiche in ihrem Unterricht gegenüber, so ergibt sich für Lehrer 8 eine starke Diskrepanz: Er betont im Interview die Bedeutung eines geringen Störlärms für den hörgeschädigten Schüler (und seiner Mitschüler), aber in seinem Unterricht ergab sich überwiegend ein Pegelbereich von > 61 dB. Bei Lehrer 1 lassen sich hingegen kaum besondere Tendenzen erkennen, da sein Unterricht sich mehrheitlich durch einen gemäßigten Lärmpegel auszeichnet, der starken Schwankungen unterliegt. Nicht getroffene Aussagen der übrigen acht Lehrer zu der Bedeutung des Lärmpegels im Klassenzimmer für ein Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers könnten allerdings Anzeichen für ihre geringe Bewusstheit hinsichtlich der Bedeutung des Lärmpegels für den Hörgeschädigten sein. Auch wenn eine Bewusstheit dessen bei den Lehrern der allgemeinen Schule keine Garantie für einen günstigen Lärmpegel im Unterricht darstellt, wäre eine stärkere Bewusstseins-schaffung der Auswirkungen eines Lärmpegels auf (hörgeschädigte) Schüler bei den Lehrern zu fordern (siehe Kapitel 8).

6.2.5 Beleuchtungssituation

In den theoretischen Auseinandersetzungen zu den Bedingungen des Sprachverstehens Hörgeschädigter wurde bereits auf die Bedeutung günstiger Lichtverhältnisse für die visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten eingegangen (siehe Kapitel 3.4.2). Dementsprechend ist die Erfassung der Lichtverhältnisse auch in die vorliegende Unterrichtsbeobachtung eingeflossen. Ermittelt wurden eine günstige Beleuchtungssituation und ungünstige Lichtverhältnisse durch Sonneneinstrahlung, dunkle/gedämpfte Beleuchtung, grelle Beleuchtung sowie einer Lichtquelle im Sprecherrücken.

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

In der Testung des Beobachtungsinventars (siehe Kapitel 4.6 und 5.1.4) zeigten sich alle fokussierten Subkategorien (günstige Beleuchtung, dunkle/gedämpfte Beleuchtung, grell/die Sonne blendet, Sprecher hat Lichtquelle im Rücken) als bedeutsam. In der tatsächlichen Erhebung konnten jedoch keine weiteren Situationen der Bereiche „Sprecher hat Lichtquelle im Rücken“ und „grell/die Sonne blendet“ ausgemacht werden, so dass sie auch in nachstehenden Grafiken nicht mehr auftauchen (siehe Abb. 24 und 25).

Innerhalb der 800 Minuten der strukturierten Unterrichtsbeobachtung überwogen eine günstige und dunkle/gedämpfte Beleuchtungssituation, wobei die günstige Beleuchtung deutlich mit ca. 62 % gegenüber gerundeten 38 % dunkler/gedämpfter Beleuchtung dominierte (siehe Abb. 24).

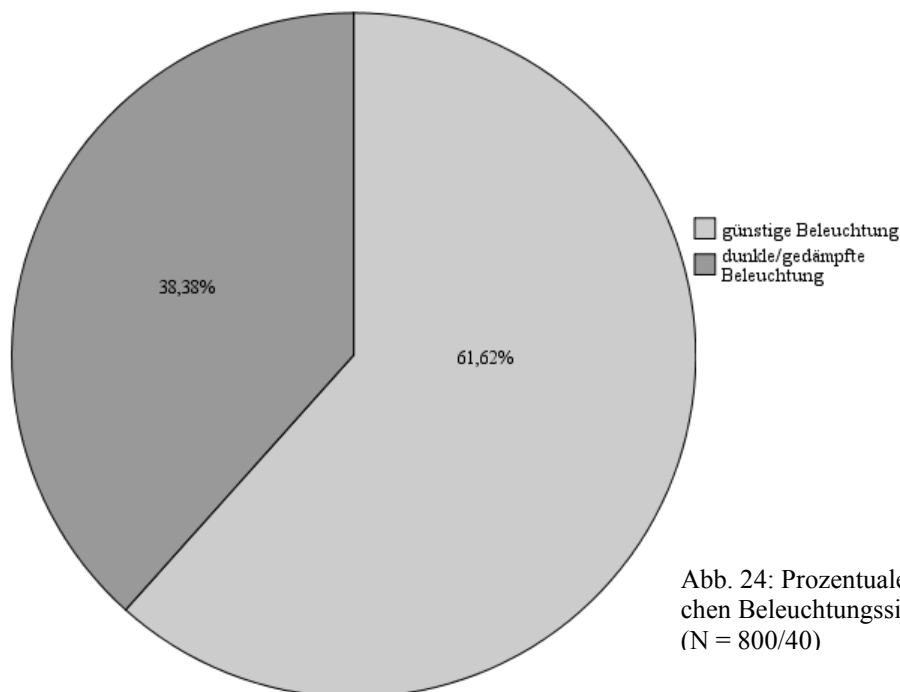


Abb. 24: Prozentuale Verteilung der unterrichtlichen Beleuchtungssituation über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Im Lehrervergleich können starke interpersonale Unterschiede nachgewiesen werden. Besonders positiv im Hinblick auf eine visuelle Sprachperzeption Hörgeschädigter waren die Lichtverhältnisse im Unterricht von drei Lehrkräften (Lehrer 3, 6 und 8) mit anteilig über 80 % günstiger Beleuchtung. Als kritisch zeigt sich die Beleuchtungssituation besonders bei zwei weiteren Lehrern mit mehr als 80 % (Lehrer 4) bzw. ca. 75 % (Lehrer 7) dunkler/gedämpfter Beleuchtung.

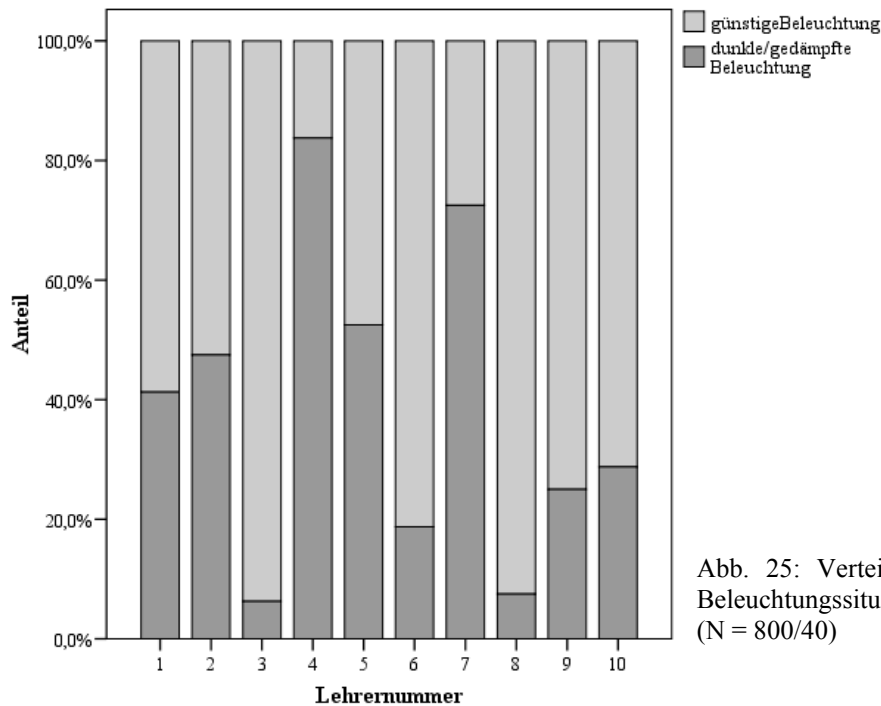


Abb. 25: Verteilung der unterrichtlichen Beleuchtungssituation nach Lehrern (N = 800/40)

Inferenzstatistische Berechnungen zu Zusammenhängen und Einflüssen der Beleuchtungssituation auf die Aufmerksamkeit und die Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers bringen keine signifikanten Werte hervor. Aufgrund dessen muss die Nullhypothese akzeptiert, und die Alternativhypothese verworfen werden:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Lichtverhältnissen und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Ergebnisse aus den Beobachtungen liefern hinsichtlich der Beleuchtungssituation in den beobachteten Unterrichtsstunden ein detaillierteres Bild als die quantitativen Befunde. Auch hier zeichnet sich zwar eine Dominanz der günstigen und dunklen/gemäßigten Beleuchtung gegenüber einer grellen Beleuchtung und einer Lichtquelle aus dem Sprecherrücken ab, aber im Gegensatz zu den strukturierten Beobachtungen konnten letztere Situationen durchaus in den qualitativ erfassten Unterrichtssituationen beobachtet werden.

Alles in allem wurde bei fünf Lehrern (Lehrer 2, 6, 8, 9, 10) häufig und bei den übrigen Lehrern (Lehrer 1, 3, 4, 5, 7) in mittlerer Ausprägung eine günstige Beleuchtungssituation aufgezeichnet (siehe Abb. 26). Hingegen zeigte sich bei sieben Lehrern häufig (Lehrer 2, 3, 4, 5, 7, 9, 10) und bei den restlichen Lehrkräften in mittlerer Häufigkeit eine dunkle/gedämpfte Beleuchtung. Die Subkategorie grell/die Sonne blendet ergab sich lediglich im Unterricht bei Lehrer 5 kaum. Eine Lichtquelle im Sprecherrücken – genauer gesagt im Rücken des spre-

chenden Lehrers – wurde bei Lehrer 5 häufig, bei Lehrer 6 gemäßigt und bei den Lehrern 1, 3, 9 und 10 kaum verzeichnet (vgl. Abb. 26).

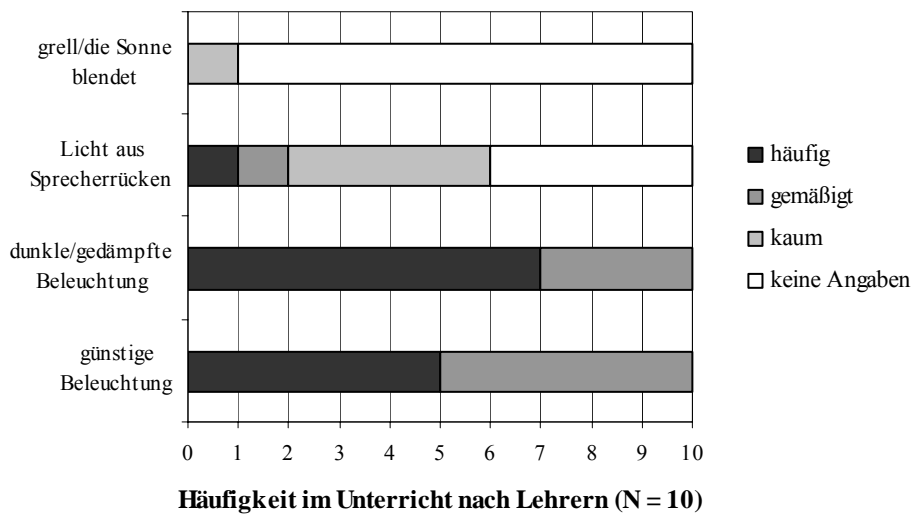


Abb. 26: Häufigkeit der unterrichtlichen Beleuchtungssituation nach Lehrern (N = 10)

In *Zusammenfassung* aller qualitativen Befunde zu den verschiedenen Beleuchtungssituationen kommt es vor allem für Lehrer 5 und bedingt auch für die Lehrkräfte 6, 3, 9 und 10 zu einer kritischen unterrichtlichen Beleuchtungssituation angesichts der visuellen Sprachperzeption der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler. Abgesehen davon ließen sich in den offenen, halbstrukturierten Beobachtungen einige Besonderheiten in der Beleuchtungssituation pro Lehrer und über alle Lehrer hinweg feststellen. In erster Linie kristallisiert sich hierbei eine häufige dunkle/gedämpfte Beleuchtung nach vorausgehender Arbeit mit dem Overheadprojektor heraus. Zusätzlich kann die Situation eines Lichteinfalls aus dem Lehrerrücken als für Lehrer 5 typisch ausgemacht werden, da er sich oftmals in Fensternähe befand (siehe auch Kapitel 6.3.10).

Auswertung aus den Interviews

Da bei keinem der Lehrkräfte in deren mündlicher Befragung sowohl durch die Interviewerin als auch induktiv durch die Interviewten selbst die Beleuchtungssituation im Unterricht zur Sprache kam, können hierzu keine Ergebnisse präsentiert werden.

Diskussion

Im Vergleich der Befunde aus allen drei Erhebungsverfahren ergeben sich teils konvergente, teils divergente und teils komplementäre Ergebnisse: Als komplementär zeigt sich das Übergewicht der dunklen/gedämpften Beleuchtung und günstigen Beleuchtung über alle Lehrer

hinweg. Allerdings konnte – im Gegensatz zu den Befunden aus den strukturierten Beobachtungen – in den halbstrukturierten Beobachtungen häufiger dunkle/gedämpfte Beleuchtung und ein grundsätzliches Vorhandensein von greller Beleuchtung/die Sonne blendet sowie einer Lichtquelle im Sprecherrücken ausgemacht werden, so dass insgesamt im Rahmen der qualitativen Auswertung negativere Befunde zu der Beleuchtungssituation ermittelt wurden. Allerdings ist gerade in dieser Kategorie zu berücksichtigen, dass womöglich in einer offenen Beobachtungssituation die „Negativbefunde“ der Lichtverhältnisse für die Beobachterperson besonders deutlich wurden, so dass diese mehr dazu neigt, ungünstige Beleuchtungsverhältnisse in die Aufzeichnungen aufzunehmen. Womöglich liegen diese divergenten Ergebnisse von strukturierten vs. halbstrukturierten Befunden jedoch auch darin begründet, dass die strukturierten Beobachtungen sich lediglich auf einen Zeitausschnitt innerhalb einer Unterrichtsstunde pro Hospitationstag beziehen und die halbstrukturierten, offenen Beobachtungen eine größere Zeitspanne des Unterrichts pro Lehrer erfassen, so dass sie die zuverlässigeren Daten liefern. Letztlich muss einer Beweisführung der hier auftretenden Divergenz der unterschiedlichen Ergebnissen im Rahmen dieser Arbeit schuldig geblieben werden.

Im interpersonalen Vergleich der Lehrer werden zu dieser Kategorie Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrern deutlich. Die dargestellten Besonderheiten (z.B. Licht bleibt nach Benutzung des Overheadprojektors weiter aus) treten, bei einigen Lehrern mehr, bei anderen weniger auf, so dass möglicherweise auch Eigenheiten des Unterrichts der einzelnen Lehrkräfte zu den auftauchenden Differenzen führen.

Da die Beleuchtungssituation in Hinblick auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler in hier bekannten Forschungen nicht erhoben wurde, können keine vergleichenden Ergebnisinterpretationen angestellt werden.

6.3 Lehrer und Unterricht

6.3.1 Einstellungen zur Integration Hörgeschädigter

Bei der Erfassung der Lehrereinstellungen zur Integration Hörgeschädigter geht es um die Aufnahme der subjektiven, impliziten Theorien der befragten Lehrkräfte (vgl. HELMKE 2004; SANDER 1997). Im theoretischen Verständnis dessen wird sich hier an HELMKE (2004, 52) gehalten, der sie als „subjektive Aussagen- und Überzeugungssysteme“ bezeichnet. Sie sind oftmals handlungsleitend und können die unterrichtliche Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers erheblich beeinflussen. Einstellungen werden hier außerdem als Verhaltens-

dispositionen verstanden, die u.a. auf Grundlage vorhandener Erfahrungen und im Kontext des potenziellen Reagierens auf bestimmte Reizkonstellationen einzuordnen sind. Es wird also ein Zusammenhang zwischen den Einstellungen der Lehrer und deren Vorerfahrungen im Umgang mit Hörgeschädigten sowie deren Informationsgehalt angenommen (siehe Kapitel 6.6).

In dieser Forschungsarbeit wurden die subjektiven Theorien alleinig durch die mündliche Befragung der Lehrkräfte erhoben und nicht direkt in der Beobachtungssituation erfasst. Sie sollen jedoch abschließend den Beobachtungen gegenübergestellt werden, um mögliche Bezüge zwischen den Lehrereinstellungen und ihrem Unterricht im Hinblick auf die Integrationssituation aufzudecken (siehe ebd.).

Auswertung aus den Interviews

Die befragten Lehrkräfte stehen der Integration Hörgeschädigter grundlegend positiv gegenüber. Allerdings nehmen die meisten Lehrer Einschränkungen demgegenüber vor und äußern sich somit zwar positiv, aber dennoch kritisch-differenziert. Eine alleinige Befürwortung, ohne weitere Einschränkungen, nehmen lediglich Lehrer 1 und 9 vor. Diese beiden Lehrer begründen ihre grundlegend befürwortende Haltung gegenüber der schulischen Integration Hörgeschädigter aus unterschiedlichen Beweggründen heraus: Lehrer 1 aufgrund seiner Erfahrungen mit der hörgeschädigten Schülerin und dahingehend, dass er hier nicht „die Problematik“ der Sachlage sieht. Bei Lehrer 9 tritt die Einstellung hervor, dass nur der Weg einer schulischen Integration auch einer späteren gesellschaftlichen Integration entgegenkomme:

„Ich glaube, dass das ungeheuer wichtig ist, weil ja ... außerhalb der Schulwirklichkeit auch die ... Menschen dann mit den in Führungszeichen normalen Menschen, die darauf keine Rücksicht nehmen (...) zurecht kommen müssen. Und ... je früher sie versuchen, sich möglichst ... für ihre Behinderung rücksichtslosen Welt, zurecht zu finden, umso leichter fällt es ihnen auch. (...) Ich denke, dass da das ... ja Ausbilden in speziellen Gehörgeschädigtenschulen EVENTUELL ein bisschen kontraproduktiv sein kann. Dass da vielleicht dann sich die Schüler zu sehr auf ihre Behinderung als Ausrede vielleicht berufen“ (L 9, 345-349).

In einem anderen Kontext in der mündlichen Befragung betont Lehrer 9 außerdem die erzieherische Bedeutsamkeit der Integrationssituation für die Mitschüler, was seine Befürwortung einer schulischen Integration Hörgeschädigter bekräftigt.

Allgemein positiv, allerdings in Abhängigkeit von dem Grad der Behinderung (der „Schwere der Schädigung“) bzw. dem Grad der Hörschädigung, machen vier Lehrer (Lehrer 4, 5, 6 und 8) die Integration hörgeschädigter Schüler. Diese Sichtweise wurde in der befragten Lehrerguppe am häufigsten vertreten. Drei dieser Lehrkräfte (Lehrer 5, 6 und 8) erwähnen in dem

Zusammenhang die fehlende hörgeschädigtenspezifische Ausbildung der Lehrer der allgemeinen Schule bzw. die Klassengröße. So äußern sich etwa Lehrer 5 und 8 hierzu wie folgt:

*„Ich glaube, das hängt von der * Schwere der Schädigung ab. Also Verena problemlos. * Aber wenn das noch äh schwieriger ist, müsste man also drauf achten, dass der noch zusätzlich eine Lehrkraft hat. (...) Für gewisse Sachen. Also vom ... Menschlichen her würde ich es immer begrüßen. (...) Aber man muss schon sehr darauf achten, dass seine Leistung nicht abfällt, nur weil man keine Fachleute hat“ (L 5, 450-454).*

*„Also wie gesagt, ** das ist jetzt die, die Frage, ... wie weit der hörgeschädigt ist oder wie weit er diese Hörschädigung halt mit * Hörgerät oder so ausgleichen kann und / Weil, ich denke, bis zu einem bestimmten Grad, kann man auf ein Kind eingehen, aber sonst sind wir überfordert, denke ich. Weil die KLASSEN zu groß sind, weil einfach * das nicht so möglich ist“ (L 8, 208).*

Lehrer 4 sieht die Integration Hörgeschädigter insofern als abhängig von dem Grad der Hörschädigung, als dass er die Fähigkeit bzw. Möglichkeit des hörgeschädigten Schülers, sein Resthörvermögen zu nutzen bzw. sein Angewiesensein auf das Absehen für die schulische Integration hinterfragt:

„Also wie gesagt, so generell das zu beantworten, ist schwierig. (...) Es ist allgemein schwierig, wo man ... (unverständlich), Behindertenintegration ist immer eine Sache, auch in welchen GRAD er dann vielleicht auch hörgeschädigt ist. Das ist dann sicherlich schwierig, ob er wirklich, ob er immer den Sichtkontakt braucht, äh, oder, oder wie auch immer das funktioniert. (...) Aber jetzt in dem Fall war es kein Problem“ (L 4, 144-150).

Selbiger Lehrer versteht die Integration überdies als grundlegend abhängig von dem Schüler und der Klasse sowie dem Umgang mit der Hörschädigung durch den Schüler selbst. Dies legt er ausführlich dar:

„Also das ist eine schwierige Frage, weil ich glaube, man kann das nie, von einem Fall auf ... das Allgemeine schließen. (...) Ich kann mir das sehr wohl vorstellen, dass das sehr schwierig ist, wenn die Klasse nicht so ... ein Gefüge hat, wie die Klasse hier, sondern dass er dann eventuell schon der Außenseiter ist, der vielleicht dann unter anderem mal Fragen stellt, die einfach längst beantwortet sind, wo die anderen Kinder wissen, okay, das hat er jetzt schon zweimal erklärt, wo er es vielleicht nicht gehört hat oder gerade nicht aufgepasst hat. (...) ... oder wenn es dann mal spitz auf Knopf geht, dass sie da schon das hernehmen, um ihn zu schneiden oder ihn einfach weh zu tun. (...) Auch wie ... das Kind selber ... mit der Behinderung umgeht. Offensiv oder defensiv. Ob er sich schämt dafür oder ob ... er sagt, okay, ich hab das und ... so bin ich einfach“ (L 4, 114-118).

Alles in allem verweist Lehrer 4 somit auf die Einfluss nehmenden Variablen der Mitschüler, des Hörschadens des Schülers selbst, dessen Lautsprachkompetenz sowie dessen selbstbewussten Umgangs mit der Hörschädigung.

Positiv, aber abhängig von dem hörgeschädigten Schüler selbst und von Mitschülern bzw. dem „Gewinn“, der für beide Seiten daraus zu ziehen ist, sehen zwei weitere Lehrkräfte (Lehrerinnen 2 und 3) die schulische Integration Hörgeschädigter:

*„Find ich, ... wenn ... Sie sagen, die Kinder haben was davon, (...) dann würde ich das absolut bejahen, weil (...) ... das ist ja nur positiv für die gesamte Klasse. (...) Nur meine Bedenken sind eben, ob es wirklich GENÜGT, was sie mitkriegen. Aber vom sozialen Aspekt her, ist das super. Also würde ich das vollkommen bejahen. (...) Das ist auch * die ... (unverständlich), die schwächeren*

Kindern oder die diese (...) allgemeinen Beeinträchtigungen haben, lernen die anderen als ... hilfsbereit und (...) als ... kooperativ kennen. (...) Und umgekehrt die anderen, lernen auch diesen natürlichen Umgang mit ... dieser Persönlichkeit, (...) die eigentlich ein kleines Handicap hat“ (L 2, 286-304).

*„Also, ich wäre total DAFÜR, (...) wenn es den Kindern was bringt. (...) Also in Johannes Fall, glaube ich, ist es die optimale Lösung. Also, ich denke an einer reinen Schwerhörigenschule wäre er schon AUCH gut aufgehoben, aber er lebt hier, ist im Ort integriert, ist in seinem Schulsprengel da jetzt integriert, er gehört da einfach mit dazu. Und das (...) tut vielleicht auch seinem Selbstbewusstsein oder seiner ganzen Persönlichkeit auch gut einfach. * Viele Sachen gehen wahrscheinlich unter, die an einer Spezialschule besser gefördert werden könnten. * Aber, ich glaube, gerade diese soziale Integration im ORT (...) ist vielleicht für ein Kind, Jugendlichen schon wichtig. (...) Also dann müsste er ja fast in einem Internat sein, oder? (...) Das heißt, er wäre nur Wochenende da. (...) Dann das Familienleben ist EH etwas angespannt (...) durch die Trennung der Eltern. Ich denke, dass es für, für den Johannes jetzt die beste Lösung war. (...) Verallgemeinern kann ich es nicht“ (L 3, 802-828).*

Lehrerin 3 verweist in ihrer Aussage nicht nur auf den Gewinn für Mitschüler und hörgeschädigten Schüler, sondern spricht auch – wie Lehrer 4 – den Grad der Hörschädigung als Einflussfaktor an. Als einzig befragte Lehrkraft hebt sie außerdem die Bedeutung der Wohnortnähe in der Einzelintegration für die emotionale und soziale Integration des hörgeschädigten Schülers hervor.

Lehrer 7 stellt, ähnlich wie die Lehrerinnen 2 und 3, allerdings noch die Bedeutung der Mitschüler bzw. die positiven Auswirkungen der Integration auf die Klasse heraus:

*„Also, ich finde, für die gesamte Gruppe hat es sich doch POSITIV ausgewirkt. (...) Ja, weil sie doch lernen auch auf so einen Schüler Rücksicht zu nehmen und sich um einen anderen kümmern. Und gerade der Schüler, der zuletzt jetzt die letzten drei, vier Monate neben ihm gesessen hat, hat eigentlich selber ganz große * Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme und dadurch, dass er immer auf den Bastian aufpassen musste, hat er selber auch viel besser aufgepasst und das hat ihm auch, glaube ich, wahnsinnig viel gebracht (...) Und ich denke, sie haben sich einfach, ** ja, für sich selber auch was dazu gelernt, dass auch ein behinderter Mensch ** genau so seine Rechte und Gefühle und so weiter hat und dass man mit dem genau so klar kommen kann. * Das lag natürlich auch am Bastian, weil der sehr verträglich und so weiter ist“ (L 7, 191-199).*

Wie bereits in den Aussagen von den Lehrern 7 und 4 anklingt, wird die Integration mitunter auch von dem hörgeschädigten Schüler selbst abhängig gemacht. Auch Lehrer 10 bringt dies zur Sprache:

„Also beim Frederik scheint es ja sehr gut zu klappen. (...) Positiv ... sozusagen stehe ich dem gegenüber. (...) Jetzt müsste man mal allerdings sehen, wie wäre es bei einem Schüler, der jetzt nun ein ... Problemfall wird, auch schulisch. Denn (...) auch ein Hörbehinderter hat ja das Recht ein schlechter Schüler zu sein. (...) Im Fall vom Frederik sehe ich es positiv (...) und machbar. (...) Ich weiß aber auch nicht zum Beispiel, wenn er die Behinderung nicht hätte, vielleicht wäre er sogar ein guter Schüler. (...) Oder vielleicht wäre er auch schlechter, weil er dann eben nicht mehr gezwungen wäre sich so zu konzentrieren“ (L 10, 405-425).

Bei Lehrer 10 lässt sich aus seiner Aussage zum einen die Unsicherheit ableiten, welches (Leistungs-)Verhalten der Hörschädigung zuzuschreiben ist, und welches dem Schüler – unabhängig von seiner Hörschädigung – entspringt.

Neben der allgemeinen Einstellung gegenüber der Integration Hörgeschädigter schildern zwei Lehrkräfte überdies zusätzliche Beschränkungen einer schulischen Integration hörgeschädigter Schüler. So sieht Lehrerin 3 eine mögliche Problematik am Gymnasium:

„Oder am Gymnasium vielleicht auch der Unterrichtsstil noch mal ein bisschen anders ist. Wo man das vielleicht auch nicht KANN, diesen persönlichen Kontakt aufbauen, weil man halt nur in seinem Fach drin ist in der Klasse. Dass es dann vielleicht schon problematischer ist, (...) weil das Ganze anonymer abläuft“ (L 3, 832-834).

Lehrerin 6 beschränkt wiederum die „Integrationsfähigkeit“ eines hörgeschädigten Schülers dahingehend, als dass keine „Bevorzugungen“ im Unterricht erforderlich sein sollten:

*„Also ich habe keine Bevorzugung gemacht. (...) Wobei das die Mutter äh sicherlich, ihre Absicht war. * Wenn sie reinkam. (...) Die Mutter kam rein mit der Bitte eben, aber sie hat es nicht direkt ausgesprochen, sondern indirekt, dass man sie also ein bisschen bevorzugt und ein bisschen aufpasst. Und das fand ich gar nicht so toll, wie, wenn ich das will, ** dann ist aber die Integration äh fehl am Platz in der Klasse“ (L 6, 117-121).*

Diskussion

Die alles in allem positive Einstellung zur schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter wird von der Mehrheit der hier befragten Lehrer relativiert bzw. von diversen Faktoren abhängig gemacht. Als Einfluss nehmende Variablen beschreiben die Lehrer zumeist den Grad der Hörschädigung/der Behinderung, die Mitschüler und den hörgeschädigten Schüler selbst. Bei einzelnen Lehrern (Lehrer 6 und 9) tritt hervor, dass sie bei einer „Integration“ auch keine „Sonderbehandlung“ der hörgeschädigten Schüler als wesentlich erachten. Dies geht konform mit anderen Untersuchungen. So wünschten sich etwa in der Untersuchung von STEINER (2008) die befragten Lehrkräfte eine möglichst „normale“ Eingliederung des hörgeschädigten Schülers in die Klasse, was die Berücksichtigung der kommunikativen Bedingungen nicht ausschließt. Nach diesen Lehrern sollte es aber grundsätzlich nicht zu einer „Sonderstellung“ des hörgeschädigten Schülers kommen, was teils mit der heterogenen Schülerschaft und der Größe der Klassen begründet wurde und teils damit, dass „Integration“ keine Sonderstellung zu beinhalten hat. Auch hier wurden den hörgeschädigten Schüler betreffende Merkmale herausgestellt, die dessen schulische Integration begünstigen mögen, wie etwa dessen Leistungsbereitschaft, Motivation und Akzeptanz der Behinderung sowie ein grundsätzliches Selbstbewusstsein. Der Aspekt eines selbstbewussten Umgangs mit der Hörschädigung kristallisiert sich hier lediglich bei einem Lehrer (Lehrer 4) heraus. Im Gegensatz zu der mündlichen Lehrerbefragung bei STEINER (2008) benennen vorliegend einige Lehrer Aspekte des Umfeldes (Mitschüler) als wesentlich für den Integrationserfolg. Allerdings bestätigen sich die Aussagen einiger Lehrer in beiden Untersuchungen, welche die Integration grundsätzlich bejahen

sowie Lehreräußerungen, in denen der Grad der Hörschädigung als „Grenze“ der Integration beschrieben wird. Insgesamt kann also auf eine konsensuelle Validität dieser Studie mit der von STEINER (2008) in Bezug auf die Einstellung der Lehrer der allgemeinen Schulen gegenüber der Integration Hörgeschädigter geschlossen werden.

Versteht man nun die grundlegend positive Einstellung der Lehrer der allgemeinen Schule als handlungsleitend, so kann vorliegend eine günstige Situation für die hörgeschädigten Schüler gefolgert werden. Als kritisch im Hinblick auf die Integration sind allerdings die subjektiven Theorien von Lehrer 6 und 9 zu werten, da sie mit „Integration“ „keine Sonderbehandlung“ des Hörgeschädigten gleichsetzen und demzufolge die Gewährleistung einer Chancengleichheit im Unterricht bei diesen Lehrern womöglich gefährdet ist. Ein eventueller Zusammenhang zwischen diesen Einstellungen und den beobachteten hörgeschädigtenspezifischen Aspekten im Unterricht der befragten Lehrer wird abschließend vorgenommen (siehe Kapitel 6.6).

6.3.2 Erziehungs- und Unterrichtsstil

Die gesamte Kategorie zum Unterrichts- und Erziehungsstil ist induktiv entstanden und bezieht sich auf die qualitative Datenerhebung über Beobachtungen. Diese Methode kommt auch eher der Charakteristik der Kategorie nach, da für die Aufzeichnung von Aspekten eines Erziehungs- und Unterrichtsstils ein prozessuraler Ablauf längerer Beobachtungsdauer vonnöten ist (siehe Kapitel 5.1.3). Die Auswertungsschemata entstanden vor allem in Orientierung an den Forschungsarbeiten von BLÖMEKE et al. (2003), BROPHY & GOOD (1986), KOUNIN (2006), LINGELBACH (1995), OETTINGEN-SPIELBERG (1985) und WITHALL (1949; 1956). Dabei wird grundlegend – in Anlehnung an LINGELBACH (1995), ROTHE-ANDROULIS (1984) und WITHALL (1949) – ein stabiles, repräsentatives Lehrerverhalten über verschiedene Unterrichtssituationen hinweg angenommen.

Ein tendenziell demokratischer, sozial-integrativer Erziehungsstil mit wertschätzendem und konsequentem Lehrerverhalten, wird als günstig für die unterrichtliche und soziale Integration des hörgeschädigten Schülers erachtet (siehe Kapitel 2.3.2). Als wesentlicher Ausdruck dessen wird sich auf das verbale Lehrerverhalten berufen und dies zur Auswertung und Analyse herangezogen. Mit Bezugnahme auf den Erziehungsstil bzw. das Unterrichtsverhalten werden direktive verbale Lehreräußerungen als Realisierung eines direktiven Unterrichtsverhaltens gewertet und umgekehrt non-direktive, verbale Äußerungen als Realisierung eines non-direktiven, schülerzentrierten Unterrichtsverhaltens. Diesen können wiederum, unter Einbe-

zug verschiedener Ausdrucksformen von lenkendem vs. gering-lenkendem, wertschätzendem vs. geringschätzendem, instruktionalem vs. konstruktivistischem Lehrerverhalten unterschiedliche Ausprägungen eines Erziehungs- und Unterrichtsstils zugeordnet werden.

Im Hinblick auf die Erfassung des Erziehungs- und Unterrichtsstils der beobachteten Lehrer musste eine starke Auswahl an möglichen Ausdrucksweisen dessen getroffen werden, so dass hierzu kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht. Die entstanden Subkategorien lassen sich in Untergruppen ordnen: in Bezug auf das Disziplinierungsverhalten, die Korrektur von Schüleraussagen/-verhalten, die Unterstützung/Verstärkung der Schüler, die Lenkungsdimension, emotionale Wärme/Geringschätzung der Schüler seitens der Lehrer, die (In-)Konsequenz des Lehrerverhaltens, Erklärungsqualität vs. Erklärungsquantität und die Aktivierung der Schüler bzw. der Klasse. Teils beziehen sie sich auf ein Kontinuum, das sich zwischen Lehrer- und Schülerzentrierung bewegt (vgl. WITHALL 1949; 1956) und somit Rückschlüsse auf ein spezifischen Erziehungsstils des Lehrers eröffnet. Sie stellen sich im Einzelnen wie folgt dar:

- scharfe Kontrolle/Disziplinierung (Norm/Regel) (explizite Kontrolle);
- scharfe Kontrolle/Disziplinierung (Ordnungsanweisung) (explizite Kontrolle);
- scharfe Kontrolle/Disziplinierung (Anregung) (explizite Kontrolle);
- sanfte Kontrolle/Disziplinierung (Norm/Regel) (explizite Kontrolle/stillschweigende Kontrolle);
- sanfte Kontrolle/Disziplinierung (Ordnungsanweisung) (explizite Kontrolle/stillschweigende Kontrolle);
- sanfte Kontrolle/Disziplinierung (Anregung) (explizite Kontrolle/stillschweigende Kontrolle);
- Disziplinierung (allgemein);
- Disziplinierung (spezifisch);
- scharfe Korrektur der Schüleraussage/des Schülerverhaltens;
- sanfte Korrektur der Schüleraussage/des Schülerverhaltens;
- herabsetzende Äußerungen/kompromittierende Äußerungen/„Machtmissbrauch“;
- kompromittierende Handlungen/„Machtmissbrauch“;
- Lehrer unterstützt Schüler;
- Lehrer verstärkt/gibt konstruktives (positives) Feedback;
- problemstrukturierende Äußerungen;
- Lehrer lenkt kaum/großer Entscheidungsspielraum für Schüler (Lehrer überlässt Schülern mehrheitlich, gänzlich/eine Entscheidung);
- Lehrer lenkt stark/kleiner Entscheidungsspielraum für Schüler (Lehrer übernimmt eine Entscheidung);
- direkte Instruktion (siehe Anweisungen in der Kategorie „Lehrersprache“ in Kapitel 6.3.10);
- indirekte Instruktion;
- Lehrer macht Verständnis für Schüler deutlich/zeigt emotionale Wärme/Zuneigung;
- Lehrer macht emotionale Kälte/Geringschätzung deutlich;
- konsequentes Lehrerverhalten;
- inkonsequentes Lehrerverhalten
- Erklärungsqualität;
- Erklärungsquantität;
- Klassenaktivierung;
- Aktivierung einzelner Schüler.

Alle einzelnen Aspekte verweisen auf das Vorliegen spezifischer, wesentlicher Ausprägungen von Erziehungs- und Unterrichtsstilen bzw. erzieherischer Verhaltensweisen von Lehrern. Die Darstellung der Befunde erfolgt nachstehend deskriptiv in Zusammenfassung wesentlicher Momente und Tendenzen des Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens pro beobachtetem Lehrer. Innerhalb der Ergebnisdarlegung der einzelnen Lehrer wird bereits herausgestellt, wie sich die einzelnen Elemente des Erziehungs- und Unterrichtsstils im interpersonalen Vergleich mit der gesamten Lehrergruppe verhalten. Besondere Auffälligkeiten werden dabei akzentuiert und mit Ankerbeispielen belegt. In der Darstellung der Resultate zu dieser Kategorie geschieht ausnahmsweise eine etwas stärkere Vermischung zwischen Auswertung und Diskussion, da eine Zuordnung der Lehrerverhaltensweisen zu einem Unterrichts- oder Erziehungsstil bereits ein Interpretationsakt ist. Eine Erörterung und Bewertung des Lehrerstils und -verhaltens im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler und in zusammenfassender Einordnung der hier beobachteten Tendenzen erfolgt allerdings erst in der abschließenden Diskussion am Ende des Kapitels.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Lehrer 1 zeichnet sich deutlich durch mehr sanfte als scharfe Disziplinierungen aus, die insgesamt bei ihm eher kaum vorgenommen wurden. Das zugrunde liegende Verständnis von scharfen vs. sanften Kontrollen/Disziplinierungen orientiert sich an dem von OETTINGEN-SPIELBERG (1985, 42). Dabei werden scharfe Disziplinierungen als solche verstanden, die in direkter sprachlicher Form mit größerem Druck gebracht werden und den Schülern einen geringen oder keinen Entscheidungsspielraum lassen. Sanfte Disziplinierungen beziehen sich hingegen auf solche, die den Schülern einen größeren Entscheidungsspielraum lassen, mit weniger Druck formuliert werden und gegebenenfalls indirekt vorgebracht werden.

Ein sanftes Disziplinierungsverhalten ist als Anzeichen für ein tendenziell non-direktes Lehrverhalten zu werten. Unter diesem Aspekt betrachtet, liegt bei Lehrer 1 ein non-direktives Lehrerverhalten vor. Zudem konnte bei ihm mehr spezifische als allgemeine Disziplinierung ermittelt werden, so dass die einzelnen, unterrichtsstörenden Schüler direkt angesprochen wurden, was auf ein differenziertes, nicht pauschalisierendes Erziehungsverhalten des Lehrers hindeutet. Überdies zeigte er klar emotionale Wärme und Zuneigung und gab verstärkt konstruktives Feedback an die Schüler. Er fällt besonders durch seinen sehr häufigen Gebrauch problemstrukturierender Äußerungen auf. In Orientierung an WITHALL (1949; 1956) und dem von ihm entwickelten Kategoriensystem zur Kodierung verbalen Lehrerverhaltens beziehen sich problemstrukturierende Lehreräußerungen auf Phänomene oder Verfahren in einer objek-

tiven, nicht bedrohlichen Art und Weise für den Schüler. Sie enthalten keine Empfehlungen oder Vorschläge für den Schüler, sondern sollen dabei behilflich sein, dem Lernenden die Problemlösung zu erleichtern. Exemplarisch sei folgendes Ankerbeispiel aus den Transkripten der Beobachtungen von Lehrer 1 zitiert:

„Herr A.: ‚Des Problem mit den Aufgaben is jetzt, es is immer noch ganz einfach, * um es rauszubringen. Aber die FORM * musst du bei diesn einfachn Aufgabn einschleifn, damit dus bei den schwierigen Aufgabn dann kannst. Das heißt ** GANZ GENAU sauber untereinander ... und die Befehle IMMER GENAU DORT, wo sie hingehören. ** IMMER DORT, wo sie hingehören. * Was muss ich jetzt tun? Ihr überlegts euch ... (...)‘ (Herr A. macht die Schüler darauf aufmerksam, dass eine saubere Zeichnung und Rechnung wichtig ist, da dies noch eine recht einfache Aufgabe ist, aber Schwierigere folgen werden und dies dann besonders wichtig sei) → Herr A. begründet daraus, dass die Rechnung nun nochmals gemeinsam durchgeführt und besprochen wird“ (S1-L1\06.04.06 (2), 114).

Abgesehen davon nahm Lehrer 1 eine sanfte Korrektur des Schülerverhaltens vor. Gemeinsam mit den leicht häufigeren Angaben einer geringen Lenkung sowie vermehrten Aufzeichnungen indirekter Instruktionen kann bei diesem Lehrer auf eine eher geringe Lenkung seinerseits geschlossen werden.

Insgesamt ließen sich bei Lehrer 1 häufig Klassenaktivierung und noch zahlreicher einzelne Aktivierung der Schüler verzeichnen. In der Unterscheidung dieser beider Aktivierungsformen und deren Relevanz im Hinblick auf den Erziehungs- und Unterrichtsstil des Lehrers wurde sich u.a. an dem Verständnis von LINGELBACH (1995) und KOUNIN (2006) gehalten. Wesentlich ist hierbei, ob die Ausrichtung des Unterrichts durch Aktivierung der Schüler an der gesamten Klasse oder an einzelnen Schülern erfolgt (und dabei eventuell der Gruppenfokus verloren geht). Eine generell häufige Aktivierung, so wie bei Lehrer 1, spricht wiederum für einen konstruktivistisch geprägten Unterrichtsstil.

Überdies konnten keine Momente eines inkonsequenten Lehrerverhaltens aufgezeichnet werden. Letztlich praktizierte Lehrer 1 häufig eine Erklärungsqualität (klare, verständliche Erklärungen) und in keiner beobachteten Unterrichtsphase eine Erklärungsquantität (viele, aber zumeist redundante und umständliche Erklärungen) (zum theoretischen Verständnis vgl. LINGELBACH 1995). Alles in allem sprechen die Befunde bei Lehrer 1 und gerade sein problemstrukturierender und die Schüler anregender Erziehungs- und Unterrichtsstil, der geprägt durch eine offenbarte Wertschätzung des Lehrers gegenüber den Schüler ist, für einen sozial-integrativen, demokratischen und konstruktivistisch geprägten Erziehungsstil.

Für das Erziehungs-/Unterrichtsverhalten von Lehrerin 2 zeigen sich bei ihr mitunter Situationen geringer Lenkung. Allerdings waren bei ihr auch gelegentlich scharfe Kontrolle/Disziplinierung als Ordnungsanweisung zu beobachten, so dass alles in allem ein mittleres

Maß an Lenkung angenommen werden kann. Im Ganzen disziplinierte sie jedoch eher selten und dabei in etwa mit gleicher Häufigkeit allgemein und spezifisch. Sie gab den Schülern gelegentlich ein positives, konstruktives Feedback und zeigte eine häufige Klassenaktivierung. Obwohl bei ihr zwei Situationen mit Erklärungsquantität auftraten, überwog deutlich eine Erklärungsqualität. Auch wenn sich Lehrerin 2 insgesamt nicht durch prägnante Merkmale eines bestimmten Erziehungsstils auszeichnet, ist sie tendenziell der demokratischen Ausprägungsform bei weniger offensichtlich gezeigter emotionaler Wärme zuzuordnen.

Bei Lehrerin 3 ließen sich zwar teils scharfe Kontrollen bzw. Disziplinierungen als Ordnungsanweisungen ausmachen, aber dennoch überwogen häufige sanfte Kontrollen/Disziplinierungen (Ordnungsanweisungen). Insgesamt wurde bei ihr relativ oft eine allgemeine und in mittlerer Ausprägung eine spezifische Disziplinierung beobachtet. Dennoch kristallisierten sich zwei Situationen geringer Lenkung heraus. Im interpersonalen Vergleich mit der untersuchten Lehrergruppe sticht diese Lehrkraft vor allem durch ihr häufig gezeigtes Verständnis für die Schüler und ihre emotionale Wärme bzw. Zuneigung gegenüber den Schülern hervor. Dies wurde bspw. in nachstehender Situation ersichtlich:

„Frau S.: ‚Guad. Es sin ganz gute Sachn rausgekommen. Darf ich was vorlesn oder ...?‘ → Frau S. fragt bei Schülern nach, ob sie deren Hausaufgaben laut vorlesen dürfe → Schüler bejahen dies“ (S2-L3\23.06.06 (2), 15).

Darüber hinaus konnten bei ihr vereinzelte Angaben einer konkreten Unterstützung der Schüler im Unterrichtsverlauf sowie mehrfach gegebenes konstruktives, positives Feedback festgestellt werden. Den Schüler unterstützende Äußerungen und Fragen beziehen sich auf Lehreräußerungen oder Fragen, die eine Übereinstimmung mit den Ideen, Handlungen, Meinungen des Schülers zum Ausdruck bringen oder diesen loben bzw. ihm ein Gefühl der Sicherheit geben. Die Intention liegt also in einem Lob, einer Unterstützung oder Ermutigung des Schülers (vgl. WITHALL 1949; 1956). Wenn Lehrerin 3 Korrekturen des Schülerverhaltens vornahm, dann in sanfter Form. Zudem ließ sich bei ihr oftmals und in etwa gleich häufig eine Klassenaktivierung und eine Aktivierung einzelner Schüler ausmachen. Daneben konnten allein Situationen eines konsequenten Lehrerverhaltens sowie ein klares Übergewicht einer Erklärungsqualität vor einer Erklärungsquantität aufgezeichnet werden.

Im Lehrervergleich hebt sich Lehrerin 3 vor allem durch häufige Beobachtung von Wertschätzung und emotionaler positiv ab. Insgesamt lässt sich ihr Erziehungsstil als demokratisch, sozial-integrativ mit einem hohen Grad an Wertschätzung und Aktivierung der Schüler bei gemäßigter Lenkung und Disziplinierung charakterisieren.

Der entsprechende Fachlehrer, Lehrer 4, äußerte indessen gelegentlich scharfe und sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisungen. In mittlerer Ausprägung und in etwa gleich häufig ließen sich bei ihm allgemeine und spezifische Disziplinierungen verzeichnen. Die Tendenzen einer mittleren Beobachtungshäufigkeit lässt sich bei diesem Lehrer für alle Bereichen ausmachen. So konnten etwa auch vereinzelte, leicht kompromittierende und herabsetzende Äußerungen bei diesem Lehrer ermittelt werden, wie nachstehende Auszüge aus den transkribierten Beobachtungen belegen:

„Johannes on-task, aktiv: rechnet am Taschenrechner mit und ruft Antwort hervor → Herr R.: ‚Dank des Taschenrechners.‘“ (S2-L4\07.07.06, 100).

Insofern eine Korrektur des Schülerverhaltens durch Lehrer 4 erfolgte, zeigte sich diese in sanfter Prägung. Ansonsten konnte kaum eine Aktivierung und wenn eher einzelner Schüler beobachtet werden. Im Vergleich einer Erklärungsqualität und Erklärungsquantität überwog erstere. Im Gesamten zeigt sich bei diesem Lehrer ein mittleres Vorkommen diverser Ausprägungen, so dass sein Erziehungsstil kaum in eine bestimmte Richtung verweist.

Bei Lehrer 5 konnte einmalig eine scharfe Disziplinierung als Verweis auf Normen/Regeln und kaum scharfe Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisung ermittelt werden. Allerdings traten sehr häufig sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisung auf. Davon abgesehen konnten häufig allgemeine und spezifische Disziplinierungen in etwa gleich häufig bei Lehrer 5 aufgezeichnet werden. Trotz der eher zahlreichen Kontrollen wurden zweimalig Situationen beobachtet, in denen kaum Lenkung stattfand und häufig indirekte Instruktionen vorgenommen wurden. Auch zeigte Lehrer 5 mitunter emotionale Wärme/Zuneigung, unterstützte oftmals die Schüler und gab ihnen positives bzw. konstruktives Feedback. Überdies ließ sich vermehrt eine Klassenaktivierung und sehr oft eine Aktivierung einzelner Schüler feststellen. Hinzu kommen seine häufig eingesetzten problemstrukturierenden Äußerungen. Dessen ungeachtet konnten bei ihm mehrere herabsetzende Äußerungen verzeichnet werden, z.B.:

„Herr T. kommentiert eine Schüleraussage: ‚Also, die neueste Weisheit aus F.: Einzahl ist Oaner, Mehrzahl sind Mehrere!‘“ (S3-L5\10.05.06 (2), 22).

Korrekturen des Schülerverhaltens nahm Lehrer 5 oftmals sanft und in seltenen Situationen scharf vor. Eine Erklärungsqualität trat bei ihm sehr häufig, eine Erklärungsquantität so gut wie nie auf. Insgesamt zeichnet sich Lehrer 5 durch einen stärker lenkenden Erziehungsstil, durch vermehrte Disziplinierungen, aber auch durch emotionale Wärme und Wertschätzung gegenüber den Schülern sowie eine Schüleraktivierung und problemstrukturierende Äußerun-

gen aus. Demzufolge ist bei diesem Lehrer auf einen tendenziell demokratischen Erziehungsstil mit spezifischen Ausprägungen zu schließen.

Das Erziehungs- und Unterrichtsverhalten von Lehrerin 6 hebt sich in Betrachtung nahezu aller untersuchten Bereiche von der restlichen Lehrergruppe stark ab. Bei ihr ließen sich extrem häufig scharfe Kontrolle/Disziplinierungen als (Ordnungsanweisung) verzeichnen, wie auch in folgendem Ankerbeispiel:

„Disziplinierung (spezifisch): ‚J., DU ICH SCHMEIß DI JETZT RAUS! JETZT LANGTS MIA!‘“ (S3-L6\15.03.06, 165).

„Disziplinierung (spezifisch): Frau M. diszipliniert einen Schüler mit stark erhobener Stimmintensität – Frau M.: ‚... DU HÄLTST A MOI DEINEN BRUNZLAUTN MUND! (...)‘“ (S3-L6\31.05.06, 10).

Daneben traten häufig sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisung auf.

Im Gesamten disziplinierte Lehrerin 6 sehr häufig allgemein und etwas seltener, aber dennoch äußerst häufig spezifisch. Die Anzahl der Disziplinierungen bei dieser Lehrkraft übertrifft bei Weitem die beobachteten Kontrollen/Disziplinierungen der anderen Lehrer. Charakteristisch für Lehrerin 6 ist außerdem, dass sie die einzige Lehrkraft darstellt, bei welcher Aspekte einer Geringschätzung der Schüler bzw. emotionale Kälte in zwölf Fällen ausgemacht werden konnten. Exemplarisch belegen folgende Beobachtungssituationen dies:

„Frau M. unterbricht vorlesenden Schüler und ruft nächste Schülerin mit der Begründung auf, dass der Schüler zu stockend gelesen hätte“ (S3-L6\15.03.06, 158).

„Frau M. diszipliniert (spezifisch) (ca. 38 Sekunden) einen Schüler mit erhobener Stimmintensität: ‚M., DU WEIßT / WEIßT GANZ GENAU, WAS ICH GESTERN GESAGT HABE (*bewegt rechte Hand mit ausgestrecktem rechten Zeigefinger zum Sprechen auf und ab*)! ** (...) NIMM JETZT ENDLICH DIE NADEL IN DIE HAND UND DEN FADEN UND NÄHE DIE ZWEI TEILE ZUSAMMEN! DU BRAUCHST MITTLERWEILE FÜNF STUNDEN NICHT A MAL * FÜR EINEN VORDERTEIL UND EINEN RÜCKENTEIL * DAS ZEICHNET DICH BESONDERS AUS (*bewegt rechte flache Hand zum Sprechen auf und ab*)! (...)‘“ (S3-L6\31.05.06, 25).

Außerdem wurde im Unterricht bei Lehrerin 6 kaum eine Unterstützung der Schüler sowie ein positives, konstruktives Feedback ermittelt. Auch problemstrukturierende Äußerungen ließen sich nicht verzeichnen. Allerdings zeigten sich oftmals – im Vergleich zu den anderen Lehrkräften – herabsetzende, kompromittierende Äußerungen und Handlungen, wie etwa nachstehende:

„Disziplinierung (spezifisch): ‚Scht! * Äh H., es gibt ein schönes Sprichwort, des heißt: (Langes) Mädchen, faules Mädchen. Ich kanns aber auch umwandln als faules Büblein.‘“ (S3-L6\31.05.06, 105).

„Disziplinierung (spezifisch): geht auf Schüler zu, weist ihn verbal darauf hin, dass sie auch in der 6. Stunde Religion ein Recht auf Unterricht hat → *geht auf Schüler zu und bewegt dabei rechte Hand (Handkante) schnell mehrfach von Schulterhöhe nach unten* → Frau M. packt anschließend

Schüler am Arm und dreht ihn am Platz in die gewünschte Sitzposition → wenig später droht Frau M. dem gleichen Schüler Unterrichtsausschluss und Strafaufgaben an „(S3-L6\05.04.06, 18).

„Disziplinierung (spezifisch): *packt Schüler, der bereits zu Stundenbeginn diszipliniert wurde an den Schultern, stößt ihn in Richtung seines Platzes*, diszipliniert ihn laut und *weist auf seinen Platz*“ (S3-L6\31.05.06, 37).

In Bezug auf die Konsequenz des Lehrerverhaltens bei Lehrerin 6 zeichnet sich bei ihr inkonsequentes und teils konsequentes Verhalten ab. Überdies praktizierte sie weniger eine Erklärungsqualität und deutlich mehr eine Erklärungsquantität.

Die Daten bei dieser Lehrerin sprechen für ein autoritäres Erziehungsverhalten mit beträchtlichen Anteilen an Geringschätzung und emotionaler Kälte gegenüber den Schülern sowie einem hohen Maß an Lenkung, das sie allein durch die häufigen Disziplinierungen umsetzte.

Im Gegensatz dazu zeigt sich das Verhalten von Lehrer 7 zwar durch häufige sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisungen, aber insgesamt eher durch ein gemäßigten Einsatz von Disziplinierungen jeglicher Art. Maßvoll und in etwa gleich häufig ließen sich bei ihm allgemeine und spezifische Disziplinierung beobachten. Mitunter zeigte er emotionale Wärme gegenüber den Schülern, eine Unterstützung und eine sanfte Korrektur der Schüler sowie gelegentlich positives, konstruktives Feedback. Dagegen setzte er durchaus häufig problemstrukturierende Äußerungen und mitunter Klassenaktivierung und Aktivierung einzelner Schüler ein. Bei ihm dominiert deutlich eine Erklärungsqualität vor einer einmalig beobachteten Erklärungsquantität.

Alles in allem zeichnet sich dieser Lehrer durch einen eher gemäßigten Erziehungsstil aus, der sich jedoch deutlich in Richtung eines demokratischen, sozial-integrativen Erziehungsstils mit einem mittleren Ausprägungsgrad an Lenkung und wertschätzendem Verhalten gegenüber den Schülern einordnen lässt. Aufgrund seiner häufigen problemstrukturierenden Äußerungen und seinem mittleren Maß an Schüleraktivierung und Erklärungsqualität kennzeichnet sich sein Unterrichtsstil außerdem als tendenziell konstruktivistisch geprägt.

Bei Lehrer 8 konnten vermehrt scharfe und sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Ordnungsanweisung und kaum sanfte Kontrollen/Disziplinierungen als Anregung der Schüler verzeichnet werden. Dabei disziplinierte er häufig sowohl allgemein als auch spezifisch. Eine auffällig geringe Lenkung ließ sich vereinzelt bei ihm beobachten. Ebenso verweisen die bisweilen auftretenden indirekten Instruktionen in Richtung einer geringfügigen Lenkung. In Bezug auf die Dimensionen emotionaler Wärme vs. Kälte konnten einzelne Nennungen einer Wertschätzung der Schüler ausgemacht werden, wohingegen auch bei diesem Lehrer keine

Angaben zur emotionalen Kälte/Geringschätzung erschlossen werden konnten. Darüber hinaus wurden gelegentliche Situationen einer Unterstützung der Schüler und eines positiven konstruktiven Feedbacks beobachtet, obgleich keine problemstrukturierenden Äußerungen aufgezeichnet wurden. Kompromittierende Äußerungen ließen sich überdies nicht, und lediglich eine herabsetzende Äußerung ermitteln. Eine Aktivierung der Klasse und einzelner Schüler fand tendenziell eher selten statt. Besonders auffällig zeigt sich bei diesem Lehrern sein inkonsequentes Lehrerverhalten und seine Erklärungsquantität.

Der Großteil des signierten inkonsequenten Lehrerverhaltens dieses Lehrers bezieht sich auf Schülereinwände oder -stichworte, die der Lehrer zum Anlass spontaner Themenwechsel machte und mitunter erheblich von dem Unterrichtsthema wegführten. Davon abgesehen wird die Inkonsequenz des Unterrichtsverhaltens bei Lehrer 8 implizit durch Phasen von kaum Lenkung vs. Phasen häufiger Disziplinierung deutlich.

Überdies traten bei Lehrer 8 einige Besonderheiten in seinem Erziehungsstil bzw. Unterrichtsverhalten hervor, die eine spezifische Bedeutung für die Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers besitzen. Gemeint ist ein problematischer Umgang der Situation des hörgeschädigten Schülers durch spontane Thematisierung der Hörschädigung als Behinderung, was als mangelnde Empathie des Lehrers gegenüber dem hörgeschädigten Schüler ausgelegt werden kann. Die Problematik dessen ergibt sich insbesondere daraus, da die Situation des Hörgeschädigten offen mit der Klasse diskutiert wurde, ohne den hörgeschädigten Schüler um sein Einverständnis zu erfragen und ihn zunächst auch aus der Diskussion außen vor zu lassen. Beispielhaft wird dies durch nachstehenden Auszug aus den Beobachtungen belegt:

„Herr D.: „Jetzt komm ma mal drauf / Dreh ma mal den Spieß um: ** Es gibt Menschn, die sin gar nicht schön. * Es gibt Menschn, die ham vielleicht sogar irgendeinen Fehler eingebaut. ** Manche Menschen ham einen Fehler eingebaut. * Ich kenn ein paar (solche). Manche Menschen ham zum Beispiel eine BEHINDERUNG. Und wo ich nächste Woche mit euch hingeh, diese Menschn sin alle einmalig! * Vielleicht nicht besonders schön (und nicht) besonders klug ... (...)’ → Herr D. kündigt einen baldigen gemeinsamen Besuch in einem Behindertenheim an“ (S4-L8\28.06.06 (1), 92).

Diese Exzerpte aus den Beobachtungen stehen exemplarisch für verschiedene Situationen, in denen auf mangelndes empathisches Eingehen des Lehrers in Bezug auf den hörgeschädigten Schüler oder Mitschüler geschlossen werden kann. Empathie des Lehrers ist nicht nur für jegliche Schülerschaft wesentlich, sondern insbesondere bei der unterrichtlichen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu fordern.

Als weitere spezifische Eigenheiten von Lehrer 8, die unter den Bereich des Erziehungs- und Unterrichtsstils zu fassen sind, ergaben sich mitunter Konstellationen, in denen Disziplinierungen angebracht gewesen wären, aber nicht erfolgten. Außerdem zeichnet sich dieser Lehrer dadurch aus, nahezu durchgängig und unabhängig von der aktuell praktizierten Unter-

richtsform (teils fachfremde) Nebengespräche mit den Schülern zu führen. Aufgrund dieser Angaben und oben ausgeführter Beschreibungen diverser Kriterien seines Erziehungs- und Unterrichtsstils kann bei Lehrer 8 auf einen non-direkten Erziehungsstil mit Anteilen eines inkonsequenten Lehrerverhaltens geschlossen werden.

Bei Lehrer 9 ließen sich wiederum gelegentliche, in etwa gleicher Häufigkeit auftretende scharfe und sanfte Kontrollen/Disziplinerungen als Ordnungsanweisungen beobachten. Jeweils einmalig wurde zudem eine sanfte Kontrolle/Disziplinierung als Anregung und als Norm/Regel ausgemacht. Insgesamt disziplinierte er in mittlerem Umfang, wobei er kaum allgemeine und etwas mehr spezifische Disziplinierung vornahm. In mittlerer Ausprägung wurden desgleichen indirekte Instruktionen verzeichnet, wohingegen häufig problemstrukturierende Äußerungen und kein positives, konstruktives Feedback ausgemacht werden konnten. Einmalig zeigte er deutlich Wärme, emotionale Zuneigung und Unterstützung gegenüber den Schülern. Eine Aktivierung der Schüler fand in seinem Unterricht einmalig als Klassenaktivierung und gemäßigt oft als Aktivierung einzelner Schüler statt. Bei ihm überwog eine Erklärungsqualität vor einer Erklärungsquantität. Zusätzlich wurde bei Lehrer 9 einmalig inkonsequentes Lehrerverhalten beobachtet.

Alles in allem zeichnen sich für diesen Lehrer Tendenzen verschiedenster Richtungen und Ausprägungen eines unterrichtlichen Erziehungsverhaltens ab. Das Maß der Unterschiedlichkeit spricht jedoch nicht etwa für ein sprunghaftes, inkonsequentes Lehrerverhalten, sondern vielmehr für einen Bereich zwischen verschiedenen Unterrichtsstilen.

Ähnlich wie bei Lehrer 9, verweisen die Daten von Lehrer 10 nicht auf Extremausprägungen spezifischer Kriterien eines Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens, auch wenn sich bei ihm leicht divergente Tendenzen im Vergleich zu Lehrer 9 erschließen. Disziplinerungen oder/und Kontrollen der Schüler konnten bei Lehrer 10 je einmalig als scharfe Ordnungsanweisung und einmalig als Verweis auf Normen/Regeln ausgemacht werden. In mittlerer Häufigkeit nahm er eine sanfte Kontrolle/Disziplinierung als Ordnungsanweisung und einmalig eine sanfte Kontrolle/Disziplinierung als Anregung vor. Im Gesamten bewegt er sich in Bezug auf die Häufigkeit seiner Disziplinerungen in einem mittleren Bereich, was sich durch die geringen bis gemäßigten Angaben zu allgemeinen und spezifischen Disziplinerungen bestätigen lässt.

Unter Analyse seines Lenkungsverhalten kann ebenso auf ein mittleres Maß geschlossen werden, was aus seinem Disziplinerungsverhalten sowie aus einem einmalig beobachteten gerin-

gen Lenkungsverhalten und gelegentlich verzeichneten indirekten Instruktionen hervorgeht. Emotionale Wärme, ein konstruktives Feedback sowie problemstrukturierende Äußerungen wurden bei Lehrer 10 in mittlerem Ausprägungsgrad aufgezeichnet. Unter dem Aspekt der Involvierung bzw. Aktivierung der Schüler ist festzustellen, dass Lehrer 10 keine Klassenaktivierung, aber gelegentlich eine Aktivierung einzelner Schüler vornahm. In Bezug auf Erklärungen überwog bei ihm eine Erklärungsqualität deutlich vor einer Erklärungsquantität. Insgesamt zeichnet sich bei Lehrer 10 ein tendenziell demokratisches, wertschätzendes Erziehungsverhalten ab. Die geringe Aktivierung führt jedoch zu dem Schluss eines nicht-konstruktivistisch geprägten Lehrerverhaltens.

Diskussion

Alles in allem wurden kaum scharfe Kontrollen/Disziplinierungen jeglicher Art aufgezeichnet. Allerdings heben sich Lehrerin 6 und bedingt noch Lehrer 8 durch deren häufigeren Einsatz derartiger Disziplinierungen deutlich von der untersuchten Gesamtgruppe ab. Sanfte Disziplinierungen, die auf ein eher non-direktives Lehrerverhalten verweisen, wurden insgesamt häufiger beobachtet und zwar vor allem bei Lehrer 5 und teils noch bei Lehrer 6 und 7.

Hinsichtlich der Häufigkeit der eingesetzten Disziplinierungen werden Bezüge zu den jeweiligen Lehrpersonen ersichtlich. Besonders auffällig ist auch hier Lehrerin 6.

Unter der Annahme der Lenkungsdimension zeichnet sich bei den Lehrern ein mittlerer Bereich ohne Extremfälle ab, der sich – unter Einbezug der vorgenommenen Disziplinierungen – relativiert und auf diese Weise Lehrerin 6 durch eine stärkere Lenkung auffällt.

Ein Verständnis der Schüler und Verhaltensweisen, die auf eine emotionale Wärme der Lehrer gegenüber den Schülern schließen lassen, konnten insbesondere bei Lehrerin 3 aufgezeichnet werden, bei Lehrerinnen 2 und 6 dagegen in keinem Falle. Gerade diese Dimension kann als bedeutsam mit Blick auf die Integration des Hörgeschädigten angenommen werden. Ein wertschätzendes, verständnisvolles Lehrerverhalten kann einerseits die Grundlage bilden, dass sich der hörgeschädigte Schüler in seinem So-Sein von der Lehrkraft angenommen fühlt. Andererseits besitzt jegliches Lehrerverhalten Modellfunktion für die Schüler, so dass eine solche Ausprägung sich ebenso positiv auf die Klasse und das Verhalten der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten auswirken kann. Es ist als günstig für die soziale Integration des Hörgeschädigten in Schule und Unterricht zu werten. Der Gegenpol dazu, d.h. emotionale Kälte/Geringschätzung, trat allein bei Lehrerin 6 eindeutig hervor. Aufgrund dessen ist bei allen anderen Lehrern ein positive oder aber gemäßigte Sachlage dessen anzunehmen.

Ähnlich einzuordnen sind die Bereiche herabsetzender bzw. kompromittierender Äußerungen, „Machtmissbrauch“ der Lehrer sowie kompromittierende Handlungen. Vereinzelt ließen sich diese Merkmale bei fünf Lehrkräften (Lehrer 4, 5, 8, 9 und 10) beobachten. Fasst man diese Aspekte mit den Befunden zu einem wertschätzenden, verständnisvollen Lehrerverhalten zusammen, so zeigt sich dies besonders positiv bei Lehrer 1 und vor allem Lehrerin 3 sowie besonders negativ bei Lehrerin 6. Alle übrigen Lehrer sind einem mittleren Bereich zuzuordnen. Lehrer 1 lässt sich am deutlichsten einem konstruktivistischen Erziehungsstil zuordnen, was neben seinem wertschätzenden Verhalten und Handeln auch an dessen Unterstützung der Schüler, an seinen häufigen problemstrukturierenden Äußerungen sowie an seiner verstärkten Aktivierung festmachen lässt. Dies ist wiederum unter sozial-integrativen und unter den damit einhergehenden didaktisch-methodischen Unterrichtsvariablen als sehr positiv für die unterrichtliche Integration des hörgeschädigten Schülers einzustufen: Ein solches Erziehungsverhalten fördert ein positives Klassenklima und verwirklicht sich u.a. durch einen handlungsorientierten, schüleranregenden und anschaulichen Unterricht, von welchem wiederum vorteilhafte Effekte auf den hörgeschädigten Schüler anzunehmen sind.

Von den beschriebenen allgemeinen Tendenzen setzten sich, wie bereits in Teilen angesprochen wurde, Lehrer 8 und vor allem Lehrerin 6 ab. Bei Lehrerin 6 kann auf einen autoritären, stark lenkenden Erziehungsstil durch Disziplinierung und teils geringschätzigem Verhalten gegenüber den Schülern geschlossen werden. Auch wenn ein stärker lenkendes Lehrerverhalten nicht zwingend als negativ für den hörgeschädigten Schüler zu bewerten ist, da es oftmals mit einer besseren Strukturierung des Unterrichts einher geht, sind jedoch die anderen Ausprägungen eines autoritären Erziehungsstils kritisch zu betrachten. Basierend auf empirischen Forschungen zum Erziehungsstil (vgl. u.a. LEWIN et al. 1939; OETTINGEN-SPIELBERG 1985) wäre bei ihrem autoritären Stil interpretativ auf negative Effekte des sozialen Klimas in der Klasse zu schließen, was ferner eine negative Ausgangslage für die soziale Integration des hörgeschädigten Schülers in diese Klasse mit sich bringen würde. Da Lehrerin 6 jedoch die Fachlehrerin darstellt und Lehrer 5 – der Klassenlehrer – sich tendenziell durch einen demokratischen Erziehungs- und Unterrichtsstil charakterisieren lässt, sind die anzunehmenden Negativeffekte von Lehrerin 6 zu relativieren. Dessen ungeachtet können ihre Verhaltensweisen jedoch unter den Begriff eines Schülermobbings nach LAUPER (2004) fallen, wie etwa folgende Handlungen, die bei Lehrerin 6 beobachtet wurden: Bloßstellungen eines Schülers durch den Lehrer, verbale Beschimpfungen, regelmäßiges Übergehen des Schülers bei dessen Meldungen, körperliche Übergriffe, Probleme werden ignoriert/weggeredet/als nicht existent dargestellt, Hilfeverweigerung u.Ä. Bei derartigen Lehrerhandlungen sind nicht nur negative

Effekte für das Sozialklima der Klasse anzunehmen, sondern es kann auch einen Rückzug der Schüler aus einer aktiven Unterrichtsbeteiligung bewirken. Möglicherweise weniger aktives Schülerverhalten sowie ein geringerer Einsatz von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schülerin, muss also im Zusammenhang mit dem erzieherischen Lehrerverhalten reflektiert werden (siehe Kapitel 6.6).

Ebenso problematisch, wenn auch unter anderen Gesichtspunkten und nicht in dem Maße wie bei Lehrerin 6, ist der Erziehungs- und Unterrichtsstil von Lehrer 8 mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler. Bei ihm ist vor allem die Inkonsequenz seines Verhaltens kritisch zu beurteilen, welche u.a. zu erheblichen Sprüngen im Unterrichtsverlauf führte. Bei einem sprunghaften Lehrerverhalten ist wiederum der reibungslose Ablauf des Unterrichtsgeschehens gefährdet: Der Lehrer reagiert auf irrelevante, uneingeplante Stimuli, wie von Schülern ausgehende Reize, die in keiner Beziehung zur laufenden Arbeit stehen (vgl. KOUNIN 2006). Ergebnisse von Beobachtungsstudien von KOUNIN (ebd.) ergaben, dass Reibungslosigkeit und Schwung im Lehrerverhalten (= das Fehlen von Verzögerungen) signifikant mit der Mitarbeit der Schüler und dem Fehlen von Störungen korrelieren. Ein inkonsequentes, sprunghaftes Lehrerverhalten, wie bei Lehrer 8, erschwert demzufolge dem Hörgeschädigten erheblich ein Mitkommen und eine Orientierung im Unterricht. Außerdem tritt hierbei ein enger Zusammenhang mit wesentlichen didaktisch-methodischen Bedingungsfaktoren heraus, die Einfluss auf das unterrichtliche Verstehen des Hörgeschädigten ausüben: Inkonsequentes Lehrerverhalten geht bspw. nicht selten mit einer geringen Strukturierung des Unterrichts einher, welche sich wiederum erheblich auf eine Orientierung und ein Verstehen des Hörgeschädigten auswirkt. Nicht nur, dass dem hörgeschädigten Schüler ein Mitkommen oder ein Wiedereinstieg im Unterricht durch inkonsequentes, sprunghaftes und unstrukturiertes Lehrerverhalten erschwert wird, auch führt dies zumeist zu einem Anstieg von Nebenhandlungen und -gesprächen aller Schüler und zu einem erhöhten Lärmpegel.

Zusammengenommen ist aus den Ausführungen dieses Kapitels ein günstiges Erziehungs- und Unterrichtsverhalten aller Lehrkräfte mit Ausnahme von Lehrerin 6 (Schülerin 3) und Lehrer 8 (Schüler 4) zu konstatieren.

Auch wenn die weiteren Beobachterinnen in ihrer qualitativen Auswertung nur einige wenige Aspekte des Erziehungs- und Unterrichtsverhalten analysiert haben, lassen sich Vergleiche zu den hier dargelegten Ergebnissen anstellen. EICHINGER (2007) bestätigt etwa durch Beschreibung eines günstigen Lehrer-Schüler- sowie Schüler-Schüler-Verhältnisses im Unterricht bei Lehrer 1, 2, 5, 9 und 10 die positiven Tendenzen des Erziehungs- und Unterrichtsverhaltens,

die sich vorliegend bei diesen Lehrkräften ergaben. Umgekehrt beschreibt auch sie ein problematisches Erziehungsverhalten und als Konsequenz dessen ein angespanntes Unterrichtsklima für den Unterricht bei Lehrerin 6. WERLICH (2007) gibt für die von ihr erfasste Lehrerin 3 ein positives Lehrer-Schüler-Verhältnis an, was sich auch vorliegend ergab. Für die übrigen von ihr beobachteten Lehrer (Lehrer 4, 7 und 8) nimmt sie keine derartige Analyse vor, so dass für diese Lehrer keine Vergleiche mit den gegenwärtig präsentierten Ergebnissen vorgenommen werden können.

6.3.3 Selbstreflexion des Unterrichts mit dem hörgeschädigten Schüler

Unter „Selbstreflexion des Unterrichts“ werden Aussagen der Lehrer hinsichtlich (1) der unterrichtlichen Veränderungen sowie (2) in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung aufgrund der Integrationssituation, (3) wahrgenommene Hilfen und Informierung für die Lehrer der allgemeinen Schulen in dieser Situation gefasst. Überdies fallen (4) Einschätzungen der befragten Lehrer hinein, welche unterrichtlichen Maßnahmen sie für den hörgeschädigten Schüler als günstig erachten. Als Selbstreflexion des Genannten nehmen die Ergebnisse hierzu allein Referenz auf die mündliche Befragung der Lehrkräfte.

Die Lehreräußerungen zu diesen Bereichen werden an dieser Stelle mehrheitlich nur Überblicksweise dargestellt, da sie im Detail in weitere, spezifische Kategorien einfließen, die in anderen Kapiteln dieser Arbeit näher betrachtet werden (siehe u.a. Kapitel 6.2.3 und 6.3.4 bis 6.3.9).

1) Unterrichtliche Veränderungen

Auswertung aus den Interviews

Auf die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen aufgrund der Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers schildern die Befragten vor allem verschiedene binnendifferenzierende Maßnahmen im Deutsch- und Englischunterricht (Lehrer 2, 5, 9 und 10) (siehe Kapitel 6.3.6).

Als unterrichtliche Anpassungsmaßnahmen werden überdies von fünf Lehrkräften (Lehrer 4, 5, 6, 9 und 10) eigene Verhaltensweisen hin zu einer Anlitzgerichtetheit/einem Blickkontakt zu dem hörgeschädigten Schüler benannt (siehe Kapitel 6.3.10). Des Weiteren beschreiben drei Lehrer (Lehrer 1, 5, 7 und 9) ausgewählte Aspekte der Anschauung (Visualisierung von Begriffen/Arbeitsanweisung, Anschreiben von Seitenzahlen), die sie im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler verstärkt einsetzen. Nimmt man das Anschreiben von Seitenzahlen, das

Lehrerin 3 anspricht, zu den visualisierenden Maßnahmen hinzu, so erwähnen insgesamt vier befragte Lehrer Anschauung als unterrichtliche Veränderungsmaßnahme.

Für einige derjenigen Lehrer, die im Unterricht eine FM-Anlage gebrauchen, bedeutet dies auch eine unterrichtliche Veränderung, die sie im Rahmen der mündlichen Befragung zur Sprache bringen (Lehrer 2, 3 und 4) (siehe Kapitel 6.2.3).

Zudem erwähnen vereinzelte Befragten den Einsatz von Mitschülern als „Helfer“ für den hörgeschädigten Schüler (Lehrer 2, 5 und 7) (siehe Kapitel 6.4.3).

Außerdem schildern einige Lehrer die Beachtung des Verständnisses des hörgeschädigten Schülers (Lehrer 4, 5, 8), aber auch ein deutlicheres Sprechen ihrerseits (Lehrer 5, 6 und 10) (siehe Kapitel 6.3.10). Als weitere Umgestaltungen in ihrem sprachlichen Verhalten werden außerdem eine gehäufte Wiederholung bzw. ein bewusster Einsatz des Lehrerechos (Lehrerin 3) sowie die Bitte um Wiederholung bei den Mitschülern (Lehrer 3 und 5) benannt (vgl. u.a. ebd.). Drei befragte Lehrkräfte geben eine Umstellung der Sitzordnung aufgrund der Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers an (Lehrer 3, 5 und 9) (siehe Kapitel 6.2.2). Einmalig wurde sogar auf eine stärkere Gliederung bzw. Strukturierung des Unterrichts verwiesen (Lehrer 7) (vgl. Kapitel 6.3.7).

Alle weiteren Lehreraussagen betreffen stark individuell geprägte Äußerungen zu Veränderungen, welche die Lehrer in ihrer Unterrichtsführung angeben. So etwa:

- die Zusammenfassung von Durchsagen und wichtigen Informationen (Lehrerin 3),
- die Vorgabe des Themas (Lehrer 1),
- die Reduzierung von Störlärm (Lehrer 1),
- eine Beachtung von „Augenhöhe“ im Einzelgespräch mit der hörgeschädigten Schülerin (Lehrerin 2)
- und das Aufmerksammachen der Mitschüler auf Blickkontakt zu dem hörgeschädigten Schüler (Lehrer 1) (siehe u.a. Kapitel 6.3.7, 6.2.4, 6.3.10).

Angeregt durch die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen infolge der Integration des hörgeschädigten Schülers äußern außerdem drei der zehn Lehrkräfte (Lehrer 1, 2 und 3), dass sie „mehr hätten ändern sollen“. Lehrerin 2 beschreibt dies folgendermaßen:

„Also für die Lena – und das ist (...) so ein bisschen das schlechte Gefühl, was ICH habe – für die Lena habe ich fast insgesamt so ein bisschen eben zu WENIG getan.(...) Man hätte das individueller gestalten können. Und wenn ich jetzt nächstes Jahr die Klasse kriege und da sind nur zwanzig drin, (...) dann kann ich mich ganz anders darauf einstellen. Dann ist das MEINE Klasse und dann kann ich gezielt mit IHR arbeiten und und habe viel mehr Zeit für sie. So ist es immer diese fünf- undvierzig Minuten. Du musst, äh willst, in Englisch dieser großen Gruppe was beibringen eben. Und und da ist sie zu kurz gekommen“ (L 2, 113-119).

Aus der Aussage von Lehrerin 2 wird, wie auch bei Lehrer 1, deutlich, dass sie sich vereinzelt Vorwürfe macht bezüglich zu geringfügiger Anpassungen der allgemeinen Unterrichtssituation an die hörgeschädigte Schülerin (Schülerin 2). Bei Lehrerin 2 tritt dabei auch deutlich die

Problematik eines Fachlehrers hervor. Im Gegensatz dazu beziehen sich die Selbstvorwürfe von Lehrerin 3 (Schüler 2) auf einen nicht konsequent durchgängigen Gebrauch der FM-Anlage ihrerseits, so dass sie der hörgeschädigte Schüler darauf hinweisen musste.

Lehrer 8 betont in dem Kontext eine abweichende Einstellung bezüglich unterrichtlicher Veränderungen aufgrund der Integration des hörgeschädigten Schülers. Er bringt zur Sprache, dass er keine spezifische Ausbildung für die Unterrichtung Hörgeschädigter aufweist und daher versucht, den hörgeschädigten Schüler „als normalen Schüler zu sehen“.

Lehrerin 6 spricht hingegen davon, allein bei einer fehlenden Aufgabenerfüllung der hörgeschädigten Schülerin ihr eine wiederholte Erklärung zu geben, aber ansonsten eine „Gleichstellung“ zu praktizieren, da es ansonsten für sie keine Integration wäre:

*„Und wenn sie also die Aufgabe nicht äh erfüllt hatte, die ich gestellt habe, * dann habe ich sie genauso angesprochen und ihr erklärt, du pass auf, das ist so und so. (...) Und ich habe sie gleichgestellt mit den Anderen. Also ich habe keine Bevorzugung gemacht. (...) Wobei das die Mutter äh sicherlich, ihre Absicht war, * wenn sie reinkam. (...) Die Mutter kam rein mit der Bitte eben, aber sie hat es nicht direkt ausgesprochen, sondern indirekt, dass man sie also ein bisschen bevorzugt und ein bisschen aufpasst. Und das fand ich gar nicht so toll, weil wenn ich das will, ** dann ist aber die Integration äh fehl am Platz in der Klasse“ (L 6, 115-121).*

Alles in allem benennen alle Lehrer spezifische unterrichtliche Veränderungen. Allerdings schildern die Befragten diese Umstellungen in unterschiedlicher Häufigkeit. Besonders zahlreich beschreibt Lehrer 5 Änderungsmaßnahmen, tendenziell eher wenige Aussagen diesbezüglich nehmen Lehrer 6 und 8 vor.

2) Veränderungen in der Unterrichtsvor- und/oder -nachbereitung

Auswertung aus den Interviews

Neben der Frage nach konkret unterrichtlichen Veränderungen wurden bei den Lehrkräften Unterschiede in ihrer Unterrichtsvor- oder/und -nachbereitung ermittelt. Auch wenn die befragten Lehrkräfte eine Reihe wesentlicher Umgestaltungen benennen, so kristallisiert sich dennoch heraus, dass kaum eine besondere Vor- oder Nachbereitung des Unterrichts mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler angegeben wird. Wenn überhaupt geben die Lehrer „kaum Veränderungen“ ihrer Unterrichtsvor- oder/und -nachbereitung an. Lehrer 7 konkretisiert dies wie folgt:

*„Ich denke, es war jetzt KAUM zusätzliche Arbeit [Bezugnahme auf mögliche Veränderungen in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung; Anm. d. V.]. (...) Weil diese Sachen, so wie ich sie mache, ich auch eigentlich für diese Förderschüler hauptsächlich sowieso schon (...) gemacht hätte oder geplant hätte. (...) Und von daher * habe ich nicht, also jetzt speziell für den Bastian, zusätzlich viel gemacht. ** Auch in der Nachbereitung * kaum. ** Nein, könnte ich jetzt nicht sagen, dass ich jetzt da, * da sehr viel MEHR, Arbeit gehabt hätte“ (L 7, 183-189).*

Die meisten Lehrer schildern geringfügige Anpassungen diesbezüglich in der unterrichtlichen Vor- und Nachbereitung. So benennen etwa drei Lehrkräfte (Lehrer 2, 3 und 4) ihre rein gedankliche Auseinandersetzung mit der Integrationsituation des Hörgeschädigten in ihrer Unterrichtsvor- und -nachbereitung. Lehrer 4 äußert sich diesbezüglich folgendermaßen:

„Keine [Bezugnahme auf mögliche Veränderungen in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung; Anm. d. V.]. Also von den Überlegungen her schon. Ich habe mir das schon überlegt ... und mal ausprobiert und deshalb mehr beobachtet. (...) Was, ob er jetzt dann in der Gruppe besser funktioniert hat oder ob er da gewisse Präferenzen hat. Aber da das nicht der Fall war, war das eigentlich von den Vorbereitungen her eher keine Punkt, wo ich sage, also da muss ich jetzt irgendwas extra machen“ (L 4, 102-104).

Diese Lehrer geben die gedankliche Beschäftigung mit der Integrationsituation in diesem Kontext an, was jedoch – laut ihren Aussagen – nicht zu erheblichen Veränderungen des Unterrichts bzw. dessen Vor- oder Nachbereitung führte. Lehrerin 3 beschreibt ihre diesbezüglichen Reflexionen mit besonderem Blick auf die Handhabung der FM-Anlage im Unterricht, was in Kapitel 6.2.3 bereits näher ausgeführt wurde.

Die übrigen Angaben der Lehrer zu den (geringen) Veränderungen in ihrer Unterrichtsvor- bzw. -nachbereitung zeigen sich stark individuell geprägt. So gibt bspw. Lehrer 1 kaum Veränderungen an – außer der Beschäftigung mit dem MSD-Informationsskript (und Anregungen seitens der MSD-Lehrkraft und der Beobachterinnen).

Lehrer 5 sieht alleinig die Einplanung von zusätzlichen Erklärungen als geringe Umgestaltung in seiner Unterrichtsvorbereitung:

*„Nicht sehr viel [Bezugnahme auf mögliche Veränderungen in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung; Anm. d. V.]. * Ab und zu wusste ich, also wenn .. in Mathe ein gewisses Kapitel kommt, was sie nicht versteht, das ich ihr noch mal zusätzlich erklärt habe, aber sonst war es also keine Belastung“ (L 5, 330).*

Lehrer 9 beschreibt dagegen seine verstärkt schriftlich vorgenommenen Arbeitsanweisungen aufgrund der Integration des hörgeschädigten Schülers:

*„Da gab es eigentlich KEINE wesentlichen Unterschiede [Bezugnahme auf mögliche Veränderungen in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung; Anm. d. V.]. ... ich musste letztlich nur darauf achten, dass * die Anweisungen, wenn ich zu besonderen Arbeiten oder Arbeitsformen welche gegeben habe, dass die ähm * so gestellt wurden, dass auch Frederik die eben gut verstehen konnte. (...) Ich habe dann des Öfteren irgendwelche Folien mit eben Arbeitsanweisungen oder Ähnlichem gemacht, damit alle Schüler gleichermaßen die Möglichkeit haben, die sich anzuschauen“ (L 9, 187-189).*

Lehrer 10 schildert geringe Änderungen hinsichtlich der Prüfungsformen in seiner Unterrichtsvorbereitung:

*„Also EIGENTLICH nur durch die Prüfungsformen, dass ich eben sag, (...) ich muss jetzt bei ihm eine extra Aufgabe stellen. Beziehungsweise ich muss * beim Legen der Schulaufgaben bedenken, dass ich ihm eventuell länger Zeit gebe und die Zeit muss ich dann auch haben. Ich darf also nicht in nächste Klasse rein müssen, sondern ich muss dann eine Pause haben oder vielleicht sogar in einen Fall hatte ich sogar noch eine Stunde drauf, weil das eine Umstellung gab. Und dann mhm*

muss ich natürlich bei der Planung DAS berücksichtigen. (...) DAS würde ich sagen am ehesten (...) von der Unterrichtsvorbereitung oder -nachbereitung her nicht so“ (L 10, 345-351).

Keine Anpassungen der Unterrichtsvor- und -nachbereitung, ohne weitere Einschränkungen oder Ergänzungen, berichten Lehrer 6 und 8.

In einigen Lehrerausagen zu den Veränderungen in ihrem Unterricht oder in ihrer Unterrichtsvor- oder/und -nachbereitung kristallisieren sich die Einstellungen der Lehrer heraus. So führen etwa Lehrer 6 und 9 aus, dass ihnen die „Gleichbehandlung“ des Hörgeschädigten wichtig sei, weshalb folglich keine unterrichtlichen Änderungsmaßnahmen vorzunehmen seien:

„Nein, ich habe den [Unterricht; Anm. d. V.] nicht geändert. (...) Weil ich sah sie integriert (...) in der Klassengemeinschaft. (...) Und da brauch ich auch nicht ändern. Was ich ändern musste ist, dass ich meine Aussprache ändern musste und dass ich mich ihr zu/äh/wenden musste. (...) Für mich war diese Integration, dass ich sie gleichwertig setzte wie andere. (...) dass ich sie nicht absetze und nicht aufsetze, sondern gleichwertig“ (L 6, 149-162).

*„Äh, ich * habe den * Eindruck gehabt, dass das Wichtigste im Unterricht eigentlich die Gleichbehandlung war. Dass (...) es also keine speziellen Bevorzugungen in irgendeiner Art gab, weil das hätte, denke ich mal, sehr dem / der Integration in die Klassengemeinschaft äh widersprochen. (...) Und dadurch dass eben auch die Klasse sozusagen ein gewisses Maß an Mitverantwortung hatte dem Frederik auch (...) zu helfen in bestimmten Situationen, dadurch ist die, denke ich mal, diese Integration auch gefördert worden. (...) Und deshalb glaube ich auch, dass es relativ gut ist, .. * im Unterricht relativ wenig, ... besondere Hilfestellungen noch zu leisten, außer die, die er eben einfordert“ (L 9, 251-259).*

Die Aussagen der beiden Lehrer zu keinen Veränderungsmaßnahmen relativieren sich jedoch insofern, als dass Lehrerin 6 dennoch auf ein Bemühen um deutlicheres Sprechen und um eine Antlitzgerichtetheit verweist und Lehrer 9 angibt, auf Hilfeforderungen des hörgeschädigten Schülers zu reagieren. Anders verhält es sich mit der Argumentation von Lehrer 8, der unterrichtliche Veränderungen mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler, nicht als „seine Aufgabe“ sieht, so wie er es mehrfach im Interviewverlauf betont. Exemplarisch sei auf folgende Äußerung seinerseits verwiesen:

*„Aber im Großen und Ganzen. ** Ich denke auch, das ist nicht meine Aufgabe. (...) Weil, * ich gehe jetzt davon aus, wenn ein Kind in eine, eine normale Hauptschulklasse rein kommt, dass es den Anforderungen gerecht werden muss ... Und ich habe ja auch eigentlich die ganze Klasse im Blick. (...) Weil wenn ... ein Kind den Anforderungen in der Hauptschule nicht genügt, dann müsste er eigentlich in eine spezielle Klasse gehen“ (L 8, 103-107).*

Es legen auch einige andere Befragte dar, dass ihnen eine heterogene Schülerschaft gegenübersteht, innerhalb dieser sie letztlich alle Schüler zu berücksichtigen haben und aufgrund dessen sie den Bedürfnissen des hörgeschädigten Schülers nur bedingt bzw. nicht nachkommen könnten. In ähnlicher Weise drückt sich etwa Lehrer 10 aus, wobei er dies in den Kontext seiner fehlenden hörgeschädigtenspezifischen Ausbildung einordnet:

„Im Großen und Ganzen hab ich den [Unterricht; Anm. d. V.] nicht ... (...) wegen dem Frederik verändert. KANN ich ja auch gar nicht. Weil ich ja erstens mal nicht die, äh, ich ich äh hab ja sozusagen den Lehrauftrag für alle (...) und da macht er ja nur einen kleinen Teil aus und dann wie gesagt sind wir gar nicht ausgebildet (...) für irgendwas Anderes. Wir machen halt im Grunde, ich will es jetzt mal negativ ausdrücken, unseren Stiefel. (...) Also das heißt, das, was wir für richtig halten. (...) Äh das Einzige eben dann bei den Prüfungen (...) ... aber der grundsätzliche Unterricht ist nicht anders abgelaufen deshalb“ (L 10, 219-227).

Im Gegensatz dazu sieht Lehrer 1, in Bezug auf unterrichtliche Veränderungen, Grenzen in seiner Person, die er mitunter seinem Dienstalster zuschreibt. So auch in folgender Aussage:

*„... so gut es in meinem Alter geht, mich auch darauf einzustellen. Ich meine, ich versuche das schon, aber mir ist klar, dass ich auch meine Grenzen habe. Manches vergisst man. (...) Und äh nach so vielen Dienstjahren ist man auch eingefahren. (...) Ich habe äh sicher meine Grenzen. Äh, nur ist es schwer, die eigenen Grenzen zu kennen. (...) Und es ist mir mit Sicherheit nicht gelungen, äh jetzt voll auf äh, ** sozusagen nach Lehrbuchmeinungen, nach Erfahrungen der Experten, jetzt auf die Lena einzugehen“ (L 1, 148).*

Betrachtet man weiterhin diejenigen Lehrer näher, die auch einige unterrichtliche Veränderungen bzw. Umstellungen in ihrer Unterrichtsvor- und/oder -nachbereitung angeben, so tritt hervor, dass sie die erforderlichen „Veränderungen“ grundsätzlich für alle Schüler als günstig erachten. Beispielhaft sei auf Lehrerin 3 verwiesen, die sich etwa dahingehend in Bezug auf eine stärkere Visualisierung äußert (siehe Kapitel 6.3.5).

Bei Benennung von Umstellungen in der Unterrichtsvor- und/oder -nachbereitung wurde im Interview zudem nach einem Belastungsempfinden der Lehrer gefragt. Bei einem Großteil der Lehrer trat jedoch bereits in ihren vorangegangenen Aussagen heraus, dass keine besondere Belastungssituation vorliegt. Für diejenigen Lehrkräfte, bei denen gesondert nochmals nachgefragt wurde, ließ sich Selbiges eruieren. Keiner der hier befragten zehn Lehrer nahm die unterrichtliche Integration des hörgeschädigten Schülers als Belastung war. Dies belegt exemplarisch die Aussage von Lehrer 10:

„Nein, eine Belastung war es nicht. (...) Nein. Das Wort würde ich nicht (...) verwenden. Man sollte halt das berücksichtigen und man (...) muss halt daran denken auch. Aber eine Belastung, nein“ (L 10, 361-367).

Lehrer 5 spricht sogar davon – ohne vorausgehende Nachfrage seitens der Interviewer – dass er die hörgeschädigte Schülerin nicht als Belastung, sondern mitunter als Erleichterung wahrgenommen habe. Die erleichternde Funktion im Unterricht durch Anwesenheit der hörgeschädigten Schülern sieht Lehrer 5 allerdings eher aus deren fachlicher Kompetenzen heraus und kann deshalb nicht der Situation der Einzelintegration zugeschrieben werden.

Bei Lehrer 7 tritt jedoch heraus, dass er die elterlichen Ansprüche zu Beginn der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers belasteten:

„Ja, es ist schon wichtig, dass man weiß, dass die Eltern dann, * ähm, wie soll ich sagen, hinter einem stehen oder das verstehen, WAS man macht oder nicht immer kritisieren. Weil das schon ein bisschen ein Wandlungsprozess ist – auch bei der Frau X. [Mutter von hörgeschädigtem Schüler; Anm. d. V.] ... Also am Anfang habe ich sie als sehr KRITISCHE Mutter empfunden, die WAHNSINNIG viele Ansprüche gestellt hat, wo ich dann schon gedacht habe: ‚Um Gottes Willen, was wird das werden, was erwartet die (lacht). Ich muss alles umkrepeln und das ganze Klassenzimmer und das und das muss sein und das muss sein und die Hefte müssen und da muss man was machen‘. Abeer, * dass hat sich dann eigentlich recht gut aufgelöst, vor allem weil sich der Bastian gut eingefunden hat und ** ja, also, * ich denke, das war vielleicht * etwas * ÜBERhehrgeizig von der Mutter, die wollte einfach viel, viel mehr erreichen oder ganz schnell was erreichen“ (L 7, 149).

3) Hilfen bei den unterrichtlichen Veränderungen und Informierung

Auswertung aus den Interviews

Neben den konkreten Veränderungen in ihrem Unterricht bzw. in ihrer Unterrichtsvor- und/oder -nachbereitung wurden alle Lehrer befragt, welche Hilfen sie im Hinblick auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler erhielten und von wem diese ausging. Außerdem wurde ermittelt, inwiefern sie sich (weitere) Informationen zum Thema „Hörschädigung“ bzw. zur Unterrichtung hörgeschädigter Schüler einholten. Da sich die Antworten zu beiden Bereichen in Vielem überschneiden, werden sie im Folgenden zusammengefasst.

Tendenziell gingen die meisten Hilfen von dem Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) aus, gefolgt von den jeweiligen Klassenlehrern und ehemaligen Lehrern der hörgeschädigten Schüler. Allein die Hälfte der befragten Lehrkräfte gibt den MSD als Hilfe an (Lehrer 1, 2, 3, 5 und 7) – alles die Klassenlehrer der Hauptschulklassen mit Ausnahme von Lehrerin 2 (Fachlehrerin an der Hauptschule). Zumeist betonen sie dabei die wesentliche Bedeutung der betreuenden MSD-Lehrkraft und dabei insbesondere deren Informierung in Bezug auf eine nachvollziehbare Darstellung des Hörverlusts des jeweiligen hörgeschädigten Schülers:

„Wenn ich nicht informiert worden wäre von Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] ..., dass ich trotzdem mich bemühen sollte, Begriffe zu visualisieren, also (...) auch an die Tafel zu schreiben und äh Nebengeräusche abzublocken und all diese Dinge, äh, von selbst wäre ich wohl kaum draufgekommen, weil sie ** keine ** erkennbaren Probleme (...) bereitet hat“ (L 1, 152-156).

„Die Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] hat halt einfach mir das ganz genau auch erklärt, was der Johannes HÖRT. Weil, wenn man ihm SO gegenüber tritt, meint man ja, er kriegt sehr viel mit“ (L 3, 67).

Aus den angeführten Äußerungen tritt hervor, dass die befragten Lehrkräfte das Hörvermögen ihrer hörgeschädigten Schüler zunächst überschätzt hatten und erst durch die Aufklärung des MSDs zu einer besseren Einschätzung gelangt sind. Lehrerin 2 relativiert insofern die Hilfe seitens der MSD-Lehrkraft für ihren Unterricht, da sie als Fachlehrerin nur einen kurzen Kon-

takt mit der MSD-Lehrkraft hatte. Allerdings stellt sie grundlegend die einzige Fachlehrerin dar, die überhaupt im Kontakt mit dem MSD stand.

Im Hinblick auf ihre Informierung erwähnen die gleichen Lehrer, und zusätzlich Lehrer 9, die MSD-Lehrkraft als Anlaufpunkt für Informationsmaterial, auch wenn bei Lehrer 9 kein persönlicher Kontakt zu ihr bestand. Lehrer 5 beschreibt hingegen einerseits die Hilfe, die er durch den MSD erhalten hat, andererseits schildert er ein anfangs eher gespanntes Verhältnis zur MSD-Lehrkraft aufgrund negativer Vorerfahrungen mit einer anderen MSD-Lehrerin (die einen vormalig einzelintegrierten Schüler des Lehrers betreute):

„Das war eben die ... Problematik ... mit der Anderen [Bezugnahme auf die vorige MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] ... (...) Es wurde, glaube ich, damals auch nicht verstanden, dass halt ein Schüler jetzt in einer normalen Klasse ist und man versuchen muss, möglichst normalen Unterricht (...) mit Rücksicht zu halten. Aber nicht dominant einen Rücksichtsunterricht für den“ (L 5, 243-247).

Lehrer 7 ist der einzige Klassenlehrer, der zwar den MSD nur bedingt als Hilfe empfand, dies aber auch für seine Arbeit als ausreichend wahrnimmt:

„Nein, eigentlich weniger [Bezugnahme auf eine Unterstützung seiner unterrichtlicher Veränderungen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler; Anm. d. V.] (lacht). (...) Ich denke auch, da ist auch keine Unterstützung in dem Sinne nötig. Also ich hatte halt am Anfang das Gespräch mit der Frau H. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.], die hat mir auch so ein Geheft gegeben, was alles zu beachten ist mit einem gehörlosen (...) Schüler und so weiter“ (L 7, 121-125).

*„Wobei dann diese * weiteren Besuche vielleicht nicht ganz sooo hilfreich waren von von der Frau H. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.]. (...) Da am Anfang war das gut und da hat sie mir auch Kassetten vorgespielt, wie das der vielleicht hört und da kann man sich ein bisschen rein versetzen. (...) Das war sehr informativ und gut, aber die weiteren Besuche waren dann * eigentlich nur noch so ein Abfragen: Wo steht der Bastian jetzt? (...) Und das hat mir persönlich jetzt nicht so viel gebracht (lacht). (...) Das war jetzt, glaube ich, mehr für die ... Mutter ... eine Beruhigung, dass es jetzt so und so weiter geht * aber für meinen Unterricht war das nicht so erfolgreich oder hilfreich“ (L 7, 139-147).*

Davon abgesehen benennen drei Fachlehrer den Klassenlehrer als Hilfe in ihren unterrichtlichen Veränderungsmaßnahmen (Lehrer 2, 4, 6) bzw. als Person, die ihnen entsprechende Informationen übermittelte (Lehrer 4, 6 und 8). Insgesamt sind es demnach vier Lehrkräfte, die sich darauf berufen.

Drei Lehrer (Lehrer 3, 4, und 5) – hierunter nochmals Lehrer 4 – geben außerdem ehemalige Lehrer der hörgeschädigten Schüler als Hilfe an.

Von einer Hilfe seitens des hörgeschädigten Schülers selbst berichten die Lehrer 2 und 9. Beispielfhaft sei die Aussage von Lehrer 9 zitiert:

„Er [der hörgeschädigte Schüler; Anm. d. V.] hat ... ja zum einen auf den Platz in der Sitzordnung (...) hingewiesen. Er hat gesagt, ähm, dass die Lehrer ihn doch bitte anschauen möchten. Er ist (...) auch zu mir gekommen und hat es auch als Klassenleiter mir gesagt, dass manche anderen Lehrer das eben nicht ganz beherzigen. (...) Und dann habe ich das eben noch mal angesprochen (...) auch den Lehrern gegenüber (...) und die noch mal daran erinnert. Ähm, er hat dann auch eingesehen, dass es keine böse Absicht von irgendjemanden ist, sondern dass es wirklich einfach dieses Ver-

*gessen, Verdrängen (...) ist, dass äh * dazu führt, dass eben das Lehrer nicht mehr beachten“ (L 9, 231-243).*

In dem Kontext beschreibt Lehrer 9 ferner die Hilfestellung seitens der Eltern, indem sie ihn verstärkt auf die Notwendigkeit des Absehens ihres hörgeschädigten Sohnes verwiesen und in dem Zusammenhang ihm die Bedeutung einer dafür erforderlichen Anlitzgerichtetheit und eines entsprechenden Sitzplatzes erläuterten. Lehrer 9 benennt außerdem, ebenso wie Lehrer 1, das Informationsskript des MSD als partiell hilfreiches Informationsmaterial. In weiteren Aussagen relativiert Lehrer 9 jedoch den Hilfegehalt dessen:

*„Ähm, mir geholfen hat zum Beispiel auch dieses Informationsblatt (...) allgemein über die Art der Schwerhörigkeit bei Frederik. Aber * ich muss gestehen die Information habe ich eigentlich mehr über seine Eltern beziehungsweise über Frederik selbst erhalten“ (L 9, 217-219).*

Auch wenn dies in der Forschung zu vermeiden versucht wurde, konnte dennoch nicht umhin, in der Beobachtungssituation bei drei der zehn Lehrer auf vereinzelte Fragen ihrerseits einzugehen. Zumeist geschah dies, um die positive Atmosphäre des Forschungsfeldes zu bewahren. Infolge dessen geben diese Lehrer auch die Beobachterinnen als Hilfe (Lehrer 1 und 10) bzw. Quelle ihrer Informierung (Lehrer 1, 2 und 10) an.

Als Einzelfall ist Lehrerin 6 zu werten, welche die Bibel als hilfreich und informativ für die Unterrichtung der hörgeschädigten Schüler empfindet:

„Ich hab da dann den Taubstummten im Kopf gehabt, das Gleichnis. (...) Und habe mich also da ein bisschen nach der Bibel her orientiert. (...) Dass man eben den Menschen so anspricht und mit ihnen von Angesicht zu Angesicht schaut, (...) damit er auch, wenn etwas äh nicht verstanden wird, dass man es dann von den Lippen ablesen kann“ (L 6, 21-27).

Lehrer 1 und 7 berichten außerdem von weiteren Personen, die ihnen als Hilfe in der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers dienen. Bei Lehrer 1 ist es die eigene Tochter, die selbst Sonderschullehrerin (am Förderzentrum, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung) ist, bei Lehrer 7 die betreuende MSD-Lehrkraft für den Förderschwerpunkt Lernen, die ihn – im Rahmen des Kooperationsklassenmodells (siehe Kapitel 4.5) – bei der Unterrichtung der Mitschüler im Förderschwerpunkt Lernen unterstützt:

*„... ich habe natürlich immer wieder Informationen auch von der * Lehrerin aus dem Förderzentrum gekriegt, die ist im Grunde als zweiter Lehrer drin, die beobachtet ganz andere Sachen. (Was die bemerkt,) (...) merkt man im Unterrichtsgefecht natürlich nicht und die hat schon sehr auch immer auf den Bastian geachtet (...) und mir gesagt, du ich glaube, das und das hat der jetzt NICHT verstanden und den nehme ich jetzt mit raus und mache es noch mal mit ihm. Das war schon SEHR * hilfreich. ... (...) Wobei dann diese * weiteren Besuche vielleicht nicht ganz sooo hilfreich waren von ... der Frau H. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.]“ (L 7, 135-139).*

*„... von meiner Tochter weiß ich, ... dass man * noch mehr, als ich es gelernt habe früher (...) eben darauf setzen muss, dass man möglichst viele Informationskanäle versucht. (...) Äh darum versuche ich auch möglichst viele Gegenstände mitzunehmen. (...) Nicht nur anzuschauen, sondern auch anzufassen. * Masse zu erleben, wenn man Gewicht hat, (...) landläufig gesprochen“ (L 1, 229-241).*

Außerdem macht Lehrer 7 mehrfach deutlich, dass Hilfen im Hinblick auf die unterrichtlichen Veränderungen nur am Anfang überhaupt notwendig seien, wie etwa in nachstehender Aussage:

*„Also für den Anfang schon [Bezugnahme auf Hilfen des MSD; Anm. d. V.], dass man was zum Durchlesen, ... zur Orientierung hat, * dass man weiß, ... dass man wirklich gut arbeiten muss. * Aber ich denke das ... ist eigentlich auch für den normalen Unterricht auch sehr gut brauchbar. Gerade dieses Strukturieren (...) und Gliedern, nicht zu lang sprechen immer wieder * einen Wechsel machen. (...) Auch Ruhephasen natürlich“ (L 7, 129-133).*

Lehrer 8 und 10 geben konkret an, dass sie keinerlei Hilfen erfahren haben (allerdings nimmt Lehrer 10 zugleich die Beobachterinnen als Hilfe wahr).

Wie eingangs erwähnt, wurden die Lehrer jedoch nicht nur befragt, welche Hilfen sie direkt erhalten haben, sondern auch, ob sie noch selbstständig weitere Informationen eingeholt haben. Die Antworten auf diese Frage verweisen in die gleiche Richtung, wie die nach den erhaltenen Hilfen. Eine über die Hilfeannahme durch erwähnte Personen hinausgehende, eigen initiierte Informierung fand lediglich bei Lehrer 1 statt, der überdies Informationen durch die Boulevardpresse beschreibt:

„Also äh vom Lippenlesen wusste ich, es war damals die Geschichte mit Prinz Charles, der äh von der Diana irgendwas gefragt wurde (...) und das hätten die Öffentlichkeit nicht hören sollen. Von Lippenlesern wurde es dann weitergegeben an die Boulevardpresse. (...) Ähnlich wie jetzt beim Zidane. Da ist jetzt wieder die gleiche Geschichte. (...) Das war jetzt gerade interessant. Äh, die Schüler haben das sofort gemerkt. Haben am nächsten Tag gesagt: ‚Ah ja, das ist genauso wie bei der Lena. Äh, da waren jetzt Lippenleser und konnten von dem Italiener ablesen, (...) was er gesagt hat. Äh, das kann unsere Lena auch‘“ (L 1, 25-31).

Obwohl Lehrer 1 die einzige Lehrkraft ist, die sich zusätzlich mit der Thematik einer Hörschädigung auseinandersetzte, reflektiert er im Interview eine ausbleibende, selbst initiierte Informierung seinerseits. Dabei betont er auch seine – aus seiner Sicht – mangelnde Flexibilität:

*„Was hätte ich sonst noch lesen sollen? Ich hätte jetzt vielleicht Zusatzliteratur mir beschaffen können. Das mag sein. Aber ich denke, ähm, * dass ich sehr vielmehr auch nicht hätte umsetzen können. Äh, vielleicht bräuchte man dann junge Leute, die noch äh flexibler sind. Ich mache halt irgendwo meinen Stiefel soweit es geht und versuche das ein bisschen zu adaptieren“ (L 1, 259).*

Aufgrund seiner bisherigen Erfahrungen mit dem hörgeschädigten Schüler betont hingegen Lehrer 4, dass er keine Veranlassung einer weiteren Informierung sieht.

Die Aussagen der übrigen Lehrkräfte hierzu verweisen mehrheitlich auf diejenigen Personengruppen, die sie auch als „Hilfen“ angeben, d.h. den MSD, die Eltern, die aktuellen Klassen-

lehrer und die ehemaligen Lehrer des Hörgeschädigten, die Beobachterinnen, die hörgeschädigten Schüler selbst usw. Auch hier bestehen die meisten Nennungen zum MSD durch Aussagen von sechs Lehrern (Lehrer 1, 2, 3, 5, 7 und 9). Allerdings zeigt sich unter diesem Fokus eine stärkere Bedeutung der Eltern der Hörgeschädigten, welche von vier Lehrkräften (Lehrer 3, 6, 7 und 9) als Informationsquelle benannt werden.

Wie bereits erwähnt, zeigt sich jedoch bei Lehrer 7, dass er die Eltern nicht nur als Hilfe und Informationsquelle wahrgenommen hat, sondern auch, dass die elterlichen Ansprüche ihn zu Beginn der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers belasteten.

Ähnlich, wie bei Benennung der erhaltenen Hilfestellungen, beschreiben die Lehrer 3, 4 und 5 als Quellen der Informationseinholung ehemalige Lehrer des hörgeschädigten Schülers. Lehrerin 3 verhalf etwa die Schilderung durch die ehemalige Klassenlehrerin zu einer besseren Situationseinschätzung.

Die erhaltenen Informationen und Hilfen werden generell als wesentlich im Hinblick auf eine Situationseinschätzung der Lehrer erachtet, die für sich eigens im Interview bei den Lehrern erfragt wurde.

4) Einschätzung unterrichtlicher Maßnahmen mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler

Auswertung aus den Interviews

Neben konkreten Veränderungsmaßnahmen der Lehrer sowie nach den hierfür erhaltenen Hilfen und Informationen, interessiert auch die Einschätzung günstiger unterrichtlicher Maßnahmen durch die Lehrer mit Blick auf die Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers. Diese Aussagen lassen in der Diskussion der Ergebnisse Rückschlüsse auf ihre Einstellungen zu und werden in einer Gesamtgegenüberstellung der Befunde mit den Angaben aus den Beobachtungen verglichen. So kann der beobachtete Unterricht den Ansichten eines günstigen Unterrichts für den hörgeschädigten Schüler pro Lehrer gegenübergestellt werden (siehe Kapitel 6.6).

Die als günstig eingeschätzten unterrichtlichen Maßnahmen für den hörgeschädigten Schüler durch den Lehrer setzen sich mehrheitlich aus individuell geprägten Aussagen der hier befragten Lehrer zusammen. Gemeinsame Nennungen betreffen das Anschreiben von Begriffen bzw. allgemein das Visualisieren (Lehrer 1 und 7), die Nutzung der FM-Anlage (Lehrer 3 und 7), ein Sitzplatz mit Blick auf die Klasse (Lehrer 3 und 7) sowie letztlich eine Forderung und Überprüfung der hörgeschädigten Schülerin und eine gewisse Strenge gegenüber den hörgeschädigten Schülerinnen 1 bzw. 3 nach Lehrer 2 bzw. Lehrer 5. Weitere, einzelne Aussagen

der Lehrer beziehen sich auf Lebensnähe und handelndes Lernen (Lehrer 1), auf Mitschüler als „Helfer“ (Lehrer 7), auf einen geringen Lärmpegel (Lehrer 8), auf ein Nachfragen beim hörgeschädigten Schüler sowie individuelle Hilfestellungen ihm gegenüber (Lehrer 10) sowie auf eine Vermeidung einer Bevorzugung des Hörgeschädigten als unterrichtliche Maßnahme (Lehrerin 6).

In dem Kontext werden außerdem Einstellungen der Lehrer zu günstigen unterrichtlichen Maßnahmen offenbar, die als Einfluss nehmend für deren Einschätzung von Unterrichtsmaßnahmen mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler zu charakterisieren sind. Dabei tritt insbesondere die Aussage von Lehrerin 3 hervor, die etwa einen Methodenwechsel als generell, für alle Schüler bedeutsam, erachtet und so auch für den hörgeschädigten Schüler (siehe Kapitel 6.3.4). Ähnliches gilt für Lehrer 1 in Bezug auf einen anschaulichen, schüleraktiven und lebensnahen Unterricht (siehe Kapitel 6.3.5, 6.3.8 und 6.3.9). Hingegen treten auch hier die grundlegenden Einstellungen der Lehrer 1, 6 und 9 hervor, keine „Bevorzugung“ für die Hörgeschädigten durchführen zu wollen und vielmehr eine „Gleichbehandlung“ zu praktizieren.

Diskussion

Diejenigen Lehrer, die sich einerseits dahingehend äußern, dass sie wohl mehr hätten ändern müssen (Lehrer 1, 2, 3), beschreiben andererseits zahlreiche Veränderungsmaßnahmen. Aufgrund dessen kann bei diesen Lehrern, im Vergleich zu den übrigen Lehrkräften, auf höhere Ansprüche an ihre Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler geschlossen werden. Es tritt ihre Einstellung heraus, eine Chancengleichheit dem Hörgeschädigten durch unterrichtliche Anpassungen zu ermöglichen. Inwiefern dies tatsächlich in ihrem Unterricht erfolgte, wird in weiteren Kapiteln und in der abschließenden Diskussion geklärt. Im Gegensatz zu diesen Lehrern äußern sich drei Lehrkräfte (Lehrer 6, 9 und 8) dahingehend, dass sie für eine „Gleichbehandlung“ des Schüler stehen bzw. es nicht als ihre Aufgabe verstehen, den Unterricht infolge der Integration des Hörgeschädigten zu ändern. Dies legt zunächst den Schluss nahe, dass diese Lehrer keine unterrichtlichen Veränderungen durchgeführt haben. Im Fragekontext nach unterrichtlichen Umstellungen äußerten sie dennoch vereinzelt durchgeführte Maßnahmen, wie etwa ihr Bemühen um Blickkontakt, eine Prüfungszeitverlängerung, eine angepasste Sitzordnung und ein Bemühen um reduzierten Störlärm sowie um deutlicheres Sprechen. Ob nun diese benannten Änderungsmaßnahmen tatsächlich auftraten oder etwa die Einstellung dieser Lehrer einen stärkeren Einfluss auf die Integrationssituation nahm, gilt es durch Gegenüberstellung der Beobachtungsbefunde für die einzelnen Subkategorien in den jeweiligen Ergebnisdarstellungen zu prüfen.

Alles in allem lassen sich einige Veränderungen über die gesamte Lehrergruppe benennen. Gemeinsame Tendenzen betreffen binnendifferenzierende Maßnahmen im Deutsch- und Englischunterricht, das Bemühen um Antlitzgerichtetheit bzw. Blickkontakt zu dem hörgeschädigten Schüler, Aspekte von Anschauung, die Beachtung der rezeptiven Schülersprache des Hörgeschädigten, der Einsatz von Mitschülern als „Helfer“ sowie das beschriebene ungute Gefühl einiger Lehrer (Lehrer 1, 2, 3) mehr hätte tun zu müssen. Besonders zahlreiche Angaben macht Lehrer 5, auffällig wenige wiederum Lehrer 6 und 8, was wiederum konform mit deren Einstellung geht.

In Bezug auf Umstellungen der Unterrichtsvor- und -nachbereitung äußern sich die Befragten dahingehend, entweder kaum oder keine Veränderungen durchgeführt zu haben. Gemeinsamkeiten in den Aussagen beziehen sich zum einen auf „keine Veränderungen“ oder zum anderen auf eine rein gedankliche Auseinandersetzung mit der unterrichtlichen Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers. In dem Kontext wurde teils implizit, teils auf Nachfrage deutlich, dass diese Veränderungen nicht als Belastung für die Lehrer verstanden werden. Allein Lehrer 7 erwähnt, in einem anderen Kontext, den belastenden Effekt der anfänglich hohen elterlichen Erwartungen, die an ihn durch die Mutter des Hörgeschädigten herangetragen wurden. Eine belastende Situation ergab sich bei ihm also nicht etwa durch die unterrichtliche Integration des hörgeschädigten Schülers per se, sondern erst durch die hohen elterlichen Erwartungsansprüche an ihn. Allerdings spricht dieser Lehrer auch davon, dass sich das Verhältnis zu den Eltern im weiteren Integrationsverlauf gebessert habe.

Als Hilfen und Quellen der Informierung werden verschiedene Personengruppen von den Befragten erwähnt. Besonders häufig benennen die Lehrer den MSD, was sich jedoch nahezu ausschließlich auf die Klassen- und nicht die jeweiligen Fachlehrer bezieht. Als besonders hilfreich wurden simulierte Hörverluste beschrieben, die bei ihnen eine Bewusstheit für die Auswirkungen der Hörschädigung bei den hörgeschädigten Schülern schufen. Überdies werden die Eltern, die Beobachterinnen, die Klassenlehrer und ehemalige Lehrer der Hörgeschädigten sowie die hörgeschädigten Schüler selbst von den Lehrern als Hilfe oder Informationsquelle beschrieben. Alles in allem erfuhren dessen ungeachtet die Klassenlehrer deutlich mehr Hilfe als die Fachlehrer. Wenig bis keine Hilfe benennen die Lehrer 8 und 10; bei Lehrer 6 und 9 lässt sich dies aus ihren geringen Nennungen interpretativ zudem erschließen. Abgesehen von Lehrer 10 bilden eben diese Lehrer auch diejenige Lehrergruppe, welche eine „Gleichbehandlung“ der Hörgeschädigten als ihre Intention sehen oder aber es nicht als ihre Aufgabe verstehen, den Unterricht im Hinblick auf die hörgeschädigten Schüler, zu verän-

dern. Aufgrund dessen liegt der Schluss nahe, dass eine verstärkte Informierung der Lehrer auch eine bessere Bewusstheit notwendiger Veränderungsmaßnahmen zur Gewährleistung von Chancengleichheit schaffen kann. Da die vorliegende Anzahl der Untersuchungsteilnehmer jedoch sehr gering ist, müssen die Interpretationen mit Vorsicht genommen werden. Allerdings gehen diese Zusammenhangsthese zwischen einer Informierung der Lehrer und deren Einstellung konform mit diversen internationalen Forschungsergebnissen anderer Untersuchungen (vgl. ERIKS-BROPHY et al. 2006; KWAM 1993; SARI 2007), so dass ein Konsens dahingehend vorhanden ist (konsensuelle Validierung). Gerade in Bezug auf die Hörschädigung und ihrer oberflächlichen Unsichtbarkeit wird eine verstärkte Informierung und Aufklärung als grundsätzlich wesentlich sowie Einfluss nehmend auf die Lehrereinstellung erachtet. Abgesehen davon zeigen sich einige Gemeinsamkeiten mit Ergebnissen der Untersuchung von STEINER (2008). In beiden Studien tritt die wesentliche Stellung des MSD in Bezug auf die Informierung und Hilfe der Lehrer der allgemeinen Schulen hervor. Negativ zeichnet sich die Kontakthäufigkeit bzw. der nicht ausreichend befriedigte Informationsbedarf der Lehrer ab. Ebenso wie die hier dargelegten Resultate verweisen auch die von STEINER auf spezifische unterrichtliche Kriterien, welche – nach Selbstauskunft der Lehrer – mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler angewendet werden. Besonders treten in beiden Untersuchungen der Blickkontakt und die Antlitzgerichtetheit, eine verstärkte Visualisierung sowie das Bemühen um eine ruhige Klassenatmosphäre und ein deutliches Sprechen hervor. Bezüglich dieser Aspekte kann demnach eine größere Bewusstheit bei den Lehrern der allgemeinen Schule im Hinblick auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler angenommen werden.

Desgleichen bestätigte sich in der Erhebung von KELLERMANN (2008b), dass die Lehrer der allgemeinen Schule die Beratung des MSD als sehr hilfreich empfinden, grundsätzlich jedoch eine geringe Betreuungsfrequenz besteht. Die befragten Lehrer des MSD schätzen dabei als häufigste Veränderung im Unterricht der allgemeinen Schule eine Umstellung im Sitzplatz, gefolgt von einem deutlicheren Sprechen und einer Antlitzgerichtetheit beim Sprechen ein. Letztgenanntes geht demnach mit der Selbstauskunft der Lehrer der vorliegenden Studie und der aus der Untersuchung von STEINER (2008) konform.

Überdies ließen sich auch bei den Befragten von STEINER vereinzelte Lehrer eruieren, bei denen keine Nennungen von unterrichtlichen Veränderungen in Zusammenhang mit deren Einstellungen gebracht werden konnten. Letztlich kristallisiert sich demzufolge ebenso in diesen Aspekten eine konsensuelle Gültigkeit der vorliegenden Forschungsarbeit mit der von STEINER (2008) heraus.

6.3.4 Methodische Grundformen und Sozialformen des Unterrichts

In Kapitel 3.3 wurden Pro und Contra der einzelnen Unterrichtsformen im Hinblick auf eine integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler dargelegt. Als besonderes problematisch hinsichtlich unterrichtlicher Konzentrations- und Aufmerksamkeitsaufrechterhaltung des hörgeschädigten Schülers wurde ein fehlender Wechsel zwischen lehrer- und schülerzentrierter Unterrichtsformen – vor allem bei alleinigem Einsatz lehrerzentrierter Formen – herausgestellt. Dieser Ansatz wird auch in der vorliegenden Untersuchung vertreten. Aufgrund dessen werden unterschiedliche Unterrichtsformen bzw. deren Einsatz im Unterricht bei den hier untersuchten Lehrern fokussiert. Für die Erhebung wurden dabei verschiedene Unterrichtsformen innerhalb der Grobunterscheidung nach methodischen Grundformen und Sozialformen des Unterrichts voneinander abgegrenzt.

1) Methodische Grundformen

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Die Unterteilung in die jeweiligen Subkategorien für die strukturierte Beobachtung erfolgte theoriegeleitet in die der Darbietung, der offenen Erarbeitung, der gebundenen Erarbeitung, der selbstständigen Schülerarbeit und keiner Einordnung (z.B. bei sogenannten „Übergangssituationen“).

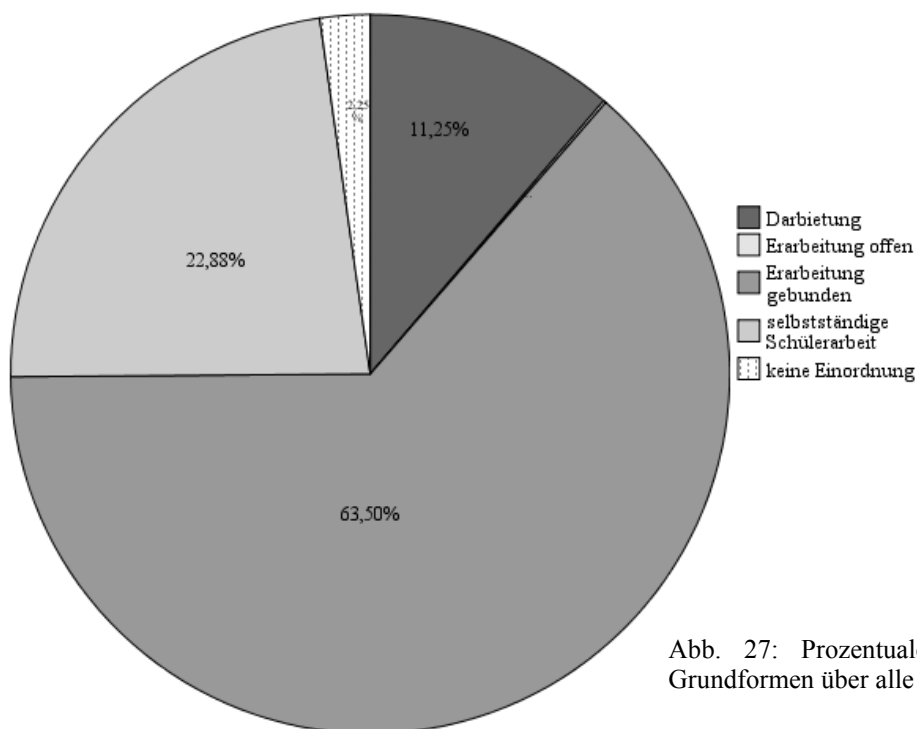


Abb. 27: Prozentuale Verteilung der methodischen Grundformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Betrachtet man die prozentuale Verteilung der strukturiert beobachteten Unterrichtsformen insgesamt (siehe Abb. 27), so ergibt sich zu etwa 64 % der Einsatz von gebundener Erarbeitung, gefolgt von etwa 23 % selbstständiger Schülerarbeit und ca. 11 % Darbietung. In grob 2 % der Fälle konnte keine Einordnung der methodischen Grundform vorgenommen werden.

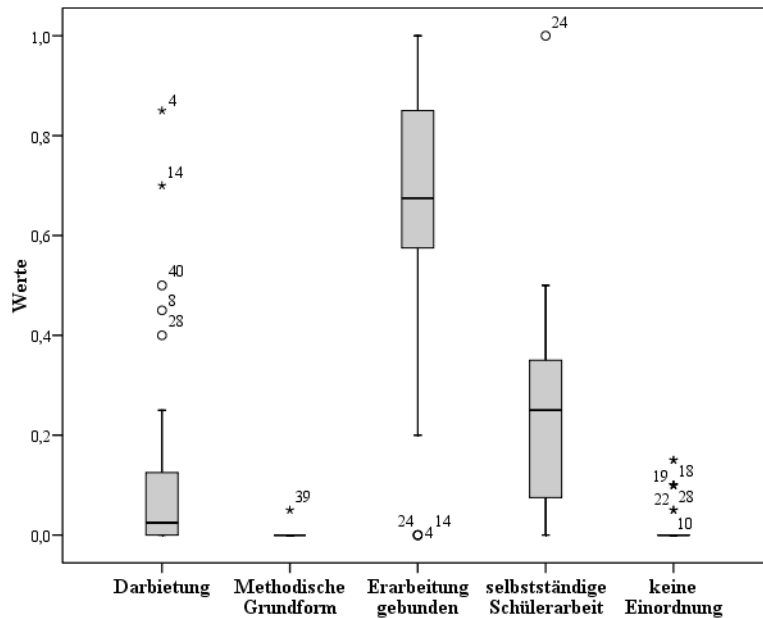


Abb. 28: Verteilung (Streuung) der methodischen Grundformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Die Ausreißer in Abbildung 28 verweisen auf lehrertypische Eigenheiten bzw. auf an einzelnen Hospitationstagen besonders häufig eingesetzte Darbietung. Dies zeigt sich auch in Abbildung 29, in der ein Lehrervergleich grafisch visualisiert wird. Es heben sich hauptsächlich Lehrer 1 und Lehrer 6 von den anderen Lehrkräften ab. Bei Lehrer 1 wurde in keinem der Unterrichtsbesuche innerhalb der strukturierten Beobachtung Darbietung beobachtet. Lehrer 6 fällt hingegen durch die Übergewichtung der darbietenden Unterrichtsform auf. Bei Lehrer 6 konnte jedoch ebenso, prozentual gesehen, relativ häufig selbstständige Schülerarbeit verzeichnet werden.

Unter Betrachtung der selbstständigen Schülerarbeit bewegen sich vier Lehrkräfte (Lehrer 1, 5, 6, und 7) auf etwa einem ähnlichen Anteil von selbstständiger Schülerarbeit, gefolgt von fünf weiteren Lehrern (Lehrer 2, 3, 4, 9 und 10). Allein Lehrer 8 hebt sich durch seinen geringeren Einsatz von selbstständiger Schülerarbeit von den übrigen Lehrern deutlich ab.

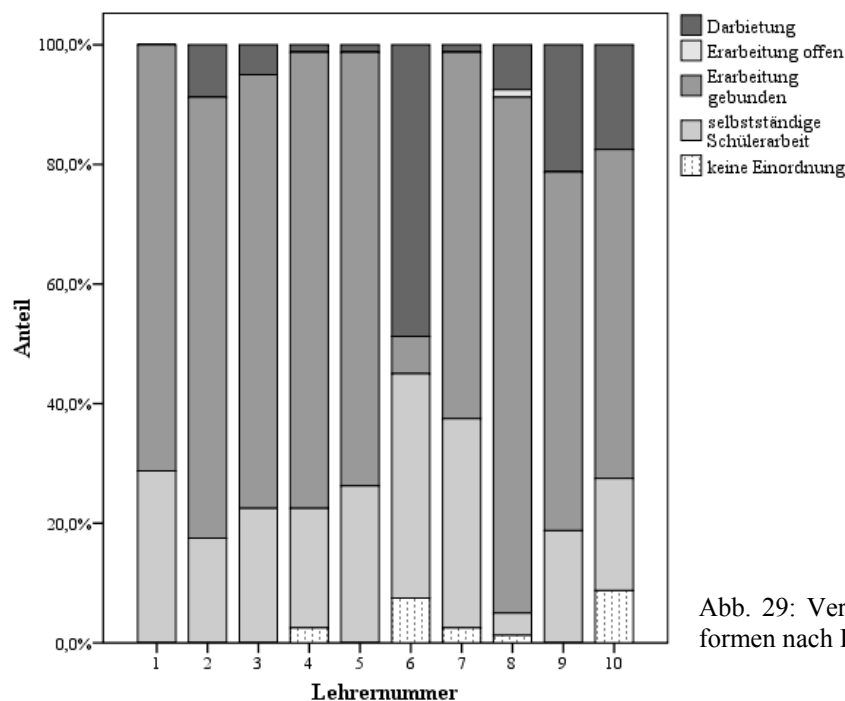


Abb. 29: Verteilung der methodischen Grundformen nach Lehrern (N = 800/40)

Es stellt sich nun die Frage nach den Auswirkungen der verschiedenen methodischen Grundformen auf die Schüleraufmerksamkeit. Als signifikante Korrelation ergibt sich hier der positive Zusammenhang zwischen der Anwendung der selbstständigen Schülerarbeit und der Aufmerksamkeit (on-task) der hörgeschädigten Schüler ($r = 0,337$) und eine signifikant negative Korrelation mit keiner möglichen Einordnung der methodischen Grundform ($r = -0,384$) (gerade nicht mehr signifikant mit Darbietung [$r = -0,217$]).

Analysen eines direkten Einflusses der methodischen Grundformen auf die Aufmerksamkeit bestätigen eine positive Einflussnahme der selbstständigen Schülerarbeit auf die Aufmerksamkeit der Integrationsschüler (mit Referenz: gebundener Erarbeitung) ($0,037$ zu $p < 0,05$) und bringen zusätzlich eine signifikant negative Beeinflussung von gebundener Erarbeitung auf die Schüleraufmerksamkeit hervor (mit Referenz: selbstständiger Schülerarbeit) ($-0,037$ zu $p < 0,05$). Die Aufmerksamkeit der Hörgeschädigten wird also positiv von Phasen der selbstständigen Schülerarbeit und negativ von einer gebundenen Erarbeitung beeinflusst.

Basierend auf diesen inferenzstatistischen Analysen kann die erstellte Nullhypothese für die Moderatorvariable bezüglich der methodischen Grundform und der Schüleraufmerksamkeit verworfen und die Alternativhypothese – zumindest für die methodischen Grundformen der selbstständigen Schülerarbeit und der gebundenen Erarbeitung – angenommen werden:

H₁: Je nach methodischer Grundform (der gebundenen Erarbeitung und der selbstständigen Schülerarbeit) variiert die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Korrelations-/Regressionsberechnungen zur Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers bringen eine signifikant negative Korrelation mit gebundener Erarbeitung ($r = -0,455$) und eine signi-

signifikant positiv mit selbstständiger Schülerarbeit ($r = 0,541$) hervor. Des Weiteren korreliert Lehrerhilfe signifikant negativ mit gebundener Erarbeitung ($r = -0,367$) und signifikant positiv mit selbstständiger Schülerarbeit ($r = 0,764$) sowie responsiver Hilfeerhalt signifikant negativ mit gebundener Erarbeitung ($r = -0,479$) und signifikant positiv mit selbstständiger Schülerarbeit ($r = 0,494$). Darüber hinaus korreliert Schülerhilfe signifikant positiv mit Darbietung ($r = 0,368$). Dies spricht insgesamt für einen höheren Hilfeerhalt in Situationen selbstständiger Schülerarbeit seitens des Lehrers und einen geringeren Hilfeerhalt durch den Lehrer in Situationen der gebundenen Erarbeitung. In der methodischen Grundform der Darbietung tritt hingegen ein Mehr an Schülerhilfe hervor.

2) Sozialformen

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Wie bereits beschrieben, dominiert innerhalb der methodischen Grundformen das gebundene Gespräch, gefolgt von der selbstständigen Schülerarbeit und der Darbietung (siehe Abb. 27 und 28). In Übertragung auf die Sozialformen entspricht nun das gebundene Gespräch, ebenso wie die Darbietung, der Arbeit im Klassenverband (Frontalunterricht). Folglich liegt auch bei der Häufigkeitsanalyse innerhalb der Sozialformen ein deutliches Übergewicht dieser Form vor (siehe Abb. 30 und 31). Betrachtet man nun die methodische Grundform der selbstständigen Schülerarbeit, so umfasst diese die Sozialform der Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit. Der Vergleich dieser Sozialformen verdeutlicht eine klare Dominanz der Einzelarbeit bei allen Lehrern. Neben der Einzelarbeit konnten zudem vereinzelt Situationen der Partnerarbeit beobachtet werden, wohingegen Gruppenarbeit lediglich in drei Fällen innerhalb der strukturierten Beobachtung erfasst wurde (siehe Abb. 30 und Abb. 31).

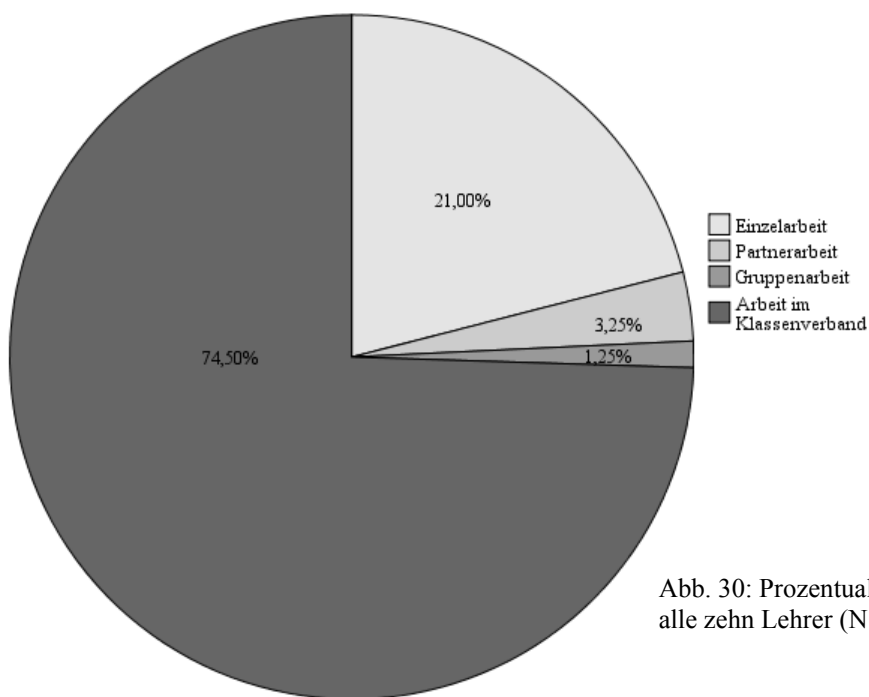


Abb. 30: Prozentuale Verteilung der Sozialformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

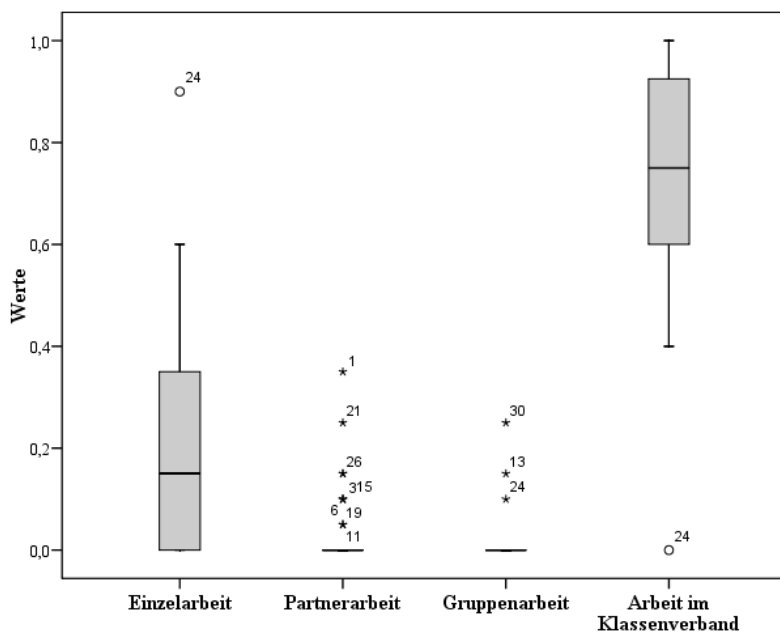


Abb. 31: Verteilung (Streuung) der Sozialformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Der Einsatz der Sozialformen erfolgte, von Lehrer zu Lehrer, leicht unterschiedlich. Auffällig durch die vermehrte Anwendung der Arbeit im Klassenverband sind neben Lehrer 8, auch die beiden Gymnasiallehrer (Lehrer 9 und 10). Lehrer 2 und 3 heben sich dagegen durch den häufigeren Gebrauch der Partnerarbeit ab (siehe Abb. 32).

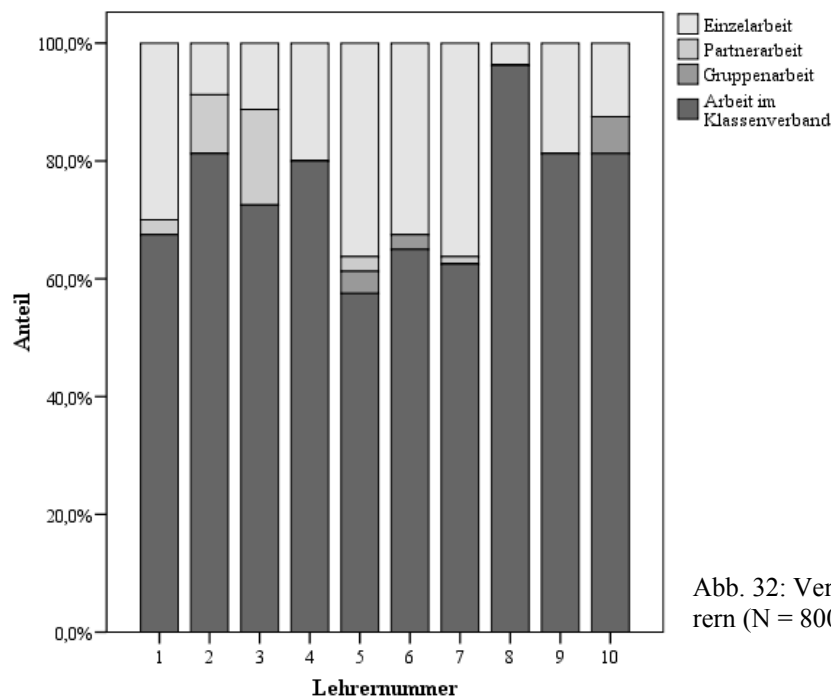


Abb. 32: Verteilung der Sozialformen nach Lehrern (N = 800/40)

Die Berechnungen der Zusammenhänge zwischen den Sozialformen und der Schülersaufmerksamkeit (on-task) ergeben schwach signifikante Korrelationen. So korreliert die Schülersaufmerksamkeit signifikant positiv mit der Partnerarbeit ($r = 0,338$) (nicht mehr signifikant positiv mit der Einzelarbeit [$r = 0,215$]). Konkret bedeutet das, dass schwache Bezüge zwischen einem aufmerksamen Verhalten der hörgeschädigten Schüler und der Partnerarbeit bestehen. Die Arbeit im Klassenverband (methodische Grundform der Darbietung/der gebundenen Erarbeitung) korreliert hingegen schwach negativ mit der Schülersaufmerksamkeit ($r = -0,334$), was auf Zusammenhänge zwischen einem unaufmerksamen Verhalten der hörgeschädigten Schüler und der Arbeit im Klassenverband verweist. Entsprechende Regressionsanalysen untermauern einen positiven Einfluss der Einzelarbeit (Referenz: Arbeit im Klassenverband) ($0,023$ zu $p < 0,05$) und einen negativen in der Anwendung der Arbeit im Klassenverband (Referenz: Einzelarbeit) ($-0,023$ zu $p < 0,05$) auf die Schülersaufmerksamkeit.

Die Zusammenhangs- und Einflussberechnungen erlauben auch hier, dass die erstellte Nullhypothese für die Moderatorvariable der Sozialform im Hinblick auf die Schülersaufmerksamkeit verworfen und die Alternativhypothese – zumindest für die Sozialformen der Partnerarbeit, Einzelarbeit und der Arbeit im Klassenverband – angenommen werden:

H₁: Je nach Sozialform (der Arbeit im Klassenverband, der Partner- und Einzelarbeit) variiert die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Dabei könnte die These wie folgt weiter ausdifferenziert werden: Je mehr Partner- und Einzelarbeit eingesetzt werden, desto positiver zeigt sich die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler.

Weitere Analysen zur Hilfesuche/zum Hilfeerhalt weisen eine signifikant positive Korrelation zwischen Hilfesuche und Einzelarbeit ($r = 0,538$) und eine signifikant negative zur Arbeit im Klassenverband ($r = -0,475$) nach. Multivariate Regressionsanalysen bestätigten einen klar signifikant positiven Einfluss von Einzelarbeit auf Hilfesuche (Referenz: Arbeit im Klassenverband) ($0,000$ zu $p < 0,05$) und einen signifikant negativen von der Arbeit im Klassenverband (Referenz: Einzelarbeit) auf die Hilfesuche der Hörgeschädigten ($-0,000$ zu $p < 0,05$).

Außerdem korreliert Lehrerhilfe signifikant positiv ($r = 0,633$) mit Einzelarbeit und signifikant negativ mit der Arbeit im Klassenverband ($r = -0,702$) sowie responsiver Hilfeerhalt signifikant positiv mit Einzelarbeit ($r = 0,464$) und Gruppenarbeit ($r = 0,350$) und signifikant negativ mit Arbeit im Klassenverband ($r = -0,483$).

Das bedeutet, dass in der Einzelarbeit mehr und in der Arbeit im Klassenverband weniger Lehrerhilfe vorgenommen wurde. Allerdings wurde in der Einzelarbeit seitens der hörgeschädigten Schüler auch mehr Hilfe gesucht als in der Arbeit im Klassenverband, so dass es sich in der Einzelarbeit auch zumeist um eine Hilfe auf Nachfrage handelte.

3) Methodische Grundformen und Sozialformen

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Im Gegensatz zu den strukturierten Beobachtungen wurde in den offen gehaltenen, halbstrukturierten Beobachtungen die Subkategorie „keine Einordnung“ aus der Analysearbeit gänzlich herausgenommen. Allerdings ist die Kategorie Spiel/Sonstiges induktiv neu entstanden. Sie bezieht sich auf Phasen des Spiels, des Singens, auf Bewegungsübungen usw. – unabhängig davon, ob ein konkreter Themenbezug in der Situation ersichtlich war oder nicht.

In den qualitativen Aufzeichnungen wurde die praktizierte Unterrichtsform erst ab einer Minute Durchführung als unterrichtliche Phase gewertet und in die Analyse aufgenommen. Kürzere Phasen und Zeiträume, in denen keine Einordnungen zu einer methodischen Grundform/Sozialform vorgenommen werden konnten, blieben unberücksichtigt (z.B. der Stundenanfang). Je nach zeitlicher Gewichtung des beobachteten Einsatzes der verschiedenen Unterrichtsformen wurde eine deskriptive Häufigkeitszuordnung pro Lehrer vorgenommen und über alle zehn Lehrer zusammengefasst, so dass interpersonale Tendenzen in dem nachstehenden Balkendiagramm pro Unterrichtsform veranschaulicht werden (siehe Abb. 33).

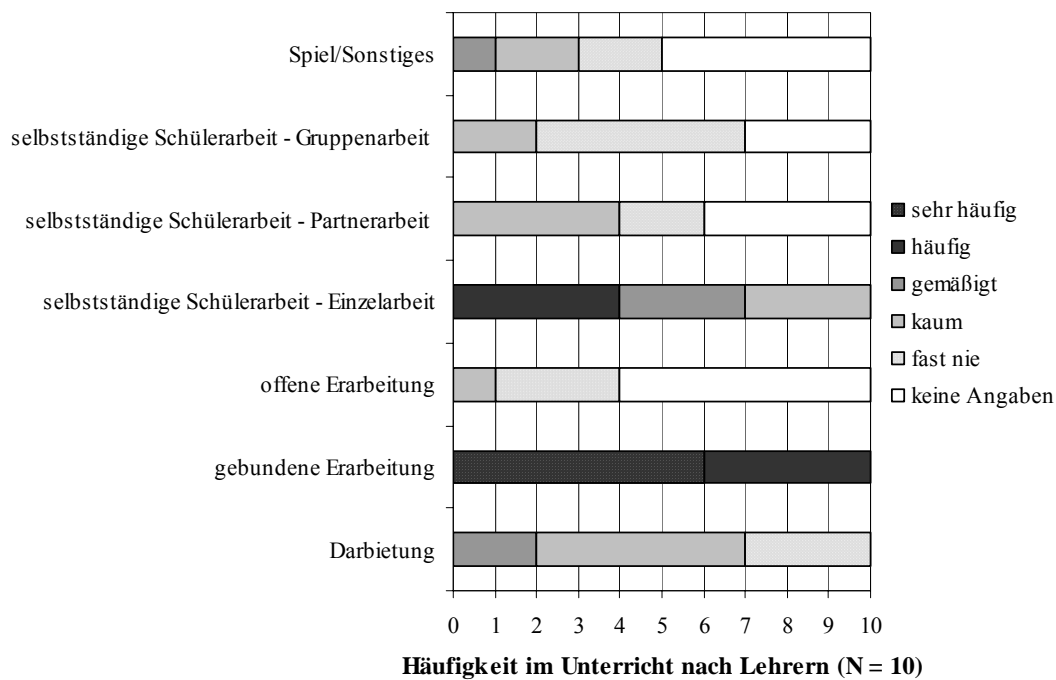


Abb. 33: Häufigkeit der methodischen Grundformen/Sozialformen nach Lehrern (N = 10)

Die Ergebnisse der halbstrukturierten Beobachtungen, wie auch die Daten der strukturierten Beobachtungen, verweisen auf eine deutliche Dominanz der gebundenen Erarbeitung gegenüber den restlichen methodischen Grundformen (siehe Abb. 33). In ihrer beobachteten Häufigkeit folgt der gebundenen Erarbeitung die Einzelarbeit und letztlich die Darbietung. Eher selten kam die Partnerarbeit zum Einsatz; weit abgeschlagen ist die offene Erarbeitung und die Gruppenarbeit sowie Spiel/Sonstiges. Allerdings zeigen sich deutliche lehrertypische Eigenheiten, die zum einen bei Aufschlüsselung der Angaben aus den Diagrammen und zum anderen bei individueller Betrachtung des Wechsels der Unterrichtsformen pro Lehrer offensichtlich werden.

Schlüsselt man zunächst die Befunde zu den einzelnen Unterrichtsformen auf, ergibt sich Folgendes: Darbietender Unterricht konnte lediglich im Unterricht bei zwei Lehrkräften (Lehrer 6 und 10) in mittlerer Häufigkeit („gemäßigt“) beobachtet werden, im Unterricht von fünf Lehrern (Lehrer 2, 3, 4, 7 und 8) wurde er kaum und bei drei Lehrern (Lehrer 1, 5 und 9) fast nie verzeichnet. Gebundene Erarbeitung erfolgte im Unterricht bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 2, 4, 5, 9 und 10) sehr häufig, bei den übrigen Lehrern (Lehrer 3, 6, 7 und 8) häufig. Auch wenn zusammen genommen diese beiden stark lehrerzentrierten Unterrichtsformen, und hierbei vor allem die gebundene Erarbeitung, über alle Lehrer vielfach beobachtet werden konnte, geschah dies besonders häufig bei Lehrer 6 sowie mehr oder weniger häufig bei Lehrer 7 und 8. Offene Erarbeitungsphasen wurden insgesamt sehr selten verzeichnet – so nur bei Lehrer 9 kaum und bei Lehrer 1, 3 und 10 fast nie.

Nimmt man nun die verschiedenen Formen der selbstständigen Schülerarbeit zur Analyse heraus, so überwog eindeutig die Einzelarbeit hinsichtlich ihres Einsatzes über alle Lehrer im Vergleich zur Partner- und Gruppenarbeit. Sie wurde im Unterricht bei vier Lehrern (Lehrer 1, 6, 7 und 9) häufig, bei drei Lehrern (Lehrer 3, 4 und 8) in mittlerer Häufigkeit und bei weiteren drei Lehrkräften (Lehrer 2, 5 und 10) kaum erfasst. Allerdings konnte im Unterricht bei zwei Lehrern (Lehrer 3 und 5) häufiger Partnerarbeit erfasst werden als bei einigen anderen Lehrkräften – genauer gesagt, wurde Partnerarbeit bei Lehrer 2, 3, 5 und 7 kaum und bei Lehrer 1 und 4 fast nie beobachtet; bei den anderen beobachteten Lehrern existieren keine Angaben hierzu. Ähnlich verhält es sich mit der Gruppenarbeit: Zwei Lehrkräfte (Lehrer 2 und 10) praktizierten sie in ihrem erfassten Unterricht kaum, fünf Lehrer (Lehrer 1, 3, 5, 7 und 8) fast nie und zu dem Unterricht bei den verbleibenden drei Lehrern (Lehrer 4, 6 und 9) bestehen hierzu keine Nennungen.

Alles in allem kann hinsichtlich der verschiedenen Formen der selbstständigen Schülerarbeit neben der grundsätzlichen Dominanz des Einsatzes der Einzelarbeit festgehalten werden, dass der Unterricht von Lehrer 7 durch die häufigere Anwendung von Einzelarbeit zusammen mit einem geringeren, aber dennoch vorhandenen, Gebrauch von Gruppen- und Partnerarbeit die restliche Lehrerguppe bzw. deren Unterricht übertrifft. Als positiv im Hinblick auf einen häufigeren Einsatz verschiedener Formen der selbstständigen Schülerarbeit tritt der Unterricht von drei Lehrern (Lehrer 1, 2 und 3) hervor – bei Lehrer 1 mit Betonung auf der Einzelarbeit, bei Lehrer 2 hinsichtlich der Anwendung der Partner- und Gruppenarbeit und Lehrerin 3 durch generellen einen Einsatz aller drei Formen, wenn auch überwiegend der Einzelarbeit.

Abgesehen von den als traditionell einzuordnenden Unterrichtsformen, zeigte sich die unterrichtliche Anwendung von Spiel/Sonstiges als mehr oder weniger individuell von der Lehrperson geprägt. Insgesamt konnte diese Kategorie lediglich im Unterricht von fünf Lehrkräften (Lehrer 2, 5, 6, 7 und 8) beobachtet werden. Bei Lehrer 8 konnte ein mittlerer Einsatz dessen ausgemacht werden, wohingegen bei Lehrer 3 und 7 dies kaum und bei Lehrer 2 und 6 fast nie erfolgte. Fasst man diese Subkategorie unter die Gruppierung „schülerzentrierte Phasen“ so heben sich im Lehrervergleich vor allem Lehrer 3, 7 und 2 von den anderen Lehrkräften durch einen vergleichsweise häufigeren Einsatz von schülerzentrierter Unterrichtsgestaltung ab.

Ein differenzierteres Bild ergibt sich bei Analyse des Wechsels der verschiedenen Unterrichtsformen pro Lehrer – basierend auf dem qualitativen Datenmaterial aus den Beobachtungen.

Der *Wechsel der Unterrichtsformen* (methodischen Grundformen/Sozialformen) wird im Folgenden sowohl pro Unterrichtsstunde als auch über alle beobachteten Unterrichtsstunden hinweg pro Lehrer betrachtet. Dabei werden lehrerzentrierte und schülerzentrierte Unterrichtsformen (Darbietung, gebundene Erarbeitung, offene Erarbeitung gegenüber selbstständiger Schülerarbeit) voneinander abgegrenzt. Diese Unterteilung ist insofern sinnvoll, da der Wechsel zwischen lehrer- und schülerzentrierten Phasen im Sinne einer allgemeinen Rhythmisierung des Unterrichts von Interesse für die Aufrechterhaltung der Konzentration und Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers ist. Dabei werden die Phasen der selbstständigen Schülerarbeit (nach Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) getrennt voneinander betrachtet, was sich durch ihre jeweils unterschiedliche Bedeutung für den hörgeschädigten Schüler erklären lässt (siehe Kapitel 3.3). Zudem wird Spiel/Sonstiges isoliert von anderen Unterrichtsformen gewertet, auch wenn diesbezügliche spielerische Unterrichtsgestaltungen teils an den Unterrichtsinhalt angelehnt sein können. Die Unterrichtsformen und ihr Wechsel werden nachstehend als Zeitverläufe mittels gestapelter Balkendiagramme grafisch dargestellt. Für eine übersichtliche Darstellung wurden jedoch lediglich praktizierte Unterrichtsformen ab einer Minute aufgenommen. Phasen, in denen keine Einordnung zu einer methodischen Grundform/Sozialform vorgenommen werden konnte, blieben unberücksichtigt (z.B. zu Stundenbeginn oder bei Unterrichtsunterbrechungen). Bei Überziehung des Unterrichts wurden entsprechende Minuten mitgewertet. Aus den Zeitverläufen ist interpretativ zu erschließen, ob bei dem jeweiligen Lehrer ein mehrheitlich gut rhythmisierter oder ein kaum rhythmisierter Unterrichtsverlauf im Hinblick auf einen methodischen Wechsel der Unterrichtsformen zu beobachten war. „Gut rhythmisiert“ meint hier ein ausgewogenes Verhältnis des Einsatzes verschiedener Unterrichtsformen – insbesondere frontaler lehrerzentrierter versus schülerzentrierter Unterrichtsgestaltung.

Bei Lehrer 1 (Abb. 34) (Schüler 1) ergibt sich ein Bild eines mehrheitlich rhythmisierten Unterrichts bei überwiegender Anwendung von gebundener Erarbeitung (= geb. E.a.) und Einzelarbeit im Wechsel, wobei gebundene Erarbeitung pro Unterrichtsstunde deutlich dominiert. Partnerarbeit wurde kaum beobachtet, Gruppenarbeit, offene Erarbeitung (= off. E.a.) und Darbietung jeweils nur einmalig.

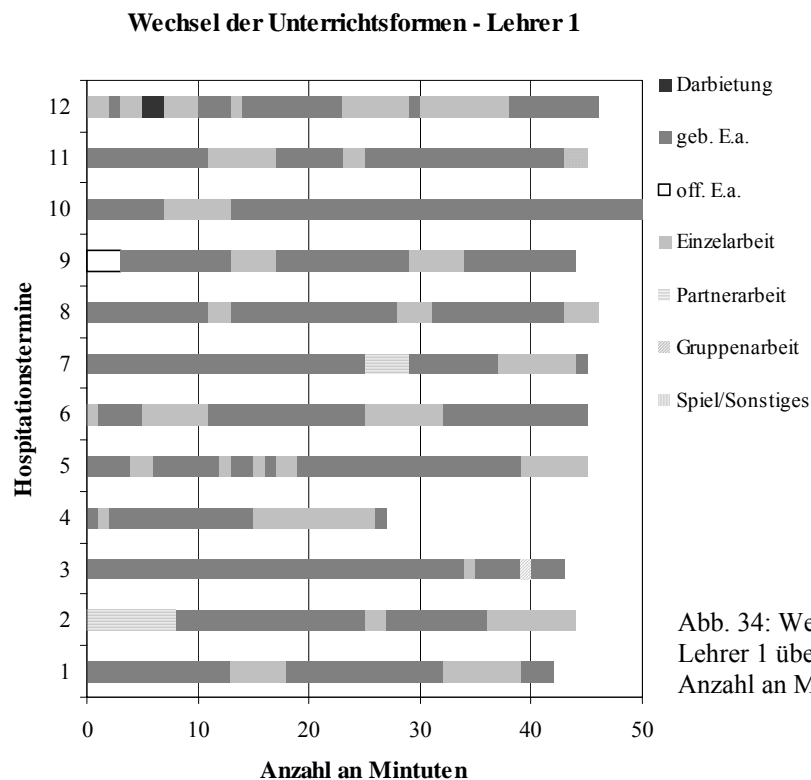


Abb. 34: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 1 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Im Gegensatz zu Lehrer 1 konnten bei Lehrerin 2 (Fachlehrkraft für Englisch) lediglich in sechs und nicht etwa in zwölf Unterrichtsstunden Beobachtungen vorgenommen werden. Innerhalb dieser Stunden ließ sich ein Unterricht mit häufigen Wechseln der Unterrichtsformen ausmachen. Dabei zeigten sich alle hier untersuchten Unterrichtsformen mit Ausnahme von offener Erarbeitung (siehe Abb. 35). Im Gegensatz zu dem Klassenlehrer (Lehrer 1) und der Mehrheit der an der Untersuchung teilnehmenden Lehrer wurde hier neben Einzelarbeit auch auf die beiden weiteren Formen der selbstständigen Schülerarbeit (Partner- und Gruppenarbeit) zurückgegriffen. Insgesamt ergibt sich bei Lehrerin 2 ein gut ausgewogenes Verhältnis des Einsatzes verschiedener Unterrichtsformen, auch wenn gebundene Erarbeitung in ihrem Einsatz gegenüber anderen Unterrichtsformen überwiegt (siehe ebd.).

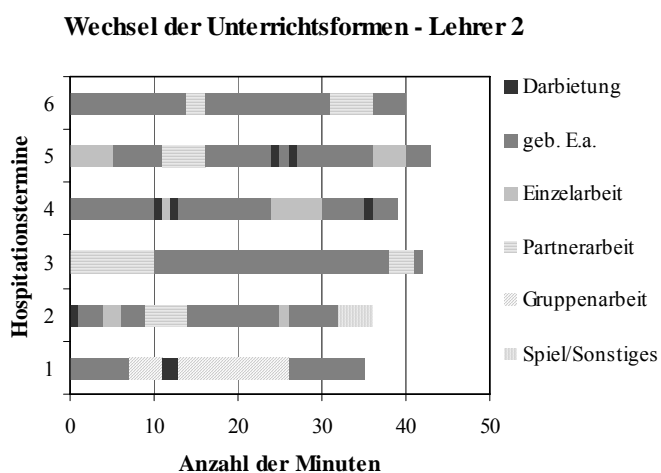


Abb. 35: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 2 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Bei Lehrerin 3 (Schüler 2) konnten über alle 13 Hospitationen sämtliche zur Diskussion stehende Unterrichtsformen beobachtet werden (siehe Abb. 36). Wie auch bei bisher dargestellten Lehrkräften, dominiert dennoch die gebundene Erarbeitung, obwohl verstärkt Einzel- und Partnerarbeit zum Einsatz kamen. Mitunter konnten Phasen von Spiel/Sonstiges aufgezeichnet werden, die alle einen direkten Themenbezug zur Unterrichtsstunde aufwiesen, was sich aus den Aufzeichnungen der Transkriptionen der Unterrichtsstunden ablesen lässt.

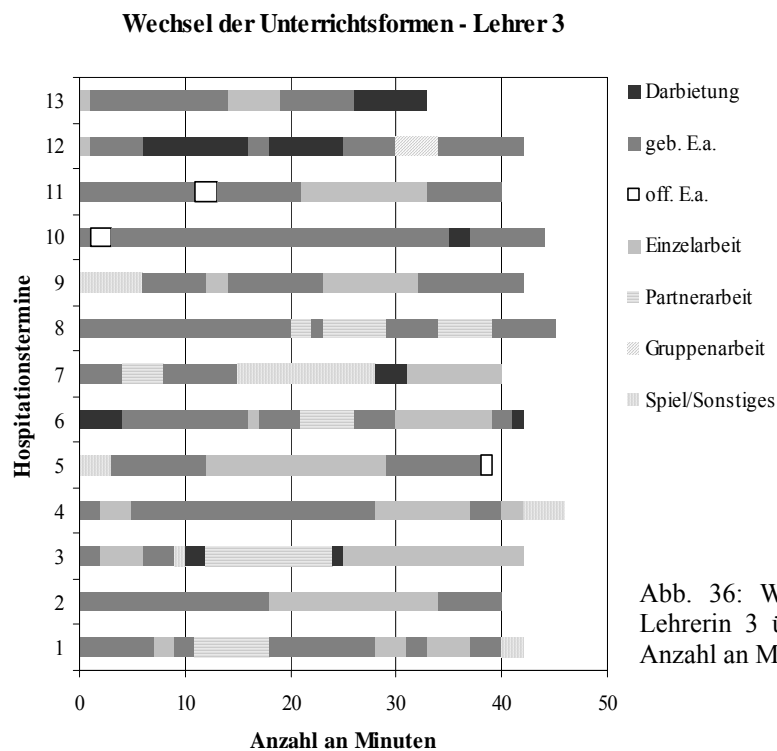


Abb. 36: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 3 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Bei dem Fachlehrer für Mathematik derselben Klasse – d.h. bei Lehrer 4 – ergab sich ein wenig rhythmisierter Unterricht unter Betrachtung des Wechsels der Unterrichtsformen. Gruppenarbeit, Spiel/Sonstiges und offene Erarbeitung konnten nicht beobachtet werden (siehe Abb. 37). Es herrscht deutlich die gebundene Erarbeitung vor. Als Formen der selbstständigen Schülerarbeit wurden gelegentlich Einzelarbeit und einmalig Partnerarbeit eingesetzt. Insgesamt konnten hier, aufgrund eines Lehrerwechsels im Schuljahresverlauf, lediglich fünf Hospitationstermine eingehalten werden, so dass die Ergebnisse mit Vorsicht genommen werden müssen.

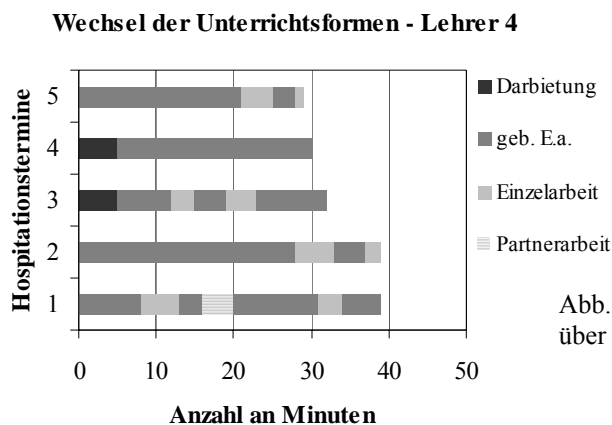


Abb. 37: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 4 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Bei Lehrer 5 (Schüler 3) fließen, im Vergleich zu den übrigen Lehrern, die meisten Hospitationstermine in die qualitative Datenauswertung ein, was sich aus organisatorischen, forschungspraktischen Gründen ergab. Die beobachteten Unterrichtsstunden nehmen, neben den Mathematikstunden, die auch in die strukturierte Beobachtung eingeflossen sind, mehrheitlich Bezug auf Deutsch- und GSE-Stunden (= „Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde“) sowie einmalig auf eine Unterrichtseinheit zu PCB (= „Physik-Chemie-Biologie“). Diese Uneinheitlichkeit hinsichtlich der aufgenommenen Fachbereiche kann der Freiheit zugeschrieben werden, welche den Lehrern für die qualitativ aufzunehmenden Unterrichtsstunden gelassen wurde, um die Beobachtungssituationen möglichst unbeeinflusst zu belassen. Aufgrund dessen sind die zur Analyse aufgenommenen Unterrichtsstunden verschiedenen Unterrichtsfächern zuzuordnen.

Abbildung 38 verweist auf eine insgesamt sehr starke Anwendung von gebundener Erarbeitung bei Lehrer 5. In einigen beobachteten Unterrichtsstunden wurden mitunter Einzel- und Partnerarbeit und einmalig Gruppenarbeit eingesetzt. Trotz des Wechsels an Unterrichtsformen kann jedoch nicht von einem ausgewogenen Verhältnis von lehrerzentrierten zu schülerzentrierten Phasen gesprochen werden, da hauptsächlich die gebundene Erarbeitung überwiegt.

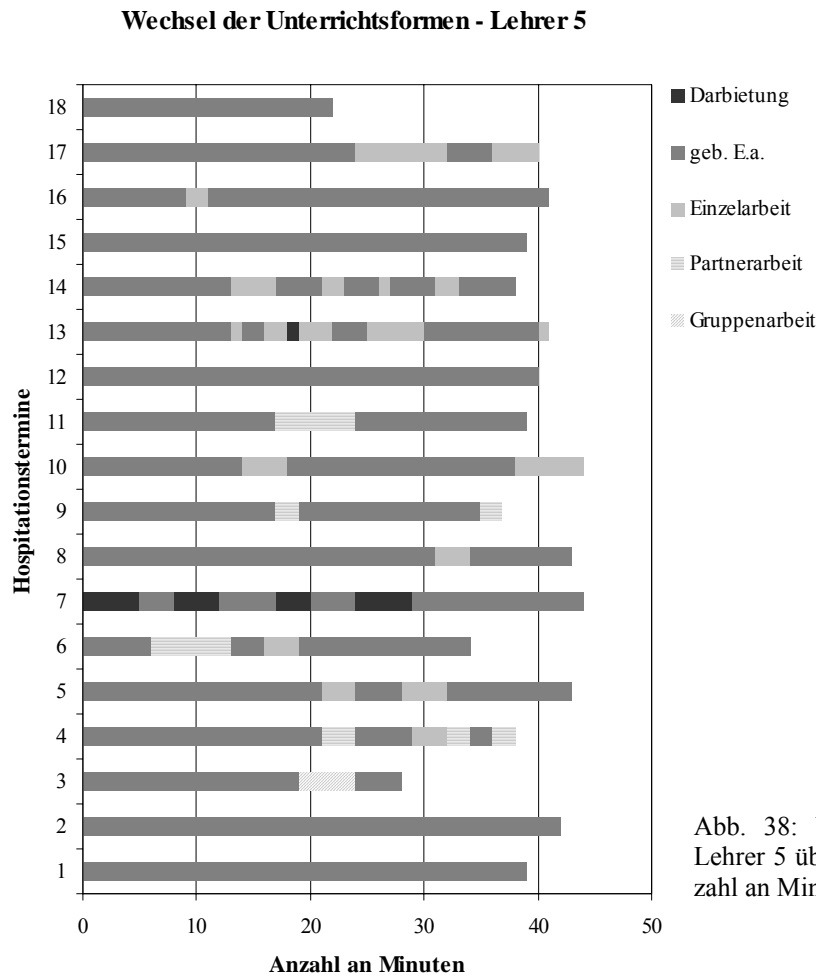


Abb. 38: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 5 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Die entsprechende zweite Lehrkraft hierzu – Lehrer 6 – betrifft die Fachlehrkraft für Religion in dieser Klasse, so dass alle beobachteten Unterrichtsstunden sich auf einen Religionsunterricht beziehen. In Abbildung 39 wird ersichtlich, dass hier eher selten ein Wechsel der Unterrichtsform vorgenommen wurde. Entweder dominierte völlig oder überwiegend ein lehrerzentrierter Unterricht (Hospitationstermin 1, 2, 3) oder in der gesamten Unterrichtsstunde wurde Einzelarbeit betrieben (Hospitationsstunde 4). Allerdings kann in der zuletzt beobachteten Unterrichtsstunde ein mehr oder weniger ausgewogenes Verhältnis von offenen (Spiel/Sonstiges) bzw. schülerzentrierten (Einzelarbeit) und lehrerzentrierten (gebundene Erarbeitung) Phasen ausgemacht werden. Wie auch bei Lehrer 5 konnten hier, aus organisatorischen Gründen, nur fünf Hospitationstermine durchgeführt werden, so dass die Befunde behutsam interpretiert werden müssen.

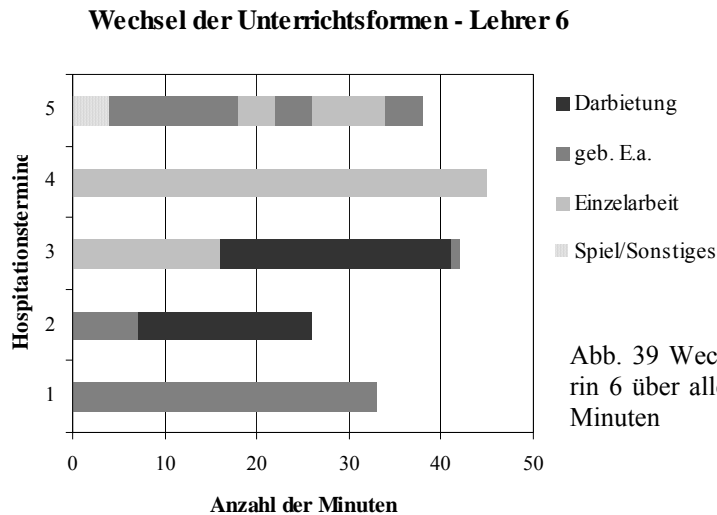


Abb. 39 Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 6 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Lehrer 7 (Schüler 4), wurde für die strukturierte Beobachtung im Fach Mathematik beobachtet. In die qualitativen Daten flossen jedoch neben Mathematik- auch Deutsch- und Englischstunden mit ein. Mit Ausnahme von offener Erarbeitung wurden bei diesem Lehrer jegliche hier untersuchte Unterrichtsformen aufgezeichnet (Abb. 40). Alle beobachteten Unterrichtsstunden weisen einen ausgewogenen Wechsel im Einsatz der Unterrichtsformen auf. Auch wenn der Gebrauch von gebundener Erarbeitung und Einzelarbeit in Abwechslung dominierte, so konnten ebenfalls Partner- und Gruppenarbeitsphasen erhoben werden. Insgesamt ergibt sich bei Lehrer 7, im Vergleich zu den anderen Lehrern, das am meisten ausgewogene Verhältnis des Einsatzes verschiedener Unterrichtsformen im Wechsel pro beobachteter Unterrichtsstunde.

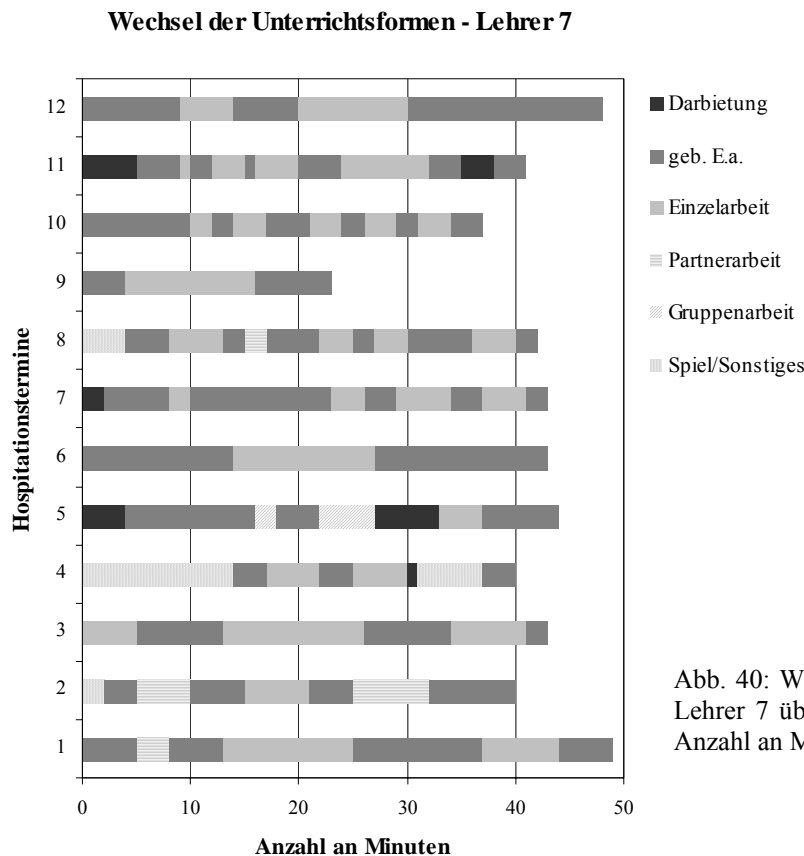


Abb. 40: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 7 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Lehrer 8 stellt den zweiten Beobachtungslehrer für Schüler 4 dar. Wie auch bei Lehrer 6 wurde hier allein Religion als Unterrichtsfach beobachtet. Zunächst fällt in der Anwendung der verschiedenen Unterrichtsformen bei ihm deutlich das Übergewicht von Spiel/Sonstiges auf (siehe Abb. 41). In nahezu jeder der beobachteten Unterrichtsstunden (mit zwei Ausnahmen) erfolgte eine spielerische Phase. Bei der zuletzt vorgenommenen Beobachtung macht Spiel/Sonstiges die komplette Unterrichtsstunde aus (siehe ebd.). Auch wenn sich die letzte Hospitation auf einen Unterricht kurz vor Notenschluss vor dem Abschlusszeugnis bezieht, so kann dennoch der gehäufte Einbezug spielerischer Phasen als für den Unterricht von Lehrer 8 kennzeichnend herausgestellt werden. Unter Einbezug der detaillierten Aufzeichnungen aus den qualitativen Beobachtungen wird ersichtlich, dass sich Spiel/Sonstiges bei diesem Lehrer in keinem der Fälle auf die Unterrichtsthematik bezog – die spielerischen Phasen wurden vielmehr im Sinne von auflockernden Bewegungsspielen oder gemeinsamen Gesang eingesetzt. Sieht man davon ab, so zeigt sich weiter, dass mehrheitlich in den bei Lehrer 8 beobachteten Unterrichtsstunden kaum ein ausgewogenes Verhältnis schülerzentrierter und lehrerzentrierter Unterrichtsformen aufgezeichnet werden konnte. Lehrerzentriertheit dominiert völlig (Hospitationsstunde 6) oder mehrheitlich (Hospitationsstunde 3, 7, 8, 10 und 11) (siehe Abb. 41). Bei näherer Analyse der schülerzentrierten Phasen fällt außerdem auf, dass sich diese bei längeren Einheiten auf eine schriftliche Probe beziehen, die in Alleinarbeit von den Schülern

geleistet werden sollte (bei Hospitationsstunde 5 und 9). Somit relativieren sich die ohnehin schon eher geringen Phasen der selbstständigen Schülerarbeit bei Lehrer 8. Die lehrerzentrierten Unterrichtsphasen involvieren mehrheitlich gebundene Erarbeitung. Die etwas längere Darbietung bei Unterrichtsstunde 6 betrifft eine Filmschau. Da sich dies auf eine reine visuelle Darbietung bezieht (Stummfilm), lagen hier jedoch keine nachteiligen Effekte für den hörgeschädigten Schüler vor.

Wechsel der Unterrichtsformen - Lehrer 8

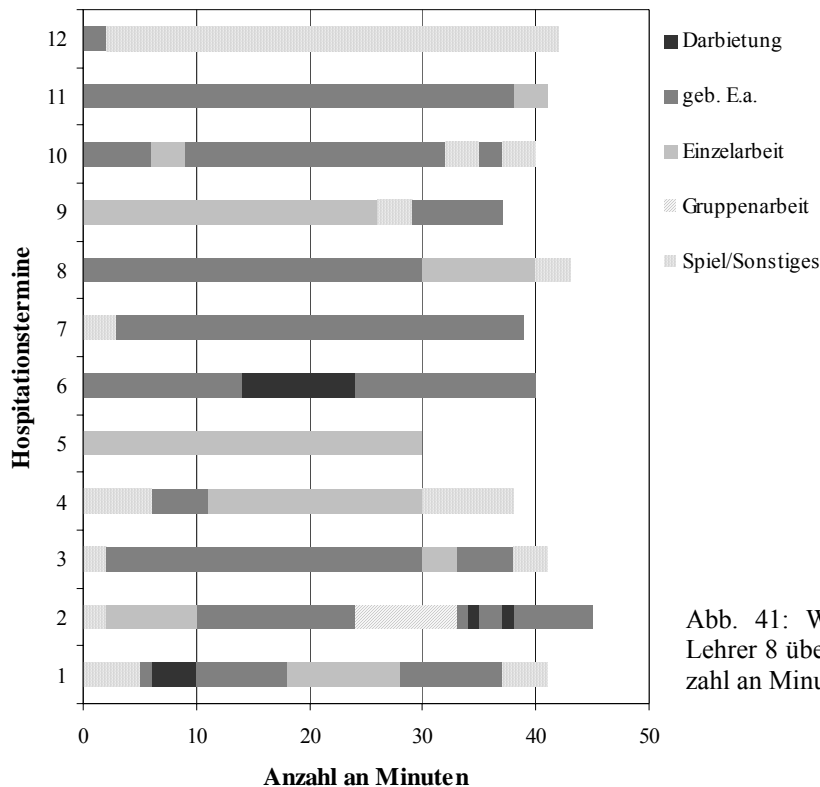


Abb. 41: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 8 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Abbildungen 42 und 43 beziehen sich auf die beiden Gymnasiallehrer der Untersuchung (Schüler 5). Lehrer 9 betrifft den Klassenlehrer (Mathematiklehrer), Lehrer 10 den Englischfachlehrer.

Bei Analyse des Wechsels der Unterrichtsformen bei Lehrer 9 (siehe Abb. 42) sticht ein deutliches Übergewicht der Anwendung von gebundener Erarbeitung hervor. Einzelarbeit – als einzig von ihm gebrauchte Form der selbstständigen Schülerarbeit – verwendete er eher selten. Allein in der zuletzt hospitierten Unterrichtsstunde beherrschte Einzelarbeit die Unterrichtsstunde.

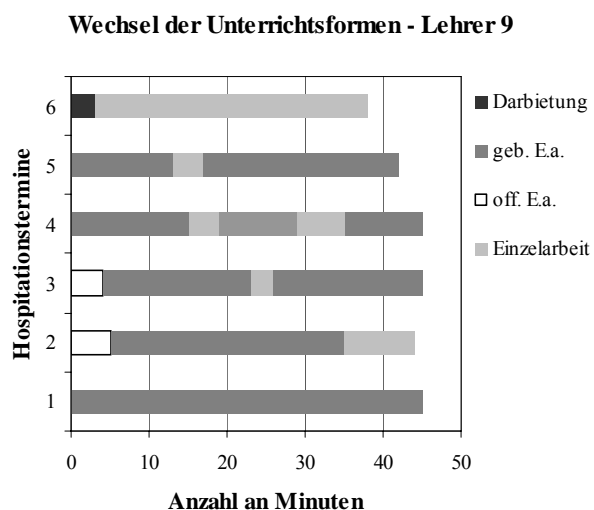


Abb. 42: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 9 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

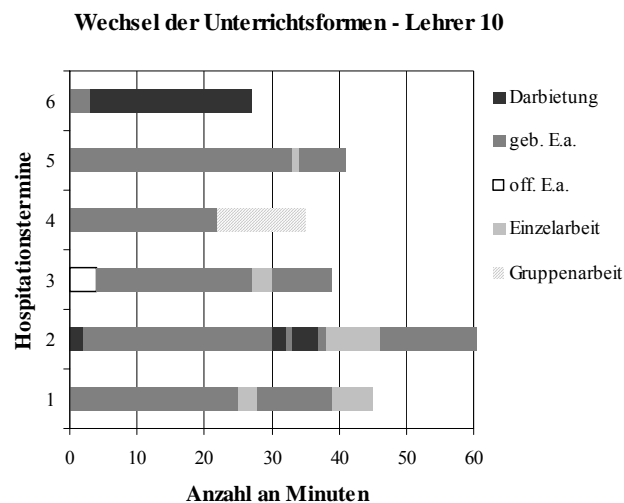


Abb. 43: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 10 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten

Bei Lehrer 10 wird ein kaum einheitliches Bild in seiner Verwendung unterschiedlicher Unterrichtsformen ersichtlich (siehe Abb. 43). Allerdings überwog auch bei ihm ein lehrerzentrierter Unterricht. Einzelarbeit konnte in geringem Maße ausgemacht werden und Gruppenarbeit lediglich in einer hospitierten Unterrichtsstunde (Hospitationsstunde 4).

Zusammenfassend zeichnet sich ein tendenziell häufiger Wechsel der methodischen Grundformen/Sozialformen im Unterricht bei etwas weniger als der Hälfte der Lehrer (Lehrer 1, 2, 3 und 7) ab. Im Unterricht der übrigen Lehrkräfte dominierten zumeist eine oder wenige – in der Regel lehrerzentrierte – Unterrichtsformen.

4) Methodische Grundformen und Sozialformen

Auswertung aus den Interviews

Innerhalb der qualitativen Leitfadenterviews wurden die beobachteten Lehrer dahingehend befragt, welche Sozialformen sie im Hinblick auf die Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers als günstig einstufen (siehe Anhang D). Diese Aussagen stellen einen wesentlichen Beitrag für die Gegenüberstellung von Lehrersicht und Beobachtung ihres Unterrichts für die Diskussion der Unterrichtsformen dar. Die Befragung zielt jedoch lediglich auf eine „günstige Einschätzung“ der Unterrichtsform für den Hörgeschädigten seitens der Lehrer ab und nicht darauf, ob sie die entsprechenden Unterrichtsformen auch tatsächlich praktizieren. Für die Auswertung werden alle Aussagen der Lehrer zu deren Einschätzung günstiger Sozialformen des Unterrichts aufgenommen, so dass die Hauptkategorie deduktiv und die Subkategorien induktiv entstanden sind.

In ihren Antworten zeigen sich die Lehrer unschlüssig, was teils auch in Mehrfachnennungen bzw. in einer konkret fehlenden Benennung einer Sozialform mündet. Die Antworttendenzen weisen dennoch ein klares Bild auf: Als günstig werden mehrheitlich die verschiedenen Formen der selbstständigen Schülerarbeit und hierbei vor allem die Partner- und Gruppenarbeit für den hörgeschädigten Schüler erachtet – oder aber es wird keine der Sozialformen als besonders (un)günstig gewertet.

Schlüsselt man die Antworten nach den jeweiligen Lehrkräften auf, um eine spätere Gegenüberstellung zwischen dem beobachteten Unterricht und den Lehreraussagen in der anschließenden Diskussion zu erleichtern, so ergibt sich Folgendes: Lehrer 1, 3, 4 und 9 sehen keine der Sozialformen des Unterrichts besonders günstig oder ungünstig für den hörgeschädigten Schüler. Die Begründung dieser Sichtweise stellt sich über die einzelnen Lehrer teils unterschiedlich dar: Lehrer 1 schließt sich dieser Perspektive an, da er in keiner der praktizierten Unterrichtsformen Verständnisschwierigkeiten der einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerin wahrnimmt. Ähnlich argumentieren Lehrer 4 und 9. An dieser Stelle zeigte sich teils auch die dahinter stehende Einstellung der Lehrer. So hebt Lehrer 1 hervor, dass ihm viel an einer gewissen „Führung“ liegt, an der er festhält – auch wenn es vielleicht eine günstigere Sozialformen für die hörgeschädigte Schülerin gegeben hätte:

*„Denn äh * MIR liegt doch ein bisschen äh mehr, als manchen Kollegen, an einer gewissen Führung, (...) trotz allem. (...) Aber manchmal sieht man doch immer, wenn man in Klasse reinkommt und äh mit / irgendeine Stunde dort hat. Was sonst noch so gemacht wird. Äh, es ist mir manchmal zu wenig. (...) Was bei Gruppenarbeit rauskommt, äh, wenn sich nicht doch irgendwann der Lehrer wieder einschalten kann und äh die Dinge ein bisschen in eine Richtung steuert, um mehr Substanz rauszuholen. (...) Äh mir ist es sehr wichtig die Durchdringung zu schaffen. (...) Aber vielleicht hätte es welche gegeben, wo sie [die hörgeschädigte Schülerin; Anm. d. V.] noch besser ge/ gefördert oder auch gefordert worden wäre. Das mag schon sein“ (L 1, 314-345).*

Lehrerin 3 begründet ihre fehlende Präferenz einer Sozialform mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler hingegen damit, dass jede Sozialform – in Abhängigkeit von der dahinter stehenden Intention ihres Einsatzes – auch einen Sinn ergebe. Sie verweist demnach auf einen Wechsel der Unterrichtsformen, je nach aktuell sinnvollem Einsatz. An einem späteren Punkt im Laufe der mündlichen Befragung von Lehrerin 3 kristallisiert sich überdies heraus, dass sie generell einen Methodenwechsel für ihre Schülerschaft als wesentlich sieht:

„Ja, ah, mei, natürlich, ahm, MethodenWECHSEL, aber (...) das würde ich jetzt auch OHNE Johannes machen. (...) Das ist einfach den, den Unterricht INTERESSANT zu gestalten (...) auch.(...) Aber das ist auch irgendwo schon ein Selbstschutz: Je besser ich vorbereitet bin, desto weniger Disziplinprobleme hat man einfach. (...) Das ist so. Also und gerade auch an der Hauptschule, ist das so das Werkzeug um zu überleben“ (L 3, 863-873).

Lehrer, welche sich für eine Einzelarbeit beim hörgeschädigten Schüler aussprechen, nehmen teils eine differenziertere Bewertung dessen vor. Grundsätzlich bewerten drei Lehrer (Lehrer

7, 8 und 10) Einzelarbeit als bevorzugte Maßnahme für den hörgeschädigten Schüler, wobei Lehrer 7 und 8 zugleich alle Formen der selbstständigen Schülerarbeit als günstig für den Hörgeschädigten erachten:

„Also Einzelarbeit oder Partnerarbeit, Gruppenarbeit, dass er sich da LEICHTER tut. Könnte ich mir vorstellen. Und dass das für ihn eine HILFE ist“ (L 8, 190).

Lehrer 10 geht indessen in seiner Bewertung nach dem „Ausschlussprinzip“ vor und tastet sich durch seine theoretischen Überlegungen zu einer für hörgeschädigte Schüler günstige Unterrichtsform heran:

*„Also der FRONTALunterricht ist es sicher NICHT. Und der findet bei uns ja weitgehend statt. (...) Weil er ja sozusagen von dem sprechenden Lehrer zu wenig mitkriegt. Und auch ... in einem * Unterrichtsabschnitt, wo jetzt äh sozusagen Fragen von Schülern gestellt werden, (...) oder Frage- und-Antwort, ist er ja auch benachteiligt. Das kann ja nun nicht die Idealform sein. (...) Ich taste mich jetzt mal ran (lacht). (...) Andererseits die Gruppenarbeit, auch da ist ja nötig, dass man sozusagen kommuniziert, allerdings in einer kleineren Gruppe. Da könnte er wahrscheinlich mehr verstehen. (...) Am ... besten wäre es wahrscheinlich in PROJEKTform, denn da könnte er selber so zu sagen arbeiten und das Projekt dann möglicherweise – schriftlich zumindest – vorliegen haben. Also wenn man so zu sagen sich jemanden was SCHRIFTLICH erarbeiten lässt, in Stillarbeit. Das wäre wahrscheinlich für ihn dann die Geeignetere. (...) Einzelarbeit und Präsentation so zu sagen (...) eines schriftlichen Ergebnisses“ (L 10, 315-335).*

Vier Befragte (Lehrer 2, 6, 7 und 8) befinden sowohl eine Partnerarbeit als auch eine Gruppenarbeit als günstig. Lehrer 7 beschreibt dies wie folgt:

*„Dann, dass man auch die SCHÜLER miteinbezieht, * war eine Maßnahme. * Äh, dass die wirklich auch darauf schauen, hat der das verstanden, was ich jetzt vorne gesagt habe. (...) Da waren diese Partner, die er immer gehabt hat, schon sehr hilfreich. Dann haben die immer ein bisschen nachgeschaut, was der Bastian so macht und das auch mitkontrolliert. Also Partnerhilfe * war auch eine gute Sache“ (L 7, 157-159).*

Lehrer 2 und 7 begründen ihre Favorisierung von Partner- und Gruppenarbeit bezüglich eines Einsatzes für den hörgeschädigten Schüler damit, dass mit diesen Sozialformen auch beim Hörgeschädigten eine bessere Schüleraktivierung vonstatten geht:

„Also sie haben manchmal auch so Stücke dann gespielt (...) in Gruppen. Dann waren sie zu viert oder fünft. (...) Oder eben zu zweit oder (...) auch mal dritt. Das habe ich immer GÜNSTIG gefunden, weil ich dann gesehen habe, dass sie arbeitet. (...) Und eben sehr viel mehr. (...) Ich denke, dass ist für Schüler wichtig und auch für Lena wichtig, dass sie aktiv arbeiten und sich nicht zurücklehnen“ (L 2, 195-209).

*„Ja, Gruppenarbeit, äh, ist zum Teil auch sehr gut gewesen, mit dem Bastian. * Weil er dann * mehrere Ansprechpartner hat und dadurch ständig / Äh, es kommt jetzt darauf an, was man in der Gruppe macht. Also, * oft habe ich so LERNspiele oder so, wo jeder einmal dran kommt, würfelt oder dergleichen. (...) Das sind ganz gute Sachen, weil da bleibt er ständig am Ball und was macht jetzt der Nächste, der Nächste und er kommt bald wieder an die Reihe. (...) Und von daher ist das recht gut für ihn gewesen, weil er da stets aufmerksam ist“ (L 7, 163-167).*

Abgesehen von genannten Lehrern, die Partner- und Gruppenarbeit als geeignet erachten, begünstigt Lehrer 10, neben der Einzelarbeit (siehe oben) die Gruppenarbeit und Lehrer 5 neben einem Frontalunterricht die Partnerarbeit für den hörgeschädigten Schüler, so etwa Lehrer 5:

*„Frontalunterricht. * Ja, in gewissen Sachen. Wenn also ... in Mathematik ein neuer Stoff durchgenommen wird, dass man äh erst mal eine Grundlage schafft. Da ist der Frontalunterricht sehr angenehm. Aber sonst (...) sie war auch gut zu haben in in Partnerarbeit (...) muss ich sagen. Vor allem der Schüler, der neben ihr saß, hat sie also dann sehr sehr streng gehalten“ (L 5, 305-309).*

*„Partnerarbeit, bevorzugt. (...) Ja, weil mit einem Partner vor allem mit ihrem ... männlichen Partner, den sie als Nachbarn gehabt hat, ... der hat die recht gut geführt. Der hat sie also äh * angeleitet zu arbeiten. (...) Weil manchmal mochte sie nicht. (...) Aber er war wirklich der der ZIEHENDE Teil dann und sie lieferte dann ihre guten Beiträge vor allem im sprachlichen Bereich. Er hat in Mathe dominiert und sie im sprachlichen Bereich“ (L 5, 318-324).*

Zusammenfassend wird aus den Lehrerziten ersichtlich, dass sich die Befragten, auch wenn sie sich mitunter für die gleichen Sozialformen in Bezug auf ihre Anwendung bei dem hörgeschädigten Schüler aussprechen, teils auf sehr unterschiedliche Argumentationen stützen. Lehrer 5 hebt einen Frontalunterricht hervor, um eine gemeinsame Grundlage aller Schüler zu schaffen. Lehrer 7, 8 und 10 betonen eine Einzelarbeit – Lehrer 7 und 8 aufgrund dessen, dass dieser als „Hilfe“ bzw. zu einem individualisierten Arbeiten dienen kann und Lehrer 10 im Sinne eines Teilbereichs einer Projektarbeit. Partnerarbeit wird von Lehrer 2, 5, 6, 7 und 8 als günstig für den hörgeschädigten Schüler bewertet, wobei die Lehrer größtenteils dies mit der Option zur Schülerhilfe in dieser Sozialform begründen. Lehrer 5 und 6 (Schüler 3) machen in diesem Zusammenhang auf den von ihnen beobachteten Führungsdrang der hörgeschädigten Schülerin aufmerksam, der durch die positive Zusammenarbeit mit dem Nachbarn in der Partnerarbeit produktiv nutzbar gemacht werden kann. Gleichmaßen begründet Lehrer 6 die Vorteile einer Gruppenarbeit für die hörgeschädigte Schülerin. Gruppenarbeit wird von den Lehrern 2, 7, 8 und 10 als geeignet bewertet, da hier eine verstärkte Schüleraktivierung erfolgt (Lehrer 2, 7) und bessere Möglichkeiten an Hilfsmaßnahmen hier bestehen (Lehrer 7, 8).

Diskussion

Alles in allem verweisen die Beobachtungsdaten darauf, dass Phasen der Arbeit im Klassenverband vorwiegend mit Einzelarbeitsphasen gewechselt wurden (vgl. auch EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Um Hör- und Absehpausen für den hörgeschädigten Schüler zu gewährleisten, stellt sich gerade ein Wechsel hin zu mehr Einzelarbeit als günstig dar, da diese keine mündliche Sprachaufnahme von ihm abverlangt. Dessen ungeachtet ist der Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit wesentlich, um dem hörgeschädigten Schüler eine unterrichtliche „Erfahrungs- und Erlebnisgrundlage“ für dessen soziale Integration zu schaffen (siehe Kapitel 3.3).

Alle Datensätze zu den Unterrichtsformen weisen eine Dominanz der Arbeit im Klassenverband als methodische Grundform der gebundenen Erarbeitung nach. Darüber hinaus ergibt

sich aus all den genannten Befunden eine zweitrangige Stellung der Einzelarbeit über alle Lehrer hinweg. Die Ergebnisse aus den einzelnen Erhebungsinstrumenten sind hierbei somit konvergent. Dessen ungeachtet wurde, komplementär dazu und basierend auf den Befunden aus den qualitativen Analysen, eine neue Subkategorie aufgenommen: Spiel/Sonstiges. Auch wenn diese Kategorie nur bei der Hälfte der hier untersuchten Lehrer im Unterricht beobachtet werden konnte, ergibt sich für diese hierzu ein differenzierteres Bild. Der Unterricht von Lehrer 8 lässt sich sogar als charakteristisch bezüglich der Häufigkeit von verschiedenen Spielformen kennzeichnen.

Unter näherer Analyse der einzelnen Lehrer fällt bei Lehrer 1 in den strukturierten Beobachtungen ein überwiegender Einsatz gebundener Erarbeitung, kaum Darbietung, vielfach angewandte selbstständige Schülerarbeit als Einzelarbeit, kaum Partnerarbeit und keine Gruppenarbeit auf. Mittels der Angaben aus den halbstrukturierten Beobachtungen lässt sich dies bestätigen und um eine je einmalige Beobachtungssituation von offener Erarbeitung und Gruppenarbeit ergänzen. Die offenen Beobachtungen untermauern folglich, dass der beobachtete Unterricht bei Lehrer 1 im Allgemeinen als ein Unterricht beschrieben werden kann, der von dem Gespräch und den Beiträgen der Schüler lebt und einen immerwährenden Lebensbezug sucht. Die Umsetzung des im Gespräch schrittweise Erarbeiteten erfolgt in der selbstständigen Schülerarbeit, welche regelmäßig das gebundene Gespräch ablöst. Im Interview mit Lehrer 1 beschreibt dieser keine besonders (un)günstige Sozialform im Hinblick auf die hörgeschädigte Schülerin. Es kann also interpretiert werden, dass der Unterricht bei Lehrer 1 von diesem individuellen Unterrichtsstil geprägt ist und bezüglich der Sozialformen kaum Veränderungen aufgrund der Integration der hörgeschädigten Schüler vorgenommen wurden.

Das Bild, das sich bei Lehrerin 2 aus den strukturierten Beobachtungen ergibt, spricht für einen mehrheitlich lehrerzentrierten Unterricht insbesondere mittels gebundener Erarbeitung mit selten vorgenommener Einzel- und Partnerarbeit. Die Daten aus den qualitativen Beobachtungen verweisen auf ein annähernd ausgewogenes Verhältnis zwischen lehrer- und schülerzentrierten Phasen, was nicht aus den Daten der strukturierten Beobachtung erkenntlich wird. Aufgrund dessen stehen hier die Datensätze komplementär bis hin zu divergent zueinander. In der mündlichen Befragung dieser Lehrkraft spricht sich diese ebenso für einen bevorzugten Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit aus. Im Vergleich mit den anderen Lehrern ließ sich im Unterricht bei Lehrerin 2 vermehrt Partnerarbeit und bedingt auch mehr Gruppenarbeit beobachten, so dass interpretiert werden kann, dass sie ihre eigene Ansprüche hinsichtlich des Einsatzes bestimmter unterrichtlicher Sozialformen in ihrem Unterricht tatsächlich umsetzt.

Wie bei nahezu allen beobachteten Lehrern, wird auch bei Lehrerin 3 ein Übergewicht der lehrerzentrierten Unterrichtsformen in den strukturierten Beobachtung ersichtlich. In den quantitativ erhobenen Daten zu den Sozialformen hebt sich bereits der – im Vergleich zu den übrigen Lehrern – häufigere Einsatz von Partnerarbeit ab. Dies zeigt sich verstärkt in den qualitativen Analysen, in denen zwar einerseits die Dominanz einer gebundenen Erarbeitung hervortritt, aber andererseits eine Dynamik und eine annähernd gute Rhythmisierung des Unterrichts mittels Einsatz verschiedener Unterrichtsformen heraustritt. In der mündlichen Befragung dieser Lehrkraft betont sie die Bedeutung eines gut rhythmisierten Unterrichts, der bei ihr auch tendenziell beobachtet werden konnte.

Bei Lehrer 4 ergeben die Daten aus den strukturierten Beobachtungen eine deutliche Dominanz der Arbeit im Klassenverband mit gelegentlichem Einsatz von Einzelarbeit und selten vorgenommener Darbietung. Eben dies lässt sich in den Angaben aus den qualitativen Beobachtungen bestätigen, auch wenn einmalig Partnerarbeit beobachtet werden konnte. Beide Datensätze sprechen für ein kaum ausgewogenes Verhältnis lehrer- und schülerzentrierter Unterrichtsphasen. In seinen Interviewaussagen favorisiert Lehrer 4 keine bestimmten Sozialformen für den hörgeschädigten Schüler, so dass auch hier konvergente Datensätze vorliegen. Die quantitativen Befunde zu Lehrer 5 verweisen auf ein Übergewicht der Arbeit im Klassenverband sowie auf einen Einsatz mittlerer Häufigkeit von selbstständiger Schülerarbeit. Im Vergleich zu den anderen untersuchten Lehrern zeichnete sich bei ihm allerdings ein größerer Anteil selbstständiger Schülerarbeit ab. Innerhalb der qualitativen Datensätzen lässt sich dieses Bild nur bedingt bestätigen: Zwar wurden durchaus Situationen der Einzel-, Gruppen- und Partnerarbeit verzeichnet, diese zeigen sich in ihrem Einsatz jedoch deutlich geringer als diejenigen aus den Daten der strukturierten Beobachtung, so dass bezüglich dieses Lehrers eher von divergenten Ergebnissen gesprochen werden kann. Da er sich im Interview vor allem für den Einsatz von Frontalunterricht und für Partnerarbeit hinsichtlich eines Unterrichts mit der hörgeschädigten Schülerin ausspricht, stimmen also die qualitativen Resultate mehr oder minder überein – im Gegensatz zu den quantitativen Befunden der strukturierten Beobachtungen.

Bei Lehrerin 6 zeichnet sich, bei Betrachtung der Angaben aus den strukturierten Beobachtungen, eine verstärkte Anwendung von Darbietung bei gleichzeitig häufigem Einsatz von Einzelarbeit ab. Unter Hinzuziehung der qualitativen Ergebnisse lassen sich zwar die häufigeren darbietenden Phasen bestätigen, allerdings wird auch ersichtlich, dass sich der verstärkte Einsatz der Einzelarbeit vor allem mit einer Unterrichtsstunde erklären lässt, in der überwiegend Einzelarbeit zum Einsatz kam. Dagegen erfolgte in anderen Unterrichtsstunden aus-

schließlich gebundene Erarbeitung bzw. Darbietung. Ein ausgewogenes Verhältnis lehrer- und schülerzentrierten Phasen im Sinne einer Rhythmisierung des Unterrichts liegt hier nicht vor. Die Problematiken der gehäuften Anwendung von Darbietung werden dahingehend verschärft, dass Lehrerin 6 eine Fachlehrkraft aus dem sprachlichen Bereich darstellt, so dass ein vermehrter sprachlicher Input innerhalb der Lehrervorträge angenommen werden kann, was wiederum eine gesteigerte Konzentrationsleistung der Integrationsschülerin fordert. Die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Verfahren sind hier also für eine Interpretation der Befunde wesentlich. Lehrkraft 6 betont im Interview die Bedeutung der Partner- und Gruppenarbeit, welche jedoch nicht vermehrt in ihrem Unterricht beobachtet werden konnten, so dass eine Divergenz in Betrachtung der Beobachtungsdaten und der Interviewaussagen offensichtlich wird.

Bei Lehrer 7 dominiert in den quantitativen Ergebnissen die Arbeit im Klassenverband als gebundene Erarbeitung bei äußerst geringem Einsatz von Darbietung. Dabei wird jedoch auch im Lehrervergleich ein stärkerer Gebrauch von selbstständiger Schülerarbeit deutlich. Die qualitative Datenanalyse ergibt hingegen bei einer hospitierten Unterrichtsstunde auch Gruppenarbeit und mehr Partnerarbeit, als sich aus dem quantitativen Material vermuten lässt. Außerdem zeigt sich der Unterricht bei Lehrer 7 als gut rhythmisiert. Im Interview spricht sich dieser Lehrer für eine verstärkte Schüleraktivierung im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler und allgemein aus, die auch bei ihm beobachtet werden konnte. Die Ergebnisse aus den unterschiedlichen Datensätzen bei diesem Lehrer sind somit konvergent und komplementär.

Aus den strukturierten Beobachtungen ergibt sich bei Lehrer 8 eine vorherrschende Anwendung von gebundener Erarbeitung und seltener Darbietung, aber auch ein geringer Einsatz von selbstständiger Schülerarbeit und offener Erarbeitung. Aus den qualitativen Befunden lässt sich einmalig Gruppenarbeit und mehr Einzelarbeit als aus den strukturierten Beobachtungen anzunehmen wäre, erschließen. Allerdings zeichnet sich dies nicht als Rhythmisierung des Unterrichts ab, da die Einzelarbeit teils eine schriftliche Probe, als Sonderfall einer Einzelarbeit, betrifft. Auf ein ausgewogenes Verhältnis zwischen lehrer- und schülerzentrierten Phasen kann nicht geschlossen werden. Auffällig sind hingegen verstärkt eingesetzte Phasen von Spiel/Sonstiges – allerdings ohne Themenbezug. In der mündlichen Befragung hebt dieser Lehrer vor allem die verschiedenen Formen der Einzelarbeit hervor, die bei ihm insgesamt jedoch kaum beobachtet werden konnten.

Bei Lehrer 9 liegt – laut quantitativer Resultate – ein deutliches Übergewicht von Arbeit im Klassenverband vor. Dabei wurde Darbietung in etwa gleich häufig wie Einzelarbeit einge-

setzt. Dies kann mit den qualitativen Ergebnissen unterstrichen werden, auch wenn hier zudem in geringem Maße offene Erarbeitung erscheint. Ein rhythmisierter Unterricht kann aus beiden Ergebnissen kaum interpretiert werden, was letztlich sich nicht divergent mit den Interviewaussagen verhält, in denen Lehrer 9 keine Sozialform als besonders (un)günstig für den hörgeschädigten Schüler sieht.

Auch bei Lehrer 10 liegt eine Dominanz der lehrerzentrierten Phasen und ein geringer Einsatz von Einzel- und Gruppenarbeit vor. Dies bestätigt sich völlig in den qualitativen Ergebnissen, die nicht für einen gut rhythmisierten Unterricht sprechen. In der mündlichen Befragung beschreibt Lehrer 10 Gruppenarbeit und Einzelarbeit, eingebundenen in einen Projektunterricht, als günstig für den hörgeschädigten Schüler. Er leitet sich dies jedoch ab, so dass seine Unsicherheit in der Einschätzung deutlich wird. Er erwähnt dabei auch, dass dies konkret im vorliegenden Falle auch nicht gegeben sei, so dass dennoch eine Konvergenz zwischen den Beobachtungen und den Interviewaussagen besteht.

Im Vergleich der groben Tendenzen eines gut vs. kaum rhythmisierten Unterrichts zwischen den vorliegenden Befunden und denen der je anwesenden zweiten Beobachterinnen ergeben sich für alle Lehrer, außer den Lehrkräften 4 und 10, übereinstimmende Resultate. Für den Unterricht bei diesen beiden Lehrern konnten hier eher ungünstige Ergebnisse aufgedeckt werden, wohingegen die weiteren Rater von positiven Resultaten berichten (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007).

Zusammengenommen stellt sich die Situation im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler unter dem Aspekt der eingesetzten Unterrichtsformen günstig im Unterricht bei Lehrer 2, 3 und 7 dar, was sich aus deren Einsatz verschiedener Unterrichtsformen in einem ausgewogenen oder annähernd ausgewogenen Verhältnis im Wechsel zwischen schüler- und lehrerzentrierten Phasen ergibt. Unter der Annahme, dass Spiel/Sonstiges unter schülerzentrierte Phasen zu fassen ist, heben sich im Lehrervergleich vor allem dieselben Lehrer (2, 3, 7) von den anderen Lehrkräften durch einen vergleichsweise häufigeren Einsatz ab. Auch wenn der häufige Einsatz von Spiel/Sonstiges bei Lehrer 8 die anderen beobachteten Lehrkräfte übertrifft, so war dies in zu geringem Maße in einen Wechsel mit weiteren Unterrichtsformen eingebettet, so dass dieser Lehrer nicht unter erstgenannte Lehrergruppe zu fassen ist. Nimmt man die detaillierten Angaben aus den Transkriptionen der Beobachtung zur weiteren Analyse hinzu, so zeigt sich, dass bei Lehrer 2, 3 und 7 oftmals ein thematischer Bezug zum Unterricht in diesen Phasen gegenwärtig war. Auch dies steht den Angaben bei Lehrer 8 gegenüber. Dabei wird gerade in der Fachliteratur ein derartiger Themenbezug gefordert (vgl. MEYER 2007, 344).

Aufgrund dessen relativiert sich der Wert des häufigen Einsatzes von Spiel/Sonstiges bei Lehrer 8.

Als Konsequenz des Genannten zeigt sich im Hinblick auf die Bewertung der einzelnen Unterrichtsformen insgesamt ein eher negatives Bild, da über die zehn Lehrer nur im Unterricht bei drei Lehrern ein annähernd rhythmisierter Unterricht vorlag und insgesamt deutlich eine Arbeit im Klassenverband dominiert und schülerzentrierte Unterrichtsformen kaum eingesetzt werden. Hinsichtlich der schülerzentrierten Unterrichtsformen setzt sich wiederum die Einzelarbeit durch ihren häufigeren Einsatz von den anderen Formen der selbstständigen Schülerarbeit deutlich ab. Dies geht konform mit den Ergebnissen weiterer Forschungsarbeiten (vgl. BAUER & KANDERS 2000; HAGE et al. 1985; MOLKENTHIN et al. 1992). Diese Untersuchungen beziehen sich, ebenso wie die vorliegende, auf allgemeine Schulen (teils im Vergleich zu Förderschulen) in Deutschland. Sie sprechen alle zum einen für die Hartnäckigkeit, mit welcher sich die Unterrichtsformen der Arbeit im Klassenverband, gefolgt von der Einzelarbeit, in dem deutschen Unterrichtsalltag scheinbar verfestigt haben und zum anderen letztlich für die konsensuelle Validität dieser Arbeit. In Bezug auf hörgeschädigte Schüler ist zwar der häufige Einsatz der Arbeit im Klassenverband eher kritisch zu bewerten, findet dieser allerdings in einem oftmaligem Wechsel zur Einzelarbeit statt, werden für die hörgeschädigten Schüler verstärkt Hör- und Absehpausen eröffnet.

Wie sich bereits vereinzelt herauskristallisierte, werden in den Interviews mitunter starke Unsicherheiten in der Einschätzung der Sozialformen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler deutlich. Dies spricht wiederum für eine geringe Informierung der beobachteten Lehrer bezüglich einer Unterrichtung hörgeschädigter Schüler.

Wie bereits angesprochen, ergibt sich grundsätzlich, unter zusammenfassender Einsicht aller Verfahren, ein wesentlich differenzierteres Bild als etwa nur aus einem Datensatz einer angewandten Methode. Wie angenommen, können für die *Arbeit im Klassenverband* und hierbei explizit für die *gebundene Erarbeitung ein negativer Einfluss auf die Aufmerksamkeit für die hörgeschädigten Schüler nachgewiesen werden*. Ferner ergeben sich *positive Zusammenhänge zwischen der Schüleraufmerksamkeit und der selbstständigen Schülerarbeit – genauer gesagt der Einzel- und Partnerarbeit –, die teils als Einflüsse bestätigt werden können*,.

Durchaus nachvollziehbar zeigen sich überdies die *Zusammenhänge und Einflüsse hinsichtlich der Hilfesuche und des Hilfeerhalts der hörgeschädigten Schüler*: Arbeit im Klassenverband bzw. gebundene Erarbeitung beeinflusst negativ die Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers und steht in negativem Zusammenhang zur Lehrerhilfe und zur responsiven Hilfe, d.h. in dieser Unterrichtsform wurde nicht nur weniger Hilfe gesucht, sondern auch weniger

Hilfe empfangen (Lehrerhilfe und responsive Hilfe). Dagegen korreliert Darbietung signifikant positiv mit Schülerhilfe, so dass auf eine verstärkte Hilfe seitens der Schüler in darbietenden Unterrichtsphasen gegenüber den hörgeschädigten Schülern geschlossen werden kann. Besonders einsichtig ist weiterhin das Ergebnis, dass Einzelarbeit sowohl in positivem Zusammenhang mit der Hilfesuche des Beobachtungsschülers als auch mit der von ihm empfangenen Lehrerhilfe steht. In der Einzelarbeit suchten also die hörgeschädigten Schüler verstärkt Hilfe und empfangen diese von den Lehrern. Dieser Befund überrascht nicht und spricht für die Validität der Ergebnisse.

Der positive Einfluss der selbstständigen Schülerarbeit und der negative der Arbeit im Klassenverband (vor allem bei ihrem längeren Einsatz) auf die Aufmerksamkeit der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler entspricht nicht nur den gängigen Annahmen der Fachliteratur, sondern konnte in dieser und in der von STINSON & LIU (1999) (USA) durchgeführten Untersuchung zu einer einzelintegrierten hörgeschädigten Schülerin im Elementarbereich bestätigt werden.

Es darf dennoch der Wert der Arbeit im Klassenverband für den Unterricht nicht heruntergesetzt werden. Wesentlich ist vielmehr, so wie es Lehrerin 3 im Interview anspricht, ein sinnvoller, ausgewogener Einsatz im Verhältnis schüler- zu lehrerzentrierter Unterrichtsformen. So ergaben z.B. Forschungen der so genannten Optimalklassenforschung (vgl. u.a. HELMKE 1997; HELMKE & WEINERT 1997) u.a., dass eine klar strukturierte Darbietung Lernende zu einer intensiven Bemühung um die Problemlösung anregt und zu guten Lernergebnissen führen kann. Vergleichbare Ergebnisse zeichnen sich weiterhin etwa bei MOSER (1997) in seiner Re-Analyse der TIMSS-Videodaten ab.

6.3.5 Aspekte der Anschauung

Insgesamt kann festgehalten werden, dass Anschauung im Unterricht für hörgeschädigte Schüler wichtig im Sinne einer angemessenen Informationsübermittlung, Verständnissicherung und Unterstützung der Gedächtnisleistungen ist. Sie trägt zu einer Verbesserung der Aufnahmebedingungen von Informationen bei und kann einer besseren Aufrechterhaltung der unterrichtlichen Aufmerksamkeit und Konzentration der hörgeschädigten Schüler dienen (siehe Kapitel 3.2). Infolge dessen wird angenommen, dass sich der Einsatz von Anschauung im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in der allgemeinen Schule positiv auf deren Aufmerksamkeit und deren sprachliches und inhaltliches Verstehen auswirkt (siehe auch operationale Thesen in Kapitel 5.1.2).

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

In Anlehnung an der fachtheoretischen Einteilung verschiedener Anschauungsformen (siehe Kapitel 3.2) wurde in der Untersuchung zwischen mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung unterschieden²⁶. Die beiden zu unterscheidenden Anschauungsformen wurden jeweils bei Vorkommen im Unterricht aufgezeichnet.

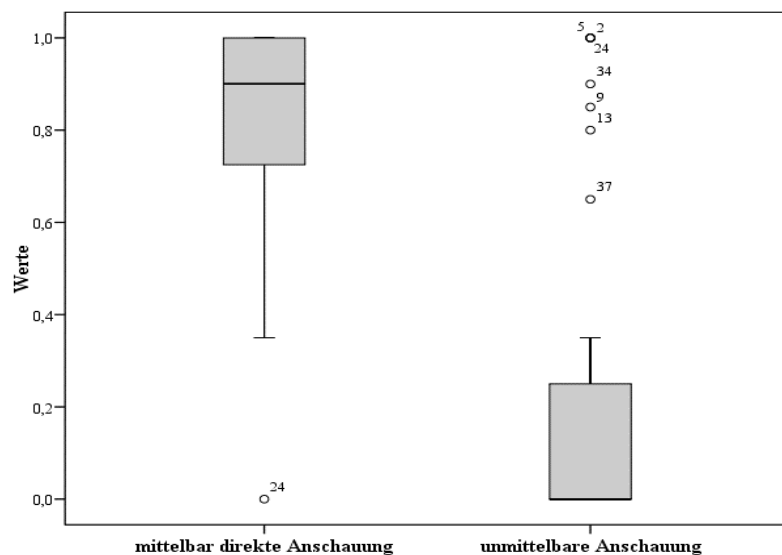


Abb. 44: Verteilung (Streuung) des Gebrauchs von mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Abbildung 44 verweist auf einen Gebrauch beider Formen der Anschauung mit unterschiedlicher Häufigkeit in den beobachteten Unterrichtsstunden. Mittelbar direkte Anschauung wurde über alle beobachteten Unterrichtssituationen deutlich häufiger eingesetzt. Unmittelbare Anschauung konnte nicht nur seltener beobachtet werden, sondern zeigt auch zahlreiche Streuungen in ihren Werten über die Lehrergruppe (siehe ebd.). Diese Streuungen können durch Betrachtung von Abbildung 45 als Lehrerabhängigkeiten ausgemacht werden.

Mittelbar direkte Anschauung wurde erwartungsgemäß wiederholt in jeglichem Unterricht eingesetzt, wenn auch die erfassten Unterrichtsstunden bei Lehrer 8 und vor allem Lehrer 6 – beides Vertreter der sprachlichen Fächer – sich durch eine geringere Verwendung leicht abheben (siehe Abb. 45).

Der Einsatz unmittelbarer Anschauung erweist sich hingegen nicht nur als fach- bzw. themenabhängig, sondern desgleichen als abhängig von der unterrichtenden Lehrperson. Insbesondere Lehrer 1 gebrauchte mehr oder weniger konsequent in jeder beobachteten Unterrichtseinheit (im Fach Mathematik) eine Wirklichkeitsbegegnung, um den Schülern den Stoff näher zu bringen. In Abbildung 45 weicht sein Unterricht daher durch einen häufigeren Einsatz beider Anschauungsformen von dem anderer Lehrern ab. Dieser Lehrer ist – wie auch Lehrer 4, 5, 7 und 9 – dem Fach Mathematik zuzuordnen, das sich besser für die Verwendung

²⁶ Aufgrund der erschwerten Beobachtbarkeit von indirekter Anschauung wurde diese in der Konstruktion des Beobachtungsinventars außen vor gelassen

von Anschauungsmaterialien eignen mag als etwa die sprachlichen Fächer. Vergleicht man den Gebrauch von Anschauung zwischen den Mathematiklehrern mit den Lehrern aus den sprachlichen Fächern, so fällt generell die vermehrte Benutzung von Anschauung im Mathematikunterricht ins Auge (siehe ebd.). Lediglich der Unterricht von Lehrer 9 unterscheidet sich von den anderen Mathematiklehrern durch einen geringen Einsatz von unmittelbarer Anschauung.

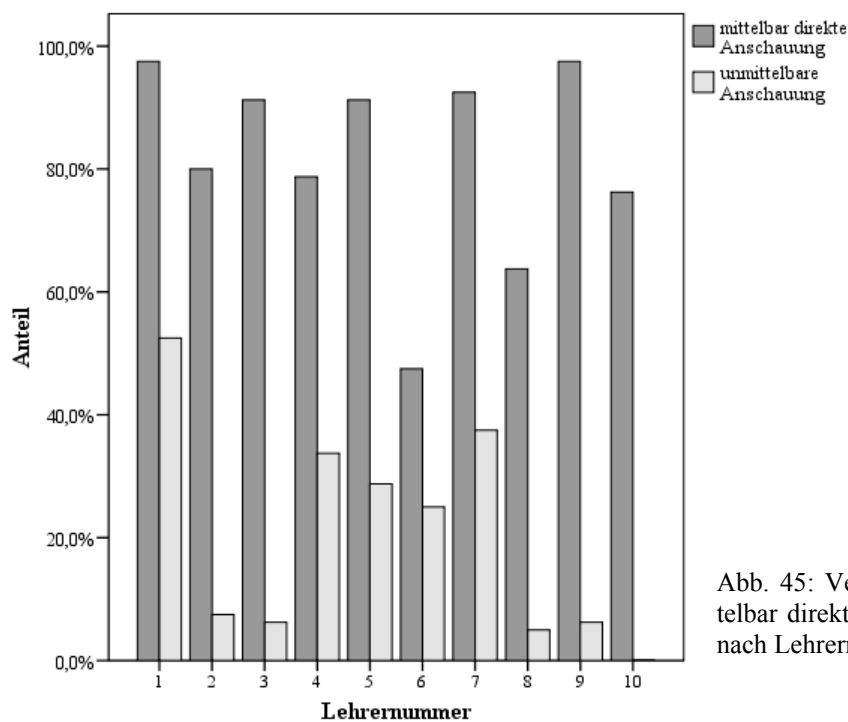


Abb. 45: Verteilung des Gebrauchs von mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung nach Lehrern (N = 800/40)

Es stellt sich auch hier die Frage, ob bzw. in welchem Umfang sich der Gebrauch von Anschauung im Unterricht auf die aktuelle Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler in der Unterrichtssituation auswirkt. Entsprechende statistische Berechnungen führen zu schwach signifikant positiven Korrelationen von Schüleraufmerksamkeit (on-task) mit mittelbar direkter ($r = 0,382$) Anschauung. Analysen zur Untersuchung des kausalen Zusammenhangs verweisen auf eine positive Einflussnahme von mittelbar direkter Anschauung auf die Aufmerksamkeit der Integrationsschüler (0,11 zu $p < 0,05$). Je mehr (mittelbar direkte) Anschauung demzufolge betrieben wurde, desto aufmerksamer waren die hörgeschädigten Schüler. Zusammenhänge zur unmittelbaren Anschauung sind nicht signifikant ($r = 0,244$), was möglicherweise einem zu geringem Datensatz in dieser Kategorie zuzuschreiben ist.

Für den Bereich der mittelbar direkten Anschauung kann folglich die Alternativhypothese akzeptiert und die Nullhypothese verworfen werden:

H₁: Wenn eine mittelbar direkte Anschauung im integrativen Unterricht erfolgt, dann wirkt sich das überzufällig positiv auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schüler aus.

Allerdings muss die unmittelbare Anschauung davon ausgeklammert werden, so dass letztlich hierfür die Nullhypothese angenommen werden muss:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer unmittelbaren Anschauung im integrativen Unterricht und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Zur Analyse wurde auch hier die Anwendung von mittelbar direkter und indirekter Anschauung herangezogen²⁷. Die übergeordneten Einteilungen in mittelbar direkte und unmittelbare Anschauung sind deduktiv, die Unterteilung nach der konkreten Form der mittelbar direkten Anschauung, d.h. ob Anschauung mittels Bild, Schrift, Schrift und Bild oder Modellen eingesetzt wurde, ist induktiv entstanden. In der Aufzeichnung erfolgte eine Mitschrift bei jeglichem Einsatz von Anschauung – auch bei erneutem Einsatz bspw. eines Anschauungsgegenstandes (immer wenn in der Unterrichtseinheit wieder der Anschauungsgegenstand im Aufmerksamkeitsfokus war). Vernachlässigt wurde die Anschauung von audiovisuellem Material (Film), da dies eine spezifische Situation für die hörgeschädigten Schüler darstellt und nur unter bestimmten Umständen eine günstige Anschauungsform für Hörgeschädigte ist. Die Unterteilungen der Subkategorien geschah folglich nach mittelbar direkter Anschauung (Bild), mittelbar direkter Anschauung (Schrift), mittelbar direkter Anschauung (Bild und Schrift), mittelbar direkter Anschauung (Modell) und unmittelbarer Anschauung. Basierend auf der Anzahl der Anschauungsformen und in Orientierung am Durchschnitt über die untersuchten Lehrer erfolgte eine deskriptive Häufigkeitszuschreibung nach häufig – gemäßigt (= mittlere Ausprägung) – kaum. Die Subkategorien wurden zunächst pro Lehrer und abschließend über alle Lehrer hinweg zusammengefasst. Für die Forschungsfragen relevante „Besonderheiten“ in der Handhabung der verschiedenen Formen der Anschauung wurden pro Lehrer separat festgehalten und über alle Lehrer zusammengefasst.

Aus diesem Vorgehen in der Auswertung ergab sich eine besonders häufige Anwendung von mittelbar direkter Anschauung mittels Schrift (siehe Abb. 46). Diese Anschauungsform ließ sich bei sechs der zehn Lehrer häufig (Lehrer 2, 3, 4, 5, 7 und 10) und bei den übrigen vier Lehren gemäßigt beobachten. Eher selten wandten die untersuchten Lehrer eine mittelbar di-

²⁷ Zunächst wurde in den halbstrukturierten, offenen Beobachtungen intendiert, auch unterrichtliche Momente der indirekten Anschauung aufzunehmen. Aufgrund der erschwerten Beobachtbarkeit dieser Kategorie in der direkten Beobachtung und in der nachfolgenden videobasierten Analysearbeit sowie bedingt durch die Schwierigkeiten der Kategorienzuordnung in der Auswertung wurde dieser Bereich im Verlauf der Datenauswertung gestrichen.

rekte Anschauungsform allein über die Präsentation von Bildern an: Bei neun Lehrern kam dies kaum und nur bei Lehrer 1 in mittlerer Häufigkeit vor (siehe ebd.).

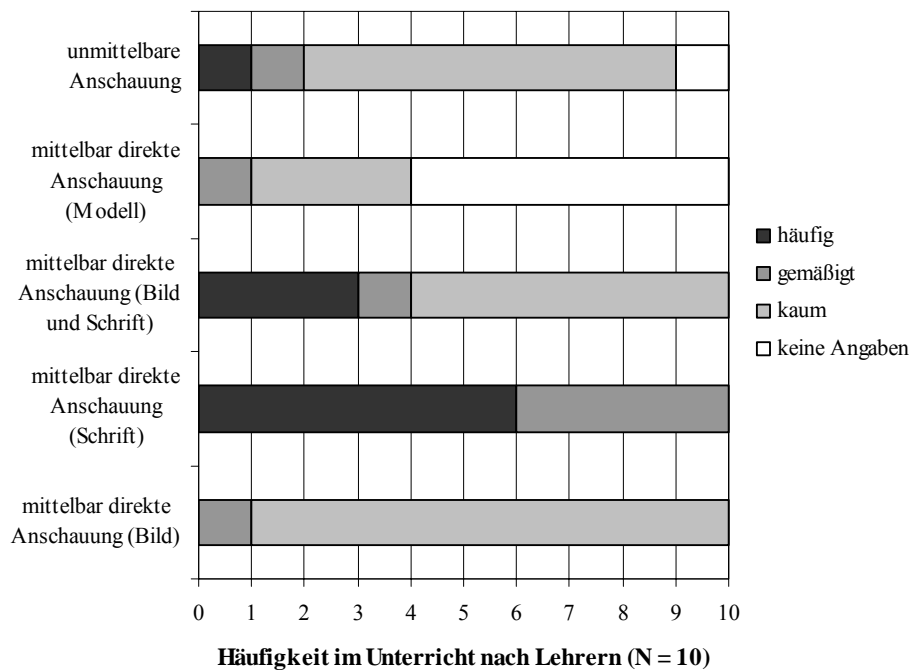


Abb. 46: Häufigkeit des Gebrauchs von Anschauung im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Häufiger als der alleinige Gebrauch einer mittelbar direkten Anschauung über Bilder wurde eine Anschauungsform, kombiniert von Bild und Schrift aufgezeichnet (siehe Abb. 46): Drei Lehrer setzten dies in ihrem Unterricht häufig (Lehrer 1, 4, 9), einer gemäßigt (Lehrer 5) und die anderen kaum ein (Lehrer 2, 3, 6, 7, 8, 10). Im Gegensatz dazu wurden mittelbar direkte Anschauungsformen mittels Modellen allein im Unterricht bei Lehrer 1 in mittlerer Ausprägung und bei drei weiteren Lehrern (Lehrer 3, 4, und 8) kaum beobachtet. In den erfassten Unterrichtsstunden bei den übrigen sechs Lehrkräften bestehen hierzu keine Angaben. Selbst der Gebrauch von unmittelbarer Anschauung konnte lediglich einmalig im Unterricht bei Lehrer 1 häufig, bei Lehrer 5 gemäßigt und bei weiteren sieben Lehrern kaum (Lehrer 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9) erfasst werden. Für den Unterricht von Lehrer 10 existieren hierzu keine Angaben. *Alles in allem* wurden also häufiger mittelbar direkte Anschauungsformen eingesetzt, die sich auf eine Anschauung mittels Schrift bzw. Bild und Schrift in Kombination berufen. Rein bildhafte sowie unmittelbare Anschauung wurde mehrheitlich kaum und eine Anschauung per Modell äußerst selten verwendet. Allerdings hebt sich der Unterricht bei einigen Lehrern durch vermehrte Anschauung verschiedenster Formen von dem anderer Lehrern ab. Besonders trifft dies auf Lehrer 1 zu. Auch wenn sich dieser Lehrer nicht in der Gruppe derjenigen Lehrkräfte befindet, die mittelbar direkte Anschauung per Schrift häufig betrieben, so dominiert sein Unterricht hingegen bei allen übrigen Anschauungsformen durch deren häufigen

Einsatz. Bedingt zeichnen sich zudem noch der Unterricht von Lehrer 4 und 5 von dem Rest der beobachteten Lehrkräfte durch vermehrt beobachtete Anschauungsformen ab, wenn auch nicht in dem Maße, wie bei Lehrer 1. Es kristallisieren sich hierzu vor allem einige Lehrer heraus, die (mitunter) im Fach Mathematik beobachtet wurden.

Eine Analyse der Besonderheiten aus den qualitativen Aufzeichnungen im Einsatz von Anschauung über alle Lehrer hinweg ergibt ein sehr differenziertes Bild des Unterrichts, je nach Lehrer. Allerdings lassen sich auch einige gemeinsame Tendenzen feststellen: Mittelbar direkter Anschauung durch Schriftgebrauch kann mehrheitlich zu Tafel- oder Folienanschriften sowie Buchtexten, Arbeitsblättern und teils auch Wort-/Satzkarten bzw. Rechenkarten (vor allem bei Lehrer 2 und 7) in Bezug gebracht werden. Angaben zur mittelbar direkten Anschauung mittels Bildern beziehen sich zumeist auf Tafelskizzen und -zeichnungen bzw. Folienbilder/-zeichnungen sowie partiell auf den Gebrauch von Fotos/Postkarten/Bildkarten und Abbildungen. Modellhafte Anschauungsformen zeigen, ebenso wie verschiedene Formen unmittelbarer Anschauung, im Lehrervergleich keine gemeinsamen Bezüge auf, allein schon deshalb, weil ihr Einsatz grundsätzlich selten erfolgte.

Letztlich sei erwähnt, dass eine weitere Kategorie, die im Rahmen der qualitativen Datenauswertung der Beobachtungen vorgenommen wurde, den Gebrauch von Anschauung der Lehrer tangiert bzw. sich damit überschneidet und deshalb auch an dieser Stelle aufgezeigt werden soll. Gemeint ist der induktiv entstandene Bereich „*Sicherung*“ als Bemühen um Verständnissicherung der Schüler. Diese Kategorie wird gerade hinsichtlich deren Bedeutung auf das Unterrichtsverständnis des hörgeschädigten Schülers als wesentlich erachtet.

In der offenen Beobachtung wurde dabei von der Forscherin jede offensichtliche Situation, die hierunter zu werten ist, signiert. Je nach Häufigkeit der beobachteten und aufgezeichneten Angaben zu verschiedensten dieser Formen wurde auch hier eine deskriptive Häufigkeitszuschreibung pro Lehrer und abschließend über alle Lehrer hinweg vorgenommen. Dabei entstanden zwei induktive Subkategorien: Einerseits Sicherung durch mittelbar direkte (Bild oder/und Schrift oder durch Hantieren am Gegenstand/am Modell) bzw. durch indirekte Anschauung und andererseits mündliche Sicherung.

Mündliche Sicherung überschneidet sich zwar in Teilen mit mündlicher, inhaltlicher Wiederholung/Zusammenfassung, mündlichem Lehrerecho (siehe Kapitel 6.3.7) und – speziell im Falle der Englischlehrer – mit der Übersetzung des Gesagten ins Deutsche, aber nicht in jedem Falle, so dass sie separat zu betrachten ist. Zum besseren Verständnis der beiden Subka-

tegorien hierzu Ankerbeispiele aus den Transkriptionen der halbstrukturierten Beobachtungen:

„reaktive Schülersage: ‚When a Hai comes.‘ – Frau S.: ‚A SHARK.‘ → Frau S. hängt Abbildung eines Haikopfes in die Tafelzeichnung und hängt Wortkarte ‚shark‘ daneben → mündliche Erarbeitung von neuen Vokabeln, die dann als Wort- und Bildkarte visualisiert in die Tafelzeichnung gehängt werden und anschließend von der Lehrerin nochmals vorgesprochen werden und von den Schülern reaktiv 2x wiederholt werden“ (S2-L3\23.06.06 (1), 57).

„Arbeitsanweisung: ‚So, bitte no moi langsam wiederholn. Wir gehen auf die Wasseroberfläche. (...) Bitte mim Finger moi drauf.‘ → Herr T. fasst zusammen → Schüler sollen simultan zu seinen Erklärungen mit ihrem Finger auf ihrem Arbeitsblatt mitgehen“ (S3-L5\05.04.06 (2), 133).

Die beiden zitierten Ankerbeispiele beziehen sich auf Situationen, in denen sowohl eine Sicherung durch Verwendung mittelbar direkter Anschauung (Bild), als auch eine mündlich erfolgte Sicherung (durch mündliche Wiederholung bzw. Zusammenfassung). Nachstehend ein Auszug aus den Transkriptionen, der sich allein auf eine Situation mündlicher Sicherung im Englischunterricht bezieht:

„Hausaufgabenabgabe: ‚The homework is page eighty-three two and four. ** Page eighty-three two and four! ** Homework. Seite dreiundachtzig Nummer zwei und vier. Bitte GANZE SÄTZE Sätze schreibm in beiden Fällen.‘“ (S4-L7\03.05.06 (1), 151).

Interessanterweise kam insgesamt vor allem Sicherung durch mittelbar direkte Anschauung/indirekte Anschauung in dem beobachteten Unterricht zum Einsatz (siehe Abb. 47). Eine besonders häufige Sicherung durch mittelbar direkte Anschauung wurde im Unterricht bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 2, 4, 5, 7 und 10) verzeichnet, eine mündlichen Sicherung in mittlerer Häufigkeit im Unterricht bei fünf Lehrkräften (Lehrer 2, 3, 6, 7, und 5). Es tritt demnach vor allem der Unterricht bei Lehrer 2 und 7 durch verständnissichernde Momente hervor.

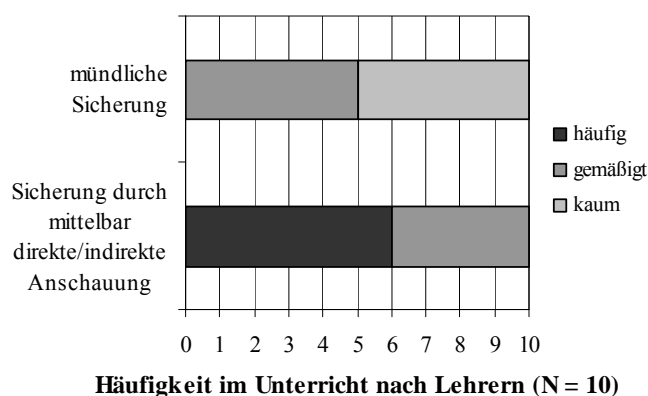


Abb. 47: Häufigkeit des Einsatzes einer Verständnissicherung nach Lehrern (N = 10)

Auswertung aus den Interviews

Aussagen der Lehrer, die sich auf von ihnen praktizierte Anschauung in ihrem Unterricht beziehen, traten in der Frage nach Veränderungen im Unterricht sowie in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung aufgrund der Integrationssituation hervor (siehe Kapitel 6.3.3).

Vier Lehrer (Lehrer 1, 5, 7 und 9) geben eine Visualisierung von Begriffen und Arbeitsanweisungen bzw. die Anschrift der Hausaufgaben an (siehe auch Kapitel 6.3.7). Diese Angaben verweisen insbesondere auf den Gebrauch von mittelbar direkter Anschauung durch Schrift. Lehrer 7 und 9 äußern sich u.a. hierzu wie folgt:

*„Vielleicht ein bisschen MEHR habe ich noch darauf geachtet, dass ich mehr an die Tafel anschreibe, dass ich wirklich * visualisiere, noch MEHR“ (L 7, 113).*

„Ich habe dann des Öfteren irgendwelche Folien mit eben Arbeitsanweisungen oder Ähnlichem gemacht, damit alle Schüler gleichermaßen die Möglichkeit haben, die sich anzuschauen“ (L 9, 189).

Als einzige der befragten Lehrer erwähnt Lehrerin 3 explizit das Anschreiben von Seitenzahlen bei der Arbeit mit dem Buch als Veränderung in ihrem Unterricht – bewirkt durch die Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers:

„Also die Frau, ahm, F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] hat gemeint gehabt, also immer halt Buchzahl und so weiter (...) an die Tafel schreiben, dass das also immer sichtbar ist“ (L 3, 527-529).

Abgesehen davon macht diese Lehrerin ihre Einstellung deutlich, dass sie eine Anschauung im Unterricht als generell bedeutsam erachtet.

Auf die Frage nach Einschätzung günstiger unterrichtlicher Maßnahmen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler (siehe auch Kapitel 6.3.3) kamen überdies Aspekte der Anschauung bei zwei Lehrern (Lehrer 1 und 7) zur Sprache. Ähnlich, wie Lehrerin 3, geben beide Lehrer an, dass sie eine Visualisierung grundsätzlich als wesentlich erachten. So etwa Lehrer 7:

*„Und, ja die * andere Maßnahme, die sich noch bewährt hat, ... dieses Visualisieren von vielen (...) Sachen, das ist wichtig. Hat sich auch gut bewährt. * Dann, dass man auch die SCHÜLER mit einbezieht, * war eine Maßnahme. * Äh, dass die wirklich auch darauf schauen, hat der das verstanden, was ich jetzt vorne gesagt habe“ (L 7, 155-157).*

Lehrer 7 spricht, neben einer Veranschaulichung, auch Aspekte der Sicherung in diesem Kontext an. Ebenso wie er, benennt auch Lehrer 1 eine grundsätzliche Visualisierung als allgemein bedeutsam:

*„Die Gleichen, wie bei den Anderen auch sich bewähren: * Visualisieren, (...) Problematisieren, (...) aber das ist nicht speziell jetzt (...) auf Gehör bezogen, sondern, (...) dass man überhaupt versucht äh den Schülern nahe zu bringen, weswegen gehe ich eigentlich in die Schule“ (L 1, 261-269).*

Im Ganzen beschreiben somit fünf Lehrkräfte (Lehrer 1, 3, 5, 7 und 9) als unterrichtliche Veränderungsmaßnahmen aufgrund der Integrationssituation verschiedene Formen der Anschauung. Zwei dieser Lehrer (Lehrer 1 und 7) betonen zudem – auf die Frage nach ihrer Einschätzung günstiger unterrichtlicher Maßnahmen im Hinblick auf die Anwendung für den hörgeschädigten Schüler – spezifische Visualisierungsformen. Diese beiden Lehrkräfte, ebenso wie Lehrerin 3, machen dabei deutlich, dass sie Anschauung prinzipiell für alle Schüler als wesentlich erachten.

Diskussion

Die Gesamtergebnisse zum Bereich „Anschauung“ sprechen für einen häufigen Gebrauch mittelbar direkter Anschauung über den Großteil der Lehrer. Dies zeigt sich sowohl in den quantitativen, als auch in den qualitativen Datensätzen aus den Beobachtungen. Mittels beider Verfahren ergibt sich des Weiteren eine insgesamt eher gering beobachtete Anwendung unmittelbarer Anschauung.

Grundlegend ließ sich die wesentliche Bedeutung von Anschauung dadurch nachweisen, dass die angestellten inferenzstatistischen Berechnungen einen *Zusammenhang zwischen dem Einsatz mittelbar direkter Anschauung und einem aufmerksamen Schülerverhalten* ergaben. Die hörgeschädigten Schüler waren demnach in einem Unterricht mit einem Mehr an mittelbar direkter Anschauung aufmerksamer. Auch wenn sich statistisch keine Bezüge zwischen der Schüleraufmerksamkeit und dem Gebrauch unmittelbarer Anschauung aufdecken ließen, wird dies eher dem geringen Datensatz zu unmittelbaren Anschauung zugeschrieben und weniger einer etwa zu geringen Bedeutsamkeit dieser Anschauungsform.

Die Ergebnisse aus den qualitativen, halbstrukturierten Beobachtungen können außerdem als Erklärungen der quantitativen Befunde herangezogen werden: Die Angaben zu der mittelbar direkten Anschauung beziehen sich mehrheitlich auf eine Anschauung mittels Schrift, gefolgt von Bild und Schrift. Unter Bezugnahme auf neuere Forschungsergebnisse zum Wissenserwerb multipler Repräsentationen kommen SEUFERT & BRÜNKEN (2006, 397) zu der Aussage, dass gerade der Einsatz kombinierter Text-Bild-Darstellungen einer isolierten Nutzung von Textmaterial überlegen ist (Multimedia-Prinzip). Dies kann verstärkt für hörgeschädigte Schüler angenommen werden, da ein Mehr an Anschauung letztlich für sie auch einem Mehr an gesichertem Verständnis entspricht. Der Einsatz von Schrift begünstigt dabei insbesondere die gesicherte Wahrnehmung der verschriftlichen Begrifflichkeiten.

Der Gebrauch von Bildern wurde vorliegend über alle Lehrer vergleichbar selten beobachtet, wie der der unmittelbaren Anschauung. Am seltensten wurde insgesamt eine Anschauung ü-

ber den Einsatz von Modellen aufgezeichnet. Gerade der Gebrauch modellhafter Anschauungsformen zeichnete sich überdies als situations- und fachabhängig ab.

Die Konvergenz und Komplementarität der Ergebnisse beider Beobachtungsverfahren zueinander wird durch eine weitere Datengegenüberstellung der einzelnen Lehrer gestützt: In den quantitativen Daten kristallisiert sich insbesondere der Unterricht bei fünf Lehrkräften hinsichtlich eines verstärkten Gebrauchs mittelbar direkter Anschauung heraus. Im Vergleich dazu konnte mittelbar direkte Anschauung im Unterricht bei drei Lehrern deutlich weniger und bei zwei weiteren Lehrern kaum beobachtet werden. In Zusammenfassung der qualitativen Daten zu allen Formen der mittelbar direkten Anschauung zeichnet sich vor allem der Unterricht bei Lehrer 1 durch häufigere Anwendung dieser Anschauungsformen aus. Bei Betrachtung des Einsatzes unmittelbarer Anschauung bestätigt sich in beiden Verfahren die weite Überlegenheit von Lehrer 1; als durchaus positiv tritt ebenso in allen Befunden bezüglich des Einsatzes von Anschauung der Unterricht von Lehrer 5 hervor.

Alles in allem lässt sich ein Großteil der Ergebnisse zu „Anschauung“ aus der strukturierten Beobachtung mit den qualitativen Befunden bestätigen und weiter ausdifferenzieren. Letztlich spricht dies für die Gültigkeit der Ergebnisse in Bezug auf die untersuchte Stichprobe und für die Zuverlässigkeit der angewandten Methoden. Überdies ergibt sich mehrheitlich eine Übereinstimmung der Einzelbefunde eines häufigen gegenüber eines seltenen Einsatzes von Anschauung im Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit denen der weiteren Beobachterinnen. Eine eindeutige Kongruenz der Resultate zeichnet sich für die positiven Resultate bezüglich des Unterrichts bei den Lehrern 1, 3, 5 und 7 sowie für die Ergebnisse mittleren Ausprägungsgrades bei den Lehrern 9 und 10 und die Negativbefunde für den Unterricht bei Lehrer 6 und 8 ab (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007).

Im Vergleich der Beobachtungsdaten mit den Aussagen der Lehrer selbst, werden partielle Übereinstimmungen zwischen Fremd- und Selbstwahrnehmung offenbar. Lehrer 1 betont sowohl auf die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen als auch im Sinne einer grundlegenden Ansicht hinsichtlich eines qualitätsvollen Unterrichts die Bedeutung von Anschauung im Unterricht. Gerade bei ihm ließ sich eine verstärkte Anwendung von Anschauung feststellen, so dass die von ihm geäußerten Kriterien zu diesem Bereich eine entsprechende Umsetzung in seinem Unterricht erfahren haben. Nicht ganz so deutlich, aber tendenziell ähnlich verhält es sich mit Lehrer 5. In Bezug auf Lehrer 3, 7 und 9, die ebenfalls einen vermehrten Einsatz von Anschauung in ihrem Unterricht durch die Integrationssituation initiiert ansprechen, kann dies nur in sehr geringem Maße bestätigt werden.

Lehrer 6 und 8 können als diejenigen Lehrer ausgemacht werden, bei denen insgesamt am seltensten Anschauung im Unterricht eingesetzt wurde. Beide Lehrer, sowie Lehrer 2 und 10, bei denen zumindest im Hinblick auf mittelbar direkte Anschauung eine gemäßigte Anwendung verzeichnet werden konnte, erwähnen keinen verstärkten Einsatz von Anschauung in ihrem Unterricht und keine besondere Bedeutung von Visualisierung für den Hörgeschädigten. Es kann demzufolge interpretiert werden, dass bei diesen Lehrern weniger Bewusstheit dahingehend vorherrscht, dass sich eine verstärkte Anschaulichkeit des Unterrichts positiv auf das unterrichtliche Verstehen des hörgeschädigten Schülers auswirkt. Möglicherweise lässt sich dies ebenso aus einer mangelnden Informiertheit dieser Lehrer ableiten, da allesamt als Fachlehrer in den untersuchten Klassen unterrichteten.

6.3.6 Aspekte der inneren Differenzierung

Wie bereits die theoretischen Abhandlungen zu dem Unterrichtsprinzip der inneren Differenzierung in Kapitel 3.2 verdeutlichten, stellt die innere Differenzierung eines der bedeutsamsten Prinzipien eines integrativen Unterrichts mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule dar. Zur Prüfung einer Umsetzung verschiedener innerer Differenzierungsmaßnahmen in der Integrationspraxis wurde in die vorliegende Untersuchung dieser Bereich in die Erhebung aufgenommen. Dabei gilt es in jedem Verfahren zu unterscheiden, ob sich die Differenzierungsmaßnahmen allein auf den einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler beziehen oder als allgemeine Differenzierungsmaßnahme die gesamte Klasse betreffen.

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Die quantitativen Befunde aus den strukturierten Beobachtungen stellen sich zu den beobachteten Differenzierungsmaßnahmen über alle Lehrer hinweg äußerst gering dar (siehe Abb. 48).

Abbildung 48 veranschaulicht, dass die kaum vorhandenen Resultate sich letztlich nur aus Ausreißern, d.h. aus einzelnen Situationen von innerer Differenzierung, zusammenfügen – von Tendenzen kann demnach kaum gesprochen werden. Die Ausreißer bezüglich einzelner binnendifferenzierender Lehrermaßnahmen, die in Abbildung 48 heraustreten, bestätigen sich in Abbildung 49 zum einen als unterrichtsabhängig, je nach Lehrperson, da nur wenige Lehrer prinzipiell diese Maßnahmen einsetzten und zum anderen als situationsabhängig bzw. teils

einmalig, was sich u.a. an dem geringen Prozentanteil des Einsatzes allgemein (siehe Abb. 48) und pro Lehrer (siehe Abb. 49) festmachen lässt.

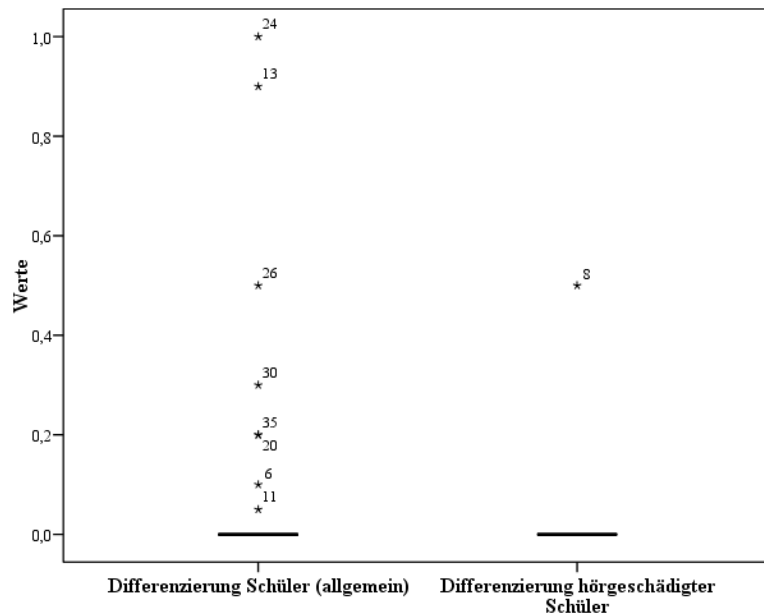


Abb. 48: Verteilung (Streuung) der inneren Differenzierungsmaßnahmen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

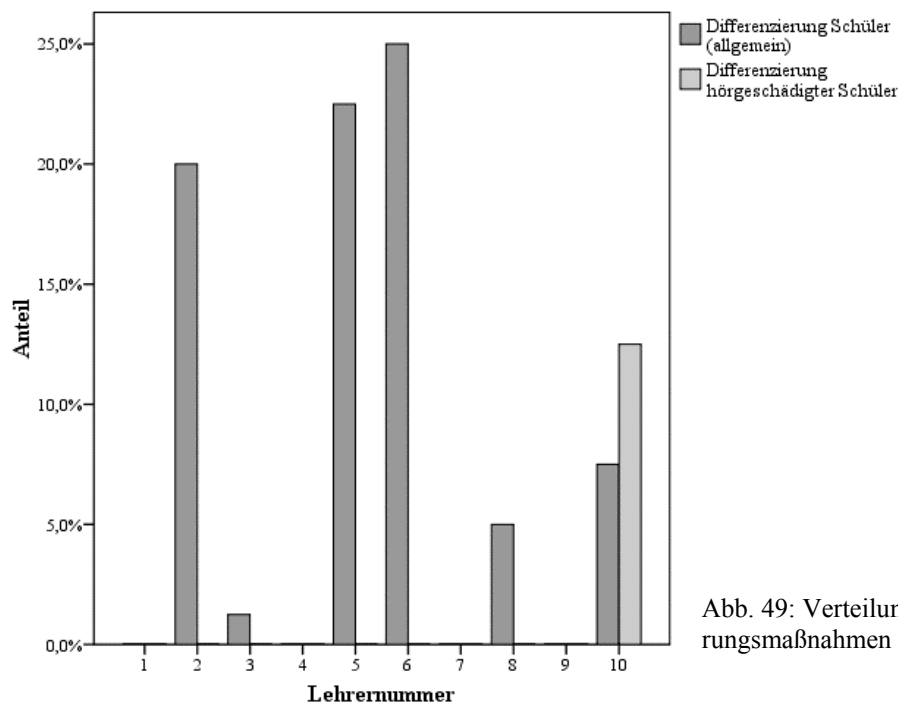


Abb. 49: Verteilung der inneren Differenzierungsmaßnahmen nach Lehrern (N = 800/40)

Aufgrund der Datenlage überrascht es nicht, dass keine signifikanten Zusammenhänge und Einflüsse zwischen inneren Differenzierungsmaßnahmen und der Aufmerksamkeit und Hilfe-suche des hörgeschädigten Schülers bestehen. Ferner gilt es, die erstellte Alternativhypothese abzulehnen und die Nullhypothese anzunehmen:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer inneren Differenzierungsmaßnahme im Unterricht, welche den hörgeschädigten Schüler einschließt und dabei seinen durch die Hörschädigung bedingten Einschränkungen Rechnung trägt, und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Dennoch zeigt sich eine signifikant positive Korrelation mit Lehrerhilfe und Differenzierung (allgemein) ($r = 0,504$) und mit responsivem Hilfeerhalt ($r = 0,538$). Situationen allgemeiner Differenzierung stehen somit in signifikant positivem Zusammenhang mit erhaltener Lehrerhilfe und Hilfe auf Nachfrage des Hörgeschädigten.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Berücksichtigung dieser Kategorie erfolgte bereits in der direkten Beobachtung in Orientierung an dem schulpädagogischen Verständnis von Differenzierung im Sinne eines Unterrichtsprinzips. Dabei wurden die deduktiv erstellten Subkategorien ebenso für die Auswertung der halbstrukturierten Beobachtungen übernommen: Differenzierung (allgemein) meint jegliche Differenzierungsformen, in der die Mitschüler und der hörgeschädigte Schüler eingeschlossen sind. Differenzierung (speziell für den hörgeschädigten Schüler) beinhaltet Differenzierungsformen, die allein den hörgeschädigten Schüler betreffen. In dem qualitativen Auswertungsprozess wurden die Subkategorien wiederum induktiv, je nach Material pro Lehrer, im Sinne deskriptiver Beschreibungen des Einsatzes verschiedener Differenzierungsformen unterteilt. Da die Erfassung der Ausprägungen der individuellen Situation pro Schüler und Lehrer intendiert wird, wird auch keine grafische Übersichtsdarstellung über alle Lehrer/Schüler hinweg vorgenommen. Als innere Differenzierungsmaßnahme wurden hier alle eindeutigen Lehrerhandlungen aufgenommen. Dabei kann bereits die Weitergabe der FM-Anlage oder die Berücksichtigung der spezifischen Perzeptionsbedingungen als differenzierende Maßnahme gewertet werden. Da aber, abgesehen von der Weitergabe der FM-Anlage, in der Beobachtung nicht eindeutig ist, was hiervon bewusst oder unbewusst geschieht, blieben derartige Momente in der Auswertung unberücksichtigt. Wesentliche Kriterien, wie etwa der Umgang mit der FM-Anlage, wird jedoch in der Ergebnisdarstellung anderer Kategorien dargelegt und findet in einer zusammenfassenden Gegenüberstellung der Ergebnisse Berücksichtigung.

Im Unterricht von Lehrer 1 konnte in zwei Fällen eine allgemeine Differenzierung über alle Schüler hinweg festgestellt werden, die sich jeweils auf eine differenzierte Arbeitsstellung bezog: In einer Situation wurden den Schülern verschiedene Möglichkeiten der Aufgabenbearbeitung zur Entscheidung überlassen, ein anderes Mal nahm der Lehrer selbst eine Arbeitsteilung nach Geschlecht vor. In der Unterrichtsbeobachtung bei Lehrerin 2 wurde ebenfalls zweimal eine allgemeine Differenzierung erfasst, allerdings in derselben Unterrichtsstunde. Den Schülern wurden beides Mal individuell unterschiedliche Aufgaben übergeben.

Lehrerin 3 nahm in drei Fällen eine allgemeine Differenzierung vor – jeweils als differenzierende Maßnahmen für schneller arbeitende Schüler (weitere Lesearbeit, zusätzliche Aufgaben zur Bearbeitung, Beginn der Hausaufgabenbearbeitung). Bei Lehrer 4 konnten keine Angaben zu Differenzierungsmaßnahmen aufgezeichnet werden.

Im Unterricht bei Lehrer 5 und Lehrerin 6 konnte jeweils einmalig eine allgemeine Differenzierung für schneller arbeitende Schüler durch zusätzlichen Arbeitsauftrag beobachtet werden. Der Unterricht von Lehrer 7 hebt sich von dem der anderen beobachteten Lehrkräften durch eine häufigere Beobachtung differenzierender Maßnahmen ab. In drei Unterrichtssituationen wurde eine allgemeine Differenzierung für schneller arbeitende Schüler durch zusätzlichen Arbeitsauftrag und einmalig eine spezielle Differenzierungsmaßnahme für den hörgeschädigten Schüler verzeichnet. In letzterem Fall befand sich die gesamte Klasse in Gruppenarbeit, nur speziell der hörgeschädigte Schüler und sein Nachbar wurden zur Partnerarbeit von dem Lehrer aufgefordert. Bei Lehrer 8 wurden zwar keine Angaben hinsichtlich einer spezifischen Differenzierung des Hörgeschädigten beobachtet, aber insgesamt fünf Aufzeichnungen zu allgemeinen Differenzierungsmaßnahmen vorgenommen: In drei Fällen nahm auch er eine allgemeine Differenzierung für schneller arbeitende Schüler durch zusätzlichen Arbeitsauftrag in zwei unterschiedlichen Unterrichtsstunden vor; in zwei weiteren Situationen erfolgte eine Differenzierung der Arbeit durch unterschiedliche Arbeitsstellungen je nach Schülergruppen. Ein anderes Mal geschah eine allgemeine Differenzierung nach Schülerinteressen.

Lehrer 9 nahm, mittels Durchführung eines Lernzirkels, eine einmalige allgemeine Differenzierung vor. Die Schüler konnten hier ihre eigene Arbeit zeitlich und organisatorisch selbst einteilen. Im Unterricht von Lehrer 10 konnten keine allgemeinen Differenzierungsmaßnahmen, aber eine hörgeschädigtenspezifische Binnendifferenzierung verzeichnet werden. In der bei ihm einmalig beobachteten Situation wurde dem hörgeschädigten Schüler anstatt einer Arbeitsblattbearbeitung zu einem Hörbeispiel der zu dem Hörbeispiel passende Text zur Bearbeitung übergeben.

Möchte man, trotz der individuell-deskriptiven Darstellung der qualitativen Ergebnisse, dennoch zu einer *Zusammenfassung* über alle Lehrer hinweg gelangen, so lässt sich konstatieren, dass bei lediglich zwei der zehn beobachteten Lehrer (Lehrer 7 und 10) einmalig spezifische Differenzierungsmaßnahmen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler beobachtet werden konnten. Allgemeine, die gesamte Klasse betreffende Binnendifferenzierungsmaßnahmen, wurden im Unterricht bei acht Lehrkräften (Lehrer 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8 und 9) aufgezeichnet. Mehrheitlich bezog sich dies auf eine Differenzierung durch eine zusätzliche Aufgabe für schneller arbeitende Schüler.

Auswertung aus den Interviews

Bezüglich der Frage nach unterrichtlichen Veränderungen, die sich durch die Integrationsituation des hörgeschädigten Schüler ergaben, schildern einzelne befragte Lehrer Maßnahmen, die unter das Unterrichtsprinzip der inneren Differenzierung gefasst werden können. Allerdings beziehen sich alle Nennungen lediglich auf Äußerungen von vier der zehn Lehrer, genauer gesagt von Lehrer 2, 5, 9 und 10. Die meisten Nennungen entstammen dabei Lehrer 10. Lehrer 2, 5, und 10 benennen individuelle, differenzierende Hilfestellungen, die sie den hörgeschädigten Schülern speziell haben zukommen lassen. Lehrer 5 und 10 beschreiben dies folgendermaßen:

„Ab und zu wusste ich, also wenn ... in Mathe ein gewisses Kapitel kommt, was sie nicht versteht, das ich ihr noch mal zusätzlich erklärt habe“ (L 5, 330).

„Was ich schon gemacht habe ist, bei den Schulaufgaben habe ich ihm immer zuerst das Blatt gegeben. (...) Und habe es ihm erklärt, weil der ja sowieso mehr Zeit kriegt. (...) Und habe IHM das erst mal erklärt, bevor ich dann da/ d/ das der ganzen Klasse gegeben habe und für alle noch mal gesagt habe“ (L 10, 137-141).

Weitere Maßnahmen, die als Binnendifferenzierung bzw. als Individualisierung gewertet werden können, sind die eines gewährten Nachteilsausgleichs der beiden befragten Gymnasiallehrer gegenüber dem hörgeschädigten Schüler. Beide Lehrkräfte (Lehrer 9 und 10) erwähnen eine längere Bearbeitungszeit von 15 Minuten bei den Schulaufgaben. Der entsprechende Englischlehrer (Lehrer 10) beschreibt zudem die Durchführung eines „Reading comprehension“ anstatt eines „Listening comprehension“ in seinem Fach, d.h. anstatt eines Einsatzes eines Hörverstehens ein Textverstehen zur Vorlage bei dem hörgeschädigten Schüler. Außerdem berichtet er davon, dass dem hörgeschädigten Schüler in schriftlichen Prüfungen das Aufgabenblatt zuerst gegeben wird und dabei seitens des Lehrers noch ergänzende Erklärungen abgegeben werden. Gleicher Lehrer (Lehrer 10) beschreibt eine ausbleibende mündliche Benotung der Leistungen des Hörgeschädigten in seinem Unterricht:

„... ich hatte mal ... einen Schüler, der zum Beispiel stark gestottert hat ... (...) Und das habe ich ein-, zweimal probiert und das war dann wirklich .. so eine peinliche Situation, (...) wo auch die Klasse so ganz still plötzlich war, so unnatürlich still. Und da dachte ich mir, ich will den Schüler nicht vorführen hier, (...) mit der Behinderung. (...) Weil da sind halt auch Leute drin in der Achten, die halt rumblödeln und die auch sonst Ausdrücke haben, wo ja durchaus auch mal andere Minderheiten beleidigt werden. (...) Also, ich hab dann aufgrund dieser Erfahrung gemeint bei einem Schüler, der jetzt NOCH stärker (...) behindert ist, dadurch dass er schon gar nicht hört, (...) nur, wie hat er gesagt, als wäre er unter Wasser so ganz von der Ferne oder nur zwanzig Prozent. Da dachte ich, macht es dann keinen Sinn, (...) zumindest nicht vor der Klasse“ (L 10, 75-101).

Für den Fachbereich Englisch erwähnt auch Lehrer 5, der allerdings nicht in seinem Englischunterricht beobachtet wurde, dass der hörgeschädigten Schülerin zur häuslichen Übung für dieses Unterrichtsfach Text und CD übergeben wurde. Der gleiche Lehrer beschreibt wei-

terhin Probleme der hörgeschädigten Schülerin, Gedichte auswendig zu lernen. Auch wenn weder ihm noch der zuständigen MSD-Lehrkraft ein direkter Zusammenhang zu der Hörschädigung und diesen Schwierigkeiten ersichtlich war, wurde dazu übergegangen, der hörgeschädigten Schülerin anzubieten, die Gedichte Strophe für Strophe zu illustrieren, anstatt auswendig zu lernen.

Alles in allem beschreiben vier der zehn Lehrer verschiedene binnendifferenzierende Maßnahmen, die sich größtenteils auf individuelle Hilfestellungen, Maßnahmen des Nachteilsausgleichs sowie Besonderheiten im Englischunterricht beziehen.

Diskussion

Mittels beider Beobachtungsverfahren konnten kaum Differenzierungsmaßnahmen der Lehrer verzeichnet werden. Die wenigen Maßnahmen, die aufgenommen werden konnten, beziehen sich mit großer Mehrheit auf allgemeine, alle Schüler betreffende und keine spezifischen Differenzierungsmaßnahmen für den hörgeschädigten Schüler. In dieser grundlegenden Tendenz verhalten sich die Daten aus den quantitativen und den qualitativen Beobachtungen konvergent zueinander. Allerdings bringen die offenen Beobachtungen ergänzende Befunde: So konnten hier nicht nur bei sechs Lehrern (Lehrer 2, 3, 5, 6, 8 und 10) innere Differenzierungsmaßnahmen, wie in den strukturierten Beobachtungen, beobachtet werden, sondern letztlich bei neun von zehn Lehrern. Überdies konnte nicht nur die einmalige Beobachtung einer spezifischen Differenzierung für den hörgeschädigten Schüler durch Lehrer 10 bestätigt (vgl. auch EICHINGER 2007), sondern ebenso durch eine ebenso einmalige Aufzeichnung bei Lehrer 7 ergänzt werden. Auch wenn sich etwas mehr differenzierende Maßnahmen über die 94 qualitativ erfassten Unterrichtsstunden als in den lediglich 800 Minuten strukturierter Beobachtung nachweisen lassen, so bleibt die Tatsache bestehen, dass insgesamt in dem beobachteten Unterricht kaum binnendifferenzierend gearbeitet wurde. Infolge dessen verwundert es nicht, dass keine inferenzstatistischen Beziehungen zwischen den binnendifferenzierenden Maßnahmen und der Schüleraufmerksamkeit aufgedeckt werden konnten und somit die Nullhypothese akzeptiert werden musste.

Im Vergleich der Beobachtungsdaten mit den Interviewaussagen wird deutlich, dass einige Lehrer (Lehrer 2, 5, 9 und 10) durchaus von spezifischen, individualisierenden Maßnahmen im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler berichten, die jedoch lediglich bei Lehrer 10 konkret beobachtet werden konnten. Es ergeben sich also komplementäre Befunde, die teils in

den Beobachtungssituationen nicht aufgetaucht sind bzw. nicht eindeutig beobachtet werden konnten.

Ein Vergleich der vorliegenden Befunde in diesem Bereich zu bestehenden Forschungsergebnissen weiterer Studien fällt schwer, da bisher in der hörgeschädigtenpädagogischen Forschung und hierbei besonders innerhalb der Erforschung von unterrichtlicher Einzelintegration Hörgeschädigter, keine bekannten Untersuchungen bestehen. Es könnten jedoch vorsichtige Vergleiche mit der Studie von MÖLKENTHIN et al. (1992) angestellt werden, in der Klassen an allgemeinen Schulen mit denen an Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen, verglichen wurden und insgesamt kaum Differenzierungsmaßnahmen beobachtet wurden. Zieht man nun diese Untersuchung zur Gegenüberstellung für die vorliegende Erhebung heran, so kann behutsam von einer konsensuellen Validität gesprochen werden.

6.3.7 Aspekte der Strukturierung

In der allgemeinen Fachdiskussion um Unterrichtsqualität wird die Strukturierung des Unterrichts als zentral herausgestellt und mitunter als „Klarheit“ des Unterrichts in Bezug auf lehrerzentrierte Phasen bezeichnet (vgl. BROPHY & GOOD 1986; HELMKE 2004). Dabei werden z.B. Orientierung schaffende Übersichten, Zusammenfassungen, Wiederholungen sowie klares, kohärentes und gut strukturiertes Material und Informationen als Qualitätsmerkmale genannt (vgl. HELMKE 2004).

In Bezug auf schulisch einzelintegrierte hörgeschädigte Schüler unterstützt ein strukturiertes Lehrerverhalten sowie eine entsprechende Unterrichtsorganisation deren Verständnis des Unterrichtsablaufs und erleichtert ihnen die Konzentration und Aufmerksamkeitsaufrechterhaltung. Wiederholungen, Zusammenfassungen, Angaben des Unterrichtsthemas und von Themenwechseln sowie ein insgesamt strukturierter Unterrichtsablauf helfen ihnen bei der unterrichtlichen Orientierung und dem Unterrichtsverständnis. Auf diese Weise ist es ihnen eher möglich, auf die eigenen Verstehenslücken aufmerksam zu werden und daraufhin gezielte Fragen zu stellen (siehe Kapitel 3.2). Durch Vorgabe des Unterrichtsthemas, eines Themenwechsels und durch Wiederholung/Zusammenfassung von Wesentlichem geschieht überdies eine Aufmerksamkeitsfokussierung durch eine thematische Schwerpunktsetzung, die dem Hörgeschädigten eine Hilfe bei der Sprachwahrnehmung sein kann. Im günstigsten Fall wird eine derartige thematische Aufmerksamkeitsfokussierung nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich vorgenommen, um eine Verständnissicherung beim Hörgeschädigten gewährleisten zu können.

Regeln, Routinen, Abläufe sowie gut organisierte Übergänge strukturieren zudem den Unterricht und reduzieren in der Folge Disziplinschwierigkeiten, was desgleichen zur Verminderung des Störlärms beiträgt. Dies wirkt sich wiederum günstig auf das Instruktions- bzw. Situationsverständnis und somit auch auf die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers aus.

Aufgrund der dargelegten, wesentlichen Bedeutung verschiedener Momente einer unterrichtlichen Strukturierung wurden vorliegend folgende Kriterien zur Analyse ausgewählt, deren Ergebnisse nachstehend präsentiert werden:

- 1) die Angabe des Unterrichtsthemas (mündlich/schriftlich);
- 2) die Angabe des Themenwechsels (mündlich/schriftlich);
- 3) Wiederholungen/Zusammenfassungen (mündlich/schriftlich);
- 4) die Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen (mündlich/schriftlich);
- 5) Hausaufgabenaufgabe (mündlich/schriftlich bzw. vor/nach Unterrichtsende/im Unterrichtsverlauf);
- 6) spezifische Aspekte von unterrichtlicher Strukturierung allgemein.

Die Erhebung, Auswertung und Darstellung der Beobachtungsbefunde bezieht sich auf ein quantitatives und qualitatives Vorgehen sowie teils auf eine rein qualitativ-deskriptive Methode. Zunächst werden die Subkategorien einzeln dargestellt und unter verschiedenen methodischen Verfahren diskutiert, abschließend werden entsprechende Aussagen aus der mündlichen Lehrerbefragung dargelegt. Am Ende des Kapitels erfolgt eine Diskussion gemeinsamer Tendenzen im Lehrer- und Ergebnisvergleich aller Einzelbefunde hinsichtlich den verschiedenen Verfahren.

1) Angabe des Unterrichtsthemas

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Die Angabe des Unterrichtsthemas steckt den unterrichtlichen Rahmen thematisch ab, so dass sich der hörgeschädigte Schüler im Hinblick auf den Unterrichtsinhalt und den erforderlichen Sprachschatz entsprechend einstellen kann. Es kann demnach eine Hilfe für das Unterrichts- und das Sprachverstehen des Hörgeschädigten darstellen. Wird die Angabe des Unterrichtsthemas nicht nur mündlich, sondern auch schriftlich vorgenommen, ist mit größerer Wahrscheinlichkeit von einem gesicherten Verständnis der hörgeschädigten Schülers in Bezug auf die unterrichtliche Thematik auszugehen.

Aus Abbildung 50 lässt sich erschließen, dass die Daten bei der Subkategorie „mündliches Unterrichtsthema“ bei der vollen Wertangabe liegen. D.h., dass über alle Lehrer hinweg nahezu ausschließlich das Unterrichtsthema mündlich gegeben wurde – zumindest in den struktu-

riert beobachteten Unterrichtszeiten. Einige Ausreißer verweisen auf einzelne unterrichtliche Konstellationen, in denen dies nicht geschah.

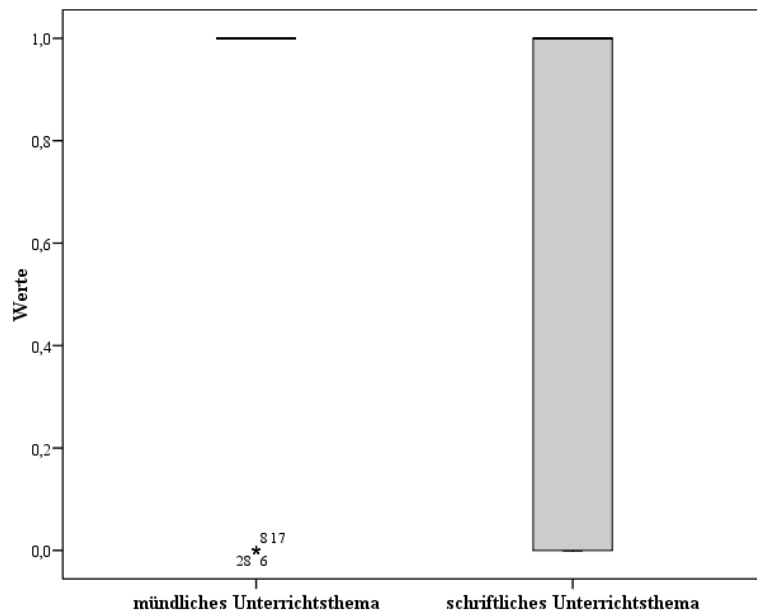


Abb. 50: Verteilung (Streuung) der Angabe des Unterrichtsthemas über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Eine schriftliche Nennung des Unterrichtsthemas wurde zwar mehrheitlich vorgenommen, allerdings liegt hier eine größere Verteilung über die beobachteten Situationen vor, in denen dies nicht aufgezeichnet wurde.

Die Verteilungen und Streuungen in Abbildung 50 lassen sich mit den Wertangaben nach anteiliger Angabe der mündlichen bzw. schriftlichem Unterrichtsthemas pro Lehrer aufschlüsseln (siehe Abb. 51): Lehrer 1 gab das Unterrichtsthema konsequent in jeder beobachteten Unterrichtsstunde sowohl mündlich, als auch schriftlich an. Bei Lehrer 3, 4, 7 und 8 geschah die Nennung des Unterrichtsthemas durchgehend mündlich und uneinheitlich schriftlich. Genauer gesagt nahm Lehrerin 3 in ca. 20 % der strukturiert beobachteten Unterrichtsstunden und Lehrer 4, 7 und 8 zu ca. 70 % eine schriftliche Themenangabe vor. Lehrer 5, 6, 9 und 10 brachten in etwa 75 % der beobachteten Unterrichtsstunde eine mündliche und zwischen 20 % bis ca. 50 % eine zusätzlich schriftliche Themenangabe. Lehrerin 2 hebt sich durch eine schriftliche und mündliche Themenvorgabe der Unterrichtsstunde zu 50 % von den übrigen Lehrern leicht negativ ab. Die Lehrerabhängigkeiten bezüglich der Angabe des Unterrichtsthemas beziehen sich somit bedingt auf eine mündliche, aber vor allem auf eine schriftliche Nennung des Unterrichtsthemas.

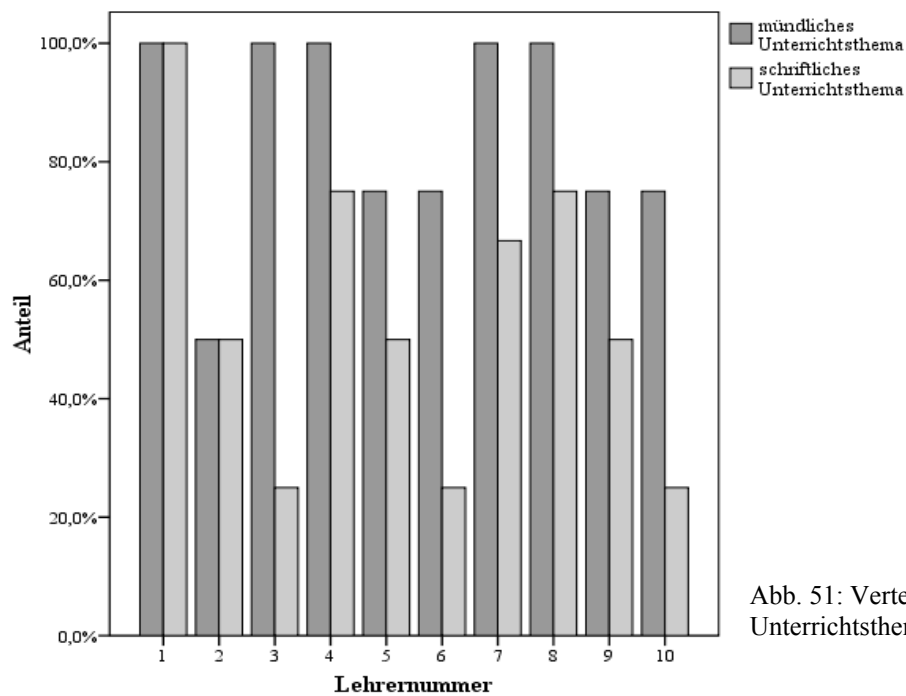


Abb. 51: Verteilung der Angabe des Unterrichtsthemas nach Lehrern (N = 800/40)

Korrelations- und Regressionsberechnungen zwischen der Aufmerksamkeit (on-task) sowie der Hilfe(suche) des hörgeschädigten Schülers und der Angabe des Unterrichtsthemas decken keine signifikanten Zusammenhänge auf. Dies verwundert nicht, da die Schüleraufmerksamkeit konstanten Verläufen unterliegt und die Angabe des Unterrichtsthemas zumeist ein punktuelleres Geschehen betrifft. Darüber war sich im Vorfeld bereits bewusst, so dass auch hierzu lediglich eine Aussage im Hinblick auf diese Moderatorvariable formuliert wurde (siehe Kapitel 5.1.2) und keine zu bestätigende/falsifizierende These.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Angabe des Unterrichtsthemas wurde nicht nur innerhalb der strukturierten, sondern auch in der halbstrukturierten Unterrichtsbeobachtung aufgezeichnet. Dabei ergab sich eine weitere Subkategorie – eine mündliche und zugleich schriftliche Angabe des Unterrichtsthemas.

Eine rein mündlich vorgenommene unterrichtliche Themenangabe erfolgte im Unterricht von sechs Lehrern (Lehrer 2, 5, 6, 7, 9 und 10) in mittlerer Ausprägung („gemäßigt“), bei Lehrerin 2 kaum und bei Lehrer 1 in keiner erfassten Unterrichtsstunde (siehe Abb. 52). Eine alleinig schriftliche Vorgabe des Unterrichtsthemas konnte bei den meisten Lehrkräften nicht beobachtet werden. Lediglich Lehrer 5 nahm dies in mittlerer Häufigkeit und Lehrer 7 selten vor. Der für den hörgeschädigten Schüler günstige Fall einer kombiniert mündlich-schriftlichen Angabe des Unterrichtsthemas konnte im Unterricht von zwei Lehrern (Lehrer 3 und 7) häufig, von sechs Lehrern (Lehrer 2, 4, 5, 6, 8 und 9) gemäßigt, im Unterricht bei Lehrer 1 kaum und nur bei Lehrer 10 nicht aufgezeichnet werden (siehe ebd.).

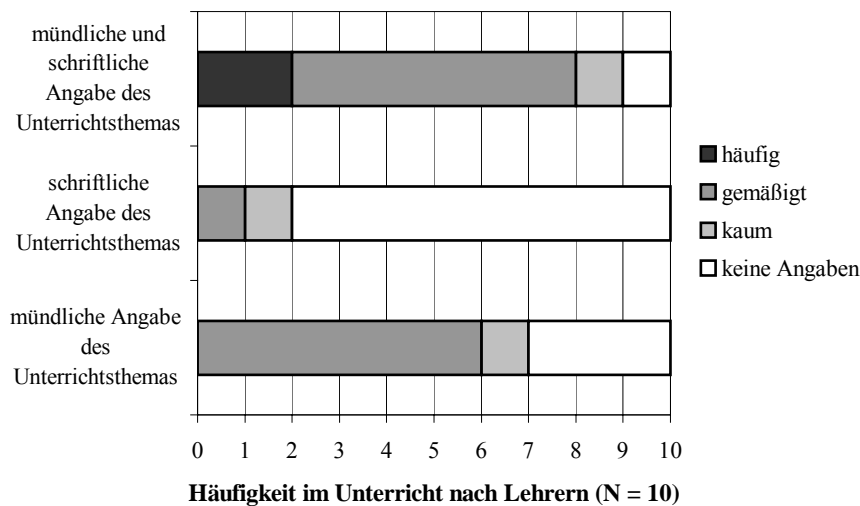


Abb. 52: Häufigkeit der Angaben des Unterrichtsthemas nach Lehrern (N = 10)

Alles in allem dominierte insbesondere eine mündliche und schriftliche Angabe des Unterrichtsthemas in Kombination vor einer rein mündlichen Nennung des Unterrichtsthemas. Eine allein schriftliche Angabe des Unterrichtsthemas wurde insgesamt eher selten beobachtet.

Diskussion

Die unterschiedlichen Datensätze aus den beiden Beobachtungsverfahren sind allein schon deshalb komplementär, da innerhalb der strukturierten Beobachtung nicht zwischen einer rein mündlichen/schriftlichen Angabe des Unterrichtsthemas und einer Kombination beider differenziert wurde. In den quantitativen Werten überwiegt somit eine mündliche Angabe des Unterrichtsthemas, in den qualitativen dagegen ein kombinierter Einsatz. Dies lässt sich – unter Hinzuziehung der Ergebnisse einer rein mündlichen/schriftlichen Nennung des Unterrichtsthemas – erklären: Mündliche Unterrichtsangabe ließ sich häufiger als eine allein schriftliche Themenangabe verzeichnen. Bei einer Zusammenfassung der qualitativen Datensätze herrscht also ein kombinierter Einsatz vor einer rein mündlichen Nennung des Unterrichtsthemas vor. Dies bestätigt die Dominanz der mündlichen vor der schriftlichen Themenangabe aus den quantitativ erhobenen Befunden. Bezüglich der allgemeinen Tendenz über alle Lehrer hinweg sind die Datensätze hier also konvergent und komplementär.

Betrachtet man nun den günstigen Fall einer kombiniert mündlichen und schriftlichen Themenangabe, so ließ sich dies vor allem für den Unterricht bei Lehrer 3 und 7 ermitteln. Für Lehrer 7 lässt sich dies mit den quantitativen Bescheiden untermauern, für Lehrerin 3 lediglich in Bezug auf eine mündliche Form. In mittlerer Häufigkeit und somit mehr oder minder günstig konnte eine kombinierte Themenangabe überdies für weitere sechs Lehrkräfte (Lehrer 2, 4, 5, 6, 8 und 9) festgestellt werden. Alles in allem ergibt sich somit eine tendenziell mittlere Sachlage bezüglich der Angabe des Unterrichtsthemas. Bei den meisten Lehrern wurde

zumindest eine mündliche Nennung des Unterrichtsthemas vorgenommen – allerdings nicht konsequent. Lediglich wenige Lehrkräfte praktizierten eine alleinige oder zusätzlich schriftliche Themenangabe. Einzelne Lehrer (vor allem Lehrer 7) heben sich positiv durch häufige Themenangaben ab.

2) Angabe des Themenwechsels

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Ähnlich wie die Angabe des Unterrichtsthemas, sind auch unterrichtliche Themenwechsel konkret zu thematisieren, um eine Strukturierung und Transparenz des Unterrichts zu gewährleisten. Gerade Übergangssituationen, wie etwa (unerwartete) Themenwechsel, stellen kritische Situationen des Unterrichtsverständnisses für hörgeschädigte Schüler dar. Die Nennung des Themenwechsels, im günstigen Fall mündlich *und* schriftlich, bildet für sie eine wesentliche Hilfe, um dem Unterricht inhaltlich und sprachlich weiter folgen zu können oder ihnen etwa einen Wiedereinstieg zu erleichtern.

Im Unterricht bei Lehrer 1 und 5 konnte in keiner strukturiert beobachteten Unterrichtsphase eine mündliche oder schriftliche Angabe eines Themenwechsels beobachtet werden, so dass diese beiden Lehrer aus Abbildung 53 und 54 gänzlich herausfallen. Bei allen anderen Lehrern ließ sich ein mündlicher Themenwechsel konsequent beobachten (siehe Abb. 53 und 54).

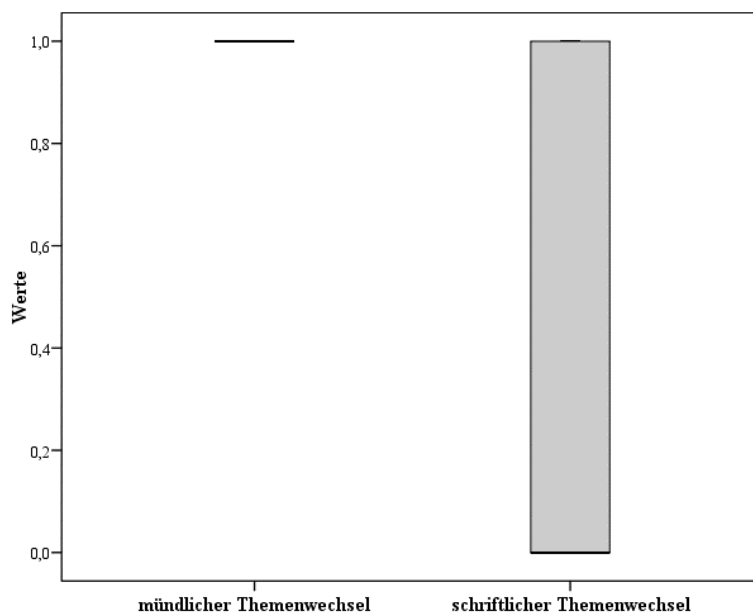


Abb. 53: Verteilung (Streuung) der Angabe des Themenwechsels über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Die Befunde hinsichtlich eines schriftlichen Themenwechsels streuen hingegen über die einzelnen Lehrer (siehe ebd.): Allein bei Lehrer 3 und 4 konnte stetig auch ein schriftlicher Themenwechsel ermittelt werden. Bei den Lehrkräften 2, 7 und 9 ließ sich dies in 50 %, bei den Lehrern 8 und 10 in keiner der strukturiert beobachteten Unterrichtszeit verzeichnen (siehe Abb. 54).

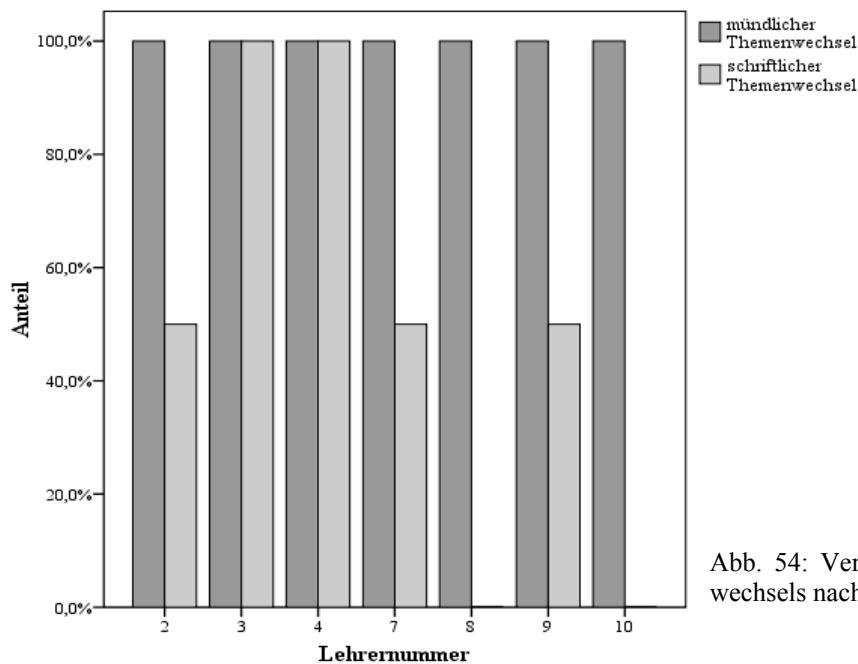


Abb. 54: Verteilung der Angabe des Themenwechsels nach Lehrern (N = 800/40)

Es zeigt sich eine positive Korrelation zwischen der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler und einem schriftlich angegebenen Themenwechsel mittlerer Stärke ($r = 0,685$), auch wenn sie sich als nicht signifikant gerichtet erweist. Die Vorgabe eines schriftlichen Themenwechsels steht demnach im Zusammenhang mit einem aufmerksamen Schülerverhalten des Hörgeschädigten. Eine zu bestätigende These wurde hierzu nicht formuliert, da es sich bei dieser Kategorie ebenfalls um eine Moderatorvariable handelt (siehe Kapitel 5.1.2). Korrelations- und Regressionsberechnungen zur Hilfe(suche) weisen keine signifikanten Werte auf.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Wie auch bei der Angabe des Unterrichtsthemas wurde in den halbstrukturierten Beobachtungen zusätzlich zwischen einem alleinig mündlichen oder schriftlichen und einem mündlich und schriftlich gekoppelten Themenwechsel unterschieden.

Ein rein mündlicher Themenwechsel ließ sich im Unterricht bei Lehrerin 3 häufig, bei weiteren vier Lehrern (Lehrer 4, 5, 8 und 9) in mittlerer Ausprägung und bei drei Lehrkräften (Lehrer 1, 7 und 10) kaum ermitteln. Bei den Lehrkräften 2 und 6 konnten keine Situationen hierzu aus den Beobachtungen erschlossen werden (siehe Abb. 55). Ein rein schriftlicher Themenwechsel wurde bei neun Lehrern nicht und nur bei Lehrer 5 in geringem Maße beobachtet.

Ein für hörgeschädigte Schüler günstiger Umgang mit unterrichtlichen Themenwechseln, d.h. in mündlicher und schriftlicher Form, wurde bei fünf Lehrern (Lehrer 1, 3, 4, 6 und 7) gemäßig, bei vier Lehrkräften (Lehrer 2, 5, 8 und 9) kaum sowie bei Lehrer 10 nicht aufgezeichnet.

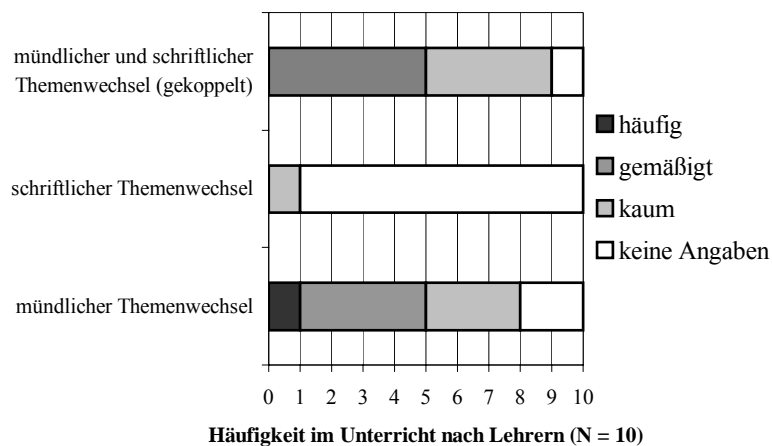


Abb. 55: Häufigkeit der Angaben des Themenwechsels nach Lehrern (N = 10)

Insgesamt ergibt sich über alle beobachteten zehn Lehrkräfte, dass der Themenwechsel zu- meist mündlich oder etwa mündlich und schriftlich gemeinsam erfolgte. Ein rein schriftlicher Themenwechsel konnte bei neun der zehn Lehrer selten und bei einem der Lehrkräfte nicht verzeichnet werden.

Diskussion

Trägt man alle Ergebnisse zur Angabe des Themenwechsels bei den beobachteten Lehrkräften zusammen, so zeigt sich ein vorwiegend mündlich angegebener Themenwechsel, wohingegen ein schriftlicher Verweis insgesamt seltener und in Abhängigkeit von den Lehrern häufig, in mittlerer Ausprägung („gemäßigt“) oder kaum auftrat. Demnach ist das Übergewicht des mündlichen vor dem schriftlichen Themenwechsels sowie die Streuungen bzw. Lehrerabhän- gigkeiten bei dem schriftlichen bzw. kombinierten Themenwechsel zu bestätigen. Allerdings weisen die qualitativen Befunde darauf hin, dass ein schriftlicher Themenwechsel wenn, zu- meist in Kombination mit einem mündlichen Themenwechsel, erfolgte.

Im Gesamten erschließen sich auch für diesen Bereich Lehrerabhängigkeiten. So konnte etwa besonders häufig eine mündliche und schriftliche Angabe des Themenwechsels im Unterricht bei Lehrerin 3 beobachtet werden. Günstige Befunde mit Blick auf die hörgeschädigten Schü- ler lassen sich überdies für den Unterricht bei Lehrer 4 feststellen. Eine Bestätigung beider Datensätze liegt zudem für die mittleren Befunde bei Lehrer 7 vor. Bei Lehrer 1 und 5 ließen

sich keine Angaben zu einem Themenwechsel innerhalb der strukturiert beobachteten Unterrichtsstunden beobachten.

Der *aufgedeckte Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeit (on-task) der hörgeschädigten Schüler und dem schriftlichen Themenwechsels* anhand der statistischen Berechnungen der quantitativen Werte legt den Schluss nahe, dass die hörgeschädigten Schüler bei denjenigen Lehrern, die häufiger einen schriftlichen Themenwechsel im Unterricht vornehmen, auch aufmerksamer waren. Ob dies nun alleinig an dem schriftlichen Themenwechsel festzumachen ist oder ob etwa andere unterrichtsbezogene Variablen bei diesen Lehrern hier Einfluss ausüben, kann – auf der aktuellen Datengrundlage – nicht erschlossen werden.

3) Wiederholungen/Zusammenfassungen

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Wiederholungen oder (Teil-)Zusammenfassungen des bisher Erarbeiteten können dem einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler im Unterricht einen (Wieder-)Einstieg in das Unterrichtsgeschehen erleichtern bzw. sein Verständnis sichern, so dass diese als eine wesentliche Erleichterung hinsichtlich seines unterrichtlichen Verstehens zu werten sind.

Innerhalb der strukturierten, quantitativen Beobachtungen ließ sich nahezu konsequent eine mündliche Wiederholung/Zusammenfassung ermitteln (siehe Abb. 56 und 57).

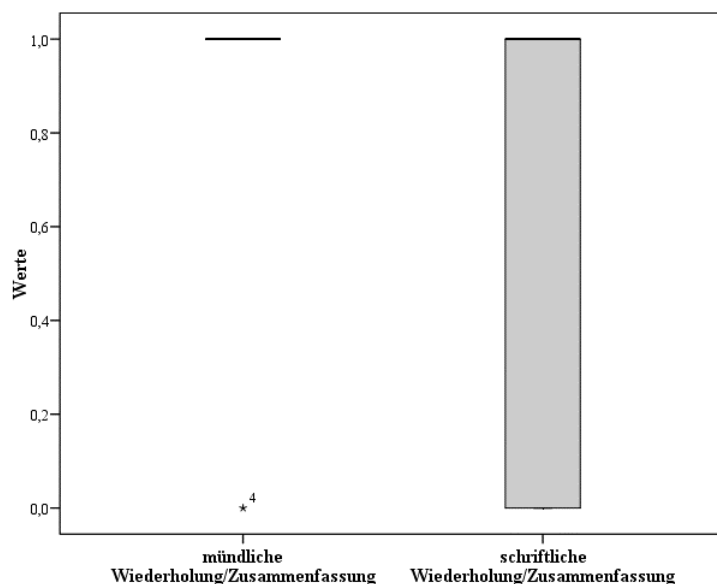


Abb. 56: Verteilung (Streuung) der Angabe von Wiederholung/Zusammenfassung über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Allein Lehrerin 6 bricht hier etwas von den Werten der übrigen Lehrer durch ihren geringen Einsatz einer Wiederholung/Zusammenfassung heraus (siehe Abb. 57). Die Anwendung einer schriftlichen Wiederholung/Zusammenfassung streut hingegen über die beobachteten Unterrichtssituationen und Lehrer (siehe Abb. 56 und 57). Besonders positiv zeichnet sich Lehrer 7

durch seinen durchgehenden Einsatz einer schriftlichen Wiederholung/Zusammenfassung in der strukturiert erfassten Unterrichtszeit aus.

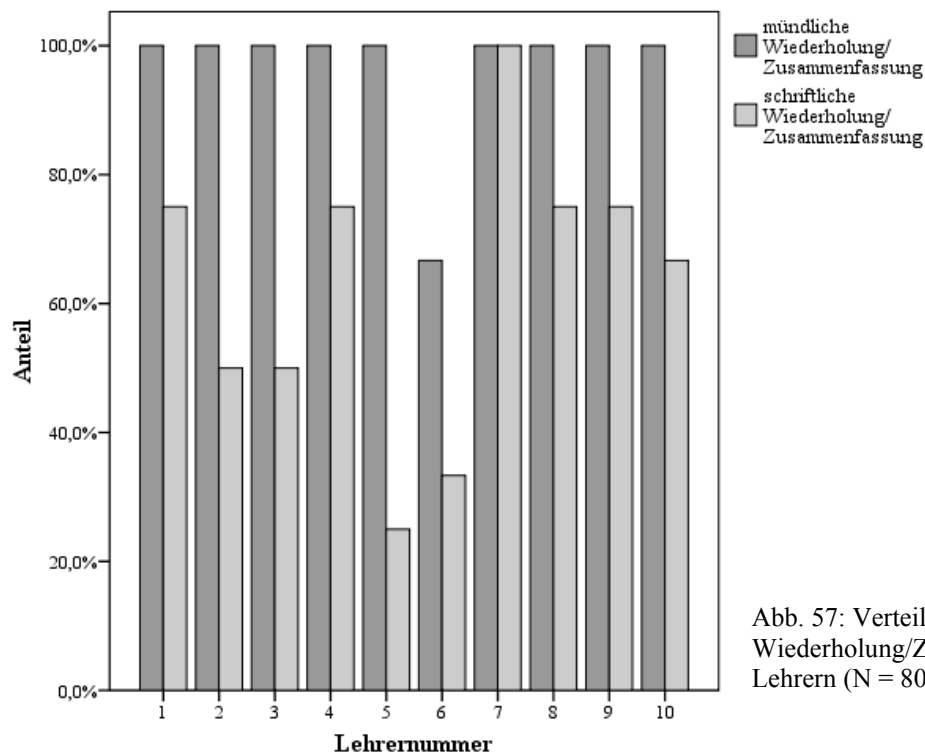


Abb. 57: Verteilung der Angabe von Wiederholung/Zusammenfassung nach Lehrern (N = 800/40)

Zwischen Schüleraufmerksamkeit und einer mündlichen Wiederholung/Zusammenfassung ließ sich eine signifikant positive Korrelation ($r = 0,352$) aufdecken. Entsprechende Regressionsanalysen bestätigen diesen Zusammenhang als gerichtet ($0,10$ zu $p < 0,05$). Der Einsatz mündlicher Wiederholung/Zusammenfassung beeinflusst demzufolge positiv die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler. Da auch die Variable Wiederholung/Zusammenfassung in dem quantitativen Design als Moderatorvariable formuliert wurde, ist die grundlegende Annahme zu bestätigen, jedoch keine konkrete These zu akzeptieren/abzulehnen.

Signifikante Korrelationen/Regressionen zwischen Wiederholungen/Zusammenfassungen und Hilfesuche können nicht nachgewiesen werden.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

In gleicher Weise, wie in den strukturierten Beobachtungen, wurden auch in den qualitativ beobachteten Unterrichtsstunden Wiederholungen/Zusammenfassungen aufgenommen.

Eine allein mündliche Wiederholung ließ sich bei Lehrerin 2 häufig, bei weiteren vier Lehrern (Lehrer 3, 4, 5 und 8) in mittlerer Ausprägung und bei den übrigen Lehrern (Lehrer 1, 6, 7, 9 und 10) aufzeichnen (siehe Abb. 58). Angaben zu einer rein schriftlichen Wiederholung konnten nicht gemacht werden. Dagegen wurde eine kombiniert mündliche und schriftliche Wiederholung bei sechs Lehrkräften (Lehrer 2, 3, 5, 6, 7 und 10) selten und bei den übrigen Lehrern (Lehrer 1, 4, 8 und 9) in keiner untersuchten Unterrichtsstunde beobachtet (siehe ebd.).

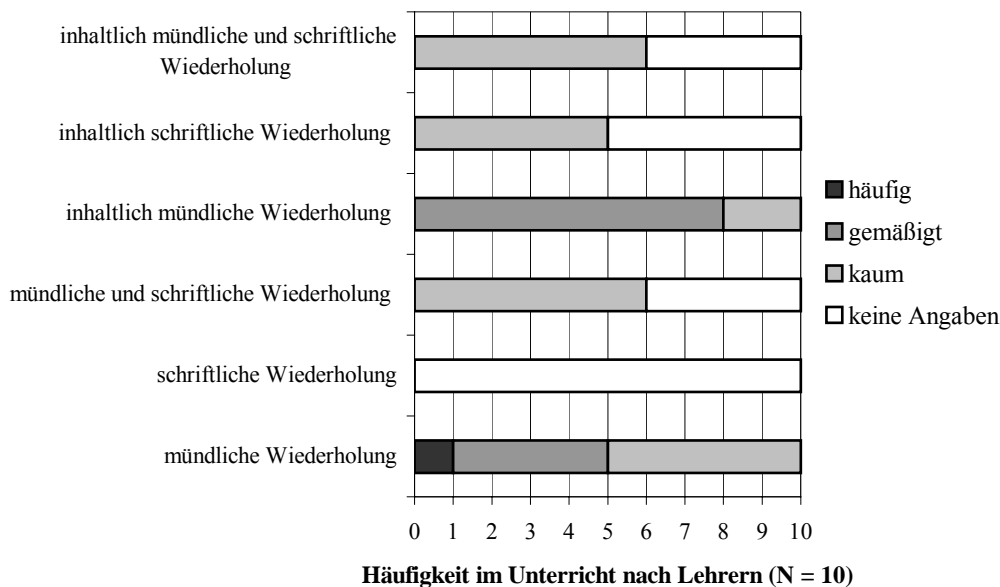


Abb. 58: Häufigkeit der Angabe von Wiederholung nach Lehrern (N = 10)

Abgesehen davon ist eine neue Kategorie in den halbstrukturierten, qualitativen Beobachtungen induktiv entstanden: die „inhaltliche“ Wiederholung. Sie bezieht sich auf eine Wiederholung des Inhalts, die nicht wortwörtlich erfolgt, sondern eindeutig auf einer Umformulierung des Gesagten bzw. des Erarbeiteten basiert. Sie unterscheidet sich dahingehend von der zuvor dargelegten Subkategorie der Wiederholung.

Eine inhaltlich mündliche Wiederholung konnte bei den Lehrern 1 und 2 kaum und bei den verbleibenden Lehrkräften (Lehrer 3 bis 10) in mittlerer Ausprägung aufgezeichnet werden (siehe Abb. 57). In geringerer Häufigkeit ließ sich eine inhaltlich schriftliche Wiederholung ermitteln, genauer gesagt konnte dieser Bereich allein bei fünf Lehrern (Lehrer 3, 5, 7, 8 und 10) kaum festgestellt werden. Ähnlich verhält es sich mit der Kategorie einer inhaltlich mündlich und schriftlichen Wiederholung: Diese wurde im Unterricht von sechs Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 5, 7, 8 und 10) selten und bei allen anderen beobachteten Lehrkräften nicht erfasst (siehe ebd.).

Im Gesamten lässt sich festhalten, dass die zehn Lehrkräfte am häufigsten eine inhaltlich mündliche Wiederholung, gefolgt von einer allein mündlichen und einer inhaltlich mündlich und schriftlichen (kombinierten) Wiederholung vornahmen. Selten trat hingegen eine mündliche und schriftliche sowie eine inhaltlich schriftliche Wiederholung auf; eine allein schriftliche Wiederholung konnte nicht aufgezeichnet werden.

Betrachtet man die vorgenommenen Zusammenfassungen in den qualitativ beobachteten Unterrichtsstunden separat von den Wiederholungen, so ergibt sich auch hier eine Dominanz mündlicher gegenüber schriftlicher oder mündlich-schriftlicher Zusammenfassung (siehe Abb. 59). Im Unterricht bei fünf Lehrkräften (Lehrer 4, 5, 7, 8 und 10) trat eine mündliche Zusammenfassung oft, bei drei Lehrern (Lehrer 1, 3 und 9) in mittlerer Häufigkeit und bei zwei Lehrern (Lehrer 2 und 6) kaum auf. Zu einer rein schriftlichen Zusammenfassung existieren lediglich Angaben mit einer selten beobachteten Häufigkeit bei fünf Lehrkräften (Lehrer 5, 7, 8, 9 und 10). Geringfügig günstiger zeigen sich die Ergebnisse zu einer mündlich und schriftlichen Zusammenfassung: Mit Ausnahme der Lehrer 3, 4 und 6, bei denen hierzu keine Angaben bestehen, konnte bei allen anderen Lehrern die kombiniert mündliche und schriftliche Zusammenfassung kaum beobachtet werden.

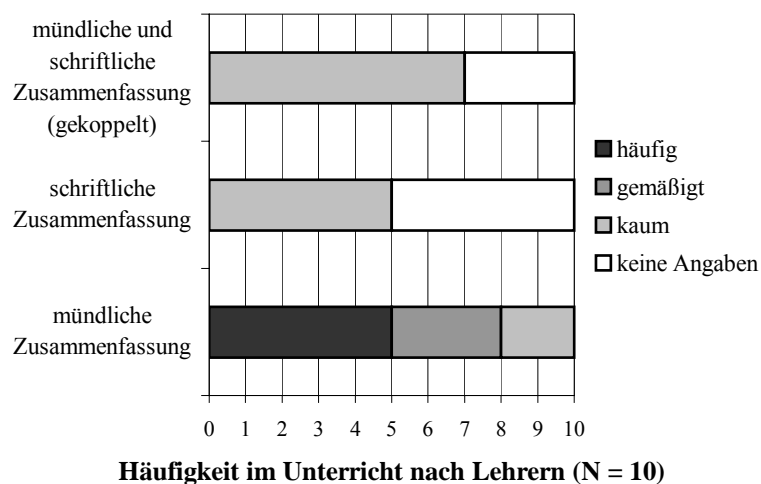


Abb. 59: Häufigkeit der Angabe von Zusammenfassung nach Lehrern (N = 10)

Diskussion

Alles in allem ergab sich eine mündliche Wiederholung/Zusammenfassung sowohl in den halbstrukturierten als auch in den strukturierten Beobachtungen durchaus oft. Aus den qualitativen Daten lässt sich erschließen, dass eine allein mündliche Angabenform häufiger beobachtet wurde als eine inhaltlich mündliche, allerdings seltener als eine mündliche Zusammenfas-

sung. Im Lehrervergleich kristallisiert sich besonders Lehrer 7 durch seine zahlreiche Anwendung von Wiederholungen/Zusammenfassungen heraus, was insbesondere aus den strukturierten Beobachtungen hervortritt. Die qualitativen Daten bestätigen dies insofern, als dass dieser Lehrer sich in derjenigen Lehrergemeinschaft befindet, bei der grundsätzlich sowohl eine mündliche und schriftliche als auch eine inhaltlich mündliche und schriftliche Wiederholung sowie eine mündlich-schriftliche Zusammenfassung erfasst werden konnte. Eine mündliche Zusammenfassung ließ sich überdies bei diesem Lehrer häufig aufzeichnen. Eine ähnlich günstige, wenn auch mit geringerem Auftreten beobachtete Situation ergibt sich bei den Lehrkräften 2, 3 und 4. Auffällig selten ließen sich derartige unterrichtliche Situationen hingegen bei Lehrerin 6 ermitteln.

Eventuell wäre hier jedoch auch der Vorwurf einer mangelnden Trennschärfe der separat beobachteten Subkategorien von Wiederholung, inhaltlicher Wiederholung und Zusammenfassung innerhalb der qualitativen Erhebung und Auswertung angebracht. Da jedoch die einzelnen Ergebnisse sich hinsichtlich ihrer Differenzierung nach einer schriftlichen und mündlichen Variante bestätigen, können sie letzten Endes wieder unter eine Hauptkategorie gefasst werden, wie es auch in der strukturierten Beobachtung erfolgte.

Der nachgewiesene *statistische Zusammenhang zwischen der mündlichen Wiederholung/Zusammenfassung und der Schülerschulung* belegt deren enorme Bedeutsamkeit für hörgeschädigte Schüler. Bei Lehrern, die verstärkt (mündliche) Wiederholungen/Zusammenfassungen einsetzen sind demnach auch die hörgeschädigten Schüler aufmerksamer.

4) Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Der ausdrückliche Verweis und die Thematisierung von Fachbegriffen oder/und Fremdwörtern trägt zur Verständnissicherung bei den einzelintegriert beschulten hörgeschädigten Schülern bei und ist integraler Bestandteil eines gut strukturierten Unterrichts. Wird den Hörgeschädigten die Schreibweise der Begrifflichkeiten – durch schriftliche Absicherung – zudem dargeboten, erleichtert ihnen dies die Sprachwahrnehmung der Fremdwörter/Fachbegriffe.

In den strukturiert-quantitativ vorgenommenen Beobachtungen ließen sich nahezu ausschließlich Situationen ausmachen, in denen Fremdwörter/Fachbegriffe mündlich besprochen wurden. Eine entsprechende Verschriftlichung fand indessen uneinheitlich statt (siehe Abb. 60).

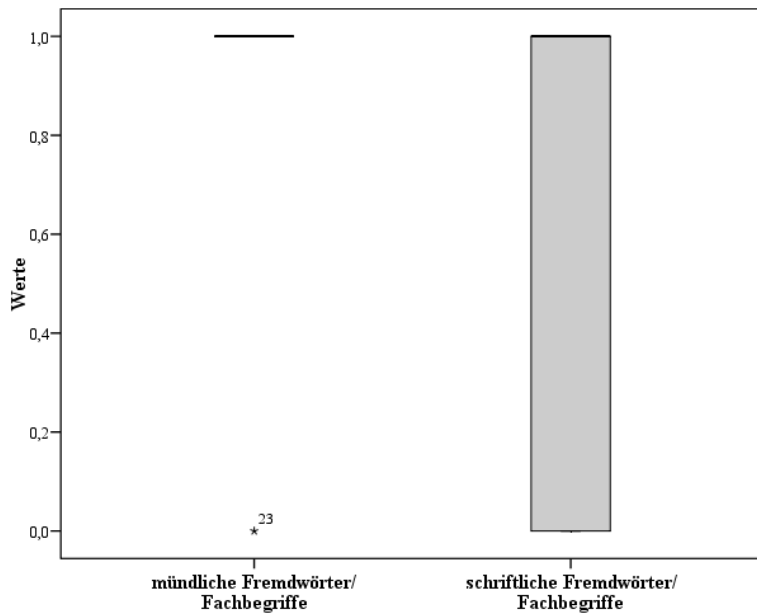


Abb. 60: Verteilung (Streuung) der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Die uneinheitlich schriftlich vorgenommene Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen erklärt sich durch die in Abbildung 61 visualisierten Lehrerabhängigkeiten. So wurden im strukturiert beobachteten Unterricht bei vier Lehrkräften (Lehrer 2, 4, 9 und 10) konsequent die mündlich besprochenen Fachbegriffe/Fremdwörter verschriftlicht. Bei Lehrer 5 geschah dies in etwa 65 % der Fälle, bei Lehrer 3, 7 und 8 zu etwa 50 % und bei Lehrer 1 zu ca. 35 %. Bei Lehrerin 6 wurde keine Verschriftlichung der mündlich erarbeiteten Fremdwörter/Fachbegriffe beobachtet. Lehrer 5 hebt sich von den anderen Lehrkräften insofern ab, als dass bei ihm deutlich weniger Situationen einer mündlichen Bearbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen erfolgte – genauer gesagt in gleicher Häufigkeit, wie auch eine Verschriftlichung dieser bei ihm auftrat (zu etwa. 65 %).

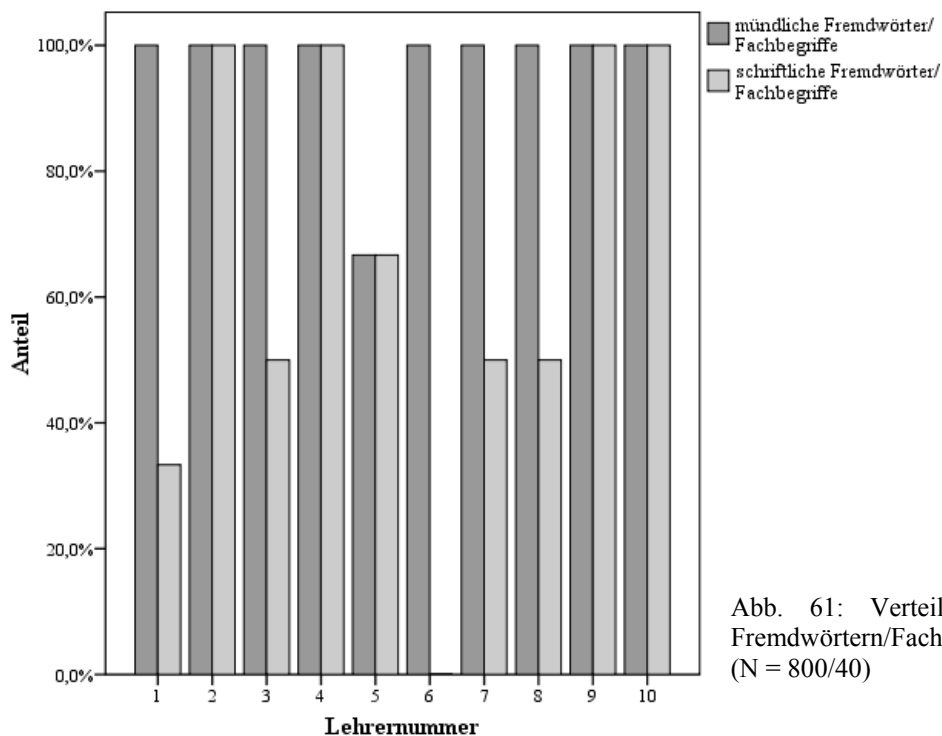


Abb. 61: Verteilung der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen nach Lehrern (N = 800/40)

Korrelationen und Regressionen zwischen der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen (mündlich/schriftlich) zur Aufmerksamkeit (on-task) bzw. zur Hilfe(suche) des hörgeschädigten Schülers sind nicht signifikant. Auch hier wurde die Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen zu den beiden abhängigen Variablen als Moderatorvariable formuliert, so dass es nicht gilt, die jeweilige These abzulehnen bzw. zu bestätigen.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Ebenso wie vorangegangene Teilbereiche eines strukturierten Unterrichts, wurde auch die Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen (mündlich/schriftlich) in den qualitativen Beobachtungen berücksichtigt.

Innerhalb der qualitativ erfassten Unterrichtsstunden zeigte sich eine mündliche Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen im Unterricht bei Lehrer 5 oft, bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 2, 7 und 8) in mittlerer Ausprägung, bei fünf Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 4, 6 und 10) kaum sowie bei Lehrer 9 nicht (siehe Abb. 62).

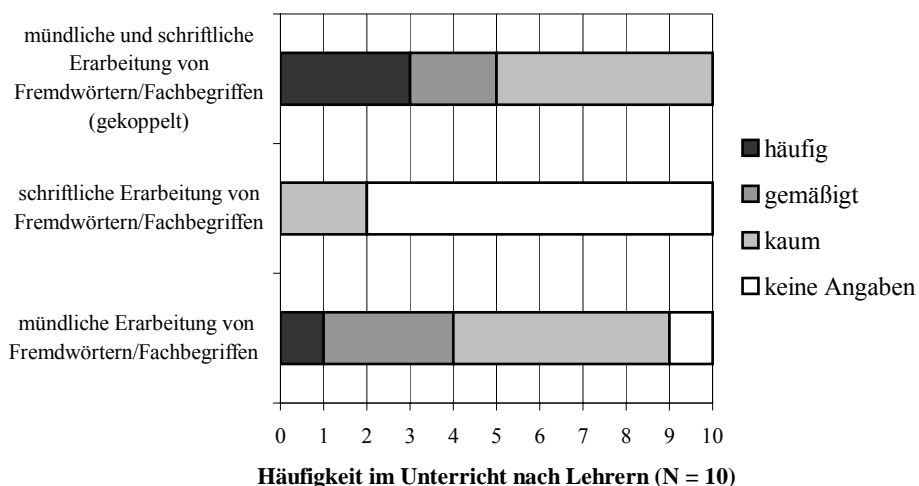


Abb. 62: Häufigkeit der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen nach Lehrern (N = 10)

Zu diesem Bereich ergibt sich folglich insgesamt ein Bild mittleren Ausprägungsgrades. Eine schriftliche Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen ließ sich hingegen nur selten in den Unterrichtsstunden von Lehrer 5 und 10 verzeichnen und bei den restlichen untersuchten Lehrern in den beobachteten Unterrichtsstunden nicht. Eine kombiniert mündliche und schriftliche Erarbeitung von Fremdwörtern und Fachbegriffen konnte häufiger als die beiden erstgenannten Bereiche beobachtet werden: Im Unterricht bei drei Lehrern (Lehrer 2, 7 und 10) zahlreich, bei zwei Lehrkräften (Lehrer 1 und 6) eingeschränkt und bei den verbleibenden Lehrern (Lehrer 3, 4, 5, 8 und 9) kaum. Im Gesamten überwog demnach eine kombiniert mündliche und schriftliche Erarbeitung vor einer allein mündlichen und einer insgesamt sehr selten beobachteten rein schriftlichen Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen.

Diskussion

In zusammenfassender und vergleichender Analyse der Datensätze aus den halbstrukturierten, qualitativen und aus den strukturierten, quantitativen Beobachtungen zeichnet sich zum einen eine durchaus häufige mündliche Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen sowie eine schriftliche Anwendung mittlerer Häufigkeit ab. Die qualitativen Ergebnisse komplettieren hierbei die quantitativen Befunde indem sie aufzeigen, dass eine schriftliche Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen vor allem in Kombination mit einer mündlichen Erarbeitung vorgenommen wurde.

Im interpersonalen Vergleich und bei Vorzug einer kombiniert mündlichen und schriftlichen Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen kristallisieren sich aus beiden Datensätze vor allem Lehrer 2 und 10 durch ihren häufigeren Gebrauch dessen heraus. Dies verwundert nicht, da beide Lehrer – gemeinsam mit Lehrerin 3 – die beobachteten Englischlehrkräfte darstellen und eine verstärkte Behandlung von Fremdwörtern im Fremdsprachunterricht anzunehmen ist. Neben diesen beiden Lehrkräften ergibt sich aus beiden Beobachtungserhebungen zudem eine gemäßigt-günstige Sachlage für die Lehrer 4 und 9 sowie bedingt noch für die Lehrkräfte 3 und 8. Auf ein eher ungünstiges Bild kann hingegen bei den Lehrern 5 und 6 geschlossen werden.

Auch wenn in den Aufzeichnungen zu dieser Kategorie für die Schüler grundlegend neue Fachbegriffe/Fremdwörter und deren Angaben fokussiert wurden, ist nicht auszuschließen, dass mündliche Angaben von Fremdwörtern/Fachbegriffen protokolliert wurden, welche den Schülern schon bekannt waren. Auch dies könnte dazu geführt haben, dass eine mündliche Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen deutlich häufiger als deren Verschriftlichung verzeichnet wurde.

5) Hausaufgabenaufgabe

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Wie bereits in Kapitel 2.3.1 thematisiert, stellt insbesondere die Aufgabe der Hausaufgaben hinsichtlich des erschwerten Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler eine kritische Situation in der unterrichtlichen Einzelintegration Hörgeschädigter dar. Eine günstige Aufgabensituation der Hausaufgaben beinhaltet nicht nur eine bestenfalls mündliche und schriftliche Angabe, sondern auch den Auftrag an die Schüler vor dem Gong zum Stunden- bzw. Unterrichtsschluss, d.h. bevor ansteigender Störlärm anzunehmen ist. Auch dieser Bereich ist letztlich einer Strukturierung des Unterrichts durch den Lehrer zuzuordnen.

Aus nachstehender Grafik (Abb. 63) erschließt sich, dass mehrheitlich eine mündliche Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichtsende erfolgte. Allerdings streuen die Werte bezüglich des Zeitpunkts der Hausaufgabenaufgabe im Unterricht. Eine gleichfalls stärkere Streuung ergibt sich bei den Daten einer schriftlichen Hausaufgabenaufgabe, so dass situative und interpersonale Abhängigkeiten zu unterstellen sind.

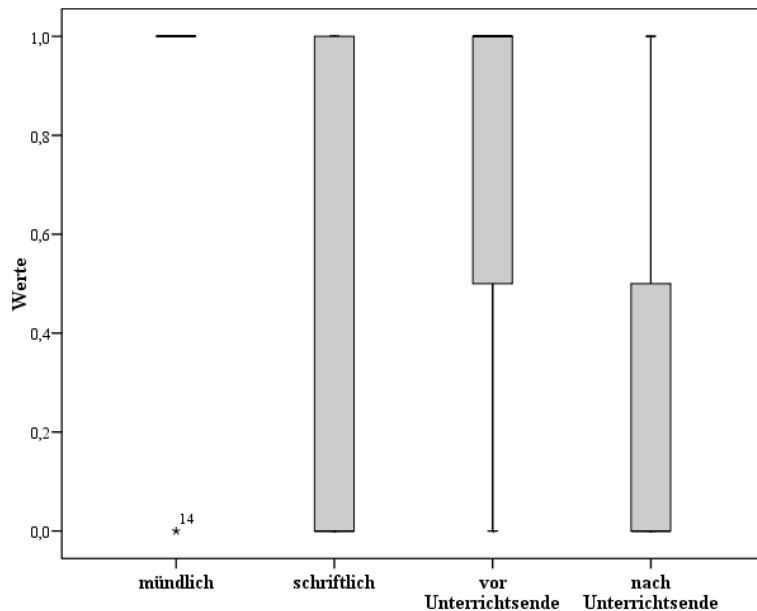


Abb. 63: Verteilung (Streuung) der Angabe der Hausaufgabe über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Bei Analyse der Angaben zu den einzelnen Lehrkräften fallen zunächst die fehlenden Werte (siehe Abb. 64) bei Lehrer 1 und 8 auf. Nimmt man nun die verbleibenden Lehrkräfte, so zeigt sich eine Dominanz der mündlichen Hausaufgabenaufgabe. Eine schriftliche Angabe der Hausaufgaben konnte in geringerer Häufigkeit und in Abhängigkeit der Lehrer aufgezeichnet werden. Besonders günstig präsentiert sich die Hausaufgaben-situation im Unterricht bei Lehrer 2 und 5, da bei beiden Lehrkräften eine durchgängig mündliche und schriftliche Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichtsende verzeichnet werden konnte. Bei den Lehrern 3 und 10 wurde Selbiges gleichfalls vor dem Unterrichtsschluss vorgenommen, aber nicht durchgängig schriftlich. Weniger günstig im Hinblick auf ein gesichertes Verständnis der aufgegebenen Hausaufgabe seitens des hörgeschädigten Schülers, ist die Sachlage bei vier weiteren Lehrkräften (Lehrern 4, 6, 7 und 9): Nicht nur, dass im Unterricht bei diesen Lehrkräften in geringerem Maße eine Verschriftlichung der Hausaufgabe auftrat, zudem geschah die Hausaufgabenaufgabe mehrfach erst nach dem offiziellen Stundenschluss.

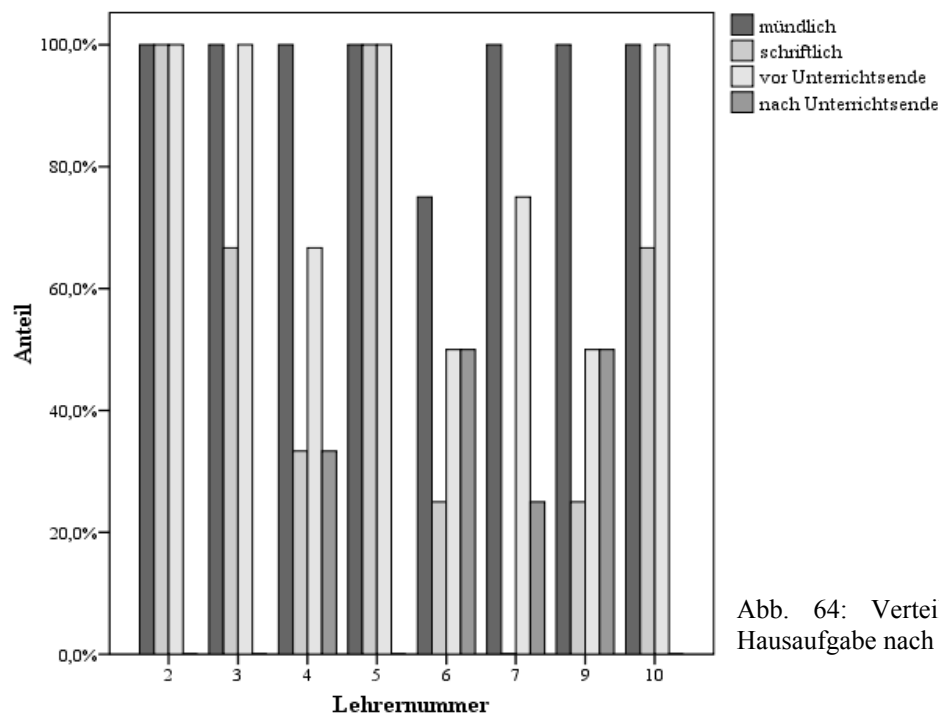


Abb. 64: Verteilung der Angabe der Hausaufgabe nach Lehrern (N = 800/40)

Korrelationen/Regressionen zwischen der Hausaufgabenaufgabe und der Aufmerksamkeit (on-task) sowie der Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler sind nicht signifikant, was dem zugeschrieben werden kann, dass die Hausaufgabenaufgabe pro Unterrichtsstunde in der Regel einmalig vorgenommen wird, die Schülaufmerksamkeit aber eine Verlaufsbeobachtung beinhaltet. Aufgrund dessen wurde die Hausaufgabenaufgabe in der Konstruktion des Inventars nicht als operationale These, sondern als Moderatorvariable eingestuft, die es nicht zu bestätigen/zu falsifizieren gilt.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

In dem qualitativen Auswertungsprozess zur Hausaufgabensituation ist eine weitere Kategorie induktiv entstanden: die Hausaufgabenaufgabe im Unterrichtsverlauf. Auch wenn generell empfehlenswert sein mag, dass sie simultan zu der Präsentation des Lerngegenstandes erfolgt, wird sie von der Verfasserin als ungünstig für den hörgeschädigten Schüler gewertet, da die Gefahr besteht, dass die Hausaufgabenaufgabe im Unterrichtsgeschehen untergeht und infolgedessen kein gesichertes Sprachverstehen beim hörgeschädigten Schüler angenommen werden kann (vor allem in rein mündlicher Form).

Mündlich ließ sich die Hausaufgabenaufgabe bei acht der zehn Lehrer (Lehrer 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9 und 10) häufig, bei Lehrer 5 in mittlerer Häufigkeit und bei Lehrer 8 selten ermitteln (siehe Abb. 65). Eine schriftliche Hausaufgabenaufgabe trat bei Lehrerin 3 oft, bei den Lehrkräften 2, 6 und 10 gemäßigt, bei Lehrer 1, 4, 5 und 9 selten auf. Bei den Lehrern 7 und 8 konnten hierzu keine Aufzeichnungen vorgenommen werden. Im Vergleich zwischen einer mündlichen und schriftlichen Aufgabe der Hausaufgabe herrscht demnach deutlich eine mündliche Form vor.

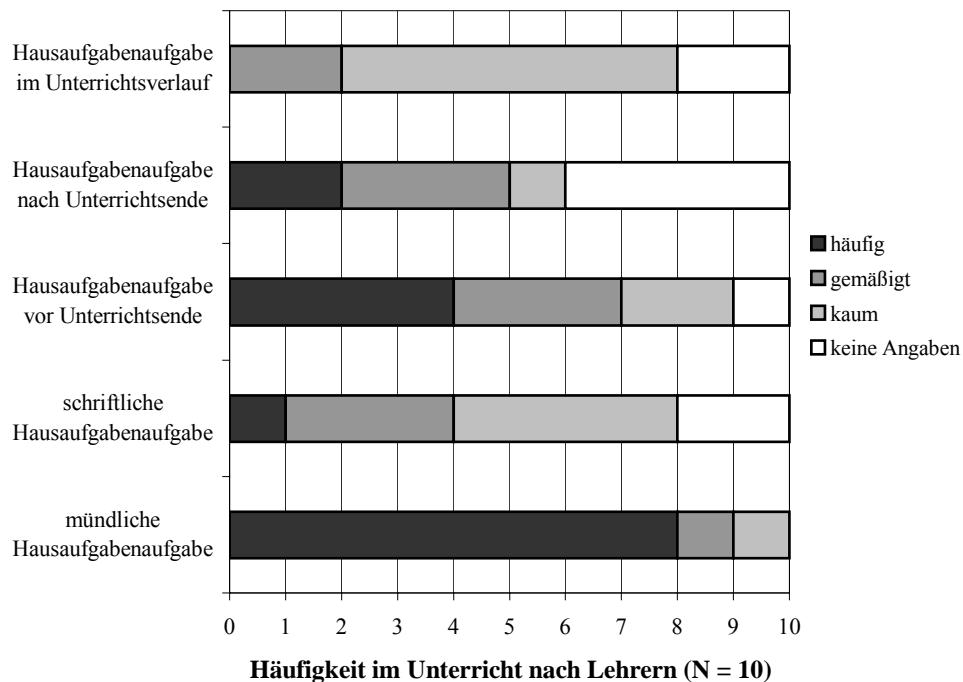


Abb. 65: Häufigkeit der Angabe der Hausaufgabe nach Lehrern (N = 10)

Eine Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichtsende ließ sich wiederum im Unterricht

- bei Lehrer 2, 4, 7 und 10 zahlreich,
- bei Lehrer 3, 6 und 9 mit mittlerer Häufigkeit und
- bei Lehrer 1 und 5 kaum verzeichnen.

Bei Lehrer 8 besteht keine Angabe hierzu (siehe Abb. 65).

Eine Hausaufgabenaufgabe nach Unterrichtsende konnte dagegen in den erfassten Unterrichtsstunden

- bei Lehrer 4 und 9 häufig,
- bei Lehrer 1, 2 und 6 eingeschränkt,
- bei Lehrer 7 selten sowie bei den Lehrkräften 3, 5, 8 und 10 nicht aufgezeichnet werden (siehe ebd.).

Eine Hausaufgabenaufgabe im Unterrichtsverlauf ließ sich demgegenüber

- für die Lehrer 3 und 7 mit mittlerer Ausprägung und

- bei Lehrer 1, 4, 5, 6, 8 und 9 in geringem Maße beobachten (keine Angaben bei den Lehrern 2 und 10) (siehe ebd.).

Alles in allem überwog somit eine Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichtsende leicht vor einer nach Unterrichtsende und deutlich vor einer Hausaufgabenaufgabe im Unterrichtsverlauf.

Diskussion

Die fehlenden quantitativen Werte einer Hausaufgabenaufgabe bei Lehrer 1 und 8 ergeben sich schlichtweg daraus, dass bei diesen Lehrern zu keinem Beobachtungszeitpunkt in der strukturierten Beobachtung eine Aufgabe von Hausaufgaben beobachtet werden konnte. Da diese Lehrer jeweils in der ersten hospitierten Unterrichtsstunde strukturiert beobachtet wurden, gilt es, die halbstrukturiert erhobenen Daten in die Diskussion mitaufzunehmen. Unter Heranziehung der qualitativen Ergebnisse zeigt sich, dass bei Lehrer 8 generell kaum Situationen einer Hausaufgabenaufgabe vorgenommen wurden. Bei Lehrer 1 ergaben sich hingegen einige Konstellationen, die auf eine mehrheitlich mündliche und gelegentlich schriftliche Hausaufgabenaufgabe verweisen und zwar tendenziell eher vor als nach dem Stundenschluss. Über alle beobachteten Lehrer hinweg dominiert wiederum eine mündliche Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichts- bzw. Stundenschluss. Der hinsichtlich des Verständnisses hörgeschädigten Schülers günstigste Fall einer schriftlichen Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichts-/Stundenende zeichnete sich – laut quantitativ erhobenen Daten – vor allem bei zwei Lehrern (Lehrer 2 und 5) ab, was sich hauptsächlich für Lehrerin 2 mittels der qualitativen Befunde bestätigen lässt. Unter Berücksichtigung aller Resultate ergibt sich außerdem eine mehr oder minder günstige unterrichtliche Hausaufgabensituation im Unterricht bei drei Lehrkräften (Lehrer 3, 5 und 10). Unvorteilhaft in Bezug auf den hörgeschädigten Schüler zeigte sich die Sachlage hingegen bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 4, 6 und 9), da bei ihnen vermehrt eine allein mündliche Hausaufgabenaufgabe und diese teils nach Unterrichts-/Stundenschluss erfolgte. Hier stellt sich somit eine zweifach erschwerte Gegebenheit im Hinblick auf das Sprachverstehen des Hörgeschädigten dar.

Zusammenfassend ist zu folgern, dass sich die Hausaufgabensituationen der hörgeschädigten Schüler aufgrund des Übergewichts einer mündlichen Aufgabe ungünstig zu bewerten sind, auch wenn dies mehrheitlich vor Unterrichtsende geschah. Allerdings dürfen auch diese Resultate nicht pauschal betrachtet werden, da sich partiell Abhängigkeiten der Ergebnisse zu den einzelnen Lehrpersonen ergeben.

6) Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen zu spezifischen Aspekten von Strukturierung allgemein

An dieser Stelle erfolgt eine ausschließlich deskriptive Darstellung der qualitativen Ergebnisse verschiedener Kriterien, die unter dem Unterrichtsprinzip der Strukturierung zu fassen sind. In der Auswertung und Ergebnisdarlegung wird eine Einteilung nach bereichsspezifischer unterrichtlicher Strukturierung vorgenommen (z.B. stofflich, zeitlich und unterrichtsorganisatorisch sowie verlaufsstrukturierende Aspekten des Unterrichts). Die Beobachtungskriterien sind in Orientierung an empirischen Forschungen zum Unterrichtsstil, der Lehrerexpertise und des „Classroom Managements“ entstanden (siehe Kapitel 2.3.2). Insbesondere sind Elemente aus der Studie von LINGELBACH (1995) und ihrem angewandten Q-Sort-Verfahren, Abhandlungen über Unterrichtsqualität nach HELMKE & SCHRADER (2006) und Prozessqualitäten von Unterricht und Erziehung nach dem Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München bzw. nach deren Evaluation bayerischer Schulen im Jahre 2004-2005 eingeflossen (BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005a).

Im Einzelnen wurden folgende Kriterien einer unterrichtlichen Strukturierung qualitativ analysiert:

- klar voneinander abgrenzbare unterrichtliche Phasen/Lehrer bleibt bei seiner Struktur (klare Stundenstruktur);
- ausdrückliche Unterbrechung einer unterrichtlichen Phase (vornehmlich der selbstständigen Schülerarbeit) um weitere Anweisungen/Hilfen zu geben;
- Lehrer macht (einführende) Bemerkungen/gibt Hinweise zu dem Stoff/zum dem (Unterrichts-)Gegenstand/gibt Strukturierungshilfen (Strukturierung des Stoffes);
- Lehrer gibt Überblick über den Stundenverlauf/die weitere Bearbeitung des Stoffes (Transparenz);
- Strukturierung durch Angabe des zeitlichen Rahmens (Transparenz);
- Lehrer macht Bemerkungen/gibt Hinweise zu dem Schwierigkeitsgrad des Stoffes (Strukturierung des Stoffes);
- Bedeutsamkeit bestimmter Ziel- und Stoffaspekte wird betont (Transparenz)/Strukturierung durch Verweis auf Frage/Ziel;
- Lehrer macht Aufmerksamkeit regulierende Bemerkungen (Transparenz);
- Lehrer lässt Impuls auf die Schüler wirken/Lehrer lässt Schülern Zeit zum Nachdenken/Antworten/wartet bis Lärmpegel sinkt;
- Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilen des Stoffes und Bezüge zu Lernzielen werden genannt (Transparenz);
- Lehrer fördert flüssigen Stundenverlauf;
- Strukturierung durch wiederkehrenden Ablauf;
- übersichtliche und strukturierte Stoffdarbietung (schriftliche oder/und zeitliche Verankerung)/Hinweise zur übersichtlichen Verankerung);
- schrittweiser Stoffaufbau;
- Zusammenfassender Rückblick (Stundenende/Stundenanfang);
- unstrukturierte Darbietung des Stoffes/unstrukturierte Unterrichtsführung;
- fehlende Strukturierungshilfen;
- mangelnde Struktur in der Stundenvorbereitung;
- Lehrer überzieht Stunde;
- Lehrer beginnt Stunde verspätet und
- Lehrer beendet Stunde verfrüht.

Deskriptive Häufigkeitszuschreibungen der jeweiligen strukturierenden Aspekte des Unterrichts wurden pro Lehrer im Verhältnis zur Anzahl der Hospitationsstunden für jeden Lehrer ermittelt.

Betrachtet man alle hier beobachteten Lehrkräfte im interpersonalen Vergleich, so heben sich vor allem vier erfasste Lehrer (Lehrer 1, 3, 5 und 7) und bedingt drei weitere Lehrkräfte (Lehrer 2, 4 und 10) durch vermehrt strukturierende Aspekte in ihrem Unterricht von der Lehrergruppe ab. Eher nachteilig stellen sich die Befunde hierzu bei den übrigen Lehrern (Lehrer 6, 8 und 9) dar.

Bei Prüfung der einzelnen Subkategorien, konnten klar voneinander abgrenzbare unterrichtliche Phasen bzw. ein Festhalten an einer klaren Stundenstruktur besonders bei Lehrer 5 und bedingt auch – unter Hinzuziehung besonderer Situation – bei Lehrer 7 und 8 ermittelt werden. Bei Lehrer 7 bezieht sich eine Nennung konkret auf eine Abgrenzung einer unterrichtlichen Phase zur nächsten, die anderen Angaben nehmen ausschließlich Bezug auf Übergänge von einer auf die nächste Stunde durch gemeinsames Singen, Bewegungslieder oder Lockerungs- und Dehnungsübungen zwischen zwei beobachteten Unterrichtsstunden. Ähnlich sieht es hierzu bei Lehrer 8 aus: Eine Nennung beinhaltet eine Pause zwischen den beiden Beobachtungsstunden, die anderen Angaben beziehen sich auf Gesang oder Spiele, die zumeist zum Stundenübergang durchgeführt wurden, sich aber mitunter weit bis in die zweite Stunde hineinzogen. Zudem ließen sich spielerische Situationen zum Stundenschluss der zweiten Beobachtungsstunde verzeichnen, welche zugleich den Unterrichtsschluss des Hospitationstages markieren.

Eine ausdrückliche Unterbrechung einer unterrichtlichen Phase (vornehmlich der selbstständigen Schülerarbeit) für weitere Anweisungen/Hilfen ist besonders im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler als vorteilhaft zu werten, da auf diese Weise nachgeschobene Anweisungen, Erklärungen o.Ä. innerhalb der selbstständigen Schülerarbeit deutlich herausgestellt werden. Bei einem solchen Vorgehen ist eher davon auszugehen, dass die hörgeschädigten einzelintegrierten Schüler auf die Lehreräußerungen aufmerksam werden und sich von der selbstständigen Schülerarbeit ab- und dem Lehrer zuwenden als bei keiner deutlich markierten zusätzlichen Lehreranweisung/-informierung. Durch diese vorteilhaft zu beurteilende, unterrichtsstrukturierende Maßnahmen zeichnet sich insbesondere Lehrer 1 aus, bspw. wie folgt:

„09.02 Uhr: Arbeitsanweisung: ‚Moment! Bitte rausschaun! Ich muss unterbrechen (*klatscht 2x in die Hände*). Rausschaun (*pfeift 2x*)! Herschaun!‘ → Herr A. geht während des Sprechens nach vorne (stellt sich vor die Tafel) und wartet, bis die Klasse ruhig ist“ (S1-L1\06.04.06 (2), 112).

Gegenteiliges zu diesem unterrichtsstrukturierenden Moment wurde eigens und explizit beobachtet: Gemeint sind Lehreräußerungen (Informationen, nachgezogene Anweisungen/Fragen o.Ä.) während einer selbstständigen Schülerarbeit, ohne dass der Lehrer die Schüler explizit darauf aufmerksam macht. Dies ist als Anzeichen mangelnder Strukturierung im Unterricht und als stark unvorteilhafte Situation für den hörgeschädigten Schüler herauszustellen. Befindet sich der Hörgeschädigte etwa in vertiefter Arbeit, besteht die Gefahr, dass er die zusätzlichen Anweisungen, Fragen, Informationen o.Ä. nicht wahrnimmt. Bei häufigem Vorkommen wird von dem hörgeschädigten Schüler überdies eine kontinuierlich geteilte Aufmerksamkeit auf die Aufgabenbearbeitung und den Lehrer gefordert, um möglicherweise nachgeschobene Anweisungen/Erklärungen o.Ä. auditiv und visuell wahrnehmen zu können. Bei häufigem Einsatz bzw. länger andauernden Situationen beansprucht dies in der Folge erheblich die Konzentrationsleistung des Hörgeschädigten. Die qualitativen Befunde ergeben hierzu starke Lehrerabhängigkeiten. So nahmen dies drei Lehrkräfte (Lehrer 2, 4 und 10) äußerst selten bzw. nahezu nicht vor. Durch auffällig häufige Angaben kennzeichnen sich hingegen die Lehrer 3 und 8 sowie in Teilen noch Lehrer 1, 5 und 6 aus. Bei genauerer Analyse des Inhalts dieser nachgeschobenen Lehreräußerungen wurden tendenziell vor allem zusätzliche Erklärungen, Tipps und Hilfestellungen gegeben, mitunter auch zusätzliche Arbeitsanweisungen oder aber Zeitangaben für die selbstständige Schülerarbeit. Häufiges Kommentieren der selbstständigen Schülerarbeit – ohne Unterbrechung der Schülerarbeit – trat allein bei Lehrer 8 auf.

Für eine gute Strukturierung des Unterrichts sprechen wiederum einführende Bemerkungen bzw. Hinweise zu dem Lernstoff im Sinne von Strukturierungshilfen (Strukturierung des Stoffes). Mehr oder minder zahlreich – im Vergleich zu den übrigen Lehrern – konnten diese bei Lehrer 1 und bei Lehrer 7 aufgezeichnet werden.

Oftmals lieferten Lehrer 1, 3 und bedingt noch Lehrer 7 und 8 einen Überblick über den Stundenverlauf bzw. über die weitere Bearbeitung des Lernstoffes (Transparenz), z.B.:

„Herr G. stellt sich vor die Tafel und kündigt an: „Gut. Morgen steigt ja die große * Mathe-Party ... Die Mathe-Probe. Deswegen möchte ich heute mit euch noch mal einen Abschnitt wiederholen, der vielleicht dem einen oder anderen Kopfzerbrechen bereitet. ... die GLEICHUNG. ** (*klappt die Tafel auf und dreht sich wieder zur Klasse*) Heute üb ma noch mal das LÖSEN VON GLEICHUNGEN.“ (S4-L7\22.02.06 (1), 19).

Eine Strukturierung durch Angabe des zeitlichen Rahmens (Transparenz) konnte vor allem bei den Lehrern 1, 6, 7 und 8 verzeichnet werden. Bei detaillierter Betrachtung der zeitlichen Angaben treten in Bezug auf eine mehr oder weniger konsequente Einhaltung des angegebenen Zeitrahmens nur die Lehrer 1 und 7 positiv heraus.

Überdies nahmen besonders die Lehrer 1, 3 und 5 Bemerkungen/Hinweise zu dem Schwierigkeitsgrad des Stoffes (Strukturierung des Stoffes) vor, was den Schülern zu einer stofflichen Strukturierung verhelfen kann. Dies geschah etwa wie folgt:

„Herr T. verteilt erneut die Wortkarten an die Schüler, dabei z.T. simultan informative Kommentare bzgl. dem Schwierigkeitsgrad – Herr T. u.a.: ‚schwerer‘, ‚leichter‘ → Schüler ordnen die Karten der Reihe nach erneut dem Bild zu (befestigen sie erneut an dem Teichbild)“ (S3-L5\05.04.06 (2), 93).

Die Betonung der Bedeutsamkeit bestimmter Ziel- und Stoffaspekte (Transparenz) bzw. die Strukturierung durch Verweis auf Frage/Ziel geschah insgesamt eher selten, dies allerdings im Unterricht bei sieben der zehn Lehrer (Lehrer 1, 3, 4, 5, 7, 9 und 10). Nachstehende Auszüge aus den Transkriptionen der Beobachtungen beinhalten derartige Situationen:

„Herr R. (indirekte Lehrerfrage): ‚Ich will jetzt noch nicht, wie man auf die Lösung kommt, sondern mir gehts darum, warum gibts hier nur zwei Möglichkeiten.‘“ (S2-L4\23.06.06, 56).

„Herr K. informiert: ‚I want you to get used to both ways.‘ (Bezugnahme auf ‚Gewöhnung‘ der Schüler bzgl. (1) ‚einen englischen Text sinnerfassend auditiv aufnehmen‘ und (2) ‚einen englischen Text sinnerfassend erlesen‘)“ (S5-L10\27.04.06, 10).

Die Aufmerksamkeit der Schüler lenkende bzw. regulierende Bemerkungen (Transparenz des Unterrichts) strukturieren den Unterricht und können den hörgeschädigten Schülern zu einer besseren inhaltlichen und sprachlichen Ausrichtung verhelfen. Sie wurden bei Lehrer 4 und vor allem bei Lehrer 1, 5 und 7 beobachtet, so bspw.:

„Herr A. unterbricht EA für ca. 1 Minute, aufgrund eines Rechenfehlers einer Schülerin, um ihr die Verhältnismäßigkeiten innerhalb der Berechnungen aufzuzeigen – Herr A.: ‚Äh, entschuldigt, ich muss noch ma unterbrechn fua a paar Leute!‘ → Herr A. gibt verbale Impulse/stellt Fragen → Lena meldet sich → Herr A. erklärt weiter und zeigt zur Erklärung kleine Holzwürfelchen und legt diese zur Anschauung nebeneinander auf den Boden (Sprecherentfernung: ca. 1,5 m [0,5 m - 3 m])“ (S1-L1\03.07.06 (2), 105).

Ein weiteres Moment eines strukturierten Unterrichts besteht darin, einen Impuls auf die Schüler wirken zu lassen und ihnen ausreichend Zeit für eine Reaktion darauf zu gewähren oder aber etwa abzuwarten, bis der Lärmpegel gesunken ist, um den Unterricht fortzusetzen. Gemeint sind ablaufstrukturierende Unterrichtssituationen, eines sinnvollen „Abwartens“ des Lehrers. Dies eröffnet auch dem hörgeschädigten Schüler Zeit, um auf den Impuls zu reagieren oder aber – bei Nichtverstehen – nachzufragen. Vor allem zwei Lehrkräfte (Lehrer 1 und 5) sowie bedingt auch drei weitere Lehrer (Lehrer 3, 4 und 10) praktizierten einen solchen Impuls-Unterricht.

Zusammenhänge zwischen verschiedenen Teilen des Stoffes und Bezüge zu den Lernzielen (Transparenz) wurden vor allem bei sechs beobachteten Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 4, 5 und 7)

und gelegentlich bei Lehrerin 2 ermittelt, wie nachstehende Transkriptionsexzerpte exemplarisch aufzeigen:

„Frau S. wiederholt bereits Erarbeitetes zu der Thematik von dem ‚vergangenem Montag‘ und stellt Bezug zu der heutigen Unterrichtseinheit dar“ (L3-S2\23.06.06 (2), 33).

„Herr G. legt Folie von Stundenbeginn mit den selben Rechnungen auf → Herr G. weist die Schüler darauf hin, dass sie unbewusst auch hier schon nach dem Distributivgesetz gerechnet hatten und stellt somit unterrichtliche Verknüpfung her → spricht über ca. 6 Sekunden zur Folienprojektion (fehlende Antlitzgerichtetheit) → Herr G. fasst zusammen/wiederholt inhaltlich“ (S4-L7\24.05.06 (1), 147).

Eine Förderung eines „flüssigen“ Stundenverlaufs durch spezifisches Lehrerverhalten erfolgte insbesondere bei Lehrer 3 und 5 und eingeschränkt bei Lehrer 2 und 7. Dieses Merkmal einer unterrichtlichen Strukturierung geschah etwa folgendermaßen:

„Frau S. gibt den Schülern Anweisungen, welche Materialien sie benötigen und herausholen sollen → Frau S. fragt nach, ob jeder einen Block habe und übergibt Schülern mit fehlenden Blöcken Blätter“ (L3-S2\26.05.06 (1), 6).

„Herr T.: ‚Also der Spickzettel da rechts am * Tageslichtprojektor bleibt!‘ (Bezugnahme auf Folienprojektion) → Herr T. fordert Schüler auf, die Folie auf dem OHP so zu positionieren, dass alle Schüler besser darauf sehen“ (S3-L5\31.05.06 (2), 67).

Lehrerin 2 förderte einen „flüssigen“ Stundenverlauf nicht nur durch Organisation von Strukturabläufen während des Unterrichts (bspw. bei der Gruppenbildung), sondern auch durch eine entsprechende Unterrichtsvorbereitung, wie in folgendem Falle:

„Frau V. hat in der Pause das Tafelbild bereits vorbereitet: Wortkarten mit Magneten an linker Tafelseite (englisches Wort - deutsches Wort) und an rechter Seite Begriffe und Preise angeschrieben (bspw. ‚special offer‘, ‚expensive‘, ‚good value‘)“ (S1-L2\06.04.06, 6).

Eine Strukturierung durch einen wiederkehrenden Ablauf unterrichtlicher Momente nahmen vor allem die Lehrerinnen 2 und 3, bedingt noch Lehrer 5 und einmalig Lehrer 1 vor. Insgesamt ließen sich jedoch eher wenige Situationen dahingehend erschließen, so etwa:

„reaktive Schüleraussage: ‚When a Hai comes.‘ – Frau S.: ‚A SHARK.‘ → Frau S. hängt Abbildung eines Haikopfes in die Tafelzeichnung und hängt Wortkarte ‚shark‘ daneben → mündliche Erarbeitung von neuen Vokabeln, die dann als Wort- und Bildkarte visualisiert in die Tafelzeichnung gehängt werden und anschließend von der Lehrerin nochmals vorgesprochen werden und von den Schülern reaktiv 2x wiederholt werden (gleiches Vorgehen bei jeder neuen Vokabel)“ (L3-S2\23.06.06 (1), 57).

Eine übersichtliche und strukturierte Stoffdarbietung (schriftliche oder/und zeitliche Verankerung) bzw. Hinweise zu einer übersichtlichen Verankerung ließen sich besonders bei drei Lehrern (Lehrern 1, 7 und 4) aufdecken. Bei Lehrer 1 geschah dies vornehmlich durch eine strukturierte Einteilung der Tafelanschrift/-zeichnung und durch eine farbige Hervorhebung von Wesentlichem. Auch wenn bei Lehrerin 2 kaum explizite Angaben hierzu gemacht wurden, so zeigt eine deskriptive Analyse ihrer beobachteten Unterrichtsstunden eine oftmals

eingesetzte Arbeit mit Wortkarten, mit Folien (am Overheadprojektor) sowie mit an der Tafel Vorgeschiedenem, was letztlich ebenfalls eine strukturierte Stoffdarbietung beinhaltet.

Ein eindeutig beobachtbarer, schrittweiser Stoffaufbau (z.B. „vom Einfachen zum Schweren“) geschah alles in allem kaum. Derartige Situationen wurden nur einmalig bei Lehrer 1, 4, 7 und 8 verzeichnet. Eine deskriptive, zusammenfassende Analyse bei Lehrer 1 ergibt hierzu etwa, dass sein Unterricht zumeist über einen tatsächlichen Gegenstand/eine Abbildung hin zur Rechnung mit schrittweisen Erweiterungen der Aufgaben mit einer Erhöhung des Schwierigkeitsgrades und in Abwechslung von gebundener Erarbeitung und selbstständiger Schülerarbeit, verlief (meist in Verbindung mit Skizzen, Zeichnungen und Bezugnahme zu einem Gegenstand).

Zusammenfassende Rückblicke zur stofflichen Strukturierung zu Stundenbeginn oder aber zum Stundenende wurden insgesamt selten und lediglich im Unterricht bei fünf Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 4, 5 und 8) beobachtet.

Insgesamt tritt aus der bisherigen Analyse des qualitativen Datenmaterials zu verschiedenen Kriterien eines strukturierten Unterrichts als besonders vorteilhaft die Strukturierung des Unterrichts bei vier Lehrern (Lehrer 1, 3, 5 und 7) und bedingt noch bei drei weiteren Lehrkräften (Lehrer 2, 4 und 10) hervor. Daraus lässt sich folglich auf eine eher ungünstige Sachlage diesbezüglich bei den verbleibenden Lehrern (Lehrer 6, 8 und 9) schließen. Dies bestätigt sich in Betrachtung der Bereiche, die sich auf beobachtete Angaben geringer bzw. fehlender Momente einer Strukturierung gründen, vor allem für Lehrer 8 und bedingt für Lehrerin 6.

In Bezug auf eine unstrukturierte Darbietung des Stoffes (z.B. mittels vieler Beispiele, eher assoziativer Vermittlung, unstrukturiertem Tafelbild) oder einer unstrukturierten Unterrichtsführung existiert eine einmalige Nennung bei Lehrer 4 und mehrfache Angaben bei Lehrer 8. Bei Lehrer 8 zeigt sich dies mitunter aufgrund seines uneinheitlichen Vorgehens in der gemeinsamen, schrittweisen Bearbeitung einer Folie, in der Erstellung des Tafelbildes, durch Korrektur eigener Fehler auf der Folienanschrift sowie durch eine mangelnde Struktur in der Stoffdarbietung oder in mangelnder ablaufstrukturierender Konsequenz. Fehlende Strukturierungshilfen ließen sich wiederum einmalig bei Lehrer 1 verzeichnen.

Auf eine mangelnde Struktur in der Stundenvorbereitung konnte in einem Fall bei Lehrer 1 und 8 und mehrfach bei Lehrerin 6 geschlossen werden, z.B. in folgender Unterrichtssituation bei Lehrerin 6:

„Frau M. bemerkt nach 4 Minuten laufenden Films (als der Abspann des Filmes erscheint), dass der Film nicht zurück gespult wurde → Film wird zurückgespult und von Beginn an gezeigt“ (S3-L6\05.04.06, 66).

Unter vergleichender Analyse fehlender und vorhandener Angaben strukturierender Aspekte kristallisiert sich der Unterricht bei Lehrer 6 und 8 als unvoreteilhaft heraus. Auch wenn bei Lehrer 1 mitunter Aufzeichnungen zu mangelnder Strukturierung vorgenommen wurden, so kennzeichnet sich sein Unterricht ebenfalls durch häufige Strukturierung unter verschiedensten Kriterien aus. Bei Lehrer 8 bestehen einerseits vereinzelte strukturierende Momente (z.B. eine Überblicksdarstellung der weiteren Stoffbearbeitung), andererseits wurden bei ihm auffällig oft fehlende Strukturierungsmomente ersichtlich. Bei Lehrerin 6 ließ sich wiederum prinzipiell wenig Strukturierung im Unterricht und gelegentliche Anzeichen einer fehlenden Stundenvorbereitung verzeichnen.

7) Auswertung aus den Interviews

Obwohl die Lehrkräfte in den Interviews nicht konkret nach strukturierenden Elementen ihres eigenen Unterrichts befragt wurden, machten einige Lehrer dazu Aussagen (Lehrer 1, 3, 5 und 7). So hebt Lehrer 1 die Vorgabe des Unterrichtsthemas und eine thematische Abgrenzung des Unterrichts als Veränderung – bedingt durch die Anwesenheit der hörgeschädigten Schülerin in seinem Unterricht – hervor:

*„Und von meiner Sicht. * Ich habe versucht, äh den Rahmen abzustecken. Deckt sich allerdings in vielen Fällen NICHT mit meinen bisherigen Unterrichtsstil, der von den Schülern bezeichnet wird als ‚Fächermantschi‘“ (L 1, 192).*

Gleicher Lehrer beschreibt indessen auch problematische Momente seines Unterrichts unter der Perspektive von Strukturierung:

„Und dann kommt es. Irgendwann kommt was von der Gotik, irgendwann kommt was äh mit der UV-Strahlung. Irgendwann kommt dies und jenes. Und heute war wieder mal so ein Themenhüpfen. Äh das ist natürlich schwierig, wenn wir äh davon ausgehen, dass ich das Thema eingrenzen sollte. Aber auch von der Lehrbuchmeinung her, die ich ja im Grundsatz akzeptiere. Aber da war es wieder so. Heute war sie voll dabei“ (L 1, 200).

Lehrer 3 und 5 sprechen von spezifischen Formen der Wiederholung, die verstärkt zum Einsatz kommen. Lehrerin 3 bezieht sich dabei konkret auf ein Lehrerecho sowie eine Wiederholung des Gesagten durch die Mitschüler. Lehrerin 3 erwähnt überdies vorgenommene Zusammenfassungen bei Durchsagen über die Schullautsprecher im Klassenraum bzw. bei „wichtigen Informationen“ als unterrichtliche Maßnahme für den hörgeschädigten Schüler:

„Dann, was er nicht versteht, sind Durchsagen natürlich. (...) In Kurzfassung gibt es ihm ein Schüler wieder. (...) Schadet dann oft der Klasse auch nicht (lacht). (...) Oder, wenn irgendwas abgefragt wird, was die Schüler irgendwie so zwischen Tür und Angel gesagt bekommen, (...) wenn es ihm dann nicht extra gesagt worden ist, hat er es halt irgendwo noch mitgekriegt, was weiß ich,

dass Musik am Nachmittag NICHT stattfindet (...) oder SCHON stattfindet (...) oder Sonderprobe“ (L 3, 443-457).

Zudem beschreibt sie ein so genanntes „Expertenteamsystem“, das sie anwendet und von dem eine die Unterrichtsorganisation strukturierende Wirkung angenommen werden kann.

Lehrer 7 berichtet wiederum von einer stärkeren Strukturierung eines Unterrichts allgemein, was er zugleich als für alle Schüler seiner Klasse wesentlich erachtet:

*„Hm, ja, es hat sich nicht zu stark geändert. ** Es sind eigentlich Sachen, die man ** ja gerade für diese FÖRDERschüler * ohnehin schon immer beachten muss. Dass man halt KLEINE Lernschritte macht, dass man GUT gliedert, das Ganze strukturiert immer den Unterricht, und von daher war nicht so arg, so viel, zu ändern. Vielleicht ein bisschen MEHR habe ich noch darauf geachtet, dass ich mehr an die Tafel anschreibe, dass ich wirklich * visualisiere, noch MEHR“ (L 7, 113).*

Aus seiner Aussage tritt erneut hervor, dass dieser Lehrer die Klassenleitung einer Kooperationsklasse inne hat, was als „Spezialfall“ zu werten ist, da diese Situation ohnehin bereits spezifische didaktisch-methodische Schwerpunktsetzungen seines Unterrichts bewirkt, welche als günstig für den Hörgeschädigten zu beurteilen sind (vgl. Kapitel 4.5).

Die Problematik der Hausaufgabenaufgabe wird überdies von zwei Lehrern (Lehrer 3 und 5) angesprochen. Beide Lehrer geben dabei an, dass den hörgeschädigten Schülern oftmals die Hausaufgabe unbekannt war und, wie mit der Hausaufgabenaufgabe umgegangen wird: Bei Lehrerin 3 wird jegliche Hausaufgabe an der Seitentafel verschriftlicht, Lehrer 5 beauftragte den Banknachbarn der hörgeschädigten Schülerin zur Kontrolle bei ihrer Mitschrift der Hausaufgabe:

„Ahm, der A. [Mitschüler; Anm. d. V.] hat gesagt, dass der Johannes JEDEN Tag anruft, weil er NIE weiß, was Hausaufgabe ist. (...) Wir haben eine große Tafel, wo immer aufgeschrieben wird, was Hausaufgabe ist und jeder Schüler hat die Pflicht, ein Hausaufgabenheft zu führen“ (L 3, 345-347).

„... sie hat zum Beispiel heuer eine Zeit lang eine Masche gehabt, keine Hausaufgabe zu machen. (...) Das war gerade so eine Masche von ihr, so eine pubertäre Masche. Jetzt mache ich mal keine Hausaufgaben. (...) Und dann ist äh hat sie natürlich – äh was ich ihr übel genommen habe – nicht, dass sie keine Hausaufgabe gemacht hat, sondern dass sie gesagt hat: ‚Ja, wo stand denn das‘. (...) Und das hat sie ein paar Mal gemacht und dann habe ich zu ihrem Nachbarn gesagt und du achtest darauf, dass die das aufschreibt. (...) Und dann wie sie wieder kam und sagt, wo stand denn das, hat er gesagt, schau doch rein in dein Aufgabenheft, steht doch drin. Das war dann eine blöde Masche von ihr“ (L 5, 271-281).

Gesamtdiskussion

Die *Bekanntgabe des Unterrichtsthemas* in mündlicher und schriftlicher Form zeigte sich besonders häufig bei Lehrer 7. Bei Analyse dieses Bereichs ergibt sich, dass mehrheitlich eine mündliche und inkonsequent sowie lehrerabhängig eine schriftliche Angabe des Unterrichts-

themas erfolgte. Ähnliche Ergebnisse traten bei Betrachtung der *Angabe der Themenwechsel* hervor, was ebenso vor allem mündlich über alle Lehrer hinweg vorgenommen wurde, wohingegen ein schriftlich angegebener Themenwechsel insgesamt seltener und in Abhängigkeit von den Lehrern häufig bzw. in mittlerer Ausprägung oder kaum auftrat. Besonders zahlreich ließ sich ein mündlicher und schriftlicher Themenwechsel bei Lehrerin 3 beobachten; mehr oder minder günstig überdies bei Lehrer 4 und 7.

Eine Dominanz des Mündlichen bei seltener Verschriftlichung ergab sich außerdem mit Blick auf die vorgenommenen *Wiederholungen/Zusammenfassungen*: Eine mündliche Wiederholung/Zusammenfassung wurde sowohl in den halbstrukturierten als auch in den strukturierten Beobachtungen durchaus oft verzeichnet. Im Lehrervergleich kristallisiert sich besonders Lehrer 7 durch seine häufige Anwendung von Wiederholungen/Zusammenfassungen heraus. Eine ähnlich günstige, wenn auch mit geringerer Häufigkeit, beobachtete Situation ergibt sich im Unterricht bei den Lehrkräften 2, 3 und 4. Auffällig selten ließen sich derartige unterrichtliche Situationen hingegen bei Lehrerin 6 ermitteln. In den bisher diskutierten Bereichen zeichnen sich vor allem die Lehrer 3 und 7 durch eine vermehrte Anwendung der einzelnen unterrichtsstrukturierenden und für den hörgeschädigten Schüler verstehensförderlichen Elemente aus. Unter Heranziehung der Auswertungen der zweiten Rater werden die positiven Befunde hierzu für die Lehrer 3, 4 und 7 (WERLICH 2007) bestätigt. EICHINGER (2007) beschreibt außerdem positive Ergebnisse für die Lehrer 1 und 10, die sich vorliegend eher in einem Mittelfeld innerhalb dieses Bereichs bewegen.

Anders verhält es sich bei Analyse der *Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen*: Auch hier konnte zwar oftmals eine mündliche Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen sowie eine schriftliche kombiniert mit einer mündlichen Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen aufgezeichnet werden, allerdings ergaben sich diese vorteilhaften Situationen bei anderen Lehrkräften wie in den zuvor diskutierten Bereichen. Bezüglich einer mündlichen und schriftlichen Erarbeitung von Fremdwörtern/Fachbegriffen heben sich die zwei Englischlehrer (Lehrer 2 und 10) hervor. Hier sind fachabhängige Einflüsse anzunehmen, allein schon deshalb, da in einem Fremdsprachunterricht von einem höheren Umsatz von Fremdwörtern ausgegangen werden kann. Es gilt also gerade für diesen Bereich, auch den Unterricht derjenigen Lehrer zu betrachten, bei denen eine gemäßigt-günstige Sachlage vorlag. Dabei kristallisieren sich besonders die Lehrer 4 und 9 sowie bedingt Lehrer 3 und 8 heraus. Ein eher ungünstiges Bild erschließt sich bei den Lehrern 5 und insbesondere für Lehrerin 6. Die Unterrichtssituation bei Lehrerin 3 kann – wenn auch nicht in dem Ausmaß wie in den anderen Bereichen – ebenso für diesen Analysebereich als günstig mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler herausge-

stellt werden. Allerdings wurde diese Lehrerin in der Hälfte der bei ihr beobachteten Unterrichtsstunden im Englischunterricht erfasst. Aufgrund dessen können für diesen Aspekt die Einflüsse des Unterrichtsfaches als stärker angenommen werden, als etwa die Einflüsse aufgrund der Lehrperson. Tendenziell werden diese Befunde bei EICHINGER (2007) bestätigt. Sie betont ebenso eine günstige Sachlage dessen bei Lehrer 10 und – etwas günstiger als vorliegend – für Lehrer 1.

Neben Genanntem wurde konkret die *Hausaufgabensituation* zur Beobachtung genommen. Die Hinzunahme dieses Bereichs ergibt sich vor allem daraus, da sich diese unterrichtliche Situation in anderen empirischen Untersuchungen als kritisch erwies: So klagten etwa die befragten hörgeschädigten Schüler in der Studie von LINDNER (2007a) über das mangelnde unterrichtliche Verstehen der Hausaufgabenaufgabe. Die vorliegenden Befunde legen ein uneinheitliches Bild im Lehrervergleich dar, das jedoch alles in allem tendenziell verstärkt eine rein mündliche Hausaufgabenaufgabe aufzeigt. Der günstigste Fall einer schriftlichen Hausaufgabenaufgabe vor Unterrichts-/Stundenschluss ließ sich vor allem im Unterricht bei zwei Lehrern (Lehrer 2 und 5) beobachten, was sich insbesondere für Lehrerin 2 mittels der qualitativen Befunde bestätigen lässt. Mehrheitlich unvorteilhaft war die Hausaufgabenaufgabe im Unterricht bei den Lehrern 4, 6 und 9, da bei ihnen vermehrt eine allein mündliche Hausaufgabenaufgabe teils nach Unterrichts-/Stundenschluss erfolgte. Auch hier dominiert demzufolge eine mündliche Situation sowie starke Lehrerabhängigkeiten. Die Lehrer selbst sprechen kaum die Situation der Hausaufgabenaufgabe an – allein Lehrer 3 und 5 machen hierzu Angaben. Im Vergleich der Lehreraussagen mit den Beobachtungen lassen sich günstige Befunde für Lehrer 5 und eine mittlere Häufigkeit, d.h. bedingt positive Ergebnisse, für Lehrerin 3 bestätigen. Die Resultate hierzu sind also tendenziell konvergent. Sowohl die günstigen als auch die eher ungünstigen Befunde einer Hausaufgabenaufgabe werden für die von EICHINGER (2007) erfassten Lehrkräfte in gleichem Maße bestätigt.

Überdies ließen sich Zusammenhänge zwischen der Schüleraufmerksamkeit und vereinzelt, quantitativ untersuchten Aspekten von Strukturierung aufdecken: *Die Aufmerksamkeit (on-task) der hörgeschädigten Schüler korreliert signifikant positiv mit dem schriftlichen Themenwechsels sowie der mündlichen Wiederholung/Zusammenfassung.* Da sich in der Gegenüberstellung der Beobachtungsdaten innerhalb dieser beiden Bereiche vor allem der Unterricht bei den Lehrern 3, 4, 7 und bedingt auch bei Lehrer 5 als günstig hinsichtlich hörgeschädigtenspezifischer Bedingungsfaktoren herausstellt, kann hier interpretativ auf eine stärkere unterrichtliche Schüleraufmerksamkeit geschlossen werden. Allerdings gilt es, weitere wesentliche Einflussfaktoren ausfindig zu machen, die möglicherweise ebenso dem Unterricht

dieser Lehrer zugeordnet werden können, um die konkreten Auswirkungen auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler besser einschätzen bzw. auf unterrichtliche Gegebenheiten zurückführen zu können. Festzuhalten bleibt zunächst die enorme Bedeutsamkeit von Wiederholungen/Zusammenfassungen sowie schriftlicher Themenwechsel für die hörgeschädigten Schüler.

Die ansonsten fehlenden Nachweise signifikanter Zusammenhänge zu den übrigen quantitativ erhobenen Kategorien verwundern nicht, da es sich, z.B. bei der Nennung des Unterrichtsthemas oder bei der Hausaufgabenaufgabe um zumeist punktuelle Geschehnisse handelt, die statistisch kaum Einfluss auf den Verlauf der Schüleraufmerksamkeit nehmen können. Allerdings darf die Bedeutung dieser Aspekte aufgrund mangelnder inferenzstatistischer Belege nicht als gering interpretiert werden: Die einzelnen Kriterien, die alle unter den gemeinsamen Nenner „Strukturierung“ des Unterrichts gefasst werden können, beziehen sich auf wesentliche Momente, die bei Vorhandensein das Verständnis des (hörgeschädigten) Schülers erleichtern können. Sie eröffnen dem Hörgeschädigten einen (Wieder-)Einstieg in den Unterricht, unterstützen sein bruchstückhaftes Sprachverstehen und können ihm insgesamt ein Verfolgen des Unterrichts erleichtern.

Vergleicht man die qualitativ-quantitativen Befunde zu den spezifischen strukturierenden Unterrichtsmerkmalen mit der deskriptiven, qualitativen Analyse verschiedenster unterrichtsstrukturierender Aspekte, so zeichnet sich ein konvergent-komplementäres Bild der Daten bezüglich einer auffällig günstigen/ungünstigen Situation bei einzelnen Lehrern ab. Es lässt sich etwa eine vorteilhafte Sachlage im Unterricht von vier Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 5 und 7) und dabei vor allem bei Lehrer 3 und 7 nach der deskriptiven Analyse mit Blick auf einen gehäufte Einsatz von Wiederholungen/Zusammenfassungen belegen. Ähnlich sieht es für diese beiden Lehrer bezüglich der Themenwechsel und speziell für Lehrer 7 hinsichtlich der Angabe des Unterrichtsthemas aus. Abgesehen davon ergibt sich für den Unterricht von Lehrer 8 und hauptsächlich von Lehrerin 6 bei Prüfung aller Beobachtungsdaten eine tendenziell geringe Strukturierung. Deskriptive Angaben von EICHINGER (2007) bzw. WERLICH (2007) unterstreichen einen gut strukturierten bzw. transparenten Unterricht bei den Lehrern 1, 2 und 7. In Bezug auf Lehrerin 6 beschreibt EICHINGER (2007) ebenfalls positive, aber durchaus auch kritische Momente der unterrichtlichen Strukturierung. Als besonders negativ hebt sie für den Unterricht bei dieser Lehrkraft die entstandenen Leerlaufphasen in Übergangssituationen hervor.

Nimmt man nun die induktiv entstandenen Lehreraussagen aus den mündlichen Befragungen in die Diskussion mit auf, so zeigt sich einerseits eine grundsätzliche Aussage über strukturierende Aspekte des Unterrichts bei den Lehrern 1, 3, 5 und 7. Eben diese Lehrergruppe erweist sich auch als positiv auf Grundlage der beobachteten Strukturierung in ihrem Unterricht. Daraus kann einerseits gefolgert werden, dass eine – zumindest partielle – Bewusstheit dieser Lehrer mit Blick auf die Bedeutung von Strukturierung für den hörgeschädigten Schüler vorliegt und andererseits dies bei eben diesen Lehrkräften in Teilen im Unterricht umgesetzt wird. Aufgrund der tendenziell übereinstimmenden Selbst- und Forschersicht kann daneben auf die Gültigkeit dieser Befunde geschlossen werden. Im Vergleich der Lehreraussagen im Detail und mit den beobachteten Daten lässt sich eine verstärkte Angabe des Unterrichtsthemas bei Lehrer 1 – so wie er es selbst beschreibt – im Unterricht bestätigen. Gleiches gilt für eine vermehrte Beobachtung von Wiederholungen bei Lehrerin 3. Aus den Aussagen von Lehrer 1 tritt außerdem hervor, dass er sich in seiner regulären Unterrichtsführung durch den Anspruch einer stärkeren unterrichtlichen Strukturierung eingeschränkt fühlt. Dies stimmt mit ähnlichen Angaben aus der Untersuchung von STEINER (2008) überein, in welche ebenso einige der befragten Lehrer Beschränkungen des eigenen Unterrichts bzw. Unterrichtstils aufgrund der erforderlichen Strukturierung benannten.

Schließlich sei darauf verwiesen, dass Strukturierung und Unterrichts-/Lehrerverhalten (siehe Kapitel 3.2 und 2.3.2) eng ineinander verschränkt sind. Desgleichen lassen sich implizit aus dem beobachteten Wechsel der eingesetzten Unterrichtsformen der Lehrer Ableitungen im Hinblick auf eine Strukturierung treffen. Genannte Aspekte werden in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit über die hier untersuchte Lehrergruppe in Kapitel 6.6 diskutiert.

6.3.8 Aspekte der Schüleraktivierung

Ein schüleraktiver, handlungsorientierter Unterricht erhöht nicht nur die Lern- und Leistungsmotivation und trägt zu einem besseren Verständnis des Gelernten bei, sondern er kann bei hörgeschädigten Schülern neben Genanntem erst ein Verstehen bewirken. Durch Aktivierung und einen handelnden Umgang mit dem Unterrichtsgegenstand werden der Unterricht und der Lautsprachumsatz für den Hörgeschädigten einfacher einzuordnen und nachzuvollziehen. Schüleraktivierung kann dabei auch einer Verständnissicherung nachkommen. Dies ist verstärkt deshalb anzunehmen, da die Aktivierung der Schüler oftmals mit verschiedenen visualisierenden Elementen verknüpft wird (vgl. Kapitel 6.3.5).

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Auswertung verschiedener Aspekte einer Schüleraktivierung ist während der Erhebungsphase induktiv entstanden, da sich frühzeitig deutliche Differenzen im Lehrervergleich in dem Einsatz von Schüleraktivierung zeigten und eine wesentliche Bedeutung dessen für die hörgeschädigten Schüler heraustrat. Ihre Analyse bezieht sich allerdings nicht auf die Aufnahme eines „handlungsorientierten Unterrichts“ nach strenger Definition (vgl. Kapitel 3.2), sondern vielmehr auf beobachtbare Momente eines handelnden/schüleraktiven Lernens. Die Beobachtung dieser Kategorie ist als hoch-inferent zu beschreiben, da deren Aufzeichnung auf Schlüsse der Beobachterin angewiesen ist, ob mit der unterrichtlichen Handlung wohl eine Aktivierung der Schüler einhergehen mag. Insbesondere aufgrund der hohen Inferenz in der Beobachtung von Schüleraktivierung kann kein Anspruch auf Vollständigkeit des erhobenen Materials gültig gemacht werden.

Im Unterricht von Lehrer 1 ließ sich häufig beobachten, dass die Schüler an der Tafel oder an der Folie am Overheadprojektor zum Zeichnen/Rechnen/Anschieben bzw. zum Zeigen an dem Tafelbild/an der Folienprojektion aktiviert wurden. Diese Form der Aktivierung konnte in der Mehrzahl der hospitierten Unterrichtsstunden verzeichnet werden.

Als weitere Form einer Schüleraktivierung, zumeist in Kombination mit unmittelbarer Anschauung, konnte oftmals ein Handeln eines einzelnen, mehrerer oder nahezu aller Schüler der Klasse mit Gegenständen, Modellen o.Ä. beobachtet werden. Beispielfhaft seien folgende Auszüge aus den Transkriptionen genannt:

„Schüler bauen mittels Holzstecken und ihren Tischen Dachstühle nach“ (S1-L1\26.01.06 (2), 6).

„Schüler legt an Waage Verhältnis Würfelchen-Beilagscheibe vor und erklärt dazu → Herr A. bespricht mit dem Schüler den theoretischen Hintergrund der Rechnung am konkreten Gegenstand (*weist auf Waage*) und hält dies an der Tafel fest (modifiziert die Tafelzeichnung)“ (S1-L1\06.04.06 (2), 74).

Des Weiteren ließen sich in den Unterrichtsstunden bei Lehrer 1 im Sinne einer Schüleraktivierung „Messungen mit dem eigenen Körper“ bzw. „Visualisierungen des Unterrichtsinhalts mit dem Körper“ ausmachen. Folgender exemplarischer Auszug erhellt das Verständnis dessen:

„*Herr A. weist auf Schülerin (Nachbarin von Lena)* → Schülerin äußert sich reaktiv → Herr A.: „SEHR gut, M.!“ → Schüler: „Was?“ → Lehrerecho: „Fünfzehn Grad!“ → Herr A. bittet Schülerin in die Klassenzimmermitte → Schülerin stellt sich reaktiv in die Klassenzimmermitte mit dem Rücken zu Lena (fehlende Antlitzgerichtetheit) und zeigt, wie man mit dem ‚dem Körper‘ misst → Arbeitsanweisung an Schülerin: Schülerin soll, von ihrer Position aus, den Winkel zwischen 2 Tafelcken (der geöffneten Tafel) messen → Schülerin misst und nennt Handspannenlängen → Schülerin soll ihre Handspannen in reale Maße übertragen“ (S1-L1\11.05.06 (1), 68)

Überdies konnten im Unterricht bei Lehrer 1 weitere Situationen der Schüleraktivierung ausgemacht werden, die eine eigene Spezifität aufweisen:

„Herr A. übergibt einer Schülerin einen Duden, um nach der korrekten Schreibweise des Wortes zu suchen → Schülerin sucht mit Nachbarin nach der korrekten Schreibweise von ‚Bungalow‘“ (S1-L1\16.03.06 (1), 99).

„Herr A. fordert Schülerin auf, aus dem Fenster zu sehen und nachzuschauen, was an dem Randstein unter dem Fenster unternommen wurde, um den Randstein ‚weniger gefährlich‘ zu machen (= abgerundete Kante) – Herr A.: ‚Und äh * schau ma nunter, du derfst jetzt obi schau, die andern net. * Äh, da ham die Arbeiter was gmacht, dass net ganz so gfährlich is!‘“ (S1-L1\03.07.06 (1), 32).

Die Beschreibung der Subgruppen zu dieser Kategorie im Unterricht dieser Lehrkraft sowie die zitierten Ankerbeispiele aus den Transkriptionen machen deutlich, dass mehrheitlich die Schüleraktivierung mit Aspekten von Anschauung in Verbindung gebracht wurde. Die Aktivierung der Schüler selbst erfolgte dann teils als Aktivität aller Schüler und teils als Handeln einzelner Schüler in der Klassenzimmermitte oder am Platz. Bei Aktivierung zu einer Handlung eines einzelnen Schülers kam es oftmals dazu, dass die übrigen Schüler der Klasse diesen Schüler beobachteten und durch Klatschen oder Klopfen ihr Einverständnis bzw. ihr fehlendes Einverständnis mit dem Handeln dieses Schülers verdeutlichten. Auf diese Weise wurde nicht nur der konkret handelnde Schüler aktiviert, sondern auch die übrigen Mitschüler zum Eingreifen aufgerufen und in das Geschehen miteinbezogen. Demnach kann hierbei von unterschiedlichen Graden der Aktivierung aller Schüler der Klasse gesprochen werden. Des Weiteren tritt bei detaillierter Analyse der Aufzeichnungen der Beobachtungen im Unterricht bei diesem Lehrer, in Verbindung mit Anschauung und Schüleraktivierung, oftmals ein echter Lebensbezug hervor: Ein „Alltagsproblem“ wird zum Ausgangspunkt und zum Anlass des Handelns genommen.

Die Aufzeichnungen des Unterrichts zu dem Bereich „Schüleraktivierung“ bei Lehrerin 2 setzen sich vor allem aus einer Aktivierung der Schüler durch Handeln mit Wort-/Satz-/Bildkarten, Satzstreifen, Memoryspiele o.Ä., d.h. aus speziell vorbereitetem Material, zusammen. Überdies konnte vereinzelt eine „Visualisierung mit dem Körper“ beobachtet werden, die im Sinne einer Schüleraktivierung zu verstehen ist. Im Gegensatz zu dem Unterricht bei Lehrer 1 konnten bei Lehrerin 2 insgesamt und in Relation zu der Anzahl der jeweils beobachteten Unterrichtsstunden nicht nur weniger Situationen einer Schüleraktivierung aufgezeichnet werden, sondern auch unterschiedliche Formen der Aktivierung. Oftmals wurde hier eine Aktivierung mittels vorbereitetem Material vorgenommen, was bei Lehrer 1 in keinem der Fälle beobachtet werden konnte. Allerdings zeigte sich keine Schüleraktivierung im Kontext eines Handelns mit konkreten Gegenständen, Modellen o.Ä.

Ähnlich wie im Unterricht bei Lehrerin 2, ließ sich bei Lehrerin 3 in mehreren beobachteten Unterrichtsstunden der Einsatz von Schüleraktivierung durch vorbereitetes Material aufzeichnen (z.B. mittels Gebrauch von Wort-/Satz-/Bildkarten oder Satzstreifen). Die zeigte sich etwa in nachstehendem Ankerbeispiel:

„Spiel: Je 1 Schüler befindet sich in einer Klassenzimmerecke, die Schüler in Klassenzimmermitte geben den Schülern in den Ecken ein deutsches/englisches Wort vor, die Schüler in den Ecken müssen schnellstmöglich das passende deutsche/englische Wort nennen und dürfen dann eine Ecke weitergehen (wer zuerst das entsprechende Wort sagt, darf weitergehen)“ (S2-L3\31.03.06 (1), 175).

Eine Aktivierung durch Arbeit eines oder mehrerer Schüler an der Tafel oder am Overheadprojektor (Schüler schreibt/rechnet/zeichnet an der Tafel oder an der Folie am Overheadprojektor bzw. zeigt im Tafelbild oder in der Folienprojektion mit) konnte gelegentlich beobachtet werden. Eine Schüleraktivierung durch Handeln der Schüler mit Gegenständen konnte in einer Unterrichtsstunde verzeichnet werden, in der neue Vokabeln zum Thema „Frühstück“ eingeführt wurden. Als eine besondere Form der Schüleraktivierung im Unterricht dieser Lehrkraft trat die pantomimische Visualisierung von Redewendungen in einer Unterrichtsstunde im Fachbereich Deutsch hervor. Hierbei befanden sich alle Schüler in verschiedenen Gruppen im Wettbewerb: Je ein Vertreter pro Gruppe veranschaulichte pantomimisch eine Redewendung, die ihm von der Lehrerin mitgeteilt wurde. Die Schülergruppen sollten die Redewendung erraten. „Sieger“ war diejenige Gruppe, die am meisten Redewendungen erschließen konnte. Auf diese Weise ließen sich nicht nur die pantomimisch agierenden Schüler aktivieren, sondern die gesamte Klasse. Eine weitere spezifische Situation, in der die gesamte Klasse aktiviert wurde, wird in nachstehendem Auszug aus den Transkriptionen deutlich:

„Schüler stellen sich gegenseitig die Frage, welche an der Tafel steht („What can you do on the beach?“)

Johannes on-task, reaktiv: läuft mit FM-Anlage in der Hand durch die Klasse und ist im Gespräch mit verschiedenen Schülern (on-task, reaktiv)“ (S2-L3\23.06.06 (1), 32-34).

Insgesamt zeichnen sich in den erfassten Unterrichtseinheiten bei Lehrerin 3 verschiedene und teils stark spezifische Formen einer Schüleraktivierung ab. Dennoch überwiegt der Einsatz einer Aktivierung der Schüler über vorbereitete Materialien, wie etwa Wort- und Bildkarten.

Die wenigen Aufzeichnungen einer Schüleraktivierung in den erfassten Unterrichtsstunden bei Lehrer 4 beziehen sich zunächst einmalig auf eine „Visualisierung mit dem Körper“:

„Herr R.: ‚Ich brauch eine Hilfe.‘ → verschiedene Schüler melden sich → Herr R. ruft einen Schüler nach vorne → Schüler stellt sich reaktiv neben Herrn R. vor die Tafel → Lehrerfrage: ‚Wer sagt mir noch mal, wie man die Masten anordnen muss, damit eine möglichst große Dreiecksfläche zustande kommt? * Des war nicht allzu schwierig.‘ → Herr R. wartet ca. 12 Sekunden auf Schülermeldungen und ruft dann 1 Schüler auf (benennt ihn) → Herr R. hantiert mit Schüler vorne mit Lineal und Stift: Schüler hält Lineal nach oben, der Herr R. bewegt zwei Stifte (einer in je ei-

ner Hand) (gemäßigte Bewegung) → Schüler erklärt reaktiv, wie der Lehrer und der Schüler die Stifte und das Lineal anordnen müssen, damit eine große Dreiecksfläche zustande kommt“ (S2-L4\31.03.06, 17).

Die verbleibenden Angaben zur Aktivierung der Schüler bei dieser Lehrkraft betreffen eine Unterrichtsstunde, in der die Schüler mittels eines auf dem Boden gelegten Zahlenstrahls und dazugehörigen Zahlen- und Rechnungszeichenkarten gemeinsam Rechnungen anstellen und einige Schüler diese „nachgehen“ sollten.

Hinsichtlich des Unterrichts bei Lehrer 5 bestehen zwar im interpersonalen Vergleich über die untersuchten Lehrer am meisten Nennungen, allerdings auch die häufigsten Hospitationsstunden. Darüber hinaus beziehen sich die Angaben mit großer Mehrheit auf Situationen, in denen einer oder mehrere Schüler an der Tafel schreiben/rechnen/zeichnen oder im Tafelbild etwa anzeigen und erklären. Als Ankerbeispiele seien folgende genannt:

„Arbeitsanweisung an Schüler, dessen Ergebnis überprüft werden soll: ‚Und du sagst mir bitte deine * Länge-, Breite-, Höhemaße!‘ → Schüler nennt reaktiv seine Maße → Schülerin an der Tafel rechnet das Volumen der Schuhschachtel des Mitschülers nach (Herr T. gibt ihr parallel dazu Anweisungen)“ (S3-L5\10.05.06 (1), 129).

„2 Schülerinnen rechnen an der Tafel → 1 Schülerin rechnet nach der ‚alten Rechenmethode‘, die andere Schülerin nach der ‚neuen Rechenmethode‘“ (S3-L5\31.05.06 (2), 71).

Dessen ungeachtet konnten einige Situationen in verschiedenen Unterrichtsstunden beobachtet werden, in denen ein oder mehrere Schüler mit Gegenständen, Modellen o.Ä. handeln. Eine Schüleraktivierung mittels vorbereitetem Material konnte bei Lehrer 5 in einer Unterrichtsstunde durch Zuordnung der Schüler von Wortkarten zu einem Bild an der Tafel nahezu durchgehend beobachtet werden. Hierzu ein Auszug aus den Transkriptionen:

„Schüler sollen Wortkarten mit Pflanzennamen mit rückseitigem Magnet dem Teichbild zuordnen → Schüler werden einzeln aufgerufen → Herr T. übergibt ihnen 1 Wortkarte → Schüler lesen ihre Wortkarte vor und befestigen sie anschließend an dem Teichbild → Herr T. hilft ihnen mitunter durch verbale Impulse“ (S3-L5\05.04.06 (2), 78).

In einer weiteren Unterrichtsstunde wurde das Halten von Referaten mit einzelnen Schülern geübt, so dass diese Schüler stark aktiviert wurden, die restliche Klasse – und so auch die hörgeschädigte Schülerin – jedoch einem darbietenden Unterricht folgen mussten. Eine derartige Aktivierung einzelner Schüler ist demnach nur bedingt als „Schüleraktivierung“ zu werten. Gesamt betrachtet ließen sich verschiedene Ausprägungsformen von Schüleraktivierung bei Lehrer 5 ausmachen, auch wenn eine Aktivierung über eine Tafelarbeit der Schüler dominiert.

Die beiden Nennungen zur Schüleraktivierung bei Lehrerin 6 beziehen sich auf eine beobachtete Unterrichtsstunde, in der jedoch durchgehend schüleraktiv gearbeitet wurde. Inhalt der Stunde war eine Bastelarbeit an einer Mönchsfigur.

Im Unterricht bei Lehrer 7 konnte alles in allem eine mittlere Häufigkeit von Schüleraktivierung im Sinne einer Handlungsorientierung ausgemacht werden. In einigen wenigen Situationen bezieht sich dies auf Angaben zu einer Schülerarbeit an der Tafel oder an der Folie am Overheadprojektor bzw. an der Folienprojektion (Schüler schreibt/rechnet/zeichnet an der Tafel oder an der Folie am Overheadprojektor bzw. zeigt im Tafelbild oder in der Folienprojektion). Eine Aktivierung durch einen handlungsorientierten Umgang eines oder mehrerer Schüler mit Gegenständen bzw. Modellen wurde einmalig verzeichnet und nimmt Bezug auf einen Geometrieunterricht mit geometrischen Körpern. Mehrfach konnte hingegen im Unterricht dieser Lehrkraft eine Schüleraktivierung durch Handeln mit Wort-/Satz-/Bildkarten, Satzstreifen o.Ä. (vorbereitetem Material) erhoben werden, wie folgende Beispiele belegen:

„Herr G. verteilt an einzelne meldende Schüler farbige Wortkarten mit lateinischen Bezeichnungen der Wortarten, die sie an die Tafel mit Magneten hängen sollen und die entsprechende deutsche Bezeichnungen nennen sollen“ (S4-L7\22.03.06 (2), 20).

„alle Schüler hängen reaktiv ihre Rechenaufgaben paarweise untereinander an die Tafel; Herr G. hilft → die ‚Paare‘ werden durch Rechenaufgaben mit gleichen Ergebnissen gebildet“ (S4-L7\24.05.06 (1), 70).

Letztbeschriebene Form der Schüleraktivierung konnte, wie bei Lehrerin 2 und 3, auch in den Unterrichtseinheiten bei Lehrer 7 im Vergleich der übrigen Ausprägungen von Schüleraktivierung, am häufigsten beobachtet werden.

Die tendenziell geringen Aufzeichnungen zur Schüleraktivierung im Unterricht von Lehrer 8 sind – mit einer Ausnahme – allesamt einer Gruppenarbeit und sich daraus ergebender Rollenspiele der Schüler in einer Unterrichtsstunde zuzuordnen. Eine weitere Nennung steht in Bezug zu einer Unterrichtsstunde, in der die Schüler durchgehend Fußball auf einer nahegelegenen Wiese gespielt haben.

Die seltenen Angaben bei Lehrer 9 nehmen alleine Bezug auf die Arbeit von Schülern an der Tafel oder an der Folie am Overheadprojektor.

Alle zehn Nennungen, die im Unterricht bei Lehrer 10 aufgezeichnet wurden, beziehen sich ausschließlich auf eine Tafelarbeit der Schüler. Beispielfhaft sei auf folgende Situation verwiesen:

„Schüler reaktiv an der Tafel: zeichnet abstrahiertes Fußballfeld an die Tafel → Herr K. kommentiert die Zeichenschritte des Schülers (verbalisiert die Schülerhandlungen), u.a.: ‚First of all, it’s a pitch ...‘ → Herr K. steht im Rücken von Frederik (Sprecherentfernung: ca. 1 m [0,5 m - 3 m]; fehlende Antlitzgerichtetheit)“ (S5-L10\22.06.06, 17).

Auswertung aus den Interviews

In der mündlichen Lehrerbefragung wurde nicht konkret nach der Umsetzung von Schüleraktivierung gefragt. Dessen ungeachtet zeichnete sich bei Lehrer 1 in seiner mündlichen Befragung deutlich eine Einstellung ab, die auf eine generell positive Bewertung von Anschauung, Lebensnähe und Handlungsorientierung als Schüleraktivierung abzielt (siehe auch Kapitel 6.3.5 und 6.3.9). Folgender Auszug aus seinen Ausführungen zeigt dies exemplarisch auf:

„Äh, deswegen äh versuche ich auch Physik ... möglichst ... ohne Physiksaal, zu machen. (...) Wir schlachten Kabel aus. (...) Nehmen irgendwelche Nägel von den Zimmerern, so kräftige Zimmerernägel, und bauen uns dann äh funktionsfähige ... (unverständlich) oder Klängen aus Abfall. (...) Man äh versucht möglichst auch emotionalen Bezug herzustellen. Äh, wie geht es unseren Fischen?“ (L1, 277-287).

Bei den übrigen Befragten können keine Aussagen im Hinblick zu deren Einstellung oder deren unterrichtlichen Umsetzung von Schüleraktivierung oder Handlungsorientierung aus ihren Interviewaussagen aufgedeckt werden.

Diskussion

Auch unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Anzahl an beobachteten Unterrichtsstunden pro Lehrer heben sich dennoch zwei erfasste Lehrkräfte (Lehrer 1 und 5) durch ihre häufige Schüleraktivierung und zwei Lehrer (Lehrer 4, 8 und 6) durch ihre äußerst wenigen Angaben von den übrigen Lehrkräften ab. Zudem lassen sich lehrertypische Eigenheiten des Unterrichts ausmachen, die im Lehrervergleich stärker hervortreten als etwa bei einer einzelnen Betrachtung der Kategorie pro Lehrer. Der Unterricht von Lehrer 1 hebt sich vor allem durch eine Aktivierung mittels Handeln der Schüler mit Gegenständen und Modellen ab, die beobachteten Unterrichtsstunden von Lehrer 2, 3 und 7 zeichnen sich hingegen durch ihre häufige Aktivierung mit vorbereitetem Material aus. Die Schüleraktivierung im Unterricht von Lehrer 9 und 10 fällt wiederum durch ihre ausschließliche Schüleraktivierung durch Arbeit der Schüler an der Tafel oder am Overheadprojektor auf. Im Unterricht von Lehrer 5 ergab sich zwar ebenfalls mehrheitlich eine Schüleraktivierung durch Tafelarbeit, aber es konnten ebenso vereinzelte Angaben zur Schüleraktivierung mit vorbereitetem Material und zu einem Handeln mit Gegenständen/Modellen verzeichnet werden.

Bei Bewertung der einzelnen, beobachteten Formen der Aktivierung im Hinblick auf den hörgeschädigten Schüler sind insbesondere die Aktivierung durch das Handeln mit Gegenständen

und Modellen sowie mittels vorbereitetem Material als günstig zu interpretieren. Neben der praktizierten Anschauung, die zumeist bei allen beobachteten Ausprägungen der Aktivierung zugegen war, wird hierbei oftmals ein alltägliches bzw. vorbereitetes Problem in das unterrichtliche Setting einbezogen. Durch den tatsächlichen Gegenstand bzw. das Wort/Bild auf einer Karte wird es dem hörgeschädigten Schüler eher möglich den kontextualen Zusammenhang zu begreifen und sowohl den lautsprachlichen Input im Unterricht als auch den Unterrichtsinhalt selbst einzuordnen. Folgt man der Annahme dieser Kausalbeziehung, so stellt sich im Vergleich vor allem der Unterricht von Lehrer 1 und bedingt von den Lehrkräften 2, 3 und 7 als positiv für einen Unterricht mit einem hörgeschädigten Schüler heraus. Bezüglich des Unterrichts von Lehrer 1, der durch seinen häufigen Einsatz von Schüleraktivierung und seine besonders vorteilhafte Formen dessen im Hinblick auf hörgeschädigte Schüler heraussticht, bestehen zudem übereinstimmende Befunde zwischen den verschiedenen Beobachtungsdaten sowie zwischen den vorliegenden Aufzeichnungen und denen der weiteren Beobachterin (EICHINGER 2007) und zu den Interviewaussagen des Lehrers. Seine Äußerungen in der mündlichen Befragung bringen seine grundlegende Einstellung zutage, indem er den Gebrauch von Anschauung, Lebensnähe und Schüleraktivierung als generell bedeutsam schildert. In Bezug auf diesen Lehrer bestätigen sich somit die Befunde der unterschiedlichen qualitativen Erhebungen und komplettieren gegenseitig das Bild. Demzufolge kann ein Einfluss der generellen Einstellung von Lehrern bezüglich eines qualitativen Unterrichts auf den tatsächlichen Umsatz der benannten Qualitätsmerkmale geschlossen werden.

6.3.9 Aspekte der Lebens- und Schülernähe

Die Untersuchung von Aspekten der Lebens- und Schülernähe in der hier präsentierten Studie erfolgte im Nachhinein anhand der transkribierten Unterrichtsstunden. Sie ist also induktiv entstanden – bedingt durch die Bedeutsamkeit der Lebens- und Schülernähe als Orientierungshilfe für das unterrichtliche Verstehen des hörgeschädigten Schülers. Die Aufzeichnungen hierzu folgen keinem strengen definitorischen Verständnis der Unterrichtsprinzipien von Lebensnähe und Schülernähe/-orientierung (siehe Kapitel 3.2), sondern beziehen sich vielmehr auf offensichtliche Aspekte der Schüler-/Lebensnähe bei Vernachlässigung weiterer Momente, die teils auch in anderen Kategorien enthalten sind (z.B. in handelnder/schüleraktiver Unterricht und in Erziehungs-/Unterrichtsstil/Lehrerverhalten). Darüber hinaus mussten einige Aspekte der Schüler-/Lebensnähe aus Gründen der unzureichenden Beobachtbarkeit vernachlässigt werden. Letztlich wird vorliegend, aus forschungspraktischen Gründen,

eine Zusammenfassung der beiden Unterrichtsprinzipien von Lebens- und Schülernähe vorgenommen, da beide einer Adaptivität des Unterrichts nachkommen (vgl. LINGELBACH 1995). Inhaltlich sind insbesondere unterrichtliche Situation von Interesse, die einen direkten Lebens-, Alltags- oder Schülerbezug aufweisen.

Die Bedeutsamkeit dieses Bereichs im Hinblick auf einen Unterricht mit einem einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler ergibt sich vor allem daraus, dass ein lebensnaher, schülernaher Unterricht nicht nur dessen Leistungsmotivation und unterrichtliche Aufmerksamkeit steigern kann, sondern speziell auch sein unterrichtliches Verstehen begünstigen vermag, da ihm der Unterrichtskontext bekannt ist und er auf diese Weise das bruchstückhafte Lautsprachverstehen leichter einordnen kann. Unter stärkerer Fokussierung des Prinzips der Schülernähe wirkt sich die Beachtung der Schülerinteressen, -fähigkeiten und deren Wissenslage ebenso vorteilhaft auf das kontextuale Verstehen des hörgeschädigten Schülers aus. Wird dabei direkt Bezug auf den hörgeschädigten Schüler genommen, kann Schülernähe bis zu einer Individualisierung reichen, was dann explizit zu diskutieren wäre (siehe Kapitel 6.3.6). Schülerorientierung in diesem Fall könnte sich etwa auch durch den Gebrauch der FM-Anlage durch Lehrer und Mitschülern realisieren, was jedoch bereits in Punkt 6.2.3 diskutiert wurde. An dieser Stelle interessiert vielmehr die Schaffung eines generellen Schüler- und Lebensbezugs, was beim hörgeschädigten Schüler kontextuales Verständnis bereitzustellen vermag. Da diese Kategorie induktiv gebildet wurde und zudem längere Beobachtungssequenzen aufgrund ihrer hohen Inferenz bedarf, wurde sie rein qualitativ erhoben.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Für die qualitative Analyse der Daten wurden keine Subkategorien gebildet: Zentral ist hier vielmehr eine individuelle, rein deskriptive Darstellung der beobachteten Lebens-/Schülernähe im Unterricht pro Lehrer.

Da die Beobachtung von Lebens- und Schülernähe in ihrer Umsetzung im Unterricht zum einen einer Verlaufsbeobachtung verschiedener unterrichtlicher Abläufe bedarf und zum anderen mitunter ein erhebliches Hintergrundwissen der Beobachterperson voraussetzt, wurde sich vorliegend daran gehalten, eindeutig zu erfassende Aspekte aufzunehmen. Von daher besteht gerade bei dieser Kategorie keine Gewähr auf Vollständigkeit.

Auch wenn hier prinzipiell keine quantifizierende Darstellung intendiert wird, zeigt sich dennoch allein in der Häufigkeit der gesammelten Transkriptionsauszüge eine grundlegende Tendenz in der Anwendung von Lebens- und Schülernähe über die beobachteten Lehrer (Lehrer 1: 97 Nennungen; Lehrerin 2: 6 Nennungen; Lehrerin 3; keine Angaben; Lehrer 4: 2 Nen-

nungen; Lehrer 5: 117 Nennungen; Lehrerin 6: 2 Nennungen; Lehrer 7: 2 Nennungen; Lehrer 8: 57 Nennungen; Lehrer 9: 5 Nennungen; Lehrer 10: 14 Nennungen). Diese Angaben weisen tendenziell auf einen häufigeren Einsatz von Lebens- und Schülernähe bei den Lehrern 1 und 5 und letztlich auch bei Lehrer 8. Allerdings werden bei detaillierter Betrachtung der Ergebnisse pro Lehrer und im Lehrervergleich stark unterschiedliche Qualitäten bei dem Einsatz dieses Prinzips ersichtlich.

Schüler- bzw. Lebensnähe zeigte sich im Unterricht bei Lehrer 1 in verschiedenen Ausprägungen und Varianten. Einmalig ließ sich die Situation beobachten, dass ein von einem Mitschüler mitgebrachter Gegenstand zum gemeinsamen Betrachtungsgegenstand erhoben wurde. Häufig ergab sich überdies, dass ein „Schülerproblem“ bzw. eine Schüleranmerkung, -erlebnis oder -aussage zum weiteren Ausgangspunkt des Unterrichts genommen wurde. Belegt werden kann dies etwa durch folgendes Ankerbeispiel aus den Transkriptionen der Beobachtungen:

„Herr A. stellt sich vor Tafel in Pultnähe (Sprecherentfernung: ca. 2,5 m [0,5 m - 3 m]) und geht auf wichtige Schülersaussage vom Vortag ein und greift sie als Einführung für die heutige Stunde auf – Herr A.: ‚Und der F. hat gestern äh schon ganz gut erklärt, welche Vor- und Nachteile so ein römisches Haus * hat beziehungsweise welche Nachteile sein können.‘ → Schüler wiederholt auf verbalen Impuls seine Aussage vom Vortag (reaktives Schülerecho [mündlich])“ (S1-L1\16.03.06 (1), 27).

Abgesehen von bisherigen Situationen, die sich schwerpunktmäßig auf eine Schülernähe beziehen, konnten weitere unterrichtliche Situationen ausgemacht werden, in denen eine Übertragung des unterrichtlich Erarbeiteten auf Alltagsphänomene stattfand bzw. Alltagsphänomene, -gegenstände oder/und -probleme zum Ansatz genommen und zunehmend abstrahiert wurden, um schrittweise zu dem eigentlichen Unterrichtsgegenstand zu gelangen. Gerade dieses Vorgehen ließ sich im Unterricht dieser Lehrkraft sehr häufig beobachten, z.B.:

„Herr A.: ‚Ja. Und schaut einfach in unser Klassenzimmer. ** (*Lena sieht sich reaktiv im Klassenzimmer um*) Manche Seiten verlieren Wärme, andere nicht. * Jetzt suchen wir erst mal DIE Flächen, die KEINE Wärme verlieren.“ (S1-L1\16.03.06 (1), 38).

Des Weiteren ließen sich in den erfassten Unterrichtseinheiten bei Lehrer 1 diverse Situationen aufzeichnen, in denen an das tägliche Leben und die unmittelbare Umgebung der Schüler angeknüpft wurde, wie etwa folgende Ankerbeispiele belegen:

„Herr A. bringt Beispiele aus dem Leben der Schüler: ‚Der Papa vom J. klatscht an Putz o und streicht euis sauber, dann SIEHT man DIESE Kante nicht mehr (*weist parallel zu seinen Erklärungen an der Tafel mit*), DIESE KANTE nicht mehr (*weist parallel zu seinen Erklärungen an der Tafel mit*). Oder der Lackierer lackiert zu, dann sieht man nur noch die Außenkante. Überall dort, wo man sich weh tun kann. (...)“ (S1-L1\16.03.06 (2), 68)

„Lehrerfrage: ‚Beispiel, wer weiß es vom eigenen Auto? ** Von eurem.‘ → Herr A. sammelt Schülersaussagen zu geschätztem Benzinverbrauchs der elterlichen Autos → Herr A. bildet einen groben Durchschnitt und schreibt an die Tafel: ‚7 l/100 km‘ → Herr A. erklärt kurz die Schreibweise ‚pro hundert Kilometer“ (S1-L1\19.06.06 (2), 117).

Als ein Anzeichen von Lebens- und Schülernähe wird oftmals auch der Gebrauch von lokaler Mundart im Unterricht gewertet, so auch hier. Bei Lehrer 1 konnten vereinzelte Situationen ausgemacht werden, in denen ein Vergleich zwischen (Fach-)Begriffen in Mundart und Hochdeutsch vorgenommen wurde, z.B.:

„Herr A. gibt verbale und gestische Impulse, u.a.: ‚Wir nanntn des früher Bodreindl (*zeigt mit beiden Händen einen Abstand an, wobei die Handballen näher zueinander stehen als die Fingerspitzen beider Hände*) oder Sautrog.‘“ (S1-L1\11.05.06 (2), 89).

Abgesehen von Bisherigem nahm Lehrer 1 mitunter eine Anknüpfung an „Bekanntes“ bzw. bereits Erarbeiteten vor, dass in nachstehendem Ankerbeispiel besonders deutlich wird:

„Herr A./Lehrerfrage: ‚Und damits no bissl schwieriger wird, ** der Boden untn hat auch äh weniger als zwanzig Grad. Wir wissn des, wir ham des voriges Jahr gemessen an der Wasserleitung. Die Quellen kommen bei uns mit ner Bodentemperatur ausm Berg raus. Wer erinnert sich noch?‘
→ Schüler wiederholen reaktiv den Unterricht von letztem Jahr“ (S1-L1\16.03.06 (1), 147).

Aus der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse zu dem Unterricht bei Lehrer 1 tritt ein deutlicher Schüler- und Lebensbezug im Unterricht hervor. In den erfassten Unterrichtsstunden bei Lehrerin 2 ließen sich hingegen eher vereinzelte Bezüge zu diesem Bereich erkennen, die sich allesamt auf eine direkte Anknüpfung an die Schüler selbst bezogen, wie etwa in folgender Situation:

„Frau V. fasst zusammen (mündlich)/Lehrerfrage: ‚Sometimes it’s rainy, sometimes it’s sunny. But for me, it doesn’t matter. It’s okay. Is it rainy, is it sunny, I do different things. Who were in Italy?‘ → mehrere Schüler melden sich → Frau V. fragt eine Schülerin genauer nach ihrem Italienurlaub (fragt in englisch, wo in Italien sie genau war, wie das Wetter war usw.) → Lehrerfrage: ‚What did you do? Which activities can you do in Italy? * Which activities?‘ → Schüler erzählen reaktiv in gebundenem Gespräch, was man in Italien unternehmen kann“ (S1-L2\03.07.06, 36).

Im Unterricht von Lehrerin 3 konnten keine eindeutigen Bezüge einer Schüler- und Lebensorientierung beobachtet werden, so dass hierzu keine Angaben existieren. Im Unterricht des entsprechenden Fachlehrers – d.h. bei Lehrer 4 – selbiger Klasse konnten zwei Situationen ausgemacht werden, in denen eine direkte Bezugnahme auf die Schüler und ihre Umgebung bzw. ihre Interessen und ihre Sprache festgestellt werden konnte, z.B.:

„Lehrerfrage: ‚Gut. Frage eins: Wie lange dauert eine Folge von Stargate? * Kann ich das schon beantworten?‘ → Schüler äußern Vermutungen und führen ihre Gedanken reaktiv aus (mündlich) → Herr R.: ‚Moment. Meine Frage war, ob ma mit dem, was wir jetzt schon habn, beantworten können, wie lange eine Folge is!‘ (schnelles Sprechtempo) – Schüler: ‚Naa.‘ – Herr R.: ‚Nein? Was können wir aber schon beantworten?‘ – Schülerin: ‚Wie viel Folgn es insgesamt wan.‘ – Herr R.: ‚Wie viel Folgn sinds insgesamt?‘ – Schüler: ‚Siebzehn.‘“ (S2-L4\07.07.06, 24).

Die meisten Nennungen im Vergleich des Unterrichts von allen zehn Lehrern bestehen bei Lehrer 5. Allerdings gilt es zu beachten, dass hier auch mehr Hospitationsstunden für die Auswertung verfügbar waren. Sieht man davon ab und relativiert die Nennungen, hebt sich

neben Lehrer 5 auch Lehrer 1 und 8 durch häufigeren Lebens- und Schülerbezug im Unterricht von den übrigen Lehrkräften ab. Auch im Unterricht von Lehrer 5 wurden Aufzeichnungen vorgenommen, die darauf verweisen, dass oftmals ein „Schülerproblem“, -erlebnis bzw. eine Schüleranmerkung oder -aussage zum weiteren Ausgangspunkt genommen und daran angeknüpft wurde. Beispielhaft dient folgendes Exzerpt aus den Transkriptionen als Belege dessen:

„Herr T. fragt bei einer Schülerin nach, wohin sie in den Urlaub fahren werde → Schülerin: ‚Costa Rica.‘ → Lehrerecho (mündlich) → Herr T. fragt weiter nach, auf welchem Erdteil Costa Rica liege → Herr T. überlegt laut, ob es Süd- oder Mittelamerika zuzuordnen ist und fragt Beobachterinnen, ob er recht habe, dass es noch Mittelamerika sei“ (S3-L5\31.05.06 (3), 106).

In zahlreichen Unterrichtssituationen konnte außerdem eine Bezugnahme auf die die Schüler umgebende Wirklichkeit festgestellt werden, wie etwa nachstehender Auszug veranschaulicht:

„Herr T.: ‚So, und jetzt müss ma no moi mitm Bierbrauen no a bisserl nachhaken. Wir ham in der Nähe a Brauerei!‘ → Schüler nennt reaktiv lokale Brauerei“ (S3-L5\01.02.06 (2), 27).

Damit in direktem Zusammenhang steht die Anknüpfung an das tägliche Leben und die unmittelbare Umgebung der Schüler, welche im Unterricht bei Lehrer 5 häufig erfolgte. So bspw. in folgenden Situationen:

„Herr T. fragt bei Schüler (**Anmerkung:** dessen Eltern Bauern sind) nach, wie viel ‚Gewicht‘ ein Futter- oder Düngesack habe → Einbezug der Schüler durch Rückgriff auf die Berufe der Eltern (Fliesenleger, Bauer, Restaurantinhaber)“ (S3-L5\01.02.06 (1), 132).

„Herr T. nennt 2 Schülerinnen, deren Eltern je eine Kneipe haben und fragt bei 1 Schülerin nach - Lehrerfrage: ‚S., es gibt eine bestimmte Flaschenform. ** Hast schon mal gesehn, oder? (...) * A ganz bsondre Form.‘“ (S3-L5\01.02.06 (2), 84).

Darüber hinaus wurden im Unterricht dieses Lehrers oftmals Alltagsphänomene, -gegenstände oder/und -probleme zum unterrichtlichen Thema genommen, z.B.:

„Lehrerfrage (an alle Schüler gerichtet): ‚Aber, jetzt geh ma von dia persönlich aus. Geh ma nicht von einem technischen Effekt aus, sondern von dir persönlich. Wie könntest du Wasser sparen?‘ (S3-L5\21.06.06 (1), 142).

Gelegentlich wurden ebenso Vergleiche von (Fach-)Begriffen in Mundart und Hochdeutsch vorgenommen, wie folgende Beobachtungssituation exemplarisch nachweist:

„Herr T./Lehrerfrage: ‚Man kauft also ein Brett für'n Zoll. Und wenn ein Brett etwas dicker ist, * H., dann nennt man des Brettl in Bayern? * An bsondern Namen.‘
Schüleraussage → Lehrerecho (mündlich): ‚Einen Loadn, ja. Der bayerische Ausdruck, des is a Loadn,. Des san dann drei Zentimeter, vier Zentimeter ... Des nennt man einen Loadn.‘“ (S3-L5\01.02.06 (1), 46-47).

In den Hospitationsstunden bei der zweiten Lehrkraft dieser Klasse, Lehrerin 6, konnten zwei Momente einer Schüler- bzw. Lebensorientierung ausgemacht werden. Eine nimmt Bezug auf

die direkte Umgebung der Schüler der Klasse durch Thematisierung eines lokalen Moscheebaus, die andere auf eine mehr oder weniger noch aktuelle Thematik (die Papstwahl), die zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurde.

Auch im Unterricht bei Lehrer 7 ließen sich lediglich zwei Gegebenheiten ausmachen, die eindeutig einer Schüler- bzw. Lebensnähe zugeschrieben werden können, da sie Bezug auf die unmittelbare Umgebung nehmen. Sie betreffen allerdings eine Unterrichtssituation:

„Herr G. fragt die Schüler nach der Liedart („Zwiefacher“) – Lehrerfrage: „Wie nennt man so a Lied, des zwei Takte hat? Wer weißn des? ** Bayerisches Lied, zwei Takte.“ – Schüler: „Zwiefacha.“ → kein Lehrerecho“ (S4-L7\22.03.06 (2), 9).

Bei Lehrer 8, wurden nach Lehrer 1 und 5 die meisten Aufzeichnungen zu einer Schüler- und Lebensnähe vorgenommen. Häufig wurde beobachtet, dass ein „Schülerproblem“, -erlebnis bzw. eine Schüleranmerkung oder -aussage zum weiteren Ausgangspunkt des Unterrichts genommen wurde, wie etwa nachstehende Auszüge aus den Transkriptionen veranschaulichen:

„Schülerin erzählt eigeninitiiert von ihrer geistig behinderten Tante → Herr D. fragt bei Schülerin nach, verwendet aber kein Lehrerecho → Lehrerfrage, u.a.: „(...) Welche Behinderung hat sie?“ – Schülerin: „Ähm, die hat a geistliche Behinderung.“ – Herr D.: „Nicht GEISTLICH, sondern GEIS*TIG, * GEISTIG. Sog net GEISTLICH, des is a Pfarrer, geistlich. GEISTIG, des heißt, es is im Kopf, irgendwas. (...)“ → Herr D. schreibt unter entsprechende Fragestellung auf Folie „geistige Behinderung“ (S4-L8\28.06.06 (2), 68).

Auch bei ihm fand oftmals eine Anknüpfung an das tägliche Leben und die unmittelbare Umgebung der Schüler statt, z.B. wie folgt:

„Schüler sollen zu vorgefertigtem Fragebogen Aussagen zu ihrem Freizeitverhalten machen (soziale Schwerpunktsetzung)“ (S4-L8\22.02.06 (2), 9).

Gelegentlich wurden im Unterricht bei Lehrer 8 (aktuelle) Alltagsproblematiken im Unterricht thematisiert, wie etwa aus nachstehenden Auszügen exemplarisch ersichtlich wird:

„Lehrerfrage: „Was wäre denn gewesen, wenn der Bruno einen Menschn angefalln hätte? ** Dann würde da jetzt stehn: Der Mensch is tot. (...)“ → Herr D. beantwortet seine Frage selbst“ (S4-L8\28.06.06 (1), 55).

„Herr D. erzählt kurz von einer eigenen Begegnung mit einem Rollstuhlfahrer, der sich in einer vergleichbaren Situation befand“ (S4-L8\28.06.06 (2), 15).

Die fünf Angaben zu dem Bereich Lebens- und Schülernähe, die bei Lehrer 9 verzeichnet wurden, beziehen sich auf eine Situation, in der ein Alltagsphänomen bzw. -problem zum Unterrichtsgegenstand gemacht wurde (bezüglich Kenntnissen der Berechnung des Bremsweges). Außerdem konnte beobachtet werden, dass mitunter „Schülerprobleme“ bzw. Schüleranmerkungen oder -aussagen zum weiteren Ausgangspunkt genommen und daran angeknüpft wurden.

In den Unterrichtsstunden von Lehrer 10 ließen sich verhältnismäßig viele Situationen einer Lebens-/Schülernähe festmachen, wenn man einerseits bedenkt, dass lediglich sechs Hospitationsstunden in die qualitativen Aufzeichnungen eingeflossen sind und zudem bei Lehrer 9 und 10 keine weiteren Videoanalysen durchgeführt werden konnten (siehe Kapitel 4 und 5). Einmalig wurde ein Alltagsphänomen aus dem Leben der Schüler, das überdies starken Aktualitätswert zum Untersuchungszeitpunkt aufwies, zum Unterrichtsgegenstand einer Unterrichtsstunde genommen. Folgender Auszug verdeutlicht dies:

„Schüler reaktiv an der Tafel: zeichnet abstrahiertes Fußballfeld an die Tafel → Herr K. kommentiert die Zeichenschritte des Schülers (verbalisiert die Schülerhandlungen), u.a.: ‚First of all, it’s a pitch ...‘ → Herr K. steht im Rücken von Frederik (Sprecherentfernung: ca. 1 m [0,5 m - 3 m]; fehlende Anblicksgerichtetheit)“ (S5-L10\22.06.06, 17).

Außerdem fanden Anknüpfungen an „Schülerprobleme“ bzw. Schüleranmerkungen, -erlebnisse oder -aussagen im Unterricht bei Lehrer 10 statt. So etwa in nachstehender Situation:

„Herr K. ruft nächsten Schüler invasiv auf → Arbeitsanweisung an nächsten Schüler: er soll Aufstellung der Fußballspieler in die vorhandene Zeichnung einfügen → **Anmerkung:** Herr K. weiß darüber Bescheid, dass der Schüler fußballbegeistert ist und erwähnt dies“ (S5-L10\22.06.06, 23).

„Aktuelles“ aus der direkten Umgebung der Schüler floss bei Lehrer 10 ebenso in verschiedene Unterrichtsstunden ein, z.B.:

„Herr K. spricht mit den Schülern über die aktuellen Fußballereignisse (in englisch)“ (S5-L10\18.05.06, 16).

Lehrer 10 nahm ebenfalls einen Rückgriff auf den Schülern Bekanntes vor:

„Lehrerfrage: ‚What does native mean?‘ → Herr K. gibt Tipps (mündlich): verweist auf den lateinischen Begriff (die etymologische Herleitung des englischen Begriffs ‚native‘)“ (S5-L10\06.07.06, 32).

Zusammenfassend kristallisiert sich im Lehrervergleich demzufolge vor allem der Unterricht bei vier Lehrern (Lehrer 1, 5, 8 und 10) durch häufigeren Einsatz von Lebens- und/oder Schülernähe heraus: Im Unterricht bei Lehrer 1 und 5 vor allem mittels Anknüpfens an Schüleraussagen, -problemen usw. oder der Inbezugsetzung zu Alltagsproblemen und -phänomenen sowie durch Einbezug des Lebensalltags und der unmittelbaren Umgebung in den Unterricht. Sowohl bei Lehrer 8, als auch bei Lehrer 10 betrifft der Einsatz der Lebens-/Schülernähe insbesondere einen Bezug auf Schüleraussagen und -probleme oder etwa auf aktuelle Themen.

Auswertung aus den Interviews

Da die Schüler-/Lebensnähe nicht direkt in der mündlichen Befragung angesprochen wurde, verwundert es nicht, dass hierzu lediglich ein Lehrer eine Aussage vornahm. Dieser Lehrer legt ausführlich seine Einstellung an Qualitäten eines Unterrichts dar, die er vor allem in der Anwendung von Anschauung, Schüleraktivierung bzw. Handlungsorientierung und in einer Schüler- und Lebensnähe sieht (siehe auch Kapitel 6.3.5 und 6.3.8). Aufgrund seiner anschaulichen Beschreibungen soll deshalb an dieser Stelle ein längerer Auszug aus dem Interview gebracht werden, um der Bedeutsamkeit dieses Unterrichtsprinzip für Lehrer 1 gerecht zu werden:

*„(...) dass man überhaupt versucht äh den Schülern nahe zu bringen, weswegen gehe ich eigentlich in die Schule. (...) Aber jetzt nicht nahe zu bringen im Sinne einer Predigt, sondern sie sollten irgendwann merken, es hat mit meinem Lebensraum zu tun. Mit meinem UMFELD, (...) sei es Haushalt, sei es Garage, sei es Werkstatt, sei es Garten, sei es äh Fußballweltmeisterschaft, äh egal. (...) Irgendetwas, was aus meinem Umfeld oder aus meinen Interessenkreis stammt, äh, kann dann in der Mathematik, oder wo auch immer, (...) eingesetzt werden. Äh, deswegen äh versuche ich auch Physik äh möglichst * ähm ohne Physiksaal, ohne Physiksaal, zu machen. (...) Wir schlachten Kabel aus. (...) Man äh versucht möglichst auch emotionalen Bezug herzustellen. Äh, wie geht es unseren Fischen? In der sechsten Klasse ist ja das große Jahrgangsthema in PCB ‚Leben im Wasser‘. Und dazu haben wir in diesem äh Miniaturteich / (...) Äh wir hatten dann auch ... einen Oszillographen (...) verwendet, um das zu sehen, wie sich die Laute auf dem Bildschirm abzeichnen. Aber, äh, die Leute, die Instrumente spielen konnten, haben das auch mitgenommen. Haben dann gezeigt, wie eben auf dem Horn oder auf dem Bariton (...) unterschiedliche Töne erzeugt werden, Naturtonreihe“ (L 1, 269-307).*

Aus der Aussage lässt sich erschließen, welche wesentliche Stellung Schüler- und Lebensnähe bei Lehrer 1 in seinem Unterricht einnehmen – unabhängig von der unterrichtlichen Einzelintegration des hörgeschädigten Schülers.

Diskussion

Zunächst einmal treten starke Divergenzen der Lehrer im interpersonalem Vergleich durch unterschiedlich häufige Anwendung von Lebens- und Schülernähe in ihrem Unterricht hervor. Es ließen sich zahlreiche Unterrichtssituationen beobachten, in denen eindeutig Lebens- und Schülernähe auszumachen war (vor allem im Unterricht bei Lehrer 1, 5 und 8, in mittlerer Ausprägung bei Lehrer 10 und kaum bei den Lehrkräften 2, 4, 6, 7 und 9). In den Unterrichtsstunden bei Lehrerin 3 konnten keine Momente einer Schüler- und Lebensnähe in ihrem Unterricht eindeutig zugeordnet werden. Für Lehrer 9 und 10 wurde ein geringerer Lebensbezug im Vorfeld unterstellt, da sie beide am Gymnasium unterrichten. Allerdings konnte bei Lehrer 10 mehr Lebens- und Schülernähe verzeichnet werden, als bei der Mehrheit der übrigen (Hauptschul-) Lehrer. Lehrer 9 reiht sich in die Lehrergruppe mit geringer Häufigkeit der Anwendung dieses Prinzips ein. Bei denjenigen Lehrern, bei denen durchaus häufig Schüler-

und Lebensnähe aufgezeichnet werden konnte, zeichnen sich jedoch stark unterschiedliche Qualitäten in ihrem Einsatz ab.

Basierend auf der dargestellten Datenlage lassen sich positive Effekte auf das Kontextverstehen aufgrund der häufig eingesetzten Schüler- und Lebensnähe im Unterricht für Schülerin 1 (bei Lehrer 1), für Schülerin 3 (bei Lehrer 5) und bedingt für Schüler 4 (bei Lehrer 8) sowie für Schüler 5 (bei Lehrer 10) folgern. Durch die festgestellte Schüler- und Lebensnähe, z.B. durch Bezugnahme auf die direkte Umgebung der Schüler, mag es den Hörgeschädigten leichter fallen, den Unterrichtsinhalt und den dabei umgesetzten sprachlichen Input besser in den Kontext einzuordnen und auf diese Weise besser sprachlich wahrzunehmen. Empirische Belege eines günstigeren Kontextverstehens durch verstärkten Lebens- und Schülerbezug im Unterricht können jedoch, im Rahmen dieser Forschungsarbeit, nicht erbracht werden. Aufgrund der hohen Inferenz dieser Kategorie in ihrer Beobachtbarkeit und bedingt durch deren qualitative Erhebung können auch keine direkten Bezüge zu der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler berechnet werden.

Dadurch, dass diese Kategorie mehr oder minder alleinig durch die qualitative Beobachtung erhoben wurde, lassen sich außerdem kaum Konvergenzen, Divergenzen oder gar Komplementaritäten aus den Daten zwischen den einzelnen Methoden eruieren. Alleine die induktiv entstandene Aussage von Lehrer 1 verzeichnet – zumindest für diese Lehrkraft – einen deutlich konvergenten Befund: Lehrer 1 (und ebenso Lehrer 5) hebt sich durch einen lebens- und schülernahen Unterricht von den anderen Lehrpersonen klar ab und genau diesen Schüler- und Lebensbezug propagiert er in seiner Aussage als wesentlich für jeglichen Unterricht. Dabei tritt deutlich die Abhängigkeit zu der grundlegenden Einstellung des Lehrers hervor. Zumindest für diesen Lehrer können also die Ergebnisse als zuverlässig bzw. als gültig interpretiert werden. Diese positiven Befunde für Lehrer 1 und 5 finden zudem durch die Angaben der weiteren Beobachterin bei diesen beiden Lehrern Bestätigung (vgl. EICHINGER 2007). Ferner wird eine tendenziell häufigere Lebens- bzw. Schülernähe für den Unterricht bei Lehrer 10 durch ihre Aufzeichnungen untermauert (vgl. ebd.).

6.3.10 Aspekte des Lehrerverhaltens und der Lehrersprache

Die verbale, vokale und nonverbale Lehrersprache bzw. das sprachliche und proxemische Lehrerverhalten übt einen wesentlichen Einfluss auf das auditive und visuelle Verstehen der Lehrersprache durch den hörgeschädigten Schüler aus (siehe Kapitel 3.5). Neben den spezifischen Vor- und Nachteilen einzelner Aspekte der Lehrersprache mit Blick auf Hörgeschädigte

(siehe ebd.) können etablierte, sprachliche Handlungen „... zu Standardisierungen [führen], die es den beteiligten Personen erlauben, die Komplexität interaktionalen Handelns zu reduzieren und damit zu bewältigen“ (KAUL 1994, 47). Sie können im unterrichtlichen Setting die Schüler, und dabei insbesondere die hörgeschädigten Schüler, in ihrer Sprachwahrnehmung entlasten. Aufgrund der enormen Bedeutsamkeit der Lehrersprache und des Lehrerverhaltens wurde diese auch im Folgenden zur Analyse herangezogen. Einige Aspekte dessen wurden sowohl in der quantitativ-strukturierten, als auch in der qualitativ-halbstrukturierten Beobachtung berücksichtigt; andere Kriterien wurden lediglich quantitativ oder qualitativ erfasst und ausgewertet. In Orientierung an den vorgenommenen Unterteilungen erfolgt nachstehend eine Betrachtung nach:

- 1) spezifischen Lehreraktivitäten (Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse) und speziell Impulsen des Lehrers;
- 2) Gesprächshilfen;
- 3) Antlitzgerichtetheit;
- 4) Bewegung im Raum (und Proxemik);
- 5) Sprecherentfernung;
- 6) verbaler, vokaler und nonverbaler Lehrersprache.

Zunächst werden einzelne Diskussionen zu Teilbereichen der Lehrersprache und des Lehrerverhaltens – nach Darstellung der jeweiligen Befunde – vorgenommen. Im Anschluss an die Darlegung der beobachteten Aspekte der Lehrersprache werden die Lehreraussagen im Hinblick auf ihr eigenes unterrichtliches Sprachverhalten dargestellt und abschließend im Vergleich mit allen Beobachtungsdaten zu diesem Bereich diskutiert.

1) Lehreraktivitäten: Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Innerhalb der strukturierten Beobachtung wurde verzeichnet, welcher Art die Lehreraktivitäten waren, um Rückschlüsse auf den praktizierten Unterricht ziehen zu können. Dabei wurde zwischen Lehrerinformierungen/-erklärungen/-erläuterungen, Lehrerhilfen/-hinweisen sowie Lehrerfragen/-impulsen differenziert.

In nachstehender Grafik (Abb. 66) wird deutlich, dass die hier unterschiedenen Bereiche in etwa gleich häufig bei den Lehrern beobachtet werden konnten. Es überwogen jedoch Lehrerklärungen und -informierungen vor einem Frage- und Impulsunterricht und dieser wiederum vor Hilfestellungen und Hinweisen seitens der Lehrkräfte.

Innerhalb des Bereichs der Lehrerhilfen und -hinweise werden zudem starke Streuungen in dem Datensatz ersichtlich, was sich aus der Länge der Whisker ableiten lässt.

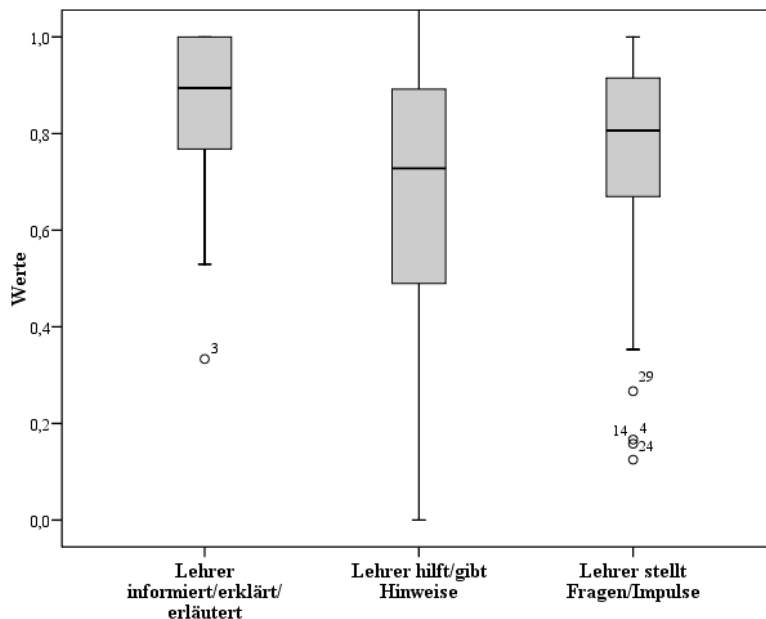


Abb. 66: Verteilung (Streuung) der Lehreraktivitäten der Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

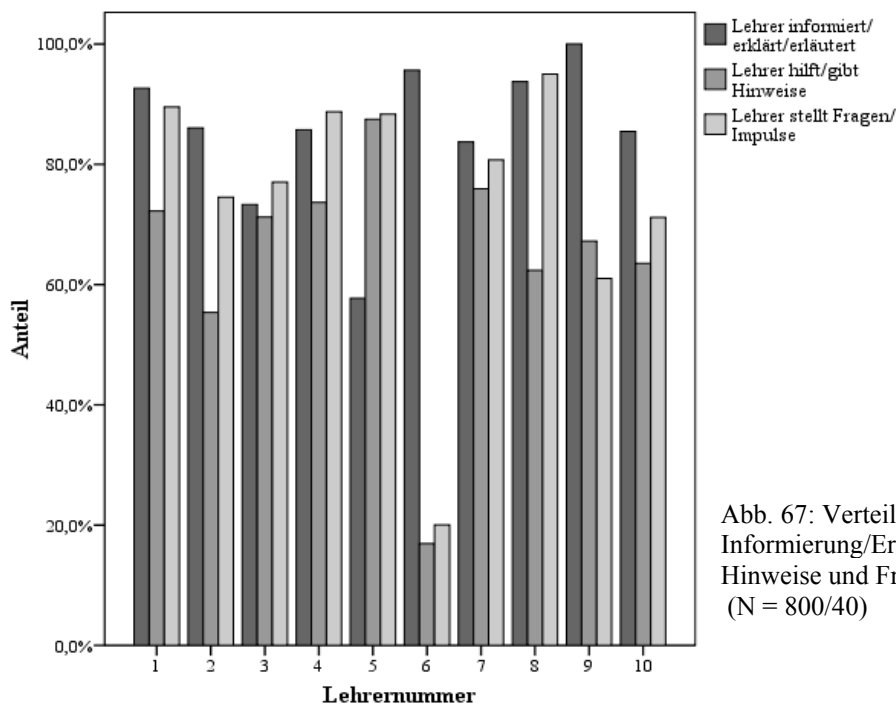


Abb. 67: Verteilung der Lehreraktivitäten der Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse nach Lehrern (N = 800/40)

Betrachtet man nun konkret die prozentualen Verteilungen der hier unterschiedenen Bereiche der Lehreraktivitäten so zeigen sich bei einigen Lehrern individuelle Ausprägungen typischer Tätigkeiten (siehe Abb. 67). Lehrerin 6 sticht durch einen überwiegend erklärend-informierenden Unterricht heraus. Bei den meisten übrigen Lehrkräften konnte zwar ebenso ein mehrheitlich informierendes, erklärendes Lehrerverhalten ermittelt werden, aber durchaus häufig auch ein Unterricht, in denen die Lehrer verstärkt Fragen/Impulse stellten und Hil-

fen/Hinweise gaben. Ein in etwa ausgewogenes Verhältnis zwischen den Lehreraktivitäten zeichnet sich allein bei Lehrerin 3 ab.

Inferenzstatistische Analysen bringen keine statistisch signifikanten Zusammenhänge zwischen den dargestellten Lehreraktivitäten und der Aufmerksamkeit der Hörgeschädigten hervor.

Da sich die hierzu erstellte These allein auf ein Übergewicht verbaler Erklärungen, Informierungen und Erläuterungen und deren negativen Einfluss auf die Schüleraufmerksamkeit bezieht und keine Zusammenhänge dessen nachgewiesen werden können, muss die Nullhypothese akzeptiert werden:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen überwiegend verbalen Lehrerklärungen/-informierungen/-erläuterungen und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Auch wenn sich keine signifikanten Korrelationen und Regressionen zwischen den einzelnen Lehreraktivitäten und der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (on-task) abzeichnen, so korreliert hingegen Hilfesuche signifikant negativ mit Lehrerfragen/-impulsen ($r = -0,486$), was sich als Einfluss nehmend auf die Hilfesuche bestätigen lässt ($-0,003$ zu $p < 0,05$). D.h., dass unterrichtliche Situationen mit gehäuften Lehrerfragen und -impulsen mit einer geringeren Hilfesuche bei den hörgeschädigten Schülern einhergehen.

Abgesehen davon korreliert Schülerhilfe und responsiver Hilfeerhalt signifikant negativ mit Lehrerfragen bzw. -impulsen ($r = -0,390$ bzw. $r = -0,504$). Konkret bedeutet das, dass die hörgeschädigten Schüler bei Lehrerfragen/-impulsen zugleich auch weniger Schülerhilfe und Hilfe auf Nachfrage erfolgte, also nicht nur weniger Hilfesuche, sondern auch weniger Hilfeerhalt in einem Frage-/Impulsunterricht.

Innerhalb der qualitativ vorgenommenen Beobachtungen wurden aus den strukturiert aufgezeichneten Lehreraktivitäten nochmals die *Impulse* zur Erhebung und Analyse ausgewählt, um den Untersuchungsfokus enger zu setzen. Der Einsatz von verschiedenen Impulsarten wurde explizit sowohl quantitativ als auch qualitativ erfasst.

Impulse lockern den Unterricht auf und können motivierend und veranschaulichend wirken. Dabei wird zumeist zwischen sprachlichen/verbalen, mimischen, gestischen, gegenständlichen und stummen Impulsen unterschieden (vgl. Kapitel 3.3.1). Stumme Impulse sind letztlich eine spezifische Form gegenständlicher oder mimisch-gestischer Impulse. Aufgrund ihrer eigenen, besonderen Bedeutung werden sie jedoch vorliegend separat ausgewertet. Ein gesichertes Verständnis für hörgeschädigte Schüler ergibt sich vor allem bei mimisch-gestischen,

gegenständlichen und stummen Impulsen, so dass diese als besonders vorteilhaft mit Blick auf eine Unterrichtung Hörgeschädigter angenommen werden.

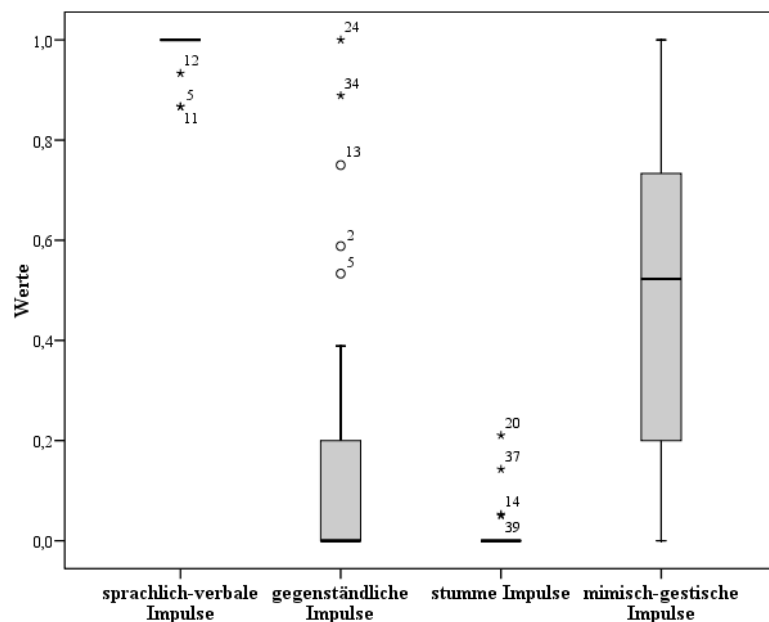


Abb. 68: Verteilung (Streuung) der Lehrerimpulse nach sprachlich-verbale, gegenständlichen, stummen und mimisch-gestischen Impulsen über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

In den Ergebnissen zu den verschiedenen Impulsformen, welche die Lehrer zumeist in dem beobachteten Unterricht einsetzten, dominieren deutlich sprachlich-verbale, gefolgt von mimisch-gestischen Impulsen (siehe Abb. 68): Sprachlich-verbale Impulse konnten nahezu konsequent aufgezeichnet werden; mimisch-gestische anteilig in etwa der Hälfte der Fälle, wobei hier die Whisker und der Interquartilsabstand der Box auf stärkere Streuungen innerhalb der Datensätze verweist. Gegenständliche Impulse ließen sich hingegen kaum ermitteln – auch hier streuen die Befunde stark über die einzelnen Beobachtungen. Der Einsatz von stummen Impulsen fand äußerst selten statt, so dass sich die Daten zu dieser Impulsform allein aus einzelnen Ausreißern zusammensetzen.

Im Lehrervergleich (siehe Abb. 69) wird deutlich, dass sprachlich-verbale Impulse bei allen Lehrern ein Übergewicht in Gegenüberstellung der beobachteten Impulsarten bilden. Der Einsatz mimisch-gestischer Impulse kann hingegen vor allem einzelnen Lehrern als ihnen eigen zugeschrieben werden, was die Streuungen aus Abbildung 68 innerhalb dieses Items erklärt. Besonders häufig – mit über 80 % in den beobachteten Unterrichtsstunden – ließen sich mimisch-gestische Impulse bei den Lehrern 1 und 4 ausmachen, kaum hingegen bei Lehrer 5, 6 und 8. Gegenständliche Impulse wurden von allen Lehrern selten angewandt, wenn auch bei Lehrer 1 in etwa 48 % der strukturiert beobachteten Unterrichtszeit häufiger als bei den übrigen Lehrkräften. Bei den beiden Gymnasiallehrern (Lehrer 9 und 10) ließen sich dagegen keine gegenständlichen Impulse beobachten. In Bezug auf die stummen Impulse erklärt Ab-

bildung 69 die Ausreißer aus obiger Grafik (Abb. 68): Stumme Impulse nahmen lediglich Lehrer 6, 7 und 8 in sehr geringem Maße und die übrigen Lehrer nicht vor.

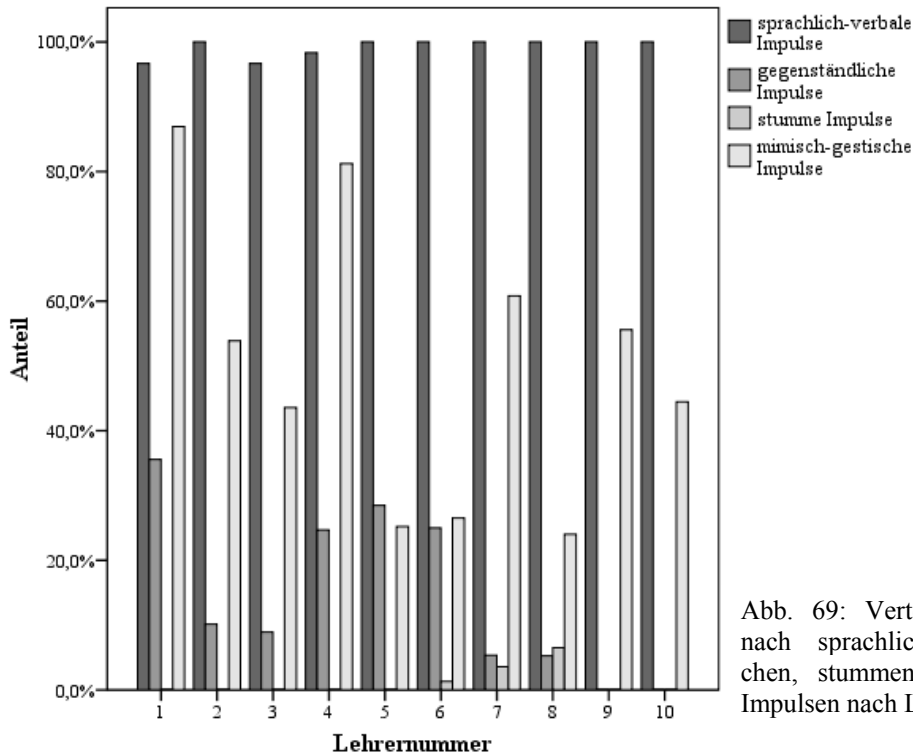


Abb. 69: Verteilung der Lehrerimpulse nach sprachlich-verbale, gegenständlichen, stummen und mimisch-gestischen Impulsen nach Lehrern (N = 800/40)

Korrelationsanalysen zu den abhängigen Variablen ergeben einen signifikant positiven Zusammenhang zwischen der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers (on-task) mit mimisch-gestischen Impulsen des Lehrers ($r = 0,364$) und einen signifikant negativen mit stummen Impulsen ($r = -0,361$), wobei diesen Zusammenhängen keine Direktionalität zugeordnet werden kann. Die Befunde verweisen demnach auf eine bessere Schülersaufmerksamkeit der Hörgeschädigten bei dem Einsatz mimisch-gestischer und eine geringere Aufmerksamkeit bei Anwendung stummer Impulse.

Aufgrund dessen kann für diesen Bereich die Alternativhypothese lediglich für den Bereich der mimisch-gestischen Impulse akzeptiert werden:

H₁: Je nonverbaler der Gebrauch von Impulsen durch den Einsatz mimisch-gestischer Impulse, desto besser die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Die einzelnen Lehrerimpulse können nicht in Zusammenhang mit der Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers gebracht werden. Allerdings zeigt sich eine signifikant positive Korrelation von Lehrerhilfe mit gegenständlichen Impulsen ($r = 0,353$).

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

In den halbstrukturierten, qualitativen Beobachtungen wurde desgleichen zwischen verbalen, gegenständlichen, stummen und mimisch-gestischen Impulsen differenziert.

Die qualitativen Befunde bestätigen eine Dominanz verbaler Impulse, gefolgt von mimischen bzw. gestischen Impulsen (siehe Abb. 69). Mehrheitlich gering wurde der Einsatz stummer und insbesondere gegenständlicher Impulse bei den hier beobachteten Lehrern ermittelt (siehe ebd.).

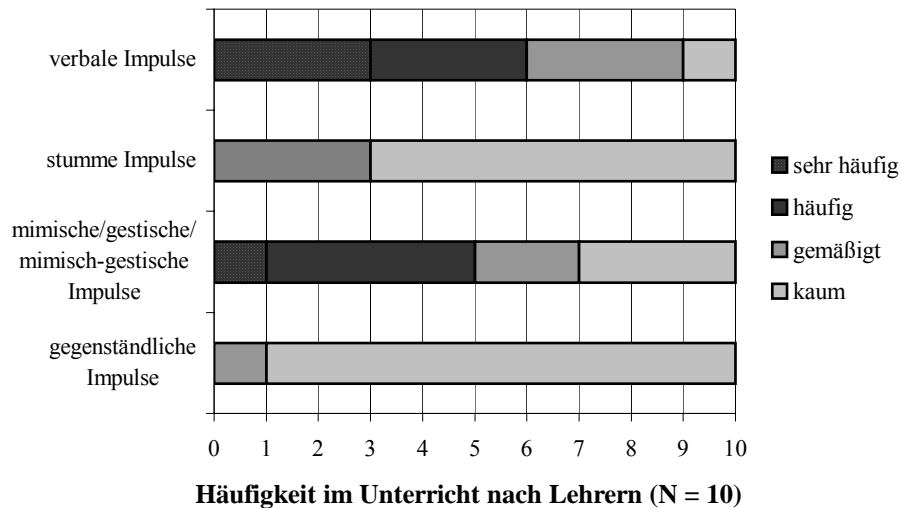


Abb. 70: Häufigkeit des Einsatzes von Impulsen nach Lehrern (N = 10)

Bei Analyse des Impulsunterrichts der einzelnen Lehrer tritt eine sehr häufige Anwendung verbaler Impulse bei drei Lehrkräften (Lehrer 1, 4 und 5), eine häufige bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 2, 3, 9), eine mittlere Ausprägung bei anderen drei Lehrern (Lehrer 7, 8, 10) und eine insgesamt geringe Verwendung verbaler Impulse für Lehrerin 6 hervor. Mimische/gestische/mimisch-gestische Impulse setzte wiederum Lehrer 4 sehr häufig ein; im Unterricht von weiteren vier Lehrern (Lehrer 1, 2, 3 und 7) kam dies oft, bei Lehrer 5 und 9 maßvoll sowie bei Lehrer 6, 8 und 10 selten vor. Gegenständliche Impulse kamen bei Lehrer 1 in mittlerer Häufigkeit zur Anwendung, bei allen übrigen Lehrkräften geringfügig. Stumme Impulse wurden hingegen von den Lehrern 2, 4 und 5 gemäßigt, von den anderen Lehrern kaum angewandt.

Alles in allem lassen sich demzufolge einige Lehrer ermitteln, die tendenziell vermehrt diverse Impulsformen in ihrem Unterricht verwendeten, und Lehrkräfte, die generell kaum Impulse gebrauchten: Lehrer 4 und 1 sowie teils noch Lehrer 5 zeichnen sich durch ihren häufigeren Gebrauch verschiedenartiger Impulse aus, wohingegen Lehrerin 6 sich durch ihre geringe Anwendung von Impulsen von den übrigen Lehrkräften absetzt.

Diskussion

Bei den meisten Lehrern ließ sich ein Unterricht mit ähnlichen Verhältnissen der verschiedenen Lehreraktivitäten – Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse – beobachten. Allerdings sticht Lehrerin 6 durch einen überwiegend erklärend-informierenden Unterricht heraus, was sich mit den quantitativen und qualitativen Detailbefunden bezüglich ihres geringen Einsatzes von Impulsen untermauern lässt. Einen häufigen Einsatz erfuhren die verschiedenen Impulsarten insbesondere – nach den qualitativen Beobachtungen – bei den Lehrern 1, 4 und 5, was sich durch die quantitativen Daten insbesondere für Lehrer 1 und 4 bestätigen lässt. Innerhalb der hier unterschiedenen Impulsformen dominierten generell die verbalen Impulse vor den mimisch-gestischen Impulsen. Die Gesamtwerte zu diesem Bereich verweisen somit nicht nur auf Lehrerabhängigkeiten, sondern zeichnen auch ein Bild eines überwiegend verbal ablaufenden Unterrichts mit besonders häufigen Lehrerklärungen, -informierungen u.Ä.

Der *positive Zusammenhang, der sich zwischen den mimisch-gestischen Impulsen und der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler* ergab, lässt sich dahingehend interpretieren, dass die hörgeschädigten Schüler bei Lehrern mit verstärkt mimisch-gestischen Kommunikationsanteilen auch vermehrt aufmerksam waren. Diese günstige Sachlage steht somit vor allem dem oftmals verbal ablaufenden Unterricht entgegen. Außerdem ließ sich *ein signifikant gerichteter negativer Zusammenhang zwischen Lehrerfragen/-impulsen und Hilfesuche sowie eine negative Beziehung zwischen Lehrerfragen/-impulsen und Schülerhilfe sowie responsivem Hilfeerhalt* verzeichnen. Konkret bedeutet das, dass die hörgeschädigten Schüler in einem Frage-/Impulsunterricht nicht nur weniger Hilfe suchten, sondern auch weniger Hilfe empfangen. Dies führt zu zwei Interpretationsvorschlägen: Entweder lag seitens der hörgeschädigten Schüler weniger Hilfebedarf vor oder Hilfesuche und Hilfeerhalt wäre zwar – aus Sicht des hörgeschädigten Schülers – in den Unterrichtsstunden erforderlich gewesen, geschah aber nicht. Folgt man nun dem zweiten Interpretationsansatz weiter, so könnte gefolgert werden, dass in einem Frage-/Impulsunterricht keine Gelegenheiten zur Hilfesuche bestanden hätten. Eine Entscheidung für eine der Schlussfolgerungen kann jedoch mittels der hier erhobenen Daten nicht getroffen werden.

Abgesehen davon ließ sich eine *signifikant positive Korrelation von Lehrerhilfe mit gegenständlichen Impulsen* nachweisen, so dass auf gegenständliche Erklärungen bei der Lehrerhilfe geschlossen werden kann. Dies verweist wiederum auf veranschaulichende Lehrerklärungen, die als besonders positiv mit Blick auf die hörgeschädigten Schüler zu bewerten sind.

2) Gesprächshilfen

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Unter „Gesprächshilfen“ werden Hilfestellungen seitens des Lehrers verstanden, welche eingesetzt werden, um dem hörgeschädigten Schüler das Verfolgen des Unterrichtsgesprächs zu erleichtern. Dazu trägt etwa eine Benennung des Sprechers/Mitschülers, ein Weisen auf den Sprecher/Mitschüler, ein Lehrerecho und eine Gesprächsmitschrift bei (siehe u.a. Kapitel 3.2). All diese Subkategorien wurden quantitativ pro strukturiert beobachteter Unterrichtsstunde und qualitativ bei Erscheinen über alle 94 Unterrichtsstunden beobachtet.

Die quantitativen Werte ergeben einen durchgehenden Einsatz einer Sprecherbenennung bei allen Lehrern und einen nahezu durchgängigen Gebrauch von Lehrerecho, wenn auch mit vereinzelt Ausreißern (siehe Abb. 71). Das Weisen auf die Sprecher wurde indessen mehrheitlich vorgenommen, obwohl sich die Streuung in diesem Bereich sehr hoch zeigt. Eine Gesprächsmitschrift ließ sich hingegen kaum feststellen.

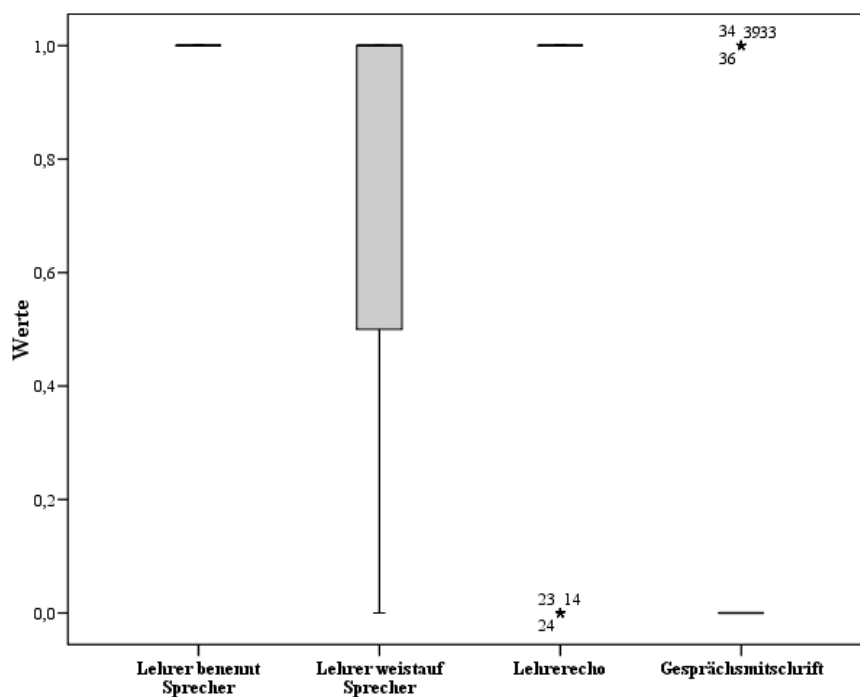


Abb. 71: Verteilung (Streuung) der Lehrersprache nach Gesprächshilfen (Lehrer benennt Sprecher, Lehrer weist auf Sprecher, Lehrerecho, Gesprächsmitschrift) über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Im Lehrervergleich (siehe Abb. 72) lässt sich neben der konsequenten Sprecherbenennung erschließen, dass alle anderen Subkategorien mehr oder weniger lehrerabhängig auftraten: Das Weisen auf den Sprecher erfolgte durchgängig im Unterricht von vier Lehrern (Lehrer 1, 7, 8 und 10), mehrheitlich bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 3, 4 und 9), weniger bei Lehrer 2, 5 und äußerst selten bei Lehrerin 6. Ähnlich verhält es sich mit dem Lehrerecho, das in den erfassten Unterrichtsstunden bei der Hälfte der Lehrer (Lehrer 2, 7, 8, 9 und 10) zu 100 % und bei den übrigen Lehrern in unterschiedlichen Abstufungen strukturiert erfasst werden konnte. Eine Gesprächsmitschrift ließ sich wiederum in etwa der Hälfte der quantitativ aufgenomme-

nen Unterrichtszeit allein bei Lehrer 1 und 8 verzeichnen, wohingegen etwa die Lehrer 5, 6, 7 und 9 dies in diesen unterrichtlichen Phasen nie anwandten.

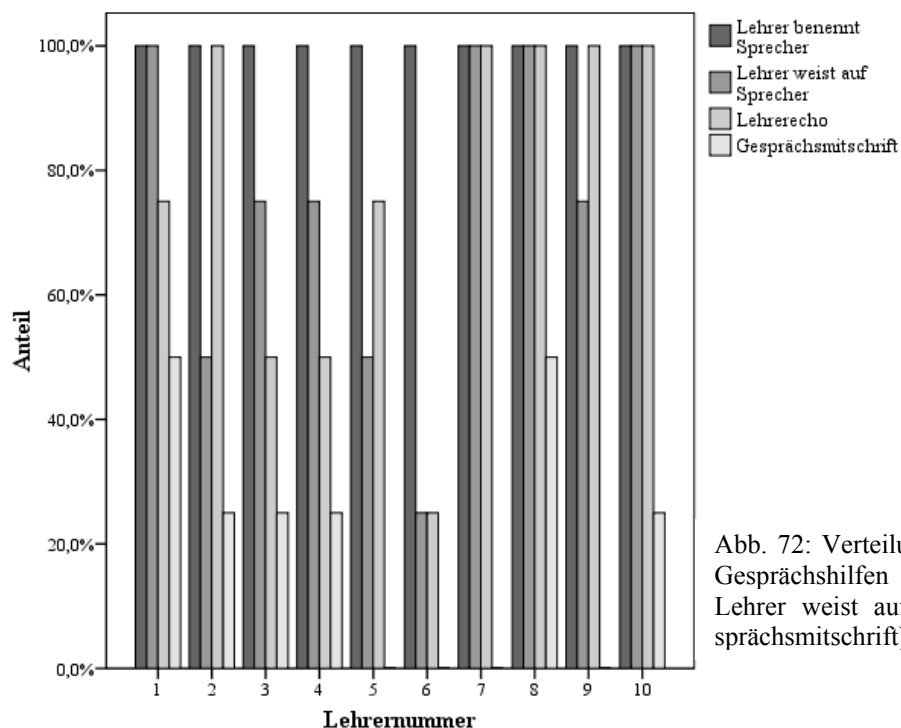


Abb. 72: Verteilung der Lehrersprache nach Gesprächshilfen (Lehrer benennt Sprecher, Lehrer weist auf Sprecher, Lehrerecho, Gesprächsmitschrift) nach Lehrern (N = 800/40)

Alles in allem lässt sich konstatieren, dass bei den beobachteten Lehrern eine Sprecherbenennung vor einem Weisen auf die Sprecher eingesetzt wurde. Eben dieses Weisen auf die sprechenden Mitschüler sowie der Einsatz eines Lehrerechos und einer Gesprächsmitschrift erfolgte abhängig von der Lehrperson.

Die inferenzstatistischen Analysen weisen keine signifikanten Zusammenhänge zwischen den Gesprächshilfen des Lehrers und der Aufmerksamkeit (on-task) und Hilfesuche des beobachteten hörgeschädigten Schülers nach. Da die Gesprächshilfen im Sinne einer Moderatorvariable fungieren, gilt es vorliegend auch nicht, eine These zu bestätigen/zu falsifizieren.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Aufgrund der Seltenheit des Vorkommens und der Überschneidung mit anderen Beobachtungsbereichen (z.B. der mittelbar direkten Anschauung) wurde die Aufnahme von Gesprächsmitschriften aus der qualitativen Datenerhebung und -auswertung gestrichen.

Eine Sprecherbenennung als Aufruf von Schülern durch den Lehrer geschah insgesamt zahlreich (siehe Abb. 73). Genauer gesagt nahmen fünf Lehrkräfte (Lehrer 2, 3, 4, 5 und 6) dies häufig, ein Lehrer (Lehrer 1) in mittlerer Häufigkeit sowie die beiden verbleibenden Lehrer (Lehrer 9 und 10) selten vor. Ein deutliches Weisen auf die Schüler setzte Lehrer 1 und 7 oft,

Lehrer 8 und 10 gemäßigt und die übrigen Lehrer (Lehrer 2, 3, 4, 5, 6 und 9) kaum ein (siehe ebd.).

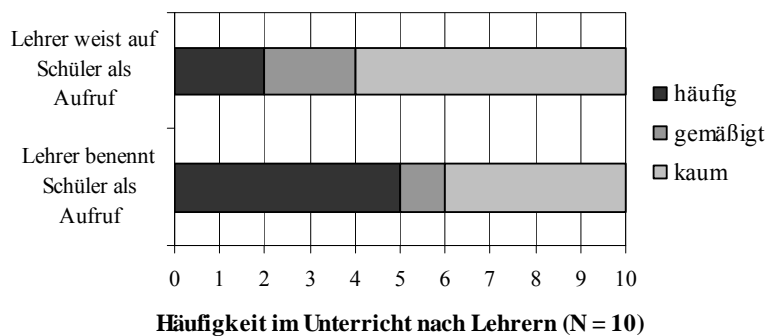


Abb. 73: Häufigkeit des Einsatzes von Sprecherbenennung/Weisen auf Sprecher nach Lehrern (N = 10)

Betrachtet man die Anwendung eines Lehrerechos, so wurde zunächst in der qualitativen Beobachtung zwischen einem mündlichen und einem schriftlichen Lehrerecho unterschieden, welches alleinig oder in Kombination auftreten konnte. Induktiv ist außerdem die Subkategorie eines indirekt mündlichen sowie eines indirekt schriftlichen Lehrerechos entstanden. Im Unterschied zur erstgenannten Variante eines Lehrerechos bezieht sich dies auf keine wortwörtliche Wiederholung von Schüleräußerungen, sondern auf Umformulierungen, bspw. syntaktischer, morphologischer oder begrifflicher Art.

Ein Vergleich des erhobenen Datenmaterials zu den unterschiedlichen Formen des Lehrerechos ergibt mehrheitlich ein mündliches Lehrerecho (siehe Abb. 74). Besonders zahlreich wurde dies von zwei Lehrern (Lehrer 2 und 5) angewandt, in mittlerer Ausprägung bei der Hälfte der erfassten Lehrer (Lehrer 1, 4, 7, 8 und 10) sowie kaum bei den verbleibenden Lehrkräften. An zweiter Stelle, allerdings dennoch selten, wurde das indirekt mündliche Lehrerecho verzeichnet (siehe ebd.). Lehrer 5 wandte dies gemäßigt und alle übrigen Lehrer kaum an. Insgesamt selten wurde sowohl ein schriftliches als auch ein indirekt schriftliches Lehrerecho eingesetzt (siehe ebd.). Bei Lehrerin 6 konnte beides nicht ermittelt werden, bei allen anderen Lehrkräften in eher geringem Maße.

Abgesehen von Genanntem wurde ein „fehlendes Lehrerecho“ erhoben. Gemeint ist ein Lehrerecho, das aus Sicht der Forscherin in spezifischen Situationen mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler als besonders bedeutsam eingestuft wurde, aber nicht erfolgte (z.B. bei unterrichtstragenden Schüleräußerungen). Dies ließ sich bei allen zehn Lehrern kaum beobachten und wurde nicht separat in obiger Grafik (Abb. 74) visualisiert.

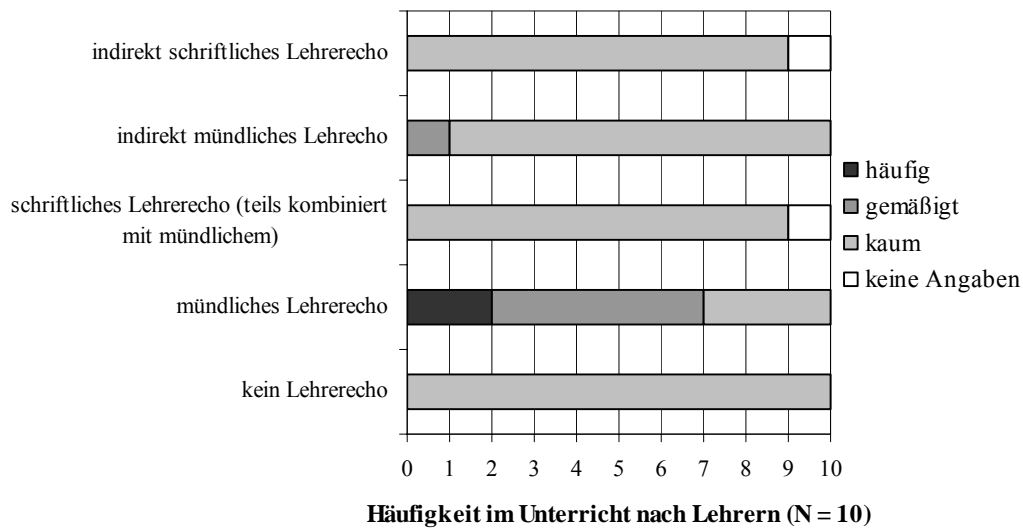


Abb. 74: Häufigkeit des Einsatzes von Lehrerecho nach Lehrern (N = 10)

Die qualitativen Befunde zu einzelnen Gesprächshilfen im Unterricht mit dem einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler sprechen dafür, dass vorwiegend eine Sprecherbenennung erfolgte und mitunter ein Weisen auf die Schüler sowie ein vor allem mündliches oder indirekt mündliches Lehrerecho stattfand.

Diskussion

Eine Sprecherbenennung konnte, auf der Grundlage der erhobenen Daten der qualitativen und quantitativen Beobachtungen, mehrheitlich bei den meisten Lehrern ermittelt werden. Insbesondere zeichnen sich fünf Lehrkräfte (Lehrer 2, 3, 4, 5 und 6) dadurch aus. Im Gegensatz dazu zeigt sich das Weisen auf den Sprecher als lehrerabhängig. So konnte es vor allem bei den Lehrern 1 und 7, sowie bedingt bei Lehrern 8 und 10 oft beobachtet werden, wohingegen Lehrerin 6 dies äußerst selten gebrauchte. Das Lehrerecho wurde insgesamt in geringerer Häufigkeit aufgezeichnet als die Sprecherbenennung, aber durchaus zahlreicher als das Weisen auf den Sprecher. Im Vergleich der unterschiedlichen Formen des Lehrerechos dominiert das mündliche Lehrerecho innerhalb der beobachteten Lehrergruppe. Allerdings werden auch hier Beziehungen zu den unterrichtenden Lehrkräften offensichtlich. Besonders war es bei den Lehrern 2 und 5 und bei den anderen Lehrern in unterschiedlichen Abstufungen festzustellen.

In der Analyse der eingesetzten Gesprächshilfen ergibt sich alles in allem eine ungünstige Sachlage für Lehrerin 6: Sie wandte sowohl ein Lehrerecho, als auch ein Weisen auf die Sprecher kaum an. Es ließ sich bei ihr lediglich eine vermehrte Sprecherbenennung ausmachen. Als tendenziell günstig für diesen Bereich hebt sich hingegen Lehrerin 2 von der untersuchten Lehrergruppe ab, so dass unter diesem Aspekt positive Effekte für das Verständnis

von Unterrichtsgesprächen der hörgeschädigten Schülerin bei ihr angenommen werden können.

Eine Gesprächsmitschrift ließ sich wiederum in etwa der Hälfte der quantitativ erfassten Unterrichtszeit allein bei Lehrer 1 und 8 verzeichnen, wohingegen die Lehrer 5, 6, 7 und 9 dies in diesen unterrichtlichen Phasen nie anwandten. Aufgrund der quantitativ geringen Beobachtung dieses Items sowie bedingt durch dessen geringe Trennschärfe hinsichtlich mittelbar direkter Anschauung (Schrift) (siehe Kapitel 6.3.5), wurde es aus der qualitativen, halbstrukturierten Beobachtung herausgenommen. Für diese Gesprächshilfe für hörgeschädigte Schüler im Unterricht an der allgemeinen Schule kann demnach in der schulischen Integrationspraxis ein geringer Einsatz angenommen werden.

3) Antlitzgerichtetheit

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Ein spezifisches Element der nonverbalen Kommunikation und zugleich Grundlage der visuellen Sprachperzeption Hörgeschädigter bildet die Antlitzgerichtetheit des Sprechers zu dem Hörgeschädigten (siehe Kapitel 3.5). In der hier dargelegten Untersuchung wurde die Antlitzgerichtetheit der Lehrer zu dem hörgeschädigten Schüler sowohl quantitativ, intervallskaliert-strukturiert erfasst, als auch in der qualitativen Beobachtung berücksichtigt.

Abbildung 75 zeigt, dass während der strukturierten Beobachtungszeit mehrheitlich Antlitzgerichtetheit gegeben war: Der Median zu der Lehrerantlitzgerichtetheit liegt bei 92 % innerhalb der strukturiert erfassten Unterrichtszeit.

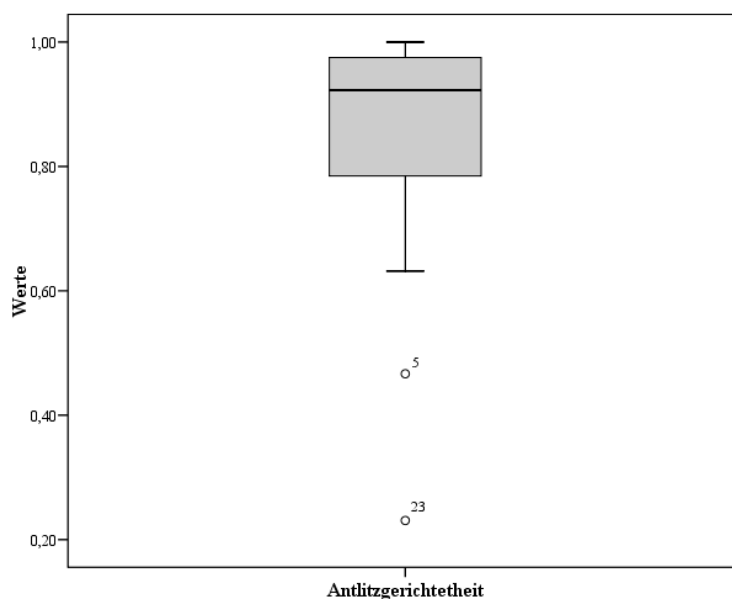


Abb. 75: Verteilung (Streuung) der Antlitzgerichtetheit der Lehrer gegenüber den hörgeschädigten Schülern über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Im interindividuellen Vergleich zwischen den verschiedenen Lehrern lassen sich geringe Unterschiede feststellen (siehe Abb. 76). So liegt die Antlitzgerichtetheit der beobachteten Lehrkräfte alles in allem zwischen ca. 75 % bis zu 100 % pro Lehrer. Als besonders positiv mit Blick auf eine häufige Antlitzgerichtetheit erweist sich die Datenlage bei Lehrerin 3 und tendenziell ebenso bei Lehrerin 2 und Lehrer 7.

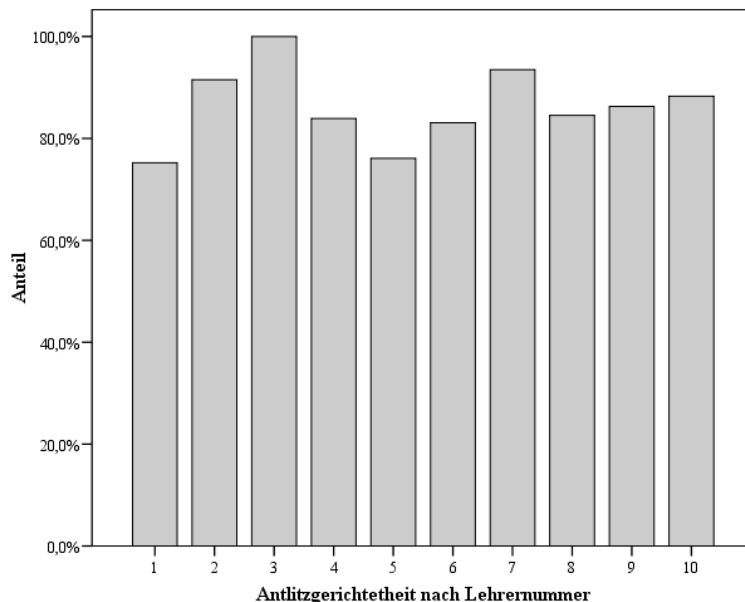


Abb. 76: Verteilung der Antlitzgerichtetheit der Lehrer gegenüber den hörgeschädigten Schülern nach Lehrern (N = 800/40)

Da innerhalb der strukturierten Beobachtung nun überwiegend Antlitzgerichtetheit vorhanden war (siehe Abb. 75 und 76), wären Korrelationsberechnungen mit der Schüleraufmerksamkeit nicht ergiebig. Dennoch vorgenommene Berechnungen zur Prüfung dessen bestätigen dies durch nicht signifikante Werte der Korrelations- und Regressionsberechnungen, so dass in der Folge die Nullhypothese angenommen werden muss:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Antlitzgerichtetheit des Lehrers im Unterricht und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Es konnte jedoch im Rahmen der strukturierten Beobachtung bei dem Item „Antlitzgerichtetheit“ nur der Haupteindruck innerhalb der Minute aufgezeichnet werden; Situationen fehlender Antlitzgerichtetheit betreffen dagegen meist nur wenige Sekunden. Diese einzelnen kritischen Momente der Antlitzgerichtetheit mussten aber – dem Haupteindruck folgend – vernachlässigt werden. Darüber hinaus sei an dieser Stelle nochmals betont, dass die strukturierten Beobachtungen sich lediglich auf eine zwanzigminütige Zeitstichprobe pro hospitierter Unterrichtsstunde beziehen. Die Aufzeichnungen aus den offenen, qualitativen Beobachtungen liefern daher ein differenzierteres Bild zu dieser Kategorie.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Innerhalb der qualitativ erhobenen und ausgewerteten Daten entstanden induktiv weitere Unterteilungen von Antlitzgerichtetheit. So wurde zwischen einer fehlenden und einer stark wechselnden Antlitzgerichtetheit differenziert: „Wechselnd“ beinhaltet kontinuierliche Schwankungen fehlender und vorhandener Aufmerksamkeit im schnellen Wechsel. „Fehlende“ Antlitzgerichtetheit bezieht sich hingegen auf längere Sequenzen, in denen keine Gesichtszugewandtheit des Lehrers zu dem Hörgeschädigten bestand. Des Weiteren wurde die Subkategorie eines beeinträchtigten Absehbildes unterschieden. Dies bezieht sich auf Situationen, in denen zwar Antlitzgerichtetheit bestand, das Gesicht des Sprechers aber partiell verdeckt wurde (z.B. durch seine Hand, ein Blatt Papier, die Klappe des Overheadprojektors).

Trotz dieser weiteren Ausdifferenzierung in spezifische Unterteilungen überwog im direkten Vergleich eine fehlende Antlitzgerichtetheit (siehe Abb. 77). Dies konnte bei fünf Lehrern (Lehrer 1, 4, 7, 8 und 9) häufig, bei weiteren vier Lehrern (Lehrer 2, 5, 6, 10) in mittlerer Ausprägung und allein bei Lehrerin 3 kaum beobachtet werden. Wechselnde Antlitzgerichtetheit ließ sich insgesamt deutlich geringer ermitteln, genauer gesagt bei Lehrer 9 gemäßigt, bei Lehrer 10 in keiner Situation und bei allen übrigen Lehrern kaum. Ein beeinträchtigtes Absehbild wurde tendenziell eher selten festgestellt (siehe ebd.): Bei drei Lehrern (Lehrer 1, 7 und 8) in mittlerer Häufigkeit und bei fünf Lehrern (Lehrer 2, 4, 5, 6 und 9) kaum. Für die Lehrer 3 und 10 bestehen dazu keine Angaben.

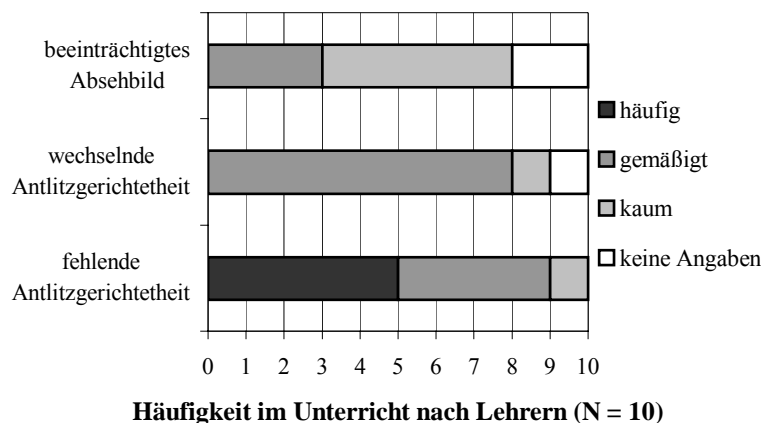


Abb. 77: Häufigkeit von fehlender/wechselnder Antlitzgerichtetheit/beeinträchtigtem Absehbild nach Lehrern (N = 10)

Eine eingehende Analyse dieser qualitativen Datensätze offenbart zudem lehrertypische Verhaltensmuster, die zu fehlender/wechselnder Antlitzgerichtetheit bzw. zu beeinträchtigtem Absehbild führten. Dabei wird berücksichtigt, dass gleiche Situationen unterschiedliche Auswirkungen hinsichtlich des Absehbildes/der Antlitzgerichtetheit mit sich bringen können (z.B. kann die Drehung in Richtung zu Schülern/Schülergruppen von einem beeinträchtigten Ab-

sehbild bis zu völlig fehlender Antlitzgerichtetheit reichen). Da die Ausprägung der Antlitzgerichtetheit stark subjektiv von den einzelnen Lehrkräften geprägt ist, wird vorliegend nur auf gemeinsame Tendenzen eingegangen, individuelle Eigenheiten werden vernachlässigt. Aufgrund dessen werden Angaben ab der Beobachtung der gleichen Verhaltensweise bei mindestens drei Lehrern beschrieben.

Bei allen zehn Lehrern ließen sich Situationen beobachten, in denen die Lehrer zur Tafel schrieben, zeichneten oder etwa auf die Tafel wiesen bzw. diese wischten und zugleich für alle Schüler relevante Äußerungen vornahmen. Vergleichbar ist die Abwendung des Lehrers bei Sprechen in Richtung der Folienprojektion, was sich besonders bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 3, 4, 7, 8 und 9) ermitteln ließ. Allerdings konnte dies mit deutlichem Abstand zu den anderen Lehrern in besonderer Häufigkeit bei Lehrer 7 festgestellt werden. Ein ähnliches Lehrerverhalten ergibt sich bei dem Sprechen zum Overheadprojektor, welches bei Lehrer 5 und 7 gelegentlich verzeichnet wurde. Bei sieben Lehrern (Lehrer 1, 3, 4, 5, 7, 8, 10) wurde außerdem mehrfach ersichtlich, dass sie auf Mitschüler des hörgeschädigten Schüler zugehen bzw. diese ansprechen – jedoch für alle relevante Äußerungen machten – und sich zugleich von dem hörgeschädigten Schüler abwandten. Eine ähnliche Situation ergab sich bei Zugehen und Ansprache des Lehrers zu Schülergruppen, welches sich bei den Lehrkräften 2, 6, 7 und 8 zeigte. Bei sechs Lehrern konnte überdies verzeichnet werden, dass sie im Rücken des hörgeschädigten Schülers (Lehrer 1, 3, 5, 6, 8 und 10) – und bei weiteren drei Lehrern im Gehen und zugleich bei Abwendung vom hörgeschädigten Schüler (Lehrer 1, 4 und 9) Aussagen tätigten.

Nimmt man nun Situationen wechselnder Antlitzgerichtetheit mit in die Analyse auf, so zeichnen sich ähnlich kritische Situationen, wie bei der fehlenden Antlitzgerichtetheit, ab. Wechselnde Antlitzgerichtetheit ergab sich besonders häufig bei einer starken Bewegung des Lehrers im Raum, in dem die beobachteten Lehrer auf einzelne Schüler/Schülergruppen zugehen bzw. durch die Reihen wanderten (Lehrer 1, 2, 5, 6 und 9) oder konkret einzelne Schüler/Schülergruppen ansprachen (Lehrer 2, 6, 7 und 8). Außerdem bestätigt sich auch hier die kritische Situation einer Antlitzgerichtetheit bei der Tafelarbeit, dadurch, dass die Lehrer teils eine häufige Zu- und Abwendung zwischen Tafel und Schülern betrieben (Lehrer 3, 7, 8 und 9). Eine generelle Abwendung und ein Sprechen der Lehrer mit dem Rücken zu dem hörgeschädigten Schüler trat überdies bei den Lehrern 2, 3 und 5 auf.

Im Vergleich der Situationen fehlender und wechselnder Antlitzgerichtetheit zu einem beeinträchtigten Absehbild werden teils unterschiedliche Problematiken offensichtlich. Auch wenn

in diesen Fällen grundsätzlich eine Anlitzgerichtetheit gegeben war, so wurde die freie Sicht auf das Lehrgesicht und somit auf das Absehbild auf verschiedene Weise beeinträchtigt. Gemeinsamkeiten der beobachteten Lehrergruppe dahingehend beziehen sich auf Situationen, in denen die Lehrer auf Schüler/Schülergruppen zugingen (Lehrer 1, 2, 4, 7, und 8), sich halb seitlich zu dem hörgeschädigten Schüler stellten (Lehrer 1, 5, 6, 7 und 8), mit der Hand/den Fingern am Mund sprachen (Lehrer 5, 6, 7, 8 und 9), in Arbeitsblätter/Bücher o.Ä. sahen und hierbei ihren Kopf stark nach unten neigten (Lehrer 1, 5, 7 und 8) sowie auf die Arbeit mit dem Overheadprojektor (Lehrer 2, 4, 5 und 8). In letztgenannten Situationen wurden beeinträchtigte Absehbilder insofern aufgezeichnet, da sich diese Lehrkräfte an bzw. neben dem Overheadprojektor sitzend positionierten und dabei – aus der Perspektive der hörgeschädigten Schüler – der Blick auf das Lehrgesicht durch die Klappe des Overheadprojektors in Teilen verdeckt wurde.

Im Gesamten lassen sich die kritischen Situationen fehlender sowie wechselnder Anlitzgerichtetheit dadurch charakterisieren, dass sie zumeist innerhalb der Arbeit mit bestimmten Medien (mit der Tafel oder dem Overheadprojektor) entstanden oder aber durch Zuwendung zu Mitschülern/Schülergruppen (bei Abwendung von dem hörgeschädigten Schüler) und einer größeren Bewegung im Raum zustande gekommen sind. Einige Problematiken eines beeinträchtigten Absehbildes verweisen außerdem auf Bezüge zwischen der Anlitzgerichtetheit und lehrertypischen Eigenheiten, wie etwa die Hände/Finger an den Mund zu halten.

Diskussion

Bei vergleichender Analyse der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zur Anlitzgerichtetheit der hier beobachteten Lehrer werden Divergenzen deutlich. Im Rahmen der quantitativen Erhebung wurde mehrheitlich Anlitzgerichtetheit bei den Lehrern aufgezeichnet, wohingegen die qualitativen Resultate häufig oder in mittlerer Häufigkeit fehlende Anlitzgerichtetheit beschreiben. Wie bereits erwähnt, kann dieser unterschiedliche Befund dem methodischen Vorgehen in der Erhebung von Anlitzgerichtetheit zugeschrieben werden: Da sich innerhalb des intervallskalierten Verfahrens der strukturierten Beobachtung für einen Hauptindruck von Anlitzgerichtetheit pro Minute (= Intervall) entschieden werden musste und fehlende Anlitzgerichtetheit zumeist wenige Sekunden betrifft, wurde oftmals ein Vorhandensein dessen signiert. Anders bei den qualitativen Aufzeichnungen: Hier wurden alle Konstellationen, in denen es zu einer fehlenden Gesichtszugewandtheit der Lehrer gegenüber den hörgeschädigten Schülern kam, festgehalten. Dies führte in einer zusammenfassenden Dar-

stellung dazu, dass bei fünf Lehrern durchaus häufig und bei vier Lehrern in mittlerer Häufigkeit fehlende Antlitzgerichtetheit ermittelt wurde. Lediglich Lehrerin 3 hebt sich hiervon durch eine geringe quantitative und qualitative Beobachtung derartiger Situationen in ihrem Unterricht ab. Tendenziell wird bei einem Vergleich der einzelnen Lehrer und den unterschiedlich erhobenen Daten deutlich, dass bereits die geringen Abweichungen der 100 %-Grenze von Antlitzgerichtetheit aus dem quantitativen Datensatz durch die qualitativen Resultate verstärkt werden. Das bedeutet, dass für diejenigen Lehrer, die bereits geringfügig durch fehlende Antlitzgerichtetheit in den quantitativen Werten abweichen, eine eindeutig häufig fehlende Antlitzgerichtetheit in den qualitativen Ergebnisse ermittelt werden konnte. Dies trifft vor allem auf Lehrer 1 zu. Analog dazu verhält es sich mit den positiven Werten aus dem quantitativ erhobenen Material, das sich mit den qualitativen Ergebnissen bekräftigen lässt. So ließ sich insbesondere die mehrheitlich gegebene Antlitzgerichtetheit bei Lehrerin 3 durch jegliches Datenmaterial bestätigen. Ähnliches ergibt sich, wenn auch nicht ganz so offensichtlich, für Lehrerin 2. Demzufolge ist eine vorhandene Antlitzgerichtetheit zwischen dem hörgeschädigten Schüler und dem Lehrer tendenziell von der Lehrperson abhängig und tritt zu meist in kurzen Phasen des Unterrichts auf.

In der Betrachtung der kritischen Situationen fehlender und wechselnder Antlitzgerichtetheit sowie eines beeinträchtigten Absehbildes fällt auf, dass vor allem die Arbeit mit der Tafel und dem Overheadprojektor Gefahren eines Verlustes der Antlitzgerichtetheit zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler birgt. Des Weiteren sprechen die Daten dafür, dass die Lehrer oftmals durch ein Zugehen auf einzelne Mitschüler oder Schülergruppen bzw. durch Ansprache dieser die Antlitzgerichtetheit zu dem hörgeschädigten Schüler einbüßen. Dies, sowie konkret stärkere Lehrerbewegungen im Klassenzimmer, führten mehrfach zu fehlender oder stark wechselnder Antlitzgerichtetheit. Eben solches Lehrerverhalten sowie vereinzelte Momente eines beeinträchtigten Absehbildes nehmen Bezug auf Kriterien einer nonverbalen Lehrersprache, die sich auf die Antlitzgerichtetheit des Lehrers zu dem hörgeschädigten Schüler auswirkt. Basierend auf der dargelegten Datengrundlage liegt der Schluss nahe, dass auch Antlitzgerichtetheit von der jeweiligen Lehrperson und speziell von deren nonverbaler und proxemischer Lehrersprache abhängt.

In der Untersuchung von LINDNER (2007a) schilderten die befragten hörgeschädigten Schülern und deren Eltern fehlende Antlitzgerichtetheit seitens der Lehrer der allgemeinen Schule, Dabei wurde insbesondere das Sprechen zu der Tafel als problematisch beschrieben, so dass eine tendenziell negative Unterrichtssituation dessen als ein gemeinsames Ergebnis ausgemacht werden kann.

4) Bewegung des Lehrers im Raum

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Eine starke Bewegung des Lehrers im Raum erschwert dem hörgeschädigten Schüler die visuelle und auditive Perzeption der Lehrersprache durch wechselnde Sprecherentfernungen, Höreindrücke, unterschiedlichen Lichteinfall sowie Absehwinkel auf das Antlitz des Lehrers. Aufgrund dessen sollte sich die Lehrkraft möglichst wenig im Klassenzimmer bewegen und im günstigen Fall einen Fixpunkt im Raum mit vorteilhafter Beleuchtungssituation und optimaler Sprecherentfernung zu dem hörgeschädigten Schüler (zwischen einem halben und drei Metern suchen) suchen und bewahren (siehe Kapitel 3.4). Initiiert durch die Bedeutsamkeit der Lehrerbewegung im Raum für das Sprachverstehen Hörgeschädigter wurde diese Kategorie in die Entwicklung des Beobachtungsinventars aufgenommen. Gemeint ist hier keine grundsätzliche Bewegung des Lehrers, sondern sein „Wandern“ im Klassenzimmer, d.h. eine Bewegung im Raum als räumlicher Ortswechsel. Dabei wurden drei Abstufungen der Bewegung des Lehrers im Raum entwickelt: starke, gemäßigte und kaum Bewegung. Die Bewegung des Lehrers im Raum wurde hier nur in Situationen erfasst, in denen sich der Lehrer in Interaktion mit dem Hörgeschädigten bzw. mit der Klasse im Gesamten stand und somit eine Sprachperzeption des Hörgeschädigten durch die Situation intendiert war.

Aus Abbildung 78 ist abzulesen, dass in etwa gleich häufig eine gemäßigte und kaum Bewegung der Lehrer im Raum strukturiert beobachtet wurde. Die Länge der Boxen und der Whisker zeigen an, dass bei dem Bereich kaum Bewegung leicht stärkere Streuungen vorliegen als bei gemäßigter Bewegung. Eine starke Bewegung wurde hingegen selten ersichtlich, obwohl die Ausreißer in Abbildung 78 auf stärkere Streuungen und somit teils höhere Werte dessen bei einzelnen Beobachtungen verweisen.

Eine Betrachtung der quantitativen Ergebnisse mittels Aufschlüsselung nach Lehrern (siehe Abb. 79) erklärt die Ausreißer und Streuungen aus Abbildung 78 dadurch, dass deutliche Lehrerabhängigkeiten hinsichtlich der Bewegung der Lehrer in den Klassenzimmern bestehen. Besonders klar zeigt sich dies im Vergleich von Lehrer 7 und 8, bei denen dieselben räumlichen Gegebenheiten vorliegen und somit eine baulich-räumliche Beeinflussung im Hinblick auf ihre divergierenden Untersuchungsergebnisse ausgeschlossen werden kann. Sehr günstig zeichnet sich das Bewegungsverhalten bei den Lehrern 4, 5 und 6 ab. Dagegen trat eine zu meist gemäßigte und mitunter starke Bewegung bei Lehrer 8, 9 und 10 auf.

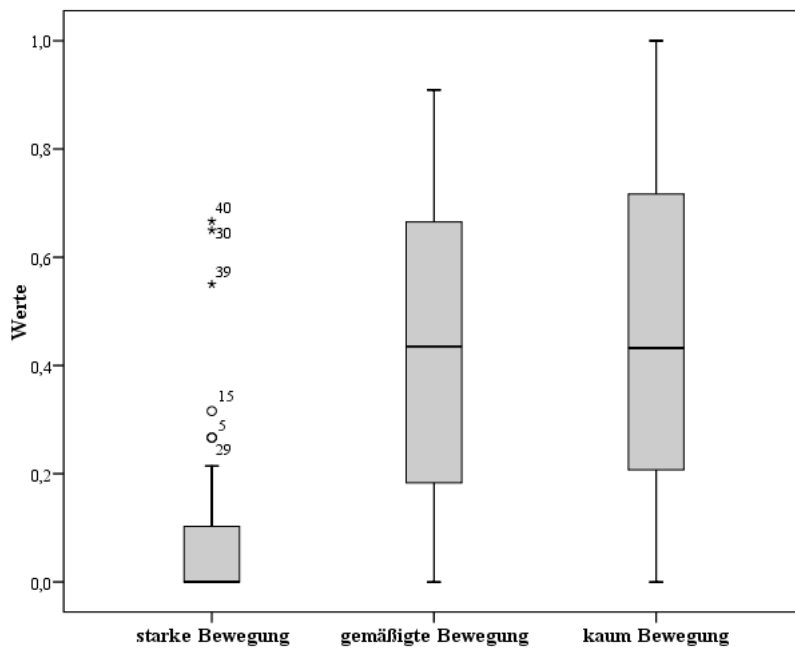


Abb. 78: Verteilung (Streuung) der Bewegung der Lehrer im Raum über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

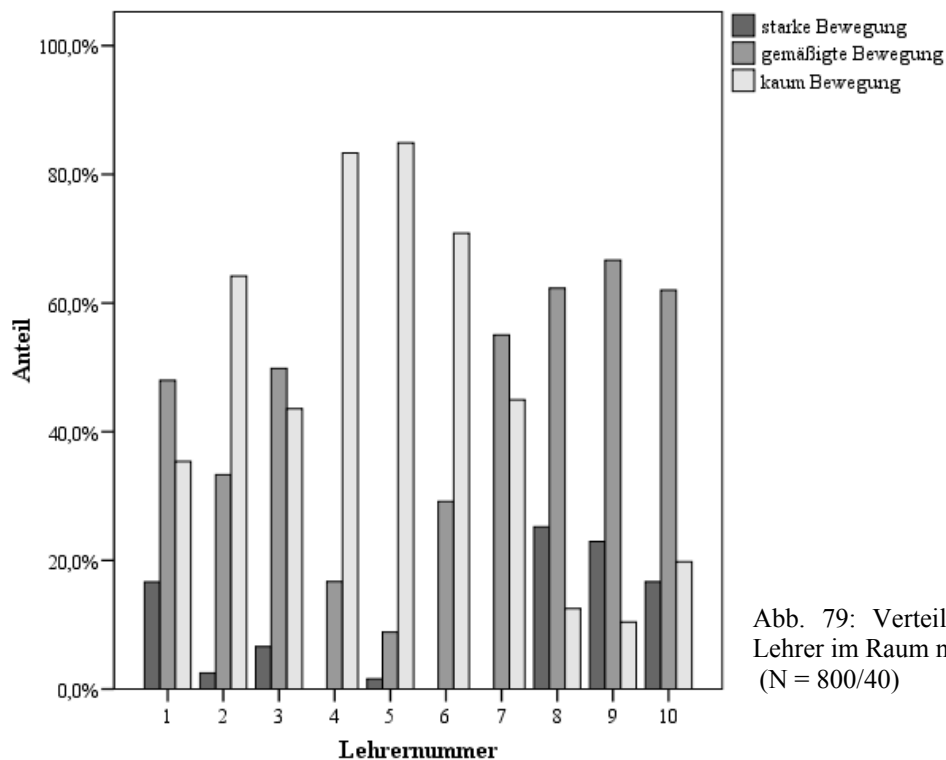


Abb. 79: Verteilung der Bewegung der Lehrer im Raum nach Lehrern (N = 800/40)

Hier ergeben die Berechnungen Bezüge zur Schülersaufmerksamkeit: Gemäßigte Bewegung des Lehrers im Raum korreliert schwach, aber signifikant negativ ($r = -0.344$) (kaum Bewegung gerade nicht mehr signifikant positiv [$r = 0.307$]) mit der Aufmerksamkeit (on-task) des hörgeschädigten Schülers. Eine direkte Einflussnahme auf die Schülersaufmerksamkeit konnte hierfür jedoch nicht aufgedeckt werden. Da eine starke Bewegung des Lehrers in der Beobachtungssituation nur in Extremfällen signiert wurde und dazu vermutlich aus diesen Gründen wenige Angaben auftauchen, ist es nicht verwunderlich, dass in diesem Fall keine signifikanten Korrelationen hervortreten. Unter der Annahme, dass bereits eine „gemäßigte“ Bewegung der Lehrer im Raum eine zu starke Bewegungsfrequenz der beobachteten Lehrkräfte im

Hinblick auf die Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler bedeutet, kann für diesen Bereich die Alternativhypothese akzeptiert und die Nullhypothese abgelehnt werden:

H₁: Je stärker die Bewegung des Lehrers im Raum, desto geringer die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Betrachtet man nun die Korrelations- und Regressionsberechnungen zu der zweiten abhängigen Variable, der Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler, so lassen sich hierzu keine signifikanten Zusammenhänge ermitteln. Allerdings korreliert signifikant negativ Lehrerhilfe mit gemäßigter Bewegung im Raum ($r = -0,383$) und signifikant positiv mit kaum Bewegung ($r = 0,412$) sowie responsiver Hilfeerhalt signifikant negativ ($r = -0,352$) mit gemäßigter Bewegung und signifikant positiv mit kaum Bewegung ($r = 0,325$). Das bedeutet, dass in Situationen gemäßigter Lehrerbewegung nicht nur die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler geringer war, sondern auch weniger Lehrerhilfe und responsive Hilfe erfolgte, als etwa bei einer geringen Bewegungsfrequenz des Lehrers.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Der Fokus bezieht sich bei nachstehender Analysearbeit nicht nur auf die Vehemenz der Bewegung des Lehrers im Klassenzimmer, d.h. auf deren häufige Ortswechsel, sondern auch auf lehrertypische Eigenheiten, wo sie sich konkret im Raum aufhielten. Beide Datensätze sollen eine Aussage dahingehend erlauben, inwiefern das Bewegungs- und Raumverhalten der Lehrer im Hinblick auf die Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler als günstig oder eher ungünstig einzustufen ist.

Die qualitativen Befunde zu der Bewegung der Lehrer im Raum lassen kaum eine gemeinsame Tendenz über alle Lehrer hinweg erkennen. Eine geringe Bewegung der Lehrer im Raum ließ sich nur geringfügig häufiger ermitteln als eine starke Bewegungsfrequenz, wohingegen gemäßigte Bewegung mehrheitlich mit mittlerer Häufigkeit aufgezeichnet wurde (siehe Abb. 80). Genauer gesagt lässt sich für den Bereich „kaum Bewegung“ erschließen, dass dies bei einem Lehrer (Lehrer 4) häufig, bei vier Lehrern (Lehrer 2, 5, 6 und 7) mit mittlerer Ausprägung („gemäßigt“) und bei weiteren drei Lehrern (Lehrer 1, 3 und 10) kaum beobachtet wurde. Für Lehrer 3 und 8 bestehen hierzu keine Angaben. Eine mäßige Bewegung im Raum trat bei acht Lehrern (Lehrer 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9 und 10) in mittlerer Häufigkeit und bei den verbleibenden Lehrern (Lehrern 2 und 3) selten auf. Der im Hinblick auf die Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler als unvorteilhaft zu bewertende Bereich einer starken Bewegung

konnte bei einem Lehrer (Lehrer 8) oft, bei drei Lehrern (Lehrer 3, 7 und 9) in mittlerer Häufigkeit und bei vier Lehrkräften (Lehrer 1, 5, 6 und 10) kaum verzeichnet werden. Keine starke Bewegung wurde allein für die Lehrer 2 und 4 festgestellt (siehe Abb. 80).

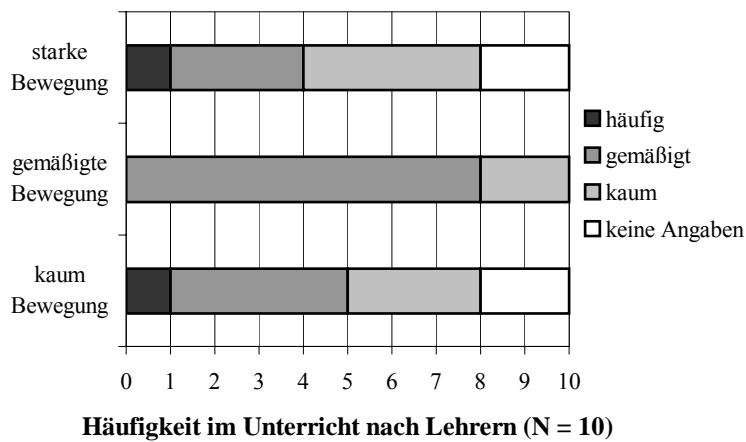


Abb. 80: Häufigkeit der Bewegung der Lehrer im Raum nach Lehrern (N = 10)

Neben der reinen Bewegungsfrequenz im Raum, wurden die Aufenthaltsorte der untersuchten Lehrer – durch Beobachtung des proxemischen Lehrerverhaltens – ermittelt. Der Wert der Analyse des proxemischen Lehrerverhaltens ergibt sich daraus, dass aus diesen Daten lehrertypische Eigenheiten des Raumverhaltens erschlossen werden können, die wiederum Rückschlüsse auf günstige/ungünstige Auswirkungen im Hinblick auf die visuelle (und die auditive) Sprachperzeption der Hörgeschädigten erlauben. Die Subkategorien wurden hierzu induktiv gebildet, je nach erfassten Aufenthaltsorten der beobachteten Lehrer im Klassenzimmer. Auf dieser Grundlage lassen sich acht häufige Positionspunkte der Lehrer ausmachen (siehe Abb. 81). Es zeichnet sich folgendes Bild des proxemischen Verhaltens der untersuchten Lehrergruppe ab:

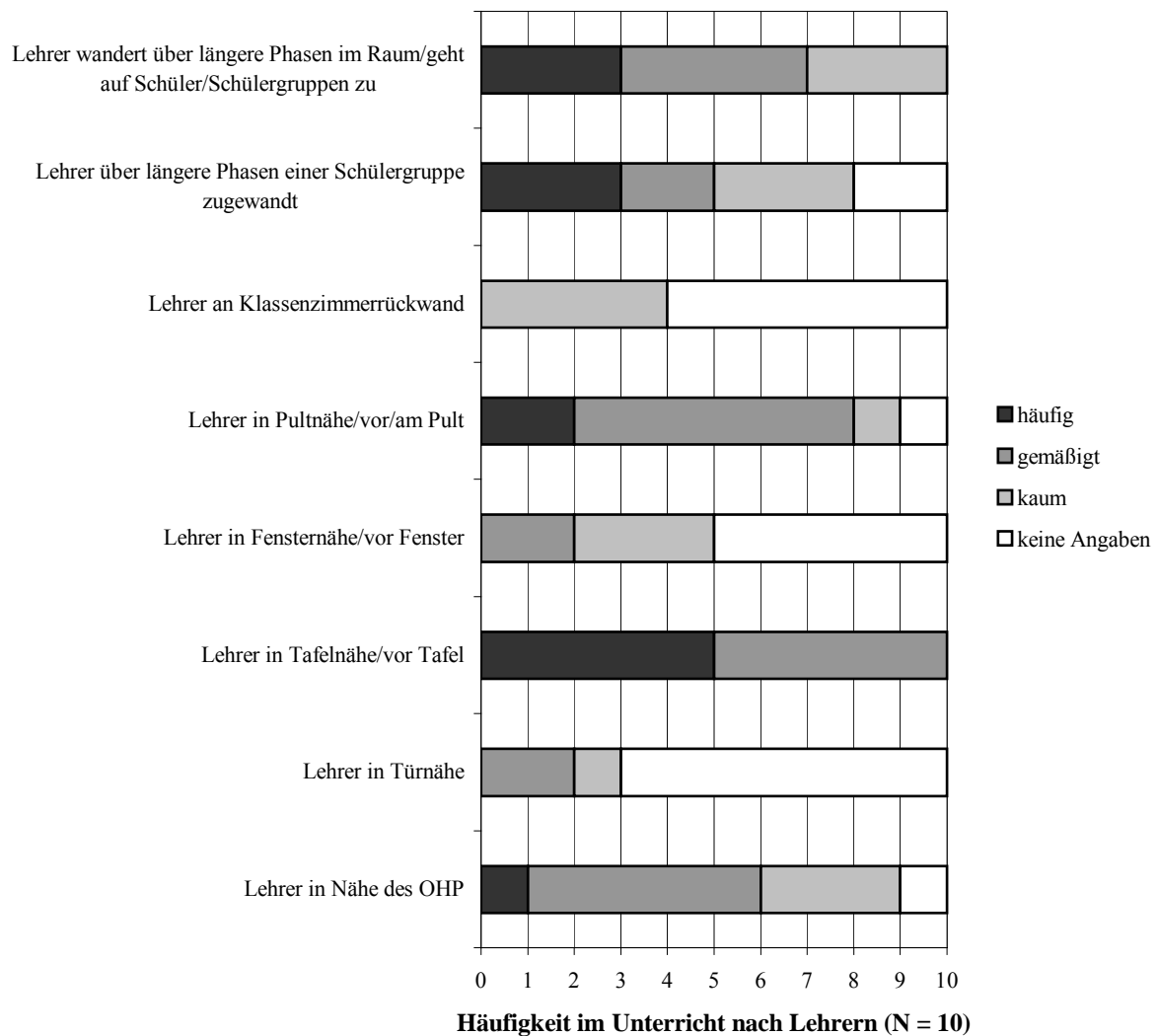


Abb. 81: Häufigkeit des proxemischen Lehrerverhaltens nach Lehrern (N = 10)

Im Gesamten zeigten sich die beobachteten Lehrer vor allem in der Tafelnähe/vor der Tafel (vor allem Lehrer 1, 4, 7, 9 und 10), gefolgt von Wanderungen im Raum bzw. einem Zugehen zu Schülern/Schülergruppen (vor allem Lehrer 8, 9 und 10) und einer Zuwendung zu Schülern/Schülergruppen (vor allem Lehrer 6, 7 und 8) (siehe Abb. 81). Dem schließt sich ein Aufenthaltsort in Pultnähe (vor allem Lehrer 4 und 10) und in der Nähe des Overheadprojektors an (vor allem Lehrer 7). Am seltensten befanden sich die Lehrkräfte am Fenster, in Türnähe oder an der Klassenzimmerrückwand (d.h. im Rücken der Schüler).

Zusammenfassend lässt sich eine ungünstige Sachlage mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler bzw. dessen Sprachperzeption bei sechs der zehn beobachteten Lehrer (Lehrer 5, 6, 7, 8, 9 und 10) konstatieren, was sich aus deren Standorten am Fenster bzw. der Zuwendung zu Schülern/Schülergruppen oder aber durch häufige Wanderungen im Raum ergibt. Als vorteilhaft für das Sprachverstehen des Hörgeschädigten erweist sich das proxemische Lehrerverhalten

ten bei drei Lehrern (Lehrer 1, 2, 4) und bedingt auch bei einer weiteren Lehrkraft (Lehrerin 3).

Diskussion

In den quantitativ beobachteten Fällen bewegten sich die Lehrer mehrheitlich kaum bzw. mit mittlerer Bewegungsfrequenz in den Klassenzimmern. Diese Tendenz lässt sich bedingt durch die qualitativen Beobachtungen bestätigen, wenn auch hier starke räumliche Lehrerbewegungen deutlicher auftreten. Diese leicht divergenten Befunde können möglicherweise dem Erhebungsverfahren zugeschrieben werden. Womöglich wurden in der offenen Beobachtung eher auffällige Bewegungsfrequenzen der Lehrer notiert, so dass es zu stärkeren Negativangaben kam.

Alles in allem sprechen die Daten für tendenziell eher günstige Befunde. Allerdings weisen alle Angaben auf Lehrerabhängigkeiten hin. Nach den quantitativen Werten bewegten sich Lehrer 1, 2, 3 sowie vor allem Lehrer 8, 9 und 10 stärker im Raum als die übrigen Lehrkräfte. Dies kann für Lehrer 8 und teils noch für die Lehrer 3 und 9 mit den qualitativen Befunden untermauert werden. Als günstig ergibt sich somit für die Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Schüler die Bewegungsfrequenz der Lehrkräfte im Raum für drei Lehrkräfte (Lehrer 4, 5 und 6). Möglicherweise spielen jedoch auch räumliche Einflüsse mit hinein, da mitunter ein Lehrerverhalten nach „Lehrerpaaren“ auffällt. So bewegten sich die Lehrer 5 und 6 (Schülerin 3) tendenziell weniger, aber etwa die Lehrer 1 und 2 (Schülerin 1) und Lehrer 9 und 10 (Schüler 5) eher stärker. Bei Betrachtung der räumlichen Gegebenheiten sticht bspw. für das Bewegungsverhalten der Lehrer 9 und 10 heraus, dass hier etwa das Lehrerpult und die Tafel einige Meter zu dem Overheadprojektor und der Projektionswand entfernt waren. Bei der Arbeit mit dem Overheadprojektor und an der Tafel kommt es demnach zwangsläufig zu einer stärkeren Bewegung der Lehrkräfte im Raum. Infolge dessen kann interpretativ auf räumliche Einflussnahmen auf das Bewegungsverhalten der Lehrkräfte geschlossen werden.

Nimmt man das proxemische Verhalten der Lehrer mit in die Diskussion auf, so relativieren sich die Ergebnisse, da Lehrer 5 sich mitunter am Fenster befand (ungünstige visuelle Sprachperzeption) und Lehrerin 6 sich oftmals eine Schülergruppe zu und der hörgeschädigten Schülerin abwandte. Es kristallisiert sich infolge dessen allein Lehrer 4 als vorteilhaft hinsichtlich seiner Bewegungsfrequenz und Proxemik mit Blick auf die auditive und visuelle Sprachperzeption für den Hörgeschädigten heraus.

5) Sprecherentfernung

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Wie bereits in Kapitel 3.4 dargelegt, ist eine Entfernung zwischen Sprecher und Hörgeschädigtem von weniger als einem halben Meter sowie eine von mehr als drei Metern im Hinblick auf die Sprachperzeption Hörgeschädigter als ungünstig einzustufen, woraus sich eine vorteilhafte Entfernung zwischen einem halben und drei Metern ergibt.

In der quantitativen (und qualitativen) Erhebung der Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler wurde darauf geachtet, diese immer nur zur erheben, wenn sich der Lehrer in jeglicher Art der Interaktion mit dem hörgeschädigten Schüler bzw. mit der Klasse im Gesamten befand. Ausgeschlossen wurden Situationen, in denen die Lehrkraft im Einzelgespräch mit Mitschülern stand. Dafür wurde in der Situation eine Grobschätzung der Entfernung von dem hörgeschädigten Schüler zu dem Lehrer – in Orientierung an eingangs erstellten Skizzen (mit ausgemessenen Entfernungsangaben) des Klassenspiegels – vorgenommen.

Entsprechend den strukturiert erhobenen Daten zeigten sich die hier beobachteten Lehrer mehrheitlich in einem Sprecherabstand von über drei Metern, dicht gefolgt von der zu fordernden Entfernung von einem halben bis drei Meter (siehe Abb. 82). Es kann also nur eingeschränkt auf eine günstige Sprecherentfernung zwischen den beobachteten Lehrern und den hörgeschädigten Schülern in den strukturiert beobachteten Unterrichtssequenzen geschlossen werden.

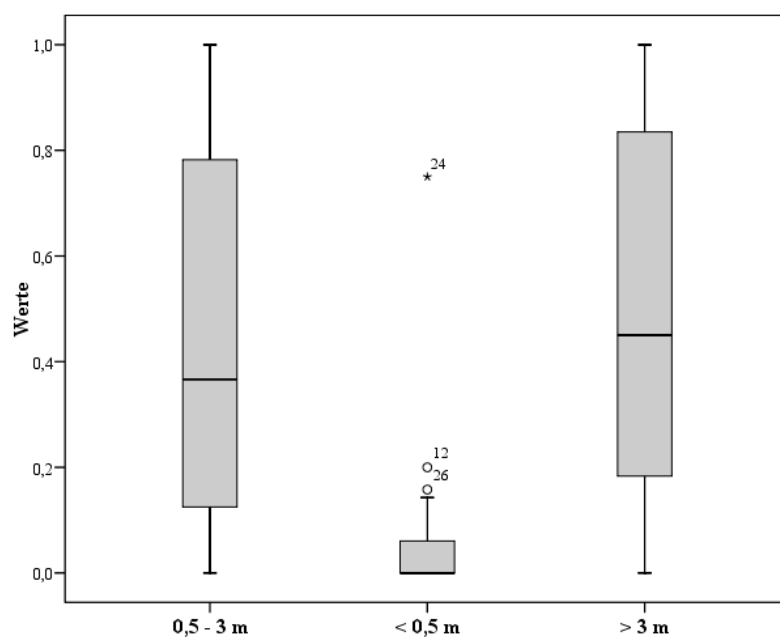


Abb. 82: Verteilung (Streuung) der Sprecherentfernung der Lehrer zu dem hörgeschädigten Schüler über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

In Gegenüberstellung der Ergebnisse über die einzelnen Lehrer (siehe Abb. 83) werden teils starke Lehrerabhängigkeiten offensichtlich. So bewegten sich etwa vier Lehrer (Lehrer 1, 2, 6 und 7) mit deutlicher Mehrheit in dem günstigen Bereich von einem halben bis drei Meter Entfernung zu dem hörgeschädigten Schüler, wohingegen weitere vier Lehrkräfte (Lehrer 3, 4, 9 und 10) sowie bedingt Lehrer 5 über drei Meter von dem Hörgeschädigten entfernt waren (siehe ebd.).

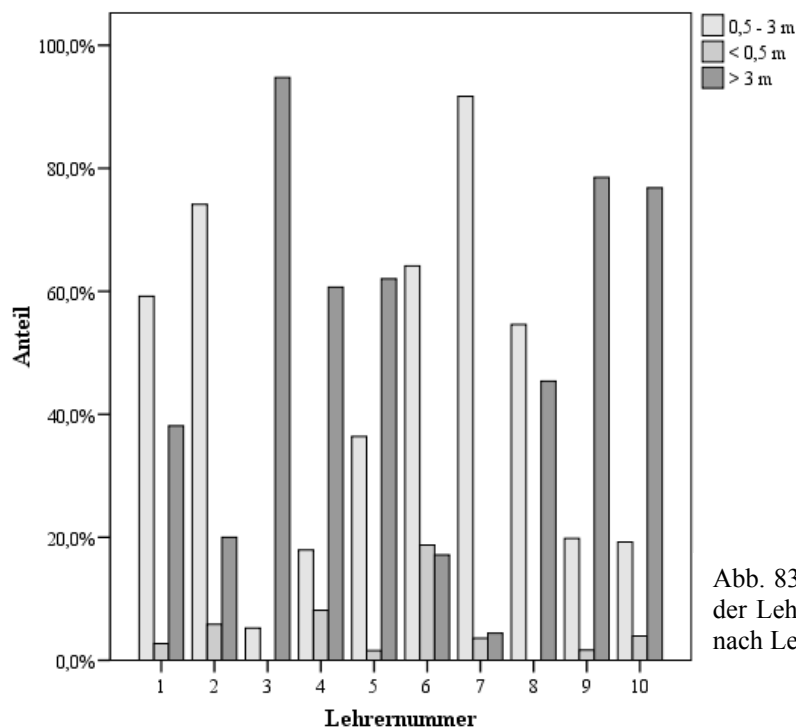


Abb. 83: Verteilung der Sprecherentfernung der Lehrer zu dem hörgeschädigten Schüler nach Lehrern (N = 800/40)

Aufgrund der erschwerten Perzeptionsbedingungen bei einer großen Sprecherentfernung bestand die Annahme, dass speziell bei einem Abstand von über drei Metern zu dem hörgeschädigten Schüler dessen Aufmerksamkeit geringer sei. Diese These konnte jedoch mittels inferenzstatistischer Berechnungen nicht bestätigt werden. Infolge dessen muss die Nullhypothese akzeptiert und die Alternativhypothese verworfen werden:

H_0 : Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer günstigen Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler (0,5-3 m) und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Allerdings können Zusammenhänge zu dem zusätzlich untersuchten Bereich der Hilfe(suche) aufgedeckt werden: Zwischen der Sprecherentfernung unter einem halben Meter und der Hilfesuche besteht ein signifikant positiver Zusammenhang ($r = 0,367$), der – bei der Bezugsgröße von der Sprecherentfernung von einem halben bis drei Metern – als gerichtet nachgewiesen werden kann (0,019 zu $p < 0,05$). Auch wenn sich keine Korrelationen zwischen der Sprecherentfernung von über drei Metern und der Hilfesuche erschließen lassen, so zeigt sich ein

negativ gerichteter Zusammenhang zwischen diesen beiden Variablen bei der Bezugsgröße von der Sprecherentfernung von unter einem halben Meter mittels multivariater Regressionsanalysen ($-0,034$ zu $p < 0,05$). Ansonsten werden signifikant positive Korrelationen zwischen der Sprecherentfernung von unter einem halben Meter und Lehrerhilfe ($r = 0,789$) und responsivem Hilfeerhalt ($r = 0,555$) sowie dem Bereich „hörgeschädigter Schüler erteilt Hilfe“ ($r = 0,513$) ersichtlich. Die Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler steht demnach im Zusammenhang mit einer Sprecherentfernung unter einem halben Meter, ebenso wie die Lehrerhilfe, die responsive Hilfe und die Erteilung von Hilfe durch den Hörgeschädigten selbst. Hingegen korreliert die Sprecherentfernung von einem halben bis drei Metern signifikant negativ mit responsivem Hilfeerhalt ($r = -0,320$) und positiv mit invasivem Hilfeerhalt ($r = 0,355$). Die Sprecherentfernung von über drei Metern steht dagegen in signifikant negativem Zusammenhang mit Lehrerhilfe ($r = -0,375$) und mit invasivem Hilfeerhalt ($r = -0,429$). Das bedeutet, dass tendenziell bei größerer Sprecherentfernung auch weniger (Lehrer-)Hilfe erfolgte.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Unterscheidung zwischen einer Sprecherentfernung von unter einem halben Meter, einem halben bis drei Metern sowie über drei Metern wurde ebenso zur Beobachtung und Analyse in das qualitative Verfahren für alle 94 Unterrichtsstunden übernommen.

Die qualitativen Ergebnisse zur Sprecherentfernung zwischen den untersuchten Lehrern und hörgeschädigten Schülern zeigen auf, dass eine Entfernung von einem halben bis drei Metern deutlich überwog; dem folgte eine Distanz von über drei Metern und letztlich eine Sprecherentfernung von weniger als einem halben Meter (siehe Abb. 84).

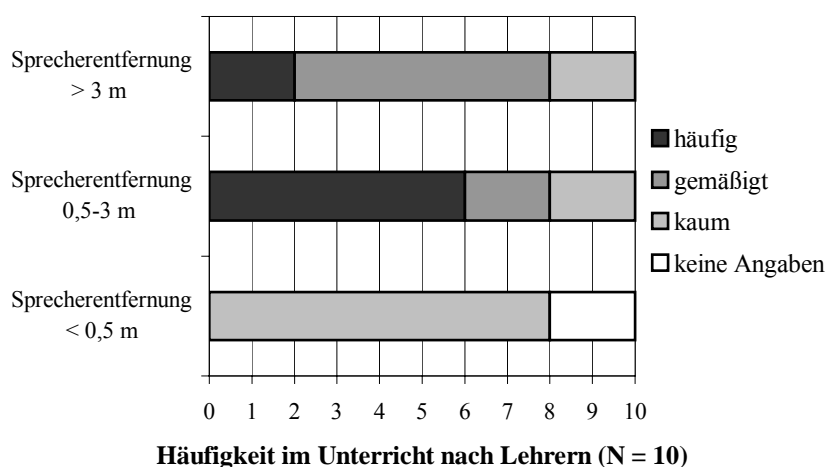


Abb. 84: Häufigkeit der Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler nach Lehrern (N = 10)

Unter detaillierter Betrachtung der einzelnen Lehrer zeichnet sich eine Sprecherentfernung von unter einem halben Meter bei allen Lehrern kaum ab (bei Lehrer 9 und 10 liegen hierzu allerdings keine Angaben vor). Eine Sprecherentfernung zwischen einem halben und drei Metern wurde wiederum bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 5, 6, 7, 8 und 9) häufig, bei zwei Lehrern (Lehrer 2 und 10) mit mittlerer Häufigkeit („gemäßigt“) und bei den verbleibenden Lehrern (Lehrer 3 und 4) selten beobachtet. Eine Sprecherentfernung von über drei Metern ließ sich hingegen bei zwei Lehrkräften (Lehrer 5 und 9) oft, bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 3, 4, 6, 8 und 10) mit mittlerer Ausprägung und bei Lehrer 2 und 7 kaum verzeichnen.

Günstige Angaben mit Blick auf die Sprachperzeption Hörgeschädigter lassen sich nun vor allem für Lehrer 7 feststellen, da er sich zumeist in einer Sprecherentfernung zwischen einem halben und drei Metern befand und zugleich kaum in eine Entfernung von unter einem halben oder über drei Meter zu dem Hörgeschädigten verfiel.

Diskussion

Bei Analyse der Ergebnisse aus den quantitativen und qualitativen Beobachtungen ergibt sich die Tendenz einer Sprecherentfernung von einem halben bis drei Metern bzw. von über drei Metern Entfernung zwischen den beobachteten Lehrern und den hörgeschädigten Schülern. Die qualitativen Befunde verweisen eher auf ein Vorhandensein des günstigen Sprecherabstands von einem halben bis drei Metern, die quantitativen Resultate leicht auf ein Übergewicht der Entfernung von über drei Metern.

Bei Betrachtung der Einzelergebnisse pro Lehrer mittels des quantitativen und qualitativen Verfahrens fallen einzelne Lehrer besonders ins Auge. Als vorteilhaft zeigt sich die Entfernung zwischen einem Lehrer (Lehrer 7) und dem hörgeschädigten Schüler. Als eher ungünstig ist hingegen die Sachlage bei drei Lehrern (Lehrer 3, 5 und 9) zu beschreiben durch eine tendenziell häufigere Aufzeichnung einer Sprecherentfernung von über drei Metern. Da sich somit günstige bzw. ungünstige Entfernungen nicht über beide Lehrer pro hörgeschädigtem Schüler abzeichnen, sind räumlich-bauliche bzw. die Sitzordnung betreffende Umstände als untergeordnet einzustufen. Unter Heranziehung von Informationen bezüglich der Sitzordnung und der Architektur des Raumes werden dennoch leichte Einflüsse dessen auf die Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler ersichtlich. Besonders trifft dies auf zwei Lehrkräfte (Lehrer 3 und 4) zu, da hier bereits eine verhältnismäßig große Entfernung zwischen dem Schülertisch des Hörgeschädigten und dem Lehrerpult sowie der Tafel vorlag. Da sich jedoch in diesem speziellen Fall diese Sitzordnung ausdrücklich auf eigenen Wunsch des hörgeschädigten Schülers ergab, kann interpretiert werden, dass diese Entfernen-

gen seitens des Hörgeschädigten in seinem Sprachverstehen keine allzu große Beeinträchtigung darstellen bzw. von ihm kompensiert werden können.

Außerdem lässt sich aufgrund der ermittelten *Korrelationen* aus dem strukturiert beobachteten Datensatz und unter Bezugnahme deskriptiver Detailaufzeichnungen aus den offenen Beobachtungen erschließen, dass es sich besonders in Situationen *individueller Hilfestellung* ergab, dass der *Sprecherabstand kurzzeitig unter einen halben Meter* fiel. Es ist nicht verwunderlich, dass gerade bei einem Hilfeerhalt des Lehrers gegenüber dem Hörgeschädigten sich die Sprecherentfernung zum hörgeschädigten Schüler reduziert, da sich in Situationen individueller Hilfe die Lehrkräfte oftmals zum Platz des Schülers begeben. Im Falle hörgeschädigter Schüler sollten jedoch auch die besonderen Bedingungen ihrer Sprachwahrnehmung beachtet werden, so dass möglichst bei individuellen Hilfestellungen die Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler nicht unter einen halben Meter fallen sollte. Dies beeinträchtigt die visuelle Sprachperzeption insofern, da auf diese Weise Elemente der nonverbalen Kommunikation verloren gehen (siehe Kapitel 3.4.2). Die vorliegenden Ergebnisse verweisen auf eben dies, d.h. auf Zusammenhänge von Hilfeleistungen des Lehrers gegenüber dem hörgeschädigten Schüler bei einer Sprecherentfernung von unter einem halben Meter. Allerdings führte dies – unter Heranziehung der inferenzstatistischen Resultate – nicht zu einer Beeinträchtigung der Aufmerksamkeit der Beobachtungsschüler.

6) Verbale, vokale und nonverbale Lehrersprache

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Ein deutliches Sprechen in angemessener Sprechintensität erleichtert die Sprachaufnahme des hörgeschädigten Schülers. Dies kann zusätzlich durch die Lautsprache untermauernde, nonverbale Kommunikationsanteile gestützt werden. Aufgrund dieser Bedeutsamkeit bezüglich des Sprachverstehens seitens hörgeschädigter Schüler wurden die genannten Aspekte einer verbalen, vokalen und nonverbalen Lehrersprache in die strukturierte Beobachtung aufgenommen. Eine Detailanalyse der Lehrersprache erfolgte innerhalb des qualitativen Beobachtungsverfahrens.

Abbildung 85 zeigt für die strukturierte Beobachtung eine nahezu durchgehende Angabe deutlicher Lehrersprache bei allen beobachteten Lehrkräften. Eine angemessene Sprechintensität konnte gleichfalls überwiegend beobachtet werden, auch wenn hier die Daten leicht von der vollen Wertangabe abweichen bzw. auf Streuungen verweisen. Die Angaben zu den nonverbalen Kommunikationsanteilen in der Lehrersprache streuen allerdings stärker als bei den

anderen beiden Bereichen und konnten insgesamt seltener aufgezeichnet werden. Dessen ungeachtet ergibt sich ein Median der nonverbalen Kommunikation des Lehrers, der auf einen mehrheitlichen Einsatz dessen verweist.

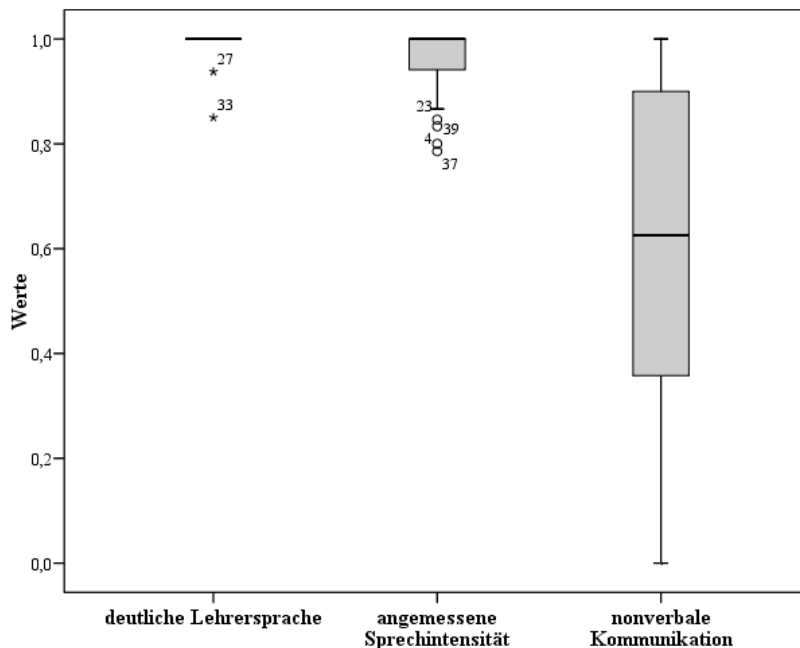


Abb. 85: Verteilung (Streuung) der Lehrersprache nach Deutlichkeit, angemessener Sprechintensität und nonverbaler Kommunikationsanteile über alle zehn Lehrer (N = 800/40)

Im interpersonalen Vergleich über die beobachteten Lehrkräfte lässt sich eine mehrheitlich deutliche Lehrersprache mit überwiegend angemessener Sprechintensität bestätigen (siehe Abb. 86). Die Angaben zu der nonverbalen Kommunikation offenbaren dagegen individuelle Ausprägungen einzelner Lehrer: Bei Lehrer 1 und 4 konnten in etwa in 90 % der strukturiert beobachteten Unterrichtszeit deutliche nonverbale Kommunikationsanteile festgestellt werden, wohingegen sich dies etwa bei Lehrer 8 nur in ca. 25 % strukturiert beobachteter unterrichtlicher Phasen ausmachen ließ.

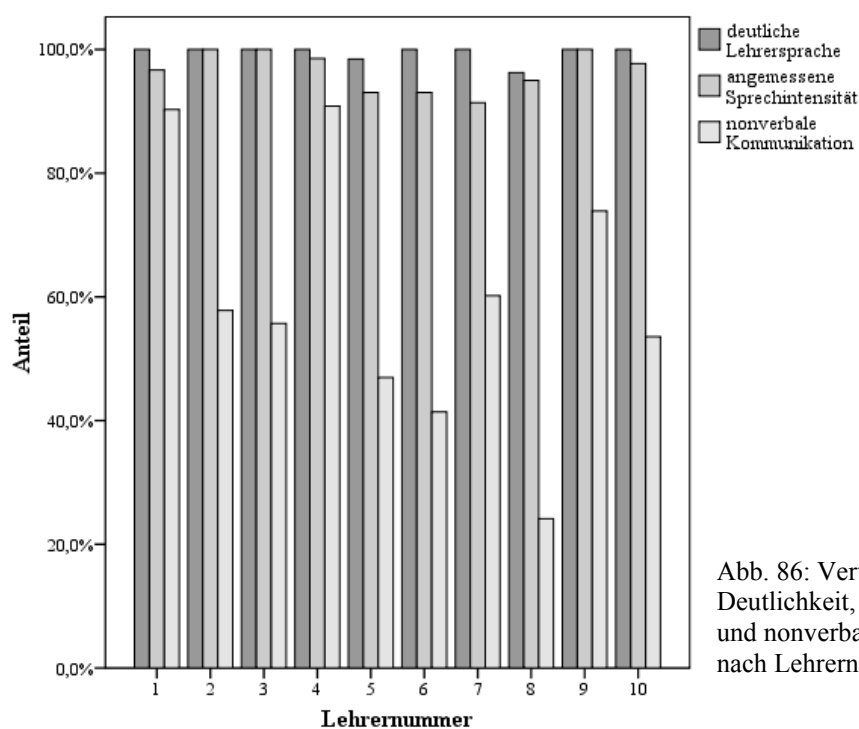


Abb. 86: Verteilung der Lehrersprache nach Deutlichkeit, angemessener Sprechintensität und nonverbaler Kommunikationsanteile nach Lehrern (N = 800/40)

Die Korrelationsberechnungen zwischen den abhängigen Variablen und den hier unterschiedenen Aspekten der Lehrersprache decken eine signifikant positive Korrelation von nonverbaler Kommunikation in der Lehrersprache ($r = 0,348$) mit der Aufmerksamkeit (on-task) des hörgeschädigten Schülers auf (gerade nicht mehr signifikant: on-task mit deutlicher Lehrersprache [$r = 0,305$]). Dieser Zusammenhang kann jedoch nicht als gerichtet nachgewiesen werden. Für den Bereich der nonverbalen Kommunikation ist dennoch die Alternativhypothese zu akzeptieren:

H₁: Je mehr die Lehrersprache von einer lebendigen, natürlichen, nonverbalen Kommunikation (Mimik, Gestik, Körpersprache) geprägt ist, desto positiver die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Im Hinblick auf eine deutliche Lehrersprache sowie eine angemessene Sprechintensität muss hingegen die Nullhypothese anerkannt werden:

H₀: Es besteht kein Zusammenhang zwischen einer deutlichen Lehrersprache (rhythmisch gegliedert, deutlich artikuliert, in gemäßigttem Tempo, in situationsangemessener Lautstärke) und der Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers.

Entsprechende Analysen zu der Hilfesuche des hörgeschädigten Schülers als abhängige Variable bringen keine Zusammenhänge hervor. Allerdings zeigt sich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen der Lehrerhilfe und der nonverbalen Kommunikation des Lehrers ($r = 0,446$) sowie ein invasiver Hilfeerhalt mit nonverbaler Kommunikation des Lehrers ($r = 0,381$), die nicht als Einfluss nehmend untermauert werden können. Es hängt also nicht nur die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers mit der nonverbalen Kommunikation des Lehrers zusammen, sondern auch die Lehrerhilfe und ein invasiver Hilfeerhalt.

Da innerhalb der strukturierten Beobachtung diese hoch-inferenten Beobachtungskategorien lediglich grob erfasst werden konnten, wurde in der qualitativen Erhebung einer detaillierten Analyse der verbalen, vokalen und nonverbalen Lehrersprache nachgegangen.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Aufgrund der enormen Datenmenge die hierzu qualitativ analysiert wurde, erfolgt eine deskriptive Ergebnisdarstellung im Lehrervergleich bei Zusammenfassung der Daten über die Lehrergruppe und Hervorhebung einzelner Lehrkräfte, die sich von den übrigen Lehrkräften abheben. Somit belegen die selektierten Ankerbeispiele allein die Extremfälle der untersuchten Lehrer.

Die Hauptkategorien zur verbalen und vokalen Lehrersprache sowie zu der nonverbalen Lehrersprache wurden deduktiv, aufgrund deren wesentlicher Bedeutung im Hinblick auf eine

unterrichtliche Integration eines hörgeschädigten Schülers, entwickelt. Sie sollen zur Ergänzung derjenigen Kategorien der Lehrersprache herangezogen werden, die mittels strukturierter Beobachtung erfasst wurden. Die einzelnen zur Analyse ausgewählten Elemente der vokalen, verbalen und nonverbalen Lehrersprache wurden sowohl deduktiv als auch induktiv entwickelt.

Betrachtet man zunächst die *vokale* Lehrersprache, fällt vor allem Lehrerin 6 durch eine oftmals gehobene Stimmintensität auf, die nicht der inhaltlichen Betonung dient. Die häufigen Nennungen einer gehobenen Stimmintensität bei dieser Lehrkraft beziehen sich vor allem auf Disziplinierungen der Schüler, auf was gesondert in Kapitel 6.3.2 eingegangen wurde. Durch eine geringe Stimmintensität und somit eine erschwerte auditive Sprachperzeption Hörgeschädigter heben sich hingegen Lehrer 7 und 8 von den übrigen Lehrern ab. Besonders auffällig ist bei beiden Lehrern, dass sie zumeist zum Satzende ihre Stimmintensität senkten. Erschwerend für das auditive Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers kommt bei Lehrer 8 hinzu, dass seine Stimmintensität im Verhältnis zu dem Lärmpegel mitunter zu gering war (siehe Kapitel 6.2.4). Aufgrund dessen verwundert es nicht, dass vor allem bei Lehrer 8 – gefolgt von Lehrer 6 – verhältnismäßig häufig unverständliche Äußerungsanteile verzeichnet werden konnten.

Positive Aspekte einer vokalen Lehrersprache ließen sich hingegen oftmals bei Lehrerin 3 erfassen. Zum einen konnten bei ihr und bei Lehrer 7 häufig Äußerungen einer deutlichen Artikulation aufgenommen werden. Zum anderen ließ sich bei ihr, ebenso wie bei Lehrer 1, 2, 5, 7 und 8, zumeist eine gute stimmliche Modulationen bzw. eine sinnige Intonation beobachten.

Problematisch mit Blick auf eine auditive (und visuelle) Sprachwahrnehmung Hörgeschädigter innerhalb vokaler Sprachanteile, ist, neben einer geringen Stimmintensität, vor allem ein schnelles Sprechtempo. Dies wurde vorliegend dann aufgezeichnet, wenn es besonders deutlich in der Unterrichtssituation auffiel. Insgesamt ließ sich dies über alle Lehrer kaum ermitteln. Leicht heben sich allerdings Lehrer 1, 3 und 4 von den übrigen Lehrkräften durch ein etwas häufiger beobachtetes schnelles Sprechtempo ab.

Geht man zur Analyse der *verbalen* Lehrersprache über, so wird mitunter eine kritische Situation der Sprachaufnahme bei starker Mundart des Lehrers in der Hörgeschädigtenpädagogik diskutiert (siehe Kapitel 3.5). Als tatsächlich problematisch stellt sich dies dann dar, wenn der hörgeschädigte Schüler nicht in der Mundart des Lehrers beheimatet ist. Vorliegend wurde

eine mundartliche Prägungen bei allen Lehrern mit Ausnahme von Lehrer 2 und 10 erfasst. Allerdings trat diese besonders stark und auffällig bei Lehrer 5 und 8 auf. Nachstehende Auszüge der verbalen Lehrersprache aus den transkribierten Beobachtungen verdeutlichen dies exemplarisch:

„Arbeitsanweisung: ‚So, jetzt schaugts a moi. Wir ham gestern ausgemacht, immer wenn was verkehrt gsagt wird, wiederhol mas richtig!‘“ (S3-L5\15.03.06 (3), 132).

„Herr D. verteilt Arbeitsblatt an Tischgruppe von Bastian – Arbeitsanweisung/Lehrerfragen: ‚Also, schreibstn ma in die Mitte rein! Einen Satz! ** Wiss ma no, wos der sogt? Woabst du no? * Woabst du, wos der sogt? Ha? Muass i n no moi hischreibm?‘“ (S4-L8\22.03.06 (1), 60).

Wesentlich innerhalb der Analyse der verbalen Lehrersprache sind vor allem die Lehrerfragen und Arbeitsanweisungen und hierbei deren Bewertung im Sinne des Sprachverstehens des Hörgeschädigten. Gerade Lehrerfragen und -anweisungen bzw. deren Verständnis durch die Schüler strukturieren und gestalten den Unterrichtsablauf, so dass sie eine zentrale Stellung im Unterrichtsgeschehen einnehmen. Vorteilhaft im Hinblick auf die Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler sind kurze, prägnante und eindeutige Fragen, in welche oftmals die „W-Fragen“ eingeordnet werden (siehe Kapitel 3.5). Diese ließen sich mehr oder weniger häufig bei allen Lehrern beobachten, allerdings vermehrt bei Lehrer 5. Auffällig selten zeigten sie sich dagegen bei Lehrerin 6.

Als ebenfalls günstig hinsichtlich des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers werden Fragen erachtet, denen ein verbaler Impuls oder eine Anweisung der Frage vor- oder nachgestellt wird, da auf diese Weise die Frage sozusagen „vorbereitet“ wird und der hörgeschädigte Schüler sich somit besser auf diese vorbereiten kann. Oftmals wird dabei bereits schon der Fragekontext abgesteckt, was eine zusätzliche Verstehenshilfe für den Hörgeschädigten darstellen kann. Derartige Fragen konnten vor allem bei Lehrer 5 und bedingt noch bei Lehrer 1, 2, 3, 4, 7 und 8 ermittelt werden. Exemplarisch sei auf folgende verwiesen:

„Lehrerfrage: ‚Der Text ist nicht ganz einfach. ** Warum?? → Johannes on-task, reaktiv: meldet sich, wird aufgerufen (Frau S. benennt ihn) macht reaktiv Schüleraussage“ (S2-L3\25.01.06 (2), 43).

„Herr R.: ‚Ich möchte noch mal daran erinnern, * wir hattn auch beim Dreieck und beim Parallelogramm schon entschieden, ** es ist leicht gewisse Flächn auszurechnen. Welche geometrische Grundform ham wia da gehabt, die es uns leicht macht, eine Fläche zu bestimmn?‘“ (S2-L4\31.03.06, 66).

Im Hinblick auf das Frageverstehen des hörgeschädigten Schülers sind besonders zu vermeidende Frageformen unfertige und dysgrammatische Fragen, mehrfache Modifikationen der Lehrerfrage sowie lange Fragen bzw. Fragenaneinanderreihungen und Kettenfragen. In allen Fällen wird von den hörgeschädigten Schülern eine große Konzentration gefordert, um die

Frage als solche zu erfassen und um das bruchstückhaftes Hör- und Absehbild so zu ergänzen, dass die Fragen für sie inhaltlich verständlich werden. Unfertige, dysgrammatische Fragen konnten häufiger als bei den anderen Lehrern bei Lehrer 5, 7 und 8 beobachtet werden. Bei Lehrer 5 und 7 zeichnen sie sich vor allem durch Vorgabe eines Satzanfangs aus, was einerseits eine Hilfestellung, ähnlich wie ein Impuls, bieten könnte. Andererseits bewirkt möglicherweise die Vorgabe eines Satzanfangs als Frage an die Schüler bei den Hörgeschädigten, dass die Frage nicht als solche von ihnen erkannt wird. Derartige Frageformen zeigten sich etwa wie folgt:

„Herr T.: ‚Ein Zehntel heißt der zehnte Teil von?‘ → *bewegt linken Arm rhythmisch zu jedem Wort auf und ab* → Lehrersprache: spricht betont deutlich mit leicht erhobener Stimmintensität, keine visualisierende Gestik“ (S3-L5\01.02.06 (1), 85).

„Lehrerfrage: ‚Oder hier (*weist auf Element der Tafelanschrift*) ein MAL Drei bring ich weg durch ein?‘“ (S4-L7\22.02.06 (1), 60).

Bei Lehrer 8 kennzeichnen sich die unfertigen, dysgrammatischen Fragen zwar oftmals auch in Form einer Frage durch Vorgabe eines Satzanfangs aus, allerdings charakterisieren sie sich nicht selten als „dysgrammatisch“, wie in folgendem Beispiel:

„Lehrerfrage: ‚Und der zweite Satz / hat er no gsagt? * (*sieht in sein Buch am Pult*) Wer führen will, soll werdn wie der? (*geht zur Tafel und schreibt an*) * (...)‘ → Schüler äußert sich reaktiv → Lehrerecho (mündlich) (geringe Stimmintensität)“ (S4-L8\22.03.06 (2), 26).

Darüber hinaus wurden sowohl Modifikationen der Lehrerfrage, als auch Fragenaneinanderreihungen und Kettenfragen bei den meisten Lehrern kaum beobachtet. Beides erschwert das Sprachverstehen der Hörgeschädigten erheblich (siehe Kapitel 3.5). Bei Fragenaneinanderreihungen/Kettenfragen hebt sich allerdings leicht Lehrer 5 und deutlich Lehrer 8 durch einen häufigeren Gebrauch dessen von der Lehrergruppe ab; vorgenommene Modifikationen der Lehrerfrage zeigten sich allein bei Lehrer 8 vermehrt. Als Beispiele für Fragenaneinanderreihungen/Kettenfragen können bei Lehrer 5 und 8 etwa folgende genommen werden:

„Herr T. ruft Verena invasiv auf – Herr T.: ‚V., was hastn du für a Idee? Warum hab ich zwei Spaltn gmacht? Warum überschneiden sich welche?‘ → Verena sieht von Herrn T. zur Tafelanschrift, aber antwortet nicht auf Lehrerfrage → andere Schülerin antwortet anstelle von Verena“ (S3-L5\10.05.06 (3), 58).

„Lehrerfragen: ‚Jetzt überlegt a mal: ** Wie is es gelaufen die Gschicht? Wie ham sich die verhalten? ** Sind sie gut miteinanda umgegangen, was habt ihr fürn Eindruck? ** Ha? Was habt ihr fürn Eindruck von ihnen? Ham sie eine Lösung gefundn?‘“ (S4-L8\22.02.06 (2), 99).

Beispielhaft für vorgenommene Modifikationen der Frage steht nachstehender Auszug aus den Transkriptionen des Unterrichts von Lehrer 8:

„Arbeitsanweisung/Lehrerfrage: ‚Schau ma mal (*holt sich Buch vom Pult*)! Da gehts um Wasser. Was (gilt) Wasser eigentlich als Symbol? Was bedeutet Wasser beim Menschn? Wozu brauch ma Wasser? Ganz normal überleg ma mal: Wozu is Wasser da?‘“ (S4-L8\24.05.06 (1), 84).

Als allgemein ungünstige Frageformen von Lehrern werden Entscheidungsfragen sowie Ja-nein-Fragen erachtet – es sei denn, sie fordern eine Begründung der Schüler für die Entscheidung (siehe Kapitel 3.5). Diese Fragetyp wurde insgesamt kaum beobachtet.

Bei Betrachtung sonstiger Frageformen im Hinblick auf die (hörgeschädigten) Schüler erweisen sich etwa indirekte Fragen, offene, vage und unspezifische Fragen als kritisch. Sie führen grundlegend zu Verunsicherungen bei Schülern und erschweren dem hörgeschädigten Schüler zusätzlich die Erfassung der Frage und des Frageinhalts. Auch hier sticht durch zahlreiche Beobachtung derartiger Fragen Lehrer 8 hervor. Die Mehrfachangaben bei diesem Lehrer beziehen sich mit großer Mehrheit auf unspezifische Fragen, weshalb es in der Folge nicht selten zu einer Fragebeantwortung durch den Lehrer selbst kam bzw. zu einer Zurücknahme seiner Ursprungsfrage. Z.B.:

„Lehrerfrage: ‚Na, was / was isn eigentlich des Meiste auf der Welt?‘ – Schüler rufen ungeordnet hervor – Herr D. beantwortet eigene Frage/Lehrerfrage: ‚Des Meiste is eigentlich des Wasser, geh. ** Denn ohne Wasser / ** ohne Wasser / wer kann mia des sogn? (...)‘“ (S4-L8\12.07.06 (1), 46).

Eine Selbstbeantwortung der Frage durch den Lehrer wurde bei einigen Lehrer nicht beobachtet (Lehrer 1, 2, 10), bei den meisten kaum und nur bei Lehrer 8 häufig. Als ein weiteres Beispiel dessen sei Folgendes genannt:

„Lehrerfrage: ‚Ich hab no eine schöne Gschichte gehört. Warum nimmt der denn die Rippe? Warum nimmt er denn net ausm Hirn was raus? Oder aus ...? Also, wenn er des Hirn gnomma hätt, dann wär er vielleicht schlauer gwordn. (...) Aber er nimmt seine Rippe, weil die in der Nähe bei seinem Herzn is. Die Rippe is ja ganz nahe beim Herzn, geh. Also, er möchte zeigen, die Frau, die soll dem Mann (mit dem) Herzn nahe sein. Er soll sie lieben, er soll sie gerne haben. (...)‘“ (S4-L8\03.05.06 (2), 57).

Suggestivfragen/Scheinfragen bzw. rhetorische Fragen oder unechte Fragen, sollten möglichst vermieden werden, das sie die Lernenden, wenn überhaupt, nur oberflächlich aktivieren. Darüber hinaus erschweren sie dem hörgeschädigten Schüler die Frageerfassung (siehe Kapitel 3.5). Solche Frageformen konnte bei allen Lehrern beobachtet werden, allerdings mit unterschiedlicher Häufigkeit: In Relation zur Häufigkeit der erfassten Unterrichtseinheiten traten sie sehr häufig bei Lehrer 8 und mit mittlerer Häufigkeit bei Lehrer 4 und 5 auf. Sie zeigten sich bspw. in folgender Form:

„Herr T. kommentiert Verenas Rechnung – Lehrerfrage: ‚Seit wann is Zwei und Sechs Neun?‘ → Verena reagiert nicht darauf und rechnet weiter an der Tafel → Herr T. geht zu Verena zur Tafel nach vorne und hilft ihr an der Tafel (ca. 1 Minute und 30 Sekunden) → Herr T. erklärt verbal und *weist unterstützend auf ihre Rechnungen* (Sprecherentfernung: ca. 0,5 m) → weiterhin dunkle/gedämpfte Beleuchtung“ (S3-L5\31.05.06 (2), 14).

„Lehrerfrage: ‚Aber es ging doch ums gleiche Thema, oder nich? * Um was gings denn eigentlich?‘“ (S4-L8\03.05.06 (2), 74).

Diese unechten Fragen bzw. Scheinfragen wurden bei Lehrer 4 und 5 oft als Disziplinierung bzw. Aufmerksammachen der Schüler auf bestimmte Teilaspekte des Unterrichtsgegenstandes gebraucht, wohingegen bei Lehrer 8 keine eindeutige Struktur bzw. Intention hinter der Anwendung dieser Fragen erschlossen werden kann.

Die *Arbeitsanweisungen* der Lehrkräfte an die Schüler, wurden separat untersucht. Wesentlich für alle Schüler und speziell für den hörgeschädigten Schüler sind klare, eindeutige, prägnante Anweisungen. Sie erleichtern deren adäquate Erfassung und ein korrektes Verständnis der Anweisung durch die Schüler (vgl. Kapitel 3.5). Diese konnten sehr häufig bei vier Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 5 und 7) sowie mehr oder weniger zahlreich bei Lehrerin 2 aufgezeichnet werden und präsentierten sich bspw. folgendermaßen:

„Herr A. informiert: ‚Und jetzt ** legn wir uns die Maße zurecht und zwar anhand der einzelnen Schachtel!‘ → Schüler ergänzt reaktiv die Tafelskizze“ (S1-L1\16.03.06 (2), 66).

„Arbeitsanweisung: ‚Now I give you a small dialogue. And then you and your partner practice the dialogue!‘“ (S1-L2\06.04.06, 68).

Lange, verschachtelte Anweisungen wurden dagegen bei zwei Lehrern (Lehrer 9 und 10) nicht, bei fünf Lehrern (Lehrer 1, 2, 3, 4 und 5) kaum, bei weiteren zwei Lehrkräften (Lehrer 6 und 7) tendenziell mit mittlerer Häufigkeit und nur bei einem Lehrer (Lehrer 8) häufig ermittelt, wie nachstehender Auszug exemplarisch belegt:

„Herr D. kündigt an (Arbeitsanweisung): ‚Da könn ma nacher / könn ma nacher ein kleines Spiel machen, ein Rollenspiel, (könn ma). Aber des is gar net so einfach. Aiso ein Rollenspiel. Da sollt ihr nämlich mal miteinandä überlegn, was ihr tun könnt. * Ihr sollt in einer Gruppe miteinandä überlegn, was ihr miteinandä unternemen könnt. * Dann schau ma aber erst den Fragebogn noch ma durch! Wer liest gerne? Wer liest gerne? * Gibts hier auch welche, die gerne lesn, ja?‘ (schnelles Sprechtempo) → Bastian on-task, reaktiv: meldet sich unsicher und zögernd auf die Lehrerfrage (hält den meldenden Zeigefinger auf Brusthöhe nahe am Körper)“ (S4-L8\22.02.06 (2), 42).

Abgesehen von der Auswertung genannter, spezifischer Formen von Arbeitsanweisungen wurden weiterhin individuelle, lehrertypische Anweisungen analysiert, die im Hinblick auf das Sprachverstehen hörgeschädigter Schüler als ungünstig eingestuft werden. Da bei den meisten Lehrern keine Angaben (Lehrer 1, 2, 4, 10) oder nur vereinzelte Nennungen (Lehrer 3, 5, 6, 7, 9) und lediglich bei Lehrer 8 zahlreiche Daten (28 Nennungen) existieren, wird an dieser Stelle lediglich kurz auf die Spezifik der Anweisungen bei Lehrer 8 eingegangen werden. Zum einen fällt bei deren Analyse auf, dass die Anweisungen mitunter als Frage bzw. allgemein sehr vage formuliert wurden oder etwa als Option für die Schüler zu werten sind, was sich u.a. an der häufigen Verwendung von „vielleicht“ in seinen Anweisungen feststellen lässt. Beispielhaft seien folgende genannt:

„Arbeitsanweisung: ‚Vielleicht kann des einer mal ganz schön ausdrückn. Mit am schönen Gedicht, oder?‘“ (S4-L8\03.05.06 (2), 135).

„Arbeitsanweisung: ‚Mach mas so vielleicht, wer was mitgebracht hat, solls vielleicht herzeigen, dass es jeda sehen kann UND vielleicht auch dazu sogn, was es is, falls man es net erkennen, UND was es ihm BEDEUTET, worans ihn ERINNERT. Woran / Was bedeutets, woran erinnerts dich?‘“ (S4-L8\24.05.06 (1), 15).

Die geringe Zielstrebigkeit bzw. fehlende Eindeutigkeit der Arbeitsanweisungen bei Lehrer 8 lässt sich überdies daran festmachen, dass er seine Anweisung teils als „Wunsch“ fomuliert, z.B.:

„Arbeitsanweisung: ‚Jetzt hab ich einen letztm Wunsch. * (Ich komm jetzt zwar) a bissl spät, aber wir schaffns noch, dass wia da noch was reinschreibm!‘“ (S4-L8\03.05.06 (2), 114).

Neben der Auswertung besonderer Beschaffenheiten der Arbeitsanweisungen der Lehrer wurden weitere Eigenheiten der verbalen Lehrersprache betrachtet, die als wenig vorteilhaft in Bezug auf das Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler zu werten sind (Gebrauch von Ironie/Sarkasmus und häufige Satzabbrüche). An dieser Stelle wird beispielhaft auf die häufigen Satzabbrüche näher eingegangen, da sie erheblich das Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler erschweren. Häufige Satzabbrüche wurden bei den meisten Lehrern kaum beobachtet, allerdings etwas zahlreicher bei Lehrer 6 und 7 und sehr häufig bei Lehrer 8, wie etwa in folgenden erfassten Situationen:

„Lehrerfrage: ‚Und wer weiß / * wie hieß denn Papst Benedikt / weil den Namen hat er ja * sich / – Schüler: ‚Ausgesucht.‘ – Frau M.: ‚Ausgesucht, ja. * Aber er hat vorher an andern Namen gehabt.‘“ (S3-L6\10.05.06, 76).

„Herr D. kündigt an, dass die Besprechung der Probe nächste Woche erfolgt und nun ein Film angesehen wird, u.a.: ‚(...) Jetzt heute hab ich mia gedacht / Ich hab einen / einen Film dabei (*vereinzelte Schüler jubeln*). Den hab ich nua heute / Einen Film / Da gehts um des Thema, des ma letztes Mal begonnen ham, * um Mädchen und Jungen, Männer und Fraun. Des is nur ein / Des is nur ein kurzer Film, dauert ungefähr a Viertelstunde. Danach komm ma wieda runter. * Aiso mia macha schon no was. Nicht die ganze Zeit.‘“ (S4-L8\03.05.06 (1), 51).

Insgesamt zeichnet sich, in Bezug auf eine vokale und verbale Lehrersprache, ein positives Bild vor allem für die Lehrer 3, 7 und 5 sowie teils ebenso für die Lehrkräfte 1 und 2 ab. Als kritisch ergeben sich die Befunde hingegen bei Lehrerin 6 und vor allem bei Lehrer 8 unter Reflexion des Wertes der Verbalsprache für eine günstige Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler.

Im Bereich der *nonverbalen* Lehrersprache wurden vor allem drei bzw. vier Modalitäten unterschieden: (1) eine die verbale Lehrersprache unterstützende nonverbale Sprache der Lehrer, (2) eine ausgeprägte Gestik des Lehrers, (3) eine ausgeprägte Mimik des Lehrers und (4) ein kombiniert sinngemäßer Einsatz von Mimik und Gestik (= Gemik). In jedem Teilbereich

wurden positive und eine negative Ausprägungen betrachtet. Das theoretische Grundlagenverständnis dessen gründet sich prinzipiell darauf, dass eine die Lautsprache unterstützende bzw. visualisierende nonverbale Lehrersprache erheblich zu einem verbesserten Sprachverstehen des hörgeschädigten Schülers beitragen kann (siehe Kapitel 3.5).

Im interpersonalen Vergleich kristallisiert sich über alle untersuchten Aspekte der nonverbalen Lehrersprache Lehrerin 3 als deutlich vorteilhaft heraus. Dessen ungeachtet können die anderen Lehrer in zwei Gruppen untergliedert werden: In Lehrkräfte mit einer eher häufig und die Lautsprache unterstützend eingesetzten nonverbalen Sprache und in Lehrkräfte, bei denen dies kaum bis nicht erfolgte. Nimmt man zunächst die Daten, die auf eine nonverbale Lehrersprache verweisen, welche die Lautsprache unterstützt, so konnte dies besonders zahlreich bei Lehrerin 3, aber auch bei Lehrer 7 und – in Abhängigkeit von der Anzahl der beobachteten Unterrichtsstunden und dem (fehlenden) Vorhandensein einer Videoaufzeichnung – bei Lehrer 9 ermittelt werden. Mit mittlerer Häufigkeit zeigte es sich außerdem bei weiteren vier Lehrern (Lehrer 1, 2, 4 und 5) und selten bei den verbleibenden drei Lehrkräften (Lehrer 6, 8 und 10). Als exemplarische Belege eines häufigen Gebrauchs bei den Lehrern 3, 7 und 9 dienen folgende Ankerbeispiele:

„Frau S. erklärt: ‚Sometimes, when you mix all these things, it’s very thin. You understand me? * It’s very thin, like water (*Bewegung mit rechter Hand, als ob sie aus Gefäß Flüssigkeit gießen würde*), if you mix that (*weist auf Zutaten*). And if it’s too thin, you add some flour (*hebt das Mehl hoch und weist mit dem linken Zeigefinger auf das Mehl*) and it’s not so thin. You understand me?’ → verschiedene Schüler: ‚Ja.’ → Frau S.: ‚Okay.’“ (S2-L3\31.03.06 (1), 88).

„Herr G. gibt Hinweise verbale und gestische Impulse, u.a.: ‚Es könnt natürlich auch gedreht sein ...!’ → *bewegt 4x locker geöffnete Hände nach rechts und links (bewegt Handgelenke entsprechend der Bewegungsrichtung dabei mit) und rollt anschließend die geschlossenen Fäuste mit ausgestreckten Zeigefingern übereinander*“ (S4-L7\10.07.06 (2), 11).

„Herr L. erklärt Rechenaufgabe zur Volumenberechnung: ‚gehäuftes Mehl in einen Messbecher, wenn man Messbecher schüttelt, verteilt sich Mehl und passt besser in den Messbecher’ → *formt mit der linken Hand einen Becher und ‚schüttet mit der rechten geöffneten Hand’ einen fiktiven Inhalt in einen fiktiven Becher; zeigt mit der rechten Hand einen ‚kleinen Hügel’ auf dem fiktiven Messbecher, der noch mit der linken Hand weiterhin dargestellt wird*“ (S5-L9\18.05.06, 67).

Eine ähnliche Häufigkeitsverteilung bezüglich der Lehrpersonen weisen die Befunde zu einer ausgeprägten Gestik auf, die vor allem bei Lehrer 3 und 7 sowie bedingt bei weiteren fünf Lehrkräften (Lehrer 1, 2, 4, 5 und 9) ausgemacht werden konnte. Beispielhaft seien nachstehende Auszüge aus den Transkriptionen wiedergegeben:

„Arbeitsanweisung: ‚... (unverständlich aufgrund des Lärmpegels) write down (*ahmt Schreibbewegungen mittels natürlicher Gebärde nach*) ...!’“ (S1-L2\16.03.06, 197).

„Arbeitsanweisung: ‚Okay, you know this (*sieht und spricht zur Folienprojektion und dreht sich dann wieder zur Klasse*). Please, write down, THREE (*hält linke Hand mit ausgestrecktem Zeige-, Mittelfinger und Daumen hoch*) things ** for every part (*zeigt mit dem rechten Zeigefinger auf die verschiedenen Teilaspekte auf der Folienprojektion, denen die drei Dinge zugeordnet werden*).

THREE (*hält linke Hand mit ausgestrecktem Zeige-, Mittelfinger und Daumen hoch*) things for every part. (...) (*gibt Beispiele*) Write down three things for EVERY part! (fehlende Antlitzgerichtetheit über ca. 2 Sekunden) (S2-L3\31.03.06 (1), 20).

Ausgeprägte Mimik konnte insbesondere bei den Lehrkräften 3 und 5 verzeichnet werden, in kombiniertem Einsatz vor allem bei Lehrerin 3:

„Frau S. fragt bei Schülern nach unklaren Vokabeln – Lehrerfrage: ‚Any words?‘ – Schüler: ‚A*freid.‘ – Frau S. (korrigiert die Aussprache durch Wiederholung des Wortes): ‚Afraid, he is afraid? ** Aaaaaa! (*beide Arme an Oberkörper angewinkelt und schüttelt Hände; Mimik eines ‚Schreis‘*) (...)‘ → Schüler: ‚Angst.‘ – Frau S.: ‚YES. ** T. again, what’s afraid?‘ – Schüler: ‚Afraid is Angst.‘ – indirektes Lehrerecho (ergänzt Schülersprache): ‚Angst habn. * Okay?‘“ (S2-L3\07.07.06 (1), 72).

Betrachtet man konkret die „Negativangaben“ zu einer auffälligen nonverbalen Lehrersprache, die nicht die Verbalsprache stützt, so heben sich leicht vier Lehrer (Lehrer 5, 6, 7 und 8) durch eine häufigere Beobachtung dessen in ihrem Unterricht von den übrigen Lehrkräften ab. Dieser Bereich beinhaltet eine Inkongruenz zwischen der verbalen/vokalen und der nonverbalen Lehrersprache bzw. ein eher störendes nonverbales Lehrerverhalten mit Blick auf die Erfassung des Sprachinhalts durch den Hörgeschädigten. Derartige Situationen kamen bspw. bei Lehrerin 6 dadurch zustande, dass sie oftmals in schnellem Wechsel ihre Brille auf- und abnahm. Bei den anderen genannten Lehrkräften ergab sich dies durch eine eher ungesteuerte Gestik, die nicht die Verbalsprache unterstützte.

Letztlich wurden weitere Besonderheiten in der nonverbalen Lehrersprache erfasst, die sich allesamt auf eine Lehrkraft (Lehrerin 3) beziehen. Zum einen konnten diverse natürliche Gebärden bei dieser Lehrerin beobachtet werden, die teils auch konform mit Gebärden aus der DGS (= Deutsche Gebärdensprache) gehen, was wiederum für den visualisierenden Wert ihrer Gebärden spricht. Beispielhaft sei folgende Situation angeführt:

„Arbeitsanweisung: ‚Good. ** This time we hear a native speaker. (...) And we listen to her * and you’ll try to understand and SPEAK (*ahmt mit linker Hand durch Öffnen und Schließen der Finger und dem Daumen Sprechbewegungen nach*) as she speaks (*ahmt mit linker Hand durch Öffnen und Schließen der Finger und dem Daumen Sprechbewegungen nach*), * afterwards. Okay? * Ähm, we start with chapter eight again! ** We start with the chapter eight again!‘ (FM-Anlage bei Frau S.) (Sprecherentfernung: ca. 7 m [> 3 m])“ (S2-L3\07.07.06 (1), 54).

Zum anderen ließ sich einmalig eine Situation hörgeschädigtenspezifischen Kommunikationsverhaltens bei der Lehrerin 3 verzeichnen, um die Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers für sich zu erlangen:

„Frau S. tippt Johannes kurz am Arm, bis er sie ansieht, zeigt auf sein Arbeitsblatt und stellt ihm leise eine kurze Frage (a. 5 Sekunden) (Sprecherentfernung: ca. 0,7 m [0,5 m - 3 m]) → Johannes nickt → Frau S. geht weiter“ (S2-L3\23.06.06 (2), 57).

Auswertung aus den Interviews

Aussagen der Lehrer zu deren Lehrerverhalten und -sprache traten vor allem auf Nachfrage nach unterrichtlichen Veränderungen infolge der Integrationssituation und nach Einschätzung der unterrichtlichen Maßnahmen mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler auf.

Die Hälfte der befragten Lehrer (Lehrer 4, 5, 6, 9, 10) benannte die Beachtung von Blickkontakt bzw. Antlitzgerichtetheit zum hörgeschädigten Schüler als eine unterrichtliche Veränderung ihrerseits aufgrund der unterrichtlichen Integrationssituation:

„Also sagen wir mal das Einzige, was ... ich dann schon immer darauf geschaut habe, ist immer, dass der Blickkontakt da ist. (...) Das ich halt einfach gemerkt habe, ob er jetzt bei mir ist, dass ich mich nicht nur darauf vertraut habe, dass er mich jetzt hört über das Mikrofon, sondern dass er mich halt auch sieht“ (L 4, 49-51).

„Dass man eben den Menschen so anspricht und mit ihnen von Angesicht zu Angesicht schaut, (...) damit er auch, wenn etwas äh nicht verstanden wird, dass man es dann von den Lippen ablesen kann“ (L 6, 25-27).

Es können ebenso Aussagen zu den unterrichtlichen Veränderungen hinsichtlich eines geeigneten Sitzplatzes des hörgeschädigten Schülers auch der Gewährleistung um Antlitzgerichtetheit zugeschrieben werden. Aussagen hierzu zeigen sich bei Lehrer 3, 5 und 9 (siehe auch Kapitel 6.2.2):

„Dass es also wichtig ist, dass er so platziert ist, dass er die ... Mitschüler sehen kann, dass er mich vor allem sehen kann“ (L 3, 73).

„Ich glaube das Wichtigste ist einfach der Augen- und der Blickkontakt. (...) Das war also im Physiksaal wieder NICHT optimal. Das war also, das war etwas zu weit seitlich. (...) Es ist idealer äh ein Sitzplatz, wo man einfach den Blickkontakt nur mit der Kopfdrehung hat, (...) wäre ideal“ (L 5, 366-370).

*„Allerdings hab ich festgestellt, dass das mich äähm relativ, ja, wenig beschäftigt hat muss ich ganz ehrlich gestehen ähm * da auch von Frederiks Seite und auch von seinen Eltern her eben gesagt wurde die einzige Einschränkung wäre in diesem speziellen Fall dass ... Frederik äh sehr viel von den Lippen ablesen (...) möchte und deshalb ähm man sich ihm eher zuwenden soll. Das hab ich versucht zu beheben ansonsten ähm gab es ja keine weiteren Hilfsmaßnahmen, (...) außer vielleicht eine Berücksichtigung bei der Sitzordnung im Klassenzimmer oder Ähnlichem aber ähm sonst * konnte man da eigentlich wenig machen“ (L 9, 29-33).*

Fasst man alle Lehreraussagen hierzu zusammen, so verweisen mehr als die Hälfte der Befragten (Lehrer 3, 4, 5, 6, 9 und 10) auf die Bedeutung von Blickkontakt und Antlitzgerichtetheit zum hörgeschädigten Schüler. Zudem beschreiben einige der Lehrer (Lehrer 5, 6, und 10) ihr Bemühen um eine deutlichere Lehrersprache – teils in Verbindung mit Antlitzgerichtetheit. Z.B.:

„Das Gesicht sieht uund dann auch die Aussprache war mir wichtig. (...) Dass ich etwas ohne Dialekt / (...) Also meine Aussprache ein bisschen verbesserte. (...) BEWUSST, damit eben die Verena da eben auch besser das anhören kann“ (L 6, 44-51).

*„Dann habe ich äh * schon darauf geachtet, dass also der diese Mundbewegungen zum Beispiel sehen kann. Oder dass ich die DEUTLICHER auch dann artikuliere, soweit ich ... das eben kann, auch ohne dafür natürlich auch ausgebildet zu sein“ (L 10, 133).*

Überdies schildert Lehrerin 2 weiterhin die Bedeutung einer Anlitzgerichtetheit direkt auf Augenhöhe zu der hörgeschädigten Schülerin im Einzelkontakt mit ihr:

*„Wenn (nicht) verstärkt hört und ähm ansonsten * (atmet tief aus) dieses * sie drannehmen, ihr noch mal vorsprechen, extra wenn es möglich war oder ich so durchgegangen bin oder ich mich auch so vor äh also auf ihre Höhe gegangen (...) bin und dann so auf den Knien mit ihr (...) diesen Lesetext noch mal durchgegangen bin zum Beispiel. Also da individueller dieses Lesen mit ihr noch mal gemacht habe“ (L 2, 127-131).*

Als einzige Lehrkraft benennt außerdem Lehrerin 3 ein Lehrerecho als unterrichtliche Maßnahme und Teilaspekt der Lehrersprache mit Blick auf dessen Bedeutsamkeit für den hörgeschädigten Schüler:

*„Dann, was uns ja in der Lehrerausbildung ausgetrieben worden ist, Lehrerecho (...) also wäre für den Johannes sehr angebracht. (...) Sachen wiederholen zu lassen, selber noch mal wichtige Inhalte zusammenfassen. * Ich habe meistens Schüler zusammenfassen lassen: ‚Was haben wir heute gelernt?‘ (...) Das nervt sie ganz furchtbar“ (L 3, 531-537).*

Keine Nennungen zu Aspekten der Lehrersprache konnten bei den Lehrern 1, 7 und 8 ermittelt werden.

Gesamtdiskussion

Unter Analyse der beobachteten Lehreraktivitäten und der eingesetzten *Impulsformen* zeigt sich ein mehrheitlich erklärend-informierender Unterricht und ein Übergewicht verbaler Impulse über die gesamte Lehrergruppe. Dies lässt sich mit den quantitativen und qualitativen Ergebnissen untermauern. Durch einen mehrheitlich erklärend-informierenden Unterricht und eine Dominanz verbaler Impulse zeichnet sich vor allem Lehrerin 6 aus, was sich mit den quantitativen und qualitativen Detailbefunden untermauern lässt. Die Werte zu diesen Bereichen verweisen folglich ebenso auf Lehrerabhängigkeiten.

Der *signifikant positive Zusammenhang zwischen den mimisch-gestischen Impulsen und der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler* lässt Rückschlüsse auf ein aufmerksameres Schülerverhalten der Hörgeschädigten bei Lehrern mit verstärkt mimisch-gestischen Kommunikationsanteilen zu. Allerdings steht dies dem verbal ablaufenden Unterricht entgegen, der mehrheitlich beobachtet wurde.

Die Resultate zu den *vokalen, verbalen und nonverbalen Lehrersprachanteilen* deuten auf ein tendenziell günstiges Bild der erfassten Lehrersprache hin, auch wenn einige Lehrkräfte sich von den Gesamtgruppenbefunden abheben. Ein deutliches Sprechen konnte quantitativ über

alle Lehrer aufgezeichnet werden, was sich nicht so prägnant in den qualitativen Befunden zeigte. Letztlich kann dies der hohen Inferenz der Kategorien zur Lehrersprache zugeschrieben werden, die eine längere und detaillierte Beobachtung erfordern. In der Folge können die bereits kleineren „Negativabweichungen“ aus dem strukturiert beobachteten Datenmaterial, vor allem für Lehrer 8, mittels der qualitativen Befunde verstärkt nachgewiesen werden. Gerade bei diesem Lehrer sowie bedingt noch bei Lehrerin 6 wurden häufiger unverständliche Äußerungsanteile verzeichnet als bei den übrigen Lehrkräften (für die Ergebnisse bei Lehrerin 6 vgl. auch EICHINGER 2007). Als besonders positiv mit Blick auf ein deutliches Sprechen zeigen sich mittels der qualitativen Erhebung wiederum Lehrer 3 und 7 und durch ein gut moduliertes Sprechen die Hälfte der Lehrer (Lehrer 1, 2, 5, 7 und 8) (vgl. auch EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Eine angemessene Sprechintensität wurde quantitativ für etwa die Hälfte der beobachteten Lehrer ermittelt, leichte Abweichungen wurden bei Lehrer 1, 5, 6, 7 und eventuell noch bei Lehrer 8 offensichtlich. Mittels des qualitativ erfassten Datenmaterials ergab sich allerdings bei Lehrerin 6 eine positive Sachlage, wohingegen die Negativabweichungen für Lehrer 7 und 8 weiter verstärkt wurden. Bei diesen beiden Lehrern zeichnete sich insbesondere eine abnehmende Stimmintensität gegen Satzende ab, deren negative Auswirkung hauptsächlich bei Lehrer 8 durch einen hohen Lärmpegel verstärkt wurde (siehe auch Kapitel 6.2.4). Es kam dadurch in der Folge oftmals zu unverständlichen Äußerungsanteilen. In der Kategorie „verbale Lehrersprache“ ergeben sich vor allem kritische Befunde für Lehrerin 6 und in starkem Maße für Lehrer 8. Mitunter werden auch problematische Aspekte dieses Bereichs bei Lehrer 5 ersichtlich, die sich jedoch durch häufige Positivnennungen relativieren (vgl. auch EICHINGER 2007). Besonders unvorteilhaft stellen sich bei Lehrer 8 unfertige/dysgrammatische Fragen, häufige Modifikationen der Lehrerfragen und Fragenaneinanderreihungen/Kettenfragen, oftmals gebrauchte indirekte, unspezifische, vage Fragen sowie Scheinfragen dar. Hinzu kommt die mehrfache Beantwortung seiner Fragen durch ihn selbst und seine langen, verschachtelten Arbeitsanweisungen (vgl. auch WERLICH 2007). Als lehrertypische Eigenheit seiner Verbalsprache lässt sich überdies eine mangelnde Zielstrebigkeit seiner Anweisungen ausmachen, welche sich oftmals dadurch charakterisieren lassen, dass sie als Wunsch oder Option für die Schüler formuliert wurden. Bei den übrigen Lehrern trat Genanntes kaum bis nicht auf.

Auch bei Untersuchung der nonverbalen Kommunikationsanteile betreffen die Negativangaben vor allem die Lehrer 6 und 8. Ein geringer Einsatz von Mimik, Gestik und natürlichen Gebärden, welche die Lautsprache unterstützen, ergab sich für beide Lehrer mittels beider Beobachtungsverfahren. Positiv zeigt sich hingegen die nonverbale Kommunikation – bei

Zusammenfassung der Datensätze – bei mehr als der Hälfte der Lehrkräfte (Lehrer 1, 2, 3, 4, 7 und 9). In dieser Subkategorie sind die Ergebnisse beider eingesetzter Beobachtungsmethoden eher divergent. In der qualitativen Detailanalyse sticht deutlich Lehrerin 3 durch ihren häufigen und die Lautsprache stark stützenden Einsatz von Gestik und Mimik hervor (vgl. auch WERLICH 2007). Innerhalb des quantitativen Datensatzes befindet sie sich hingegen im Mittelfeld. Lediglich für Lehrer 1 bestätigen sich hierzu die tendenziell positiven Resultate beider Erhebungsverfahren. Da in der Erfassung der Lehrersprache oftmals eine detaillierte Verlaufsbeobachtung für die Auswertung wesentlich ist, ist eine Akzeptanz der qualitativen Resultate zu diesem Punkt angebracht. Infolge dessen lässt sich auf eine besonders günstige Datenlage zur nonverbalen Lehrersprache für Lehrerin 3 sowie mit Einschränkung für die Lehrkräfte 1, 2, 7 und 9 schließen.

Setzt man die Ergebnisse der Lehreraktivitäten und der eingesetzten Impulsformen in Bezug zu den beobachteten Aspekten der verbalen und nonverbalen Lehrersprache, kann eine besonders günstige Sachlage bei Lehrerin 3 und eventuell bei weiteren fünf Lehrern (Lehrer 1, 2, 4, 7 und 9) interpretiert werden. Dies ergibt sich daraus, dass sich bei den quantitativen Berechnungen ein *positiver Zusammenhang zwischen mimisch-gestischen Impulsen und Schülersaufmerksamkeit* sowie *zwischen der nonverbalen Kommunikation der Lehrer und der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler* ermittelt wurde. Da eben genannte Lehrkräfte sich durch verstärkt nonverbale Kommunikationsanteile auszeichnen, kann auf eine gesteigerte Schülersaufmerksamkeit bei diesen geschlossen werden. Da sich jedoch auch ein überwiegend verbal ablaufender Unterricht über die beteiligten Lehrer bzw. den beobachteten Unterricht ergibt, hebt dies umso mehr die Bedeutung einer Verbalsprache der Lehrer mit Blick auf die Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler hervor. Mit Ausnahme von Lehrer 8 und teils auch Lehrerin 6 zeichnen sich hierzu günstige Befunde ab.

Überdies ließ sich beobachten, dass die hörgeschädigten Schüler in einem *Frage-/Impulsunterricht nicht nur weniger Hilfe suchten, sondern auch weniger Hilfestellungen erhielten*. Ferner konnte eine *signifikant positive Korrelation von Lehrerhilfe mit gegenständlichen Impulsen* ermittelt werden, so dass auf gegenständliche Erklärungen bei der Lehrerhilfe geschlossen werden kann. Dies weist wiederum auf veranschaulichende Lehrererklärungen hin. Alles in allem lassen sich nonverbale Kommunikationsanteile sowie mimisch-gestische und gegenständliche Impulse unter den Aspekt „Anschauung“ fassen, welche wiederum im Unterricht unter jeglichen Perspektiven zu fordern ist (siehe auch Kapitel 6.3.5).

Die positiven Auswirkungen eines bestimmten verbalen und nonverbalen Lehrerverhaltens auf die Aufmerksamkeit (gut hörender) Schüler ließen sich bereits in früheren internationalen Studien nachweisen, die teils einen „Enthusiasmus“ im Lehrerverhalten untersuchten. Unter einem enthusiastischen Lehrerverhalten werden etwa eine ausgeprägte Gestik, wechselnde Intonation, ständiger Blickkontakt, häufigere Standortwechsel im Raum sowie Humor und lebendige Beispiele des Lehrers gefasst. In einem erweiterten Verständnis bedeutet „Enthusiasmus“ auch „lebendige und überzeugende Kommunikation mit den Schülern“ (HELMKE 2004, 51; vgl. auch GAGE & BERLINER 1996). So ließ sich etwa bei BETTENCOURT et al. (1983) der Effekt eines Enthusiasmus im Lehrerverhalten und in der Lehrersprache sowie bei SMITH (1979) ein positives Resultat eines nonverbalen Lehrerverhaltens auf die Schülersaufmerksamkeit bzw. deren Verhaltensweisen aufdecken (vgl. auch COLLINS 1978). Die vorliegend nachgewiesenen positiven Auswirkungen einer lautsprachunterstützenden, nonverbalen Lehrersprache auf die Aufmerksamkeit der Schüler stehen also im Einklang mit internationalen Befunden. Da sich die zitierten Studien allerdings allein auf eine gut hörende Schülerschaft beziehen, sind verstärkte Effekte für hörgeschädigte Schüler anzunehmen. Aufgrund einer fehlenden Vergleichsgruppe gut hörender Schüler kann diese These jedoch in der hier dargestellten Arbeit nicht bekräftigt werden.

Neben Genanntem fallen unter den Bereich Lehrersprache und -verhalten die Anwendung von *Gesprächshilfen* im Unterricht mit Blick auf das Sprachverstehen der hörgeschädigten Schüler, die *Antlitzgerichtetheit* des Lehrers zum Hörgeschädigten, das *Bewegungsverhalten* der Lehrer im Raum sowie deren *Sprecherentfernung* in einer Interaktionssituation mit dem hörgeschädigten Schüler. Eine Sprecherbenennung wurde, nach der Datenlage der qualitativen und quantitativen Beobachtungen, mehrheitlich bei den meisten Lehrern mit unterschiedlicher Häufigkeit verzeichnet. Dagegen ergab sich das Weisen auf den Sprecher als stärker lehrerabhängig. Das Lehrerecho wurde insgesamt in geringerer Häufigkeit aufgezeichnet als die Sprecherbenennung, aber durchaus zahlreicher als das Weisen auf den Sprecher. Allerdings werden auch hier Bezüge zu den jeweiligen Lehrkräften offensichtlich. In der Analyse der eingesetzten Gesprächshilfen insgesamt ergibt sich eine besonders ungünstige Sachlage für Lehrerin 6: Sie setzte sowohl ein Lehrerecho, als auch ein Weisen auf die Sprecher kaum ein, so dass allein eine vermehrte Sprecherbenennung ihrerseits ausgemacht werden konnte. Als tendenziell günstig für diesen Bereich hebt sich hingegen Lehrerin 2 von der untersuchten Lehrerguppe ab (vgl. auch EICHINGER 2007).

Unter Betrachtung der quantitativen und qualitativen Ergebnisse zur *Antlitzgerichtetheit* der Lehrer werden Divergenzen deutlich. Innerhalb der quantitativen Erhebung wurde mehrheitlich Antlitzgerichtetheit beobachtet, wohingegen die qualitativen Resultate auf eine häufig oder gemäßigt oft beobachtete fehlende Antlitzgerichtetheit verweisen. Dieser uneindeutige Befund kann mittels des methodischen Vorgehens erklärt werden, so dass den qualitativen Ergebnissen Vorzug gewährt werden muss. Die unterschiedlichen Befunde aus beiden Methoden bestätigen sich dennoch in ihren grundlegenden Tendenzen, so dass bereits die geringen Abweichungen der 100 %-Grenze von Antlitzgerichtetheit aus dem quantitativen Datensatz durch die qualitativen Resultate erheblich verstärkt werden. Das bedeutet, dass für diejenigen Lehrer, die bereits geringfügig durch fehlende Antlitzgerichtetheit in den quantitativen Werten abweichen, eine eindeutig häufig fehlende Antlitzgerichtetheit aus den qualitativen Ergebnissen erschlossen werden kann. Dabei zeichnet sich ein sehr positives Bild für zwei Lehrkräfte (Lehrerin 2 und 3) ab, und ein eher negatives bezüglich eines Lehrers (Lehrer 1) (vgl. auch EICHINGER 2007). In der Betrachtung der kritischen Situationen fehlender und wechselnder Antlitzgerichtetheit sowie eines beeinträchtigten Absehbildes wird ersichtlich, dass vor allem die Arbeit mit der Tafel und dem Overheadprojektor Gefahren eines Verlustes der Antlitzgerichtetheit zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler birgt. Ähnlich verhält es sich mit dem Zugehen auf einzelne Schüler oder Schülergruppen bzw. deren Ansprache durch die Lehrkräfte sowie konkret stärkeren Lehrerbewegungen im Klassenzimmer (vgl. auch WERLICH 2007). Auch hier tritt letztlich die Bedeutung einer nonverbalen Lehrersprache unter dem Aspekt der Gesamtbewegung der Lehrer im Raum bzw. deren Proxemik hervor. Dies betrifft wiederum „die Anschaulichkeit“ des Lehrers in seinem Verhalten. Hier, wie auch in den zuvor diskutierten Kategorien kristallisiert sich erneut eine Lehrerabhängigkeit in den Befunden heraus.

Vor allem in der Analyse der kritischen Einzelbefunde fehlender/wechselnder Antlitzgerichtetheit sowie eines beeinträchtigten Absehbildes tritt die Bewegungsrichtung und -frequenz als wesentlicher Einflussfaktor hervor. Dies wurde eigens für sich erhoben und ausgewertet. Neben starken Lehrerabhängigkeiten und interpretativ zu erschließenden räumlichen Abhängigkeiten zeichnen sich innerhalb dieses Bereichs tendenziell eher günstige Ergebnisse ab. So bewegten sich – nach der quantitativen Analyse – die Lehrer mehrheitlich kaum oder mit mittlerer Häufigkeit im Raum, was sich mittels der qualitativen Befunde bestätigen lässt, obwohl hier starke Lehrerbewegungen vermehrt auftreten. Im Ganzen sprechen dennoch die Daten für eine eher günstige bzw. gemäßigte Bewegungsfrequenz der Lehrer. Durch Betrachtung der Resultate aus beiden Methoden ergeben sich jedoch tendenziell ungünstige Befunde

bei drei Lehrkräften (Lehrer 3, 9 und vor allem Lehrer 8) (vgl. auch EICHINGER 2007; WERLICH 2007); positiv stellt sich die Sachlage hingegen für drei andere Lehrer (Lehrer 4, 5 und 6) dar. Nimmt man jedoch das Raumverhalten der Lehrer in die Diskussion auf, so relativieren sich die Ergebnisse (Lehrer 5 befand sich z.B. mitunter am Fenster befand und Lehrerin 6 wandte sich oftmals einer Schülergruppe zu- und damit von der hörgeschädigten Schülerin ab). Es kristallisiert sich folglich allein Lehrer 4 als vorteilhaft hinsichtlich seiner Bewegungsfrequenz und Proxemik mit Blick auf die auditive und visuelle Sprachperzeption für den Hörgeschädigten heraus.

Neben Genanntem steht die Vehemenz der Bewegung des Lehrers in einem Wechselwirkungsverhältnis zur Anlitzgerichtetheit und zur Sprecherentfernung des Lehrers gegenüber dem hörgeschädigten Schüler. So führt etwa eine starke Bewegung meist zu unbeständiger Anlitzgerichtetheit. Bezüglich der Anlitzgerichtetheit stechen insbesondere zwei Lehrkräfte (Lehrerin 2 und 3) positiv heraus, die sich im Mittelfeld hinsichtlich ihres Bewegungs- und Raumverhalten befinden (vgl. auch EICHINGER 2007); hingegen zeigt sich Lehrer 4 mehr oder minder in einem Bereich mittleren Ausprägungsgrades bezüglich seiner Anlitzgerichtetheit. Bei Kombination beider Kategorien zeichnen sich somit drei Lehrer (Lehrer 2, 3 und 4) als günstiger für die Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Schüler aus.

Im Folgenden wird der Blick auf die Sprecherentfernung gerichtet – einer weiteren Variable, die eng mit dem Bewegungsverhalten des Lehrers im Raum zusammenhängt. Mit Blick auf die Sprecherentfernung verweisen die qualitativen Befunde auf ein überwiegendes Vorhandensein des günstigen Sprecherabstands von einem halben bis drei Metern, die quantitativen Resultate bringen hingegen eine geringfügige Dominanz der Entfernung von über drei Metern hervor. Außerdem ergeben sich klare Lehrerabhängigkeiten zur Sprecherentfernung. Als besonders vorteilhaft zeigt sich die Entfernung zwischen einem Lehrer (Lehrer 7) und dem hörgeschädigten Schüler; als eher ungünstig drei Lehrer (Lehrer 3, 5 und 9) durch deren tendenziell häufigere Entfernung von über drei Metern zum Hörgeschädigten (vgl. auch EICHINGER 2007). Baulich-räumliche Einflüsse spielen womöglich bei zwei Lehrern (Lehrer 3 und 4) eine Rolle in der Entfernung zwischen Lehrer und Schüler. Eine kritische Entfernung zum Hörgeschädigten, die zu gering ist (unter einem halben Meter), ergab sich vor allem in Situationen individueller Hilfestellung. Auch wenn keine Zusammenhänge zur Schülersaufmerksamkeit unter einer zu einer besonders großen/kleinen Entfernung aufgedeckt werden konnten, darf ihre wesentliche Bedeutung für das Sprachverstehen Hörgeschädigter nicht vernachlässigt werden.

In der mündlichen Lehrerbefragung sprechen einige Lehrer verschiedene Aspekte der Lehrersprache an. Etwas über die Hälfte der Befragten (Lehrer 3, 4, 5, 6, 9, 10) erwähnt die Bedeutung der Anlitzgerichtetheit bzw. des Blickkontakts zwischen ihnen und dem hörgeschädigten Schüler, so dass auf eine größere Bewusstheit dessen bei diesen Lehrern geschlossen werden kann. Bei Gegenüberstellung der Interviewaussagen und den Beobachtungen kann jedoch eine Umsetzung dessen allein für Lehrerin 3 bestätigt werden. Auch wenn also die Bedeutung von Anlitzgerichtetheit einigen Lehrern präsent ist, setzten sie diese nicht unbedingt im Unterricht um. Überdies benannte eine weitere Lehrkraft (Lehrerin 2) die spezifische Situation eines Einzelgesprächs mit der hörgeschädigten Schülerin, in der sie sich um Anlitzgerichtetheit und Augenhöhe zur Hörgeschädigten bemüht. Bei beiden Lehrerinnen zeigte sich eine mehrheitlich vorhandene Anlitzgerichtetheit. Dies kann entweder ihrem prinzipiellen Lehrerverhalten bzw. ihrer allgemeinen Körpersprache zugeschrieben werden oder aber ihrem tatsächlichen Bemühen um Zuwendung zur hörgeschädigten Schülerin, das sie jedoch nicht konkret im Interview für den allgemeinen Unterricht beschreibt. Abgesehen davon benennen drei Lehrer (Lehrer 5, 6 und 10) ihr Bestreben um eine deutlichere Lehrersprache aufgrund der Integrationssituation, was für zwei von ihnen (für Lehrer 5 und 10) durch deren deutliche Lehrersprache mittleren Ausprägungsgrades tendenziell bestätigt werden kann. Lehrerin 6 stellt hingegen mit Lehrer 8 diejenigen Lehrkräfte dar, bei denen oftmals ein undeutliches Sprechen qualitativ erfasst wurde. Insbesondere für Lehrerin 6 stehen sich somit die Betroffenen- und die Forschersicht gegenüber.

Einige Befragte (Lehrer 1, 7, 8) äußern sich nicht zur Lehrersprache, so dass bei diesen Lehrern eine geringe Bewusstheit der Bedeutung von Lehrersprache und -verhalten interpretiert werden könnte. Bezüge zum Grad der Hörschädigung lassen sich dahingehend nicht erschließen. Allerdings zeigten die jeweiligen hörgeschädigten Schüler kaum Kommunikationstaktik (siehe Kapitel 6.4.4 und 6.6), was möglicherweise die Vermutung einer fehlenden Bewusstheit dahingehend unterstützt. Dennoch können allein für Lehrer 8 vorsichtige Bezüge zwischen fehlender Bewusstheit und einer problematischen Sachlage seiner Lehrersprache interpretativ erschlossen werden. Bei den meisten anderen Lehrern wurde dagegen eine tendenziell günstige Lehrersprache erfasst – gleich, ob sie diese im Interview ansprechen oder nicht. Eine besonders positive Lehrersprache ergab sich für zwei Lehrer (Lehrer 3 und 7), auch wenn Lehrer 7 dies nicht selbst thematisierte. Im Gegensatz dazu sprach Lehrerin 6 Aspekte der Lehrersprache an, obwohl sich bei ihr einige Negativangaben erschließen ließen.

Alles in allem kann eine mehrheitlich fehlende Bewusstheit der Lehrer bezüglich der Bedeutsamkeit ihrer Lehrersprache auf den hörgeschädigten Schüler gefolgert werden, die sich aber

nicht zwingend auf ihr unterrichtliches Sprachverhalten auswirkt. Aufgrund dessen kann vielmehr auf stark individuelle Einflüsse der einzelnen Lehrer in ihrem Sprachverhalten geschlossen werden.

Grundlegende Tendenzen, die sich bei den einzelnen Lehrern mit Blick auf ihr sprachliches Verhalten abzeichnen, werden in den qualitativen Beobachtungen der weiteren Beobachterinnen bestätigt (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Da die Analysearbeit der weiteren Rater jedoch erheblich weniger detailliert erfolgte, betrifft die Übereinstimmung der qualitativen Befunde lediglich einzelne, ausgewählte Kriterien bzw. grobe Tendenzen im Sprachverhalten der einzelnen Lehrer. Divergenz wird hingegen in Bezug auf die Antlitzgerichtetheit bei Lehrerin 3 und das Bewegungsverhalten bei Lehrer 7 ersichtlich, was WERLICH (2007) negativer einstuft, als vorliegend. Überdies spricht EICHINGER (2007) von positiveren Resultaten der Sprecherentfernung zwischen Lehrer und Hörgeschädigtem im Unterricht von Lehrer 9. Interpretationsansätze dieser Divergenzen werden in Punkt 6.6 vorgenommen.

Die aufgezeigten Problematiken, die sich bei verschiedenen Aspekten der Lehrersprache und des -verhaltens aufdecken ließen, wurden auch in anderen empirischen Arbeiten angesprochen, so dass eine konsensuelle Validität dahingehend interpretiert werden kann. So verwiesen etwa in der Untersuchung von LINDNER (2007) nicht nur die hörgeschädigten Schüler selbst, sondern auch befragte Eltern auf Defizite im Bereich der Antlitzgerichtetheit und der Bewegung des Lehrers und benannten, dass dies oftmals zu einem mangelnden Sprachverstehen der Hörgeschädigten führte.

6.3.11 Perspektiven der Lehrer für den integrativen Unterricht

Unter dieses Kapitel werden jegliche Lehreraussagen gefasst, welche sich auf Tipps, Empfehlungen u.Ä. aus Lehrersicht an Kollegen in einer ähnlichen Situation mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern beziehen. Darüber hinaus fallen Vermisstes in der Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler sowie Wünsche in Bezug auf eine künftige Unterrichtung hinein. Die Lehreraussagen zu diesen Aspekten lassen einerseits Rückschlüsse auf mögliche Schwierigkeiten in der erlebten unterrichtlichen Integration mit dem Hörgeschädigten zu und eröffnen andererseits Lehreransichten bezüglich wesentlicher Momente ihrer Arbeit mit dem einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler. Da die vorliegende Darstellung der Ergebnisse Refe-

renz auf Lehreransichten und -interpretationen nimmt, basieren die Befunde hierzu allein auf den qualitativen Interviews.

Auswertung aus den Interviews

Auf die Frage nach Tipps, Empfehlungen und Ratschlägen der Befragten an andere Lehrer der allgemeinen Schule, die sich ebenfalls in der Situation wiederfinden, einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse zu unterrichten, zeichnen sich verschiedenste Nennungen bei den Befragten ab:

- Offenheit, Hilfesuche und -annahme (seitens des MSDs oder des hörgeschädigten Schülers);
- den hörgeschädigten Schüler beobachten und eventuell bei ihm um sein Verständnis nachfragen;
- Berücksichtigung der Sitzplatzgegebenheiten;
- den Blickkontakt zu dem Hörgeschädigten im Unterricht halten;
- Strukturierung des Unterrichts;
- Visualisierung des Lernstoffes;
- Methodenwechsel bzw. interessante Unterrichtsgestaltung;
- nonverbale Signale mit dem Hörgeschädigten vereinbaren bzw. an diesen senden;
- deutlicheres Sprechen;
- Drehstuhl;
- stärkere Informationseinholung.

Die häufigsten, gemeinsamen Angaben der Lehrer (Lehrer 3, 5, 6, 7 und 9) beziehen sich auf den Ratschlag, sich grundlegend offen zu zeigen und Hilfe zu suchen sowie diese anzunehmen. Dieser Rat bezieht sich auf eine Hilfesuche bzw. -annahme seitens des MSDs, des hörgeschädigten Schülers selbst sowie vereinzelt auch seitens der Eltern und ehemaliger Lehrer des Hörgeschädigten. Lehrer 5, 9 und 7 formulieren dies wie folgt:

„Aber sonst die Ratschläge wirklich von der beratenden Lehrkraft sind ganz wesentlich. (...) ... man sucht sich dann schon so was raus, wo man sagt, ja das kann ich verwirklichen und (...) das kann ich nicht verwirklichen“ (L 5, 578-582).

„Und ich denke, dass das Wichtigste ist, dass man versucht mit den Schülern und auch mit den Eltern am Anfang eben das abzuklären, in welchem Rahmen diese äh Behinderung den Schüler wirklich BEhindert und in welchen Rahmen äh damit umgegangen werden soll. (...) All die Kollegen in meiner Klasse, die sich irgendwann mal mit dem Frederik dann auch unterhalten haben. (...) eben in einen Vieraugengespräch, die konnten danach auch sehr gut damit umgehen, die ... sich lange (...) geweigert hatten, hatten auch lange Probleme“ (L 9, 365-371).

*„Also erst mal sich * gut beraten zu lassen (lacht) und diese Tipps durchzulesen. ** Ansonsten vielleicht sich momentan auf zwei, drei kleine Sachen beschränken, die man wirklich schnell und effektiv durchziehen kann, wie zum Beispiel Tafelanschriften machen, Sitzordnung ein bisschen verändern, weil das bringt gleich doch * etwas und * macht nicht ZU viel Arbeit. (...) ... ich würde es nicht zu tragisch das Ganze nehmen, nicht * zu viele Maßnahmen ergreifen, dann wird es nämlich * zu belastend für jemand, wenn man gerade (...) startet und dann, glaube ich, verliert man schnell die Lust“ (L 7, 209-215).*

Aus den Aussagen von Lehrer 5 und 7 tritt zugleich die Empfehlung heraus, sich aus der Fülle an Ratschlägen, einzelne Maßnahmen, die der Lehrer als für sich kompatibel erachtet, auszuwählen und diese versuchen umzusetzen.

Vier befragte Lehrer (Lehrer 4, 5, 6 und 9) regen überdies dazu an, den hörgeschädigten Schüler im Unterricht genau zu beobachten und gegebenenfalls bei ihm nachzufragen, ob er verstanden habe. Lehrer 4 rät in dem Kontext zudem zu einer Vereinbarung bestimmter non-verbaler Signale und Rituale zwischen dem Hörgeschädigten und dem Lehrer:

*„Man muss es beobachten, (...) wie er sich äh benimmt oder wie er auch vorher war. (...) Und halt viel machen über Blickkontakt einfach. Über ... das Nonverbale. (...) Das man da einfach vielleicht sich verständigt, irgendwie Signale ausmacht oder ... immer wieder Blickkontakt hat oder einem vielleicht auch erklärt, was es bedeutet, wenn man aufsteht oder wenn man sich jetzt hinsetzt ... auch (...) sichtbare Signale bekommt, die er dann ganz normal wahrnehmen kann und auch weiß, okay, aha jetzt ändert sich wieder irgendwas. Jetzt muss ich vielleicht wieder aufpassen oder so. * Man muss es dann wirklich immer von Fall zu Fall dann einfach beobachten. (...) Und immer vielleicht auch nachfragen und man sieht ja dann wie ... er drauf ist, ob er einfach dann sagt, was ihm nicht passt oder ob er, wo er Probleme hat“ (L 4, 152-164).*

In der nachstehenden Aussage von Lehrer 5 tritt neben einer intensiven Schülerbeobachtung und einem Nachfragen bei dem Hörgeschädigten, die Bedeutung einer adäquaten Sitzordnung sowie eines Drehstuhls als Tipp an Kollegen heraus:

*„Und der Blickkontakt. * Das würde ich also sagen. Ja und genau darauf achten, was hat er verstanden? Was hat er nicht verstanden? Und dann noch mal nachhaken. Also das ist der wichtigste Ratschlag, was ich geben kann. (...) Da gehört also die Sitzordnung dazu, der Blickkontakt, der Drehstuhl, dass sie immer schauen kann (...) und dann nicht zu weit weg“ (L 5, 572-576).*

Neben Lehrer 5 empfehlen zwei weitere Lehrkräfte (Lehrer 2 und 7) die Bedeutung einer angemessenen Sitzordnung als Rat an andere Lehrer der allgemeinen Schule in einer ähnlichen Situation. Lehrer 4 und 5 verweisen überdies auf den Blickkontakt zu dem Hörgeschädigten, was aus den bereits zitierten Aussagen der beiden Lehrer zu erschließen ist. Alle übrigen Lehreraussagen sind einzelne, individuelle Nennungen wesentlicher Momente, die sie als Tipp an andere Lehrer mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern weitergeben würden und in der eingangs präsentierten Auflistung dargestellt wurden. Wie bereits in den genannten Aussagen ersichtlich wird, spricht sich etwa Lehrer 4 für nonverbale Signale zu dem Hörgeschädigten aus. Außerdem hebt Lehrer 5 eine deutlichere Lehrersprache als wesentlich hervor:

*„Und * ich würde sagen, er braucht eine gewisse Eingewöhnung, zu sehen, wie WESENTLICH ist ein deutliches Sprechen. (...) Äh ein ÜBERTRIEBEN deutliches Sprechen, das ist ganz wesentlich“ (L 5, 570-572).*

Abgesehen von Lehrer 5 beschreibt auch Lehrer 7 eine Reihe von Ratschlägen, die er Kollegen in einer ähnlichen Situation erteilen würde. Neben einer angemessenen Sitzordnung, der Selektion aus der Fülle von Empfehlungen seitens des MSD und der Hilfeannahme, benennt allein er eine verstärkte Visualisierung und Strukturierung des Unterrichts als wesentlich.

Lehrerin 3 betont dagegen auf die Frage nach Empfehlungen und Tipps an Kollegen einen Methodenwechsel bzw. eine interessante Unterrichtsgestaltung als wesentlich für den hörgeschädigten und für alle Schüler:

„Ja, ... natürlich, ahm, MethodenWECHSEL, aber (...) das würde ich jetzt auch OHNE Johannes machen. (...) Das ist einfach den, den Unterricht INTERESSANT zu gestalten“ (L 3, 863-867).

Lehrer 8 verweist in dem Kontext auf eine stärkere Informationseinholung zum Thema Hörschädigung und dem (unterrichtlichen) Umgang damit als Tipp an andere Lehrer mit hörgeschädigten Schülern.

Allein Lehrer 1 äußert keine Empfehlungen und Tipps seinerseits. Er hebt vielmehr hervor, dass er sich hierfür nicht kompetent genug empfindet und empfiehlt den MSD als Informationsquelle.

Überdies wird bei zwei der befragten Lehrkräfte in diesem Kontext deren grundlegende Einstellung ersichtlich. So betont Lehrer 5 die Pflicht aller Beteiligten und vor allem der MSD-Lehrkraft, den Lehrer im Vorab ausreichend zu informieren:

„Ja, also, (...) es ist wirklich so, dass man äh eine Klassenlehrkraft vorher sehr gut informieren sollte (...) Und dass man es einfach zu ... der Nachfolgerin sagt, ja du, ... machst das so. Ja? Aber ich glaube, die Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] macht das von der Beratung her. Das ist auch erledigt dann“ (L 5, 255-267).

Lehrer 8 spricht sich hingegen dafür aus, dass – gleich welche Tipps man dem Lehrer der allgemeinen Schule erteile – dieser dem hörgeschädigten Schüler keine „Sonderrolle“ geben könne. Dies begründet er mit der stark heterogenen Schülerschaft, der er als Hauptschullehrer gegenüber steht.

Neben Tipps, Empfehlungen und Ratschlägen verweisen die erfragten Wünsche sowie „Vermisstes“ der Lehrkräfte auf wesentliche Momente der unterrichtlichen Beschulung des einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers aus ihrer Perspektive. Die Wünsche und benanntes Vermisstes lassen implizit Schlüsse auf die erlebte unterrichtliche Integrationssituation des Hörgeschädigten aus der Lehrerperspektive zu. Die hier erfragten Wünsche der Lehrer bzw. Vermisstes in ihrer Arbeit mit dem Hörgeschädigten weisen in wenigen Aspekten gemeinsame Nennungen auf und nehmen zumeist Bezug auf stark individuelle Aspekte.

Die Hälfte der Befragten (Lehrer 1, 3, 5, 6 und 10) äußert hierzu generelle, schülerbezogene Wünsche, die sich auf eine leistungsbezogene Steigerung (Lehrerin 3), auf eine aktivere Mitarbeit (Lehrer 1), auf eine weitere „Beschreitung des begonnen Weges“ (Lehrerin 6) des Hörgeschädigten oder auf eine stärkere Annahme der Lehrerautorität durch die hörgeschädigte

Schülerin (Lehrer 5) beziehen. Lehrer 10 wünscht sich dagegen zu dem hörgeschädigten Schüler einen engen Kontakt bzw. eine verbesserte Kommunikation zwischen ihm und dem Hörgeschädigten:

*„Ja, diese mündliche Kommunikation (...) habe ich natürlich vermisst, klar. Dass man einfach mal fragt, was weiß ich: ‚What did you do in your holidays? Tell me!‘. (...) ‚How did you spend your christmas holidays?‘ oder so. (...) Das sind ja auch so oft Sachen, wo man mm eben auch mal PERSÖNLICH nahe kommt. (...) Ja, ich mein, die müssen ja nicht alles erzählen, (...) die können mir ja sonst was erzählen. (...) Aber diese ... persönliche Ebenen über die Sprache, über die Fremdsprache transportiert, mhm, ja das * fand ich schon schade, dass das halt (...) dann bei ihm nicht stattgefunden hat“ (L 10, 439-457).*

In dieser Lehreraussage kristallisiert sich die grundsätzliche Problematik eines eher fehlenden engen Kontakts zwischen Schüler und Lehrer am Gymnasium heraus.

Bei drei Lehrern (Lehrer 2, 8 und 10) werden dagegen Wünsche an ihre eigene Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler ersichtlich. Diese betreffen insbesondere Ansprüche an ein intensiveres Eingehen auf den Hörgeschädigten bzw. eine verbesserte Informationseinholung ihrerseits zum Thema Hörschädigung. Lehrer 8 wünscht sich, mit Blick auf den Hörgeschädigten, noch mehr Ruhe in die Klasse zu bringen:

„Ja, vielleicht, äh, wäre es noch möglich, noch mehr Ruhe in die Klasse rein zu bringen. Oder auch mit den Methoden noch mehr so zu arbeiten wie ich vorhin gesagt habe, dass es dem Bastian mehr entspricht. Wobei ich da vielleicht auch ein bisschen Hilfestellung bräuchte“ (L 8, 256).

Bei eben diesem Lehrer sowie dem entsprechenden Klassenlehrer (Lehrer 7 und 8) tritt außerdem deutlich das Anliegen nach Fortbildung und Austausch mit Sonderschullehrern aus dem Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören, hervor. Lehreraussagen hierzu stellen sich folgendermaßen dar:

*„VerMISST habe ich es eigentlich nicht, aber eventuell wäre vielleicht einmal so eine * Fortbildung in der Richtung * eine nette Sache gewesen. Also dass man wirklich mal an eine Gehörlosenschule kommt (...) und sich das anschauen kann oder so. Dass man da mal einen Tag frei kriegt (...) und so etwas in der Richtung, wäre nicht schlecht gewesen. (...) Gerade am Anfang der Sache“ (L 7, 223-229).*

*„Also wenn das vielleicht * am Anfang oder, oder * gewesen wäre oder * auch während des Jahres mal so ein Austausch. Sozusagen: Äh, wie können wir besser * auf den Bastian eingehen? Oder: Welche Methoden sind hilfreich? (...) Das wäre / hätte mir vielleicht schon etwas gebracht“ (L 8, 228-230).*

*„Von Fachleuten oder, oder mal so eine Art Fortbildung und so. (...) Mal so eine Fortbildung machen, die sagen, * wo, wo kann man * Hörgeschädigte ansprechen oder wie kann man es auch überPRÜFEN. Wie kann ich das besser überPRÜFEN, * ähhh, was er mitgekriegt hat auch oder, äh, dass er noch mehr * mitkriegt“ (L 8, 258).*

Drei Lehrkräfte (Lehrer 1, 3 und 7) geben zudem ihren Wunsch nach baulich-räumlichen Verbesserungsmaßnahmen an:

„Ja, äh einmal um die Situation vom Baulichem her noch zu optimieren, dass die Decke vielleicht doch gedämmt würde. Äh wäre auch für mich interessant. Ist auch ein bisschen Egoismus dabei“ (L 1, 451).

„Sonst, * ja, von den Räumlichkeiten, vielleicht wären jetzt ... so ein Raum mit einem Teppich vielleicht schon viel angenehmer, also wie ... dieses * linoleumbewährte Klassenzimmer, (...) das doch sehr hallt, aber ... bei der Gemeinde kann ich nicht kommen. (...) ... [Kassettenumsprung; Anm. d. V.] Räumlichkeiten noch ein bisschen, * ja, akustisch * unterstützt wird, dass das ein RUHIGERER Raum ist, ein KLEINER Raum. ... was ganz ideal wäre, mit einem kleinen Nebenzimmer, (...) wo man dann eine Gruppe rüberschicken kann“ (L 7, 251-255).

Drei weitere Lehrkräfte (Lehrer 3, 5 und 9) vermissen eine verstärkte Rückmeldung ihrer Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler, bspw. seitens der Eltern:

„Und die Mutter sowieso. Das ist also sowieso ein schwieriger Faktor. Der Vater ist oft gar nicht erwähnt worden. Ja? Ich habe also mit dem Vater EIN Gespräch geführt am Telefon, in ZWEI Jahren. (...) Aber sonst hätte man eigentlich äh man hätte eigentlich äh sehr leicht erwartet manchmal, dass sie sagen, sie haben sich doch sehr viel Mühe gegeben mit mir ... (...) aber das war also gar nicht der Fall“ (L 5, 594-596).

„Ähm, ich persönlich habe ein bisschen .. die Rückmeldung vermisst, ob Frederik damit zurecht kommt, oder nicht. Also das hätte meiner Meinung nach noch stärker (...) ausfallen können“ (L 9, 377-379).

Lehrer 7 und 9 wünschen sich einen „gleichen Rahmen“ in Bezug auf die Klasse bzw. die Schüler, wobei sie dies unterschiedlich begründen:

„Jaa, im Großen und Ganzen * eigentlich den RAHMEN so wie ich ihn jetzt habe. * D.h., äh, wenn ich noch mal eine Klasse mit Bastian hätte, dürfte sie nicht ZU VIELE Schüler haben. * Um den / Schon mal allein, um den * GERÄUSCHpegel niedrig zu halten“ (L 7, 249).

„Ähm, also ich würde mir wünschen, was vermutlich auch dann der Fall sein wird, dass die Klasse möglichst in dieser Gruppe jetzt zusammen bleibt, damit eben nicht wieder dieses neue äh Spielchen mit dem Hineinfinden in die Gruppe beginnen muss, sondern dass er ähm gleich von Anfang an so weiterarbeiten kann, wie er es jetzt am Ende des Schuljahres gemacht hat. (...) Das würde ihm sicherlich helfen und dann wäre er denke ich mal auch richtig äh gut integriert in die Klassengemeinschaft und auch in das Unterrichtsgeschehen“ (L 9, 399-401).

Die übrigen Lehreraussagen lassen sich als individuell geprägte Einzelnennungen verschiedener Aspekte charakterisieren.

Wie bereits bei anderen Ergebnissen aus den Interviews hervortrat, werden auch in Bezug auf „Wünsche“ und „Vermisstes“ der Befragten generelle Einstellungen der Lehrkräfte ersichtlich. An dieser Stelle zeigt sich dies vor allem bei Lehrer 9:

„Ich .. bin wie gesagt der Meinung, dass das etwas ist, womit ähm hauptsächlich ja der Frederik zu kämpfen hat, aber womit er auch versuchen muss, klar zu kommen. (...) Ähm * und * zu viel Fürsorge könnte da, denke ich, schädlich sein“ (L 9, 383-385).

Diskussion

In einer Gegenüberstellung der Aussagen der Befragten zu Empfehlungen, Ratschlägen und Tipps an Lehrer in einer ähnlichen Situation mit einem hörgeschädigten Schüler in der Klasse, tritt hervor, dass vor allem zwei Lehrkräfte (Lehrer 5 und 7) verschiedenste Empfehlungen abgeben. Möglicherweise schöpft Lehrer 5 aus seinen Erfahrungen mit der aktuell integrierten hörgeschädigten Schülerin und dem vormals unterrichteten Hörgeschädigten und empfindet deshalb eine gewisse Sicherheit in seinen Äußerungen. Lehrer 7 wird vermutlich durch seine Tätigkeit als Klassenleiter einer Kooperationsklasse geprägt und überträgt diese Erfahrungen auf die Integrationssituation des Hörgeschädigten.

Die Tipps der Lehrer an Kollegen beziehen sich insbesondere auf eine offene Einstellung, auf Hilfesuche und -annahme, auf die Berücksichtigung der Sitzplatzgegebenheiten des Hörgeschädigten, auf vereinzelte Aspekte der verbalen bzw. nonverbalen Lehrersprache sowie auf didaktische Momente (z.B. Anschauung, Strukturierung, Methodenwechsel). Die Empfehlung nach Hilfesuche und -erhalt geht darüber hinaus mit dem Wunsch nach Informierung und Aufklärung Hand in Hand. Daraus lässt sich für einige Lehrer (vor allem für Lehrer 7 und 8) ein empfundenes Informationsdefizit ableiten. Dies geht wiederum konform mit einer Reihe von Untersuchungen, wie etwa der Studie von STEINER (2008), in der sich Selbiges bei den befragten Lehrern der allgemeinen Schulen abzeichnete.

Wünsche und „Vermisstes“ lassen überdies implizit Schlüsse auf die erlebte Arbeit mit den Hörgeschädigten und mögliche Schwierigkeiten innerhalb dieser zu. Zahlreiche Lehreraussagen hierzu beziehen sich allerdings auf schülerbezogene Wünsche, denen zumeist keine Spezifität in Bezug auf die Situation eines Hörgeschädigten zugeordnet werden können. Es zeigen sich jedoch auch selbstkritische Aussagen von drei Befragten (Lehrer 2, 8 und 10), in ihrem Unterricht zu wenig verändert zu haben. Möglicherweise wurde einigen Lehrern erst durch die Forschungsarbeit um die Situation des Hörgeschädigten bewusst oder aber sie äußern sich deshalb dahingehend, da sie sich womöglich präventiv für eventuell „negative Beobachtungsbefunde“ in den Untersuchungsergebnissen zu rechtfertigen suchen. Aus Sicht der Verfasserin liegt die Interpretation nahe, dass es bei einigen der Befragten an einer ausreichenden Bewusstheit (und Informierung) mangelte, was hörgeschädigte Schüler im Unterricht bedürfen, um Chancengleichheit gewähren zu können. Dies lässt sich zudem damit begründen, dass gerade Lehrer 2, 8 und 10 – allesamt Fachlehrer – Wünsche an die eigene Person richteten. Womöglich fand bei diesen Lehrkräften erst eine Sensibilisierung durch ihre Mitarbeit in der vorliegenden Forschungsarbeit statt. Dieser Interpretationsansatz kann auch damit

untermauert werden, dass selbige und teils andere befragte Lehrer mehr Informierung wünschten – sei es durch eine Rückmeldung auf ihre Arbeit, durch Aufklärung des rezeptiven Sprachvermögen des hörgeschädigten Schülers oder durch eine konkrete Fortbildungsmaßnahme. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Lehrer 8.

6.4 Hörgeschädigte Schüler

Da in der vorliegenden Untersuchung die hörgeschädigten Schüler bzw. deren Aufmerksamkeitsverhalten als Kontrollvariable für die hörgeschädigtenspezifischen Qualitäten des Unterrichts, die Bedingungen des Sprachverstehens, das Lehrerverhalten und die Lehrersprache genommen wurden, bedürfen die beteiligten Hörgeschädigten eines detaillierten Blickes. Von Interesse sind dabei deren schulische Leistungen und Leistungsmotivation, deren konkretes Aufmerksamkeitsverhalten sowie deren Hilfesuche und Hilfeerhalt. Dies soll Rückschlüsse auf eine Einflussnahme der Unterrichtssituation auf die hörgeschädigten Untersuchungsteilnehmer sowie weitere Interpretationsmöglichkeiten ihres reaktiven Verhaltens auf Lehrer und Unterricht eröffnen. Überdies interessiert das sprachlich-kommunikative Verhalten der hörgeschädigten Beobachtungsschüler im Zusammenhang mit deren produktivem und rezeptivem Sprachvermögen sowie ihrem kommunikationstaktischem Verhalten, um den Einfluss der unterrichtlichen Variablen bzw. der Bedingungen des Sprachverstehens besser abschätzen zu können.

Darüber hinaus soll grundlegend mit der Erfassung ausgewählter Komponenten des Schülerverhaltens der Reaktivität des Unterrichts – als reziprokes Geschehen zwischen Lehrer/Unterricht und Schüler – Rechnung getragen werden (siehe auch Kapitel 3.6).

6.4.1 Schulische Leistungen und Leistungsmotivation

In der hier dargelegten Untersuchung wurden keine Tests zu den schulischen Leistungen und zur Leistungsmotivation durchgeführt, da dies nicht im Forschungsfokus stand. Die qualitativ erfassten Schulleistungen und die Leistungsmotivation der beobachteten hörgeschädigten Schüler sollen lediglich weitere Informationen liefern, um das reaktive Schülerverhalten im beobachteten Unterricht besser erklären und zuordnen zu können sowie eventuelle fachliche Problematiken oder Kompetenzen in die Interpretationen mit einbeziehen zu können.

Fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten der Hörgeschädigten wurden qualitativ beobachtet und aufgezeichnet. Außerdem wurden die Lehrer nach den schulischen Leistungen der hörgeschädigten Schüler in ihrem Fach befragt und um eine Einordnung dieser Leistungen im Vergleich zur Klasse gebeten. Leistungsmotivationale Aspekte bei den Hörgeschädigten traten implizit sowohl durch die Unterrichtsbeobachtungen als auch in den Lehrerinterviews hervor.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Zentral ist hier eine individuelle, rein deskriptive Beschreibung der fachlichen Vorlieben/Abneigungen sowie im Unterricht besonders hervortretendem fachlichen Wissens oder Könnens der hörgeschädigten Beobachtungsschüler.

Schülerin 1: Die Beobachtung im Unterricht bei Lehrer 1 und 2 offenbart unterschiedliche leistungsbezogene Aspekte dieser Schülerin. Sie befand sich mitunter in wettbewerbsähnlichen Situationen in den „Siegergruppen“ und brachte gute fachbezogene Beiträge, andererseits zeigte sie gelegentlich fachliche Unsicherheiten. Insgesamt kann auf eine mittlere Leistung in beiden beobachteten Unterrichtsfächern geschlossen werden.

Schüler 2: Diverse Aufzeichnungen im Englischunterricht (bei Lehrerin 3) verweisen sowohl auf eine engagierte Mitarbeit von Schüler 2 als auch auf gute Leistungsergebnisse seinerseits. Die Beobachtungen im Mathematikunterricht von Lehrer 4 sprechen für seine sehr gute Mitarbeit vor allem gegen Schuljahresende und lassen auf sehr gute, aber auch wechselnde und durchschnittliche Leistungen des Schülers in diesem Fach schließen.

Schülerin 3: Im Unterricht bei Lehrer 5 brachte Schülerin 3 teils sehr detaillierte fachliche Beiträge die mitunter (weit) über die unterrichtlichen Ansprüche hinausreichten. Bei Nachfrage des Lehrers nach einem Verstehen der Schülerin lieferte sie als Antworten oftmals korrekte fachliche Äußerungen oder die Lösung der aktuell ausstehenden Aufgabe. Darüber hinaus ließen sich bei ihr oftmals eigen oder fremd initiierte fachliche Beiträge mit teils hoher Qualität verzeichnen, auch wenn sie sich mitunter unsicher in der Antwort zeigte. Allerdings brachte sie ihre Beiträge mehrheitlich reaktiv und weniger eigen initiiert hervor (siehe Kapitel 6.4.2). Überdies präsentierte sich Schülerin 3 in der selbstständigen Schülerarbeit allein oder gemeinsam mit Mitschülern zumeist als eine der schnellsten Schüler. Ihr phasenweise engagiertes Einbringen und die fachlich qualitativen Beiträge bei Lehrer 5 können sich allerdings nicht für den Unterricht bei Lehrer 6 bestätigen lassen.

Schüler 4: Bei diesem Schüler ließen sich keine spezifischen fachlichen Auffälligkeiten im Unterricht beobachten.

Schüler 5: Ähnlich wie bei Schüler 4 konnten auch bei Schüler 5 keine ausgeprägten fachlichen Kompetenzen, Fertigkeiten oder Schwierigkeiten aufgezeichnet werden. Er zeigte sich im Unterricht bei beiden Lehrern (Lehrer 9 und 10) auffallend passiv (siehe Kapitel 6.4.2).

Auswertung aus den Interviews

In den Interviews wurden die Lehrer dazu aufgefordert, die Leistungen der hörgeschädigten Schüler in ihrem Fach im Vergleich zur Klasse einzuschätzen. Da einige Klassenlehrer die hörgeschädigten Schüler in mehreren Fächern unterrichteten und sich deren Leistungen je nach Unterrichtsfach differenziert darstellen, ergaben sich mitunter Mehrfachnennungen einzelner Lehrer hierzu.

Die meisten Angaben der Lehrer beziehen sich auf überdurchschnittliche Leistungen der hörgeschädigten Schüler, gefolgt von durchschnittlichen und wechselhaften Leistungen. Allein eine Angabe beschreibt eine unterdurchschnittliche Schülerleistung.

Überdurchschnittliche Leistungen der hörgeschädigten Schüler benennen sechs Lehrer (Lehrer 1, 3, 6, 7 und 10) in Bezug auf alle hörgeschädigten Schüler in ihrem Unterrichtsfach sowie Lehrer 5 (Klassenlehrer von Schülerin 3) für den Fachbereich Deutsch. Lehrer 7 relativiert jedoch seine Aussage insofern, als dass er den Hörgeschädigten zwar zu den besseren Schülern zählt, seine Leistungen jedoch fachbezogen stark schwanken.

Durchschnittliche Leistungen der hörgeschädigten Schüler schildern insgesamt drei Lehrer bezüglich drei hörgeschädigter Schüler für unterschiedliche Fächer (Lehrer 5 für das Unterrichtsfach Mathematik; Lehrer 8 für Religion; Lehrer 9 allgemein).

Unterdurchschnittliche Schülerleistungen beschreibt allein Lehrerin 2, die Englischlehrerin von Schülerin 1:

*„Also ich würde sie ... im hinteren Drittel einordnen. (...) Ich glaube, dass ist in anderen Fächern nicht so. Der G. [Klassenlehrer; Anm. d. V.] hat mal gesagt, also, äh, * durchaus besser. Aber bei mir, wie gesagt, doch im letzten Drittel“ (L 2, 85-87).*

Auf genauere Nachfrage der Schülerleistungen der Hörgeschädigten zeigen sich individuelle Beschreibungen der befragten Lehrer, bei denen sich dennoch gemeinsame Tendenzen ausmachen lassen. Bei detaillierter Analyse berichten mehr Lehrer von schwankenden Leistungen der hörgeschädigten Schüler als etwa bei der Einordnung des Schülers im Vergleich zum Klassendurchschnitt. So beschreiben sechs Lehrkräfte Schwankungen in den Schülerleistungen von insgesamt vier hörgeschädigten Beobachtungsschülern (Lehrer 3 und 4 in Bezug auf Schüler 2; Lehrer 5 in Bezug auf Schülerin 3; Lehrer 7 in Bezug auf Schüler 4; Lehrer 9 in

Bezug auf Schüler 5). Lehrerin 3 macht dies u.a. an dem Druck durch den M-Zug²⁸ fest, der vor allem von der Mutter des Hörgeschädigten ausginge. Lehrer 4 beschreibt für den gleichen Schüler (Schüler 2) ebenfalls schwankende Leistungen, er sieht jedoch vielmehr „die Stimmung“ des hörgeschädigten Schülers dafür ursächlich:

*„Also schriftliche Leistungen. Er hat jetzt die letzten zwei Proben wirklich zweimal die beste Arbeit geschrieben. * Wobei er also mündlich und so weiter, also was das Unterrichtsgeschehen äh betrifft, nicht immer da vorne dran ist oder ... der Leistungsträger ist, kann gut sein, aber da muss er gut drauf sein. Also da hängt es immer davon ab, ... wie seine Stimmung ist. Manchmal arbeitet er sehr gut mit, manchmal hört man ihn die ganze Stunde gar nicht. (...) Und seine Leistungen waren durchaus jetzt, wenn ich das jetzt sag mal am Anfang des Jahres vergleiche, äh, wesentlich gestiegen“ (L 4, 23-25).*

Lehrer 5 schildert hingegen erhebliche Unterschiede der Leistungen der hörgeschädigten Schülerin (Schülerin 3), je nach Unterrichtsfach. Bezüglich der Lernfächer, wie etwa PCB (= Physik-Chemie-Biologie) und GSE (= Geschichte-Sozialkunde-Erdkunde) schreibt er die fachinternen Leistungsschwankungen der „Lust zum Lernen“ seitens der hörgeschädigten Schülerin zu. Die durchschnittlichen bzw. teils schwankenden Leistungen in Mathematik erklärt er hingegen mit bereichsspezifischen Schwierigkeiten innerhalb des Unterrichtsfachs. Lehrer 7 macht die wechselnden Leistungen von Schüler 4 eher grundlegend an den Unterrichtsfächern fest. Letztlich verweist Lehrer 9, ähnlich wie Lehrer 5 für die Lernfächer, auf eine Abhängigkeit der Leistungen zu dem (fehlenden) Engagement des hörgeschädigten Schülers selbst:

„... die anfänglichen Probleme, die er beispielsweise in der Mathematik hatte, äh hat er auch gleich gesagt, das sind nicht die Probleme, die er hat, weil er das nicht hört, sondern äh er wusste sehr genau, das er sich (...) zu wenig äh engagiert hatte“ (L 9, 335-337).

Bei Lehrer 9 tritt allerdings auch seine grundlegende Einstellung hervor, die er wie folgt weiter ausführt:

*„Ich persönlich glaube nicht, dass ähm jetzt gerade im Fall vom Frederik, dass äh sehr viel * mehr bringen würde, wenn er an einer äh Hörgeschädigtenschule wäre. Das ist aber meine persönliche Meinung. Ähm, inwieweit es ihm helfen würde, * weiß ich nicht. Ich habe den Eindruck, dass auch Frederik, wenn er nicht äh hörgeschädigt wäre, dass er dann auch nur unwesentlich besser wäre in meinen Fach. Um (...) Aber zumindest äh in den Naturwissenschaften glaube ich nicht, dass es daaa so einen immensen Einfluss äh Schwerhörigkeit auf ähm das Lernverhalten gibt“ (L 9, 425).*

Dessen ungeachtet verweist dieser Lehrer, wie auch die Lehrer 7 und 8 (Schüler 4) auf durchschnittliche Leistungen des Schülers in dem von ihm unterrichteten Fach.

Zwei Lehrer (Lehrer 4 und 10) sprechen zudem von besseren schriftlichen als mündlichen Leistungen der hörgeschädigten Schüler. So äußert sich Lehrer 10 wie folgt:

²⁸ „M“ steht als Kürzel für „Mittlere Reife“. Mit dem „M-Zug“ sind spezifische Kurse oder Klassen gemeint, in denen in bayerischen Hauptschulen ein mittlerer Schulabschluss absolviert werden kann. Voraussetzung dafür ist ein Notenschnitt von mindestens 2,33 in den Hauptfächern bzw. eine Zustimmung der Lehrerkonferenz (siehe näher BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2000).

„Ich kann jetzt natürlich nur das Schriftliche (...) beurteilen. Und mündlich hat er dann am Schluss sogar mal versucht auch selber sich zu MELDEN. (...) Das waren zwar nur kurze Antworten. Aber offensichtlich hat er doch die Frage mitgekriegt, (...) sei es, dass er vielleicht den Nachbarn noch mal gefragt hat. Das weiß ich (...) natürlich nicht. Aber die wenigen Male habe ich ihn dann natürlich bewusst auch dran genommen. Äh, aber ich hab so von ihm natürlich keine Leistung (...) mündlich eingefordert. Weil mir das nicht sinnvoll erschien“ (L 10, 51-59).

Auffällig sind auch die Beschreibungen von Lehrer 3, 5 und 7, die auf sehr gute (fremd-)sprachliche Leistungen des hörgeschädigten Schülers Bezug nehmen. Lehrerin 3 betont bspw. sowohl den sehr guten Ausdruck als auch eine Sicherheit des Hörgeschädigten in der Rechtschreibung, Lehrer 5 spricht von einem enormen Wortschatz im Deutschen und Englischen der hörgeschädigten Schülerin und Lehrer 7 hebt ebenso eine sehr gute Rechtschreibung des Hörgeschädigten hervor. Lehrer 7 beschreibt außerdem einen sehr guten Wortschatz und ein entsprechendes Grammatikwissen des Hörgeschädigten im Englischen und benennt allerdings auch die Schwierigkeiten des Hörgeschädigten mit der Aussprache im Englischen. In Bezug auf das Unterrichtsfach Englisch schildert Lehrerin 2 hingegen konkrete Schwierigkeiten der hörgeschädigten Schülerin:

*„Sie hat jetzt eine Vier bekommen. (...) Und wobei ich jetzt gerade im letzten Test dann festgestellt habe, dass sie einfach, * auch während dieses Unterrichts, nicht genügend mitgekriegt hat, (...) wo es dann einfach fehlte am Verständnis. (...) Dagegen dann hatten sie einen LESText ..., wo sie sich dann selber damit auseinandersetzen/ Der ging dann relativ gut, aber über das Hören ... war das dann wiederum schlecht. Listening äh (...) ist wieder, konnte, KANN wahrscheinlich auch gar nicht gelingen“ (L 2, 65-73).*

Lehrer 5 und 6 (Schülerin 3) schildern beide Schwierigkeiten der hörgeschädigten Schülerin mit dem Auswendiglernen und dass es ihnen schwer fällt, diese Problematik als Folge der Hörschädigung zu erkennen. Außerdem betont Lehrer 5 als spezifische Merkmalsbeschreibung der hörgeschädigten Schülerin, dass sie sich „... auf ihrem IQ ausgeruht habe“ (vgl. L 5, 594). Abgesehen davon beschreibt Lehrer 5 die oftmals fehlenden Hausaufgaben der hörgeschädigten Schülerin. Dabei wird ersichtlich, dass Lehrer 5 konkrete Maßnahmen zur Sicherung des Verständnisses der Hausaufgaben bei der hörgeschädigten Schülerin in der Folge ergriffen hat.

Lehrer 7 und 8 (Schüler 4) sowie Lehrer 9 (Schüler 5) berichten hingegen von Schwierigkeiten im Begriffsverstehen bzw. im Umgang mit Begrifflichkeiten bei dem Hörgeschädigten:

*„Und er hat halt hauptsächlich Schwierigkeiten auch mit BEGRIFFEN, * gerade in Physik, Chemie, (...) dass er Begriffe richtig einsetzt. Die sind ihm zum Teil einfach nicht bekannt und die muss er, sagt seine Mutter, direkt wie FREMDwörter*artig (...) lernen, zu Hause, * diese Begriffe. (...) Da hat er dann Schwierigkeiten. * Und da liegt er dann im befriedigendem Bereich, * gelegentlich“ (L 7, 59-67).*

*„Also er brauchte durchaus ein bisschen länger, um die Begriffe richtig einordnen zu können. Ich denk, dass das mit der * auch mit der Verstehensschwierigkeit zusammenhängt, dass er das nicht richtig HÖREN konnte, was das für ein Begriff ist. (...) Und ähm * viele dieser Begriffe wurden*

*von mir hauptsächlich MÜNDLICH auch erklärt und das ist natürlich dann auch ein Problem. Äh spätestens aber dann, als ich es äh in Hefteinträgen fixiert habe, spätestens dann konnte er des ja nachlesen und nacharbeiten und da konnte er es dann auch. Aber * dadurch, dass auch ER selten nachgefragt hat gleich am Anfang, (...) ob er es richtig verstanden hat oder nicht ähm dadurch war es natürlich schwierig zu/ einzuschätzen, * ob er es schon kann oder nicht“ (L 9, 129-133).*

*„Ähm sehr häufig [Bezugnahme auf Verständnisschwierigkeiten; Anm. d. V.] ... ist es bei neuen mathematischen Begriffen, ähm, mir aufgefallen, dass Frederik damit erst Schwierigkeiten hat, bis er die ein-, zweimal, äh, öfter gehört hat ähm, um die auch wirklich zu verstehen (...) beziehungsweise auch dann zu verstehen, was es mit diesem Begriff auf sich hat. Also er brauchte durchaus ein bisschen länger, um die Begriffe richtig einordnen zu können. Ich denk, dass das mit der * auch mit der Verstehensschwierigkeit zusammenhängt, dass er das nicht richtig HÖREN konnte, was das für ein Begriff ist. (...) Und ähm * viele dieser Begriffe wurden von mir hauptsächlich MÜNDLICH auch erklärt und das ist natürlich dann auch ein Problem. Äh spätestens aber dann, als ich es äh in Hefteinträgen fixiert habe, spätestens dann konnte er des ja nachlesen und nacharbeiten und da konnte er es dann auch“ (L 9, 127-131).*

Drei Lehrer (Lehrer 2, 4 und 8) schildern weiterhin, dass sie viel häusliche Übung mit Eltern hinter den Schülerleistungen vermuten bzw. konkret mitbekommen haben.

Neben den hier angeführten Lehreraussagen äußerten sich die Befragten teils auch in Bezug auf das Aufmerksamkeitsverhalten und die Mitarbeit der hörgeschädigten Schüler. Auch wenn diese Ausführungen als Teilbereich von „Leistung“ zu kategorisieren sind, werden sie gesondert in Kapitel 6.4.2 dargestellt.

Diskussion

Ein Vergleich zwischen den Ergebnissen aus den Beobachtungen und den Lehreraussagen in Bezug auf das Schülerverhalten der hörgeschädigten Schüler weist tendenziell auf Übereinstimmungen hin. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Schüler 2, der im Unterricht eine bisweilen sehr gute Mitarbeit und entsprechende Leistungsergebnisse lieferte, dies aber vor allem in den Mathematikstunden wechselhaft war. Seine überdurchschnittlichen Leistungen, die jedoch schwankten, sprechen beide seiner Lehrer an (Lehrer 3 und 4), so dass die Beobachtungs- und Interviewbefunde hierzu konvergent sind.

Bei Schülerin 1 ließen sich im Unterricht oftmals fachbezogene Beiträge, aber teils auch fachliche Unsicherheiten ausmachen. Der Klassenlehrer (Lehrer 1) beschreibt diese Schülerin als „problemlos“ und ihre Leistungen als überdurchschnittlich, wohingegen die Englischfachlehrerin (Lehrerin 2) unterdurchschnittliche Leistungen und ein oftmals fehlendes Verständnis der hörgeschädigten Schülerin benennt. Hier treten also deutliche fachbezogene Unterschiede hervor, was an der Problematik eines Fremdsprachunterrichts festzumachen sein kann. Es liegt also der Schluss nahe, dass sich die Hörschädigung auf die Leistungen im Fremdsprach-

unterricht bei dieser Schülerin negativ auswirkt. Da sich die Beobachtungs- und Interviewergebnisse generell jedoch nicht widersprechen, sind sie als komplementär zu betrachten. Insgesamt sind also für diese Schülerin fachbezogene Schwierigkeiten festzustellen sowie unterrichtliche Unsicherheiten, die sich allerdings in beiden Beobachtungsfächern und bei beiden Lehrern beobachten ließen, auch wenn sie nur von einem ihrer Lehrer im Interview beschrieben wurden. Die schwächeren Leistungen im Englischunterricht gehen dabei nicht konform mit einer geringeren Mitarbeit, so dass ein Bemühen der Schülerin um ein Mitkommen im Unterricht interpretiert werden kann.

Schülerin 3 zeigte sich in den hospitierten Unterrichtsstunden überwiegend reaktiv. Auf Nachfrage oder Aufforderung des Lehrers brachte sie dennoch erstaunlich detaillierte und mitunter sehr anspruchsvolle fachliche Beiträge hoher Qualität. Beide befragten Lehrer (Lehrer 5 und 6) dieser Schülerin verweisen auf sehr gute Leistungen ihrerseits. Allerdings beschränkt sich Lehrer 5 in seiner Aussage auf sprachliche Fächer. In der Mathematik brachte sie, nach seiner Aussage, durchschnittliche und in den Lernfächern stark schwankende Leistungen. Ursächlich dafür machte der Lehrer einen fehlenden Fleiß der Schülerin verantwortlich.

Schüler 4 präsentierte sich im Unterricht in jeglicher Hinsicht „unauffällig“, so dass weder besondere Kennzeichen seiner Mitarbeit oder spezifische Schwierigkeiten seinerseits hervortraten. Beide seiner befragten Lehrer (Lehrer 7 und 8) sehen ihn leistungsmäßig in etwa im Durchschnitt der Klasse, trotz dass ihnen Schwierigkeiten im Begriffsverstehen bei ihm auffielen. Dies verweist wiederum auf eine hörgeschädigtenspezifische Problematik, deren unterrichtliche Konsequenz eine gezielte Erarbeitung und Sicherung von neuen Fachbegriffen und Fremdwörtern – am besten schriftlich – sein sollte (siehe Kapitel 6.3.7). Außerdem beschreibt Lehrer 7 ebenso stark schwankende Leistungen des Schülers, vor allem in Mathematik, die er an bereichsspezifischen Problematiken des Schülers festmacht. Allerdings schildert Lehrer 7 diesen Schüler als rechtschreibsicher mit einem sehr guten Wortschatz. Beobachtungsergebnisse und Lehreraussagen stimmen bei diesem Schüler also insofern überein, als dass er sich in einem leistungsmäßigen Mittelfeld zu bewegen scheint.

Ebenso wie Schüler 4 ist auch Schüler 5 eher unauffällig. Er wird von seinem Klassen- und zugleich Mathematiklehrer (Lehrer 9) als im Klassenvergleich in seinen Leistungen durchschnittlich bezeichnet und seine Leistungsschwankungen einem fehlenden Engagement seinerseits zugeschrieben. Lehrer 10, sein Englischfachlehrer, benennt hingegen überdurchschnittliche Leistungen von Schüler 5 – vor allem im schriftlichen Bereich. Bei Schüler 5 tritt besonders die Reziprozität zwischen dem Schüler- und dem Lehrerverhalten hervor. So ver-

hält sich zum einen der Hörgeschädigte selbst passiv, zum anderen belassen ihn seine Lehrer in seiner Passivität. Nach Lehrer 10 erfolgt dies vor allem aufgrund eigener Unsicherheiten im Umgang mit den Auswirkungen der Hörschädigungen vor der Klasse. Diese Passivität im Schülerverhalten tritt in den Beobachtungen und den Lehreraussagen hervor.

Interessant ist, dass einige der hörgeschädigten Beobachtungsschüler ihre Stärken vor allem im Sprachunterricht haben. Besonders deutlich zeigt sich dies bei Schüler 3 und 4 und bedingt noch bei Schüler 2 und 5. Letztlich ergibt sich allein für Schülerin 1 Gegenteiliges. Möglicherweise kommt bei den anderen Schülern häusliche Förderung der Eltern oder der Einsatz des MSD zu tragen oder aber eine größere Leistungsbereitschaft und ein verstärkter Fleiß der Schüler. Letzteres wird auch von einzelnen Lehrern vermutet, wie etwa für Schülerin 1 (Lehrerin 2) und für Schüler 4 (Lehrer 7 und 8). Die Attribuierungen der Leistungsschwankungen bei einigen der Schüler werden von den entsprechenden Lehrern allein an „pubertären Problematiken“ bzw. an fehlendem Fleiß der Schüler festgemacht.

Ein Vergleich dieser Ergebnisse mit denjenigen der Untersuchung von STEINER (2008) ergibt die gemeinsame Tendenz einer mehrheitlich positiven bzw. sehr positiven Beurteilung der Schülerleistungen. Die Ursachenzuschreibungen für Leistungsschwierigkeiten der befragten Lehrer bei STEINER sind jedoch facettenreicher als die vorliegenden. Sie betreffen fehlenden Fleiß, Langsamkeit, Ungenauigkeit, problematische Arbeitshaltung, Konzentrationsprobleme und Verhaltensauffälligkeiten, Schwierigkeiten bedingt durch den Schulwechsel an die allgemeine Schule und eine Lese-Rechtschreibschwäche. Alles in allem herrscht also auch in diesem Punkt Übereinstimmung mit der hier präsentierten Studie und der von STEINER (2008), auch wenn vorliegend vor allem Fleiß bzw. fehlender Fleiß als ursächlich für die Leistungen der erfassten hörgeschädigten Schüler verantwortlich gemacht wurde.

6.4.2 Aufmerksamkeitsverhalten

Das Aufmerksamkeitsverhalten der hörgeschädigten Schüler wurde bereits mehrfach in den vorausgehenden Darlegungen der bisherigen Kapitel dargestellt. Dabei diente es als abhängige Variable, um die Zusammenhänge und Einflüsse von Unterricht und Bedingungen des Sprachverstehens auf die Schülaufmerksamkeit aufzudecken.

An dieser Stelle gilt es vielmehr, die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler von den unabhängigen Variablen der quantitativen Untersuchung separat zu betrachten. Von Interesse

ist insbesondere eine Verteilung der verschiedenen Bereiche des Aufmerksamkeitsverhaltens über die hörgeschädigten Schüler und im Schülervergleich.

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler wurde in der strukturierten Beobachtung intervallskaliert nach dem Haupteindruck pro Minute aufgezeichnet. In Orientierung an dem Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI) nach HELMKE (1988) wurde sich an die Einteilung der Schüleraufmerksamkeit nach passiv (on-task, passiv), aktiv/eigen initiiert (on-task, aktiv) und reaktiv/fremd initiiert aufmerksamen Verhalten gehalten und dies gegenüber einem passiv (off-task, passiv) und aktiv (off-task, aktiv) unaufmerksamen Verhalten betrachtet. In Situationen, in denen aktuell keine Aufgabenstellung im Unterricht gegeben war (z.B. in Übergangssituationen), wurde „no task“ signiert (siehe Kapitel 5.1.3 bzw. Anhang A und B). Bei Unsicherheiten der Beobachterpersonen hinsichtlich des Haupteindrucks der Schüleraufmerksamkeit innerhalb der Beobachtungsminute wurde in der vorliegenden Untersuchung folgende Prävalenzskala nach HELMKE (1988) zu Rate gezogen: „Off-task, aktiv“ vor „on-task, reaktiv“ vor „on-task, aktiv“ vor „off-task, passiv“ vor „on-task, passiv“. Diese Skala wird durch den Grad der Eindeutigkeit in der Beobachtung der Verhaltensweisen begründet.

Aus Abbildung 87 und 88 wird ersichtlich, dass die strukturiert beobachtete Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler ein insgesamt positives Bild ergibt. Überwiegend konnte eine passive (ca. 36 %) und reaktive (ca. 37 %) Aufmerksamkeit der Schüler aufgezeichnet werden. Ein tatsächlich eigen initiiertes, aktives Einbringen der Schüler war hingegen selten (ca. 2 %) (siehe Abb. 87 und 88). Betrachtet man das unaufmerksame Verhalten der hörgeschädigten Schüler, so dominierte leicht eine passive (ca. 13 %) vor einer aktiven (ca. 10 %) Unaufmerksamkeit (siehe ebd.). Die Länge der Whisker in den Kategorien der passiven und reaktiven Aufmerksamkeit und insbesondere die zahlreichen Ausreißer bei dem Bereich der passiven Unaufmerksamkeit in Abbildung 88 verweisen auf situative oder individuelle Abhängigkeiten im Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler.

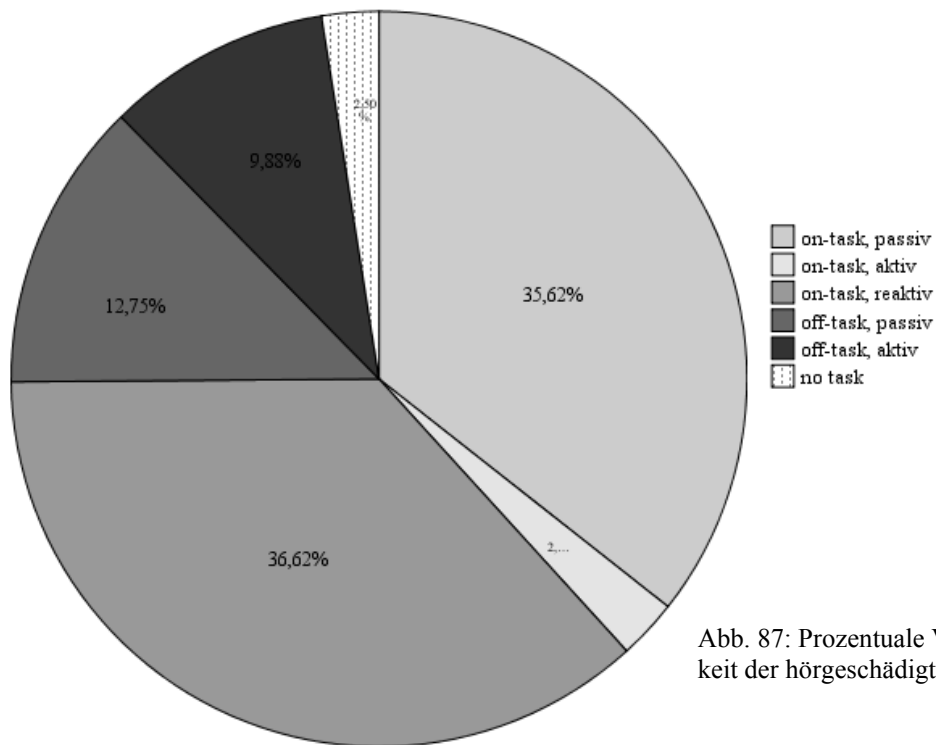


Abb. 87: Prozentuale Verteilung der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40)

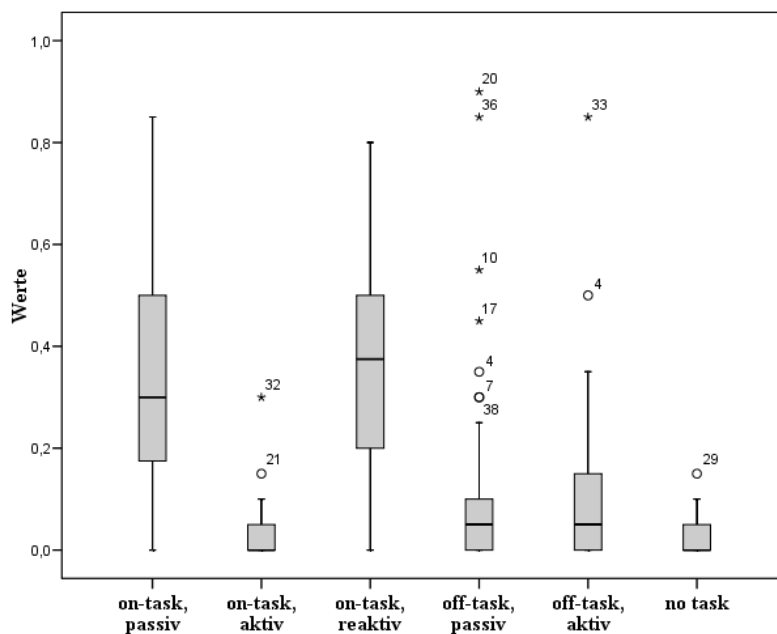


Abb. 88: Verteilung (Streuung) der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40)

Eine Analyse der Ergebnisse im Lehrervergleich bestätigt die Bezüge zu den jeweiligen hörgeschädigten Schülern (siehe Abb. 89). So beziehen sich die Daten zu der fehlenden Schüleraufmerksamkeit überwiegend auf Schüler 3, 4 und 5 (Lehrer 5 und 6; Lehrer 7 und 8; Lehrer 9 und 10) in Abbildung 89. Neben diesen Schülerabhängigkeiten werden jedoch auch Zusammenhänge zu den jeweiligen Lehrern hinsichtlich der Schüleraufmerksamkeit und insbesondere im Vergleich von Lehrer 7 und 8 (Schüler 4) sowie von Lehrer 5 und 6 (Schüler 3) offensichtlich.

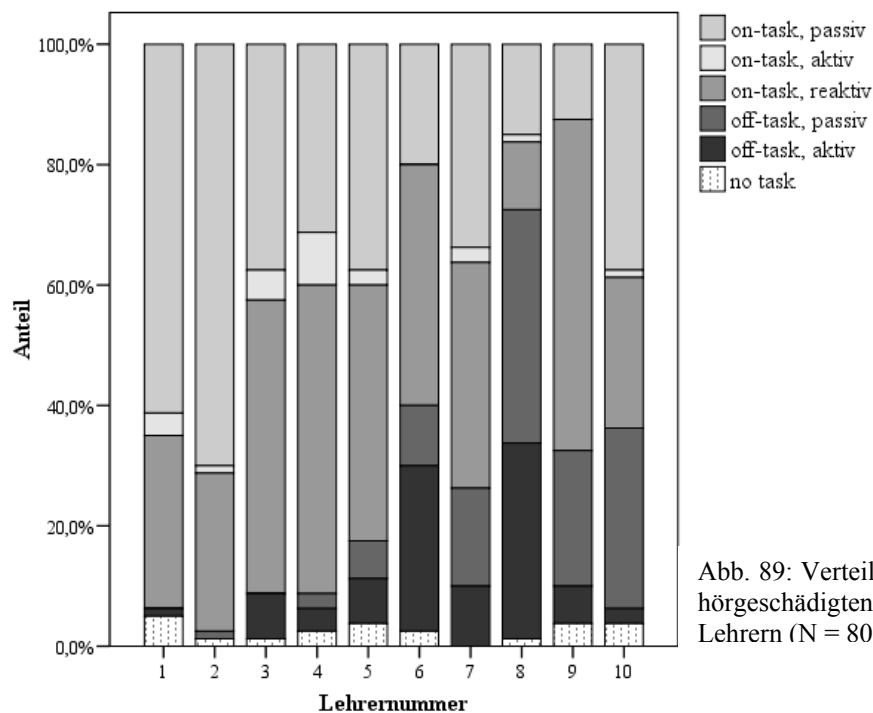


Abb. 89: Verteilung der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40)

Da die Schüleraufmerksamkeit die zentrale abhängige Variable der vorliegenden quantitativen Untersuchung bildet, wird deren Zusammenhang mit den unabhängigen Variablen des Beobachtungsinventars in den übrigen Kapiteln der Ergebnisdarstellung dargelegt. Mögliche Korrelationen und Regressionen zu den Bereichen des Hilfeeerhalts sowie zu der zweiten abhängigen Variable der Hilfesuche werden in Kapitel 6.4.3 erörtert.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

In der qualitativen Erhebung wurden die gleichen Unterteilungen des Schülerverhaltens, wie in den strukturiert-quantitativen Beobachtungen, herangezogen. Allerdings erfolgte hier keine intervallskalierte Signierung nach dem Haupteindruck pro Minute, sondern eine Aufzeichnung nach Ereignisstichproben über alle 94 untersuchten Unterrichtsstunden und zwar besonders bei sich änderndem Verhalten der hörgeschädigten Beobachtungsschüler. Die Kategorie „no task“ wurde dabei vernachlässigt.

Die Ergebnisdarstellung geschieht nachstehend jedoch nicht in Aufschlüsselung nach Schülern, sondern nach Lehrern, da Abhängigkeiten des Schülerverhaltens mit dem Unterricht bei den verschiedenen, beobachteten Lehrern angenommen werden.

Es dominierte leicht eine reaktive vor einer passiven Aufmerksamkeit; dieser folgte ein passiv unaufmerksames, dann ein aktives unaufmerksames und letztlich ein aktiv aufmerksames Schülerverhalten (vgl. Abb. 90).

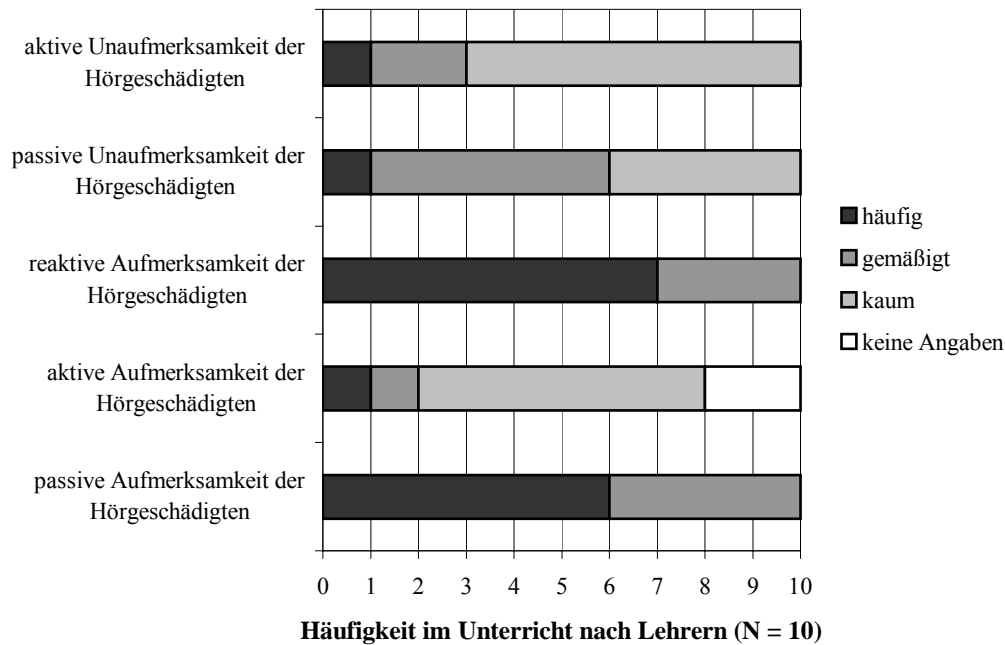


Abb. 90: Häufigkeit der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Bei genauerer Betrachtung nach Schülern und Lehrern lassen sich deutlich personenbezogene Abhängigkeiten erschließen (siehe Abb. 90): *Passiv aufmerksam* zeigten sich vor allem die Schülerinnen 1 und 3 im Unterricht bei beiden ihrer Lehrer (Lehrer 1 und 2; Lehrer 5 und 6). Schüler 2 und 4 verhielten sich hingegen nur im Unterricht bei jeweils einem ihrer Lehrer oft und bei dem anderen in mittlerer Häufigkeit passiv aufmerksam (Schüler 2 häufig bei Lehrer 4, gemäßigt bei Lehrerin 3; Schüler 4 oft bei Lehrer 7, gemäßigt bei Lehrer 8). Schüler 5 war bei beiden seiner beobachteten Lehrer (Lehrer 9 und 10) in mittlerer Häufigkeit passiv aufmerksam.

Ein *reaktiv aufmerksames* Schülerverhalten trat hingegen bei den Schülern 1, 2 und 3 in den Unterrichtsstunden bei beiden Lehrkräften häufig auf, bei Schüler 4 nur bei Lehrer 7 zahlreich und bei Lehrer 8 in mittlerer Ausprägung sowie bei Schüler 5 im Unterricht bei beiden Lehrern in mittlerer Häufigkeit. Ein stark eigen aktives (*aktiv aufmerksames*) Einbringen der hörgeschädigten Schülern (aktive Aufmerksamkeit) ließ sich hingegen nur bei Schüler 2 (Lehrer 4) häufig verzeichnen, im Unterricht bei der zweiten Lehrkraft trat dies bei Schüler 2 in mittlerem Ausprägungsgrad auf. Schüler 1, 3 und 4 praktizierten dies wiederum kaum und Schüler 5 nicht.

In *Zusammenfassung* des aufmerksamen Schülerverhaltens kristallisiert sich somit besonders Schüler 2 als sehr aufmerksam und Schüler 5 als tendenziell zurückhaltend heraus. Lehrerabhängigkeiten werden offensichtlich, sind jedoch hier eher gering.

Nimmt man den Gegenpol eines unaufmerksamen Verhaltens der Hörgeschädigten (siehe Abb. 90), so ließ sich allein für Schüler 4 im Unterricht bei Lehrer 8 eine häufig *passive Unaufmerksamkeit* feststellen. Bei Schüler 3 und 5 kam dies bei beiden Lehrern, ebenso wie für Schüler 4 bei Lehrer 7, mit mittlerer Häufigkeit vor. Die Schüler 1 und 2 waren hingegen bei beiden Lehrern kaum passiv unaufmerksam.

Ein deutlich unterrichtsstörendes Schülerverhalten, sprich eine *aktive Unaufmerksamkeit*, kann wiederum allein für Schülerin 3 im Unterricht bei Lehrerin 6 häufig zugeordnet werden. Bei selbiger Schülerin trat dies im Unterricht von Lehrer 5 gemäßigt auf – ebenso wie bei Schüler 4 im Unterricht von Lehrer 8. Alle übrigen Schüler sowie Schüler 4 in den Unterrichtsstunden bei Lehrer 7 waren ansonsten kaum aktiv unaufmerksam.

Im Gesamten zeigen sich also vor allem Schüler 3 und 4 häufiger unaufmerksam und zwar vor allem bei ihren jeweiligen Fachlehrern. Die übrigen Schüler verhielten sich eher gering unaufmerksam.

Auswertung aus den Interviews

In den Interviews wurden die Lehrer konkret um eine Einschätzung der Schülerleistungen gebeten, worauf bereits in Kapitel 6.4.1 eingegangen wurde. In dem Zusammenhang traten teils auch Äußerungen der Lehrer hervor, die sich auf die Mitarbeit und das Aufmerksamkeitsverhalten der Hörgeschädigten beziehen. Ein direkt aufmerksames Verhalten der hörgeschädigten Schüler beschreiben zwei Lehrkräfte in Bezug auf zwei verschiedene Beobachtungsschüler (Lehrer 1 für Schülerin 1; Lehrer 10 für Schüler 5):

*„Im Unterricht bin ich mit ihrer Aufmerksamkeit, mit ihrer Mitarbeit so weit zufrieden, denn wenn ich sie frage, weiß sie, worum es geht. * Ist ja auch schon was. Also sie zeigt, dass sie zumindest ... mit wachen Ohren zuhört“ (L 1, 463).*

„... also der kam mir einfach konzentrierter und wacher vor als andere. (...) Äh, weil er eben wusste, sozusagen, ich muss mehr mitkriegen“ (L 10, 37-39).

Darüber hinaus schildern vier Lehrer bezüglich drei hörgeschädigten Schülern (Lehrer 1 für Schülerin 1; Lehrer 3 und 4 für Schüler 2; Lehrerin 6 für Schülerin 3) eine gute bzw. sehr gute Mitarbeit, was auf ein aufmerksames Schülerverhalten schließen lässt. Z.B. äußern sich die Lehrer dazu wie folgt:

„Aber selbst in der sechsten Stunde ist sie [die hörgeschädigte Schülerin; Anm. d. V.] noch oft bei meinen Aktiveren“ (L 1, 70).

„... wobei es sich dann immer mehr herauskristallisiert hat, dass er schon (ich würde sagen) gut mitgearbeitet hat, aber, sehr oft auch kritisch war oder Sachen hinterfragt hat“ (L 4, 21).

Lehrer 4 schildert dabei zugleich, dass der Hörgeschädigte (Schüler 2) gut zu motivieren sei, wohingegen Lehrer 1 – trotz positiver Bewertung der Mitarbeit der hörgeschädigten Schülerin (Schülerin 1) – sich von ihr mehr Engagement und Ehrgeiz wünscht:

„Und es könnte sein, dass ich äh immer noch dieser Täuschung ein bisschen unterliege, dass sie vielleicht doch etwas schüchterner ist, als sie wirkt. Wenn das so wäre, dann würde ich mir wünschen, dass sie noch aktiver würde und etwas mutiger würde. Dass sie sich noch mehr einbringt. Aber es hat sich ohnehin im Laufe des Jahres Einiges getan. (...) Mir SCHEINT es aber, als könnte sie ihre Leistungen durch häuslichen Fleiß noch steigern“ (L 1, 459-461).

Lehrerin 2 relativiert hingegen die Mitarbeit der hörgeschädigten Schülerin (Schülerin 1) in Abhängigkeit von der praktizierten Sozialform und hebt dabei die positiven Auswirkungen einer Partner- und Gruppenarbeit auf die Hörgeschädigte hervor:

„Oder eben zu zweit oder (...) auch mal dritt. Das habe ich immer GÜNSTIG gefunden, weil ich dann gesehen habe, dass sie arbeitet. (...) Und eben sehr viel mehr. Als wenn ich ... mit Meinem vorne stehe und äh Einzelne aufrufe, wovon sie auch nicht viel hatte“ (L 2, 199-203).

Zwei weitere Lehrkräfte (Lehrer 9 und 10) beschreiben wiederum eine allgemein sehr geringe Mitarbeit des hörgeschädigten Schülers (Schüler 5), die Lehrer 10 jedoch auch von dem Hörgeschädigten nicht einfordert:

„Ja, ... er hatte anfangs ein bisschen Startschwierigkeiten. Hauptsächlich deshalb, weil er sich auch am Anfang äh * sehr sehr wenig aktiv am Unterricht beteiligt hat. Er ist generell ein eher ruhigerer Schüler, der sich kaum meldet und äh ich denke, er hatte am Anfang auch noch eben eine gewisse Hemmung. (...) Die hat er zum Ende hin abgelegt oder / (...) Also ab der Hälfte des Schuljahres etwa. Da kam er dann auch regelmäßig oft auch nach dem Unterricht (...) und hat dann Fragen gestellt und äh hat sich auch weiter helfen lassen“ (L 9, 107-111).

„Ich kann jetzt natürlich nur das Schriftliche, (...) beurteilen. Und mündlich hat er dann am Schluss sogar mal versucht auch selber sich zu MELDEN. Nä. Das waren zwar nur kurze Antworten. Aber offensichtlich hat er doch die Frage mitgekriegt, (...) sei es, dass er vielleicht den Nachbarn noch mal gefragt hat. Das weiß ich (...) natürlich nicht. Aber die wenigen Male habe ich ihn dann natürlich bewusst auch dran genommen. Äh, aber ich hab so von ihm natürlich keine Leistung (...) mündlich eingefordert“ (L 10, 51-59).

In Bezug auf das gesamte Schülerverhalten der Hörgeschädigten kristallisiert sich außerdem heraus, dass es einigen Lehrern (vgl. u.a. Interviews mit Lehrer 5 und 9) schwer fällt, zwischen Persönlichkeitseigenschaften der hörgeschädigten Schüler und Verhaltensweisen aufgrund der Auswirkungen der Hörschädigung zu unterscheiden.

Diskussion

Innerhalb der verschiedenen Ausprägungen eines Aufmerksamkeitsverhaltens über die hier untersuchten hörgeschädigten Schüler zeigt sich ein Übergewicht einer passiven und reaktiven Aufmerksamkeit, gefolgt von einem passiv unaufmerksamen Verhalten. Dabei sprechen die Ergebnisse mehr für ein überwiegend reaktives, gefolgt von einem passiven Aufmerksamkeitsverhalten. Die geringen Unterschiede, die im Vergleich der beiden Beobachtungsverfahren heraustreten, können der Eigenheit der jeweiligen Methodik zugeschrieben werden. Da in den qualitativen, offen gehaltenen Beobachtungen vor allem augenscheinliche Veränderungen des Verhaltens signiert wurden und gerade passive Aufmerksamkeit nicht besonders auffallend ist, kann von einer geringeren Aufzeichnung speziell dieses Verhaltens ausgegangen werden. Da die Tendenzen der drei am häufigsten beobachteten Bereiche durch beide Verfahren bestätigt werden, liegt grundlegend hierfür eine Konvergenz der Befunde vor. Auch die Detailanalyse bei Aufschlüsselung der Befunde nach Lehrern und Schülern verweist nach beiden Datensätzen auf Ähnliches:

Besonders aufmerksam zeichnen sich vor allem zwei Schüler (Schüler 1 und 2) ab, wobei bei lediglich einem von diesen (bei Schüler 2) verstärkt auch ein eigen initiiertes Einbringen und Gesprächsfreude beobachtet wurden. Durch unaufmerksames Verhalten fallen insbesondere zwei Beobachtungsschüler im Unterricht bei einer ihrer Lehrkräfte auf (Schülerin 3 bei Lehrerin 6, Schüler 4 bei Lehrer 8) auf. Die höheren Werte eines unaufmerksamen Verhaltens bei Schülerin 3 im Unterricht bei Lehrerin 6 sowie bei Schüler 4 bei Lehrer 8 lassen sich eventuell auf das Desinteresse am Fach (Religion) oder etwa auf die ungünstige Lage des Unterrichts von Lehrer 6 und 8 im Stundenplan (bei Lehrerin 6: sechste Stunde; bei Lehrer 8: fünfte und sechste Stunde) zurückführen. Eine alternative Interpretation dieser Ergebnisse bei Schüler 3 und 4 wäre, dass für die verstärkte Unaufmerksamkeit der Schüler bei diesen Lehrern tatsächlich problematische Aspekte von Lehrer und Unterricht sowie Bedingungen des Sprachverstehens ursächlich gemacht werden können bzw. eine Kombination dessen Einfluss auf das lehrerabhängige Aufmerksamkeitsverhalten dieser beiden Beobachtungsschüler nimmt. Eine Erörterung dieser Erklärungsansätze unter Heranziehung diverser Faktoren wird in der abschließenden Diskussion (siehe Kapitel 6.6) thematisiert.

Ein weiterer hörgeschädigter Schüler (Schüler 5) zeigte sich innerhalb der qualitativen Ergebnisse in einem mittleren Bereich hinsichtlich seiner unterrichtlichen Aufmerksamkeit, was sich auch mit den quantitativen Daten untermauern lässt. Die Aufzeichnungen mit einem eher mittleren Ausprägungsgrad des Aufmerksamkeitsverhaltens dieses Schülers können möglicherweise der fehlenden Option einer Videoanalyse bei ihm zugeschrieben werden (siehe Ka-

pitel 4 und 5) und der Neigung dazu, in der direkten Beobachtung vor allem auffällige Verhaltensweisen aufzuzeichnen. Nimmt man dies in die Überlegungen mit auf, kann auf ein tendenziell eher passives Verhalten bei diesem Schüler geschlossen werden – sei es nun aufmerksam oder unaufmerksam. Allerdings werden in den quantitativen Werten noch mehr Angaben einer passiven Unaufmerksamkeit dieses Schülers ersichtlich.

Die einzelnen Befunde zu dem jeweiligen Aufmerksamkeitsverhalten gehen konform mit den Aufzeichnungen der zweiten Beobachterinnen (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Zu der Schüleraufmerksamkeit der beobachteten Hörgeschädigten besteht demnach konsensuelle Validität der beteiligten Forscherpersonen.

Die grundlegende Tendenz eines mehrheitlich passiv-aufmerksamen Schülerverhaltens steht im Einklang mit anderen Forschungsarbeiten (vgl. u.a. EHRHARDT et al. 1981; HELMKE & RENKL 1993; DUMKE 1990; 1991c). So beschrieb etwa die Hälfte der von STEINER (2008) befragten Lehrer eine aktive Beteiligung der hörgeschädigten Schüler am Unterricht. In dem Forschungsprojekt von LINDNER (2007a) berichteten hingegen einige hörgeschädigte Schüler und deren Eltern von Ermüdungserscheinungen im Unterricht, für die sie vor allem das mangelnde Sprachverstehen ursächlich machten. Auch die Hälfte der dort befragten Lehrer benannte ein schlechtes Sprachverstehen der Schüler, deren Gründe neben dem Lärmpegel in Ermüdungserscheinungen der hörgeschädigten Schüler aufgrund des erschwerten Sprachverstehens gesehen wurden. Aufgrund dieser wesentlichen Zusammenhänge zwischen der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler und den Einflüssen des Sprachverstehens, des Unterrichts und Lehrers wird dies in der Gesamtdiskussion (Kapitel 6.6) nochmals diskutiert.

6.4.3 Hilfesuche und Hilfeerhalt

Neben der Aufmerksamkeit wurde als zweite abhängige Variable innerhalb der quantitativen Beobachtung, die Hilfesuche des Hörgeschädigten genommen. Sie dient eher einer Unterstützung der Aussage hinsichtlich des Aufmerksamkeitsverhaltens des Schülers: Sucht der Hörgeschädigte aktiv Hilfe, herrscht Aufmerksamkeit vor, aber Verstehen ist nicht gegeben. Es lässt somit auch Rückschlüsse auf ein fehlendes Verständnis des hörgeschädigten Schülers in der aktuellen Unterrichtssituation zu. Der Erhalt von Hilfe kann vielmehr als Anzeichen genommen werden, inwiefern der hörgeschädigte Schüler sozial eingebunden ist (bei Schülerhilfe) bzw. inwiefern der Lehrer ihm hilft und ihm auf diese Weise womöglich ein Verstehen sichert (Lehrerhilfe). Lässt der Hörgeschädigte hingegen selbst einem Mitschüler Hilfe zukommen, kann bei ihm interpretativ auf ein gegenwärtiges Unterrichtsverstehen geschlossen

werden. In der Kategorienstellung zu diesem Bereich wurde sich an der Untersuchung von der Arbeitsgruppe um DUMKE (DUMKE & MERGENSCHRÖER 1991) orientiert. Es wird unterschieden zwischen:

- Hilfesuche;
- Schülerhilfe (Mitschüler hilft);
- Lehrerhilfe (Lehrer hilft);
- responsiver Hilfeerhalt (auf Hilfesuche hin);
- invasiver Hilfeerhalt (nicht auf Hilfesuche hin);
- erteilt Hilfe (hörgeschädigter Schüler hilft).

Die Aufzeichnung dieser Subkategorien fand sowohl Eingang in das qualitative als auch in das quantitative Beobachtungsverfahren. Nach Darlegung der Befunde aus diesen Erhebungen werden nachfolgend einzelne Aussagen aus der mündlichen Lehrerbefragung zu Situationen des „Helfens“ gegenüber dem Hörgeschädigten dargestellt und abschließend im Vergleich der verschiedenen Resultate diskutiert.

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Innerhalb der strukturiert beobachteten Unterrichtsphasen zeigten sich insgesamt wenige Situationen der Hilfe, in welche die Hörgeschädigten involviert waren (siehe Abb. 91). Die Mediane der Boxen für die Bereiche Hilfesuche, Schülerhilfe, Lehrerhilfe und invasiver Hilfeerhalt liegen alle bei etwa 5 % der strukturiert beobachteten Unterrichtszeit. Allerdings zeichnen sich in jeder Subkategorie deutliche Streuungen der Werte ab, die besonders bei der Hilfesuche der Hörgeschädigten hervortreten. So gut wie nie wurde jedoch strukturiert erfasst, dass die hörgeschädigten Schüler selbst Hilfe erteilen (vgl. ebd.).

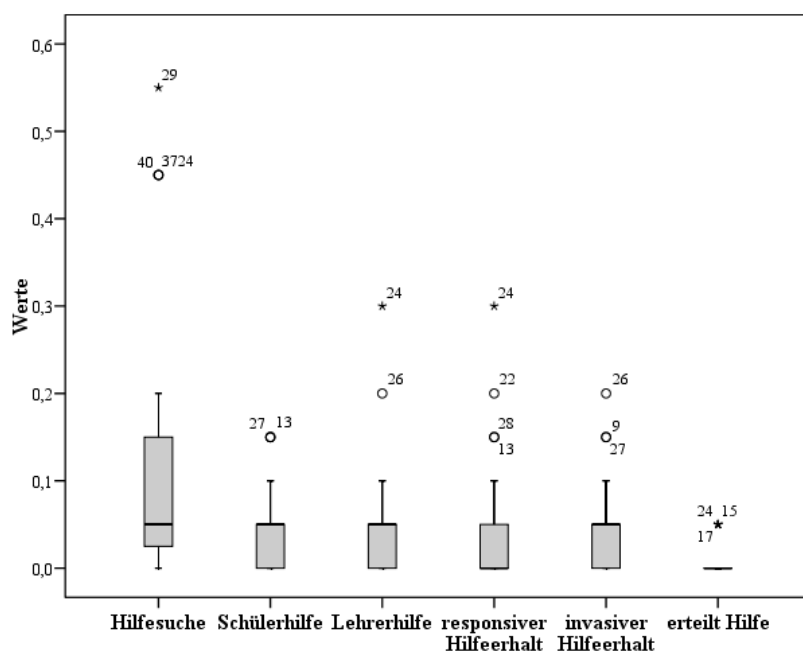


Abb. 91: Verteilung (Streuung) der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilfeerhalts der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40)

Die Streuungen in Abbildung 91 lassen sich auch hier mit Schüler- und Lehrerabhängigkeiten erklären. Besonders deutlich werden sie bei der Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler, die vor allem bei Schüler 5 im Unterricht bei Lehrer 9 auftrat, ohne dass in etwa gleichem Maße der Hörgeschädigte eine Hilfe erhielt (siehe Abb. 92). Nicht so prägnant, aber dennoch klar ersichtlich, ergibt sich die Hilfesuche von Schüler 4 bei Lehrer 7 und 8 (siehe ebd.). Allerdings empfing dieser Schüler im Unterricht bei Lehrer 7, im Verhältnis zu seiner Hilfesuche, mehr Hilfe als etwa Schüler 5 bei Lehrer 9. Im Unterricht bei Lehrer 8 erhielt dieser Schüler jedoch keine Hilfe, obwohl er mitunter eine suchte.

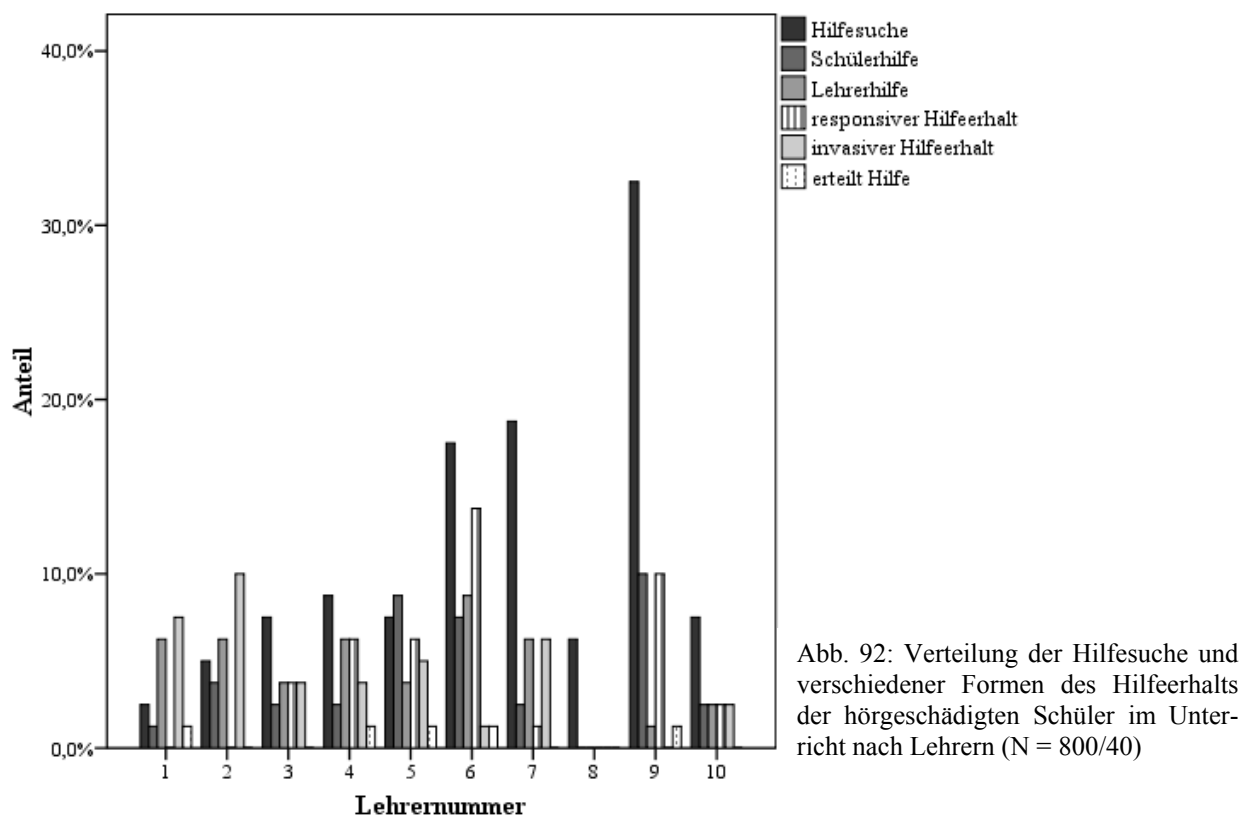


Abb. 92: Verteilung der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilferhalts der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40)

Die übrigen Beobachtungsaspekte von „Hilfe“ wurden zwar ebenso lehrer- und schülerabhängig verzeichnet, bewegen sich aber allesamt unter 10 % der strukturiert aufgezeichneten Unterrichtszeit, so dass die Abweichungen tendenziell eher gering einzustufen sind. Auch hier fällt auf, dass die erhaltene Hilfe nahezu ausschließlich invasiv erfolgte und nicht etwa responsiv auf Nachfrage des Hörgeschädigten. Im Vergleich von Schüler- gegenüber Lehrerhilfe im Unterricht bei den jeweiligen Lehrkräften zeigt sich, dass im Unterricht bei Lehrer 1, 4 und 7 deutlich mehr Hilfe durch den Lehrer erfolgte; im Unterricht der Lehrer 2, 3, 6 und 10 geschah dies etwa in gleichem Verhältnis von Schüler- und Lehrerhilfe und bei den Lehrern 5 und vor allem 9 überwog klar eine Hilfe durch die Mitschüler. Der Hilferhalt durch Schüler vs. Lehrer ergibt sich folglich als abhängig von dem Unterricht der jeweiligen Lehrkraft. Erwähnenswert ist überdies die Erteilung von Hilfe seitens des Hörgeschädigten an einem Mit-

schüler, was als aussagekräftig für ein aktuell vorherrschendes Verständnis des Hörgeschädigten angenommen wird (siehe Abb. 92). Die Erteilung von Hilfe durch die Beobachtungsschüler ließ sich allgemein sehr selten beobachten – lediglich bei Schülerin 1 im Unterricht bei Lehrer 1, bei Schüler 2 im Unterricht von Lehrer 4, bei Schülerin 3 bei beiden Lehrern sowie bei Schüler 5 im Unterricht bei Lehrer 9.

Für die Analyse der Aufmerksamkeit der Schüler im Zusammenhang mit deren Hilfesuche und Hilfeeerhalt wurden ausnahmsweise die einzelnen Bereiche des Aufmerksamkeitsverhaltens aufgeschlüsselt. Hierbei zeigt sich, dass Hilfesuche signifikant positiv mit on-task, reaktiv ($r = 0,352$) korreliert. Reaktiv aufmerksame Schüler suchten somit gehäuft nach Hilfe. Überdies ließ sich eine signifikant negative Korrelation von passiv unaufmerksamen Schülerverhalten (off-task, passiv) und Lehrerhilfe ermitteln ($r = -0,321$) und eine signifikant positive Korrelation von passiver Aufmerksamkeit (on-task, passiv) und invasivem Hilfeeerhalt ($r = 0,441$). Es ergibt sich demnach, dass passiv unaufmerksame Schüler vermehrt Lehrerhilfe erhielten und passiv aufmerksame hörgeschädigte Schüler verstärkt invasive Hilfe empfangen. Bei Zusammenfassung des aufmerksamen Schülerverhaltens (on-task) lässt sich eine signifikant positive Korrelation mit invasivem Hilfeeerhalt ($r = 0,412$) bestätigen.

Weitere inferenzstatistische Berechnungen mit der Hilfesuche als abhängiger Variable ergeben eine signifikant positive Korrelation zwischen Hilfesuche und responsivem Hilfeeerhalt ($r = 0,579$), welche als positiv gerichtet nachgewiesen werden kann (0,000 bei $p < 0,05$).

Überdies ergeben die linearen Regressionsanalysen einen gerichteten positiven Zusammenhang zwischen der Hilfesuche und der Lehrerhilfe (0,007 bei $p < 0,05$). Demnach führt die Suche nach Hilfe der hörgeschädigten Schüler zu einem Hilfeeerhalt (auf Nachfrage) sowie zu einer Hilfe durch den Lehrer.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Situationen der Hilfesuche und des Hilfeeerhalts wurden desgleichen qualitativ-halbstrukturiert über alle 94 Unterrichtsstunden erfasst.

Über alle beobachteten hörgeschädigten Schüler und deren Lehrer hinweg fand nach den qualitativen Ergebnissen deutlich mehr eine Suche als ein Erhalt von Hilfe statt (vgl. Abb. 93). Die Art des Hilfeeerhalts war zudem mehr responsiv als invasiv, eher eine Lehrer- als ein Schülerhilfe und vor allem von kurzer Dauer (unter zehn Sekunden) (siehe ebd.).

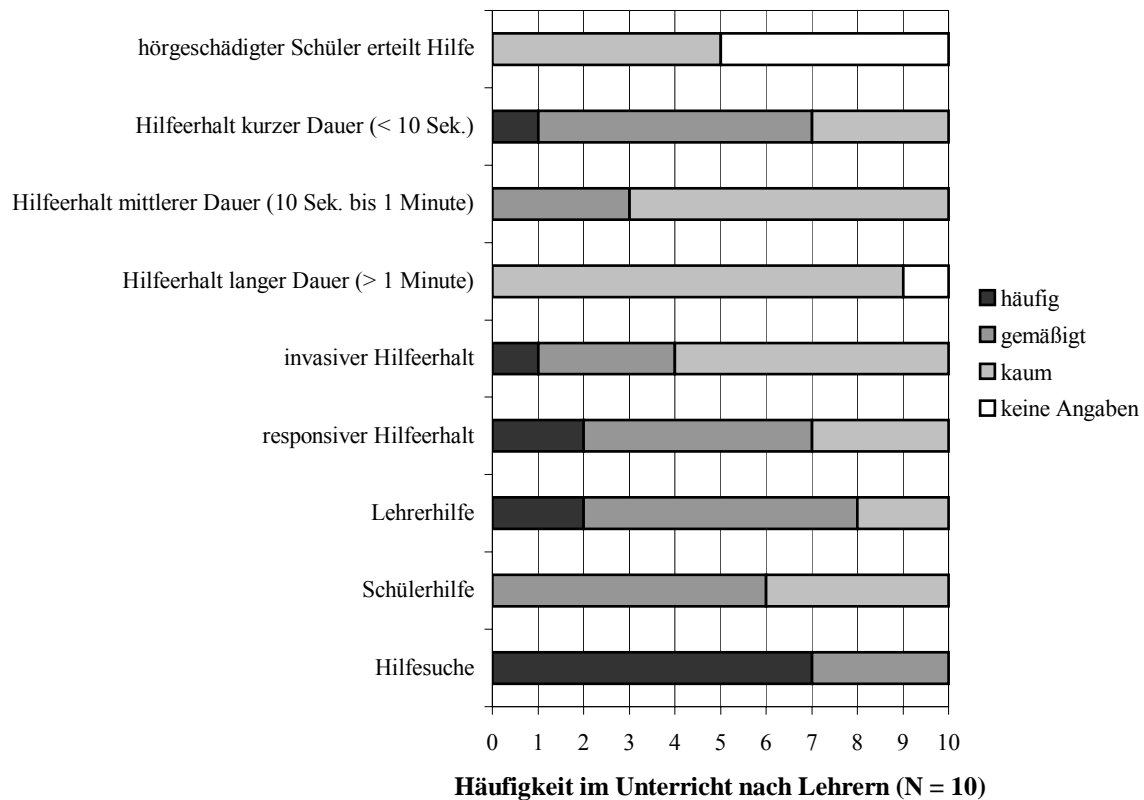


Abb. 93: Häufigkeit der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilfeeerhalts der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Genauer betrachtet suchte Schülerin 1 im Unterricht bei Lehrerin 2, Schüler 2 bei Lehrerin 3 und Schülerin 3 bei Lehrerin 6 häufig Hilfe. Bei Schüler 4 wurde hingegen im Unterricht beider Lehrer und bei Schüler 5 allein bei Lehrer 9 eine häufige *Hilfesuche* aufgezeichnet (siehe ebd.). Eine Suche nach Hilfe mittlerer Häufigkeit („gemäßigt“) fand hingegen bei Schülerin 1 bei Lehrer 1, bei Schüler 2 im Unterricht bei Lehrer 4 sowie bei Schüler 5 bei Lehrer 10 statt. Eine Hilfe durch Mitschüler (= *Schülerhilfe*) erhielten die hörgeschädigten Schüler im Unterricht bei sechs Lehrern (Lehrer 1, 2, 3, 5, 6, 9) mit mittlerem Ausprägungsgrad und bei vier Lehrkräften (Lehrer 4, 7, 8 und 10) kaum (siehe Abb. 93). Insgesamt zahlreicher wurde eine *Lehrerhilfe* gegenüber den hörgeschädigten Schülern beobachtet: Diese ließ sich im Unterricht bei zwei Lehrern häufig (Lehrer 2 und 6), bei sechs Lehrern mit mittlerer Häufigkeit (Lehrer 1, 3, 4, 5, 7 und 8) und nur bei zwei Lehrkräften kaum verzeichnen (Lehrer 9 und 10) (siehe ebd.).

Auch in der qualitativen Beobachtung wurde unterschieden zwischen einem Hilferhalt auf eine vorangegangene Nachfrage des Hörgeschädigten (responsiv) oder aber invasiv, ohne Nachfrage. In den Ergebnissen fällt hierbei eine häufigere responsive vor einer invasiven Hilfe auf: *Responsiver Hilferhalt* kam im Unterricht bei Lehrer 5 und 6 zahlreich, bei weiteren fünf Lehrkräften (Lehrer 1, 2, 3, 4 und 9) mit mittlerer Ausprägung („gemäßigt“) und im Unterricht bei den verbleibenden drei Lehrern (Lehrer 7, 8 und 10) kaum vor (siehe ebd.). *Invasiver Hilferhalt* erfolgte hingegen im Unterricht bei Lehrerin 2 oft, bei Lehrer 1, 3 und 7 eingeschränkt und bei den übrigen Lehrkräften (Lehrer 4, 5, 6, 8, 9, 10) selten (siehe ebd.).

Überdies wurde innerhalb der qualitativen Beobachtungen die Dauer des Hilferhalts verzeichnet. Ein *Hilferhalt langer Dauer*, d.h. länger als eine Minute geschah im Unterricht bei allen Lehrern kaum – mit Ausnahme von Lehrer 4, bei dem hierzu keine Angaben gemacht werden konnten (siehe ebd.). Ein *Hilferhalt mittlerer Dauer*, also zwischen zehn Sekunden und einer Minute, erfolgte im Unterricht bei drei Lehrern (Lehrer 1, 2 und 4) in mittlerer Häufigkeit und bei den übrigen Lehrern selten (siehe ebd.). Es überwog also ein *Hilferhalt kurzer Dauer*, sprich unter zehn Sekunden. Dieser zeigte sich in den Unterrichtsstunden bei Lehrerin 6 häufig, bei den Lehrern 1, 2, 3, 4, 5 und 9 maßvoll und bei Lehrer 7, 8 und 10 kaum (siehe ebd.).

Abgesehen von der Hilfesuche und dem Hilferhalt interessierte eine *Hilfe durch den hörgeschädigten Schüler* selbst, was Rückschlüsse auf dessen Unterrichtsverständnis zulässt. Eine Hilfeerteilung durch den hörgeschädigten Schüler gegenüber Mitschülern konnte nicht für die Schüler 4 und 5 festgestellt werden. Hingegen halfen Schülerin 1 im Unterricht bei Lehrer 1 sowie Schüler 2 und 3 im Unterricht bei beiden beobachteten Lehrern, auch wenn diese Situationen selten vorkamen (siehe ebd.).

Auswertung aus den Interviews

Wie bereits in Kapitel 6.3.3 und 6.3.6 dargelegt wurde, berichten einige Lehrer von spezifischen Hilfen, die sie den hörgeschädigten Schülern in ihrem Unterricht selbst zukommen lassen bzw. ihnen zugestehen. So beschreiben etwa auf die Frage nach unterrichtlichen Veränderungen drei Befragte den Einsatz von Mitschülern als „Helfer“ (Lehrer 2, 5, 7) für den hörgeschädigten Schüler bzw. zwei Lehrkräfte eine spezifische Hilfe ihrerseits (Lehrer 2 und 10) (siehe auch Kapitel 6.3.6):

„Und das äh * dachte ich mir, könnte gut für sie sein. Dass sie wirklich ohne Nebengeräusche diesen ... Text jetzt selber noch mal hört. (...) Eben nur bei diesem Lesen, dann eben (...) oft diese M. [Mitschülerin und Banknachbarin von hörgeschädigter Schülerin; Anm. d. V.] eingeschaltet, dass die noch mal das mit ihr durchspricht. (...) Und äh sie haben ja auch viel so Partnerarbeit ge-

*macht. (...) Da gab es zum Beispiel nicht mit Abschreiben oder ... sonst was.(...) Das war alles äh gestattet, dass sie da sich Hilfe holte. Äh, * wie immer sie das wollte“ (L 2, 135-143).*

„Videos hörte sie GAR NICHT. (...) Und äh ich habe ihr dann eine Schülerin daneben gesetzt, die ihr praktisch das Wichtigste immer gesagt hat. (...) Aber das war für sie SEHR schwer sich zu konzentrieren. Das ist anscheinend sehr schwer zu sehen und einen Text begleitend von einer Nachbarin zu kriegen“ (L 5, 103-105).

*„Dann, dass man auch die SCHÜLER mit einbezieht, * war eine Maßnahme. * Äh, dass die wirklich auch darauf schauen, hat der [der hörgeschädigte Schüler; Anm. d. V.] das verstanden, was ich jetzt vorne gesagt habe. (...) Rechnet der in der richtigen Nummer? Da waren diese Partner, die er immer gehabt hat, schon sehr hilfreich“ (L 7, 157-159).*

Überdies schildern die Lehrer 4, 5 und 8 als Veränderung innerhalb ihres Unterrichts die Beachtung des Verständnisses des hörgeschädigten Schülers, was ebenso eine spezifische Hilfsmaßnahme des Lehrers darstellt:

*„Schon, dass man halt darauf schaut, dass er es wirklich versteht und so, aber * da er auch schon Erfahrung hatte in der Klasse ein halbes Jahr, und gesagt hat, das läuft bisher problemlos, habe ich mir eigentlich jetzt keine großen Gedanken gemacht“ (L 4, 15).*

„Und dass man vielleicht auch immer äh darauf achtet, dass man Rückmeldung kriegt, ob er das verstanden hat oder nicht. Wie die Rückmeldung jetzt aussieht, ob (...) ein Blickkontakt jetzt, was weiß ich, sondern (...) muss dann schon den Schüler anschauen und sagen, hat sie es jetzt oder hat sie es nicht?“ (L 5, 358-362).

*„Es war höchstens, dass ich manchmal * eben, wenn ich das Gefühl habe: Jetzt ist er nicht dabei oder (...) so, dass ich ihn angesprochen habe oder ihn gefragt habe oder so“ (L 8, 99-101).*

Diskussion

Insgesamt ergibt sich nach den qualitativen und quantitativen Befunden deutlich häufiger eine Suche als ein Erhalt von Hilfe. Nach den quantitativen Ergebnissen fand in etwa gleich oft eine Schüler- und eine Lehrerhilfe statt, was sich mittels der halbstrukturiert erhobenen Daten nicht gänzlich bestätigen lässt. In letzterem Datensatz überwiegt leicht eine Lehrer- vor eine Schülerhilfe. Da diese Tendenzen sich nur geringfügig von den quantitativen Resultaten abheben und über 94 Unterrichtsstunden erfasst wurden, können eher die qualitativen Ergebnisse als gültig für den hier untersuchten Unterricht angenommen werden. Offensichtlichere Unterschiede zeichnen sich allerdings im Vergleich eines invasiven gegenüber eines responsiven Hilferhalts ab: Das quantitativ erhobene Datenmaterial verweist hier auf mehr invasive als responsive Hilfe, wohingegen die qualitativen Ergebnisse Gegenteiliges aussagen. In diesem Punkt sind möglicherweise ebenso die offen-halfstrukturiert erfassten Befunde zu akzeptieren, da die Konstellationen des Hilferhalts grundsätzlich sehr selten aufgetaucht sind und die qualitativen Beobachtungen sich auf alle beobachteten Unterrichtsstunden und nicht nur auf einen Zeitausschnitt beziehen. Die Erteilung von Hilfe seitens der hörgeschädigten Beobach-

tungsschüler gegenüber Mitschülern zeigte sich nach beiden Erhebungsverfahren generell als selten. Bei detaillierter Analyse im interpersonalen Vergleich und unter Heranziehung beider Datensätze ergibt sich hierfür, dass vor allem Schüler 2 und 3 und bedingt noch Schüler 1 und 5 Hilfe erteilten. Bei Schüler 4 konnte dies weder qualitativ noch quantitativ erfasst werden. Interpretativ kann demzufolge insbesondere bei Schüler 2 und 3 auf ein besseres Unterrichtsverstehen geschlossen werden: Da diese Schüler ihren Mitschülern Erklärungen abgaben, hat scheinbar in diesen erfassten Situationen sowohl ein inhaltliches als auch ein sprachliches Verständnis vorgelegen.

Unter Einbezug der Ergebnisse beider Beobachtungsverfahren konnte bei allen hörgeschädigten Schülern eine Suche nach Hilfe aufgezeichnet werden. Im Vergleich der Beobachtungsschüler lag dies auffällig oft vor allem bei Schüler 5 vor (vgl. auch EICHINGER 2007). Fasst man die Datensätze und die verschiedenen Formen des Hilferhalts zusammen, so lässt sich festhalten, dass jedoch gerade Schüler 5 weniger Hilfe erhalten hat als die anderen Beobachtungsschüler. In Bezug auf die erhaltene Hilfe bewegen sich Schüler 2, 3 und 4 in einem Mittelfeld; bei Schülerin 1 ließ sich der Hilferhalt alles in allem am häufigsten verzeichnen (vgl. ebd.). Derjenige Schüler, der also am häufigsten Hilfe gesucht hat, hat sie am seltensten empfangen.

Zusammenhänge, die sich aufgrund inferenzstatistischer Berechnungen zwischen der Aufmerksamkeit und der Hilfesuche sowie des Hilferhalts der Hörgeschädigten abzeichnen, deuten u.a. darauf hin, dass *passiv unaufmerksame Schüler vermehrt Lehrerhilfe* erhielten und *passiv aufmerksame bzw. grundsätzlich aufmerksame hörgeschädigte Schüler verstärkt invasive Hilfe* empfangen. Dies ist u.a. dahingehend zu interpretieren, dass passiv unaufmerksame Schüler häufiger mittels disziplinarischer Maßnahmen in den Unterricht einbezogen wurden.

Weitere Zusammenhänge zwischen der Suche und dem Erhalt der Hilfe machen deutlich, dass eine Hilfesuche der Hörgeschädigten signifikant zu einem responsiven Hilferhalt und/oder zu einer Lehrerhilfe führte. Fasst man die beiden Formen der erhaltenen Hilfe, die durch die Hilfesuche veranlasst wurden, zusammen, kann gefolgert werden, dass diejenigen hörgeschädigten Schüler, die eine Hilfe suchten, sie auch häufiger erhielten und zwar zumeist durch den Lehrer.

Stellt man nun den Beobachtungsdaten die Lehreraussagen gegenüber, so zeichnet sich ab, dass drei Befragte (Lehrer 2, 5 und 7) vor allem Mitschüler als „Helfer“ für die hörgeschädigten Schüler in ihrem Unterricht benennen. Mittels der quantitativen Resultate lässt sich eine

vermehrte Schülerhilfe vor allem für den Unterricht bei einem dieser Lehrer (Lehrer 5) und bedingt noch für eine weitere Lehrkraft (Lehrerin 2) bestätigen. Bei den anderen Lehrern und unter Einbezug der qualitativen Befunde ergibt sich hierzu nur ein mittleres Vorkommen. Die von drei Befragten (Lehrer 4, 5 und 8) benannten Situationen einer besonderen Beachtung des Sprachverstehens der Hörgeschädigten sowie die beschriebenen, spezifischen Lehrerhilfen ließen sich in den berichteten Formen nicht als Konstellationen von Hilferhalt in den Beobachtungen aufzeichnen. Möglicherweise können jedoch die regressionsanalytisch aufgedeckten Zusammenhänge zwischen Lehrerhilfe und Hilfesuche der Schüler diesen Lehrern (Lehrer 4, 5 und 8) zugeschrieben werden, die dies konkret für sich bzw. ihren Unterricht behaupten. Bei eingehender Analyse der inferenzstatistischen Daten nach Schüler lassen sich allerdings diese Situationen verstärkt für die Schüler 1, 2 und (nicht mehr signifikant) für Schüler 3 belegen. Alles in allem lassen sich demnach allein bei Lehrer 5 Übereinstimmungen zwischen Forscher- und Lehrersicht konstatieren.

6.4.4 Sprachlich-kommunikatives Verhalten

Das sprachlich-kommunikative Schülerverhalten der hörgeschädigten Beobachtungsschüler wurde in dieser Untersuchung lediglich in Teilen erfasst. Von Interesse ist vor allem die Betrachtung der (1) rezeptiven und (2) produktiven Schülersprache, um auf mögliche Zusammenhänge zwischen dem Unterrichts- und Sprachverstehen und der Aufmerksamkeit der Schüler schließen zu können sowie zu einer besseren Einschätzung des reaktiven Schülerverhaltens auf den Unterricht und die Bedingungen des Sprachverstehens zu gelangen. Dabei sollen auch hier die Beobachtungen aus Forschersicht den Einschätzungen und Aussagen der befragten Lehrer gegenübergestellt werden.

Überdies wird (3) das kommunikationstaktische Verhalten der Hörgeschädigten erfasst und diskutiert. Vorliegend geschah ein alleiniger Fokus auf dem sozialen Kriterium von Kommunikationstaktik, d.h. der Schüler fragt bei Nichtverstehen nach/bittet um Wiederholung des Gesagten, bittet um Gebrauch der FM-Anlage o.Ä. Diese Schwerpunktsetzung betrifft folglich die Anwendung Verständnis erleichternder Forderungen seitens des hörgeschädigten Schülers in unterrichtlichen Situationen. Da die Kennzeichen für die Anwendung von Kommunikationstaktik durch den Beobachtungsschüler eindeutig zu identifizieren sind, können sie als niedrig-inferent bezeichnet werden.

Bevor jedoch die Ergebnisse zu diesem Bereich präsentiert werden, soll nochmals auf den Hörstatus der hier untersuchten hörgeschädigten Schüler hingewiesen werden: Es besteht die

Annahme, dass vor allem bei den stärker hörgeschädigten Schülern Schwierigkeiten in der rezeptiven und Auffälligkeiten in der produktiven Sprache vorliegen (zu dem Hörstatus der Beobachtungsschüler siehe Kapitel 4.5).

1) Rezeptive Schülersprache

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die rezeptive Schülersprache meint die Wahrnehmung der Lautsprache durch die Hörgeschädigten. Diese Lautsprachrezeption wird durch die Hörschädigung beeinträchtigt – trotz vorhandener technischer Hörhilfen. Dennoch sei nochmals darauf verwiesen, dass eine bessere Sprachwahrnehmung des Sprechers bei Nutzung der FM-Anlage anzunehmen ist (vgl. Kapitel 3.4.1 und 6.2.3), was es auch in den nachstehenden Ausführungen zu berücksichtigen gilt.

Die Befunde hierzu beziehen sich allein auf eine qualitative Verlaufsbeobachtung der Schülersprache im Unterricht. Aufgrund der stark individuellen Prägungen der Sprache bei den Beobachtungsschülern werden die Ergebnisse hierzu im Folgenden rein deskriptiv dargelegt.

Schülerin 1: Die Wahrnehmung bzw. das Verstehen der Lautsprache dieser Schülerin ließ sich anhand ihres reaktiven Verhaltens als stark divergent beobachten. Mitunter zeigte sie Unsicherheiten oder keine Reaktionen auf Arbeitsanweisungen und Fragen an alle Schüler. Teils zeichneten sich auch ihre Schwierigkeiten im Sprachverstehen der Lehrersprache in der direkten Kommunikation mit dem Lehrer ab, was u.a. an ihrer eingesetzten Kommunikationstaktik festgemacht werden kann (siehe Punkt „Kommunikationstaktik“). Andererseits konnten durchaus häufige Unterrichtssituationen verzeichnet werden, in denen Schülerin 1 auf allgemeine Arbeitsanweisungen des Lehrers reagierte. In Situationen, in denen Lehrer 1 bei ihr Verständnis erfragte und sie um Wiederholung des Gesagten bat, ließ sich teils eine problemlose Wiederholung des Gesagten durch die hörgeschädigte Schülerin, aber ebenso häufig Schwierigkeiten damit beobachten, was sich in der Wiederholung anderer Inhalte oder in einer ausbleibenden Wiederholung zeigte.

Im Unterricht bei Lehrerin 2, der Englischfachlehrerin, konnten gelegentlich Situationen verzeichnet werden, in denen die hörgeschädigte Schülerin keine Reaktionen auf die Anweisungen der Lehrerin zeigte.

Schüler 2: Bei diesem Schüler 2 tritt im Unterricht bei Lehrerin 3 deutlich seine Suche nach einer Sprecherzuwendung hervor – teils mit klarer Zuwendung zu den sprechenden Mitschülern. Dies kann als Anzeichen einer wesentlichen Bedeutung des Absehens zur Sicherung seines Sprachverstehens gewertet werden. Die Aufzeichnungen aus den qualitativen Beobach-

tungen machen überdies ein teilweises Unverständnis des Gesagten durch den hörgeschädigten Schüler ersichtlich, z.B. durch häufig konkretes Nachfragen seinerseits (siehe zu Punkt „Kommunikationstaktik“). Mitunter ließen sich außerdem fehlende oder falsche Reaktionen auf Anweisungen der Lehrerin verzeichnen – teils trotz vorhandener FM-Anlage. Allerdings trat auch ein scheinbares Verstehen der Lehrersprache ohne FM-Anlage hervor. Überdies wurde beobachtet, dass Schüler 2 im Unterricht von Lehrerin 3 gelegentliche Äußerungen vornahm, die sich auf bereits Gesagtes bezogen. Auffällig war zudem, dass der Schüler bei gemeinsamen Wiederholungen von Englischvokabeln zur Übung gelegentlich die Wörter mit einer deutlichen Zeitverzögerung wiederholte, so dass er vereinzelt als einziger Schüler wahrzunehmen war. Im Unterricht bei Lehrer 4 wurde ebenso beobachtet, dass Schüler 2 einige Male nicht auf auditive Stimuli (bspw. auf die Glocke zur Beendigung der selbstständigen Schülerarbeit) bzw. auf Lehrerfragen und -anweisungen reagierte, so wie es sich auch bei Lehrerin 3 beobachten ließ.

Schülerin 3: Im Gegensatz zu Schüler 1 und 2 (sowie zu Schüler 4) lag bei Schülerin 3 grundsätzlich keine FM-Anlage vor (siehe Kapitel 6.2.3), so dass sich in Bezug auf ihre Sprachwahrnehmung generell erschwerte Bedingungen festhalten lassen. Auch bei dieser Schülerin zeichnen sich stark unterschiedliche Situationen eines Sprachverstehens bzw. eines Mangels daran ab. Ein beeinträchtigtes Sprachverstehen ist etwa durch die teils ausbleibenden Handlungen oder Aussagen auf Lehrerfragen oder -anweisungen von Schülerin 3 zu erschließen. Oftmals zeigten sich auch Verständnisschwierigkeiten durch ihr Schülerverhalten. Ähnliches ergab sich auch in Situationen, in denen Lehrer 5 konkret bei der hörgeschädigten Schülerin nachfragte. Aus ihrem kommunikationstaktischem Schülerverhalten kann ferner auf Verständnisschwierigkeiten der Schülerin geschlossen werden (siehe auch Punkt „Kommunikationstaktik“). Hinzu kommt, dass Schülerin 3 mitunter bereits Gesagtes benannte. Allerdings ließen sich auch einige Situationen beobachten, in denen durchaus eine erstaunlich günstige Sprachwahrnehmung bei ihr vorlag.

Im Unterricht bei Lehrerin 6 ließen sich überdies vereinzelte Situationen ausmachen, in denen Schülerin 3 keine Reaktionen auf allgemeine Anweisungen zeigte. Zumeist arbeitete sie weiter, teilweise schritten jedoch Mitschüler ein, z.B.:

„Arbeitsanweisung/Disziplinierungen (spezifisch)/Disziplinierung (allgemein): ‚I möchte gern mit euch, * auch mit dir ... (benennt Schülerin → unverständlich), und mit eurem Wissen, den jungen Damen (**Anmerkung: Bezugnahme auf die Beobachterinnen**) / * Und du setzt dich jetzt gescheid hin, Bua! * Äh, mein Ausspruch war, so viel ich mich noch vor a paar Sekundn zurückerinnern kann, dass des Buach zu is!‘ → Verena off-task, passiv: blättert im Buch (ebenso wie Nachbarin) → Mitschüler benennt linke Nachbarin von Verena und Verena und ruft ihnen zu, dass sie ihr Buch zumachen sollen → Nachbarin macht ihr Buch zu → Verena sieht um sich → Nachbarin macht auch Verenas Buch zu“ (S3-L6\15.03.06, 15).

Sehr vereinzelt wurde auch Kommunikationstaktik von Schülerin 3 im Unterricht bei Lehrerin 6 beobachtet (siehe Punkt „Kommunikationstaktik“).

Schüler 4: Bei diesem Schüler ließen sich deutliche Schwierigkeiten im Verstehen von Lehrer und Mitschüler erfassen. So reagierte er im Unterricht bei Lehrer 7 oftmals nicht auf Anweisungen oder zeigte sich in seinen Reaktionen in bestimmten unterrichtlichen Situationen verunsichert. Mitunter zeichnete sich außerdem ein offensichtlich fehlendes Verständnis durch ausbleibende oder situationsunangemessene Handlungen bei Schüler 4 ab. Teils ergab sich bei Schüler 4, dass er bereits Gesagtes bei seinen Meldungen wiedergab, was im Unterricht bei der Lehrerin ersichtlich wurde. Auch bei Lehrer 8 trat ein fehlendes sprachliches Verständnis bei Schüler 4 auf konkrete Nachfragen des Lehrers hervor, was gelegentlich zu einem kommunikationstaktischen Verhalten bei dem Hörgeschädigten bzw. zu keinen Reaktionen seinerseits führte. Mitunter suchte er lediglich Blickkontakt zu dem Lehrer, reagierte aber nicht weiter darauf.

Schüler 5: Das rezeptive Sprachvermögen von diesem Schüler stützt sich auf wenige Angaben aus den Beobachtungen, was sich vor allem daraus ergab, dass dieser Schüler im Unterricht sehr passiv und zurückhaltend agierte. Dennoch konnten verhältnismäßig häufig ausbleibende Reaktionen auf Anweisungen des Lehrers, Lautsprecherdurchsagen o.Ä. bei beiden Lehrern beobachtet werden.

2) Produktive Schülersprache

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die produktive Schülersprache bezieht sich auf die Sprachproduktion der hörgeschädigten Beobachtungsschüler. Diese kann – in Abhängigkeit von Art und Grad des Hörschadens, individueller Dispositionen, der technischen Versorgung mit Hörhilfen usw. – beeinträchtigt sein (vgl. Kapitel 2.3.1). Eine schwer verständliche Schülersprache kann wiederum die soziale Integration des Betroffenen erschweren.

Auch hierzu werden die Ergebnisse aufgrund der stark individuellen Prägungen der Schülersprache nachstehend rein deskriptiv dargelegt.

Schülerin 1: Die produktive Schülersprache von dieser Schülerin lässt sich dadurch charakterisieren, dass sie oftmals in kurzen Sätzen gesprochen hat, mit einer leicht verwaschenen Lautbildung der Frikative, insbesondere des [s]-Lautes und gelegentlich bei den Plosiven (z.B. [d] statt [g]). In seltenen Situationen zeigte sie Schwierigkeiten mit der Aussprache bestimmter Wörter. Tendenziell eher selten sprach sie mit zu geringer Stimmintensität. Einmalig

wurden bei ihr Schwierigkeiten bei der Verwendung von Präpositionen beobachtet, was jedoch kein besonders auffälliges Merkmal ihrer Schülersprache generell war. Im Englischen wirkte ihre Sprache allerdings leicht verwaschener als im Deutschen, insbesondere betraf dies die Aussprache spezifischer Frikative, vor allem des [x]- und des [s]-Lautes. Alles in allem blieb ihre Sprache jedoch gut verständlich.

Schüler 2: Die Sprachproduktion von diesem Schüler war prinzipiell mundartlich geprägt. Auch bei diesem Schüler ließ sich eine leicht verwaschene Lautartikulation beobachten. Besonders zeigte sich dies bei der Aussprache der Frikative [f] und [s]/[z], die teils zu [ʃ] wurden. Bei ihm wurde überdies oftmals eine zu geringe Stimmintensität bei seinen Aussagen verzeichnet. In Situationen selbstständiger Schülerarbeit sprach er allerdings lauter als seine Mitschüler, so dass seine Stimme teils deutlich heraus stach. Insgesamt wurde bei ihm eine Sprechfreude durch engagierte Meldungen und Beiträge im Unterricht bei beiden Lehrern ersichtlich. Teilweise waren seine sprachlichen Äußerungen als komplex zu kennzeichnen (mit verschiedenen Nebensätzen o.Ä.). Trotz häufiger Verwaschungen in der Artikulation der Frikative und einer zu geringen Stimmintensität blieb die Sprache von Schüler 2 klar verständlich.

Schülerin 3: Ähnlich wie bei den bisher beschriebenen Beobachtungsschülern ließ sich ebenso bei Schülerin 3 eine gelegentlich zu geringe Stimmintensität und teils eine leicht verwaschene Artikulation der Frikative – vor allem des [s] und [ʃ] – verzeichnen. Auffällig war ihr sehr flüssiges und schnelles Lesen, in dem sie einige ihrer gut hörenden Mitschüler bei Weitem übertraf. Auch bei ihr lässt sich eine Sprechfreude konstatieren, was an ihren zahlreichen und teils ausführlichen Äußerungen sowie ihre eigen initiierten Beiträge festgemacht werden kann. Darüber hinaus zeichnete sich ihre Schülersprache, wie die von Schüler 2, durch eine mundartliche Prägung aus. Im Gesamten blieb auch die Sprache von Schülerin 3 deutlich und verständlich.

Schüler 4: Auch bei diesem Schüler ließ sich eine verwaschene Artikulation der Frikative und eine teils zu geringe Stimmintensität ausmachen. Bei diesem Beobachtungsschüler wurde eine mitunter stark verwaschene Artikulation aller Frikative mit Ausnahme des [f]/[v] beobachtet. Teils wurden sogar einige Laute oder Lautkombinationen von ihm nicht ausgesprochen. Trotz der etwas stärker verwaschenen Artikulation der Schülersprache von Schüler 4 lässt sich auch dieser tendenziell als gesprächsfreudig bezeichnen, wenn auch nicht so ausgeprägt wie bei den zuletzt beschriebenen Schülern. Im Gegensatz zu Schüler 2 und 3 sind bei ihm keine mundartlichen Prägungen in seiner Sprachproduktion auszumachen.

Schüler 5: Eine Aussage über die produktive Schülersprache von Schüler 5 fällt schwer, da dieser Beobachtungsschüler sich kaum im Unterricht äußerte. Aus den sehr geringen Schüleräußerungen ließ sich dennoch eine stark verwaschene und teils schwer verständliche Schülersprache mit tendenziell zu geringe Stimmintensität ermitteln.

3) Kommunikationstaktik

Auswertung aus den strukturierten Beobachtungen

Kommunikationstaktik wurde in der strukturierten Unterrichtsbeobachtung dann protokolliert, wenn innerhalb des Unterrichtsbesuches mindestens einmal entsprechende Verhaltensweisen des hörgeschädigten Schülers beobachtet werden können, d.h. die Beobachtungsschüler sich aktiv um eine Verbesserung ihrer Kommunikationssituation bemühten. Dabei lag der Fokus auf sozialen Aspekten, z.B. durch Bitte um Wiederholung des Gesagten oder um lauterres/deutlicheres/verlangsamtes Sprechen, Ersuchen um eine Verbesserung der bestehenden Lichtverhältnisse, um Reduzierung des Lärmpegels, um Anlitzgerichtetheit des Sprechers usw. Schwerpunktmäßig geht es also um Bewältigungsstrategien der Hörschädigung bzw. um eine Nutzung von Möglichkeiten zur Unterstützung und Verbesserung der Kommunikation (theoretische Auseinandersetzungen hierzu vgl. Kapitel 2.3.1).

Aus Abbildung 94 ist zu erschließen, dass die beobachteten hörgeschädigten Schüler tendenziell sehr selten kommunikationstaktisches Verhalten einsetzten. Die starken Streuungen, die den gesamten Wertebereich abdecken, verweisen dabei auf situative oder etwa personenbezogene Abhängigkeiten.

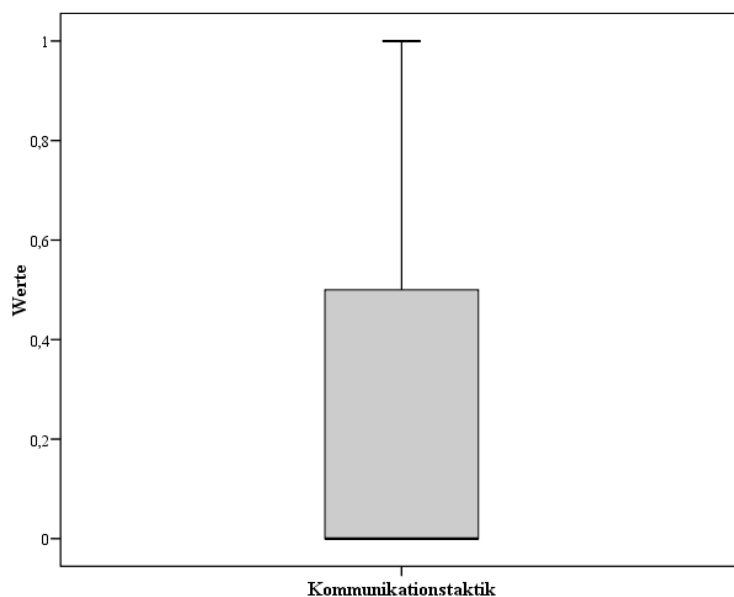


Abb. 94: Verteilung (Streuung) des Betreibens von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40)

Die Streuungen, die sich in Abbildung 94 zeigen, können durch Heranziehung der Ergebnisse nach Lehrern als schüler- und lehrerbezogene Abhängigkeiten aufgedeckt werden (siehe Abb. 95). Dabei treten insbesondere die Bezüge zu den hörgeschädigten Schülern als stark bedeutsam hervor. So zeigten etwa Schüler 4 (Lehrer 7 und 8) und Schüler 5 (Lehrer 9 und 10) bei beiden Lehrern in den strukturiert beobachteten Unterrichtsphasen keine kommunikationstaktischen Verhaltensweisen. Dagegen setzte Schüler 2 bei beiden Lehrern häufig Kommunikationstaktik ein – bei Lehrerin 3 in allen strukturiert erfassten Unterrichtsstunden, bei Lehrer 4 in der Hälfte der Fälle. In Abhängigkeit von Lehrer bzw. Unterricht bei den jeweiligen Lehrern erfolgte ebenso der Einsatz von Kommunikationstaktik bei Schülerin 1 und 3: Bei Schülerin 1 im Unterricht bei Lehrer 1 konnten keine kommunikationstaktischen Verhaltensweisen, hingegen bei Lehrerin 2 zu etwa 25 % der strukturiert erfassten Unterrichtszeit beobachtet werden. Bei Schülerin 3 ließ sich dies bei Lehrer 5 in etwa 50 % und bei Lehrerin 6 zu etwa 25 % ausmachen (siehe Abb. 95).

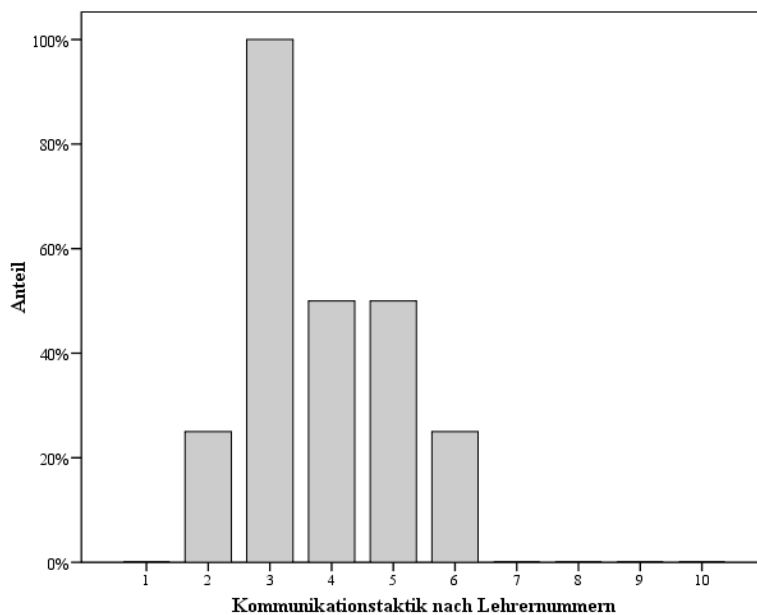


Abb. 95: Verteilung des Betriebs von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40)

Inferenzstatistische Berechnungen bringen außerdem einen Zusammenhang zur Schüleraufmerksamkeit hervor: Es besteht eine signifikant positive Korrelation zwischen der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (on-task) und der Kommunikationstaktik der Schüler ($r = 0,342$), die allerdings nicht als gerichtet nachgewiesen werden kann. D.h., dass aufmerksamere Schüler auch verstärkt Kommunikationstaktik einsetzen.

Da Kommunikationstaktik in dem konstruierten Beobachtungsinventar lediglich die Funktion einer Moderatorvariablen einnimmt, muss an dieser Stelle keine Darlegung einer Akzeptanz der (Alternativ-)Hypothese erfolgen.

Zu der zweiten abhängigen Variablen und der hier dargelegten Moderatorvariable, d.h. zwischen der Hilfesuche, aber auch zwischen dem Hilfeerhalt sowie dem Erteilen von Hilfe des hörgeschädigten Schülers und dessen kommunikationstaktischem Verhalten zeichnen sich keine signifikanten Zusammenhänge ab. Aufgrund dessen ergibt sich nach den inferenzstatistischen Berechnungen alleine, dass die hörgeschädigten Schüler, die kommunikationstaktisches Verhalten betrieben haben, grundsätzlich aufmerksamer waren.

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Aufzeichnung kommunikationstaktischen Verhaltens der hörgeschädigten Beobachtungsschüler folgte innerhalb der qualitativen Beobachtungen gleichen Kriterien wie die strukturierten Aufzeichnungen.

Die qualitativ erhobenen Befunde verweisen ebenso auf Schüler- und Lehrerabhängigkeiten innerhalb der Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler (siehe Abb. 96).

Kommunikationstaktik (nach Lehrern) (N = 10)

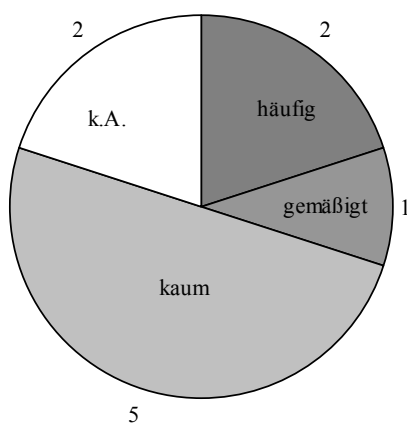


Abb. 96: Häufigkeit des Betriebens von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Wie aus Abbildung 96 zu erschließen ist, setzten die hörgeschädigten Schüler tendenziell meist kaum Kommunikationstaktik im Unterricht ein.

Einzel betrachtet gebrauchte Schülerin 1 im Unterricht bei beiden beobachteten Lehrern kaum Kommunikationstaktik; genauer gesagt ließ sich dies einmalig bei Lehrer 1 und in drei Fällen bei Lehrerin 2 beobachten. Schüler 2 präsentierte hingegen im Unterricht bei Lehrerin 3 häufig und bei Lehrer 4 in mittlerer Häufigkeit („gemäßigt“) kommunikationstaktisches Verhalten (siehe ebd.). Das kommunikationstaktische Verhalten von Schüler 2 zeigte sich dadurch, dass der Schüler oftmals auf die Nutzung der FM-Anlage hinwies, aber auch bei Unverstehen bei seinen Mitschülerin und der Lehrerin nachfragte oder um Wiederholung bat. In einigen, wenigen Fällen kam es jedoch vor, dass die Lehrerin und/oder die Mitschüler nicht

auf sein Nachfragen reagierten. Das kommunikationstaktische Verhalten von Schüler 2 ließ sich allerdings im Unterricht bei Lehrer 4 wesentlich seltener, aber dennoch gemäßig oft beobachten. Auch hier verwies der hörgeschädigte Schüler auf die Nutzung der FM-Anlage oder er fragte nach dem Gesagten beim Lehrer oder seinem Banknachbarn nach.

Bei Schülerin 3 konnte ebenfalls im Unterricht des Klassenlehrers (Lehrer 5) häufig eine Kommunikationstaktik ihrerseits verzeichnet werden. Dies prägte sich dadurch aus, dass sie um lauterer Sprechen der Mitschüler bat und oftmals beim Lehrer oder bei den Mitschülern (vor allem bei ihrem Banknachbarn) nach dem Gesagten fragte bzw. um Wiederholung dessen ersuchte. In dem Kontext ließ sich bei Lehrer 5 bei Wiederholung des Gesagten sein Bemühen um deutlicheres und verlangsamtes Sprechen beobachten (vgl. auch Kapitel 6.3.10). Kommunikationstaktisches Verhalten von Schülerin 3 fiel generell häufiger vor allem bei fehlender Anlitzgerichtetheit bei Mitschülern oder dem Lehrer auf. Bei der Religionsfachlehrerin (Lehrerin 6) zeigte allerdings Schülerin 3 sehr selten kommunikationstaktisches Verhalten – genauer gesagt konnten hier nur zwei Situationen aufgezeichnet werden.

Kommunikationstaktik wurde hingegen bei Schüler 4 im Unterricht von Lehrer 7 und 8 in kaum erfasst werden. Die Angaben bei diesem Schüler beziehen sich bei Lehrer 7 allein auf zwei und bei Lehrer 8 auf drei Situationen, in denen der hörgeschädigte nachfragte.

Bei Schüler 5 ließ sich weder im Unterricht bei Lehrer 9 noch bei Lehrer 10 kommunikationstaktisches Verhalten ausmachen.

Neben der grundlegenden Tendenz eines eher selten gezeigten kommunikationstaktischen Verhaltens der hörgeschädigten Beobachtungsschüler, ergaben die qualitativen Daten *alles in allem* ein Bild, das sich durch Lehrer- und Schülerabhängigkeiten auszeichnet. Auffällig ist hierbei, dass zwei Schüler (Schüler 2 und 3) häufiger bei ihren jeweiligen Klassenlehrern Kommunikationstaktik einsetzten, als im Unterricht bei den beobachteten Fachlehrern.

Auswertung aus den Interviews

In den Interviews wurden die Lehrkräfte nach ihrer Einschätzung des sprachlichen Verständnisses und des sprachlich-kommunikativen Verhaltens des Hörgeschädigten befragt. Neben den Lehreraussagen hierzu traten induktiv einzelne Äußerungen hervor, die eine Kommunikationstaktik bei den hörgeschädigten Schülern betreffen.

In Bezug auf die Sprachrezeption der hörgeschädigten Beobachtungsschüler benennen drei Lehrer (Lehrer 1, 4 und 6) kaum bzw. keine Verständnisschwierigkeiten, den übrigen sieben

Lehrern (Lehrer 2, 3, 5, 7, 8, 9 und 10) sind durchaus Schwierigkeiten in der Lautsprachperzeption der hörgeschädigten Schüler aufgefallen.

Lehrer 1 und 4 schildern die nicht vorhandenen bzw. kaum auffälligen Schwierigkeiten des sprachlichen Verstehens beim hörgeschädigten Schüler wie folgt:

„Ich habe dann auch mit Absicht manchmal zur Tafel hin gesprochen. Und sie konnte trotzdem Antwort geben“ (L 1, 23).

*„Eigentlich nicht [Bezugnahme auf möglicherweise aufgefallene Verständnisschwierigkeiten; Anm. d. V.]. * Ähm, was ganz witzig ist so, dass er Dinge, die er eigentlich gar nicht hören sollte oder die die Kinder untereinander sagen, dass er die dann sehr wohl versteht, auch ohne Mikroport. (...) Aber dass er bei manchen Sachen einfach auf die Mikroport auch besteht“ (L 4, 27-29).*

Den übrigen Befragten fielen Probleme des Sprachverstehens der hörgeschädigten Schüler auf. Lehrer 2, 3 und 7 beschreiben dies z.B. folgendermaßen:

„JA [Bezugnahme auf Verständnisschwierigkeiten; Anm. d. V.]. Zum Teil, wenn ich dann so nachgefragt (...) habe oder ... sie gebeten habe dann etwas zu wiederholen oder oder eine Frage ganz gezielt an sie gestellt habe. Dann war es dann manchmal wirklich so, dass sie GAR nicht verstanden hatte, (...) worum es ging. (...) Aber insgesamt, IMMER was über das Hören ging, blieb problematisch“ (L 2, 41-57).

„Dann, was er nicht versteht, sind Durchsagen natürlich. (...) In Kurzfassung gibt es ihm ein Schüler wieder. (...) Oder, wenn irgendwas abgesagt wird, was die Schüler irgendwie so zwischen Tür und Angel gesagt bekommen, wenn es ihm dann nicht extra gesagt worden ist, hat er es halt irgendwo noch mitgekriegt ... (...) Obwohl er da relativ wief ist, auch, und ständig nachfragt“ (L 3, 443-459).

*„Es gibt DOCH Verständigungsschwierigkeiten, sicher. Wobei es nicht so stark auffällt. Gerade am Anfang, * mmm, ein bisschen ** naja, ah, war ich doch etwas blauäugig. Der hat da immer genickt und gesagt: JA. Ist KLAR. Ist KLAR, (...) hab ich verstanden und es ist ja alles bestens. Es gibt ja überhaupt keine PROBLEME und erst später merkt man dann, wenn er es dann wirklich ausführen soll, den Arbeitsauftrag oder das am nächsten Tag mitbringen soll: * ‚Ja! Das habe ich NICHT dabei!‘. (lacht) Also wusste er dann eigentlich doch nicht, wovon (...) wir sprechen, also dass er es doch nicht ganz verstanden hat. Und, * ja, von ihm subjektiv aus gesehen, hat er ... irgendetwas verstanden und das ganz anders aufgefasst und dann ist es natürlich schwierig, immer ... herauszufinden, hat er das jetzt, was ICH meine, verstanden und nicht das, was ER jetzt sich zu-rechtlegt“ (L 7, 77-81).*

Aus den Lehreraussagen werden neben grundsätzlichen Verständnisschwierigkeiten, die den Lehrern bei den hörgeschädigten Schülern aufgefallen sind, spezifische Aspekte der Schülersprache aus Lehrersicht deutlich. Z.B. betont Lehrer 5 speziell ein problematisches Sprachverstehen der hörgeschädigten Schülerin bei fehlender Anlitzgerichtetheit zum Sprecher und bei der Darbietung von Videos. Lehrerin 3 spricht hingegen an, dass zwar Verstehensschwierigkeiten des Hörgeschädigten vorliegen, der hörgeschädigte Schüler selbst jedoch durch Kommunikationstaktik die Situation für sich oftmals verbesserte.

Im Gesamten sind also den Befragten bei drei Schülern (Schüler 1, 2 und 3) und hier nur bei einem der beiden Lehrer Verständnisschwierigkeiten aufgefallen, wohingegen diese bezüglich

der anderen beiden Schüler (Schüler 4 und 5) jeweils von beiden befragten Lehrkräften der hörgeschädigten Schüler benannt werden. Vier Lehrer (Lehrer 3, 5, 7 und 8), geben überdies an, dass sie zunächst das rezeptive Sprachvermögen des Hörgeschädigten überschätzt haben bzw. es ihnen prinzipiell schwer fällt, dieses einzuschätzen. So etwa Lehrer 3 und 8:

„Die Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] hat halt einfach mir das ganz genau auch erklärt, was der Johannes HÖRT. Weil, wenn man ihm SO gegenüber tritt, meint man ja, er kriegt sehr viel mit. (...) Er spricht ja Mundart und ist ja sehr wief und liest ja sehr viel (...) ab, und so. Dass er wirklich eben auf dem einen Ohr GANZ taub ist und auf dem anderen nur so ein Resthörvermögen hat“ (L 3, 67-71).

*„Ja, ich war mir halt einfach unsicher, wieweit kriegt der was mit ... (...) Wieweit versteht er was, was ich sage. ** Oder was ANDERE sagen, was andere Schüler (bringen)“ (L 8, 218-220).*

Eine spezifische Problematik im rezeptiven Sprachverstehen berichten die Lehrer 7, 8 und 9 (siehe Kapitel 6.4.1): Alle drei Lehrkräfte schildern die Schwierigkeiten der hörgeschädigten Schüler (Schüler 4 und 5) in Bezug auf das Verstehen von (Fach-)Begriffen und der anfängliche Umgang damit.

Betrachtet man nun die produktive Schülersprache der beteiligten Hörgeschädigten, so erwähnt allein Lehrerin 3 eine teils undeutliche Sprachproduktion von Schüler 2. In den Aussagen von Lehrer 1 wird deutlich, dass bei Schülerin 1 eine veränderte Sprache vorliegt und bei diesem Lehrer dazu führt, dass ihm die sozial-emotionale Einschätzung des Schülerverhaltens aufgrund dessen schwerer fällt. Lehrer 5 betont hingegen eine gute Aussprache der hörgeschädigten Schülerin 3 – auch im Englischen. Die entsprechende Fachlehrerin (Lehrerin 6) spricht davon, dass sie nicht bewusst wahrgenommen hat, dass bei dieser Schülerin eine Hörschädigung vorliegt, was ebenso auf eine günstige sprachlich-kommunikative Situation der Hörgeschädigten implizit verweist. Diese Lehrerin geht sogar so weit, dass sie die hörgeschädigte Schülerin ab dem Zeitpunkt ihrer Hörgeräteversorgung als gut Hörende betrachtete.

Drei Lehrer (Lehrer 3, 6 und 9) nehmen zudem Bezug auf eine Sprechfreude des Hörgeschädigten, wobei sich alle diese Lehrkräfte allein auf die Gespräche zwischen ihnen und den hörgeschädigten Schüler beziehen und nicht etwa auf eine generelle Sachlage diesbezüglich. Ein tatsächliches Einbringen in den Unterricht, was auf eine Sprechfreude des hörgeschädigten Schülers deutet, beschreiben Lehrer 3 und 4. Gegensätzliches schildern hingegen die Lehrer 8 und 9 für Schüler 4 bzw. 5:

„Also ich habe halt erlebt, dass er von sich selber eigentlich, war er SEHR ruhig. (...) Also er hat sich SELTEN gemeldet“ (L 8, 19-21).

*„Wie gesagt, das, das Mündliche, da war er eher sehr zurückhaltend. Und * ist wenig von ihm gekommen. ** Auf der anderen Seite ... hat er durchaus auch wieder mal eine Stunde gehabt, wo ich das Gefühl hatte: AHA, er denkt MIT“ (L 8, 224).*

Auch Lehrer 10 benennt für Schüler 5 keine stattfindende unterrichtliche Kommunikation:

„Verständ/ äh, oder Kommunikationsschwierigkeiten nicht, eher dass eine Kommunikation, so sagen wir mal, nicht sehr stattgefunden hat. Er [der hörgeschädigte Schüler; Anm. d. V.] schwätzt ja nun NICHT (...) wie Andere. Und äh, er macht auch keine blöden Bemerkungen ...“ (L 10, 164-166).

Ein aktiv kommunikationstaktisches Verhalten der hörgeschädigten Schüler wird hingegen von vier Befragten für drei der hörgeschädigten Schüler (Lehrer 3 und 4 für Schüler 2; Lehrerin 6 für Schülerin 3; Lehrer 9 für Schüler 5) geschildert:

„Es ist ja nicht so, dass, dass man als Lehrer da jetzt unwahrscheinlich schauen muss, dass dieser Junge was mitkriegt, sondern er hat wirklich in diesem Jahr Wert darauf gelegt, dass wir dieses Mikroport auch immer einsetzen. (...) Dass er ... – im Bayerischen sagt man „zwieda“ – war, wenn ich wieder vergessen haben (...) rumzugeben oder so und er wieder darum BITTEN musste“ (L 3, 57-61).

„... dann hat die Verena aber auch frei gesagt: ‚Du ich ... hab das jetzt nicht verstanden (...) oder nicht gehört‘“ (L 6, 83-85).

Die Bedeutung der Kommunikationstaktik tritt bei diesen Lehrern implizit aus ihren Aussagen hervor. Lehrer 10 hebt dies wie folgt heraus:

„... die Behinderung eines Schülers ist die absolute Ausnahme hier. (...) D.h. man geht von einer Klasse in die andere und äh in diesem Massenbetrieb äh kann einem leicht mal sozusagen was äh ... entschlüpfen sozusagen, dass man einfach sagt: ‚Ich habe jetzt da gar nicht dran gedacht, dass jetzt (...) da wieder einen Schüler drin ist‘, weil es ja sozusagen in den meisten Klassen nicht der Fall ist. Und darum ist es ganz gut, wenn er immer wieder kommt (...) und sagt: ‚Können sie das noch mal sagen?‘ oder so. Und DANN habe ich auch bewusst ihn angeschaut und mit dem Mund auch deutlicher gesprochen und auch die Mundbewegungen deutlicher (...) gemacht“ (L 10, 127-135).

Lehrerin 6 bringt indirekt die wesentliche Bedeutung kommunikationstaktischen Schülerverhaltens zur Sprache, indem sie beschreibt, dass sie letztlich nur auf ein Aufmerksammachen der hörgeschädigten Schülerin reagiert habe:

*„... immer konntest du dich ja doch nicht so voll auf sie alleine konzentrieren. Äh, des wäre nämlich ungerecht gewesen gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern. Ich habe ja nicht nur die Verena gehabt, sondern ich habe ja auch die anderen Schüler gehabt. (...) Und ungerecht/äh/fertigtes Verhalten als Religionslehrer liegt mir nicht. * Und WENN was war, * dann hat die Verena aber auch frei gesagt: ‚Du ich, Frau M., ich hab das jetzt nicht verstanden (...) oder nicht gehört‘“ (L 6, 81-85).*

Außerdem wurde konkret nach dem Kommunikationsverhalten bzw. dem Sprachverstehen der Hörgeschädigten in der Interaktion mit den Mitschülern gefragt. Drei Lehrer (Lehrer 2, 5 und 6) berichten daraufhin von einer Sprechfreude der hörgeschädigten Schülerinnen (Schülerin 1 und 3) gegenüber den Mitschülern, so etwa Lehrer 2 und 5:

*„... dass sie [die hörgeschädigte Schülerin; Anm. d. V.] ähm * ja auch auf die anderen zugeht, aber auch die anderen bereit äh sind sich mit ihr mit ihr zu kommunizieren oder sie mitzunehmen. Also das fand ich, das hat mir gut gefallen“ (L 2, 91).*

„Ja, es gab eine Zeit lang, eine Nachbarin von ihr [von der hörgeschädigten Schülerin; Anm. d. V.], die hat sie so abgelenkt, dass also gar nichts mehr zu machen war. (...) Die habe ich dann weggesetzt und sie ist also dann schon äh neben einem Jungen gesessen, der nicht bereit war zu schwätzen. (...) Von sich aus äh war sie leicht ablenkbar“ (L 5, 93-99).

Lehrer 9 bringt in diesem Zusammenhang zur Sprache, dass ihm ein Nachfragen des Hörgeschädigten bei Mitschülern (Kommunikationstaktik) im Unterricht auffiel:

„Er [der hörgeschädigte Schüler; Anm. d. V.] konzentriert sich dann auch auf die Leute, die neben ihm sind, fragt auch notfalls nach, (...) wenn er es nicht verstanden hat. Also das hat äh ganz gut geklappt. (...) Klar, dass ich als Lehrer da natürlich manchmal ein bisschen Rücksicht darauf nehmen musste, dass er, wenn er eben nachfragte oder wenn er was von seinem Nachbarn wissen (...) wollte, eben halt auch sich umdrehen musste, um ihn zu sehen und Ähnliches. Ähm, da hat natürlich keiner was gesagt“ (L 9, 161-167).

Diskussion

Die Sprachwahrnehmung der hörgeschädigten Beobachtungsschüler zeigte sich in den qualitativen Beobachtungen als meist schwankend. Dabei ließen sich bei Schüler 1, 2 und 3 sowohl Situationen ausbleibender oder unpassender Reaktionen, als auch Momente eines sehr guten Sprachverstehens ausmachen. Bei den Schülern 4 und 5 traten hingegen deutlichere Schwierigkeiten im Sprachverstehen hervor. Ähnliches zeichnet sich für die Sprachproduktion der beobachteten hörgeschädigten Schüler ab. Auch wenn bei allen Schülern eine verwaschene Artikulation der Frikative, sowie teils ein Sprechen mit zu geringer Stimmintensität aufgezeichnet wurde, ließ sich eine undeutlichere Aussprache bei den Schülern 4 und 5 im Vergleich zu den anderen Beobachtungsschülern ermitteln. Diese Befunde überraschen insofern nicht, da gerade Schüler 4 und 5 audiologisch den größten Hörverlust aufweisen. Bei Schüler 4 kommt außerdem seine Makroglossie, bedingt durch das Beckwith-Wiedemann-Syndroms hinzu, die vermutlich zusätzlich die Sprachproduktion dieses Schülers beeinträchtigt.

Eine mundartliche Prägung der Schülersprache wurde bei den Schülern 2 und 3 festgestellt (vgl. auch EICHINGER 2007; WERLICH 2007), so dass bei diesen Hörgeschädigten geringere Probleme eines Verstehens von Mundart bei den Lehrern angenommen werden können. Als problematisch in Bezug auf das Sprachverstehen der Lehrer, deren Sprache selbst mundartlich geprägt ist, ergibt sich somit die Sachlage für Schüler 4, der selbst nicht dieser Mundart entstammt.

Kommunikationstaktisches Verhalten verhält sich in der quantitativen Auswertung vor allem als schüler- und bedingt lehrerabhängig. Alles in allem wird in beiden Beobachtungsmethoden ein Zusammenhang zum Einsatz von Kommunikationstaktik zu den jeweiligen Schülern und Lehrern deutlich. Tendenziell setzten dabei einige Schüler bei ihren Klassenlehrern häufiger Kommunikationstaktik ein. Womöglich war dies bei den Klassenlehrern bereits ritualisiert oder aber die gegebene Klassenatmosphäre beeinflusste das emotionale Befinden der

hörgeschädigten Schüler positiv, so dass sie mehr dazu angeregt wurden, sich aktiv um ihr Kommunikationsverstehen zu bemühen. Der Einsatz von Kommunikationstaktik bei den hörgeschädigten Schülern lässt außerdem auf einen selbstbewussteren Umgang mit der eigenen Hörschädigung schließen (siehe Kapitel 2.3.1). Infolge dessen kann insbesondere für Schüler 2 und 3 eine bessere Akzeptanz und ein selbstbewussterer Umgang mit der Hörschädigung im Vergleich zu den übrigen beobachteten Schülern angenommen werden. Als problematisch stellt sich die Sachlage dagegen bei Schüler 5 dar.

Die Häufigkeit des Einsatzes von Kommunikationstaktik wird grundlegend pro hörgeschädigtem Schüler mittels der Angaben der weiteren Beobachterinnen bestätigt (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007), so dass hierbei auf konsensuelle Validität geschlossen werden kann.

Vergleicht man die Ergebnisse aus den Beobachtungen mit den Lehreraussagen, zeigt sich in einigen Aspekten eine Konvergenz von Lehrer- und Forschersicht. Lehrer 7 spricht von Schwierigkeiten im Sprachverstehen des Hörgeschädigten sowie von einer geringen Sprechfreude des Hörgeschädigten. Letzteres bestätigt auch der zweite beobachtete Lehrer hierzu, Lehrer 8. Grundsätzlich beschreiben vier Lehrer (Lehrer 2, 3, 5 und 7) Schwierigkeiten im Sprachverstehen, was in den Beobachtungen – mit unterschiedlichen Ausprägungen – für alle untersuchten Hörgeschädigten aufgezeichnet wurde. Drei Lehrkräfte (Lehrer 3, 5 und 8) betonen überdies ihre eigenen Schwierigkeiten in der Einschätzung dessen. Allein Lehrer 1 und 4 konnten keine Sprachverständnisprobleme der hörgeschädigten Schüler erkennen.

In Bezug auf die Sprachproduktion äußern sich die Befragten kaum. Lediglich Lehrer 1 und 3 beschreiben eine veränderte bzw. „undeutliche“ Sprache der Hörgeschädigten. Eine ausnehmend gute Aussprache schildern wiederum Lehrer 5 und 6 für Schülerin 3. Da die Beobachtungen auf eine zwar verwaschene Artikulation, aber dennoch gut verständliche Schülersprache für die Schüler 1, 2 und 3 verweisen, kann eine tendenziell positive Sprachproduktion für Schülerin 3 untermauert werden. Andererseits lassen die Aussagen von Lehrer 1 und 3 darauf schließen, dass bei diesen Lehrern eventuell eine verschärfte Wahrnehmung der leicht verwaschenen Artikulation vorliegt. Womöglich übte hier eine stärkere Informierung dieser beiden Klassenlehrer einen Einfluss in Richtung einer sensibilisierten Wahrnehmung der Schülersprache aus (siehe Kapitel 6.2.1). Die beobachtete stärker verwaschene Artikulation von Schüler 4 und 5 kam in den Interviews dagegen nicht zur Sprache. Dies verwundert, da gerade diese beiden Schüler die stärkste Hörschädigung aufweisen. Bezüglich Schüler 5 bzw. seinen beiden Lehrern kann dies eventuell dem zugeschrieben werden, dass diese Lehrer als Gymnasial- bzw. Fachlehrer weniger Zeit im Unterricht mit den Hörgeschädigten verbringen und somit keinen klaren Eindruck dessen wiedergeben können oder aber es liegt etwa eine zu

geringe Informierung bzw. Sensibilisierung dieser Lehrkräfte vor. Die geringe Sensibilisierung dieser Lehrkräfte wird möglicherweise durch das seltene kommunikationstaktische Verhalten eben dieser Schüler bestärkt. Eine weitere Schlussfolgerung wäre, dass die veränderte Schülersprache von diesen Lehrern sowie den Lehrern 7 und 8 als selbstverständliche Konsequenz aus der Hörschädigung angenommen und deshalb von den Lehrkräften im Interview nicht erwähnt wurde. Durchaus erwähnten die Lehrer 8, 9 und 10 allerdings das sehr zurückhaltende Einbringen des Hörgeschädigten, was mittels der Beobachtungen bestätigt werden kann.

Die beiden weiteren, an der Untersuchung beteiligten Beobachterinnen gaben ebenso eine bei allen Schülern verwaschene Schülersprache mit unterschiedlichen Graden an (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007), so dass dieser Befunde als konsensuell gültig zu werten ist.

In Gegenüberstellung der vorliegenden Befunde mit Untersuchungsergebnissen anderer Erhebungen werden Gemeinsamkeiten ersichtlich. Auch wenn in der Studie von STEINER (2008) zusammenfassend die Kommunikationssituation von 13 der 18 befragten Lehrer als positiv eingeschätzt, wurden auch hier Schwierigkeiten der Lehrer bei der Einschätzung der sprachlichen Fähigkeiten des hörgeschädigten Schülers deutlich. Probleme in der Aussprache und wortschatzspezifische Defizite wurden nur vereinzelt benannt. Wenn überhaupt fielen die hörgeschädigten Schüler durch Einschränkungen bzw. Beeinträchtigungen in der Sprachproduktion und/oder Sprachrezeption auf.

In der Untersuchung LINDNER (2007a) beschrieben die befragten Eltern der hörgeschädigten Schüler, dass ihre Kinder nicht dazu in der Lage waren, auf ihre Verständnisschwierigkeiten aufmerksam zu machen. Ebenso berichteten bei STEINER nur drei der 18 befragten Lehrkräfte davon, dass die hörgeschädigten Schüler bei Verständnisschwierigkeiten nachfragen. Beide Studien verweisen demzufolge – aus Sicht der Eltern bzw. der Lehrer der hörgeschädigten Schüler – darauf, dass die Hörgeschädigten eher selten Kommunikationstaktik im Unterricht an der allgemeinen Schule einsetzen. Auch vorliegend sprechen nur vier der zehn Lehrer von einem kommunikationstaktischen Schülerverhalten. In Bezug auf das kommunikationstaktische Schülerverhalten sind die Lehreraussagen von Lehrer 3, 4 und 6 konvergent mit dem häufigeren Einsatz von Kommunikationstaktik der jeweiligen Schüler (Schüler 2 und 3). Divergenz ergibt sich hingegen zwischen der beschriebenen Kommunikationstaktik von Schüler 5 durch Lehrer 9, die weder strukturiert noch halbstrukturiert beobachtet werden konnte. Entweder erfolgte kommunikationstaktisches Verhalten dieses Schülers in Unterrichtsstunden, die nicht beobachtet wurden, oder der Lehrer bezog seine Aussagen auf außer- oder/und nebenunterrichtliche Situationen. Alles in allem setzten jedoch die hörgeschädigten Schüler

mehr Kommunikationstaktik ein, als die Lehrer angeben. Möglicherweise fällt dies den Lehrern nicht auf oder aber sie wünschen sich prinzipiell ein stärker kommunikationstaktisches Schülerverhalten als Feedback des Sprachverstehens der Hörgeschädigten. Dennoch muss betont werden, dass zwar mehr Kommunikationstaktik der Hörgeschädigten beobachtet werden konnte, als es aus den Lehreraussagen zu vermuten gewesen wäre, dieses sich aber als schüler- und lehrerabhängig zeigte. Gemeinsame Tendenzen sind demnach nicht zu schlussfolgern.

Außerdem gilt, dass je mehr Kommunikationstaktik die Schüler einsetzen, desto besser die Lehrer auch auf sie eingehen können und für ihre Kommunikationsbedürfnisse sensibilisiert werden. Auch wenn also vorliegend die Hörgeschädigten mehr Kommunikationstaktik einsetzten, als von den Lehrern angegeben wurde, wäre ein „Mehr“ dessen zu fordern und zu fördern.

Neben Genanntem tritt außerdem aus den Äußerungen von Lehrerin 6 eine oftmals übliche, „falsche Vorstellung“ hervor. Gemeint ist, dass sie die hörgeschädigte Schülerin seit dem Zeitpunkt ihrer Hörgeräteversorgung als „gut Hörende“ verstand. Die Versorgung mit hörtechnischen Hilfen kann zwar eine wesentliche Verbesserung zur Nutzung des Resthörens des Hörgeschädigten beitragen, es bleibt aber ein verändertes Hören. Derartige Sichtweisen von gut Hörenden werden oftmals in einen Zusammenhang mit ihrem unveränderten Verhalten in der Kommunikation mit Hörgeschädigten gebracht. In der zusammenfassenden Diskussion gilt es dabei zu prüfen, ob möglicherweise diese Ansicht von Lehrerin 6 in den Kontext geringer unterrichtlicher Veränderungen oder ähnlicher, weiterer Einstellungen dieser Lehrkraft gebracht werden kann.

6.5 Mitschüler, Klassensituation und soziale Eingebundenheit des hörgeschädigten Schülers

Ein positives Klassenklima ist ein wesentlicher Faktor für ein erfolgreiches, humanes Lehren und Lernen. Es unterliegt einer Vielzahl von Faktoren, welche teils von den Schülern selbst abhängen, umgekehrt diese aber auch maßgeblich beeinflussen. Dazu zählen didaktisch-methodische Unterrichtsgestaltungen, vorherrschende Leistungsanforderungen, aber auch das soziale Umfeld mit den gegebenen gesellschaftlichen Normen und Werten, den Umgangsformen und sozialen Beziehungen in der Klassengemeinschaft. TOMAN (2007, 83) verweist hierbei auf die besondere Bedeutung der Balance der einzelnen Faktoren und der individuellen

Sozialkompetenz der Schüler. Ein wesentlicher Aspekt im Hinblick auf das Klassenklima bildet die Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. Gerade diese zeigt sich in der schulischen Einzelintegration Hörgeschädigter oftmals als nicht unproblematisch, was u.a. einer fehlenden Bezugsgruppe gleich betroffener Gleichaltriger bei diesen Schülern zugeschrieben wird (siehe Kapitel 2.3.1). Darüber hinaus werden in der Schul- bzw. Klassenklimaforschung negativere Wahrnehmungen und Einschätzungen im Sekundarbereich ersichtlich, was mit den Schuljahren zuzunehmen scheint (vgl. ZUMHASCH 2006). In dessen Übertragung auf die vorliegende Untersuchung ist also eine negativere Ausgangslage der schulischen Integration unter dem Aspekt des Schul- und Klassenklimas im Sekundarbereich anzunehmen. Eine ungünstigere Integrationssituation für die Sekundarstufe I wurde bereits durch verschiedene Studien in Bezug auf integrativ beschulte hörgeschädigte Schüler belegt (vgl. EMMENEGGER-HIRSCHI 1992; NORDÉN et al. 1985; SCHMITT 2003a; VAETH-BÖDECKER 1999; WESSEL 2005a) (siehe Kapitel 1.2).

Die angeführten Bedingungen führten vorliegend dazu, das Sozial- und Arbeitsverhalten sowie die Klassenatmosphäre allgemein und das spezifische Verhalten der Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler qualitativ zu erfassen. Die Ergebnisse hierzu sollen einerseits Rückschlüsse auf die soziale Eingebundenheit und das soziale Klima der Klasse liefern. Andererseits wird mit der Erfassung dieser Daten intendiert, interpretativ Zusammenhänge zu dem Unterrichtsstil und Lehrerverhalten zu erschließen, da letztlich die Klassenatmosphäre und das Verhalten der Schüler in einem Wechselwirkungsverhältnis zu Unterricht und Lehrer stehen (vgl. Kapitel 2.3.2).

Auswertung aus den halbstrukturierten Beobachtungen

Die Erfassung und Auswertung dieser Kategorie ist deduktiv, die Entwicklung der Subkategorien im Verlauf der Erhebung und Datenauswertung induktiv entstanden. Dabei erfolgte die Aufnahme dieses Bereichs allein über die qualitativen Beobachtungen. Dies kann durch die Charakteristik der Kategorie erklärt werden: Das Sozial- und Arbeitsverhalten der Mitschüler sowie die Klassenatmosphäre ist als eine hoch-inferente Kategorie zu beschreiben, die einer länger andauernden Verlaufsbeobachtung bedarf. Eine strukturiert-quantitative Aufzeichnung hätte dem nicht nachkommen können.

In der Beobachtung der Mitschüler, des Klassenklimas usw. wurden all diejenigen Schülerhandlungen vernachlässigt, die keinen offensichtlichen Bezug zu dem hörgeschädigten Schüler erkennen ließen bzw. die keinen bedeutsamen Beitrag für die Klassenatmosphäre darstellten oder auch nicht als Kennzeichen derer zu werten waren. Aufgrund dessen kam es zur in-

duktiven Entwicklung von neun Subkategorien, die Bezug auf ein Verhalten der Mitschüler oder die Klassenatmosphäre nehmen und Relevanz für die Integrationssituation des Hörgeschädigten aufweisen:

- Mitschüler initiiert Gespräch/Interaktion mit hörgeschädigtem Schüler;
- hörgeschädigter Schüler in angeregter Interaktion mit Mitschülern;
- reaktives Schülerecho;
- initiatives Schülerecho;
- Schüler klatschen bei gutem Schülerbeitrag/bei Einverständnis mit dem Schülerbeitrag;
- Schüler singen bei Lied mit/bewegen sich bei entsprechenden Übungen mit;
- Schüler werden als „Helfer“ des Lehrers eingesetzt (reaktive Hilfe) und von Mitschülern als solche angenommen (unter den Mitschülern);
- Schüler helfen sich initiativ gegenseitig (unter den Mitschülern);
- Schüler äußern sich initiativ zu Fachlichem.

Im Vergleich der Resultate zeigt sich, dass sich die hörgeschädigten Schüler besonders häufig in einer angeregten Interaktion mit den Mitschülern befanden (siehe Abb. 97).

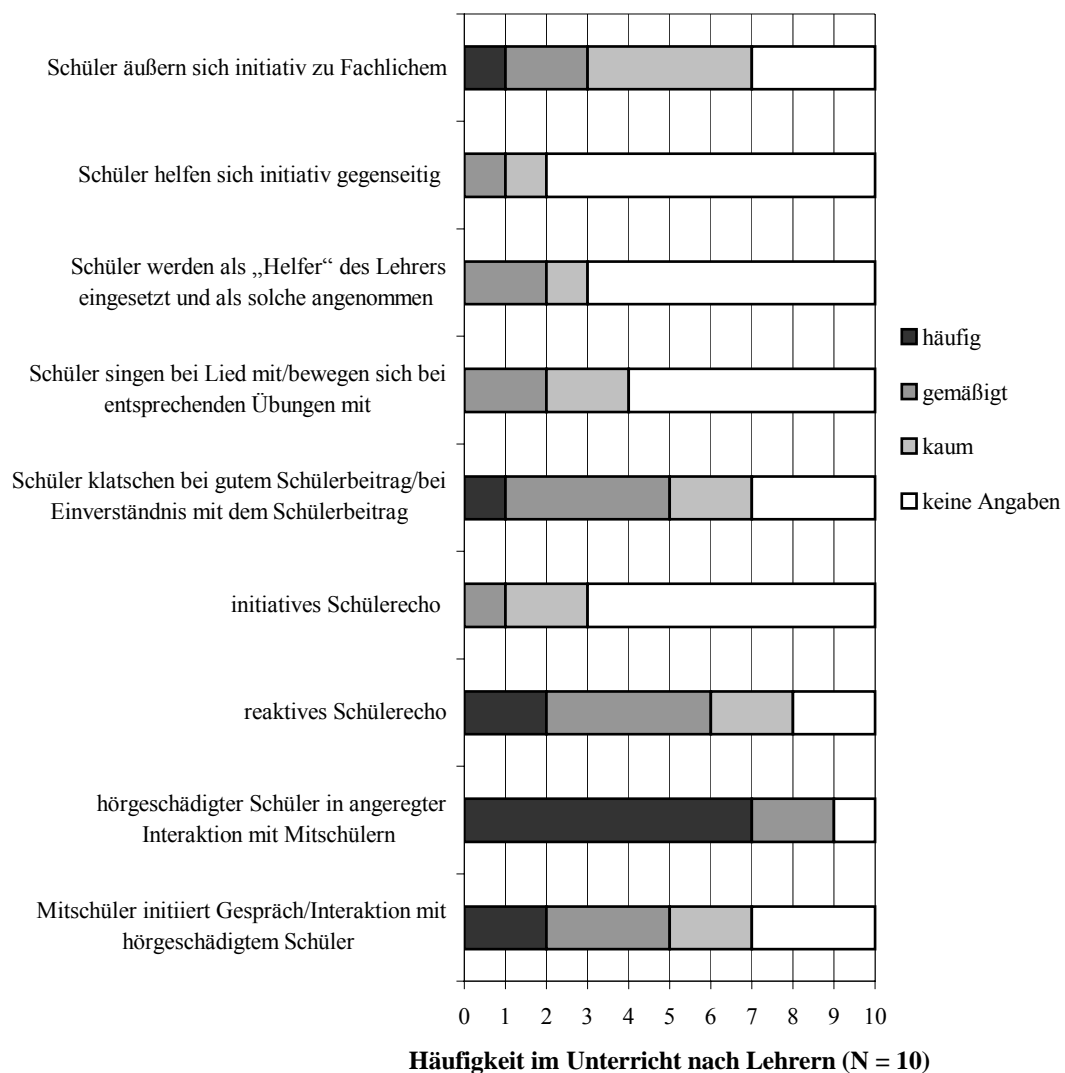


Abb. 97: Häufigkeit wesentlicher Interaktionssituationen zwischen Mitschüler und hörgeschädigtem Schüler bzw. Anzeichen einer positiven Klassenatmosphäre im Unterricht nach Lehrern (N = 10)

Eine angeregte Interaktion fand im Unterricht bei sieben Lehrern (Lehrer 1, 2, 4, 5, 6, 7 und 8) häufig sowie in den Unterrichtsstunden bei Lehrer 3 und 9 mit mittlerem Ausprägungsgrad („gemäßigt“) und allein bei Lehrer 10 nicht statt. Eine tatsächliche Initiierung des Gesprächs bzw. der Interaktion mit dem hörgeschädigten Schüler durch die Mitschüler wurde im Unterricht bei zwei Lehrern (Lehrer 2 und 6) häufig, bei drei Lehrkräften (Lehrer 1, 3, 5) gemäßigt und bei zwei Lehrern (Lehrer 4 und 7) kaum beobachtet. In den erfassten Unterrichtseinheiten der Lehrer 8, 9 und 10 konnten dazu keine Angaben gemacht werden (siehe Abb. 97).

Ein Schülerecho, d.h. eine Wiederholung des Gesagten durch die Schüler explizit für den Hörgeschädigten, um sein Verstehen zu sichern, ist als Anzeichen eines positiven Sozialverhaltens der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten zu bewerten (vor allem initiatives Schülerecho). Aufgrund dessen wurde dies in die qualitative Erhebung aufgenommen. Dabei wurde zwischen einem reaktiven Schülerecho, das auf Aufforderung des Lehrers erfolgte, und einem initiativen (eigen initiiertem) Schülerecho unterschieden. Die Ergebnisse zeigen, dass ein reaktives Schülerecho generell häufiger als ein initiatives Schülerecho aufgezeichnet werden konnte (siehe Abb. 97). Ein reaktives Schülerecho (siehe ebd.) ließ sich im Unterricht bei zwei Lehrern (Lehrer 1 und 3) häufig, bei vier Lehrern (Lehrer 2, 4, 7 und 10) mit mittlerer Häufigkeit und bei zwei weiteren Lehrern (Lehrer 5 und 8) kaum erfassen. Im Unterricht der Lehrkräfte 6 und 9 konnten keine derartigen Situationen verzeichnet werden. Ein initiatives Schülerecho, als deutliches Anzeichen eines positiven Sozialverhaltens der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten, wurde dagegen im Unterricht von Lehrer 4 mit mittlerer Häufigkeit, von Lehrer 3 und 5 kaum und bei den übrigen sieben beobachteten Lehrern nicht ermittelt (siehe ebd.).

Bisher vorgestellte Subkategorien nehmen Bezug auf ein tatsächliches Verhalten der Mitschüler auf den Hörgeschädigten, nachstehende spiegeln mehrheitlich die Klassenatmosphäre wider:

Ein Beifall der Schüler bei einem guten Schülerbeitrag bzw. als Signal für ihr Einverständnis mit dem Schülerbeitrag ließ sich im Unterricht von Lehrer 1 häufig, bei vier Lehrern (Lehrer 2, 4, 5 und 7) mit mittlerem Ausprägungsgrad und bei zwei Lehrern (Lehrer 3 und 8) selten aufzeichnen (siehe Abb. 97). In den Unterrichtsstunden der drei verbleibenden Lehrer (Lehrer 6, 9 und 10) wurden derartige Situationen nicht ermittelt.

Ein positiver Aktivierungsgrad der Schüler, wie etwa bei einem gemeinsamen Liedersingen oder im Rahmen einer Bewegungsübung, konnte im Unterricht bei zwei Lehrern (Lehrer 3

und 8) mit mittlerer Häufigkeit und bei den Lehrern 6 und 7 kaum beobachtet werden (siehe ebd.). Keine Angaben bestehen hier für den Unterricht bei den anderen beteiligten Lehrern.

Der Einsatz von Mitschülern als „Helfer“ sowie die Annahme dieses Hilfsangebots durch die Schüler wurde im Unterricht von zwei Lehrkräften (Lehrer 1 und 5) in mittlerem Ausprägungsgrad und für die Unterrichtsstunden bei Lehrer 7 kaum verzeichnet (siehe ebd.). Für den Unterricht der übrigen Lehrer existieren keine Angaben dazu.

Eine initiative, gegenseitige Hilfe der Schüler wurde außerdem im Unterricht bei Lehrer 5 in mittlerer Häufigkeit und bei Lehrer 1 kaum ermittelt (siehe ebd.). Bei den übrigen beobachteten Lehrern bestehen dazu keine Aufzeichnungen.

Ein initiatives Äußern der Schüler zu Fachlichem, was auf eine positive Klassenatmosphäre schließen lässt, wurde im Unterricht bei Lehrer 6 häufig, bei den Lehrern 2 und 3 gemäßigt und bei weiteren vier Lehrkräften (Lehrer 1, 5, 7 und 8) kaum festgestellt (siehe ebd.). Innerhalb der Unterrichtsstunden bei Lehrer 4, 9 und 10 konnten keine solchen Verhaltensweisen der Schüler ausgemacht werden.

Abgesehen von bisher darlegten Befunden aus den qualitativen Beobachtungen wurden konkretere Aufzeichnungen des Verhaltens der Mitschüler gegenüber den hörgeschädigten Beobachtungsschülern aufgenommen, die nachstehend deskriptiv dargelegt werden.

Im Unterricht bei Lehrer 1 und 2 wurde beobachtet, dass vor allem Mitschülerinnen Gruppenbildungen konkret mit der hörgeschädigten Schülerin (Schülerin 1) initiierten. Überdies zeigten sie hörgeschädigtengerechtes Kommunikationsverhalten gegenüber der Hörgeschädigten z.B. dadurch, indem sie die hörgeschädigte Schülerin zunächst antippten, bevor sie sie ansprachen.

Für den Unterricht mit Schüler 2 bei Lehrerin 3 zeichnete sich ab, dass Mitschüler auf Nachfrage des Hörgeschädigten ihre Aussagen in die FM-Anlage wiederholten, sie zahlreich Blickkontakt zu dem Hörgeschädigten suchten, sie teils mit ihren Aussagen warteten, bis sie im Besitz der FM-Anlage waren und dann oftmals ihre Ausführungen wiederholten oder gar unaufgefordert für ihre Meldungen die FM-Anlage organisierten. Außerdem wurde beobachtet, dass Mitschüler andere Schüler oder die Lehrerin auf die Benutzung der FM-Anlage verwiesen. Zu Beginn von Partnerarbeitsphasen holte teils der „Partner“ des Hörgeschädigten eigen initiiert die FM-Anlage von der Lehrerin; in der Partnerarbeit selbst sprach er konsequent in die FM-Anlage. Sowohl in Arbeitssituationen mit Mitschülern als auch in Zwischenpausen und der Vorviertelstunde vor Unterrichtsbeginn ließ sich ein natürlicher, gleichberechtigter Umgang zwischen dem hörgeschädigten Beobachtungsschüler und seinen Mitschülern

verzeichnen. Diese Beobachtungen wurden sowohl im Unterricht bei Lehrerin 3 als auch bei Lehrer 4 gemacht, auch wenn im Unterricht bei Lehrer 4 der Umgang mit der FM-Anlage nicht in dem Maße erfolgte wie bei Lehrerin 3 (siehe Kapitel 6.2.3).

Für Schülerin 3 ließ sich im Unterricht bei beiden beobachteten Lehrern (Lehrer 5 und 6) feststellen, dass sich die Hörgeschädigte oftmals in (unterrichtsfremden) Nebengesprächen und Interaktionen mit Mitschülern/Mitschülerinnen während des Unterrichts befand. Auch in Pausensituationen und vor Unterrichtsbeginn wurde sie zumeist in angeregten Gesprächen mit Mitschülern vorgefunden; in Gruppenbildungsprozesse wurde sie deutlich involviert. Partiiell zeigten einige Mitschüler ihr gegenüber hörgeschädigtengerechtes Kommunikationsverhalten (z.B. Zuwinken vor Ansprache der Hörgeschädigten, Wiederholung des Gesagten mit Antlitzgerichtetheit), was teils eigen initiiert, teils auf Aufforderung des Lehrers hin geschah. Außerdem kann auf eine soziale Eingebundenheit in außerschulischen Aktivitäten aufgrund spezifischer Schüleraussagen von Schülerin 3 geschlossen werden.

Im Gegensatz zu bisher dargelegten Beschreibungen zu den Schülern 1, 2 und 3 wurde bei Schüler 4 ein inkonsequenter Einbezug in Gruppenprozesse beobachtet, auch wenn er häufiger erfolgte, als dass er ausblieb. Gelegentlich ließ sich auch dieser Schüler in unterrichtsfremden Interaktionen mit Mitschülern vorfinden.

Im Unterricht bei Lehrer 9 und 10 ließen sich keine bzw. kaum Angaben zu der Kommunikation und dem Verhalten der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten erfassen. Die wenigen Aufzeichnungen beziehen sich allein auf den Unterricht bei Lehrer 10. Bei einer vorgenommenen hörgeschädigtenspezifischen Differenzierung (siehe Kapitel 6.3.6) wurden Beschwerderufe der Mitschüler laut. Dennoch wurden Situationen eines Hilfeeerhalts des Hörgeschädigten durch seine Mitschüler erfasst (siehe Kapitel 6.4.3). Überdies wurde beobachtet, dass Schüler 5 bei einer Gruppenbildung für eine selbstständige Schülerarbeit außen vor blieb. Als er sich selbst zu einer Gruppe setzte, konnten lediglich vereinzelte, sehr verhaltene Reaktionen der Mitschüler auf das Zugehen des hörgeschädigten Schüler hin verzeichnet werden.

Zusammenfassend sind ein natürlicher Umgang und zahlreiche Interaktionskontakte sowie Situationen, die für eine positive soziale Eingebundenheit sprechen, vor allem für die Schüler 1, 2 und 3 festzuhalten. Bei den Schülern 4 und 5 zeigten sich hierzu uneinheitliche Befunde.

Auswertung aus den Interviews

In den Interviews wurden die beteiligten Lehrkräfte zunächst um ihre *Einschätzung des sozialen Zusammenhalts* der Klasse gebeten. In ihren Antworten hierzu zeichnet sich ein mehrheitlich günstiges Bild ab. So beschreiben sieben Lehrer (Lehrer 3, 4, 5, 7, 8, 9 und 10) eine positive und drei Lehrer (Lehrer 1, 2, 6) eine eher kritisch-differenzierte Einschätzung des sozialen Zusammenhalts der Klassen der hörgeschädigten Schüler.

Die positiv gefärbten Lehreraussagen zu dem sozialen Zusammenhalt der Klasse allgemein kennzeichnen sich u.a. wie folgt:

*„Also die Klasse, finde ich, kommt untereinander recht gut zurecht. Die sind sehr harmonisch, ja. (...) Es gibt ein bisschen, ja * durch diese Kooperationssache zerfällt natürlich des, weil die nicht denselben Schulort haben. Und da haben sich ziemlich lang zwei Gruppen gehalten, eben die, die aus einem Bereich kommen und sich auch am Nachmittag locker sehen können, ohne großen Aufwand und die, die weiter weg sind. (...) Und jetzt gegen Ende der Sechsten löst sich das schön langsam. (...) Und jetzt gibt es halt dann, glaube ich, mehr so die Trennung, wer geht nächstes Jahr in den M-Zweig, diesen Mittlere-Reife-Zug, und wer bleibt in der Regelklasse“ (L 7, 97-111).*

„... ich habe die C.-Klasse [Klasse aus dem Ort, Anm. d. V.] also als recht homogen erlebt. (...) Auch wie die Schüler miteinander UMGehen und wie sie aufeinander EINgehen und dass sie sich auch unterstützen. Und ich habe auch das Gefühl gehabt, die sind auch mit dem Bastian ganz gut umgegangen, irgendwie“ (L 8, 63-67).

*„Ähm, es ist eine sehr freundliche Klasse, die eigentlich sehr * gut zusammenhält. Es gibt ein paar einzelne Grüppchen. Es gibt so einen Trupp äh halbwegs lustiger Jungs, (...) die sehr kindlich noch sind und es gibt ähm schon ein paar sehr reife * Mädchen *. Aber die Mehrheit, das sind so ganz typische Achtklässler, (...) die äh mal mehr oder weniger Lust auf Unterricht oder Ähnliches haben, aber die zumindest von ihrem Sozialverhalten doch SEHR * friedlich und sehr gut miteinander zu recht kamen. (...) Also es gab keine wirklichen Ausgrenzungen von irgendjemanden“ (L 9, 99-105).*

Besonders kristallisiert sich die positive Bewertung des sozialen Zusammenhangs bei den Lehrern 3 und 4 für dieselbe Klasse heraus. Lehrerin 3 betont dies, indem sie von einem „Glücksfall“ der Klasse mit Blick auf den Hörgeschädigten spricht:

*„Und das war halt einfach ein Glücksfall, dass der Johannes auch in dieser Klasse jetzt da gelandet ist. (...) Und das hat NICHTS mit meiner Person zu tun, sondern das ist einfach diese Struktur von dieser Klasse, die wirklich GANZ ungewöhnlich ist. * Wirklich, dieses INTERESSE aneinander, dieses EINSETZEN füreinander oder für eine Sache, (...) hat mich schon begeistert auch“ (L 3, 879-883).*

Eine eher kritische bzw. differenzierte Einschätzung des sozialen Zusammenhalts der Klasse beschreiben die Lehrer 1, 2 und 6:

„Es gab einige Konflikte, in die sie [Bezugnahme auf hörgeschädigte Schülerin; Anm. d. V.] aber NICHT äh verwickelt war. (...) Es gab einiges an Zickenterror“ (L 1, 110-112).

*„Es gibt also Spannungen zwischen Buben und Mädchen. Dann aber auch so zum Teil so zickige Mädchen in Anführungszeichen (lacht), die dann so so äh keifen und und äh ungut sind. (...) Aber die Grundstimmung * ist eine positive, gewiss. (...) Sie sind lebhaft, eben pubertär die ersten (...)*

uund äh Mädchen zickig, Buben so ein bisschen albern. Äh, also keine ganz leichte, keine ganz leichte Arbeitsatmosphäre, fand ich“ (L 2, 95-97).

*„So das ist jetzt altersstruktuiert. * Muss man mal so sehen, Jungs-Jungs. (...) Pubertätszeit, * muss man auch äh reinsetzen. (...) Und diese Klasse, die soziale Integration, hängt auch, eben durch die Pubertät her, durch die Pubertierung her, zusammen, dass die ... Mädchen sich äh zusammenschließen und die ... Jungs und manchmal auch gegeneinander dann eben sich ausspielen. (...) Das merkt man ja dann in der Klasse im Unterricht. (...) Indem sie halt, wenn jemand etwas sagt, was also nicht ganz passend ist, dann die jeweilige Bemerkung hinzu kommt“ (L 6, 135-145).*

Abgesehen von Bisherigem wurden die Lehrkräfte um ihre *Einschätzung der sozialen Eingebundenheit* der hörgeschädigten Schüler in die Klasse sowie um eine generelle Bewertung des sozialen Zusammenhalts der Klasse aufgefordert. Die soziale Eingebundenheit beurteilen die Lehrkräfte mehrheitlich positiv. So berichten sechs Befragte (Lehrer 2, 3, 4, 5, 6 und 8) von einer positiven Einbettung des hörgeschädigten Schülers in die Klasse, einem Lehrer (Lehrer 1) fiel diese Einschätzung schwer und die übrigen drei Lehrkräfte (Lehrer 7, 9 und 10) gaben eine eher kritisch-differenzierte Einschätzung der sozialen Eingebundenheit des Hörgeschädigten ab. Positive Einschätzungen der Lehrer kennzeichnen sich u.a. wie folgt:

*„Äh, da hatte ich ein gutes Gefühl [Bezugnahme auf die soziale Einbettung; Anm. d. V.]. Dadurch, (...) dass sie ähm * ja auch auf die anderen zugeht, aber auch die anderen bereit äh sind ... mit ihr zu kommunizieren oder sie mitzunehmen. Also das fand ich, das hat mir gut gefallen“ (L 2, 89-91).*

*„Sehr gut [Bezugnahme auf die soziale Einbettung; Anm. d. V.]. Also * ich denke, dass er in der Klasse wirklich soo ein Klima vorgefunden hat, wo ER sich auch entwickeln kann. (...) Er hat VIELE Kontakte, er hat jetzt keine besondere Freundschaft in der Klasse. (...) Er steht nie allein in der Pause. (...) Also ich denke, dass er IN dieser Klasse sehr gut eingebunden ist“ (L 3, 117-131).*

„Er spricht mit anderen Kindern ganz normal. Er läuft da genauso mit, wie alle anderen auch. (...) So eine Sonderrolle hat er vielleicht insofern, weil die anderen Kinder halt immer wieder darauf hinweisen, dass er die Mikroport braucht“ (L 4, 37-39).

Die positive Aussage hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit der hörgeschädigten Schülerin von Lehrer 5 wird bei ihm weiterhin dadurch unterstützt, in dem er mehrfach betont, dass die Hörgeschädigte oftmals mit Mitschülern schwätzt bzw. geschwätzt habe:

„Ja, es gab eine Zeit lang, eine Nachbarin von ihr, die hat sie so abgelenkt, dass also gar nichts mehr zu machen war. Das war also diese S. [Mitschülerin; Anm. d. V.] (...) Die habe ich dann weggesetzt und sie ist also dann schon äh neben einem Jungen gesessen, der nicht bereit war zu schwätzen“ (L 5, 93-95).

Allerdings erwähnen zwei Lehrer (Lehrer 3 und 5), welche aktuell die soziale Einbettung des Hörgeschädigten als positiv erachten, soziale Problematiken der Vorjahre:

*„... dass also ... die Klassensituation in der sechsten Klasse relativ SCHWIERIG war. Dass für den Johannes von Vorteil ist, dass er aus dieser ALTEN Struktur raus gekommen ist, weil er sehr gemobbt worden ist. Also sowohl wegen seiner Schwerhörigkeit, als auch wegen seiner, eh, Zuckerkrankheit. (...) ... er wollte, hat mir die Frau J. gesagt, auch in der sechsten Klasse das Mikroport nicht benutzen, er wollte also möglichst wahrscheinlich nicht auffallen. (...) Das ist auch in der Klasse irgendwo * nicht akzeptiert worden“ (L 3, 27-31).*

„Ein Schüler, den sie früher in der Eins, Zwei hatte, in der sie nervte, wurde parallel versetzt. Da hat man dann schon Rücksicht darauf genommen. (...) Des hat natürlich die Mutter initiiert, aber man hat dann Einsehen gehabt, also das hat nichts mit der Mutter zu tun, sondern das ist, wir haben den Schüler so auch als unangenehm empfunden und dann hat der Kollege gesagt, den nimm dann ich“ (L 5, 526-530).

Außerdem äußert Lehrerin 3 eine eher kritische Sichtweise bezüglich außerunterrichtlicher Situationen, die teils auf Vermutungen, teils auf Erfahrungen ihrerseits basieren:

„Oder gerade in der Pause (...) kriegt er sicher VIEL nicht mit. (...) Das kann jetzt ICH nicht so beurteilen. (...) Er, er beschäftigt sich meistens sportlich, also spielt Tischtennis mit. (...) Er ist immer irgendwie in Bewegung in der Pause“ (L 3, 483-491).

*„Es waren ein paar Situationen im Bus anscheinend, wo er auch ein bisschen gemobbt worden ist, von älteren Schülern. (...) Also da gibt es einen in der Neunten, der ihn schon länger verfolgt, der wohnt am selben Ort. (...) Der ihn also immer zwingt, dass er seinen Traubenzucker herausgibt. Auch schon mal seinen Schulranzen ausgeleert hat. (...) Oder ihn aus dem Platz herauszerrt und sich selber rein setzt. Das hat er eben mir geSAGT. (...) Dann Gespräch mit dem Klassenleiter, dann Gespräch mit dem Schüler. (...) Ist dann WIEDER mal vorgekommen. (...) Jetzt im zweiten Halbjahr * ja, ist nichts mehr oder waren es andere Schüler, die Probleme im Bus gehabt haben, aber nicht der Johannes“ (L 3, 503-521).*

Bei Lehrer 8 klingt in seiner nachstehenden positiven Situationseinschätzung dennoch an, dass es auch kritische Momente in der sozialen Einbettung des Hörgeschädigten in die Klasse gab. Dessen ungeachtet beurteilt er die Situation grundlegend positiv:

*„Also ich habe es [Bezugnahme auf die soziale Einbettung; Anm. d. V.] schon gut gefunden, wobei ich natürlich auch bemerkt habe, ähm, also in der PAUSE oder wo wir gespielt haben einmal draußen, der Bastian, spielt nicht Fußball, das kann er nicht oder mag er nicht, geh. Da war er dann schon immer Außenseiter (...) irgendwie. Obwohl die Kinder ihn manchmal aufgefordert haben. * Aber das wollte er nicht und ich glaube, das haben sie akzeptiert. (...) Also da haben sich die Kinder eigentlich schon bemüht ihn irgendwie zu integrieren“ (L 8, 69-81).*

Der entsprechende Klassenlehrer, Lehrer 7, spricht deutlicher von einer eher kritischeren Situation diesbezüglich:

*„Er hat, * ahm, ein bisschen WENIG Kontakt zu Mitschülern, * finde ich. Also er bleibt sehr gern für sich alleine. Aber WENN die Mitschüler ihn ansprechen, dann, glaube ich, kommt er gut mit ihnen zurecht, also was ich beobachtet habe, glaube ich, gibt es KAUM Kommunikationsprobleme“ (L 7, 87).*

„... er bleibt oft für sich alleine und denkt dann irgendwie nach, also scheint so in Gedanken versunken (...) und es muss eigentlich immer von den Anderen kommen, die Aufforderung zur Kommunikation und auch zum SPIEL oder zu sonst was“ (L 7, 93-95).

Aus den Äußerungen von Lehrer 7 und 8 lässt sich erschließen, dass der hörgeschädigte Schüler (Schüler 4) eher außen vor bleibt, obwohl die Mitschüler mitunter auf ihn zugehen. Eine kritisch-differenzierte Einschätzung der sozialen Eingebundenheit des Hörgeschädigten schildern außerdem Lehrer 9 und 10 für Schüler 5:

„Also da ist es eben dann aufgefallen, dass Frederik sehr häufig eben alleine war, dass er relativ wenig Kontakte in der Klasse hatte, (...) ähm, weil er sich wahrscheinlich auch ein bisschen ja ge-

*schämt hat oder *hmm Angst vor irgendwelchen Reaktionen der Schüler hatte, die aber in der Art nie und nie aufgefallen sind“ (L 9, 91-93).*

„... am Anfang, äh, war es relativ wenig Kontakt mit den Mitschülern. (...) Er hat mal sich so Kleinigkeiten helfen lassen. Und das hat aber dann sehr stark zugenommen“ (L 9, 151).

„Also da würde ich sagen, die [Bezugnahme auf die soziale Einbettung; Anm. d. V.] war gut. (...) Also nicht sehr gut, weil so eine AKTIVE Unterstützung jetzt von anderen Schülern, die hab ich jetzt auch nicht feststellen können“ (L 10, 203-205).

Auch hier tritt aus den Äußerungen der beiden Lehrer (Lehrer 9 und 10) heraus, dass der hörgeschädigte Schüler grundsätzlich und zunehmend in die Klasse eingebettet war. Dennoch sprechen beide Befragte von einem eher geringen Kontakt des hörgeschädigten Schülers zu seinen Mitschülern, was somit ihre positiven Aussagen stark relativiert.

Lehrer 1 nimmt sich von der Einschätzung der sozialen Einbettung der hörgeschädigten Schülerin (Schülerin 1) insofern heraus, als dass er seine Schwierigkeiten in der Beurteilung dessen betont. Dennoch spricht dieser Lehrer an anderer Stelle davon, dass die Hörgeschädigte „... schnell Anschluss gefunden hat“ (vgl. L 1, 54). Außerdem beschreibt dieser Lehrer eine verstärkte Rücksichtnahme der Mitschüler seit der von der MSD-Lehrkraft durchgeführten Unterrichtsstunde.

Ansonsten beschreiben drei weitere Lehrer (Lehrer 3, 7 und 9) positive Auswirkungen der Integration des Hörgeschädigten auf die Mitschüler. Lehrerin 3 bezieht sich dabei auf eine Gesprächserziehung durch die Weitergabe der FM-Anlage im Unterricht (siehe Kapitel 6.2.3), die anderen Lehrkräfte nehmen dagegen Bezug auf eine positive leistungsmäßige oder soziale Entwicklung bzw. die Vermutung dessen:

*„Also, ich finde, für die gesamte Gruppe hat es sich doch POSITIV ausgewirkt. (...) Ja, weil sie doch lernen auch auf so einen Schüler Rücksicht zu nehmen und sich um einen anderen kümmern. Und gerade der Schüler, der zuletzt jetzt die letzten drei, vier Monate neben ihm gesessen hat, hat eigentlich selber ganz große *Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme und dadurch, dass er immer auf den Bastian aufpassen musste, hat er selber auch viel besser aufgepasst und das hat ihm auch, glaube ich, wahnsinnig viel gebracht ... (...) Überhaupt der ganzen Klasse“ (L 7, 191-195).*

*„Ich glaube sogar, dass es der Klasse gut getan hat zu wissen, dass da *äh ein, zwei Schüler sind, die irgendwelche Einschränkungen äh haben, mit denen sie zu kämpfen haben und ähm auch wenn es oft schwer war für sie einzusehen, warum jetzt ausgerechnet da wieder ein kleiner Bonus für jemanden da ist, haben sie es im Groben und Ganzen doch verstanden und eingesehen“ (L 9, 417).*

Auf die Frage nach dem Kommunikationsverhalten der Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler geben vier Lehrer (Lehrer 1, 5, 7 und 9) an, dass die Mitschüler die spezifische Kommunikationssituation des hörgeschädigten Schülers beachten. Mitunter zeigt sich dabei, dass die Lehrer die Mitschüler auch dazu anhalten:

*„Vor allem äh * ich habe versucht, äh * den Schülern klar zu machen, dass sie die Lena anschauen sollen. (...) Das machen sie auch. Sie konnten das fast runterbeten. Sie waren auch sehr beeindruckt von der Unterrichtsstunde, die Frau F. [MSD-Lehrkraft; Anm. d. V.] mal gehalten hat“ (L 1, 178-180).*

„Das war eigentlich eine gute Gemeinschaft. (...) Und äh wer im Unterricht drin war, der hat auch gesehen, wenn ich manche Schüler darauf aufmerksam gemacht / ‚Du die Verena hat dich nicht verstanden, sprich bitte deutlich!‘. Das haben Sie bei der U. [Mitschülerin; Anm. d. V.] vielleicht einmal gesehen. Die hat sich dann umgedreht ... Das ging also tadellos“ (L 5, 83-85).

*„Aber WENN die Mitschüler ihn ansprechen, dann, glaube ich, kommt er gut mit ihnen zurecht, also was ich beobachtet habe, glaube ich, gibt es KAUM Kommunikationsprobleme. (...) Also, die Schüler wissen, dass er * einfach * SCHWERhörig ist, ... dass sie LANGsamer sprechen müssen, dass sie deutlicher sprechen müssen und die nehmen da schon sehr Rücksicht darauf, MACHEN das auch“ (L 7, 87-89).*

Konkret keine Probleme in der Kommunikation mit Mitschülern beschreibt Lehrer 8 für Schüler 4 wie folgt:

*„Also da habe ich jetzt nicht den Eindruck, dass die Verständnisschwierigkeiten hatten. (...) Also dass mal eine, eine Frage unklar war oder eine Aussage nicht präzise genug war oder * / Das kommt ja immer mal vor“ (L 8, 37-43).*

Diskussion

Nimmt man das beobachtete Verhältnis zwischen Mitschülern und dem hörgeschädigten Schüler, so zeigte sich die Tendenz einer zumeist häufigen, angeregten Interaktion zwischen den Hörgeschädigten und den Mitschülern. In deutlich geringerem Maße ergab sich dies für Schüler 5.

Die Initiierung der Gespräche bzw. Interaktionen geschah vor allem bei zwei Schülern (Schülerin 1 und 3) durch die Mitschüler, in mittlerer Häufigkeit wurde dies bei Schüler 2 und teils noch bei Schüler 4 verzeichnet. Bei Schüler 5 konnte im Unterricht bei beiden Lehrern keine Gesprächsinitiierung seitens der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten ausgemacht werden. Abgesehen davon kann vor allem ein initiatives Schülerecho als Anzeichen einer sozialen Eingebundenheit des Hörgeschädigten in der Klasse gewertet werden. Dies zeigte sich vor allem im Unterricht bei den Schülern 2 und 3 (im Unterricht bei den Lehrern 3, 4 und 5).

Unter Einbezug der detaillierteren, deskriptiv dargelegten Befunde kann die positive Situation für die Schüler 1, 2 und 3 bestätigt werden. Bei allen drei Schülern wurden oftmals Interaktionen zwischen den Hörgeschädigten und den Mitschülern beobachtet. In Gruppenbildungsprozessen wurden sie deutlich involviert und in den Interaktionen ließ sich ein hörgeschädigtengerechtes Kommunikationsverhalten und eine Rücksichtnahme der Mitschüler gegenüber den Hörgeschädigten ausmachen. Die befragten Lehrer dieser Schüler bestätigen dies in ihren Aussagen zu der sozialen Einbettung der hörgeschädigten Schüler sowie zu dem Kommunika-

tionsverhalten der Mitschüler zu den Hörgeschädigten. Allerdings geben hierbei einige Befragte auch an, dass sie selbst die Mitschüler zu diesem hörgeschädigtengerechten Kommunikationsverhalten anhalten. Demnach kann bedingt auf einen Lehrereinfluss speziell dieses Verhaltensaspekts der Mitschüler geschlossen werden. Außerdem treten in den Aussagen von Lehrer 3 und 5 (Schüler 2 und 3) soziale Problematiken hervor. Fasst man nun diese Befunde zusammen, so kann ein gutes Verhältnis zwischen den hörgeschädigten Schülern und ihren Mitschülern zum Untersuchungszeitpunkt insbesondere bei den Schülern 1, 2 und 3 angenommen werden. Auch wenn bei Schülerin 3 kaum ein Schülerecho erfasst wurde, sprechen die angeregten Interaktion zwischen ihr und ihren Mitschülerinnen für eine gute Einbettung der Hörgeschädigten in die Klasse. Angeregte Gespräche und Interaktionen mit Mitschülern sowie ein gegenseitiges „Aufeinander-zu-gehen“ wird ebenso durch die Lehrer 2, 3 und 5 für diese Schüler bestätigt. Bei genauerer Analyse der Ergebnisse fällt dabei außerdem auf, dass die hörgeschädigten Schüler, zumeist im Kontakt mit gleichgeschlechtlichen Mitschülern standen. Dieses Ergebnis geht konform mit den Resultaten der Studie von STEINER (2008), in der positivere Werte bei gleichgeschlechtlichen Mitschülern zu hörgeschädigten Schülern nachgewiesen werden konnten.

In Bezug auf Schüler 4 wurden uneinheitliche soziale Abläufe zwischen ihm und den Mitschülern beobachtet. So wurde er zwar in den meisten Gruppenbildungsprozessen eingeschlossen, aber nicht in allen beobachteten Fällen. Interaktionen mit den Mitschülern fanden bei ihm eher gelegentlich statt. Mittlere Befunde spiegeln sich auch in der zusammenfassenden qualitativen Analyse der Beobachtungen, die sich leicht positiver für den Unterricht bei Lehrer 7 (dem Klassenlehrer) zeigen. Im Unterricht bei diesem Lehrer kann auf eine Akzeptanz der Mitschüler gegenüber dem Hörgeschädigten, allerdings nicht auf eine tatsächliche Integration geschlossen werden. In den Interviewaussagen von Lehrer 7 und 8 kristallisiert sich heraus, dass beide Lehrer zwar ein Zugehen der Mitschüler auf Schüler 4 wahrnehmen, der Schüler aber dennoch zumeist für sich bleibt. Der Befund mittlerer Häufigkeit aus den Beobachtungen wird somit bestätigt. Dabei bleibt fraglich, ob dies den Auswirkungen der Hörschädigung, des Beckwith-Wiedemann-Syndroms, Persönlichkeitseigenschaften und individuellen Vorlieben/Abneigungen dieses Schülers oder aber einer Kombination aus allem zuzuschreiben ist.

Bei Betrachtung der beobachteten Interaktionen zwischen Schüler 5 und seinen Mitschülern fällt einerseits grundsätzlich eine geringere Interaktionsfrequenz auf und andererseits, dass die Initiierung der Gespräche allein von dem Hörgeschädigten ausging. In den deskriptiven Beschreibungen zeichnen sich desgleichen tendenziell eher kritische Momente seiner sozialen

Eingebundenheit ab. Zum einen konnten bei ihm prinzipiell kaum Aufzeichnungen von Interaktionen mit den Mitschülern vorgenommen werden; zum anderen wurde er in dem einzig beobachteten Gruppenbildungsprozess nicht involviert. Er zeigte sich zwar von seinen Mitschülern akzeptiert, aber nicht integriert. Ein weiterer kritischer Aspekt betraf die Situation, in der Beschwerderufe von Mitschülern bei einer spezifisch angewandten Differenzierungsmaßnahme auftauchten. Lehrer 9 und 10 beschreiben in den Interviews jedoch eine grundsätzlich positive Einbettung, obwohl sie durchaus einen geringen Kontakt zwischen dem Hörgeschädigten und den Mitschülern angeben. Die Befunde aus den Interviews und Beobachtungen sind demnach bedingt konvergent und vor allem komplementär zueinander.

Kriterien, die als Anzeichen für eine positive/negative Klassenatmosphäre betrachtet werden können, erbrachten ein besonders günstiges Bild für den Unterricht bei Lehrer 1 und 5 vor, d.h. in Bezug auf die Schülerinnen 1 und 3. Dies zeigte sich insbesondere dadurch, indem Mitschüler häufiger als „Helfer“ eingesetzt wurden, sich die Schüler verstärkt gegenseitig halfen und tendenziell häufiger initiative, fachliche Schüleräußerungen in den beobachteten Unterrichtsstunden bei diesen beiden Lehrern erfasst wurden. Durch wenige Kennzeichnungen aller ausgewerteten Aspekte in Bezug auf die Klassenatmosphäre sticht der Unterricht bei Lehrer 9 und 10 hervor, was möglicherweise einem problematischeren Klassenklima zugeschrieben werden kann. Ein anderer Interpretationsansatz dessen wäre jedoch, dass am Gymnasium die ausgewerteten Bereiche grundsätzlich eher geringer vorkommen bzw. unüblicher in ihrem Einsatz sind. Schulartspezifische Einflüsse sind hier also nicht auszuschließen. Vergleicht man diese Beobachtungen mit den Interviews, fällt bei einigen Lehrern eine tendenzielle Konvergenz ihrer Aussagen mit den Beobachtungsbefunden auf. Der soziale Zusammenhalt der Klasse wird besonders positiv von beiden befragten Lehrern in der Klasse von Schüler 2 beurteilt. Für diesen Schüler bestätigen dies insbesondere diejenigen Beobachtungen, die sich auf die Interaktionen zwischen dem Hörgeschädigten und den Mitschülern beziehen. Eher problematisch beschreiben die Lehrer 1 und 2 die Lage in der von ihr unterrichteten Klasse mit Schülerin 1, was sich mittels der Beobachtungen nicht untermauern lassen konnte. Tendenziell positiv, aber dennoch in einzelnen Aspekten problematisch schildern die übrigen Befragten (Lehrer 5, 6, 7, 8, 9 und 10) den sozialen Zusammenhalt der jeweiligen Klassen mit den hörgeschädigten Schülern (Schüler 3, 4 und 5). Dabei beziehen sich alle kritischen Beurteilungen auf eher pubertäre Problematiken, die durchaus auch die soziale Integration Hörgeschädigter sowie das Klassenklima an sich und somit implizit die Eingliederung der hörgeschädigten Schüler beeinflussen können. Die eher kritische Situation bei Schüler 5

wird jedoch von beiden Lehrern nur in wenigen Aspekten und nicht in dem Maße widergespiegelt, wie es sich in den Aufzeichnungen aus den qualitativen Beobachtungen ergab.

Eine positive Situationseinschätzung einiger der befragten Lehrer in der Untersuchung von LINDNER (2007a) stand jedoch einem sehr schlechten Verhältnis gegenüber, von dem die hörgeschädigten Schüler selbst sowie deren Eltern berichteten. Aufgrund dessen liegt der Schluss nahe, dass einige Lehrkräfte möglicherweise zu einer positiveren Situationsbewertung neigen, als es in der schulischen Integrationspraxis der Fall ist. Im vorliegenden Falle betrifft dies womöglich die beiden Gymnasiallehrer der Untersuchung. Da diese grundsätzlich seltener in der Klasse unterrichten als die Klassenlehrer der Hauptschulen verwundert es nicht, dass ihnen eine Situationseinschätzung eventuell schwerer fällt und sie deshalb etwa zu einer positiveren Bewertung gelangen.

Da zwischen zwei Lehrerpaaren, d.h. zwischen Lehrer 1 und 2 sowie zwischen Lehrer 3 und 4 eine Übereinstimmung ihrer Situationseinschätzung vorherrscht, können ihre Aussagen verstärkt als wirklichkeitsnah angenommen werden. In Bezug auf Lehrer 3 und 4 besteht außerdem eine Konvergenz mit den Daten aus den Beobachtungen. Die eher kritische Darstellung des sozialen Zusammenhalts von Lehrer 1 und 2 widerspricht allerdings den Beobachtungsbefunden. Möglicherweise traten diese kritischen Momente nicht derart deutlich in den hospitierten Unterrichtsstunden hervor. Da jedoch beide Lehrkräfte davon sprechen, dass in diese pubertäre Problematiken innerhalb der Klasse die hörgeschädigte Schülerin nicht involviert war, kann es ebenso sein, dass der Beobachtungsfokus hier zu eng auf den Umkreis der hörgeschädigten Schülerin gesetzt wurde. Dadurch, dass jedoch beide Lehrkräfte davon sprechen, dass in diese eher negativen, sozialen Abläufe in der Klasse die Hörgeschädigte nicht einbezogen war, kann dennoch eine positive Situation für diese – unter Einbezug der Beobachtungsergebnisse – gefolgert werden.

Die zweiten Beobachterinnen nehmen zu diesem Bereich eher allgemeine, deskriptive Aussagen vor (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007). Dennoch stimmen sie mit den vorliegenden Befunden in Bezug auf eine eher positive bzw. tendenziell problematische soziale Eingebundenheit sowie in Bezug auf das Klassenklima bei den einzelnen hörgeschädigten Schülerin überein, so dass konsensuelle Gültigkeit interpretiert werden kann.

In der bereits erwähnten Studie von STEINER (2008) wurde explizit ein Fokus auf die Mitschüler der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler gesetzt (vgl. auch Kapitel 4.1). Es zeigte sich u.a. eine weitgehend positive oder aber durchschnittliche Einschätzung der Klasse durch die befragten Lehrer. In drei Klassen wurden soziale Schwierigkeiten bzw. eine stark

heterogene, problematische Schülerschaft beschrieben. Diese sozial weniger günstigen Beurteilungen der Klassenzusammensetzungen betrafen ausschließlich Lehrer der Sekundarschule. Trotz der tendenziell günstigen Bewertungen wurde bei zehn der 18 befragten Lehrer die Kommunikation zwischen Mitschülern und hörgeschädigtem Schüler als „schwierig“ eingestuft. Bei (deskriptivem) Vergleich der Ergebnisse zeigte sich ein Zusammenhang zwischen der Situationsbetrachtung der Lehrer und der entsprechenden Sicht der Mitschüler, so dass STEINER (2008, 255) zu der Vermutung kommt, dass die Lehrereinstellung einen erheblichen Einfluss auf die Integrationssituation in der Klasse allgemein sowie auf die Einschätzung der Mitschüler ausübt. In der abschließenden Diskussion im folgenden Kapitel wird deshalb u.a. versucht zu klären, ob Zusammenhänge zwischen der Lehrereinstellung und dem Verhältnis zwischen den Hörgeschädigten und den Mitschülern bestehen.

6.6 Zusammenfassende Ergebnisdiskussion

Da die einzelnen Ergebnisse bereits im Detail in den vorangegangenen Kapiteln diskutiert wurden, wird an dieser Stelle nicht nochmals ausführlich auf die Einzelbefunde eingegangen. Im Folgenden werden vielmehr wesentliche Untersuchungsergebnisse zusammengefasst und gegenübergestellt sowie gegenseitige Abhängigkeiten ermittelt. Auf Konvergenzen, Divergenzen und Komplementaritäten der Resultate wurde im Einzelnen schon eingegangen, so dass nachstehend nur stark bedeutsame Befunde diskutiert werden.

Gegen Ende des vorliegenden Kapitels wird schließlich auf die eingangs formulierten, übergeordneten Forschungsfragen (siehe Kapitel 4.2) – unter Berufung auf die qualitativen und quantitativen Ergebnisse und die bereits diskutierten Thesen in den Einzeldarstellungen – eingegangen.

Wesentliche Ergebnisse im zusammenfassenden Überblick und in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit

Unterricht und Lehrer

Befunde in Bezug auf die *Klassenraumgegebenheiten* zeigten sich in den erfassten Klassenräumen – mit Blick auf die auditive und visuelle Perzeption Hörgeschädigter – sehr unterschiedlich. Tendenziell positiv erwies sich die zumeist gegebene schallabsorbierende Ausstat-

tung (Vorhänge, Wandbekleidung), eher ungünstig hingegen die teils langen Fensterfronten, der eindringende Außenlärm bzw. die ungünstige Lage der Klassenzimmer, fehlende Drehstühle und der mehrheitlich nicht vorhandene Teppichboden ebenso wie fehlende Filzstopper unter den Stühlen in den Klassenzimmern. Einigen Lehrkräften sind die ungünstigen räumlichen Bedingungen bewusst. Sie sprechen die negativen raumakustischen Gegebenheiten, teils im Zusammenhang mit dem Wunsch nach deren Verbesserung, in den Interviews an.

Einflüsse der räumlichen Bedingungen auf den *Lärmpegel* im Klassenzimmer ließen sich nur eingeschränkt nachweisen. Kritisch waren die starken Pegelschwankungen durch eindringenden Außenlärm im Unterricht in zwei Klassen (bei Schüler 3 und 4). Tendenziell zeichnen sich jedoch stärkere Abhängigkeiten des Lärmpegels von den jeweils unterrichtenden Lehrpersonen ab, als etwa von räumlichen Einflüssen oder von der praktizierten Unterrichtsform. Auch wenn insgesamt ein mittlerer bzw. hoher Lärmpegel (nach quantitativen Werten über 55 dB, nach qualitativen Daten über 61 dB) überwog, wurden individuelle Pegelschwankungen im Unterricht je nach Lehrkraft ersichtlich. Mitunter ließen sich dabei Schwankungen des Lärmpegels von ± 5 dB messen. Aufgrund der starken intra- und interpersonalen Pegelabhängigkeiten ist auf einen Zusammenhang des Lärmpegels mit der jeweils unterrichtenden Lehrperson bzw. deren Unterrichts- und Erziehungsstils, deren „Classroom Managements“ sowie deren Lehrerpersönlichkeit zu schließen. Vergleicht man die Daten zu dem Lärmpegel mit denjenigen, die sich auf den Erziehungs- und Unterrichtsstil sowie auf die Strukturierung beziehen, so kann dieser Interpretationsansatz untermauert werden. Sehr deutlich ergibt sich diese Beziehung für Lehrerin 6 und vor allem für Lehrer 8: Bei beiden Lehrkräften konnten kritische Aspekte des Lärmpegels, des Erziehungsstils, der Lehrersprache und teils der Strukturierung mit Blick auf die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler aufgedeckt werden. Ein vorteilhaftes Bild ergibt sich hingegen in Bezug auf die unterrichtliche Strukturierung, den Erziehungsstil, die Lehrersprache und den Lärmpegel bei der Hälfte der Lehrer (Lehrer 1, 2, 3, 5 und 7). Dies geht außerdem mit einem gut rhythmisierten Wechsel der Unterrichtsformen bei diesen Lehrern einher, was im Unterricht bei den zuvor erwähnten Lehrern (Lehrer 6 und 8) eher nicht gegeben war.

Infolge dessen kann ein Zusammenhang von *Lärmpegel*, *Wechsel der Unterrichtsformen*, *unterrichtlicher Strukturierung*, *Lehrersprache* und *Erziehungs-/Unterrichtsstil* innerhalb der hier untersuchten Stichprobe angenommen werden. Dieser Bezug ist jedoch interpretativ und nicht mittels inferenzstatistischer Analysen entstanden, da die Kategorien Strukturierung, Er-

ziehungs-/Unterrichtsstil sowie der Wechsel der Unterrichtsformen mehrheitlich auf induktiven, qualitativen Analysen aufbauen.

Des Weiteren konnte mittels inferenzstatistischer Analysen ein *negativer Einfluss eines hohen Pegels (> 55 dB) und ein positiver eines mittleren Lärmpegels (40-55 dB) auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler* nachgewiesen werden. Überdies bewirkte ein *höherer Pegel mehr responsive Hilfe* gegenüber dem Hörgeschädigten, was möglicherweise auf eine vorausgehende, verstärkte Hilfesuche der hörgeschädigten Schüler bei einem hohen Lärmpegel verweist. Festhalten lässt sich demnach ein negativer Einfluss eines hohen Lärmpegels auf die Aufmerksamkeit und womöglich auf das Verstehen der hörgeschädigten Integrationsschüler, was wiederum eine vermehrte Nachfrage seinerseits bewirkte.

Auch wenn Strukturierung und Erziehungs-/Unterrichtsstil nur in Teilen quantitativ erfasst wurden und somit der Einfluss dieser Faktoren auf die Schüleraufmerksamkeit nicht berechnet werden konnte, kann über deren interpretativ erschlossenen Zusammenhang mit dem Lärmpegel auch ein günstiger Effekt auf die Schüleraufmerksamkeit vermutet werden.

Fügt man in diese Beobachtungsergebnisse entsprechende Lehreraussagen ein, so benennen lediglich zwei Befragte die Bedeutung des Lärmpegels für die hörgeschädigten Schüler. Eine tatsächliche Bestätigung eines günstigen Lärmpegels lässt sich allerdings nur für den Unterricht bei einem dieser beiden Lehrer bestätigen (Lehrer 1). Mit Blick auf den gemessenen Lärmpegel im Unterricht bei dem zweiten Lehrer (Lehrer 8) liegt hingegen die Vermutung nahe, dass sich dieser Lehrer zwar der Bedeutung des Lärmpegels bewusst war, der bei ihm beobachtete hohe Pegel aber möglicherweise ein Produkt aus seinem Erziehungsverhalten, problematischen Momenten der Lehrersprache und vermutlich seiner mangelnden unterrichtlichen Strukturierung sowie dem geringen Wechsel der Unterrichtsformen war. Zumindest die These eines Zusammenhangs zwischen dem Lärmpegel und einem Wechsel der Unterrichtsformen kann – unter Heranziehung der Forschungsbefunde von TIESLER et al. (2002) – als konsensuell gültig beschrieben werden.

Mit Blick auf vorteilhafte äußere Bedingungen wird oftmals auch eine günstige *Beleuchtungssituation* zur visuellen Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler hervorgehoben. In dieser empirischen Erhebung zeigten sich die Lichtverhältnisse zumeist günstig oder dunkel/gedämpft; statistische Berechnungen ergaben jedoch keinen Zusammenhang mit der Schüleraufmerksamkeit der Hörgeschädigten. Auffällige Besonderheiten im inter- und intrapersonalen Vergleich konnten kaum ausgemacht werden. Betont werden soll lediglich die

Situation, dass nicht selten nach der Arbeit mit dem Overheadprojektor eine abgedunkelte Beleuchtungssituation und somit eine ungünstige Absehbedingung bestehen blieb.

Als weiterer Aspekt der „äußeren Bedingungen“ kann die Nutzung der *FM-Anlage* gewertet werden, um zu Aussagen über die auditive Sprachwahrnehmung der beobachteten hörgeschädigten Schüler zu gelangen.

Der Gebrauch der FM-Anlage erwies sich in dieser Studie als schüler- und lehrerabhängig. Zum einen lehnten zwei der fünf beobachteten hörgeschädigten Schüler die Nutzung der Anlage aus sozial-integrativen Gründen ab (vgl. auch Befunde bei SCHMITT 2003a und STEINER 2008). Zum anderen zeichnen sich in dem Einsatz der Anlage bei den übrigen Schülern deutliche Unterschiede ab. Geringfügige Schüler- und stärkere Lehrerabhängigkeiten wurden in der Nutzung der FM-Anlage vor allem im Unterricht mit Schüler 4 ersichtlich: Hier nutzte der Klassenlehrer situations- und tagesabhängig die Anlage, ohne dass eine bestimmte Struktur dieses Gebrauchs durch Beobachtung zu erschließen war. Bei diesem Lehrer offenbarten sich überdies Unsicherheiten im Gebrauch der Anlage durch seine Interviewaussagen, obschon er in seinen Äußerungen auf eine spezifische Struktur in der Nutzung dieser Technik verweist. Bei dem entsprechenden Fachlehrer hierzu konnte kein Gebrauch der FM-Anlage im Unterricht beobachtet werden, was sich in seiner mündlichen Befragung für die allgemeine Unterrichtssituation bei ihm bestätigte. Aufgrund der Unsicherheiten bzw. des unregelmäßigen Gebrauchs der Anlage im Unterricht, wie es sich vor allem bei diesen beiden Lehrkräften in der Unterrichtsbeobachtung und in ihren eigenen Aussagen abzeichnet, kann auf eine mangelnde Informierung beider Lehrkräfte hinsichtlich der Nutzung und der Vorteile der FM-Anlage geschlossen werden. Hinzu kommt, dass der dazugehörige hörgeschädigte Schüler im Unterricht selbst nicht auf den Gebrauch der Anlage verwies. Möglicherweise forcierte also auch der Hörgeschädigte selbst in zu geringem Maße die Nutzung der Anlage. Es bedingen sich demnach vermutlich die Schüler- und Lehrerverhaltensweisen gegenseitig, was letztendlich zu der uneinheitlichen Nutzung der FM-Anlage in den erfassten Unterrichtseinheiten im Unterricht mit diesem hörgeschädigten Schüler führte.

Es treten in diesem Punkt demnach auch die hörgeschädigten Schüler als einflussnehmende Faktoren hervor. Als wesentlich ist ihr vorhandener/fehlender Einsatz von *Kommunikations-taktik* hervorzuheben. Besonders deutlich tritt dies bei einem Beobachtungsschüler hervor: Die mehr oder minder selbstverständliche Annahme und Nutzung der FM-Anlage, die sich in den Interviews mit beiden Lehrern von Schüler 2 zeigt, geht einher mit seinem häufigen kommunikationstaktischen Verhalten und dabei seinem Aufmerksammachen auf die Nutzung

der FM-Anlage. Dieser interpretativ erschlossene Zusammenhang untermauert die Annahme einer Reziprozität des Lehrer- und Schülerverhaltens und die Bedeutung eines engagierten Eintretens beider Seiten, um günstige Hörbedingungen durch den Einsatz hörtechnischer Hilfen zu schaffen.

Ferner konnte mittels inferenzstatistischer Berechnungen *ein positiver Einfluss der Nutzung der FM-Anlage auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler* nachgewiesen werden. Dies bestätigt nicht nur die vorliegende These diesbezüglich (siehe Kapitel 6.2.3), sondern geht zudem mit dem Befund einher, dass die Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler positiv mit der Schüleraufmerksamkeit korreliert. Demzufolge sind diejenigen Schüler, welche die FM-Anlage nutzen, auch im Unterricht aufmerksamer. Durch Interpretation lässt sich weiter erschließen, dass zum einen die FM-Anlage verstärkt zum Einsatz kommt, wenn die Hörgeschädigten Kommunikationstaktik betreiben, und zum anderen die hörgeschädigten Schüler, die mehr Kommunikationstaktik einsetzen, aufmerksamer sind. Es ergibt sich also eine Beziehung zwischen der Aufmerksamkeit und der Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler und dem Einsatz der FM-Anlage im Unterricht.

Die dargelegten Befunde zu den *methodischen Grundformen* und *Sozialformen* des Unterrichts ergeben ein Übergewicht der Arbeit im Klassenverband (Sozialform) als gebundene Erarbeitung (methodische Grundform), allerdings mit teils stark individuellen Häufigkeitsverteilungen ihres Einsatzes je nach Lehrkraft. Dem folgt an beobachteter Quantität die selbstständige Schülerarbeit (methodische Grundform) als Einzelarbeit (Sozialform). Die qualitative Analyse des Wechsels der Unterrichtsformen bestätigt die Dominanz der Arbeit im Klassenverband/gebundene Erarbeitung, gefolgt von der selbstständigen Schülerarbeit als Einzelarbeit und verweist auf einen häufigen Wechsel dieser beiden Formen. Diese Resultate gehen konform mit einer Reihe bisheriger Untersuchungen (vgl. u.a. BAUER & KANDERS 2000; HAGE et al. 1985; MOLKENTHIN et al. 1992). Auch wenn ein Wechsel beider Unterrichtsformen, durch Gewährung von Hör- und Absehpausen, als günstig für den hörgeschädigten Schüler anzunehmen ist, ließ sich eine derartige Rhythmisierung nicht bei allen beobachteten Lehrern verzeichnen. Außerdem ergab sich grundlegend eine Vernachlässigung kooperativer Arbeitsformen (der Partner- und Gruppenarbeit), welche einen wesentlichen Beitrag für die soziale Integration des Hörgeschädigten in die Klasse eröffnen können. Als vorteilhaft wurde dennoch der Wechsel zwischen lehrer- und schülerzentrierten Phasen im Unterricht bei etwa der Hälfte der hier beobachteten Lehrer ermittelt, auch wenn sich die Daten meist auf eine Einzelarbeit im Wechsel mit der Arbeit im Klassenverband beziehen.

Ogleich die angenommenen positiven Auswirkungen eines Wechsels zwischen lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtsphasen auf den hörgeschädigten Schüler nicht quantitativ erhoben werden konnten, erbrachten statistische Einzelberechnungen zu den jeweiligen Unterrichtsformen *positive Auswirkungen von Einzelarbeit* sowie *negative von Arbeit im Klassenverband/gebundene Erarbeitung auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler*. Überdies ergab sich ein *positiver Zusammenhang von Schüleraufmerksamkeit und Partnerarbeit*. Die verschiedenen Formen der selbstständigen Schülerarbeit gingen folglich Hand in Hand mit einem aufmerksamen Schülerverhalten der Hörgeschädigten, was wiederum die Bedeutung schülerzentrierter Unterrichtsformen unterstreicht.

Davon abgesehen konnte *weniger Hilfesuche und Hilfeerhalt in der Arbeit im Klassenverband/in der gebundenen Erarbeitung* beobachtet werden, was ebenso auf problematische Aspekte der unterrichtlichen Integration hörgeschädigter Schüler während lehrerzentrierter Unterrichtsphasen verweist.

Geht man dem nach, dass ein Wechsel der Unterrichtsformen Kennzeichen eines gut strukturierten Unterrichts sei, so lässt sich dies allein schon dadurch untermauern, dass die Ergebnisse der unterrichtlichen *Strukturierung* besonders positiv bei denjenigen Lehrern sind, bei welchen ein rhythmisierter Wechsel der Unterrichtsformen stattfand. Dies wird insbesondere in der qualitativ-deskriptiven Analyse der unterrichtlichen Strukturierung bei diesen Lehrern ersichtlich. Außerdem sprechen dieselben Lehrkräfte in den Interviews einzelne Aspekte von unterrichtlicher Strukturierung als bedeutsam für den hörgeschädigten Schüler an. Es liegt also bei diesen Lehrern eine partielle Bewusstheit der Bedeutung von Teilbereichen unterrichtlicher Strukturierung vor, die wiederum in ihrem Unterricht beobachtet werden konnten. Demzufolge kristallisiert sich der Unterricht dieser Lehrerguppe unter diesen Kriterien als besonders günstig heraus. Für die vereinzelt, von den Lehrern benannten Kennzeichen der unterrichtlichen Strukturierung kann ferner kommunikative Validität angegeben werden.

Eher selten bzw. unvorteilhaft mit Blick auf die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler wurden hingegen die untersuchten Momente unterrichtlicher Strukturierung im Unterricht bei zwei Lehrern erfasst. Dies geht wiederum konform mit dem selten vorgenommenen Wechsel der Unterrichtsformen bei diesen Lehrkräften.

Zu vereinzelt, statistisch untersuchten Aspekten von Strukturierung konnten außerdem korrelative Zusammenhänge ermittelt werden, welche somit die Bedeutsamkeit unterrichtlicher Strukturierung für hörgeschädigte Schüler unterstreichen (signifikante Korrelationen: zwischen der Schüleraufmerksamkeit und einer schriftlichen Angabe von Themenwechseln sowie

zu einer mündlichen Wiederholung/Zusammenfassung). Dabei kann interpretativ auf eine günstige Sachlage dessen im Unterricht bei etwa der Hälfte der untersuchten Lehrer (Lehrer 3, 4, 5 und 7) geschlossen werden.

Wie bereits angesprochen, ist Strukturierung eng verwoben mit den Kriterien der separat analysierten Bereiche zum Erziehungs- und Unterrichtsstil, zur Lehrersprache und zu den Unterrichtsformen. So ist etwa „Strukturierung“ implizites Merkmal eines spezifischen Unterrichtsstils, ein wesentliches Moment des verbalen und vokalen Lehrerverhaltens und außerdem einem rhythmisierten Unterricht mit ausgewogenem Verhältnis von lehrer- und schülerzentrierter Phasen zuzuordnen.

Strukturierung wird oftmals als Aspekt der Unterrichtsqualität oder als ein Ausprägungsmerkmal des *Erziehungs-/Unterrichtsstils* beschrieben. Als besonders günstig hinsichtlich einer guten Strukturierung zeichnet sich der Unterricht bei der Hälfte der Lehrer aus. All diesen Lehrkräften ist ein tendenziell demokratischer, sozial-integrativer Unterrichtsstil mit individuellen Ausprägungen zuzuordnen.

Demgegenüber bedürfen, in Orientierung an dem dargelegten Verständnis der verschiedenen Erziehungs-/Unterrichtsstile und ihrer Effekte auf die Schüler insgesamt sowie den Folgewirkungen auf die unterrichtliche Integrationssituation des hörgeschädigten Schülers, zwei Lehrkräfte einer kritischen Reflexion: Lehrerin 6 weist offensichtliche Ausprägungen eines autoritären Unterrichtsstils auf, von dem negative Auswirkungen auf das Klassenklima und in letzter Konsequenz somit auch auf die soziale Integration des Hörgeschädigten angenommen werden. Da sie jedoch als Fachlehrerin wöchentlich nur zwei Unterrichtsstunden in der Klasse unterrichtet, relativiert sich die These dieses vermuteten Effektes. Unter Einbezug der Befunde zu der sozialen Einbettung der entsprechenden hörgeschädigten Schülerin in die Klasse, lassen sich auch keine Negativbefunde ausmachen. Bei dieser Schülerin zeigt sich die soziale Einbettung in die Klasse vielmehr positiv. Außerdem liegt es nahe, eine starke Strukturierung des Unterrichts bei einem autoritären Unterrichtsstil anzunehmen, was sich jedoch bei dieser Lehrerin nicht beobachten ließ. Nimmt man Lehrer 8, so konnte bei ihm ein eher inkonsequentes, mitunter sprunghaftes Lehrerverhalten erfasst werden. Dieser Befund geht konform mit der mangelnden Strukturiertheit, die sein Unterricht aufwies, sowie dem erhöhten Lärmpegel, der als Folgewirkung dessen vermutet werden kann. Auch bei ihm sind jedoch als Fachlehrer die Effekte auf das Klassengefüge als gering einzuschätzen. Obschon sich die soziale Einbettung des hörgeschädigten Schülers in diese Klasse bedingt als kritisch zeigte, würde es zu weit führen, dies auf diesen Lehrer zurückzuführen.

Betrachtet man prinzipiell das Erziehungsverhalten der Lehrkräfte im Verhältnis zu der *Klassenatmosphäre*, so lassen sich einige wenige, gegenseitige Beziehungen erschließen. Tendenziell ergab sich in allen Klassen das Klima als positiv, wenn auch mit unterschiedlichen Abstufungen. Bei einem Klassenlehrer könnte allerdings darauf geschlossen werden, dass sein konstruktivistisch geprägter Unterrichtsstil tatsächlich das als etabliert beobachtete Klima des gegenseitigen Helfens und Helfen-Lassens forcierte. Überdies können positive Auswirkungen des demokratischen Erziehungsstils mit stärkerer Ausprägung der emotionalen Wärme und in Verbindung eines gut strukturierten Unterrichts bei einer Lehrkraft auf das Klassenklima und die günstige soziale Einbettung des Hörgeschädigten angenommen werden. In denjenigen Klassen, in denen sich leicht kritische Tendenzen im Klassenklima bzw. in der sozialen Eingebundenheit des Hörgeschädigten ermitteln ließen, kann jedoch kein begründeter, direkter Bezug zu dem Erziehungs-/Unterrichtsstil der Lehrer hergestellt werden. Es liegt vielmehr die Schlussfolgerung nahe, dass ein fehlendes/vorhandenes kommunikationstaktisches Verhalten der Hörgeschädigten, die Passivität/Aktivität der hörgeschädigten Schüler in der Teilnahme am Geschehen und deren sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten – sowie bei einem hörgeschädigten Schüler eventuell schulartspezifische Einflüsse – ausschlaggebend dafür sind. Auffällig ist zumindest, dass gerade diejenigen beiden Schüler sich generell passiver verhielten und kaum Kommunikationstaktik anwandten, in deren Klassen kritische Tendenzen im Klassenklima ermittelt wurden.

Geht man zurück zu der Betrachtung der didaktisch-methodischen sowie erzieherischen, hörgeschädigtenspezifischen Aspekte, die vorliegend erforscht wurden, so kann die *Lehrersprache* in Teilen in einen Zusammenhang mit der unterrichtlichen Strukturierung sowie dem Erziehungs- und Unterrichtsstil gebracht werden. Besonders deutlich wird dies bei dem autoritär geprägten Unterrichtsstil von einer Lehrkraft, der bei ihr Hand in Hand mit einem fehlenden Wechsel der Unterrichtsformen sowie einem mehrheitlich verbal ablaufendem Unterricht ging. Allerdings fiel grundsätzlich das Übergewicht eines verbal ablaufenden Unterrichts in der gesamten Lehrergruppe auf. *Positive statistische Zusammenhänge zu der Schüleraufmerksamkeit* ließen sich allerdings *mit nonverbalen Kommunikationsanteilen der beobachteten Lehrer* und *mit mimisch-gestischen sowie gegenständlichen Impulsen* ermitteln (Ähnliches bestätigte sich in den Studien von BETTENCOURT et al. 1983; SMITH 1979; COLLINS 1979). Wenn auch der Unterricht vorherrschend verbal ablief, zeigten sich die wenigen nonverbalen Elemente als wesentlich und Einfluss nehmend auf die hörgeschädigten Schüler. Nonverbale

Kommunikationsanteile ergaben sich besonders häufig bei Lehrerin 3 und bedingt noch bei weiteren fünf Lehrern. Auffällig selten ließ sich Selbiges für zwei Lehrer feststellen.

Ähnliches wurde für die vokale und verbale Lehrersprache aufgedeckt, wobei sich gerade ein Lehrer in seinem Sprachverhalten stärker von der übrigen Lehrergruppe abhebt. Hauptsächlich wird dies in seiner verbalen Lehrersprache durch häufigeren Gebrauch unfertiger, dysgrammatischer, vager Fragen, häufigere Modifikationen der Lehrersprache, Fragenaneinanderreihungen und Kettenfragen, Scheinfragen, langen verschachtelte Arbeitsanweisungen und insgesamt einer mangelnden Zielstrebigkeit seiner Aufforderungen ersichtlich. Auch bei ihm geht sein sprachliches Verhalten konform mit seinem Unterrichtsstil.

Bei der Analyse der untersuchten *Gesprächshilfen* (Sprecherbenennung, Weisen auf die Sprecher, Lehrerecho) fällt hingegen ein eher uneinheitlicher und lehrerabhängiger Gebrauch auf, der im Unterricht bei einer Lehrkraft auffällig selten und bei einer anderen außerordentlich oft verzeichnet wurde. Die ohnehin bereits kritischen, einzelnen Momente der Lehrersprache bei erstgenannter Lehrerin potenzieren sich also womöglich mit den fehlenden Gesprächshilfen und liefern alles in allem ungünstige Bedingungen eines Sprachverstehens für die entsprechende hörgeschädigte Schülerin.

In Bezug auf die *Antlitzgerichtetheit* der erfassten Lehrer wurde diese vor allem in der qualitativen Beobachtung als tendenziell problematisch über die gesamte Lehrergruppe hinweg ermittelt, auch wenn zumeist nur kurze Sequenzen betroffen sind. Besonders positiv durch eine häufig vorhandene Antlitzgerichtetheit zeichnen sich zwei Lehrkräfte, eher ungünstig ein Lehrer aus. Als kritische Situationen fehlender/wechselnder Antlitzgerichtetheit traten insgesamt vor allem unterrichtliche Konstellationen bei der Arbeit mit Tafel/Overheadprojektor und bei Zuwendung zu anderen Schülern bei gleichzeitiger Abwendung von dem Hörgeschädigten hervor. Außerdem ließen sich Abhängigkeiten zu dem Bewegungsverhalten der Lehrer im Raum und zu deren Proxemik und Antlitzgerichtetheit ausmachen. Interpretativ wurden hierbei ferner Bezüge zu räumlich-baulichen Einflüssen erschlossen, die sich auf das proxemische und das Bewegungsverhalten der Lehrkräfte auswirkten. Als sehr vorteilhaft sticht das Lehrerverhalten von drei Lehrern, als eher unvorteilhaft für die Sprachperzeption Hörgeschädigter das Verhalten weiterer drei Lehrer, hervor.

Die *Bewegung der Lehrer im Raum* zeichnete sich insgesamt als lehrerabhängig und als von räumlichen Gegebenheiten beeinflusst ab. Letzteres kann deshalb interpretiert werden, da das Bewegungsverhalten der erfassten Lehrer teils „paarweise“ vergleichbar war (vgl. Kapitel 6.3.10). Zudem konnten Einflüsse und Zusammenhänge zu der Schülersaufmerksamkeit statistisch für das Bewegungsverhalten der Lehrer nachgewiesen werden: *So beeinflusste bereits*

eine gemäßigte Bewegung der Lehrer im Raum die Aufmerksamkeit der Schüler negativ und eine geringe Bewegungsfrequenz Selbige positiv.

Darüber hinaus wurden Wechselwirkungen zwischen der Bewegung des Lehrers, dessen Antlitzgerichtetheit und der Entfernung zwischen Lehrer und Hörgeschädigtem erschlossen: Ein starkes Bewegungsverhalten der Lehrer führte zu unbeständiger Antlitzgerichtetheit und wechselnder Sprecherentfernung zu den hörgeschädigten Schülern. Bei einer Lehrkraft kann darauf geschlossen werden, dass der Einsatz bzw. die Weitergabe der FM-Anlage möglicherweise auch ihr starkes Bewegungsverhalten beeinflusste. Auch hierzu offenbaren sich somit Beziehungen.

Selbstauskünfte der Lehrkräfte zu ihrem eigenen sprachlichen Verhalten bezogen sich mehrheitlich auf das Bemühen um Antlitzgerichtetheit und Blickkontakt, so dass eine größere Bewusstheit der Bedeutsamkeit dieses Aspekts für die Sprachwahrnehmung Hörgeschädigter bei den hier erfassten Lehrern angenommen werden kann. Die Umsetzung dessen trat als günstig bei zwei Lehrkräften hervor. Drei weitere Lehrkräfte benennen außerdem ein deutlicheres Sprechen gegenüber dem Hörgeschädigten, was sich für zwei von ihnen durch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen ließ. Einige Befragte äußern sich nicht zur Lehrersprache, so dass möglicherweise eine fehlende Bewusstheit ihrerseits vermutet werden kann. Außerdem wurden von der gesamten Lehrergruppe diverse Aspekte der Lehrersprache nicht angesprochen (z.B. die Bedeutung der Bewegung des Lehrers, seiner Proxemik, seiner nonverbalen Kommunikation im Hinblick auf die Sprachwahrnehmung durch Hörgeschädigte), so dass diese These untermauert werden kann. Allein bei einer Lehrkraft wurden Divergenzen diesbezüglich ersichtlich: Diese Lehrerin war sich scheinbar der Bedeutung von Lehrersprache in einzelnen Aspekten bewusst, obgleich die Umsetzung der benannten Kriterien der Lehrersprache nicht in dem Maße in ihrem tatsächlichen unterrichtlichen Sprachverhalten beobachtet wurde.

Nonverbale Kommunikation, mimisch-gestische Impulse, eine gut modulierte vokale Lehrersprache sowie eine ausdrucksvolle Verbalsprache können als „Anschauung“ in der Lehrersprache gewertet werden. Neben einer visualisierenden Lehrersprache erwies sich ferner die praktizierte *Anschauung* selbst – bei Analyse von mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung – als *wesentlich und Einfluss nehmend auf die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler*. Statistisch signifikant ließ sich allerdings ein gerichteter Zusammenhang allein zwischen mittelbar direkter Anschauung und der Schüleraufmerksamkeit nachweisen. Es liegt jedoch der Schluss nahe, dass die fehlende, signifikante Beziehung zwischen unmittelbarer

Anschauung und der Aufmerksamkeit der Hörgeschädigten dem zuzuschreiben ist, dass unmittelbare Anschauung nur selten beobachtet werden konnte.

Ein anschaulicher Unterricht, und vor allem eine unterrichtliche *Aktivierung der Schüler* sowie der Einsatz von *Lebens- und Schülernähe*, kann in einen Zusammenhang mit einem (konstruktivistischen) Unterrichtsstil gebracht werden. Alle diese Kriterien offenbarten sich besonders deutlich im Unterricht bei einem Lehrer. Bei diesem Lehrer wird außerdem in seinen Aussagen deutlich, dass Schüleraktivierung, Lebens- und Schülernähe sowie ein anschaulicher Unterricht von ihm als generell bedeutsame Qualitätsmerkmale eines Unterrichts erachtet werden. Folglich tritt bei ihm seine grundlegende Einstellung als wesentlich vor allem in Bezug auf die genannten Unterrichtsprinzipien hervor. Ähnliches ergibt sich tendenziell noch für vier weitere Lehrer, wenn auch nicht in dieser Deutlichkeit. Es kann folglich von einer Übereinstimmung zwischen Forscher- und Betroffenenansicht bezüglich dieser unterrichtlichen Kriterien gesprochen werden.

Des Weiteren fällt auf, dass Schüleraktivierung, Schüler- und Lebensnähe sowie Anschauung im Unterricht bei einigen der untersuchten Lehrer besonders häufig, bei anderen auffällig selten vorkamen. Dies legt den Schluss nahe, dass diese Unterrichtsprinzipien in besonders engem Verbund zueinander stehen. Zwei Fachlehrer, die sich in einem Bereich mittlerer Häufigkeit bezüglich ihres Einsatzes von Anschauung bewegten, erwähnen dieses wesentliche Prinzip nicht in Bezug auf den unterrichtlichen Einsatz mit hörgeschädigten Schülern. Dies verweist eventuell auf deren geringere Bewusstheit um die Bedeutung von Anschauung mit Blick auf die Hörgeschädigten oder aber auf ihre geringe Informiertheit diesbezüglich. Ähnlich verhält es sich mit der Schüleraktivierung und der Schüler-/Lebensnähe, die allein ein Lehrer in der mündlichen Befragung zur Sprache brachte.

Umgekehrtes lässt sich für untersuchte binnendifferenzierende Maßnahmen ausmachen. *Innere Differenzierungsmaßnahmen* mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler werden zwar von einigen Lehrern im Interview berichtet, sie konnten aber alles in allem kaum beobachtet werden. Die wenigen, eindeutig erfassten Maßnahmen beziehen sich mit großer Mehrheit auf alle Schüler betreffende Differenzierungsmaßnahmen und nicht auf spezifische für den hörgeschädigten Schüler. Die seltene Beobachtung derartiger Differenzierungsformen kann allerdings auch dem zugeschrieben werden, dass es womöglich an einer Eindeutigkeit in deren Beobachtung mangelte. Dies kann dadurch ergänzt werden, dass durchaus einige Befragte von spezifischen individualisierenden Maßnahmen berichten, die sich vor allem auf den Deutsch- und Englischunterricht beziehen. Entweder mangelte es nun an Eindeutigkeit in der Beobachtung solcher Maßnahmen, so dass sie nicht ermittelt werden konnten oder die Befrag-

ten berichten zwar von derartigen Maßnahmen, sie setzten diese jedoch nicht in den beobachteten Unterrichtsstunden um. Gleich welchen Interpretationsansatz man verfolgt, bleibt ein geringer Einsatz innerer Differenzierungsmaßnahmen bestehen. Dies bestätigte sich ebenso in der Untersuchung von MOLKENTHIN et al. (1992) für den Unterricht in Klassen am Förderzentrum, Förderschwerpunkt Lernen, und in den Klassen an allgemeinen Schulen. Ursache des geringen Einsatzes von Binnendifferenzierung kann vorliegend möglicherweise in einer Überforderung der Lehrer der allgemeinen Schule begründet liegen. Zum einen sind sie durch die stark heterogene Schülerschaft der zumeist großen Klassen ohnehin schon stark beansprucht, zum anderen mangelt es ihnen unter Umständen an einer adäquaten Informierung bezüglich geeigneter Fördermaßnahmen hörgeschädigter Schüler. Summa summarum kann dafür ursächlich eine zu geringe Förder- und Unterrichtskompetenz der Lehrer der allgemeinen Schule mit Blick auf die (integrative) Unterrichtung hörgeschädigter Schüler sowie ein mangelndes zeitliches Budget ihrerseits ausgemacht werden.

Hörgeschädigte Schüler

Bei näherer Betrachtung der erfassten hörgeschädigten Schüler, fällt eine tendenzielle und mehrheitliche Übereinstimmung zwischen der Forscher- und der Lehrersicht auf. Die überwiegend positiven Befunde eines aufmerksamen Schülerverhaltens gehen dabei nicht nur konform mit Ergebnissen weiterer Unterrichtsforschungen mit gut hörenden Schülern (vgl. DUMKE 1991a; 1991c; EHRHARDT et al. 1981; FISHER et al. 1980; GOOD & BECKERMAN 1978; HELMKE & RENKL 1993), sondern werden vorliegend mit den Beobachtungsdaten und Interviewaussagen bezüglich einer guten bis sehr guten Mitarbeit bei den Schülern untermauert. Zwei Hörgeschädigte zeigten sich allerdings, nach den Unterrichtsbeobachtungen und den Lehreraussagen, in ihrer unterrichtlichen Mitarbeit erheblich passiver, was sich ebenso in deren Aufmerksamkeit bzw. Unaufmerksamkeit abzeichnete.

Das Aufmerksamkeitsverhalten der Hörgeschädigten schwankte jedoch nicht nur über die Schüler, sondern auch in Abhängigkeit von dem Unterricht. Auffallend ist vor allem das unaufmerksame Schülerverhalten von Schülerin 3 im Unterricht bei Lehrerin 6 und von Schüler 4 in den erfassten Unterrichtsstunden bei Lehrer 8. Dabei sei darauf verwiesen, dass gerade diese beiden Lehrer auffällig sind in Bezug auf den in ihrem Unterricht erfassten Lärmpegel, hinsichtlich kritischer Aspekte in der unterrichtlichen Strukturierung, im Einsatz der Unterrichtsformen, in einem geringen Gebrauch von Anschauung, in ihrer Lehrersprache und ihrem Erziehungs- und Unterrichtsstil. Möglicherweise wirkte sich also diese Situationskonstellation auf das unterrichtliche Schülerverhalten negativ aus.

Zudem geht das tendenziell passiv-unaufmerksame Verhalten von zwei Beobachtungsschülern Hand in Hand mit deutlicheren Auffälligkeiten in ihrer Sprachproduktion und -perzeption im Schülervergleich sowie einem seltenen/fehlenden kommunikationstaktischem Verhalten bei diesen Schülern. Auch weisen gerade diese beiden Schüler, audiologisch gesehen, den höchsten Grad des Hörverlusts auf. Desgleichen beschreiben die Lehrer dieser Schüler deren häufigeres „Allein-Sein“. Dies geht wiederum konform mit dem geringen sozialen Einbezug der beiden Schüler im Vergleich zu den übrigen hörgeschädigten Untersuchungsteilnehmern, wie es die Unterrichtsbeobachtungen ergaben. Unter Umständen kristallisiert sich also eine Einflussnahme des Grades der Hörschädigung bzw. deren Auswirkung auf die sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten auf die Integrationssituation in Bezug auf die soziale Eingebundenheit und die unterrichtliche Aufmerksamkeit der Hörgeschädigten heraus. Ein Zusammenhang zwischen sprachlich-kommunikativen Fähigkeiten und Fertigkeiten mit der sozialen Integration ließ sich ebenso in einigen anderen nationalen und internationalen Studien ermitteln (vgl. BRACKEN et al. 1972a; 1972b; IANTAFFI et al. 2003; NORDÉN et al. 1985; STINSON & LIU 1999). Einige heben dabei insbesondere die Kommunikationstaktik als entscheidende Variable hervor, was durchaus auch vorliegend der Fall sein kann. In Bezug auf einen dieser beiden Schüler kann allerdings auch eine reziproke Wirkung zwischen Schüler- und Lehrerverhalten angenommen werden: Nicht nur, dass sich dieser Schüler sehr passiv im Unterricht verhielt, die Lehrer beließen ihn auch in seiner Passivität, was einer seiner Lehrer mit seinen eigenen Unsicherheiten im Umgang mit dem Hörgeschädigten begründete. Es ist also nicht auszuschließen, dass auch dieses Wechselwirkungsverhältnis einen Beitrag zu problematischen Aspekten der unterrichtlichen Integrationssituation zumindest bei diesem Schüler beigesteuert hat.

Mit Blick auf die Hilfesuche und den Hilfeerhalt (durch den Lehrer oder/und die Mitschüler) ergab sich ein *Mehr an einer Suche als einem Erhalt von Hilfe*, wenn auch beides in geringem Maße beobachtet wurde. Hilfe durch die hörgeschädigten Schüler gegenüber Mitschülern trat noch seltener und vor allem bei zwei Schülern auf. Bei diesen hörgeschädigten Schülern kann ein höheres inhaltliches und sprachliches Unterrichtsverstehen als bei den anderen hörgeschädigten Beobachtungsschülern angenommen werden und dies eventuell Ausdruck der positiven sozialen sowie emotionalen Integrationssituation dieser Schüler darstellen. Dabei fällt auf, dass genau diese beiden Schüler den geringsten Hörverlust im Schülervergleich aufweisen, am häufigsten Kommunikationstaktik einsetzten und die geringsten sprachlichen Auffälligkeiten offenbarten. Es bleibt also unklar, welche dieser Kriterien nun ausschlaggebend für die häufigere Erteilung von Hilfe bei diesen Hörgeschädigten war. Hilfesuche wurde dagegen vor

allem bei einem Hörgeschädigten ersichtlich, obgleich dieser Schüler am wenigsten Hilfe erhielt. Dieser hörgeschädigte Schüler suchte insbesondere Hilfe bei seinen Mitschülern, so dass der geringe Hilfeerhalt gegebenenfalls als Anzeichen einer geringen Eingebundenheit zu werten ist, welche bei diesem Schüler sich durch weitere Unterrichtsbeobachtungen tendenziell auch zeigte. Auffällig ist außerdem, dass dieser Schüler den höchsten Hörverlust aufweist, keine FM-Anlage im Unterricht zugegen war und seine beiden beobachteten Lehrer hinsichtlich unterrichtlicher Spezifika und Bedingungen des Hörverstehens in einem mittleren Bereich innerhalb der Lehrergruppe einzuordnen sind. Diese unterrichtliche Konstellation oder einzelne Aspekte davon können letztlich dazu geführt haben, dass eine vermehrte Hilfe-suche und ein geringer Hilfeerhalt bei diesem Beobachtungsschüler verzeichnet werden konnte.

Insgesamt empfangen jedoch die hörgeschädigten Schüler dann verstärkt (Lehrer-)Hilfe, wenn sie passiv unaufmerksam waren. Dies legt den Schluss nahe, dass hier vor allem Lehrerhilfe als disziplinarische und weniger als integrative Maßnahme erfolgte.

Eindeutige Zusammenhänge zwischen dem Unterricht bzw. der Lehrperson sowie dem Schülerverhalten mit den schulischen Leistungen der Hörgeschädigten lassen sich nicht aufdecken. Auffällig ist jedoch, dass als häufigste Attribuierung der Lehrer für gute/schlechte Schulleistungen der (fehlende) Fleiß der hörgeschädigten Schüler vermutet wurde.

Grad an Informierung, Vorerfahrungen sowie Einstellungen und Sichtweisen der Lehrer

Stellt man den bisherigen Ergebnissen den Grad an Informierung, die Vorerfahrungen, die Einstellungen und Sichtweisen der erfassten Lehrer gegenüber, können vereinzelte Bezüge zu den didaktisch-methodischen Spezifika sowie den Bedingungen des Sprachverstehen in den beobachteten Unterrichtsstunden ausgemacht werden. Es lassen sich jedoch keine Zusammenhänge allein zur *Vorinformierung bzw. Vorbereitung* der hier befragten Lehrer und den beobachteten hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen in deren Unterricht aufdecken. Einerseits kann dies damit erklärt werden, dass die Mehrheit der untersuchten Lehrkräfte (acht von zehn Lehrern) vor der Unterrichtung des Hörgeschädigten nicht im Vorfeld informiert wurde (vgl. auch Untersuchung STEINER 2008). Auch wenn sich keine direkten Bezüge dazu ermitteln lassen, so zeichnet sich der *Grad an Informiertheit* als wesentlich ab: Diejenigen Lehrkräfte, bei denen im Unterricht oftmals sehr günstige Bedingungen hinsichtlich hörgeschädigtenspezifischer unterrichtlicher Aspekte erfasst wurden, besaßen teils bereits *Vorerfahrungen* mit Hörgeschädigten, wurden *im Vorfeld* mitunter *informiert* oder/und standen mehrheitlich im Kontakt mit dem MSD.

Die Beziehungen der *Einstellungen* und *Sichtweisen* der erfassten Lehrer zu ihrem beobachteten Unterricht liegen nicht klar auf der Hand und werden nur bei einzelnen Untersuchungsteilnehmern offensichtlich. Alle Befragten befürworteten grundlegend die schulische Integration Hörgeschädigter, auch wenn sie sich mehrheitlich demgegenüber positiv-differenziert äußerten. Lediglich zwei Lehrer stehen der schulischen Integration aus unterschiedlicher Begründung positiv – ohne jedwede Einschränkungen – gegenüber. Allerdings kristallisiert sich bei drei Befragten heraus, dass sie keine „Sonderbehandlung“ der Hörgeschädigten als angebracht sehen und diese auch nicht zu gewährleisten beabsichtigen und somit nicht gewillt sind, ihren Unterricht dahingehend zu verändern. Dennoch beschreiben sie teils vorgenommene Veränderungen ihres Unterrichts bzw. ihres Lehrerverhaltens (Bemühen um Blickkontakt, Prüfungszeitverlängerung, angepasste Sitzordnung, Bemühen um deutlicheres Sprechen usw.). Durch diese Schilderungen relativiert sich also ihre ablehnende Einstellung hinsichtlich Veränderung des Unterrichts mit Blick auf den Hörgeschädigten. Allerdings zeigten sich gerade bei diesen Lehrern in den Beobachtungen kritische Momente ihres Unterrichts mit Blick auf eine integrative Unterrichtung Hörgeschädigter. Möglicherweise wirken also doch ihre allgemeinen Einstellungen gegenüber der schulischen Integration in ihren praktizierten Unterricht gegenüber dem hörgeschädigten Schüler hinein.

Insgesamt werden von allen Befragten diverse *unterrichtliche Veränderungen* geschildert. Vor allem beziehen sich die Lehrer dabei auf binnendifferenzierende Maßnahmen im Deutsch- und Englischunterricht, was nicht entsprechend beobachtet werden konnte. Außerdem beziehen sich die Nennungen überwiegend auf die Antlitzgerichtetheit bzw. den Blickkontakt zum Hörgeschädigten, auf Aspekte von Anschauung, Beachtung der rezeptiven Schülersprache und auf den Einsatz von Mitschülern als „Helfer“ für den hörgeschädigten Schüler. Ein Belastungsempfinden durch die Integrationssituation des Hörgeschädigten verneinen die Befragten, was sich überdies in den Unterrichtsbeobachtungen auch nicht erschließen ließ.

Als *Hilfen* bzw. *Quellen der Informierung* benennen die Lehrer zumeist den MSD sowie die Klassenlehrer und teils die Eltern, die Beobachterinnen, ehemalige Lehrer der hörgeschädigten Schüler oder die Hörgeschädigten selbst. Insgesamt erfuhren dabei fast alle Klassenlehrer (mit Ausnahme von Lehrer 9) mehr Hilfe als die Fachlehrer. Interessanterweise erhielten diejenigen Lehrer, die weniger Bereitschaft erkennen lassen, ihren Unterricht zu verändern, auch weniger Hilfe und Informierung. Es kann also eine positive Beeinflussung von Informierung

auf die Bereitschaft zur Mitwirkung am Integrationsprozess gefolgert werden (vgl. auch Studie von ERIKS-BROPHY et al. 2006; KWAM 1993; SARI 2007).

Fasst man nun die von den Befragten geäußerten „Wünsche“, „Vorhaben“ und „Vermisstes“ sowie Tipps und Empfehlungen an Kollegen in einer ähnlichen Situation zusammen, so zeigt sich deren Bedürfnis nach Information und Aufklärung. Als wesentlich für die Unterrichtung eines einzelintegrierten hörgeschädigten Schülers erachten die befragten Lehrer überdies eine offene Einstellung, eine Hilfesuche und -annahme, eine Berücksichtigung der Sitzplatzgegebenheiten, einzelne Aspekte der Lehrersprache, Anschauung, Strukturierung und einen Methodenwechsel.

Gegenüberstellung der Beobachtungen und Interviews

Bei direkter Gegenüberstellung der Beobachtungen und Interviews ergaben sich in der Ergebnisdarstellung zu den einzelnen Bereichen teils konvergente, teils komplementäre und mitunter auch divergente Befunde (siehe Kapitel 6.2 bis 6.5).

Vereinzelt wurden Widersprüche zwischen Forscher- und Lehrersicht offenbar. So etwa, was die von den Lehrern als für den Hörgeschädigten günstig erachteten Sozialformen und die tatsächlich beobachteten Sozialformen betrifft sowie die angegebenen Formen der Binnendifferenzierung und der Hilfestellungen gegenüber dem Hörgeschädigten, welche nicht in dem benannten Maße beobachtet werden konnten. Am stärksten zeichnen sich Divergenzen zwischen der Forscher- und der Betroffenenansicht bei einer Lehrkraft ab, vor allem in Bezug auf die Lehrersprache und ihr Verhältnis zu der Klasse bzw. zu der hörgeschädigten Schülerin. Zumeist befanden sich jedoch die Beobachtungen in einem konvergenten bzw. komplementären Verhältnis zu den Lehreraussagen (z.B. bezüglich der Nutzung der FM-Anlage, der Schüler-/Lebensnähe, Schüleraktivierung und Anschauung). Konvergenz, Komplementarität und Divergenz der Befunde ergaben sich je nach Lehrer und dabei in unterschiedlichem Maße.

In einigen Aspekten offenbarte sich allerdings eine *geringe Bewusstheit der Lehrer hinsichtlich den in ihrem Unterricht beobachteten, hörgeschädigtenspezifischen Maßnahmen*. Infolgedessen ist auf einen *Einfluss des individuellen Unterrichtsstils und der allgemeinen Einstellung der Lehrer* zu schließen, welche das Vorhandensein dieser Spezifika bewirkte. Diese These kann damit gestützt werden, dass einige beschriebene Aspekte scheinbar im Zusammenhang mit dem Erziehungs- und Unterrichtsstil der jeweiligen Lehrer bzw. der ihnen eigenen, grundlegenden Einstellung stehen (z.B. Anschauung, Strukturierung, Schüleraktivierung, Schüler-/Lebensnähe, Lehrersprache, Einsatz der Unterrichtsformen, Lärmpegel).

Gesamtüberblick als Netzwerk

Entscheidende Faktoren, die sich in der vorliegenden Erhebung ergaben und teils interpretativ, teils durch statistische Berechnungen in Beziehung zu weiteren erfassten unterrichtlichen Spezifika gebracht werden können, werden in nachstehender Übersicht als Netzwerk veranschaulicht (siehe Abb. 98). Die beiden abhängigen Variablen aus dem strukturiertem Beobachtungsverfahren sowie die personalen Variablen, d.h. die Person des Lehrers und des hörgeschädigten Schülers, wurden optisch zur besseren Übersichtlichkeit im Kasten grau unterlegt. Die Stärke der grafisch visualisierten Verbindungen (Linien) zwischen den einzelnen Aspekten stellt dabei die Stärke des Zusammenhangs zwischen den jeweiligen Variablen dar. Bei einigen Aspekten verdichten sich die Verbindungen, so dass innerhalb des Netzwerks bedeutsame Kriterien und deren Bezüge zu weiteren Aspekten sich mehr abheben als andere. Die gestrichelten Pfeile, die von der Informierung, den Vorerfahrungen und generellen Einstellungen und Sichtweisen der Lehrer auf einen Großteil der Gesamtgrafik verweisen, stellen die teilweise interpretativ aufgedeckten Einflüsse dieser Variablen auf die übrigen Kriterien dar.

Das komplexe Netzwerk, das durch die Visualisierung der Zusammenhänge der einzelnen Befunde zueinander entstanden ist, zeigt die Vielschichtigkeit und Verwobenheit der untersuchten Faktoren sowie deren Bezüge zueinander auf (vgl. ebd.).

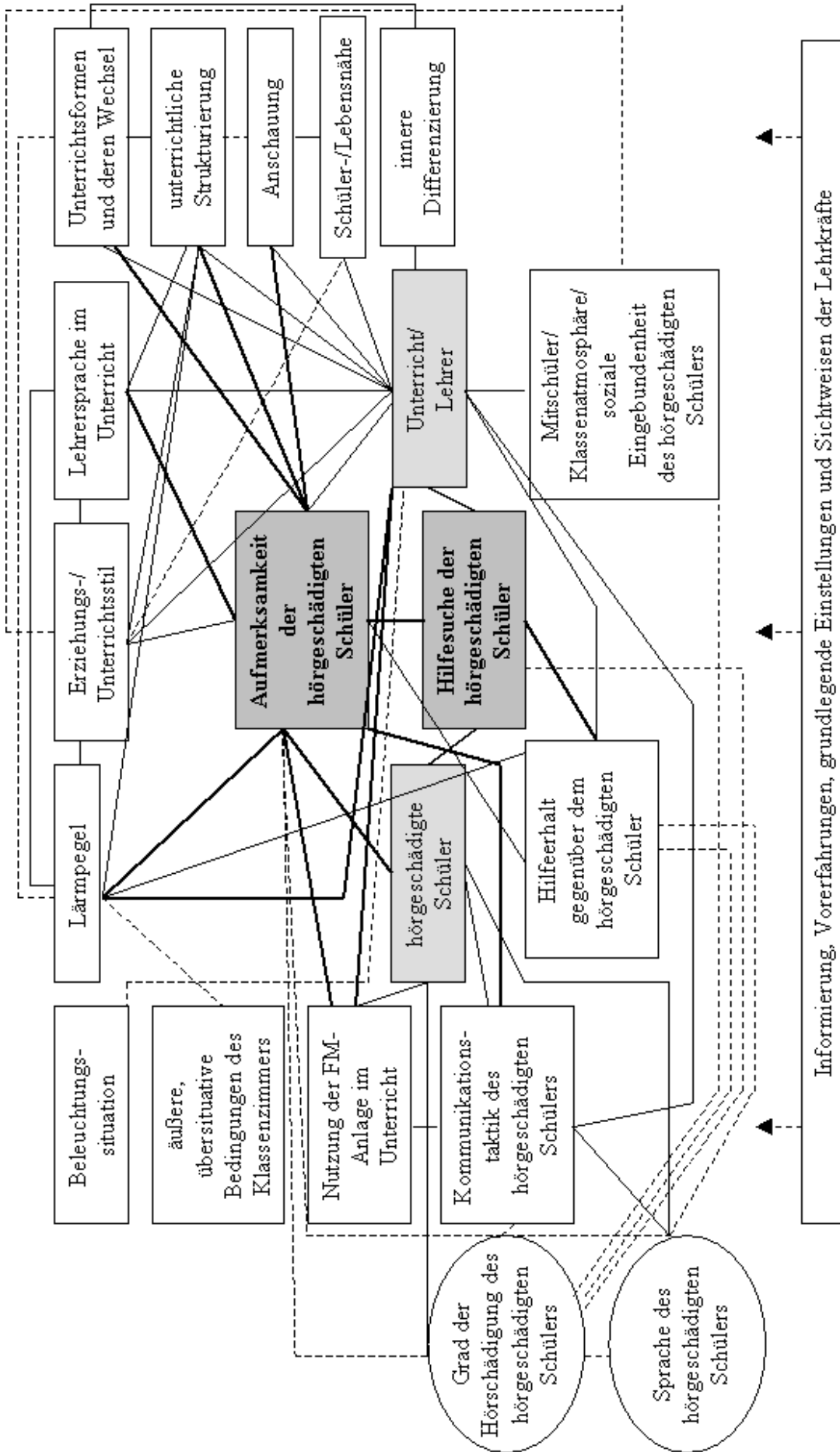


Abb. 98: Wesentliche Ergebnisse und ihre Beziehungen zueinander

Lehrergruppen

Insgesamt kristallisieren sich zudem, trotz der geringen Anzahl an Untersuchungsteilnehmern, Lehrergruppen mit Blick auf deren Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern heraus:

- 1) Lehrer, deren Unterricht und Unterrichts-/Sprachverhalten *mehrheitlich als günstig* hinsichtlich der hörgeschädigtenspezifischen Unterrichtung erachtet wird (Lehrer 1, 2, 3, 5, 7).
- 2) Lehrer, in deren Unterricht *Bedingungen mittleren Ausprägungsgrades* mit verschiedenen Akzentuierungen, je nach Kategorie, hinsichtlich der hörgeschädigtenspezifischen Unterrichtung und deren Lehrerverhalten vorliegen (Lehrer 4, 9, 10).
- 3) Lehrer, deren Unterricht und Unterrichts-/Sprachverhalten *tendenziell als unvoreilhaft* hinsichtlich der hörgeschädigtenspezifischen Unterrichtung eingestuft wird und dies mit einem entsprechenden Verhalten der hörgeschädigten Beobachtungsschüler einherging (Lehrer 6 und 8).

Diese Einteilung beruft sich auf eine zusammenfassende Bewertung aller hier untersuchten Aspekte von Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen sowie allen induktiv entstandenen Auswertungskategorien, die sich u.a. auf das Lehrer-, Schüler- und Mitschülerverhalten beziehen.

Auf Effekte nach Jahren an Berufserfahrung oder Alter kann prinzipiell nicht geschlossen werden, was gegebenenfalls an der zu geringen Anzahl an erfassten Lehrern festzumachen ist. Zusammenhänge zur Klassengröße werden ferner nicht ersichtlich, was ebenfalls der geringen Anzahl an Untersuchungsteilnehmern zugeschrieben werden könnte. Allerdings zeigt sich, dass in der ersten Gruppe überwiegend Klassenlehrer und weniger Fachlehrer aufzufinden sind. Dabei wird ein höherer Grad an Informiertheit über die Integrationssituation sowie ein intensiveres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern bei den Klassen- im Vergleich zu den Fachlehrern konstatiert, was womöglich spezifische Auswirkungen auf die unterrichtliche Integrationssituation der hörgeschädigten Schüler mit sich bringen kann. Die erste Gruppe zeichnet sich durch günstige Ergebnisse in den untersuchten Kriterien auf: So etwa in Bezug auf den unterrichtlichen Lärmpegel, die Strukturiertheit ihres Unterrichts, den Gebrauch von Anschauung, ihren Unterrichts-/Erziehungsstil, ihre Lehrersprache und bei einigen dieser Lehrer auch hinsichtlich der beobachteten Schüleraktivierung sowie der Lebens- und Schülernähe ihres Unterrichts. Zudem ergaben sich mehr Konvergenzen zwischen der Selbstsicht und der Forschersicht in dieser Lehrergruppe im Vergleich zu den anderen beiden Gruppen.

Innerhalb der zweiten Lehrergruppe wurden bereichsspezifisch günstige, aber mehrheitlich Resultate mittleren Ausprägungsgrades der hörgeschädigtenspezifischen Aspekte ihres Unterrichts ermittelt. Es fällt auf, dass sich hier die beiden Gymnasiallehrer – zusammen mit einem weiteren Fachlehrer – befinden. Unter Umständen spielen folglich schulartspezifische Aspek-

te hinein. Alternative Interpretationen dessen wären, dass die geringeren Anteile beobachteter didaktisch-methodischer Spezifika womöglich der geringeren Informierung dieser beiden Lehrer zuzuschreiben sind oder aber dass das sehr passive Verhalten des hörgeschädigten Schülers und seine fehlende Kommunikationstaktik die Lehrer nicht zu hörgeschädigtenspezifischem Unterrichtsverhalten veranlasste. Bei dem weiteren Hauptschulfachlehrer, der dieser Lehrergruppe zugeordnet wurde, ließen sich alles in allem ebenso Einzelergebnisse mittleren Ausprägungsgrades verzeichnen. Bei ihm liegt die Schlussfolgerung nahe, dass dieser Befund mit seinem geringen Grad an Informiertheit einhergeht.

Die eher unvorteilhaften unterrichtlichen Bedingungen mit Blick auf den Hörgeschädigten, die sich im Unterricht bei der drittgenannten Lehrergruppe ermitteln ließen, können eventuell der ungünstigen Lage der bei diesen Lehrern beobachteten Unterrichtsstunden im Stundenplan zugeschrieben werden (5./6. Stunde). Möglicherweise spielen ebenso Einflüsse des Unterrichtsfachs (hier: Religion) und einer eventuell damit einhergehenden geringeren Lernmotivation für die Unterrichtsinhalte bei den Schülern eine Rolle (siehe unten). Allerdings konnte ein Zusammenhang einiger eher ungünstiger Faktoren zu dem Erziehungs- und Unterrichtsstil dieser beiden Lehrkräfte hergestellt werden sowie diverse kritische didaktisch-methodische Momente ihres Unterrichts (z.B. eine geringe Anschauung und Schüleraktivierung sowie kritische Aspekte der Lehrersprache), problematische Bedingungen des Sprachverstehens im Unterricht (z.B. des Lärmpegels) und ablehnende Einstellungen hinsichtlich unterrichtlicher Veränderungen aufgrund der Integrationssituation aufgedeckt werden. Es liegt also die Vermutung nahe, dass alle diese Faktoren in die zusammenfassende, tendenziell unvorteilhafte Bewertung ihres Unterrichts mit Blick auf den hörgeschädigten Schüler einfließen. Hierbei wird gerade der Erziehungs-/Unterrichtsstil als wesentliche Komponente erachtet. So wird von Seiten der Unterrichtsforschung darauf verwiesen, dass Qualitätsmerkmale von Unterricht auch durch Substitution und Kompensation zustande kommen können. Gemeint ist, dass Lehrer fehlende Kompetenzen durch spezifische persönliche Fähigkeiten, individuelle Stärken oder unbekannte Persönlichkeitsmerkmale ersetzen oder zumindest ergänzen können und gegebenenfalls zu einem Lernerfolg der Schüler beitragen (vgl. WEINERT & HELMKE 1996). Diese Theorie verweist auf die Einflussnahme eines jeweils individuellen Lehrerverhaltens sowie Unterrichts- und Erziehungsstils.

Darüber hinaus stellt sich hier die Frage, ob diese Verhaltensweisen auch in der Eigenheit des Faches begründet liegen. So beschreibt etwa eine ältere Untersuchung von HAVERS (1972) Kriterien eines bestimmten Unterrichts-/Erziehungsstils, die als Prädiktoren für die Un-/Beliebtheit des Religionsunterrichts ermittelt werden konnten. Dabei wurde u.a. eine man-

gelnde Durchsetzungsfähigkeit des Religionslehrers sowie fehlende Fähigkeiten des Lehrers zur Schüleraktivierung als unvorteilhaft ausgemacht. In Übertragung dessen auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung lässt sich für Lehrer 8 eine mangelnde Durchsetzungsfähigkeit bestätigen; mit Blick auf Lehrerin 6 erweist sich hingegen die geringe Schüleraktivierung in ihrem Unterricht als kritisch.

Bei Zuordnung der jeweiligen Schülerverhaltensweisen zu den Lehrergruppen fällt überdies auf, dass eine günstige Schüleraufmerksamkeit zumeist auch der ersten Lehrergruppe zuzuordnen ist, wohingegen unaufmerksames Verhalten vorwiegend im Unterricht bei der dritten Lehrergruppe ermittelt wurde. Der Lehrergruppe mit den Befunden mittleren Ausprägungsgrades ist eine ebenso mittlere Schüleraufmerksamkeit gegenüberzustellen. Eine Ausnahme bildet allein die Fachlehrkraft aus der zweiten Lehrergruppe, bei welcher im Unterricht sehr positive Resultate der Aufmerksamkeit des Hörgeschädigten vorlagen. Abgesehen von dem Unterricht bei diesem Lehrer kann darauf geschlossen werden, dass sich die hörgeschädigten Schüler durchaus von dem Vorhandensein bzw. fehlendem Vorhandensein hörgeschädigten-spezifischer didaktisch-methodischer und erzieherischer Aspekte des Unterrichts in ihrem Schülerverhalten beeinflusst zeigten.

Alles in allem treten die personalen Bedingungsfaktoren von Lehrer und hörgeschädigtem Schüler als Einflussgrößen auf die unterrichtliche Integrationssituation der Hörgeschädigten stärker hervor als zu Untersuchungsbeginn angenommen, so dass sich in der Folge der Forschungsschwerpunkt durch die Ergebnislage leicht von dem Fokus „Unterricht“ auf die Lehrer und die hörgeschädigten Schüler verschob. Diese Verlagerung des Untersuchungsfokus steht ganz im Sinne qualitativer Sozialforschung unter den Prinzipien des Prozesscharakters und vor allem der Offenheit (vgl. Kapitel 5.2.6 und 5.4.6). Überdies wird Unterricht „von den Lehrern gemacht“, so dass diese Verschiebung des Forschungsschwerpunktes auch dem Untersuchungsgegenstandes gerecht bleibt.

Beantwortung der Forschungsfragen

Auf die operationalen Thesen des vorliegend eingesetzten quantitativen Beobachtungsverfahrens wurde in den verschiedenen Darlegungen der Einzelbefunde bereits eingegangen. Nachstehend gilt es nunmehr, die übergeordneten Forschungsfragen und ihre entsprechenden Thesen zu diskutieren. Basierend auf den Forschungsergebnissen der hier präsentierten Untersuchung können die eingangs erstellten, drei zentralen Forschungsfragen (siehe Kapitel 4.2), wie folgt beantwortet werden:

Inwiefern werden die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien im Unterricht mit hörgeschädigten Schülern an allgemeinen Schulen berücksichtigt?

Aufgrund der dargelegten Ergebnisse kann hier die formulierte Alternativhypothese angenommen werden:

H₁: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien werden im Unterricht an allgemeinen Schulen mit hörgeschädigten Schülern teilweise berücksichtigt.

Die Einschränkung, die sich aus der *teilweisen* Berücksichtigung ergibt, nimmt Bezug auf inter- und intrapersonale Abhängigkeiten. Genauer gesagt traten einige hörgeschädigtenspezifische Aspekte im Gesamten eher selten auf (z.B. binnendifferenzierende Maßnahmen und eine unmittelbare Anschauung), andere von Lehrer zu Lehrer stark unterschiedlich (z.B. ein Wechsel der Unterrichtsformen, ein geringer Lärmpegel).

Die zweite, wesentliche und handlungsleitende Forschungsfrage war folgende:

Inwiefern wirkt sich die vorhandene, teilweise oder fehlende Berücksichtigung der hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien im Unterricht mit einem hörgeschädigten Schüler an einer allgemeinen Schule auf dessen aktuelle Aufmerksamkeit und Hilfesuche aus?

Auch hier kann die Alternativhypothese – allerdings mit Einschränkungen – akzeptiert werden:

H₁: Die hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien des integrativen Unterrichts beeinflussen den hörgeschädigten Schüler in seinem Aufmerksamkeitsverhalten und in seiner Suche nach externer Hilfe.

Die Annahme der Alternativhypothese muss insofern eingeschränkt werden, da nur vereinzelte Spezifika einen Nachweis dessen bringen konnten. Zusammenhänge oder gar Einflüsse auf die Schüleraufmerksamkeit der Hörgeschädigten ließen sich für bestimmte Unterrichtsformen (Arbeit im Klassenverband/gebundene Erarbeitung, selbstständige Schülerarbeit bzw. Einzel- und Partnerarbeit), für mittelbar direkte Anschauung, für spezifische Kriterien der Lehrersprache, für den Lärmpegel und die Nutzung der FM-Anlage verzeichnen. Einige Kriterien, deren Befunde keine Bezüge offenbarten, wurden jedoch oftmals zu selten beobachtet (z.B. Binnendifferenzierung, unmittelbare Anschauung). Infolge dessen muss der Nachweis eines Zusammenhangs zu der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler schuldig geblieben werden, auch wenn weiterhin derartige Beziehungen zu unterstellen sind. Ähnlich verhält es sich mit den vermuteten Zusammenhängen zu der Hilfesuche der beobachteten Hörgeschädigten. Zu einigen wenigen Aspekten (z.B. methodischen Grundformen, Sozialformen, Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler) konnten zwar statistisch signifikante Beziehungen zu der Hilfesuche ermittelt werden, insgesamt ergaben sich diese jedoch

kaum. Auch hier wird vermutet, dass die Hilfesuche der Hörgeschädigten alles in allem zu selten vorkam, so dass keine statistischen Zusammenhänge zustande kommen konnten.

Letztlich wurde nachstehende Frage formuliert:

Inwiefern besteht ein Zusammenhang zwischen der Vorinformation und den Einstellungen der Lehrer der allgemeinen Schulen und den beobachteten hörgeschädigten-spezifischen Aspekten ihres Unterrichts?

Zu dieser Frage besteht keine These, da sie offen für ein exploratives Vorgehen konstruiert wurde und sich somit auf den qualitativen Teil dieser Untersuchung bezieht. Sie kann dennoch dahingehend beantwortet werden, dass sich ein *Zusammenhang zwischen einzelnen, beobachteten Aspekten des Unterrichts (z.B. Anschauung, Schüleraktivierung) und allgemeinen Lehrereinstellungen* erschließen ließ. Überdies zeichnen sich positive Beziehungen zwischen dem Grad einer Informiertheit der Lehrer und beobachteten hörgeschädigtenspezifischen, didaktisch-methodischen Kriterien ihres Unterrichts ab.

Alles in allem wurde das *Forschungsziel* einer Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation einzelintegrierter hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen unter hörgeschädigtenspezifischen didaktisch-methodischen Kriterien erreicht, wenn auch eine Selektion einzelner Kriterien als Ausprägungsgrad dessen stattfinden musste. Die unterrichtliche Integrationssituation zeigte sich dabei über die Untersuchungsgruppe als tendenziell positiv, wenn auch uneinheitlich. Wie bereits erwähnt, präsentierten sich hierbei einige hörgeschädigtenspezifische Aspekte des Unterrichts und der Bedingungen des Sprachverstehens als wesentlich und Einfluss nehmend auf die hörgeschädigten Schüler (die Nutzung der FM-Anlage, der Einsatz von Anschauung, Aspekte der Lehrersprache, der Lärmpegel, einzelne methodische Grundformen/Sozialformen des Unterrichts usw.), so dass vielfache, theoretische Annahmen zur Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in der allgemeinen Schule (siehe Kapitel 3) mittels der vorliegenden Erhebung bestätigt werden können.

Aus den dargelegten und diskutierten Untersuchungsergebnisse der hier präsentierten Forschungsarbeiten lassen sich eine Reihe von Handlungsimpulsen für die Integrationspraxis und weitere Forschungsarbeiten ableiten, welche im Folgenden aufgezeigt werden.

7 Handlungsimpulse

Im Folgenden werden Handlungsimpulse für den integrativen Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in der Einzelintegration, basierend auf den hier dargelegten Untersuchungsergebnissen, benannt. Diese können grundlegend unterteilt werden, in

- (1) Impulse, die sich konkret auf die integrative Schulpraxis beziehen,
- (2) Impulse, die die Lehrerausbildung betreffen und
- (3) Impulse, welche systemstrukturelle Veränderungen tangieren.

Im Anschluss daran werden (4) Impulse für weitere Forschungsarbeiten als offene Fragestellungen, die sich aus der vorliegenden Studie ergeben, präsentiert.

1) Handlungsimpulse für die Schulpraxis

In Orientierung an den präsentierten Befunden und deren aufgedeckter Bedeutsamkeit für die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler, lassen sich eine Reihe von Handlungsimpulsen ableiten, die sich konkret an die Schulpraxis richten. Vielfach wurden einige von ihnen bereits in der Fachliteratur als wesentlich für die schulische Einzelintegration Hörgeschädigter benannt (vgl. u.a. HAUFF & KERN 1991; FROMM 2003; LEONHARDT 1996a; 1999; PÖHLE 1987a; MANGOLD 2001a), es fehlte allerdings bisher an deren empirischer Überprüfung.

Als essentiell zeigte sich in dieser Untersuchung und weiteren nationalen und internationalen Forschungsarbeiten (vgl. u.a. ERIKS-BROPHY et al. 2006; KWAM 1993; SARI 2007; STEINER 2008) eine Informierung der Lehrer der allgemeinen Schulen im Vorfeld und im Verlauf des schulischen Integrationsprozesses der hörgeschädigten Schüler. Neben einer grundlegenden *Informierung* beinhaltet dies ebenso einen Ausbau des *Fortbildungs- und Weiterbildungsangebots* sowie des *MSD-Betreuungsangebots* und somit auch des *MSD-Stundendeputats*.

Vorliegend ergab sich einerseits eine positivere unterrichtliche Sachlage, je mehr Erfahrungen und Informierung die Lehrer der allgemeinen Schulen aufwiesen. Andererseits benennen einige Befragte selbst den Wunsch nach mehr Informierung und Fortbildung in diesem Bereich. Etwas deutlicher zeichnet sich dabei ein Informationsdefizit bei den untersuchten Fachlehrern im Vergleich zu den Klassenlehrern ab. Informierungs- und Fortbildungsangebote sollten sich infolge dessen nicht nur an die Klassenlehrer der einzelintegriert beschulten Hörgeschädigten, sondern auch an deren Fachlehrer richten. Zum einen wäre eine Ausdifferenzierung der Informationsmaterialien zu fordern. Zum anderen sind verstärkt Angebote einer Fortbildung für die Lehrer der allgemeinen Schule zu forcieren. Anbieten würden sich etwa, so wie es ein befragter Lehrer selbst schilderte, mehrtägige Hospitationen am Förderzentrum, Förder-

schwerpunkt Hören. Als Inhalte wären dabei didaktisch-methodische Spezifika in der Unterrichtung Hörgeschädigter, pädagogisch-psychologische Themen mit Blick auf die soziale und emotionale Integrationsdimension bei Hörgeschädigten und den Effekten des eigenen erzieherischen Handelns auf die Integrationssituation sowie die Auswirkungen verschiedener Arten und Grade von Hörschädigungen (z.B. auch mittels Umgang eines Audiometers) besonders relevant. Die Lehrer, die solche Fortbildungsangebote durchlaufen, könnten wiederum als Multiplikatoren an ihrer Schule eingesetzt werden. Sinnvoll wäre es hierbei, diese Fort- und Weiterbildungsangebote für die Lehrer der allgemeinen Schulen (z.B. für die Behindertenbeauftragten der Schulen oder für die betroffenen Klassenlehrer) verbindlicher zu gestalten. Um möglichst viele Lehrkräfte pro Schule zu erreichen, könnten außerdem wesentliche Inhalte in der Lehrerkonferenz thematisiert werden. Dies kann etwa durch die Multiplikatoren an der jeweiligen Schule oder durch zuständige MSD-Lehrkräfte erfolgen. Als Informationsmaterial bietet sich dabei u.a. die Weitergabe von schriftlichen Kurzinformationen an alle Lehrer an, wie etwa ein Flyer als Handreichung für die Lehrer der allgemeinen Schulen (z.B. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS et al. 2007).

Ein derartiges Angebot wäre um ein gezieltes *Lehrertraining* im Hinblick auf die Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in verschiedenen Förderschwerpunkten (hier: Hören) zu ergänzen. Der Vorteil eines Lehrertrainings liegt u.a. in der intensiven, individuellen Arbeit mit einer Kleingruppe von Lehrern an konkreten Themen und möglichen Schwierigkeiten in Rollenspielen. Dabei könnten die Lehrkräfte auf häufig auftauchende, situative Problematiken in der Unterrichtung, Erziehung und Förderung der einzelintegrierten hörgeschädigten Schüler sowie des (reaktiven) Verhaltens der Mitschüler vorbereitet werden. Neben einer stärken Sensibilisierung von möglichen Schwierigkeiten könnten ihnen dabei Kompetenzen vermittelt werden, die ihnen mehr Sicherheit im unterrichtlichen Agieren und Reagieren in Bezug auf die Integrationssituation des schulisch integrierten Hörgeschädigten bieten können. Wesentlich wäre dabei auch die Analyse des eigenen Sprach- und Interaktionsverhaltens mit dem hörgeschädigten Schüler sowie die möglichen Auswirkungen des je eigenen Erziehungsstils auf die Integrationssituation.

Außerdem würden sich kontinuierliche, professionell geleitete *Coachings-* und *Supervisions-*möglichkeiten anbieten. Ein gegenseitiger Austausch von Lehrern der allgemeinen Schule mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern könnte ihnen nicht nur ein Entlastungsempfinden verschaffen und eine Sensibilisierung für die Situation des integrierten Schülers hervorrufen, sondern es kann ihnen womöglich auch der Einfluss des eigenen Unterrichtsverhaltens und der Lehrerpersönlichkeit auf die Integrationssituation bewusst gemacht werden.

Davon abgesehen berichten einige hier befragte Lehrer von ihrem Anliegen nach einer verstärkten *Unterstützung bei baulich-räumlichen Verbesserungen der Klassenzimmer* hin zu optimierten akustischen Gegebenheiten seitens leitender Personen/Institutionen. Auch dem gilt es nachzukommen, so dass derartige Veränderungsmaßnahmen nicht allein dem Engagement der Lehrer und Eltern obliegen. Dies wäre durch eine entsprechende finanzielle Unterstützung und gesetzliche Verankerung in den Gesetzen der Länder durchzusetzen.

Da der Fokus der hier präsentierten Erhebung auf der *Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern* liegt, lassen sich Impulse für die Unterrichtung Hörgeschädigter an der allgemeinen Schule ableiten. Nachstehende Kriterien zeigten sich in den vorgelegten empirischen Befunden als besonders bedeutsam für die integrative Unterrichtung Hörgeschädigter bzw. mitunter als Einfluss nehmend auf den hörgeschädigten Schüler. Sie lassen sich als Empfehlungen für die schulische Integrationspraxis formulieren:

- Der *Lärmpegel* im Unterricht sollte so niedrig, wie nur möglich, gehalten werden und eine stärkere Bewusstmachung der Bedeutung des Lärmpegels für (hörgeschädigte) Schüler bei den Lehrkräften evoziert werden.
- Es sollte eine günstige unterrichtliche *Beleuchtungssituation* beachtet werden – insbesondere nach vorangegangener Arbeit mit dem Overheadprojektor.
- Es sollte ein stärkerer *Wechsel zwischen lehrer- und schülerzentrierten Unterrichtsformen* bei einem Mehr an kooperativen Arbeitsformen vorgenommen werden.
- Der konsequente Einsatz der *FM-Anlage* und deren Weitergabe an die Mitschüler sollte als routinemäßiger Ablauf etabliert werden (die Weitergabe durch den Lehrer bringt Unruhe und eine starke Bewegungsfrequenz des Lehrers mit sich).
- Es sollte eine verstärkte *Anschauung* des Unterrichtsgegenstandes angewandt werden.
- Die *Bewegung der Lehrer im Raum* sollte möglichst gering sein und die Bedeutung der Bewegungsfrequenz den Lehrkräften bewusster gemacht werden.
- *Schüleraktivierung* und *Schüler- und Lebensnähe* sollten im integrativen Unterricht verstärkt beachtet werden.
- Die Auswirkungen der *Lehrersprache* (verbal, vokal, nonverbal, proxemisch) auf hörgeschädigte Schüler sollte den Lehrern bewusster gemacht werden, die Lehrer selbst sollten sich um die Umsetzung wesentlicher Kriterien in dem eigenen Sprachverhalten bemühen.
- Es sollte eine stärkere *Strukturierung* des Unterrichts bei Einbau verständnissichernder Momente für die (hörgeschädigten) Schüler (z.B. Wiederholungen, Zusammenfassungen, Verschriftlichung der Fachbegriffe) vonstatten gehen.
- Es sollte eine Reflexion des eigenen *Erziehungs- und Unterrichtsstils* im Hinblick auf das Gelingen des unterrichtlichen Integrationsprozesses und in Bezug auf dessen Auswirkungen

gen auf das Klassenklima geschehen sowie gegebenenfalls eine Ableitung entsprechender Maßnahmen daraus erfolgen.

Genannte Kriterien sind allesamt wesentliche Qualitätsmerkmale jeglichen Unterrichts, so dass bei ihrer Beachtung positive Effekte auf die gesamte Schülerschaft anzunehmen sind. Allerdings bringen sie spezifische Auswirkungen auf hörgeschädigte Schüler mit sich und eröffnen – oder zumindest erleichtern – den Hörgeschädigten oftmals ein sprachliches und unterrichtliches Verstehen des (integrativen) Unterrichts. Insgesamt vermögen sie einen erheblichen Beitrag für das Gelingen des unterrichtlichen Integrationsprozesses hörgeschädigter Schüler zu liefern.

Nicht zu vernachlässigen ist außerdem der Einfluss des hörgeschädigten Schülers auf das Gelingen des schulischen Integrationsprozesses. Interpretativ ergaben sich in der vorliegenden Ergebnisdiskussion Beziehungen zwischen dem Verhalten der hörgeschädigten Schüler und günstigen Bedingungen von Unterricht und Sprachverstehen sowie zu sozialen Aspekten. Als Handlungsimpuls an die Eltern und die hörgeschädigten Schüler wäre also ein stärkeres *kommunikationstaktisches Verhalten* und ein *selbstbewussteres Auftreten der Hörgeschädigten* zu benennen. Als essentiell dafür wird häufig eine Stärkung der Persönlichkeit und der Identitätsentwicklung der hörgeschädigten Schüler und die Akzeptanz der Hörschädigung als Teil der eigenen Identität beschrieben. Um dem nachzukommen existieren bereits eine Reihe von Handlungsvorschlägen, die Kontakte zu (gleichaltrigen) Hörgeschädigten beinhalten. Deren Bedeutung kann, basierend auf den vorliegenden Befunden, unterstrichen und ein Ausbau bestehender Programme gefordert werden. Beispielfhaft seien etwa Ferien- und Sommercamps genannt (z.B. organisiert von einzelnen MSD-Stellen oder der Bundesjugend des deutschen Schwerhörigenbundes e.V.), Kooperationsprojekte mit Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören bzw. mehrtägige oder mehrwöchige Besuche einzelintegrierter Hörgeschädigten an einem Förderzentrum, gezielte Kommunikations-/Interaktionstrainingsprogramme (vgl. u.a. GRAF 1997; RIEN 2007) und ein Flyer als Handreichung für die hörgeschädigten Schüler (z.B. BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS et al. 2008).

2) Handlungsimpulse für die universitäre Lehrerbildung

Günstig wäre es, die Informierung und Bewusstmachung wesentlicher Aspekte einer integrativen Unterrichtung hörgeschädigter Schüler (sowie Schüler mit anderen Förderschwerpunkten) bereits in die Lehrerausbildung einzuflechten, um auf diese Weise eine frühe Sensibilisierung der späteren Lehrkräfte für die Bedürfnisse von Schülern mit sonderpädagogischem För-

derbedarf zu schaffen. In diesem Punkt erfolgt eine Anlehnung an die bereits bestehenden Forderungen seitens der Integrations- und Inklusionspädagogik und eine Übertragung auf den vorliegenden Forschungsbereich. Gemeint ist ein verbindlicher Kanon sonderpädagogischer Inhalte in der Ausbildung aller Lehrer jeglicher Schulformen und -stufen, wie es JUSSEN bereits 1987 forderte. Dabei geht es grundlegend darum, dass die Lehrer der allgemeinen Schule mit den Problematiken und speziellen Aufgaben sensibilisiert werden, die im Zusammenhang mit der pädagogischen Förderung hörgeschädigter Schüler stehen. Generell geht es dabei auch um die Annahme einer heterogenen Schülerschaft, auf die die Lehrer mit einer entsprechenden Einstellung und einem angemessenen Unterrichtsverhalten reagieren sollten:

„So gesehen fordert eine integrationspädagogische Lehrerbildung und entsprechende schulische Arbeit eine Mentalitätswende, welche die Vielfalt der Lernenden und ihrer Lernprozesse nicht nur zur Kenntnis nimmt, sondern sie konsequent in einem Unterricht annimmt, in dem die Schülerinnen und Schüler das Lernen zur passenden, eigenen Sache machen können und machen müssen“ (HEYER & MEIER 2002, 448).

Diese Forderungen betreffen Inhalte für die Lehrerausbildung u.a. in Bezug auf mehr Wissen über diagnostische Verfahren, didaktische und methodische Ansatzpunkte, Genese und Auswirkungen von pädagogischen Problemsituationen, vertieftes Wissen über die einzelnen Strukturen der jeweiligen Schulformen, Anbahnung von Kompetenzen eines kooperativen, interdisziplinären Arbeitens, Praktika in unterschiedlichen Schultypen, Didaktik und Methodik bei spezifischen Förderschwerpunkten und integrative Didaktik und Methodik allgemein. Möglicherweise wäre dies universitär etwa als Wahl- und Pflichtangebot zu organisieren.

Die Behandlung dieser Inhalte und Themenbereiche sollte dabei nicht nur theoretisch stattfinden, sondern auch durch praktische Erfahrung durch die Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf – bspw. als verbindliche Blockpraktika für alle Lehramtsstudierende in einer sonderpädagogischen Fachrichtung – erfolgen.

Neben Umstrukturierungen in der Lehramtsausbildung für allgemeinen Schulen wäre es angebracht, Studierende sonderpädagogischer Fachrichtungen verstärkt auf eine beratende Tätigkeit vorzubereiten, um einzelintegrierte Schüler, deren Eltern, Lehrer und alle weiteren am Integrationsprozess Beteiligten, im schulischen Integrationsprozess kompetent begleiten zu können. Dies würde z.B. eine noch intensivere Anbahnung von Diagnostik-, Beratungs- und Kooperationsfähigkeiten umfassen, als es bereits erfolgt.

Da sich aktuell deutschlandweit die Lehrerausbildung stark im Wandel befindet, bietet sich gegenwärtig die Chance, diesen Ansprüchen und zunehmenden Entwicklungen zu einer heterogeneren Schülerschaft in den allgemeinen Schulen gerecht zu werden.

3) Handlungsimpulse hinsichtlich systemstruktureller Veränderungen

Für eine annähernde Lösung des Widerspruchs zwischen einer „Sonderstellung“ hörgeschädigter Schüler in der schulischen Einzelintegration und einer Gewährung von Chancengleichheit ihnen gegenüber (STEINER 2008, 273), bedarf es nicht nur Veränderungen in der Informierung und den Einstellungen der Lehrerschaft, sondern auch Umgestaltungen in der Schullandschaft. Gemeint ist eine Annahme der Heterogenität als Selbstverständlichkeit und als Ausgangspunkt pädagogischen und didaktischen Handelns in Schule und Unterricht. Dazu wäre – gemäß integrationspädagogischer und inklusiver Ansätze – eine „Aufweichung“ des Schulsystems erforderlich. Für das bestehende System wäre eine größere Durchlässigkeit zu fordern, mit mehr und differenzierteren Möglichkeiten der Förderung einer heterogenen Schülerschaft bzw. eines jeden Einzelnen in seiner Individualität und in der Gemeinschaft (vgl. SPECK 1998). Dies involviert die Gewährung einer „Chancengleichheit“ aller Schüler und so auch des hörgeschädigten Schülers. Eine derartige Umsetzung intendiert allerdings nicht die Abschaffung von spezifischer Förderung, d.h. von Förderzentren, sondern die Schaffung eines breiten Angebots an Förder- und Beschulungsmöglichkeiten. Schulische Integration hat eine Einzelfallentscheidung zu bleiben, so dass ein Wechsel in andere Bildungseinrichtung in jeder Phase möglich sein muss und Alternativen für jeden Bedarf zu schaffen sind. Veränderungen könnten z.B. gleichermaßen den Ausbau verschiedener Integrationsformen (vor allem der Gruppenintegration und der präventiven Integration) sowie umfassende Umstrukturierungen in den allgemeinen Schulen betreffen.

Konkrete Vorschläge dahingehend existieren bereits. Beispielhaft sei auf das Modell verwiesen, Sonderpädagogen als Ko-Lehrer oder Integrationsassistenten an den allgemeinen Schulen einzusetzen (REISER 2003, 310; SANDER 2003, 322; als Modellversuch in Schleswig-Holstein im Überblick nachzulesen bei BORCHERT & SCHUCK 1992, 65-67), oder auf die Überlegungen hinsichtlich einer modifizierten Übertragung des finnischen Modells der „ambulanten Sonderpädagogik“ (vgl. BENDER 2007). Sonderschullehrer könnten etwa auch als Team, mit der Ausbildung in verschiedenen Förderschwerpunkten, fest an allgemeinen Schulen als Ansprechpartner für eine Unterrichtung, Diagnostik, Förderung und soziale Einbindung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingesetzt werden. Denkbar wäre dies in Bayern z.B. als Zuständigkeit dieses Teams für die in einem Landkreis sich befindenden allgemeinen Schulen.

Außerdem könnten Überlegungen eines Ausbaus verschiedenster Modelle der Gruppenintegration und der präventiven Integration herangezogen werden, mit denen andere Länder mitun-

ter bereits auf gute Erfolge und eine langjährige Erfahrung zurückgreifen können (z.B. bezüglich Großbritannien vgl. u.a. JONES-ULLMANN 1996; LEONHARDT 1996c, 16-17).

4) Handlungsimpulse für die Forschung

Die im Folgenden dargelegten offenen Fragestellungen können als Essenz des explorativen Ansatzes der vorliegenden Studie verstanden werden und sind als Handlungsimpulse für weitere Forschungen zu begreifen.

Grundlegend ist ein Mangel an (aktueller) didaktischer Forschung im Bereich der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik festzustellen, so dass allgemein ein Mehr an Unterrichtsforschung auf diesem Gebiet zu fordern wäre. Aufgrund gegenwärtiger Strömungen und Entwicklungen in der Beschulung Hörgeschädigter international, national und regional, wäre dabei eine vergleichende Unterrichtsforschung im segregierten schulischen Setting (z.B. in den verschiedenen Sprachlerngruppen an den bayerischen Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören) und in der integrativen Beschulung Hörgeschädigter angebracht (vor allem in der Einzel- und der Gruppenintegration). Eine zentrale, umfassend zu erforschende Frage wäre demnach nachstehende:

Inwiefern wirkt sich ein hörgeschädigtenspezifisches, didaktisch-methodisches Eingehen auf die hörgeschädigten Schüler (z.B. ihre Aufmerksamkeit, Leistungen/Leistungsmotivation, sozial-emotionale Entwicklung) in unterschiedlichen schulischen Settings aus?

Knüpft man speziell an die vorliegende Untersuchung und deren Ergebnisse an, so ergeben sich spezifische Fragestellungen für eine Erforschung des Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern.

Da die Studie als Grundlagenforschung auf diesem Gebiet zu verstehen ist, wäre generell die Anwendung einer vergleichbaren Studie auf eine größere Untersuchungsgruppe – allerdings mit einer engeren thematischen Fokussierung – zu fordern. Wesentlich ist dabei die Übernahme der hier angewandten Methodentriangulation, d.h. der kombinierte Einsatz einer quantitativen und qualitativen Beobachtung sowie qualitativer Interviews mit den beobachteten Lehrern, um der Komplexität des Forschungsgegenstandes gerecht zu bleiben. Allerdings müsste eine Überarbeitung des entwickelten Beobachtungsinventars vorgenommen werden (z.B. in Bezug auf den Bereich „Lehrersprache“ und „Lehreraktivitäten“). In Bezug auf die qualitativen Beobachtungen wäre zudem eine Ausdifferenzierung des Beobachtungsleitfadens sinnvoll. Grundlegend wird dabei eine Kürzung der qualitativen und quantitativen Kategorien als zweckmäßig erachtet, so dass die sich bereits in der hier diskutierten Untersuchung als

besonders relevant ausgezeichneten Kategorien bestehen bleiben, ausdifferenziert werden und andere wegfallen. Auf diese Weise könnte überdies der Untersuchungsfokus enger gesteckt und ausgewählte Aspekt vertiefter analysiert werden.

Außerdem sollte erneut überdacht werden, die Sicht der Schüler auf Lehrer und Unterricht zu erfassen und Bezüge zwischen dem beobachteten Unterricht, dem Lehrerverhalten und der zu erfragenden Lehrerperspektive zu der Schülersicht herzustellen. Dies deckt möglicherweise auch Einflüsse des Schülers auf die unterrichtliche Integrationssituation auf und kommt überdies einer kommunikativen Validierung nach. Es sollte jedoch die Erfassung mehrerer Lehrer pro hörgeschädigtem Schüler beibehalten werden, da sich in der hier präsentierten Untersuchung starke Lehrerabhängigkeiten abzeichneten.

Davon abgesehen wäre ein Vergleich zwischen der Primar- und Sekundarstufe von Interesse, um der Frage nach stufenabhängigen Einflüssen in Bezug auf die Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern nachzugehen. Dieser Gedankengang könnte erweitert und auf eine schulartspezifische Vergleichsuntersuchung ausgedehnt werden. Sinnig wäre zudem auch hier ein Vergleich zwischen einer Studie zur Didaktik und Methodik mit hörgeschädigten Schülern in Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, und in allgemeinen Schulen mit einzelintegrierten, gleichaltrigen Hörgeschädigten.

Alles in allem können die zu diesem Punkt genannten Handlungsimpulse für die Forschung unter folgende Fragestellungen zusammengefasst werden:

Können sich die vorliegenden Untersuchungsergebnisse in ihren grundlegenden Aussagen bei einer größeren Teilnehmerzahl bestätigen lassen?

Inwiefern bestehen stufenabhängige oder schulartspezifische Einflüsse auf die Didaktik und Methodik des (integrativen) Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern?

Inwiefern tritt der hörgeschädigte Schüler selbst als Einfluss nehmende Variable auf den (integrativen) Unterricht heraus?

Aufgrund der ermittelten Lehrer- und Schülerabhängigkeiten stellen sich außerdem weitere Fragen, die im Rahmen des beschriebenen Vorgehens ebenfalls überprüft werden können:

Welchen Einfluss hat das kommunikationstaktische Verhalten der hörgeschädigten Schüler auf Lehrer, Unterricht und Mitschüler?

Inwiefern bestehen reziproke Wirkungen von Lehrerverhalten (Lehrersprache, Unterrichtsstil, Erziehungsverhalten), Verhalten der Mitschüler und Verhaltens- und Handlungsweisen des hörgeschädigten Schülers selbst?

Die aufgedeckten Lehrerabhängigkeiten in allen Untersuchungsbereichen der dargelegten Forschungsarbeit führen außerdem zu der Vermutung einer starken Abhängigkeit der Lehrereinstellung und -persönlichkeit sowie des individuellen Erziehungs- und Unterrichtsstils

auf das Gelingen des unterrichtlichen Integrationsprozesses der hörgeschädigten Schüler. Die dazu erhobenen Analysebereiche sind allerdings induktiv und mitunter nur als „Nebenprodukt“ der Forschung entstanden. Aufgrund der angenommenen, erheblichen Bedeutung dessen wäre eine fokussierte Erforschung dieser Aspekte von Interesse. In Orientierung an der allgemeinen Unterrichtsforschung – insbesondere an der Lehrerexpertiseforschung (vgl. u.a. HELMKE & SCHRADER 2006) – könnte die Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz der Lehrer der allgemeinen Schule in Bezug auf die Unterrichtung der einzelintegrierten, hörgeschädigten Schüler erhoben werden. Dabei nimmt die Verfasserin an, dass diese Kompetenzen von der Quantität und Qualität der Informierung der Lehrer beeinflusst werden: Je besser die Lehrer in Bezug auf eine integrative Unterrichtung Hörgeschädigter informiert sind, desto höher ihre Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz. Zudem werden Zusammenhänge zwischen diesen Kompetenzen und dem individuellen Unterrichtsstil und weiteren Zusatzkompetenzen (z.B. einer Montessori-Ausbildung) unterstellt, die es ebenso zu überprüfen gilt. Insgesamt wird gemutmaßt, dass diese Lehrerkompetenzen einen Einfluss auf die personale, soziale und schulleistungsbezogene Integration des hörgeschädigten Schülers ausüben. Die jeweiligen Kompetenzen der Lehrer des Hörgeschädigten gilt es in einen Zusammenhang zu den Integrationsdimensionen bei den hörgeschädigten Schülern zu bringen und deren Einflussnahme zu prüfen. Es stellen sich also folgende Fragen:

Inwiefern beeinflusst die Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenz der Lehrer die unterrichtliche Integrationssituation (emotional, sozial, leistungsmotivational, schulleistungsbezogen) der hörgeschädigten Schüler?

Inwiefern stehen diese Kompetenzen im Zusammenhang mit dem individuellen Unterrichtsstil und mit möglichen Zusatzkompetenzen der Lehrer?

Inwiefern bestehen hierbei Unterschiede, je nach Berufserfahrung der Lehrkräfte?

Schließlich ergibt sich auch hier die Frage nach schulart- und schulstufenspezifischen Einflüssen:

Inwiefern bestehen Unterschiede in diesen Lehrerkompetenzen und deren Auswirkungen, je nach Schulart und Schulstufe?

Ferner wäre ein Vergleich dieser vorgeschlagenen Untersuchung zwischen dem integrativen und dem segregierten schulischen Setting von Interesse:

Inwiefern wirken sich die Diagnose-, Förder- und Unterrichtskompetenzen der Lehrer an Förderzentren, Förderschwerpunkt Hören, auf die unterrichtlichen Verhaltensweisen und die Leistungen der hörgeschädigten Schüler aus?

Des Weiteren würde sich ein genauerer Blick auf die Auswirkungen des Lehrerverhaltens bzw. der Klassenführung auf Aufmerksamkeit, Schulleistung und soziale Integration der hörgeschädigten Schüler in der schulischen Einzelintegration lohnen. Nicht nur, dass sich vorliegende Ergebnisse aus den Bereichen Strukturierung sowie Erziehungs- und Unterrichtsstil als wesentlich und in sich verwoben zeigen, auch die SCHOLASTIK-Studie verweist auf derartige Verbindungen in Bezug auf eine gut hörende Schülerschaft (vgl. u.a. HELMKE & WEINERT 1997). In dem Kontext wäre vor allem eine genauere Erforschung des Unterrichtsprinzips der Strukturierung in Verbindung zu dem Lehrerverhalten zu fordern, da die unterrichtliche Strukturierung bzw. deren Teilaspekte oftmals als Kriterien von Unterrichtsqualität gelten (vgl. u.a. HELMKE 2004; 2006a; HELMKE & SCHRADER 2006; MEYER 2004; BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS 2005). Die erhebliche Bedeutung von Strukturierung mit all ihren Facetten kann verstärkt für die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler angenommen werden, da ein gut strukturierter Unterricht bedeutsame Aspekte der unterrichtlichen Orientierung und des inhaltlichen und sprachlichen Unterrichtsverstehens hörgeschädigter Schüler liefern kann, aber auch günstige Effekte in Bezug auf das Sozialklima und die Klassenatmosphäre angenommen werden (in Anlehnung u.a. an KOUNIN 2006). In der hier dargelegten Untersuchung konnte dem zu wenig nachgegangen werden. Aufgrund dessen ergeben sich folgende, zu erforschende Fragestellungen:

Inwiefern beeinflusst die Anwendung verschiedenster Aspekte von Strukturierung des Unterrichts und ein entsprechendes Lehrerverhalten das unterrichtliche Verstehen und die soziale Integration der integriert beschulten hörgeschädigten Schüler?

Inwiefern hängt die unterrichtliche Strukturierung mit dem jeweiligen Lehrerverhalten bzw. dem Unterrichtsstil der Lehrperson zusammen?

Überdies wäre das Aufmerksamkeitsverhalten hörgeschädigter Schüler im Vergleich zu einer gleichaltrigen, hörenden Kontrollgruppe an einer größeren Stichprobe zu untersuchen: Im vorliegenden Fall diene die Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Beobachtungsschüler als Kontrollvariable für unterrichtliche, hörgeschädigtenspezifische Qualitäten. Es stellt sich dabei die Frage, wie sich grundlegend die Aufmerksamkeit hörgeschädigter Jugendlicher verhält und welche Variablen sie generell beeinflussen. In der aktuell noch laufenden Studie von KOBLE (vgl. KOBLE & RUNGE 2008b) zeichnen erste Ergebnisse zwar ein tendenziell kritisches Bild der Aufmerksamkeit hörgeschädigter Grundschüler – nach Lehrereinschätzung – ab. Allerdings wurden ähnlich kritische Befunde für die gut hörende Kontrollgruppe ersichtlich. Es stellen sich daher hierzu folgende Fragen:

Von welchen Variablen wird die Aufmerksamkeit hörgeschädigter Schüler beeinflusst? Inwiefern zeigen sich hier altersabhängige Tendenzen?

Inwiefern bestehen Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten hörgeschädigter Schüler und in den einflussnehmenden Variablen zu einer gut hörenden Kontrollgruppe?

Inwiefern ergeben sich Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten hörgeschädigter, (einzel-)integrierter Schüler und gleichaltriger hörgeschädigter Schüler in der segregierten Beschulung?

III Reflexion

Die abschließende Reflexion der dargelegten Untersuchung bezieht sich auf das angewandte methodische Vorgehen, auf inhaltliche Aspekte und auf einen Ausblick hinsichtlich der Unterrichtung hörgeschädigter Schüler in allgemeinen Schulen in Deutschland.

Reflexion des methodischen Vorgehens

Grundsätzlich bestätigen die wiederkehrenden Befunde und die oftmals konvergenzkomplementären Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Beobachtung sowie der qualitativen Interviews die gewählte Vorgehensweise der Methodentriangulation. Hinzu kommt die theoretische Sättigung der Befunde, die sich während der Erhebungsphase durch Beobachtungen einstellte. Alles zusammen verweist darauf, eine geeignete Methodenwahl zur Erfassung der unterrichtlichen Integrationssituation der hörgeschädigten Schüler in allgemeinen Schulen getroffen zu haben.

Aufgrund des enormen Aufwands von Beobachtungsstudien sowie der begrenzten zeitlichen, finanziellen und personellen Ressourcen der vorliegenden Forschungsarbeit konnte allerdings nur eine kleine *Anzahl an Untersuchungsteilnehmern* erfasst werden, die zudem nach spezifischen Kriterien gewählt wurde: Die jeweilige Schule musste für die Beobachtungen seitens der Forscher gut erreichbar sein, so dass die Auswahl auf das Gebiet Oberbayern begrenzt wurde; die dominante Behinderung sollte die Hörschädigung sein; die hörgeschädigten Schüler sollten in der 6.-8. Jahrgangsstufe an einer allgemeinen Schule einzelintegriert beschult sein; es musste sich je eine Lehrkraft aus einem sprachlichen und eine weitere aus der Mathematik pro hörgeschädigtem Schüler finden lassen; alle Untersuchungsteilnehmer mussten freiwillig an der Erhebung teilnehmen. So hat etwa die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Studie zu einer positiven Selektion der Untersuchungsteilnehmer und möglicherweise zu günstigeren Ergebnissen geführt, als es im Durchschnitt in der schulischen Integrationspraxis Realität ist. Diese Problematik stellt sich jedoch bei nahezu jeder empirischen Sozialforschung, insofern die Forschungsethik beachtet wird und offen gegenüber den Forschungssubjekten geforscht wird. Überdies fand womöglich eine Beeinflussung dahingehend statt, dass sich nahezu alle erfassten Untersuchungsteilnehmer in ländlichen Schulen befanden und somit urbane Problematiken ausgeklammert wurden. Hinzu kommt, dass zwei der fünf Beobachtungsschüler weitere Beeinträchtigungen aufweisen (Diabetes; EMG-Syndrom), obschon die dominante Behinderung die Hörschädigung war. Ob die genannten Kriterien oder etwa weite-

re Aspekte der gewählten Untersuchungsteilnehmer die Ergebnisse veränderten, lässt sich vorliegend nicht erschließen. Es zeigten sich diesbezüglich jedoch keine Auffälligkeiten.

Dennoch wirken sich – infolge der insgesamt geringen Anzahl an Untersuchungsteilnehmern – womöglich „Ausreißer“ stärker auf die Zusammenhangswerte und die Häufigkeitsverteilungen aus, so dass einzelne Personen stärker ins Gewicht fallen. Somit ist die geringe Anzahl an Untersuchungsteilnehmern insbesondere hinsichtlich der quantitativen Gütekriterien mit Blick auf die strukturierte Beobachtung differenziert zu betrachten, auch wenn hier die tatsächliche Stichprobe von 800 Beobachtungsminuten an sich hoch erscheint. Allerdings wurde durch die qualitative Erhebung über 94 Unterrichtsstunden solchen „Ausreißern“ bzw. Einzelfällen nachgegangen werden, so dass sich z.B. inter- oder/und intrapersonale Abhängigkeiten auf diese Weise herauskristallisierten. Alles in allem ist die Untersuchung grundsätzlich mehr in einem qualitativen Rahmen zu verorten und von daher stärker unter den qualitativen Prinzipien zu reflektieren (siehe näher in Kapitel 5.2.6 und 5.4.6). Demnach ist sie auch eher als explorativ und nur bedingt als explanativ zu beschreiben. Der qualitative Schwerpunkt tritt deutlich hervor. „Bedingte Explanativität“ kann hier durch die Heranziehung weiterer Studien sowie die Aufzeichnungen der weiteren Beobachterinnen gerechtfertigt werden.

Da die zu prüfenden Hypothesen überwiegend bestätigt werden konnten, ist überdies von einer *Konstruktvalidität* des Beobachtungsinventars auszugehen. Allerdings erwiesen sich einige Items des Inventars als nicht eindeutig trennscharf, was vor allem die methodischen Grundformen gegenüber den Sozialformen des Unterrichts betrifft. Andere Kategorien ließen sich wesentlich differenzierter qualitativ und eher oberflächlich quantitativ erfassen, so dass auch hier gegebenenfalls eine Herausnahme dieser Items und eine vertiefte qualitative Analyse sinnvoll erscheint. Dies betrifft gerade die „Lehreraktivitäten“, die sich sehr komplex verhielten, so dass die qualitative Beobachtung und Auswertung mittels Analyse von Handlungssträngen und unterrichtlichen Abläufen aussagekräftigere Befunde brachte, als etwa das quantitative Vorgehen. Dennoch widerlegen diese kritischen Momente der quantitativen Beobachtungen nicht die Konstruktvalidität des Inventars, sie verweisen lediglich auf Verbesserungsvorschläge zur Umgestaltung des Inventars bei dessen eventuell erneutem Einsatz.

Betrachtet man die *Kriteriumsvalidität* des quantitativen angewandten Inventars, bezieht sich diese auf die Übereinstimmung zwischen Daten, die mittels verschiedener Methoden erhoben wurden (Übereinstimmungsvalidität) oder aber auf einen Vergleich zwischen dem erwarteten und dem eingetretenen Verhalten der Untersuchungsteilnehmer (Vorhersagevalidität) (vgl. KOEPPEN 1974). Da sich zumeist die Daten aus den qualitativen und quantitativen Beobachtungen als konvergent oder komplementär abzeichnen und vielfach die erstellten Thesen –

zumindest partiell – bestätigt wurden, kann interpretativ auf eine Kriteriumsvalidität geschlossen werden. Diese ist allerdings nicht mittels statistischer Berechnungen zu untermauern, da sich nur ein Teil der Ergebnisse auf quantitativ erhobenes Datenmaterial stützt. Vergleichbar mit der Kriteriumsvalidität innerhalb quantitativer Verfahren kann möglicherweise die kommunikative und konsensuelle Validität in einem qualitativen Vorgehen erachtet werden. Dabei geht es um eine Übereinstimmung zwischen Forschungssubjekten und Forschern bzw. innerhalb einer Forschungsgruppe oder -disziplin. Ein Vergleich der vorliegenden Ergebnisse mit denen der weiteren, beteiligten Beobachterinnen (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007) im Sinne einer qualitativ-deskriptiven, *konsensuellen Validierung* in der Forschergruppe, bringt eine tendenzielle Übereinstimmung in wesentlichen Aussagen hervor. Dabei kristallisiert sich eine etwas größere Kongruenz zu den Befunden von EICHINGER (2007) heraus, so wie es sich desgleichen in der Berechnung der Interraterreliabilität für das Beobachtungsinventar (vgl. Kapitel 5.1.4) feststellen ließ. Insgesamt wurde ein Vergleich der Befunde zu denen der weiteren Beobachterinnen dadurch erschwert, dass in der hier vorliegenden Arbeit eine umfangreichere Auswertung stattfand. Einzelne Divergenzen zwischen den hier präsentierten Befunden und denen der weiteren Beobachterinnen lassen sich unter Umständen mit der weniger detaillierten Auswertung der zweiten Beobachterinnen erklären. Oder aber die unterschiedlichen Ergebnisse resultieren daraus, dass die Vergleichsgruppe der von ihnen hospitierten Lehrer kleiner ist, so dass andere Maßstäbe im deskriptiven Vergleich angesetzt wurden. Allerdings herrscht in wesentlichen Tendenzen bezüglich einer Bewertung der hörgeschädigentspezifischen didaktisch-methodischen Maßnahmen im Unterricht bei den einzelnen Lehrern Einigkeit in der Forschergruppe (vgl. EICHINGER 2007; WERLICH 2007).

Abgesehen davon liegt hinsichtlich diverser Einzelbefunde eine konsensuelle Validierung innerhalb des Gesamtprojekts zur schulischen (und vorschulischen) Integration Hörgeschädigter in Bildungseinrichtungen vor (siehe Kapitel 4.1). Wie bereits aus den einzelnen Diskussionen der präsentierten Ergebnisse zu entnehmen ist, konnten zahlreiche Konvergenzen und Komplementaritäten der vorliegenden Untersuchung vor allem zu der Studie von SCHMITT (2003a) (Modul I), von STEINER (2008) (Modul II) und von LINDNER (2007a) (Modul III) verzeichnet werden. Vereinzelt Befunde spiegeln sich außerdem in den vorläufigen Befunden bei KOBLER (KOBLER & RUNGE 2008b) sowie bei KELLERMANN (2008b) wider, so dass auch hier auf die Tendenz einer konsensuellen Gültigkeit zu schließen ist. Ähnliches zeigt sich unter Einbezug internationaler Forschungsarbeiten in diesem Gebiet bzw. aus Nachbargebieten (vgl. u.a. ERIKS-BROPHY et al. 2006; KWAM 1993; NORDÉN et al. 1985; SARI 2007).

Bei Reflexion der Aufzeichnungstechniken wurden Habituationseffekte der Schüler und Lehrkräfte in Bezug auf die Videoaufzeichnung und die Beobachtungssituation im Ganzen nach etwa zwei bis spätestens drei Hospitationsterminen ersichtlich. Demnach kann das gewählte Vorgehen, in Verbindung mit der Entscheidung zu sechs Hospitationsterminen pro Lehrer-Schüler-Kombination, als sinnvoll und zweckdienlich erachtet werden. Womöglich traten dennoch Einflüsse durch die Beobachtung oder die Videoaufnahmen auf, die nicht als solche erkannt wurden.

Im Hinblick auf die Videografie des Unterrichts könnten außerdem die fehlenden Aufzeichnungen im Unterricht mit Schüler 5 (Lehrer 9 und 10) als kritisch für einen Vergleich mit den Unterrichtsbeobachtungen bei den anderen Untersuchungsteilnehmern erachtet werden, da somit keine videobasierte Überprüfung der Aufzeichnungen aus den direkten Beobachtungen allein im Unterricht bei diesem Schüler postum vorgenommen werden konnte und auf diese Weise hier weniger Daten vorlagen. Infolge dessen ist gerade hierzu die größtenteils nachgewiesene Konvergenz zwischen den Aufzeichnungen der Versuchsleiterin und Beobachterin 3 (vgl. EICHINGER 2007) von sehr hohem Wert.

Reflexion der Ergebnisse

Aufgrund der erheblichen Datenmenge, die sich vor allem aus den Beobachtungen ergaben, wurde in der Ergebnisdarstellung nicht nur auf eine detaillierte Präsentation einzelner Befunde verzichtet, sondern auch einige ausgewertete Bereiche völlig vernachlässigt. Dies betrifft z.B. die Kategorien Psychohygiene, Regeln und Rituale sowie integrative Maßnahmen aus den qualitativen Beobachtungen. Es sei also darauf verwiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit aufgrund der beträchtlichen Menge an Datenmaterial keine vollständige Präsentation der Untersuchungsbefunde vorgenommen werden konnte. Die Selektion der Ergebnisse zur Darstellung geschah dabei nach Bedeutsamkeit für die Forschungsfrage.

Unterzieht man nun die Untersuchungsergebnisse einer Reflexion, zeigen sich in der Gegenüberstellung der Ergebnisse aus den Beobachtungen und den Interviews nur im Unterricht bei einzelnen Lehrern Divergenzen zu den Beobachtungen aus Forschersicht (vgl. Kapitel 6.6.). Ansonsten verhalten sich die Befunde mehrheitlich konvergent und komplementär zueinander. Es ergab sich allerdings in einzelnen untersuchten Aspekten eine fehlende Bewusstheit hörgeschädigtenspezifischer didaktisch-methodischer Kriterien bei den Lehrern – trotz der Beobachtung entsprechender Aspekte in ihrem Unterricht. Aufgrund dessen ist eine Abhängigkeit dieser Spezifika im Unterricht mit einzelintegrierten hörgeschädigten Schülern von dem individuellem Unterrichts- und Erziehungsstil der jeweiligen Lehrkraft anzunehmen.

Dies geht konform mit dem Befund, dass sich teils enorme Abhängigkeiten zu den Lehrpersonen und in Teilen auch zu den hörgeschädigten Schülern zeigten. Obwohl vorab Unterschiede im Unterricht über die einzelnen Lehrkräfte erwartet wurden, überstiegen diese die anfänglichen Annahmen. So zeichneten sich in allen Bereichen mit unterschiedlichen Ausprägungen Schüler- und Lehrerabhängigkeiten ab: Schülerabhängigkeiten u.a. bezüglich Aufmerksamkeit, Kommunikationstaktik, Hilfesuche; Lehrerabhängigkeiten u.a. bezüglich Lärmpegel, Antlitzgerichtetheit, Lehrersprache, Anschauung, Differenzierung, Schüleraktivierung, Schüler-/Lebensnähe, Strukturierung und Erziehungsstil.

Dennoch lässt sich tendenziell eine positive Ergebnislage mit Blick auf die unterrichtliche Integrationssituation der hier erfassten hörgeschädigten Schüler festhalten. Ungeachtet individueller Ausprägungen und Schwankungen waren etwa auch die hörgeschädigten Schüler mehrheitlich aufmerksam. Diese Schüleraufmerksamkeit zeigte sich jedoch beeinflusst durch oder zumindest im Zusammenhang mit vor allem den Unterrichtsformen, dem aktuellen Lärmpegel, dem Gebrauch von Anschauung, der Nutzung der FM-Anlage, der Bewegung des Lehrers im Raum und der nonverbalen Lehrersprache sowie mimisch-gestischen Impulsen des Lehrers. Es werden demnach vielfache theoretische Annahmen und bedingt bisherige empirische Forschungen hierzu durch die vorliegenden Ergebnisse untermauert. Trotz dieser positiven Befundlage ließ sich dennoch bei zwei beobachteten Hörgeschädigten tendenziell eine kritische soziale Eingebundenheit ausmachen. Dabei wurden interpretativ Bezüge zu einem allgemein passiveren Verhalten dieser hörgeschädigten Schüler hergestellt, was womöglich auch im Zusammenhang mit deren stärkerem Hörverlust zu verorten ist.

Daneben zeichnete sich in den Interviews ab, dass die Lehrer kaum in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in ihre Klasse einbezogen wurden und außerdem kaum im Vorfeld der schulischen Integration des Hörgeschädigten dahingehend informiert wurden. Quellen der Informierung und zugleich Hilfe waren zumeist der MSD sowie die Eltern des Hörgeschädigten und der hörgeschädigte Schüler selbst. Es kristallisiert sich weiterhin heraus, dass tendenziell die Klassenlehrer nicht nur besser als die Fachlehrer informiert waren, sondern auch dass sich der Unterricht bei den „besser Informierten“ generell günstiger mit Blick auf eine hörgeschädigtenspezifische Unterrichtung ermitteln ließ. Die Einstellungen zur schulischen Integration Hörgeschädigter waren in der untersuchten Lehrergruppe jedoch mehrheitlich positiv-differenziert und weniger von dem Grad der Informiertheit der Lehrkräfte abhängig. Als vorgenommene, unterrichtliche Veränderungen traten besonders binnendifferenzierende Maßnahmen, das Bemühen um Blickkontakt bzw. Antlitzgerichtetheit, der Gebrauch von Anschauung und deutlicheres Sprechen als Selbstauskunft bei

den Lehrern hervor, was sich jedoch nicht in diesem Maße in den Beobachtungen bestätigen ließ. Generell ließen sich vor allem in der Einschätzung unterrichtlicher Maßnahmen Unsicherheiten bei den befragten Lehrern hinsichtlich einer hörgeschädigtenspezifischen, integrativen Unterrichtung erkennen, was ebenso deutlich in der Nutzung der FM-Anlage hervortritt. Genannte Wünsche und Vermisstes in ihrer Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler bestätigen zahlreiche Untersuchungsergebnisse anderer Studien. Gemeint ist insbesondere der Wunsch nach mehr Informierung und Aufklärung über Hörschädigungen und deren Auswirkungen sowie eine stärkere Unterstützung bei baulich-räumlichen Optimierungsmaßnahmen der Klassenzimmer (vgl. u.a. STEINER 2008; LINDNER 2007a).

Alles in allem untermauern die hier präsentierten Ergebnisse zahlreiche Ansichten und Thesen, die teils seit Jahrzehnten in der Fachwelt der Hörgeschädigtenpädagogik kursieren, jedoch bisher nicht oder nur unter vereinzelt Aspekten wissenschaftlich untersucht wurden.

Abgesehen von Bisherigem tritt in der Darstellung und Diskussion der Ergebnisse heraus, dass sich der vorliegende Forschungsschwerpunkt – induktiv geleitet von dem Forschungsgegenstand bzw. dem Forschungsfeld – vor allem auf die Erfassung der Methodik und weniger auf didaktische Aspekte verlagerte. Es hätte jedoch den Rahmen der Untersuchung gesprengt, tiefer auf spezifisch didaktische Kriterien einzugehen. Die Methodik ist jedoch eng mit der Didaktik des Unterrichts verwoben (vgl. Kapitel 3.1) und wird teils auch begrifflich oftmals nicht von der Didaktik unterschieden bzw. ihr teils untergeordnet, so dass eine stärkere Fokussierung methodischer Aspekte in der vorliegenden Untersuchung durchaus dem Forschungsziel und Forschungsgegenstand nachgekommen ist.

Aktuell nimmt die Anzahl der integrativ beschulten hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen weltweit zu (vgl. Kapitel 1.2). Wie bereits in Kapitel 8 angesprochen, sollte allerdings schulische Integration eine Einzelfallentscheidung bleiben und zu jedem Zeitpunkt neu überdacht werden. Grundlegend hat die integrative Beschulung den Beteiligten dienlich zu sein, was ferner beinhaltet, dass sie der Entwicklung der beteiligten Kinder förderlich zu sein hat. Integration ist dabei nicht ein statischer Zustand, sondern verändert sich stetig. Die Veränderungen können etwa durch äußere oder organisatorische Umstände (z.B. Übertritt in den Sekundarbereich), durch personelle Gegebenheiten (z.B. Lehrerwechsel, Befindlichkeit der Lehrer), durch familiäre Umstände (z.B. elterliche Ressourcen in der Unterstützung der Kinder durch eigene Lebensumstände) oder etwa durch die Persönlichkeit (z.B. in der pubertären Phase) des Kindes auftreten. Dabei sollte bedacht werden, dass nicht alle hörgeschädigten Kinder

und Jugendlichen den gesteigerten persönlichen Anforderungen in gemeinsamen Klassen mit gut hörenden Mitschülern in allgemeinen Schulen gewachsen sind und die Integration von zahlreichen Bedingungsfaktoren abhängt, die sich gegenseitig beeinflussen und schnell aus dem Gleichgewicht ihres Gesamtgefüges geraten können. Der Integrationsprozess sollte folglich immer als ein reziprokes Geschehen vergegenwärtigt werden – in wechselseitiger Beeinflussung personeller, institutionell-struktureller sowie administrativer, finanzieller, materieller und individueller Bedingungsfaktoren.

Letztlich wären die bildungspolitischen Instanzen dazu aufzufordern, entsprechend günstige Grundlagen für alle Beteiligten bereitzustellen (siehe auch Kapitel 7). Dazu zählt in jedem Falle der Ausbau der Mobilen sonderpädagogischen Dienste, die Schaffung eines angemessenen Fort- und Weiterbildungsangebots der Lehrer der allgemeinen Schulen, entsprechende gesetzliche Erweiterungen eines Nachteilsausgleichs, die Reduktion der Schülerzahl in den Klassen, ein finanzielles und materielles Ressourcenangebot zur Optimierung der baulich-räumlichen Gegebenheiten, eine veränderte Lehrerausbildung usw. Denkt man diesen Ansatz weiter, so wäre ebenfalls ein Ausbau des gesonderten Förderangebots im Bereich der weiterführenden Schulen sowie bildungspolitische Umstrukturierungen hinsichtlich der Schaffung eines weniger separierenden sowie stärker inkludierenden bis hin zu einem inklusiven und bundesweit einheitlichen Schul- und Bildungssystem in der Bundesrepublik Deutschland zu fordern.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Integration als sensibles Mobile (nach SCHMITT 2003a, 215).....	62
Abb. 2: Adressatenkreis von Diagnostik, Beratung und Förderung (nach SCHOR 1998, 37).....	99
Abb. 3: Sitzplätze hörgeschädigter Schüler im Klassenzimmer (aus WEISSEN 1982, 91).....	155
Abb. 4: Forschungsgegenstand und Untersuchungsteilnehmer.....	205
Abb. 5: Alter der hörgeschädigten Schüler (N = 5).....	206
Abb. 6: Klassengröße (Schüleranzahl) der Klassen der hörgeschädigten Schüler (nach Schülernummer) (N = 5).....	207
Abb. 7: Alter der Lehrer (N = 10).....	208
Abb. 8: Jahre an Berufserfahrung der Lehrer (N = 10).....	208
Abb. 9: Stichprobe der Untersuchung.....	210
Abb. 10: Methodisches Vorgehen der Untersuchung im Überblick.....	210
Abb. 11: Systematische Beobachtungsformen I (modifiziert in Anlehnung an SUMASKI 1977, 49; siehe auch ATTESLANDER 2000, 98).....	220
Abb. 12: Systematische Beobachtungsformen II (modifiziert in Anlehnung an SUMASKI 1977, 49; siehe auch ATTESLANDER 2000, 98).....	257
Abb. 13: Ablaufmodell strukturierter qualitativer Inhaltsanalyse nach MAYRING (1999a, 96).....	271
Abb. 14: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Beobachtungen im Überblick – Teil I: Lehrer und Unterricht.....	308
Abb. 15: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Beobachtungen im Überblick – Teil II: hörgeschädigter Schüler und Mitschüler.....	309
Abb. 16: Hauptkategorien aus den halbstrukturierten Interviews im Überblick.....	311
Abb. 17: Verteilung der übersituativen Klassenraumgegebenheiten über alle fünf Schüler (N = 40).....	321
Abb. 18: Verteilung der Benutzung der FM-Anlage nach Lehrern (N = 800/40).....	328
Abb. 19: Prozentuale Verteilung des Lärmpegels über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	337
Abb. 20: Verteilung (Streuung) des Lärmpegels über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	337
Abb. 21: Verteilung des Lärmpegels nach Lehrern (N = 800/40).....	338
Abb. 22: Häufigkeit der verschiedenen Lärmpegelbereiche im Unterricht nach Lehrern (N = 10).....	340
Abb. 23: Häufigkeit der verschiedenen Lärmpegelbereiche im Unterricht in den methodischen Grundformen/Sozialformen nach Lehrern (N = 10).....	342
Abb. 24: Prozentuale Verteilung der unterrichtlichen Beleuchtungssituation über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	348
Abb. 25: Verteilung der unterrichtlichen Beleuchtungssituation nach Lehrern (N = 800/40).....	349
Abb. 26: Häufigkeit der unterrichtlichen Beleuchtungssituation nach Lehrern (N = 10).....	350
Abb. 27: Prozentuale Verteilung der methodischen Grundformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	383
Abb. 28: Verteilung (Streuung) der methodischen Grundformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	384
Abb. 29: Verteilung der methodischen Grundformen nach Lehrern (N = 800/40).....	385
Abb. 30: Prozentuale Verteilung der Sozialformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	387
Abb. 31: Verteilung (Streuung) der Sozialformen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	387
Abb. 32: Verteilung der Sozialformen nach Lehrern (N = 800/40).....	388

Abb. 33: Häufigkeit der methodischen Grundformen/Sozialformen nach Lehrern (N = 10).....	390
Abb. 34: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 1 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	393
Abb. 35: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 2 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	393
Abb. 36: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 3 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	394
Abb. 37: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 4 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	395
Abb. 38: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 5 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	396
Abb. 39: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrerin 6 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	397
Abb. 40: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 7 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	398
Abb. 41: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 8 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	399
Abb. 42: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 9 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	400
Abb. 43: Wechsel der Unterrichtsformen bei Lehrer 10 über alle Hospitationstermine nach Anzahl an Minuten.....	400
Abb. 44: Verteilung (Streuung) des Gebrauchs von mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	410
Abb. 45: Verteilung des Gebrauchs von mittelbar direkter und unmittelbarer Anschauung nach Lehrern (N = 800/40).....	411
Abb. 46: Häufigkeit des Gebrauchs von Anschauung im Unterricht nach Lehrern (N = 10).....	413
Abb. 47: Häufigkeit des Einsatzes einer Verständnissicherung nach Lehrern (N = 10).....	415
Abb. 48: Verteilung (Streuung) der inneren Differenzierungsmaßnahmen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	420
Abb. 49: Verteilung der inneren Differenzierungsmaßnahmen nach Lehrern (N = 800/40).....	420
Abb. 50: Verteilung (Streuung) der Angabe des Unterrichtsthemas über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	427
Abb. 51: Verteilung der Angabe des Unterrichtsthemas nach Lehrern (N = 800/40).....	428
Abb. 52: Häufigkeit der Angaben des Unterrichtsthemas nach Lehrern (N = 10).....	429
Abb. 53: Verteilung (Streuung) der Angabe des Themenwechsels über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	430
Abb. 54: Verteilung der Angabe des Themenwechsels nach Lehrern (N = 800/40).....	431
Abb. 55: Häufigkeit der Angaben des Themenwechsels nach Lehrern (N = 10).....	432
Abb. 56: Verteilung (Streuung) der Angabe von Wiederholung/Zusammenfassung über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	433
Abb. 57: Verteilung der Angabe von Wiederholung/Zusammenfassung nach Lehrern (N = 800/40).....	434
Abb. 58: Häufigkeit der Angabe von Wiederholung nach Lehrern (N = 10).....	435
Abb. 59: Häufigkeit der Angabe von Zusammenfassung nach Lehrern (N = 10).....	436

Abb. 60: Verteilung (Streuung) der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	438
Abb. 61: Verteilung der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen nach Lehrern (N = 800/40).....	438
Abb. 62: Häufigkeit der Angabe von Fremdwörtern/Fachbegriffen nach Lehrern (N = 10).....	439
Abb. 63: Verteilung (Streuung) der Angabe der Hausaufgabe über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	441
Abb. 64: Verteilung der Angabe der Hausaufgabe nach Lehrern (N = 800/40).....	442
Abb. 65: Häufigkeit der Angabe der Hausaufgabe nach Lehrern (N = 10).....	443
Abb. 66: Verteilung (Streuung) der Lehreraktivitäten der Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/ Hinweise und Fragen/Impulse über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	473
Abb. 67: Verteilung der Lehreraktivitäten der Informierung/Erklärung/Erläuterung, Hilfen/Hinweise und Fragen/Impulse nach Lehrern (N = 800/40).....	473
Abb. 68: Verteilung (Streuung) der Lehrerimpulse nach sprachlich-verbale, gegenständlichen, stummen und mimisch-gestischen Impulsen über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	475
Abb. 69: Verteilung der Lehrerimpulse nach sprachlich-verbale, gegenständlichen, stummen und mimisch-gestischen Impulsen nach Lehrern (N = 800/40).....	476
Abb. 70: Häufigkeit des Einsatzes von Impulsen nach Lehrern (N = 10).....	477
Abb. 71: Verteilung (Streuung) der Lehrersprache nach Gesprächshilfen (Lehrer benennt Sprecher, Lehrer weist auf Sprecher, Leherecho, Gesprächsmitschrift) über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	479
Abb. 72: Verteilung der Lehrersprache nach Gesprächshilfen (Lehrer benennt Sprecher, Lehrer weist auf Sprecher, Leherecho, Gesprächsmitschrift) nach Lehrern (N = 800/40).....	480
Abb. 73: Häufigkeit des Einsatzes von Sprecherbenennung/Weisen auf Sprecher nach Lehrern (N = 10).....	481
Abb. 74: Häufigkeit des Einsatzes von Leherecho nach Lehrern (N = 10).....	482
Abb. 75: Verteilung (Streuung) der Antlitzgerichtetheit der Lehrer gegenüber den hörgeschädigten Schülern über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	483
Abb. 76: Verteilung der Antlitzgerichtetheit der Lehrer gegenüber den hörgeschädigten Schülern nach Lehrern (N = 800/40).....	484
Abb. 77: Häufigkeit von fehlender/wechselnder Antlitzgerichtetheit/beeinträchtigtem Absehbild nach Lehrern (N = 10).....	485
Abb. 78: Verteilung (Streuung) der Bewegung der Lehrer im Raum über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	490
Abb. 79: Verteilung der Bewegung der Lehrer im Raum nach Lehrern (N = 800/40).....	490
Abb. 80: Häufigkeit der Bewegung der Lehrer im Raum nach Lehrern (N = 10).....	492
Abb. 81: Häufigkeit des proxemischen Lehrerverhaltens nach Lehrern (N = 10).....	493
Abb. 82: Verteilung (Streuung) der Sprecherentfernung der Lehrer zu dem hörgeschädigten Schüler über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	495
Abb. 83: Verteilung der Sprecherentfernung der Lehrer zu dem hörgeschädigten Schüler nach Lehrern (N = 800/40).....	496
Abb. 84: Häufigkeit der Sprecherentfernung zwischen Lehrer und hörgeschädigtem Schüler nach Lehrern (N = 10).....	497
Abb. 85: Verteilung (Streuung) der Lehrersprache nach Deutlichkeit, angemessener Sprechintensität und nonverbaler Kommunikationsanteile über alle zehn Lehrer (N = 800/40).....	500
Abb. 86: Verteilung der Lehrersprache nach Deutlichkeit, angemessener Sprechintensität und nonver-	

baler Kommunikationsanteile nach Lehrern (N = 800/40).....	500
Abb. 87: Prozentuale Verteilung der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40).....	534
Abb. 88: Verteilung (Streuung) der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40).....	534
Abb. 89: Verteilung der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40).....	535
Abb. 90: Häufigkeit der Aufmerksamkeit der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10)	536
Abb. 91: Verteilung (Streuung) der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilfeeerhalts der hörgeschä- digten Schüler (N = 800/40).....	541
Abb. 92: Verteilung der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilfeeerhalts der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40).....	542
Abb. 93: Häufigkeit der Hilfesuche und verschiedener Formen des Hilfeeerhalts der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10).....	544
Abb. 94: Verteilung (Streuung) des Betreibens von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler (N = 800/40).....	553
Abb. 95: Verteilung des Betreibens von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 800/40).....	554
Abb. 96: Häufigkeit des Betreibens von Kommunikationstaktik der hörgeschädigten Schüler im Unterricht nach Lehrern (N = 10).....	555
Abb. 97: Häufigkeit wesentlicher Interaktionssituationen zwischen Mitschüler und hörgeschädigtem Schüler bzw. Anzeichen einer positiven Klassenatmosphäre im Unterricht nach Lehrern (N = 10).....	565
Abb. 98: Wesentliche Ergebnisse und ihre Beziehungen zueinander.....	594

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Integrationsdimensionen als Pole nach KOBİ (1999, 75 ff.).....	17
Tab. 2: Schule auf dem Weg von der Segregation zur Inklusion (modifiziert nach SEITZ 2003, 92).....	46
Tab. 3: Typisierende Formen von unterrichtlichen Erziehungsstilen (Führungstypen), deren Merkmale und Wirkungen auf das Schülerverhalten.....	84
Tab. 4: Methodische Grundformen und Sozialformen.....	139
Tab. 5: Teilmodule des Forschungsprojektes „Schulische und vorschulische Integration Hörgeschädigter“ ...	183
Tab. 6: Ablauf der Erhebungsphase.....	211
Tab. 7: Ergebnisse der Berechnung der Beobachterübereinstimmung (Interraterreliabilität) nach dem Cohen´s Kappa.....	240
Tab. 8: Zusammenfassender Überblick über die angewandten Forschungsmethoden.....	301
Tab. 9: Hauptkategorien der Daten aus den strukturierten Beobachtungen.....	304

Literaturverzeichnis

- ACHTENHAGEN, F. (1984): Qualitative Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 12. Jg., H. 3, 206-217.
- ACKERMANN, H. & ROSENBUSCH, H.S. (2002²): Qualitative Forschung in der Schulpädagogik. In: E. KÖNIG & P. ZEDLER (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag, Weinheim/Basel. 31-54.
- ADLER, P.A. & ADLER, P. (1994): Observational techniques. In: N.K. DENZIN & Y.S. LINCOLN (Eds.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, London. 377-92.
- AEBLI, H. (1987): *Grundlagen des Lehrens*. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- AEBLI, H. (2003¹²): *Zwölf Grundformen des Lehrens*. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Klett-Verlag, Stuttgart.
- AHRBECK, B. (1992): Schulische Integration und persönliche Entwicklung gehörloser Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 46. Jg., H. 1, 7-25.
- ALBRECHT, A. (2004): Lehrerverhalten im Erziehenden Unterricht. In: *Pädagogik*, 56. Jg., H. 9, 10-13.
- ALICH, G. (1976): Didaktische Anmerkungen zum Sachunterricht in der Grundstufe der Gehörlosenschule. In: K.-J. KLUGE (Hrsg.): *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 1-15.
- ALICH, G. (1977): Sprachperzeption über das Absehen vom Munde. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 1. Jg., H. 3, 90-96.
- ALLEN, T. (1986): Patterns of academic achievement among hearing-impaired students: 1974-1983. In: A. SCHILDROTH & M. KARCHMER (Eds.): *Deaf children in America*. College Hill Press, San Diego/CA. 161-206.
- ALLEN, T. & OSBORN, T. (1984): Academic inclusion of hearing-impaired students: Demographics, handicapping, and achievement factors. In: *American Annals of the Deaf*, 129. Jg., H.1, 100-113.
- ALLPORT, G.W. (1935): Attitudes. In: C. MURCHISON (Ed.): *A handbook of social psychology*. Clark university press, Worcester/MA u.a. 798-844.
- AMIDON, E.J. & FLANDERS, N.A. (1963): *The role of the teacher in the classroom*. A manual for understanding and improving teachers' classroom behavior. Amidon & Associates, Minneapolis/MIN.
- ANDERSON, H.H. (1939a): Domination and social integration in the behavior of kindergarten children and teacher. In: *Genetic psychological monographs*, 21. Jg., H. 3, 289-385.
- ANDERSON, H.H. (1939b): The measurement of domination and of socially integrative behavior in teachers' contacts with children. In: *Child development*, 10. Jg., H. 2, 73-89.
- ANDERSON, H.H. (1943): Domination and socially integrative behavior. In: R.G. BARKER/J.S. KOUNIN & H.F. WRIGHT (Eds.): *Child behavior and development*. McGraw Hill, New York. 459-484.
- ANDERSON, T.W. & FINN, J.D. (1997²): *The New Statistical Analysis of Data*. Springer, New York u.a.
- ANTIA, S.D. (1999): The Roles of special educators and classroom teachers in an inclusive school. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4. Jg., H. 3, 203-214.
- ANTONAK, R.F. & LARRIVEE (1995): Psychometric analysis and revision of the opinions relative to mainstream deale. In: *Exceptional Children*, 62. Jg., H. 2, 139-149.
- ANTOR, G. & BLEIDICK, U. (Hrsg.) (2001): *Handlexikon der Behindertenpädagogik*. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- ANTOR, G. (1999): Integrative Pädagogik – Überlegungen zu einer normativen Grundlegung. In: N. MYSCHKER & M. ORTMANN (Hrsg.): *Integrative Schulpädagogik*. Grundlagen und Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart u.a. 26-36.
- APEL, H.J. (1996⁴): Prinzipien didaktischen Handelns. In: N. SEIBERT & H.J. SERVE (Hrsg.): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München. 9-42.
- APEL, H.J. (2006a): Klassenführung. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 230-234.
- APEL, H.J. (2006b): Darbietung im Unterricht. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 289-294.
- ARNOLD, K.-H. (2006): Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In: K.-H. ARNOLD /U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 17-26.
- ARBEITSGRUPPE INTEGRATION AN DER STAATLICHEN INTERNATSSCHULE FÜR HÖRGESCHÄDIGTE SCHLESWIG (1992): Unterrichtliche Integration hörgeschädigter Kinder. Beratung, Begleitung, Unterstützung. In: *Hörgeschädigtenpädagogik, Beiheft 30*. Groos Verlag, Heidelberg.
- ATTESLANDER, P. (2000⁹): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Walter de Gruyter, Berlin.
- BÄUMLER, G. (1991): Auf dem Weg zur operationalen Definition von Aufmerksamkeit. In: J. JANSSEN/E. HAHN & H. STRANG (Hrsg.): *Konzentration und Leistung*. Hogrefe, Göttingen. 11-26.
- BALES, R.F. (1950): *Interaction process analysis. A method for the study of small groups*. Addison-Wesley, Cambridge/MA.
- BALES, R.F. (1966³): Die Interaktionsanalyse: Ein Beobachtungsverfahren zur Untersuchung kleiner Gruppen. In: R. KÖNIG & P.R. HEINTZ (Hrsg.): *Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung*. Kiepenheuer & Witsch Verlag, Köln. 148-167.
- BAUER, K.-O. & KANDERS, M. (2000): Unterrichtsentwicklung und professionelles Selbst der Lehrerinnen und Lehrer. In: H.-G. ROLFF/W. BOS/K. KLEMM/H. PFEIFFER & R. SCHULZ-ZANDER. (Hrsg.): *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 11. Juventa Verlag, Weinheim & München. 297-325.
- BAUMERT, J./BOS, W. & WATERMANN, R. (1997²): TIMSS – Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich. Deskriptive Befunde. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- BAYERISCHES ERZIEHUNGS- UND UNTERRICHTSGESETZ (BayEUG) in der Fassung vom 31. Mai 2000; zuletzt geändert am 20. Dezember 2007.
- BAYERISCHER LEHRER- UND LEHRERINNENVERBAND (Hrsg.) (2008): Bildungsticker – Schulische Trennung benachteiligt Behinderte. In: *BLLV – Bayerische Schule*, 61. Jg., H. 1, 5.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2000): *Der M-Zug. MITTLERE-REIFE-ZUG* von der 7. bis zur 10. Klasse. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2002): *Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht*. 2. April 2002. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.

- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2005a): *Externe Evaluation an Bayerns Schulen*. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2005b): *Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler – An alle Realschulen in Bayern (per E-Mail)*. Aktenzeichen: V.2 – S 6306.4 – 5.106 000. http://www.best-news.de/file.php4?nachteilsausgleich_realschule.pdf&dir=menu2%2F (Stand: 04.04.08)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2006): *Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler – An die Gymnasien in Bayern, einschließlich der Schulen besonderer Art sowie an die Ministerialbeauftragten für die Gymnasien (per OWA)*. Aktenzeichen: VI.8 – S 5300 – 6.108417. http://www.best-news.de/file.php4?nachteilsausgleich_gymnasium.pdf&dir=menu2%2F (Stand: 04.04.08)
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS (2007): *Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören*. 1. August 2007. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS/LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT-MÜNCHEN & LEOPOLD-KLINGE-STIFTUNG (Hrsg.) (2007): *Ich habe ein Kind mit Hörschädigung in meiner Klasse ... wie kann ich es unterstützen?* Flyer.
- BAYERISCHES STAATSMINISTERIUM FÜR UNTERRICHT UND KULTUS/LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT-MÜNCHEN & LEOPOLD-KLINGE-STIFTUNG (Hrsg.) (2008): *Ich bin hörgeschädigt ... was kann ich tun?* Flyer.
- BECK, B. & KLIEME, E. (2003): DESI – Eine Längsschnittstudie zur Untersuchung des Sprachunterrichts in deutschen Schulen. In: *Empirische Pädagogik*, 17. Jg., H. 3, 380-395.
- BECKER, G.E. (1984): *Planung von Unterricht*. Handlungsorientierte Didaktik, Teil 1. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- BEEBE, S. (1976): *Effects of Eye Contact, Posture, and Vocal Inflection upon Credibility and Comprehension*. Paper presented at the Speech Communication Convention, Minneapolis.
- BENDER, C. (2007): Die ambulante Sonderpädagogik im finnischen Schulsystem. In: *VHN*, 76. Jg., H. 3, 265-266.
- BENDER, H. (1985): *Persönlichkeitstheorien von Grundschullehrern*. Untersuchungen zu den impliziten Persönlichkeitstheorien von Lehrern in vierten Grundschulklassen. Beltz, Weinheim.
- BERLINER, D.C. (1987): Der Experte im Lehrberuf: Forschungsstrategien und Ergebnisse. In: *Unterrichtswissenschaft*, 15. Jg., H. 3, 295-305.
- BERTRAM, B. (2000): Integration um jeden Preis? In: *Die Schnecke*, 11. Jg., H. 27, 13-14.
- BETTENCOURT, E./GILLET, M./GALL, M. & HULL, R. (1983): Effects of Teacher Enthusiasm Training on Student On-Task Behavior and Achievement. In: *American Educational Research Journal*, 20. Jg., H. 3, 435-450.
- BIEHL, B. & HEINRICH, J. (1992): Projekt der Frühintegration am Gymnasium Ernestinum Gotha (Thüringen). In: *hörgeschädigte kinder*, 29. Jg., H. 1, 41-44.
- BINTINGER, G. & WILHELM, M. (2001): Inklusiven Unterricht gestalten. Creating Inclusive Education. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24. Jg., H. 2, 51-60.

- BITTNER, S. (2006): Unterrichtsgespräch und Diskussion. In: K.-H. ARNOLD /U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 295- 299.
- BLEIDICK, U. (1988): *Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik*. Marhold, Berlin.
- BLESS, G. (1989): Die soziale Stellung lernbehinderter Schüler. Ergebnisse empirischer Forschungsarbeiten im Überblick. In: *VHN*, 58. Jg., H. 4, 362-374.
- BLESS, G. (2002²): *Zur Wirkung der Integration*. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer Schulungsform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. Haupt Verlag, Bern u.a.
- BLICKLE, T. (1998): *Schwerhörig und trotzdem in der Regelschule. Schulische Förderung an einer Grund- und Hauptschule*. modernes lernen, Dortmund.
- BLÖMEKE, S. (2006): Voraussetzungen bei der Lehrperson. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 162-167.
- BLÖMEKE, S./EICHLER, D. & MÜLLER, C. (2003): Rekonstruktion kognitiver Strukturen von Lehrpersonen als Herausforderung für die empirische Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31 Jg., H. 2, 103-121.
- BLOOM, B.S. (1966): Twenty-five years of educational research. In: *American Educational Research Journal*, 3. Jg., H. 3, 206-219.
- BLUNDEN, D./SPRING, C. & GREENBERG, L.M. (1974): Validation of the classroom behavior inventory. In: *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42. Jg., H. 1, 84-88.
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2003): Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: G. FEUSER (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Bd. 1. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 39-47.
- BOBAN, I. & HINZ, A. (2004): Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-)entwickeln – Inklusion. In: *Leben mit Down-Syndrom*, 45. Jg., H. 1, 10-14.
- BODGAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1992²): *Qualitative Research for Education*. Allyn & Bacon, Boston.
- BODNER-JOHNSON, B. (1986): The family environment and achievement of deaf students: A discriminant analysis. In: *Exceptional Children*, 52. Jg., H. 5, 443-449.
- BÖHM, W. (2000¹⁵): *Wörterbuch der Pädagogik*. Kröner Verlag, Stuttgart.
- BÖNSCH, M. (1995): *Differenzierung in Schule und Unterricht*. Ansprüche – Formen – Strategien. Ehrenwirth Verlag, München.
- BONDERER, E. (1980a): Integrationsbegriffe in der Behindertenpädagogik. In: *VHN*, 49. Jg., H.1, 57-66.
- BONDERER, E. (1980b): Integrationsbegriffe in der Behindertenpädagogik. In: *VHN*, 49. Jg., H. 2, 179-190.
- BOOTH, T. & AINSLOW, M. (Eds.) (2002²): *Index for Inclusion*. Developing Learning and Participating in Schools. Centre for Studies on Inclusive Education, London.
- BORCHERT, J. & SCHUCK, K.D. (1992): *Integration: Ja! – Aber wie?*. Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. Lebenswelten und Behinderung; Bd. 2. Hamburger Buchwerkstatt, Hamburg.
- BORICH, G.D. (1990): *Observation Skills or Effective Teaching*. Merrill, Columbus/OH.
- BORICH, G.D. (1992²): *Effective Teaching Methods*. Macmillan, New York.
- BORICH, G.D. & KLINZING, H.G. (1986): Die Beobachtung von Unterrichtsprozessen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 14. Jg., H. 1, 65-79.

- BORN, A. (2007a): Zu viel Lärm in der Schule. In: *Spektrum Hören*, 13. Jg., H. 1, 30.
- BORN, A. (2007b): Lärm stresst Kinder. In: *Spektrum Hören*, 13. Jg., H. 1, 34.
- BORN, S. (2007): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. In: *VHN*, 76. Jg., H. 4, 344-345.
- BORN, S. (2008): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Hörgeschädigte Schüler in der Allgemeinen Schule*. Theorie und Praxis der Integration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. (im Druck)
- BORN, S. & SACHSENHAUSER, K. (2008): Hören und Sehen ein Weg zum Verstehen? In: M. GROHNFELDT (Hrsg.): *Didaktik in der Sonderpädagogik*. edition von freisleben, Würzburg. 183-210.
- BORTZ, J. (2005⁶): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag, Berlin, Heidelberg.
- BORTZ, J. & DÖRING, N. (2002³): *Forschungsmethoden und Evaluation*. Springer-Verlag Berlin Heidelberg.
- BOS, W. & KOLLER, H.C. (2002²): Triangulation. Methodologische Überlegungen zur Kombination qualitativer und quantitativer Methoden am Beispiel einer empirischen Studie aus der Hochschuldidaktik. In: E. KÖNIG & P. ZEDLER (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 271-285.
- BRACKEN, H. V./IBEN, G./SCHÜRER, A. & VIEMANN, H.-P. (1972a): Über Schulleistungen und Schullaufbahn hörauffälliger Kinder. Untersuchungen zur Psychologie von hörbehinderten Kindern und Jugendlichen; Teil I. In: *Heilpädagogische Forschung*, 4. Jg., H. 1, 57-114.
- BRACKEN, H. V./IBEN, G./SCHÜRER, A. & VIEMANN, H.-P. (1972b): Über Sprachbehinderungen und Besonderheiten des sozialen Verhaltens von hörauffälligen Schulkindern. Untersuchungen zur Psychologie von hörbehinderten Kindern und Jugendlichen; Teil II. In: *Heilpädagogische Forschung*, 4. Jg., H. 2, 236-259.
- BRAUN, O. (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Hörstörungen. In: N. MYSCHKER & M. ORTMANN (Hrsg.): *Integrative Schulpädagogik*. Grundlagen, Theorien und Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 83-111.
- BREINER, H.L. (1986): Zur Lautsprachbildung bei Gehörlosen: Gemik ja – Gebärde nein. In: H.L. BREINER (Hrsg.): *Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose? Zum Erhalt der Lautsprachmethode und ihrer Weiterentwicklung bei Gehörlosen*. Pfalzinstitut, Frankenthal. 71-92.
- BREINER, H.L. (1989): *Die präventive Integration. Konzepte und Praxis der Integration stark schwerhöriger und gehörloser Personen*. Verlag Pfalzinstitut, Frankenthal.
- BROMME, R. (1985): Was sind Routinen im Lehrerhandeln? In: *Unterrichtswissenschaft*, 13. Jg., H. 2, 182-192.
- BRONFENBRENNER, U. (1978): Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In: R. OERTER (Hrsg.): *Entwicklung als lebenslanger Prozeß*. Hoffmann & Campe Verlag, Hamburg. 33-65.
- BRONFENBRENNER, U. (1979/1989): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Natürliche und geplante Experimente. Herausgegeben von K. Lüscher. Fischer Verlag, Frankfurt am Main.
- BROPHY, J.E. (1979): Teacher behavior and its effects. In: *Journal of Educational Psychology*, 71. Jg., H.6, 733-750.
- BROPHY, J.E. (1988): Educating Teachers about Managing Classrooms and Students. In: *Teaching and Teacher Education*, 4. Jg., H. 1, 1-18.
- BROPHY, J.E. & EVERTSON, C.M. (1974): *Process-Product Correlation in the Texas Teacher Effectiveness Study*. Final Report. University of Texas, Austin.

- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1970): Teacher's communication of differential expectations for children's classroom performance: Some behavioral data. In: *Journal of Educational Psychology*, 61. Jg., H. 5, 365-374.
- BROPHY, J.E. & GOOD, T.L. (1986³): Teacher behavior and student achievement. In: M. C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Macmillan, New York. 328-375.
- BRUNNHUBER, P. (1995¹⁹): *Prinzipien effektiver Unterrichtsgestaltung*. Auer Verlag Donauwörth.
- BUBER, M. (1953/1995⁸): *Reden über Erziehung*. Originalausgabe als Nachdruck der Erstausgabe. Schneider Verlag, Gerlinden.
- BUBER, M. (1923/1997¹³): *Ich und Du*. Schneider Verlag, Gerlinden.
- BÜRLI, A. (1999⁵): Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 379-392.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.) (1998): *Die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation*. Vierter Bericht der Bundesregierung über die Lage der Behinderten und die Entwicklung der Rehabilitation. Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bonn.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR GESUNDHEIT UND SOZIALE SICHERUNG (Hrsg.) (2004): *Bericht der Bundesregierung über die Lage behinderter Menschen und die Entwicklung ihrer Teilhabe*. Bundestagsdrucksache 15/4575, Berlin.
- BUNDSCHUH, K./HEIMLICH, U. & KRAWITZ, R. (Hrsg.) (2002²): *Wörterbuch Heilpädagogik*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- CASSADY, J.C./SPEIRS NEUMEISTER, K.L./ADAMS, C.M./CROSS, T.L./DIXON, F.A. & PIERCE, R.L. (2004): The Differentiated Classroom Observation Scale. In: *Roeper Review*, 26. Jg., H. 3, 139-146.
- CLAUSEN, M./REUSSER, K. & KLIEME, E. (2003): Unterrichtsqualität auf der Basis hoch-inferenter Unterrichtsbeurteilungen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31. Jg., H. 2, 122-141.
- CLAUBEN, H.W. (1977): Zur Frage der Integration Schwerhöriger in Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II und am Arbeitsplatz. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 31. Jg., H. 4, 251-261.
- CLAUBEN, H.W. (1989a): Reizwort „Integration“ (I) – Zur gegenwärtigen Krise der Schwerhörigenschule. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 43. Jg., H. 4, 195-207.
- CLAUBEN, H.W. (1989b): Reizwort „Integration“ (II). In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 43. Jg., H. 5, 280-290.
- CLAUBEN, H.W. (1991): Integration ! (... oder lieber nicht ?). In: *hörgeschädigte kinder*, 28. Jg., H. 4, 186-194.
- CLAUBEN, H.W. (1992a): Integration ! (... oder lieber nicht ?). In: *hörgeschädigte kinder*, 29. Jg., H. 1, 44-49.
- CLAUBEN, H.W. (1992b): Integration ! (... oder lieber nicht ?). In: *hörgeschädigte kinder*, 29. Jg., H. 2, 103-107.
- CLOERKES, G. (Hrsg.) (2007³): *Soziologie der Behinderten*. Eine Einführung. Programm Edition Schindele im Universitäts-Verlag Winter, Heidelberg.
- CLOERKES, G. & FELKENDORFF, K. (2007³): Institutionalisierung von Behinderung. In: G. CLOERKES (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten* Eine Einführung. Programm Edition Schindele im Universitäts-Verlag Winter, Heidelberg. 39-87.
- COATES, W.D. & SMIDCHENS, V. (1966): Audience Recall as a Function of Speaker Dynamism. In: *Journal of Educational Psychology*, 57. Jg., H. 4, 189-191.

- COHEN, J.A. (1960): A coefficient of agreement for nominal scales. In: *Educational and Psychological Measurement*, 20. Jg., H. 1, 37-46.
- COHEN, L./LAWRENCE, M. & MORRISON, K. (2004⁵): *Research Methods in Education*. TJ International Ltd, Padstow, Cornwall.
- COHN, R.C. (1975/2004¹⁵): *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion*. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- COLLINS, M.L. (1978): Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. In: *Journal of Teacher Education*, 29. Jg., H. 1, 53-57.
- COMENIUS, J.A. (1982⁵): *Große Didaktik (Didactica magna)*. Pädagogische Texte. Übersetzt aus dem Lateinischen und herausgegeben von A. Flitner. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- COOPER, H. & GOOD, T. (1983): *Pygmalion Grows Up: Studies in the Expectation Communication Process*. Longman, New York.
- CORNELL, F.G./LINDVALL, C.M. & SAUPE, J.L. (1952): *An exploratory measurement of individualities of schools and classrooms*. University of Illinois bulletin, Urbana/Illinois.
- CRAIG, W.N. & COLLINS, J.L. (1970): Analysis of communicative interaction in classes for deaf children. In: *American Annals of the Deaf*, 115. Jg., H. 2, 79-85.
- CRANDELL, C.C. (1993): Speech Recognition in Noise by Children with Minimak Degrees of Sensorineural Hearing Loss. In: *Ear & Hearing*, 14. Jg., H. 3, 210-216.
- CRONBACH, L.J. (1971): *Einführung in die Pädagogische Psychologie*. Aus dem Amerikanischen von H. Großpietsch und R. Kurzidim. In: K. INGENKAMP (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Schulpsychologie*; Bd. 4. Beltz Verlag, Weinheim u.a.
- DALE, E. (1954): *Audio-visual methods in teaching*. Holt, Rinhart & Winston, New York.
- DENKERT, P. (2004): Hilfen für hörgeschädigte Kinder im Regelbereich. Hörtechnik in der Regelschule. In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER e.V. (Hrsg.): *Die Integration hörgeschädigter Kinder*. Tagungsbericht der Arbeitstagung von 18. bis 20. Juni 2004 in Mainz. Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e.V., Hamburg. 75-81.
- DENNER, L. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse am Beispiel schulischer Beratungsforschung. Voraussetzung, Variation und Triangulation. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 235-254.
- DENZIN, N.K. (1978²): *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. McGraw Hill, New York.
- DENZIN, N.K. (1989³): *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Prentice Hall, Englewood Cliffs.
- DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S. (Eds.) (1994): *Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications, London.
- DEPPE-WOLFIINGER, H. (1993): Die gesellschaftliche Dimension der Integration. In: P. GEHRMANN & B. HÜWE (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration*. Bochumer Symposium 1992. Neue-Deutsche-Schule-Verlag-Gesellschaft, Essen. 13-21.
- DEPPE-WOLFINGER, H. (2002): Integration und Solidarität. In: B. WARZECHA (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. LIT-Verlag, Münster u.a. 39-57.

- DEPPE-WOLFIINGER, H./PRENGEL, A. & REISER, H. (Hrsg.) (1990): *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. Deutsches Jugendinstitut, München.
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT ZUR FÖRDERUNG DER GEHÖRLOSEN UND SCHWERHÖRIGEN e.V. (2000): *Hörgeschädigte Kinder – Schwerhörige Erwachsene*. Kommunikation mit Schwerhörigen und ertaubten Menschen. Signum Verlag, Hamburg.
- DEWEY, J. (1939/1988): Creative democracy – the task before us. In: J. DEWEY (Ed.): *The later works, 1925-1953*. 14. Jg., 1939-1941. Herausgegeben von J.A. Boydston. Southern Illinois University Press, Carbondale & Edwardsville. 225-230.
- DIETRICH, G. (1964): Pädagogische Stilformen und Sozialpersönlichkeit des Kindes. In: *Schule und Psychologie*, 11. Jg., H. 11, 333-345.
- DIETRICH, G. (1969): Bildungswirken des Gruppenunterrichts. Persönlichkeitsformende Bedeutung des gruppenunterrichtlichen Verfahrens. Ehrenwirth Verlag, München.
- DILLER, G. (1989): Frühförderung – ein Beitrag zur Integration hörgeschädigter Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 43. Jg., H. 1, 35-41.
- DILLER, G. (1994): Wie das Leben so klingt – Aspekte zur Didaktik des Hörens im Gehörlosen- und Schwerhörigenunterricht. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 48. Jg., H. 6, 347-360.
- DILLER, G. (2003): Heutige Anforderungen an die Hörgeschädigtenpädagogik – einige Aspekte. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 57. Jg., H. 6, 236-243.
- DILLER, G. (2004): Die Ausbildung der Hörgeschädigtenpädagogen für die Regelbeschulung. In: In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER e.V. (Hrsg.): *Die Integration hörgeschädigter Kinder*. Tagungsbericht der Arbeitstagung von 18. bis 20. Juni 2004 in Mainz. Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e.V., Hamburg. 103-118.
- DILLER, G. (2006): Alter Wein in neuen Schläuchen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 42-43.
- DILLER, G./GRASER, P. & SCHMALBROCK, C. (2000): *Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder*. Universitätsverlag Winter Heidelberg.
- DILLER, S. (2008): *Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und integrativen Kindergärten*. Schwerpunkte: Sprache und Interaktion. Dissertationsarbeit, LMU München.
- DILLER, G./KINKEL, M./KOSMALOWA, J./KRAHULCOVA, B./LEHNHARDT, E./LEHNHARDT, M./MANRIQUE, M. & PERALTA, F. (2006): *Studienbrief 1: Hörstörungen – pädagogische Möglichkeiten*. Comenius 2.1. Aktion. Ququalifikation von pädagogischen Fachkräften in der Hörgeschädigtenförderung (QESWHIC). <http://www.lehn-acad.net/downloads/letter01de.pdf> (Stand: 05.01.06)
- DIMPFLMEIER, H. (1985): Wie gehen wir Eltern mit der Schwerhörigkeit um?. In: *hörgeschädigte kinder*, 22. Jg., H. 2, 65-66.
- DIMPFLMEIER, M. (2001): Meine Erfahrungen als schwerhöriger Schüler an allgemeinen Schulen und einer Schule für Schwerhörige. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg. 120-122.
- DING, H. (1977): Forschungsergebnisse zur schulischen Integration schwerhöriger und gehörloser Schüler. In: R. SCHINDELE (Hrsg.): *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Schindele, Rheinstetten. 275-286.

- DING, H. (1993²): *Vorlesungen zur Schwerhörigenpädagogik*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 13. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- DING, H. (1995): *Aurale Rehabilitation Hörgeschädigter*. Aller Anfang ist Hören. Springer Verlag, Berlin u.a.
- DING, H./KELLER, o.A./KLOPPER, o.A./OHLHÄUSER, o.A. & REISER, o.A. (1977): Drei Untersuchungen zur schulischen Integration schwerhöriger Schüler. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 31. Jg., H. 2, 89-103.
- DING, H. (1981): Zur Notwendigkeit flankierender Maßnahmen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 35. Jg., H. 4, 231-233.
- DITTON, H. (2002): Unterrichtsqualität – Konzeptionen, methodische Überlegungen und Perspektiven. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30. Jg., H. 3, 197-212.
- DITTON, H. (2006): Unterrichtsqualität. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 235-243.
- DOYLE, W. (1986³): Classroom Organisation and Management. In: M.C. WITTRICK (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. Macmillan, New York. 392-431.
- DREHER, W. (1997²): *Denkspuren*. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung – Basis einer integralen Pädagogik. Wissenschaftsverlag Verlag Mainz, Aachen.
- DUBS, R. (1995): *Lehrerverhalten*. Ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht. Verlag des Schweizerischen Kaufmännischen Verbandes, Zürich.
- DÜRR, M. (2001): *Integrativer Unterricht an der Regelgrundschule*. Ein Fallbeispiel. Waxmann Verlag, Münster, Münster.
- DUMKE, D. (1977): Die Auswirkungen von Lehrererwartung auf Intelligenz und Schulleistungen. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 24. Jg., H. 2, 93-108.
- DUMKE, D. (Hrsg.) (1991a): *Integrativer Unterricht*. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- DUMKE, D. (1991b): Integrativer Unterricht: eine neue Lehrmethode? In: DUMKE, D. (Hrsg.): *Integrativer Unterricht*. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 33-56.
- DUMKE, D. (1991c): Soziale Kontakte behinderter Schüler in Integrationsklassen. In: *Heilpädagogische Forschung*, 17. Jg., H. 1, 21-26.
- DUMKE, D./EBERL, D. & VENKER, S. (1998): Gemeinsamer Unterricht im Urteil von Lehrern und Schulleitern an Sonderschulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49. Jg., H. 9, 394-401.
- DUMKE, D./KELLNER, M. & KRANENBURG, M. (1991): Unterrichtsorganisation in Integrationsklassen. In: DUMKE, D. (Hrsg.): *Integrativer Unterricht*. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 109-160.
- DUMKE, D./KRIEGER, G. & SCHÄFER, G. (1989): *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Deutscher Studien Verlag, Weinheim.
- DUMKE, D. & MERGENSCHRÖER, B. (1991): Schülerverhalten in Integrationsklassen. In: DUMKE, D. (Hrsg.): *Integrativer Unterricht*. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 161-198.
- DUMKE, D. & SCHÄFER, G. (1987): *Untersuchungen zur informellen Position behinderter Kinder in Integrationsklassen*. Universität Bonn, Bonn.

- DUMKE, D. & SCHÄFER, G. (1993): *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- DUNKIN, M.J. & BIDDLE, B.J. (1974): *The Study of Teaching*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- DUSCHEK, S. (2005): *Aufmerksamkeitsleistung, zerebrale Durchblutung und kortikale Aktivierungsprozesse bei essentieller Hypotonie*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- EBERWEIN, H. (2002⁶): Förderdiagnostik als lernprozessbegleitende, verstehende Diagnostik. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER. (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 313-325.
- EGGER, T. (2003): Integration hörbehinderter Kinder in Wien. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 57. Jg., H. 1, 15-18.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J. (1979): Sprachliche Handlungsmuster. In: H.-G. SOEFFNER (Hrsg.): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Metzler Verlag, Stuttgart. 243-274.
- EHLICH, K. & REHBEIN, J. (1981): Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke. In: P. WINKLER (Hrsg.): *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*. Metzler, Stuttgart. 302-312.
- EHRHARDT, K.J./FINDEISEN, P./MARINELLO, G. & REINARTZ-WENZEL, H. (1981): Systematische Verhaltensbeobachtung von Aufmerksamkeit bei Grundschulern während des Unterrichts. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 28. Jg., 204-213.
- EICHINGER, E. (2007): *Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern im Sekundarbereich I (6.-8. Jahrgangsstufe)*. Eine vergleichende Analyse basierend auf Beobachtungen. Wissenschaftliche Hausarbeit, LMU München. Unveröffentlicht.
- EICKHORST, A. (2000): Selbsttätig sein – selbständig werden. Überlegungen zum Umgang mit einer pädagogischen Grundkategorie. In: *Grundschulmagazin*, 68. Jg., H. 7-8, 57-60.
- EINSIEDLER, W. (2001): *Ergebnisse und Probleme der Unterrichtsforschung im Primarbereich*. Berichte und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung. Institut für Grundschulforschung, Nürnberg.
- EMMENEGGER-HIRSCHI, A. (1992): Zur Betreuung von integrativ beschulten hörbehinderten Kindern – eine statistische Erhebung. In: M. GLOOR & R. MÜLLER (Hrsg.): *Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Verein zur Förderung Hörgeschädigter in Familie und Ausbildung, Zürich. 31-35.
- ERBER, P. & ZEIZER, M. (1974): Classroom observation under conditions of simulated profound deafness. In: *Volta review*, 76. Jg., H. 9, 352-360.
- ERIKS-BROPHY, A./DURIEUX-SMITH, A./OLDS, J./FITZPATRICK, E./DUQUETTE, C. & WITTINGHAM, J. (2006): Facilitators and Barriers to the Inclusion of Orally Educated Children and Youth with Hearing Loss in Schools: Promoting Partnerships to Support Inclusion. In: *The Volta Review*, 106. Jg., H. 1, 53-88.
- ERZBERGER, C. (1995): Die Kombination von qualitativen und quantitativen Daten. In: *ZUMA-Nachrichten*, 36. Jg., H. 1, 35-60.
- ERZMANN, T. (2003): Perspektiven- oder Paradigmenwechsel durch Integration? In: G. FEUSER (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 29-38.
- EVANS, G.W. & LEPORE, S.J. (1993): Nonauditory effects of noise on children: A critical review. *Children's Environments*, 10. Jg., H. 1, 31-51.

- EVANS, G.W. & MAXWELL, L. (1997): Chronic Noise Exposure and reading deficits. The mediating effects of language acquisition. In: *Environment and Behavior*, 29. Jg., H. 5, 638-656.
- EVERTSON, C. (1985): Training teachers in classroom management: An experimental study in secondary classrooms. In: *Journal of Educational Research*, 79. Jg., H. 1, 51-58.
- EVERTSON, C. & ANDERSON, L. (1978): *Interim progress report: The classroom organization study*. Report No. 6002. University of Texas, Research and Development Center of Teacher Education, Austin.
- EXLINE, R. (1971): Visual Interaction: The Glances of Power and Preference. In: J.K. COLE (Ed.): *Nebraska Symposium on Motivation*. University of Nebraska, Lincoln.
- FAHRMEIR, L./KÜNSTLER, R./PIGEOT, I. & TUTZ, G. (2004⁵): *Statistik*. Der Weg zur Datenanalyse. Springer Verlag, Berlin & Heidelberg.
- FABNACHT, G. (1979): *Systematische Verhaltensbeobachtung*. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. Reinhardt Verlag, München.
- FEND, H. (2001²): *Qualität im Bildungswesen*. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Juventa-Verlag, Weinheim & München.
- FEUSER, G. (1987⁴): *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. Ein Zwischenbericht. Diakonisches Werk, Bremen.
- FEUSER, G. (1994³): Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim. 215-226.
- FEUSER, G. (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche*. Zwischen Integration und Aussonderung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- FEUSER, G. (1998): Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: A. HILDESCHMIDT & I. SCHNELL (Hrsg.) (1998): *Integrationspädagogik*. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa-Verlag, Weinheim & München. 19-35.
- FEUSER, G. (1999): Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, o. Jg., H. 1. <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-99-frage.html> (Stand: 04.09.2008)
- FEUSER, G. (2001): Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24. Jg., H. 2, 25-29.
- FEUSER, G. (2002⁶): Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 280-294.
- FEUSER, G. (2003): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Bd. 1. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- FEUSER, G. & MEYER, H. (1987): *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Ein Zwischenbericht. Jarick Oberbiel, Salms.
- FERGUSON, D.L. & RALPH, G.R. (1996): The changing role of special educators: A development waiting for a change. In: *Contemporary Education*, 68. Jg., H. 1., 49-51.
- FEYERER, E. (1998): *Behindern Behinderte?* Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Studienverlag, Innsbruck.

- FEYERER, E. (2000): INTEGER – Ein europäisches Curriculumsentwicklungsprogramm für eine integrative LehrerInnenbildung. In: E. FEYERER & W. PRAMMER (Hrsg.): *10 Jahre Integration in Oberösterreich*. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich; Bd. 10. Universitätsverlag Rudolf Trauner, Linz. 198-204.
- FEYERER, E. (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderungen an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 26. Jg., H. 1, 38-52.
- FIELD, P.A. & MORSE, J.M. (1989): *Nursing Research: the Application of Qualitative Methods*. Jossey-Bass, London.
- FIELDING, N.G. & FIELDING, J.L. (1986): *Linking Data*. Qualitative Research Methods; Bd. 4. Sage Publications, Beverly Hills.
- FISCHER, B. (1982): *Gehörlosenunterricht*. Beiträge zur Didaktik eines lautsprachlich orientierten Unterrichts an Gehörlosenschulen. Schindele-Verlag, Heidelberg.
- FISCHER, B. (1988): Zur Didaktik des Unterrichts an Gehörlosenschulen. In: B. FISCHER & P. BILLICH (Hrsg.): *Hör-Spracherziehung*. Eine Auswahl von Texten aus „Neue Blätter für Taubstummensbildung“ und „Hörgeschädigtenpädagogik“ zu Ehren von Prof. A. Löwe. Heidelberger sonderpädagogische Schriften; Bd. 17. Edition Schindele, Heidelberg. 121-126.
- FISHER, C./BERLINER, D./FILBY, N./MARLIAVE, R./CAHEN, L. & DISHAW, M. (1980): Teaching behaviors, academic learning time, and student achievement: An overview. In: C. DENHAM & A. LIEBERMAN (Eds.): *Time to learn*. National Institute of Education, Washington D.C.
- FLAMMER, A. (1975): *Individuelle Unterschiede im Lernen*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- FLANDERS, N.A. (1960): *Interaction analysis in the classroom*. A manual for observer. College of Education, Minnesota.
- FLANDERS, N.A. (1967): Interaction model of critical teaching behavior. In: E.J. AMIDON & J.B. HOUGH (Eds.): *Interaction analysis: Theory, Research and Application*. Addison-Wesley, Massachusetts. 360-374.
- FLANDERS, N.A. (1970): *Analyzing Teaching Behavior*. Addison-Wesley, Massachusetts.
- FLANDERS, N.A. (1971): Künftige Entwicklungen bei der Analyse der verbalen Kommunikation in der Klasse. In: *Programmiertes Lernen, Unterrichtstechnologie und Unterrichtsforschung*, 8. Jg., o.H., 133-148.
- FLICK, U. (1991): Triangulation. In: U. FLICK /E.v. KARDORFF/H. KEUPP/L.v. ROSENSTIEL & S. WOLFF (Hrsg.): *Handbuch qualitative Sozialforschung*. Psychologie Verlags Union, München. 432-434.
- FLICK, U. (1996): *Qualitative Forschung*. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaft. Rowohlt Taschenbuch-Verlag, Reinbek/Hamburg.
- FLICK, U. (2000): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: U. FLICK/E.v. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin. 252-265.
- FLICK, U. (2004): *Triangulation*. Eine Einführung. VS-Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- FLÖTHER, M. (2002): Integration – Reizwort oder Vision für die Hörgeschädigtenpädagogik? In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 56. Jg., H. 1, 18-21.
- FRERICHS, H.H. (1995): „Integration“ oder „Gemeinsames Lernen“. Überlegungen zu einem zentralen Aspekt in der hörgeschädigtenpädagogischen Fachdiskussion. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 49. Jg., H. 3. 157-162.

- FRERICHS, H.H. (1996): Integrative Förderung und Bildung schwerhöriger und hochgradig hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in Bildungseinrichtungen der Bundesrepublik Deutschland. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 50. Jg., H. 2, 95-113.
- FRERICHS, H.H. (2001): Integration – ein ungeeignetes hörgeschädigtenpädagogisches Denkmodell?!. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 5, 214.
- FREY, K. (2002⁹): *Die Projektmethode*. Der Weg zum bildenden Tun. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- FREY-PIESCH, U. (2005): *Einfluss der Resilienzforschung auf die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und ihren Eltern*. Diplomarbeit, Universität Köln.
- FRÜHAUF, T. (1999): Zur Situation der Integration von Kindern mit Behinderung. Schwerpunkt geistige und mehrfache Behinderung. In: J.M. FEGERT & T. FRÜHAUF (Hrsg.): *Integration von Kindern mit Behinderungen*. Seelische, geistige und körperliche Behinderung. Materialien zum Zehnten Kinder- und Jugendbericht, Band 4. Verlag Deutsches Jugendinstitut, München.
- FROMM, R. (2003): *Zur Integration von Kindern mit Hörbeeinträchtigung in der Grundschule*. Ibidem-Verlag, Stuttgart.
- FÜLLBRUNN, M./FÜLLBRUNN, H.-G. & WELLING, A. (1989): Integration eines hörgeschädigten Kindes als moralische Verpflichtung und ständige Aufgabe. In: *hörgeschädigte kinder*, 26. Jg., H. 3, 119-123.
- FÜSSEL, H.-P. & KRETSCHMANN, R. (1993): *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder*. Verlag Marg. Wehle, Witterschlick/Bonn.
- GAGE, N.L. (1979): *Unterrichten – Kunst oder Wissenschaft*. Urban & Schwarzenberg, München u.a.
- GAGE, N.L. & BERLINER, D.C. (1996⁵): *Pädagogische Psychologie*. Beltz Verlag, Weinheim.
- GALDERON, R. (2000): Parental involvement in deaf children's education programs as a predictor of child's language, early reading and socio-emotional development. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 5. Jg., H. 2, 140-155.
- GALL, M. (1984): Synthesis of Research on Teachers Questioning. In: *Educational Leadership*, 42. Jg., H.3, 40-47.
- GALLOWAY, C. (1976): *Silent Language in the Classroom*. Phi Delta Kappa Educational Foundation, Bloomington/IN.
- GARTNER, A. & LIPSKY, D. (1989): *The yoke of special education*. National Center on Education and Economy, Rochester/NY.
- GASSER, B. (1998): Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zur Entwicklung des Übergangs von der Oberschule in die Arbeits- und Berufswelt. In: U. PREUSS-LAUSITZ & R. MAIKOWSKI (Hrsg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 101-113.
- GASTEIGER-KLICPERA, B. & KLICPERA, C. (1998): Integrative schulische Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit störendem und aggressivem Verhalten. In: *Heilpädagogische Forschung*, 24. Jg., H. 2, 58-67.
- GATERMANN, E. & GROHNFELDT, A. (2001): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung im Gemeinsamen Unterricht mit hörgeschädigten Kindern. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 2, 85-88.
- GEERS, A. (1990): Performance aspects of mainstreaming. In: M. ROSS (Ed.): *Hearing-impaired children in the mainstream*. York Press, Parkston/MD. 275-298.

- GEERS, A. & MOOG, J. (1987): Predicting spoken language acquisition of hearing-impaired children. In: *Journal of Speech and Hearing Disorders*, 52. Jg., H. 1, 84-94.
- GEHRMANN, P. (1997): Zur Dialektik von Differenzierung und Integration im Rahmen schülerorientierter Förderung. In: U. HEIMLICH (Hrsg.): *Zwischen Aussonderung und Integration*. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Luchterhand Verlag, Neuwied u.a. 119-137.
- GEHRMANN, P. (2003): Die Allgemeine Schule als Lernort für alle Kinder und Jugendlichen. In: A. LEONHARDT & F.B. WEMBER (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 711-742.
- GESETZ ZUR GLEICHSTELLUNG BEHINDERTER MENSCHEN (BEHINDERTENGLEICHSTELLUNGSGESETZ – BGG) in der Fassung vom 27. April 2002; zuletzt geändert am 19. Dezember 2007.
- GEW-BETRIEBSGRUPPE DER GEHÖRLOSENSCHULE HAMBURG (1989): Zur Integration Gehörloser. In: *Das Zeichen*, 3. Jg., H. 7, 65-66.
- GILLUNG, T.B. & RUCKER, C.N. (1977): Labels and teacher expectations. In: *Exceptional Children*, 43. Jg., H. 7, 464-465.
- GIRTLE, R. (1992³): *Methoden der qualitativen Sozialforschung*. Anleitung zur Feldarbeit. Böhlau Verlag, Wien u.a.
- GLASER, B.G. & STRAUSS, A.L. (1968²): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. (2005a): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie- und Lernemotionsforschung. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 63-83.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. (2005b): Zum Ertrag Qualitativer Inhaltsanalyse in Pädagogik und Psychologie. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 286-296.
- GLÄSER-ZIKUDA, M. & MAYRING, P. (1999): Einzelfallanalytisches Vorgehen bei der Untersuchung des Einflusses von Emotionen auf das Lernen in Physik. In: DEUTSCHE PHYSIKALISCHE GESELLSCHAFT, FACHVERBAND DIDAKTIK DER PHYSIK (Hrsg.): *Didaktik der Physik – Vorträge – Frühjahrstagung 1999; Ludwigsburg*. DPG GmbH, Bad Honnef.
- GLÖCKEL, H. (2003⁴): *Vom Unterricht*. Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- GLÖTZL, H. (2000a): *Prinzipien effektiven Unterrichts*. Bd. 1. Handbuch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Klett Verlag, Stuttgart u.a.
- GLÖTZL, H. (2000b): *Prinzipien effektiven Unterrichts*. Bd. 2. Handbuch für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis. Klett Verlag, Stuttgart u.a..
- GLOOR, M. (1992): Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Bericht von der Arbeitstagung in Hohenrain vom 21. September 1992. In: M. GLOOR & R. MÜLLER (Hrsg.): *Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Verein zur Förderung Hörgeschädigter in Familie und Ausbildung, Zürich. 40-69.
- GLOOR, M. & MÜLLER, R. (Hrsg.) (1992): *Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Verein zur Förderung Hörgeschädigter in Familie und Ausbildung, Zürich.
- GOLDBERG, D. & FLEXER, C. (1993): Outcome survey of Auditory-verbal graduates: A study of clinical efficacy. In: *Annals of American Academy of Audiology*, 4. Jg., H. 3, 189-200.

- GOOD, T.L. & BECKERMAN, T.M. (1978): Time on task: A naturalistic study in sixth grade classrooms. In: *The Elementary School Journal*, 73. Jg., H.3, 192-201.
- GORDON, C.W. (1957): *The social system of high-school*. The Free Press, Glencoe/ILL.
- GORDON, C.W. (1959): Die Schulklasse als ein soziales System. In: P. HEINTZ (Hrsg.): *Soziologie in der Schule*. Westdeutscher Verlag, Köln/Opladen. 131-160.
- GORMAN, P. (1974): Die Erziehung und Bildung Hörgeschädigter – Kommentiert von einem Gehörlosen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 28. Jg., H. 2, 106-110.
- GRAF, H. (1994): Formen der Integration Hörbehinderter in Bayern. Gemeinsamer Unterricht von Hörbehinderten und Nichtbehinderten an den Beispielen der Mobilien Schwerhörigenhilfe, der Samuel-Heinicke Schulen München (Realschule und Fachoberschule für Schwerhörige) und des Gisela-Gymnasiums in München. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 41-42.
- GRAF, H. (1997): Das Münchner Interaktionstraining („MIT“). Schwerhörige und Hörende trainieren den Umgang „Mit-Einander“ an den Samuel-Heinicke-Schulen in München. In: *hörgeschädigte kinder*, 34. Jg., H. 2, 83-88.
- GRAW, G./KLUNKER, J./MEYENDORF, o.A. & DIMPFLMEIER, o.A. (1988): Stellungnahmen von Eltern zur Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gisela-Gymnasiums in München. In: R.v. HAUFF/W. KERN & W. WALBINER (Hrsg.): *Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember in München*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg. 47-54.
- GRAWE, K. (1998): *Psychologische Therapie*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- GREENBERG, M.T./KUSCHÉ, C.A. & SPELTZ, M. (1991): Emotional regulation, self-control and psychopathology. The role of relationships in early childhood. In: D. CICHETTI & S.L. TOTH (Eds.): *Internalizing and externalizing expressions of dysfunction*. Rochester symposium on developmental psychopathology. Erlbaum, Hillsdale/NJ. 21-55.
- GRELL, J. (1978⁸/2001¹⁵): *Techniken des Lehrerverhaltens*. Beltz Verlag, Weinheim.
- GREVE, W. & WENTURA, D. (1997²): *Wissenschaftliche Beobachtung: Eine Einführung*. Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim.
- GROEBEN, N. (1982): *Handeln, Tun, Verhalten als Einheiten einer verstehend-erklärenden Psychologie*. Francke-Verlag, Tübingen.
- GROEBEN, N./WAHL, D./SCHLEE, J. & SCHLEE, B. (1988): *Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien*. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Francke Verlag, Tübingen.
- GROOPER, G.L. (1971): *Evaluation of a Program to Train Teachers to Manage Social and Emotional Problems in the Classroom*. American Institut for Research, Pittsburgh.
- GROPENGIEBER, H. (2001): Lebensweltliche Sichtweisen und wissenschaftliche Theorien als Vermittlungsaufgabe. Didaktische Rekonstruktion am Beispiel des Sehens. In: C. FINKBEINER. & G.W. SCHNAITMANN (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Auer Verlag GmbH, Donauwörth. 479-495.
- GROPENGIEBER, H. (2005): Qualitative Inhaltsanalyse in der fachdidaktischen Lehr-Lernforschung. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 172-189.

- GRUBMÜLLER, J. (1998): Pubertät und pädagogische Konfliktlösungen im gemeinsamen Unterricht an Sekundarstufenschulen. In: U. PREUSS-LAUSITZ & R. MAIKOWSKI (Hrsg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 114-122.
- GRUEHN, S. (2000): *Unterricht und schulisches Lernen*. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Waxmann Verlag, Münster.
- GRUNDGESETZ FÜR DIE BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (GG) in der Fassung vom 23. Mai 1949; zuletzt geändert am 28. August 2006.
- GUDJONS, H. (2001⁶): *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (2003a): *Frontalunterricht – neu entdeckt*. Integration in offene Unterrichtsformen. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (2003^{3b}): *Didaktik zum Anfassen. Lehrer/in – Persönlichkeit und lebendiger Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- GUDJONS, H. (2006⁹): *Pädagogisches Grundwissen*. Überblick, Kompendium, Studienbuch. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- GÜNTHER, K.-B. (1994): Integration und hörgeschädigtenpädagogische Betreuung von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen (I). In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 1-2.
- HAAG, L./DANN, H.-D./DIEGRITZ, T./FÜRST, C. & ROSENBUSCH, H.S. (2000): Quantifizierende und interpretative Analysen des schulischen Lernens in Gruppen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 28. Jg., H. 4, 334-349.
- HAAG, L. & LOHRMANN, K. (2006): Lehrerhandeln: Lehrerkognitionen und Lehrerexpertise. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 617-626.
- HAEBERLIN, U./BLESS, G. /MOSER, U. & KLAGHOFER, R. (1991²): *Die Integration von Lernbehinderten*. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik; Bd. 9. Haupt Verlag, Bern u.a.
- HAGE, K./BISCHOFF, H./DICHANZ, H./EUBEL, K.-D./OELSCHLAGER, H.-J. & SCHWITTMANN, D. (1985): *Das Methodenrepertoire von Lehrern*. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- HAGEN, M. (2003): *Förderung des Hörens und Zuhörens in der Schule*. Begründung, Entwicklung und Evaluation eines Handlungsmodells. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwigs-Maximilians-Universität München.
- HALL, E.T. (1966/1976): *Die Sprache des Raumes*. Übersetzt von H. Dixon. Pädagogischer Verlag Schwann, Düsseldorf.
- HALL, V.C./HUPPERTZ, J.W. & LEVI, A. (1977): Attention and achievement exhibited by middle- and lower class black and white elementary school boys. In: *Journal of Educational Psychology*, 69. Jg., H. 2, 115-120.
- HANS, M. (1998): Montessori-Pädagogik und Hörerziehung. In: R.J. MÜLLER & M. HANS: *Hörgeschädigte in der Schule*. Integration in Schule und Freizeit. Luchterhand Verlag, Neuwied u.a. 104-219.
- HARTMANN, H. (1983): Wenn sie wählen können – Kurse bei Hörenden für Schwerhörige am Lohmühlengymnasium Hamburg. In: *hörgeschädigte kinder*, 20. Jg., H. 3, 123-128.

- HARTMANN, H. (1987a): Kommunikation in einer Schwerhörigen- und einer Regelklasse am Lohmühlen-Gymnasium – Vergleichende Beobachtung. In: *hörgeschädigte kinder*, 24. Jg., H. 3, 118-126.
- HARTMANN, H. (1987b): Teilnahme an Kursen bei Guthörenden für eine Gruppe Schwerhöriger am Lohmühlen-Gymnasium in Hamburg. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 41. Jg., H. 5, 298-305.
- HARTMANN, H. (1987c): Schwerhörigenschulen: Unnötige Schonräume oder notwendiges Bildungsangebot? In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 41. Jg., H. 5, 327-328.
- HARTMANN, H. (1988): Erfahrungen zweier Gruppen Schwerhöriger mit dem Regelkursbesuch am Lohmühlen-Gymnasium in Hamburg. In: R.v. HAUFF/W. KERN & W. WALBINER (Hrsg.): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember in München. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg. 100-108.
- HARTMANN, H. (1989): Erfahrungen zweier Gruppen Schwerhöriger mit dem Regelkursbesuch am Lohmühlen-Gymnasium in Hamburg. In: *hörgeschädigte kinder*, 26. Jg., H. 3, 140-144.
- HARTMANN, H. (2001): Integrativer Unterricht am Lohmühlen-Gymnasium, Hamburg. In: *Spektrum Hören*, 7. Jg., H. 4, 32-41.
- HARTMANN, H. (2004): Integration hörgeschädigter Kinder: Traum – Alptraum – Realität. In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER e.V. (Hrsg.): *Die Integration hörgeschädigter Kinder*. Tagungsbericht der Arbeitstagung von 18. bis 20. Juni 2004 in Mainz. Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e.V., Hamburg. 5-9.
- HARTMANN, H. & HARTMANN, K. (1989): *Schwerhörige Schüler in der Regelschule*. Internationale Konferenz 1. bis 4.12.1988 Berlin. Konferenzbericht. Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder, Hamburg.
- HARTMANN, H. & ODREITZ, H. (1974): Das hörgeschädigte Kind in der Regelschule. In: *hörgeschädigte kinder*, 11. Jg., H. 2, 96-98.
- HARTMANN-BÖRNER, C. (2001): Schulische Integration Hörgeschädigter – politisch gewollt, pädagogisch begrüßt, aber konsequent unterstützt?. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 4, 170-171.
- HASE, U. (2002): Zur Notwendigkeit der Förderung von „Integration“ und „Gemeinschaft“ hörgeschädigter Menschen. In: *Das Zeichen*, 16. Jg., H. 60, 230-234.
- HATZAK, W. (2001): Integration an den Samuel-Heinicke-Schulen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg. 67-70.
- HAUFF, R.v. (1988): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gisela-Gymnasiums in München – Teilergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung. In: R.v. HAUFF/W. KERN & W. WALBINER (Hrsg.): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember in München. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg. 11-25.
- HAUFF, R.v. (1988): Soziale Integration hörgeschädigter und normalhörender Schüler im gemeinsamen Schulalltag in der Oberstufe des Gisela-Gymnasiums in München – Ergebnisse der Arbeitsgruppe. In: R.v. HAUFF/W. KERN & W. WALBINER (Hrsg.): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung

- am 8. und 9. Dezember in München. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg. 73-76.
- HAUFF, R.v. & KERN, W. (1988): Stellungnahmen von Schülern zur Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gisela-Gymnasiums in München. Zusammenfassung einer Videoaufzeichnung vom November 1988 und einer Diskussion während der Tagung. In: R.v. HAUFF/W. KERN & W. WALBINER (Hrsg.): *Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember in München*. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg. 38-46.
- HAUFF, R.v. & KERN, W. (1991): *Unterricht in Klassen mit hörgeschädigten und hörenden Schülerinnen und Schülern*. Ehrenwirth Verlag, München.
- HAUFF, R.v./KERN, W. & WALBINER, W. (1988): Integration hörgeschädigter Schüler in der Oberstufe des Gymnasiums. Bericht über die Tagung des Staatsinstituts für Schulpädagogik und Bildungsforschung am 8. und 9. Dezember in München. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 25. Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- HAUPT, U. (1985): Die schulische Integration von Behinderten. In: U. BLEIDICK (Hrsg.): *Theorie der Behindertenpädagogik*. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 1. Marhold Verlag, Berlin. 152-197.
- HAVERS, N. (1972): *Der Religionsunterricht – Analyse eines unbeliebten Fachs*. Eine empirische Untersuchung. Kösel Verlag, München.
- HECKHAUSEN, H. (1974): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: F.E. WEINERT/C.F. GRAUMANN/H. HECKHAUSEN & M. HOFER (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, Bd. 1. Fischer Verlag, Frankfurt. 549-573.
- HEESE, G. (1979): Zur Situation des behinderten Kindes. In: *VHN*, 48. Jg., H. 4, 360-367.
- HEIDEMANN, R. (2003⁷): *Körpersprache im Unterricht*. Ein Ratgeber für Lehrende. Quelle & Meyer Verlag, Wiebelsheim.
- HEIMLICH, U. (1999): *Gemeinsam lernen in Projekten*. Bausteine für eine integrationsfähige Schule. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- HEIMLICH, U. (2001): Gemeinsamer Unterricht in Projekten. Schüler und Lehrer auf dem Weg zu einer integrationsfähigen Schule. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg. 38-47.
- HEIMLICH, U. (2003): *Integrative Pädagogik*. Eine Einführung. Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft; Bd. 13. Kohlhammer GmbH, Stuttgart.
- HEIMLICH, U. & JACOBS, S. (Hrsg.) (2001): *Integrative Schulentwicklung im Sekundarbereich*. Das Beispiel der integrierten Gesamtschule Halle/Saale. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- HEIZ, D. (1992): Erfahrungen aus einem Jahr Arbeit mit zwei hörgeschädigten Kindern in einer keinen (sic) Regelklasse. In: M. GLOOR & R. MÜLLER (Hrsg.): *Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Verein zur Förderung Hörgeschädigter in Familie und Ausbildung, Zürich. 16-19.
- HELLBRÜGGE, T. (2002⁶): Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 326-335.
- HELLER, K.A. (1984⁴): Schülerbeurteilung und Schullaufbahnberatung. In: K.A. HELLER (Hrsg.): *Leistungsdiagnostik in der Schule*. Huber Verlag, Bern. 299-307.

- HELMKE, A. (1986): Unterrichtsqualität, Leistungszuwachs und affektive Folgen: Ergebnisse eines Projektes zur Lehr-Lern-Forschung. Paper 11/1986. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München.
- HELMKE, A. (1988): *Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI)*. Manual für die Beobachtung des Aufmerksamkeitsverhaltens von Grundschulern während des Unterrichts, Paper 6/1988. Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München.
- HELMKE, A. (1997): Individuelle Bedingungsfaktoren der Schulleistung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim. 203-216.
- HELMKE, A. (2002): Kommentar: Unterrichtsqualität und Unterrichtsklima: Perspektiven und Sackgassen. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30. Jg., H. 3, 261-277.
- HELMKE, A. (2003): Unterrichtsevaluation. In: *Schulmanagement*, o. Jg., H. 1, 8-11.
- HELMKE, A. (2004²): *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Kallmeyer Verlag, Seelze.
- HELMKE, A. (2006a): Was wissen wir über guten Unterricht? In: *Pädagogik*, 58. Jg., H. 2, 42-45.
- HELMKE, A. (2006b): Unterrichtsforschung. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 56-65.
- HELMKE, A. & RENKL, A. (1992): Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI): Ein Instrument zur systematischen Verhaltensbeobachtung der Schülaufmerksamkeit im Unterricht. In: *Diagnostica*, 38. Jg., H. 2, 130-141.
- HELMKE, A. & RENKL, A. (1993): Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 25. Jg., H. 3, 185-205.
- HELMKE, A. & RENKL, A. (1997): Das Münchner Aufmerksamkeitsinventar (MAI). In: F.E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim. 508-509.
- HELMKE, A./SCHNEIDER, W. & WEINERT, F.E. (1986): Quality of instruction and classroom learning outcomes: The German contribution to the IEA Classroom Environment Study. In: *Teaching and Teacher Education*, 2. Jg., H. 1, 1-18.
- HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (2006): Lehrerprofessionalität und Unterrichtsqualität. Den eigenen Unterricht reflektieren und beurteilen. In: *Schulmagazin 5-10*, 74. Jg., H. 9, 5-12.
- HELMKE, A. & WEINERT, F.E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In: F.E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim. 241-251.
- HENNINGS, B. (1994): Doppelintegration durch aktives Lernen in der Grundschule. Das Projekt „Freie Schule Potsdam“. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 38-40.
- HENNINGS, D.G. (1975): *Mastering Classroom Communication*. What Interactions Analysis Tells the Teacher. Goodyear Publications & Co, Pacific Palisades.
- HENTIG, H.v. (1993²): *Die Schule neu denken*. Eine Übung in praktischer Vernunft. Hanser Verlag, München.
- HEPKE, M. (1983): Die Beobachtung kognitiver Interaktionen im Unterricht (KIU): Ein Kategoriensystem. In: *Unterrichtswissenschaft*, 11. Jg., H. 3, 308-317.

- HETZNER, R. (1988): Schulleistungen der Schüler in Integrationsklassen. PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.) (1988): *Das Fläming-Modell*. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 251-254.
- HEYER, P. (1990): Integrativer Unterricht und Schulleben. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & G. ZIELKE (Hrsg.): *Wohnortnahe Integration*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Juventa-Verlag, Weinheim & München. 63-94.
- HEYER, P. (1997): Zum Stand der Integrationsentwicklung in Deutschland. In: *Grundschule*, 29. Jg., H. 2, 12-14.
- HEYER, P. (2002⁶): Grundschule – Schule für alle Kinder. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 191-200.
- HEYER, P./KORFMACHER, E./PODLESCH, W./PREUSS-LAUSITZ, U. & SEBOLD, L. (Hrsg.) (1994²): *Zehn Jahre wohnortnahe Integration*. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main.
- HEYER, P. & MEIER, R. (2002⁶): Zur Lehrerbildung. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 448-455.
- HEYER, P./PREUSS-LAUSITZ, U. & SCHÖLER, J. (Hrsg.) (1997): „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg). Wissenschaft-und-Technik-Verlag, Berlin.
- HEYER, P./PREUSS-LAUSITZ, U./SCHÜPPEL, R./WIDMER-ROCKSTROH, U. & ZIELKE, G. (1994): Zehn Jahre Erfahrungen mit der wohnortnahen Integration an der Uckermark-Grundschule. Schulleitung und ehemalige Wissenschaftliche Begleitung ziehen Bilanz. In: P. HEYER/E. KORFMACHER/W. PODLESCH/U. PREUSS-LAUSITZ & L. SEBOLD (Hrsg.): *Zehn Jahre wohnortnahe Integration*. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main. 15-20.
- HEYER, P./PREUSS-LAUSITZ, U. & ZIELKE, G. (Hrsg.) (1990): *Wohnortnahe Integration*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Juventa Verlag, Weinheim.
- HILDESCHMIDT, A. & SANDER, A. (1995): Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. In: *Heilpädagogische Forschung*, 21. Jg., H. 1, 14-26.
- HILDESCHMIDT, A. & SANDER, A. (1996): Zur Effizienz der Beschulung so genannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Handbuch Lernen und Lernbehinderungen*. Aneignungsprobleme, neues Verständnis von Lernen, integrationspädagogische Lösungsansätze. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 115-134.
- HILDESCHMIDT, A. & SANDER, A. (2002⁶): Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 304-309.
- HINTERMAIR, M. & VOIT, H. (1990): Bedeutung, Identität und Gehörlosigkeit. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 26, Julius Groos Verlag, Heidelberg.
- HINTERMAIR, M. & VOIT, H. (2000) : Integration. In: J. BORCHERT (Hrsg.): *Handbuch der sonderpädagogischen Psychologie*. Hogrefe Verlag, Göttingen. 513-519.
- HINZ, A. (1993): *Heterogenität in der Schule*. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Curio-Verlag Erziehung und Wissenschaft, Hamburg.

- HINZ, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 9, 53. Jg., 354-361.
- HINZ, A. (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 330-347.
- HOF, C. (2000): Subjektive Wissenstheorien als Grundlage des Unterrichtens. Ergebnisse einer Explorationsstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. Jg., H.4, 595-608.
- HOLLWEG, U. (1999): *Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen*. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- HOLT, J.A. (1994): Classroom attributes and achievement test scores for deaf and hard of hearing students. In: *American Annals of the Deaf*, 139. Jg., H. 4, 430-437.
- HOPF, C. (2000): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: U. FLICK/E.v. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin. 349-360.
- HOPF, C. & WEINGARTEN, E. (Hrsg.): *Qualitative Sozialforschung*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- HORSCH, U. (2006): Erziehung zur Dialogfähigkeit als unterrichtliche Lernprozesse. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Unterricht mit schwerhörigen Schülern – ein Reader zur Didaktik*. Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, Heidelberg. 61-86.
- HORSTKEMPER, M. (2004): Erziehungswissenschaftliche Ausbildung. In: S. BLÖMEKE/P. REINHOLD/G. TULODZIECKI & J. WILDT (Hrsg.) (2004): *Handbuch der Lehrerbildung*. Klinkhardt/Westermann Verlag, Kempten. 461-476.
- HOTH, S. (2004): In Ruhe lernen – Hörfreundliche Umgestaltung von Klassenzimmern. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 58. Jg., H. 4, 142-145.
- HÜTHER, A.M. (2001): Auswirkungen von integrierter und nichtintegrierter Beschulung von Schwerhörigen an Sonderschulen. Ergebnisse einer vergleichenden Schülerbefragung unter besonderer Berücksichtigung der Resultate an Regelschulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 3, 128-133.
- HUG, R. (1994): Anja geht in die Hauptschule. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 17-19.
- HUNG, H.-L. & PAUL, P.V. (2006): Inclusion of students who are deaf of hard of hearing: Secondary school hearing students' perspectives. In: *Deafness and Education International*, 8. Jg., H. 2, 62-74.
- HYCNER, R.H. (1985): Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. In: *Human Studies*, 8. Jg., H. 3, 279-303.
- HYDE, M. & POWER, D. (2003): Characteristics of deaf and hard-of-hearing students in Australian regular schools: hearing level comparisons. In: *Deafness and Education International*, 5. Jg., H. 3, 133-143.
- IANTAFFI, A./JARVIS, J. & SINKA, I. (2003): Deaf pupil's views of inclusion in mainstream schools. In: *Deafness and Education International*, 5. Jg., H. 3, 144-156.
- INAUEN, M. (1992): Meine Erfahrungen mit zwei hochgradig hörgeschädigten Kindern in meiner Klasse. In: M. GLOOR & R. MÜLLER (Hrsg.): *Schwerhörige Kinder und Jugendliche in Regelschulen*. Verein zur Förderung Hörgeschädigter in Familie und Ausbildung, Zürich. 24-30.
- INNERHOFER, P. & KLICPERA, C. (1991): *Integration und Schulreform*. Eine Untersuchung zur Integration Behinderter an den Pflichtschulen Südtirols. Schindele Verlag, Heidelberg.
- INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION OF THE DEAF (Ed.) (1985): *Abstracts of Papers*. The Organising Committee International Congress on Education of the Deaf 1985, Manchester.

- ISSTAS, M. (1999): Organisatorische und inhaltliche Strukturen eines „Mobilen Dienstes für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an Regelschulen“ in einem Flächengebiet. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 53. Jg., H. 2, 64-74.
- JACOBS, H. (1996): Möglichkeiten der schulischen Integration Hörgeschädigter. Erfahrungen aus Hessen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand Verlag, Neuwied. 28-40.
- JACOBS, H./SCHNEIDER, M. & WEISHAUPT, J. (1998²): Hören – Hörschädigung. Informationen und Unterrichtshilfen für allgemeine Schulen. Der Paritätische Wohlfahrtsverband LV Hessen e.V., Frankfurt.
- JACOBSEN, A. (2006): Förderung integriert beschulter Hörgeschädigter am Beispiel des BBZ Stegen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 44-50.
- JANK, W. & MEYER, H. (2005⁷): *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag,, Frankfurt am Main.
- JANTZEN, W. (1985): Materialistische Theorie der Behindertenpädagogik. In: U. BLEIDICK (Hrsg.): *Theorie der Behindertenpädagogik*. Marhold Verlag, Berlin. 322-342.
- JANTZEN, W. (1990): *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie; Bd. 2. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- JARVIS, J. & IANTAFFI, A. (2006): ‚Deaf people don’t dance’: Challenging student teachers’ perspectives of pupils and inclusion. In: *Deafness and Education International*, 8. Jg., H. 2, 75-87.
- JAUMANN-GRAUMANN, O. (2001): Gemeinsames Leben und Lernen in integrativen Klassen. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg. 55-63.
- JELLINGHAUS, R. (2004): *Mittelgradige Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit in der allgemeinen Schule und in der Sonderpädagogischen Einrichtung*. Erfahrungsbericht einer Mutter.
<http://www.lau-net.de/GLGL.Ruppert/Erfahrungsberichte/anette.htm> (Stand: 22.01.2004)
- JENSEMA, C. (1975): *The relationship between academic achievement and the demographic characteristics of hearing-impaired children and youth*. Monograph series R, Number 2. Office of Demographic Studies, Gallaudet College, Washington DC.
- JETTER, K. (1994): Prämissen eines erziehungswissenschaftlichen Konzepts und einer pädagogischen Praxis integrativer Erziehung und Bildung. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam*. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim. 160-175.
- JEZLER, V. & BRACHWITZ, I. (1991): Integration hörgeschädigter Kinder im Kanton Aargau, Schweiz. In: *hörgeschädigte kinder*, 28. Jg., H. 4, 197-202.
- JONES-ULLMANN, J. (1996): Schulische Integration von Hörgeschädigten in Großbritannien. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand Verlag, Neuwied. 108-113.
- JUNG, H./MOLARO-PHILIPPI, I. & RAIDT, P. (1989): Retrospektive Analyse von Schulerfahrungen hörgeschädigter Kinder in unterschiedlichen Schullaufbahnen. In: A. SANDER/K. CHRIST/J. JUNG/I. MOLARO-PHILIPPI/P. RAIDT & S. SCHULER (Hrsg.): *Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik; Bd. 3. Röhrig-Verlag, St. Ingbert. 143-175.
- JUNG, U. (2007): Entspannt Hören mit FM-Anlagen. In: *Spektrum Hören*, 13. Jg., H. 1, 12-18.
- JUSSEN, H. (1974): Schwerhörige und ihre Rehabilitation. In: DEUTSCHER BILDUNSGRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 2. Bd. 30. Klett Verlag, Stuttgart. 185-316.

- JUSSEN, H. (1976): Grundbedingungen eines effektiven Lernens im Sachunterricht der Grundschule für Schwerhörige. In: K.-J. KLUGE (Hrsg.): *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 80-100.
- JUSSEN, H. (1984): Integration Hörgeschädigter – Überlegungen zur integrativen Erziehung Hörgeschädigter. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 38. Jg., H. 5, 286-301.
- JUSSEN, H. (1985): Überlegungen zur integrativen Erziehung Hörgeschädigter. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 39. Jg., H. 5, 295-296.
- JUSSEN, H. (1987): Möglichkeiten und Grenzen der gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher unter besonderer Berücksichtigung der Hörgeschädigten. In: *Sonderpädagogik*, 17. Jg., H. 4, 158-169.
- JUSSEN, H. (1989): Integrative Förderung Hörsprachgeschädigter. In: *Sprache, Stimme, Gehör*, 13. Jg., H. 1, 15-18.
- KAPP, K. & KAPP, U. (1991): Integration aus unserer Sicht. In: *hörgeschädigte kinder*, 28. Jg., H. 4, 213-214.
- KAUL, T. (1994): *Problemlösestrukturen im Unterricht*. Eine interaktionsanalytische Studie zum Lehrer-Schüler-Verhalten im Unterricht der Gehörlosenschule. Arbeiten zur Sprachanalyse; Bd. 19. Herausgegeben von K. Ehlich. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- KAUTTER, H. (1998): Das „Thema des Kindes“ erkennen. Umriss einer verstehenden pädagogischen Diagnostik. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Handbuch Lernprozesse verstehen*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 81-93.
- KELLE, U. & ERZBERGER, C. (2000): Qualitative und quantitative Methoden: kein Gegensatz. In: U. FLICK/E.v. KARDORFF/I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin, 299-308.
- KELLERMANN, G. (2008a): Kooperation zwischen Lehrkräften des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes und Klassenlehrkräften hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen. In: *VHN*, 77. Jg., 251-253.
- KELLERMANN, G. (2008b): *Kooperation zwischen Lehrkräften des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes und Klassenlehrkräften hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen*. Abschlusspräsentation des Forschungsprojekts am 17.07.08 in der Siemens-Stiftung, München. Unveröffentlicht.
- KERN, H.J. (1997): *Einführung in die Einzelfallforschung – Eine Einführung für Studierende und Praktiker*. Beltz Psychologie-Verlags-Union, Weinheim.
- KERN, W. (2008): Raumakustik. Störender Lärm in Klassenzimmern. In: *vds Bayern*, 51. Jg., H. 2, 24-26.
- KERSCHENSTEINER, G. (1964¹⁰): *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. Herausgegeben von J. Dolch. Oldenbourg-Verlag, München.
- KERSCHENSTEINER, G. (2002): *Begriff der Arbeitsschule*. Werkinterpretationen pädagogischer Klassiker. Interpretation: P. Gonon. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- KIRK, J. & MILLER, M.L. (1986): *Reliability and Validity in Qualitative Research*. Qualitative Research Methods Series No. 1. Sage Publications, Beverly Hills.
- KIRK, S. (2006): Partner- und Gruppenarbeit. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 299-303.
- KLAFKI, W. (1965^{5/7}): Kategoriale Bildung: In: W. KLAFKI (Hrsg.): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 25-45.

- KLAFKI, W. (1970): Der Begriff der Didaktik und der Satz vom Primat der Didaktik (im engeren Sinne) im Verhältnis zur Methodik. In: W. KLAFKI/G.M. RÜCKRIEM/W. WOLF/R. FREUDENSTEIN/H.-K. BECKMANN/K.L. LINGELBACH/G. IBEN & J. DIEDERICH (Hrsg.): *Erziehungswissenschaft 2. Eine Einführung*. Fischer Bücherei Funkkolleg, Frankfurt a. M. 55-73.
- KLAFKI, W. (1989): Perspektiven einer humanen und demokratischen Schule. In: U. SCHWÄNKE (Hrsg.): *Innere und äußere Schulreform*. Hamburger Buchwerkstatt, Hamburg. 47-72.
- KLAFKI, W. (1996⁵): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- KLEIN, G./KREIE, G./KRON, M. & REISER, H. (1987): *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen*. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Reihe: Integration behinderter Kinder. Verlag Deutsches Jugendinstitut, Weinheim & München.
- KLEMENZ, B. (2003): Zur Entwicklung und Stärkung von Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in ressourcenorientierten Kinder- und Jugendlichentherapien. In: *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 35. Jg., H.3, 581-589.
- KLICPERA, C. & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2002): Erfahrungen der Eltern von Kindern mit Behinderungen im integrativen Unterricht – Ergebnisse empirischer Untersuchungen. In: *Heilpädagogische Forschung*, 28. Jg., H. 3, 155-164.
- KLICPERA, C. & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2003): Soziale Erfahrungen von Grundschulern mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Kontext der Maßnahmen zur Förderung sozialer Integration. In: *Heilpädagogische Forschung*, 29. Jg., H. 2, 61-71.
- KLICPERA, C. & GASTEIGER-KLICPERA, B. (2006): Umgang mit den Anliegen der Eltern nicht-behinderter Schüler bei der Organisation eines integrativen Unterrichts: Eine Befragung von DirektorInnen in drei österreichischen Bundesländern. In: *Sonderpädagogik*, 36. Jg., H. 2, 63.-69.
- KLIEME, E./SCHÜMER, G. & KNOLL, S. (2001): Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: Aufgabenkultur und Unterrichtsgestaltung. In: BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.): *TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht*. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte im Video-Dokumente. Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn. 43-57.
- KLINGBERG, L. (1984⁶): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Vorlesungen. Volk und Wissen Verlag, Berlin.
- KLINGL, A. & SALZ, W. (1990): Gemeinsame Erziehung und Bildung hörbehinderter und nichtbehinderter Kinder in der Schule. Positionspapier des BUNDES DEUTSCHER TAUBSTUMMENLEHRER zur Integration schwerhöriger und gehörloser Schüler(-innen) in allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 44. Jg., H. 1, 49-53.
- KLUWIN, T.N. (1981): A preliminary description of the control of interaction in classroom using manual communication. In: *American Annals of the Deaf*, 126. Jg. H. 5, 510-514.
- KLUWIN, T.N. (1999): Coteaching deaf and hearing students: research on social integration. In: *American Annals of the Deaf*, 144. Jg., H. 4, 339-344.
- KLUWIN, T.N./STINSON, M. & COLAROSSO, G.M. (2002): Social processes and outcomes of in-school contact between deaf and hearing peers. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7. Jg., H. 3, 200-213.
- KNAUER, S. (2001): *Unterrichtsforschung in Integrationsklassen*. Ein Projekt zur Reform der universitären Lehrerbildung. LIT Verlag, Münster.

- KOBI, E.E. (1999⁵): Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 71-79.
- KOBLIN, P. (2004): Annes Weg. In: *hörgeschädigte kinder*, 41. Jg., H. 3, 102.
- KOCH-BODE, W. (1995): Überlegungen zur schulischen Integration gehörloser Kinder und Jugendlicher mit Zusatzbehinderungen. In: *hörgeschädigte kinder*, 32. Jg., H. 1, 39-42.
- KOCH-PRIEWE, B. (1986): *Subjektive didaktische Theorien von Lehrern*. Tätigkeitstheorie, bildungstheoretische Didaktik und alltägliches Handeln im Unterricht. Haag & Herchen Verlag, Frankfurt am Main.
- KÖBBERLING, A. (1998): Soziale Identitätsentwicklung in Integrationsklassen der Sekundarstufe. U. PREUSS-LAUSITZ & R. MAIKOWSKI (Hrsg.): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 123-135.
- KÖBBERLING, A. (2002⁶): Entwicklungen von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen in Integrationsklassen der Sekundarstufe. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 209-225.
- KÖBBERLING, A. & SCHLEY, W. (2000): *Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen*. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Juventa Verlag, Weinheim.
- KÖCK, P. (1995²): *Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens*. Auer Verlag, Donauwörth.
- KÖCK, P. & OTT, H. (2002⁷): *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Auer Verlag, Donauwörth.
- KÖNIG, E. (2002²): Qualitative Forschung im Bereich der subjektiven Theorien. In: E. KÖNIG & P. ZEDLER (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 55-69.
- KÖNIG, E. & BENTLER, A. (2003): Arbeitsschritte im qualitativen Forschungsprozess – ein Leitfaden. In: B. FRIEBERTSHÄUSER & A. PRENGEL (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Kiepenheuer & Witsch Verlag, Weinheim & München. 88-96.
- KOEPPE, D. (1974): *Systematische Beobachtung*. BTZ, Wiesbaden.
- KÖSEL, E. (1973): *Sozialformen*. Otto Maier Verlag, Ravensburg.
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5./6. Mai 1994.
- KOMESAROFF, L.R. & McLEAN, M.A. (2006): Being there is not enough: Inclusion is both Deaf and Hearing. In: *Deafness and Education International*, 8. Jg., H. 2, 88-100.
- KOUNIN, J.S. (2006): *Techniken der Klassenführung*. Reprint des Original der deutschen Ausgabe 1976. Standardwerke aus Psychologie und Pädagogik – Reprints, Bd. 3. Waxmann Verlag, Münster u.a.
- KOUNIN, J.S. & DOYLE, P.H. (1975): Degree of continuity of a lesson's signal system and the task involvement of children. In: *Journal of Educational Psychology*, 67. Jg., H. 2, 159-164.
- KOUNIN, J.S. & GUMP, P.V. (1974): Signal systems of lesson settings and the task-related behavior of preschool children. In: *Journal of Educational Psychology*, 66. Jg., H. 4, 554-562.
- KOWAL, S. & O'CONNEL, D.C. (2000): Zur Transkription von Gesprächen. In: U. FLICK/E.v. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin. 437-447.
- KRAIF, U. (2007⁹): *Duden – Das Fremdwörterbuch*. Dudenverlag, Mannheim.
- KRAPPMANN, L. (1975⁴): *Soziologische Dimension der Identität*. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.

- KRAUSKOPF, S. (2001): Wenn sich Integration „naturwüchsig“ vollzieht... In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten*. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg. 117-119.
- KRAWITZ, R. (2001): Integrative Bildung. Chancen und Möglichkeiten für eine neue pädagogische Praxis der Schule. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Ziele – Wege – Möglichkeiten*. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg. 25-37.
- KREIE, G. (1985): *Integrative Kooperation*. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer. Beltz Verlag, Weinheim u.a.
- KREIE, G. (1989): Die veränderte Rolle der LehrerInnen in integrativen Klassen. In: *Die Grundschulzeitschrift*, 27. Jg., H. 3, 17-19.
- KREPPER, H. (1994): *Didaktische Hilfen im Rahmen des Regelunterrichts – für hörbehinderte Schülerinnen und Schüler*. Institut für Sonderpädagogik, München.
- KREPPER, H. (2003): Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Behinderungen und Lernprobleme überwinden*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 243-271.
- KRUMM, H.-J. (1979): Unterrichtsmitschau und Unterrichtsanalyse. In: G. WALTER & K. SCHRÖDER (Hrsg.): *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung – Englisch*. Oldenbourg Verlag, München. 68-73.
- KVALE, S. (1996): *Interviews*. Sage Publications, London.
- KWAM, M.H. (1993): Hard-of-Hearing Pupils in Ordinary Schools. An analysis based on interviews with integrated hard-of hearing pupils and their parents and teachers. In: *Scand Audiol*, 22. Jg., H. 4, 261-267.
- LABER, D./HAPP, D./KUPCZAK, C. & AVERY, U. (1999): Momentaufnahme. INTEGRATION ist VEREINIGUNG EINER VIELFALT ZU EINER GANZHEIT. In: *hörgeschädigte Kinder*, 36. Jg., H. 4, 161-165.
- LAMBRICH, H.J. (1987): *Schulleistung, Selbstkonzeption und Unterrichtsverhalten*. Eine qualitative Untersuchung zur Situation „schlechter“ Schüler. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- LAMNEK, S. (1988): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 1. Psychologie Verlags Union, München & Weinheim.
- LAMNEK, S. (2002²): Qualitative Interviews. In: E. KÖNIG & P. ZEDLER (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 157-193.
- LANDIS, J.R. & KOCH, G.G. (1977): The measurement of observer agreement for categorical data. In: *Biometrics*, 33. Jg., H. 1, 159-174.
- LAUPER, E. (2004): *Mobbing im Bildungsbereich*. <http://www.mobbing-info.ch> (Stand: 05.10.2005)
- LeCOMPTE, M. & PREISSELE, J. (1993²): *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Academic Press Ltd., London.
- LEONHARDT, A. (1990): Die Beliebtheit verschiedener Sozialformen bei hörgeschädigten Schülern. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 44. Jg., H. 6, 340-355.
- LEONHARDT, A. (1991): Kooperatives Lernen und Tätigsein bei behinderten Kindern. In: *Die Sonderschule*, 36. Jg., H. 5, 266-276.
- LEONHARDT, A. (1993): Partner- und Gruppenlernen im Kontext der Sozialformen. In: *Sonderpädagogik in Berlin: Informationen des Landesverbandes*, o.Jg., H. 4, 48-78.
- LEONHARDT, A. (1996a): *Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige*. Luchterhand Verlag GmbH Neuwied/Kriftel & Berlin.

- LEONHARDT, A. (1996b) (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- LEONHARDT, A. (1996c): Schulische Integration aus historischer und aktueller internationaler Sicht. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand Verlag, Neuwied. 11-27.
- LEONHARDT, A. (1999): Kinder mit Cochlea-Implant in allgemeinen Grundschulen – Wie kann die Integration unterstützt werden? In: *Schnecke*, 11. Jg., H. 23, 42-44.
- LEONHARDT, A. (2001²): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Historische Aspekte und aktuelle Sichtweisen. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg. 11-21.
- LEONHARDT, A. (2002²): *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. Reinhardt Verlag, München & Basel.
- LEONHARDT, A. (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung. In: A. LEONHARDT & F.B. WEMBER (Hrsg.): *Grundfragen der Sonderpädagogik*. Bildung – Erziehung – Behinderung. Ein Handbuch. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 304-323.
- LEONHARDT, A. (2005a): Soviel Integration wie möglich, so viele Sondereinrichtungen wie nötig ... In: P.A. JANN & T. KAUL (Hrsg.): *Kommunikation und Behinderung*. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Necker-Verlag, Villingen-Schwenningen. 163-171.
- LEONHARDT, A. (2005b): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven im Fach Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 50. Jg., H. 1, 37-49.
- LEONHARDT, A. (2006): Beziehungs- und Kommunikationsstrukturen im Unterricht mit schwerhörigen Schülern. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Unterricht mit schwerhörigen Schülern – ein Reader zur Didaktik*. Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, Heidelberg. 98-116.
- LESGOLD, A.M. (1984) : Acquiring expertise. In : J.R. ANDERSON & M. KOSSLYN (Hrsg.): *Tutorials in learning memory: essays in honor of Gordon Bower*. Freeman, San Fransisco. 31-60.
- LEWIN, K. (1953): *Die Lösung sozialer Konflikte*. Christian-Verlag, Bad Nauheim.
- LEWIN, K./LIPPIT, R. & WHITE, R.K. (1939): Patterns of aggressive behavior in experimentally created „social climates“. In: *Journal of social psychology*, 10. Jg., o.H., 271-299.
- LEWIS, S. & HOSTLER, M. (1998): *Some outcomes of mainstream education*. Paper presented to Heads of Schools and Services 1998, Hull.
- LINCOLN, Y.S. & GUBA, E.G. (1985): *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications, Beyerly Hills.
- LINDMEIER, B. (2003): Von der Integration in die Gemeinde zur inklusiven Gemeinde – Begriffswechsel oder Neuformulierung der Zielsetzung? In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 348-364.
- LINDMEIER, C. (2003): Editorial. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 303-304.
- LINDNER, B. (2007a): *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören*. Dissertationsarbeit, LMU München.
- LINDNER, B. (2007b): Schulische Integration Hörgeschädigter – Untersuchungen zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. In: *VHN*, 76. Jg., 261.
- LINDNER, G. (1992⁴): *Pädagogische Audiologie*. Ein Lehrbuch zur Hörerziehung. Ullstein/Mosby, Berlin.
- LINDNER, S. & MELZIG, J. (1991): Integration – nein danke? In: *hörgeschädigte kinder*, 28. Jg., H. 4, 205- 210.

- LINGELBACH, H. (1995): *Unterrichtsexpertise von Grundschullehrkräften*. Erziehung – Unterricht – Bildung, Bd. 35. Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- LIPPIT, R. (1939): Field theory and experiment in social psychology: autocratic and democratic atmospheres. In: *American Journal of Sociology*, 45. Jg., H. 1, 26-49.
- LOCH, W. (1968): Enkulturation als anthropologischer Grundbegriff der Pädagogik. In: *Bildung und Erziehung*, 21. Jg., o. H., 161-178.
- LÖWE, A. (1974a): Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. In: DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 2. Bd. 30. Klett Verlag, Stuttgart. 15-183.
- LÖWE, A. (1974b): Voraussetzungen für eine schulische Integration hörgeschädigter Kinder. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 28. Jg., H. 1, 1-7.
- LÖWE, A. (1985): Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen – Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz: In: *Schriftenreihe der Geers-Stiftung*, Bd. 5. Geers-Stiftung, Dortmund.
- LÖWE, A. (1990): Zur sozialen Integration hörgeschädigter Regelschüler. In: *hörgeschädigte kinder*, 27. Jg., H. 4, 202-212.
- LÖWE, A. (1991): Möglichkeiten und Grenzen einer Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Regelschulen. Erfahrungen aus fünfundzwanzigjähriger Praxis. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 45. Jg., H. 4, 226-233.
- LÖWE, A. (1996⁴): *Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen*. Eine Handreichung für Lehrer sowie für Eltern und Therapeuten gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. Schindele Verlag, Heidelberg.
- LORENZER, A. (1970): *Sprachzerstörung und Rekonstruktion*. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- LORENZER, A. (1971): Symbol, Interaktion, Praxis. In: A. LORENZER/H. DAHMER/K. HORN/K. BREDE & E. SCHWANENBERG (Hrsg.): *Psychoanalyse als Sozialwissenschaft*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main. 9-59.
- LORENZER, A. (2002): *Die Sprache, der Sinn, das Unbewusste*. Psychoanalytisches Grundverständnis und Neurowissenschaften. Herausgegeben von U. Prokop. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- LOSER, F. (1979): *Konzepte und Verfahren der Unterrichtsforschung*. Juventa-Verlag, München.
- LUBMAN, D. (1997): America's Need for Standards and Guidelines to Ensure Satisfactory Classroom Acoustics. <http://www.acoustics.org/press/133rd/2paa1.html> (Stand: 09.07.2007)
- LUCKNER, J. (1999): An examination of two co-teaching classrooms. In: *American Annals of the Deaf*, 144. Jg., H. 1, 24-34.
- LUCKNER, J. & MUIR, S. (2001): Successful students who are deaf in general education settings. In: *American Annals of the Deaf*, 146. Jg., H. 5, 435-446.
- LUDWIG, K. (2008): Die Sicht der Eltern integriert beschulter hörgeschädigter Schüler. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Hörgeschädigte Schüler in der Allgemeinen Schule*. Theorie und Praxis der Integration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. (im Druck)
- LUEGER, M. (2000): *Grundlagen der qualitativen Feldforschung*. WUV-Universitäts-Verlag, Wien.

- MAIER, H. & PFISTER, H.-J. (1992³): *Grundlagen der Unterrichtstheorie und Unterrichtspraxis*. Beobachtungsformen, Strukturen, Systeme. Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschulen Heidelberg, Bd. 10. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- MAIER, U. (2005): Lehrerverhalten und Emotionen aus der Sicht von Schülern. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 190-1206.
- MAIKOWSKI, R. (2002⁶): Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I. Eine Standortbestimmung. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 201-208.
- MAIKOWSKI, R. & PODLESCH, W. (1988): Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder. In: PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.): *Das Fläming-Modell*. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 232-250.
- MAIKOWSKI, R. & PODLESCH, W. (1999⁵): Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 321-331.
- MAIKOWSKI, R. & PODLESCH, W. (2002⁶): Zur Sozialentwicklung von Kindern mit und ohne Behinderung. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 226-238.
- MANGOLD, K. (1994): Unterstützung von schulischer Integration Schwerhöriger – eine Aufgabe der Staatlichen Internatsschule für Hörgeschädigte Schleswig. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 9-12.
- MANGOLD, K. (2001a): Integrative Beschulung von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in Schleswig-Holstein. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 4, 172-177.
- MANGOLD, K. (2001b): Aspekte der Integrierten Förderung (IF) hörgeschädigter Schüler in der Regelschule durch das PIH Frankenthal. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 5, 216-219.
- MANGOLD, K. (2002): Das Schleswiger Konzept zur integrativen und speziellen Beschulung Hörgeschädigter. In: *hörgeschädigte kinder*, 39. Jg., H. 1, 14-18.
- MANNHEIM, K. (1980): *Strukturen des Denkens*. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- MARAS, R./AMETSBIHLER, J. & ECKERT-KALTHOFF, B. (2007³): *Handbuch für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule*. Planungshilfen – Strukturmodelle – didaktische und methodische Grundlagen. Auer Verlag, Donauwörth.
- MARKOWETZ, R. (1997²): Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. CLOERKES (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten*. Eine Einführung. Schindele Verlag, Heidelberg. 187-237.
- MARKOWETZ, R. (2004): Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik. In: I. SCHNELL & A. SANDER (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 167-186.
- MARKOWETZ, R. (2007): Inklusion und sozial Integration von Menschen mit Behinderungen. In: G. CLOERKES (Hrsg.): *Soziologie der Behinderten*. Eine Einführung. Programm Edition Schindele im Universitäts-Verlag Winter, Heidelberg. 207-278.
- MARTIN, S. & MARTIN, U. (2003): Integration – quo vadis? – oder wie geht es weiter? In: *Schnecke*, 14. Jg., H. 40, 24-25.

- MARTISKA, M. (2006): Das integrative Oberstufenrealgymnasium für Hörbeeinträchtigte in Wien – ein Bericht aus der Praxis. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 54-56.
- MASON, E.J. (1973): Teacher's observation and expectations of boys and girls as influenced by biased psychological reports and knowledge of the effects of bias. In: *Journal of Educational Psychology*, 65. Jg., H. 2, 238-243.
- MASTOPIERI, M. & SCRUGGS, T. (2000): *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. Merrill, Columbus/OH.
- MATT, E. (2000): Darstellung qualitativer Forschung. In: U. FLICK/E.v. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt Taschenbuch Verlag, Berlin. 578-587.
- MAYRING, P. (1996): Möglichkeiten qualitativer Ansätze in der Unterrichtsforschung. In: G.W. SCHNAITMANN (Hrsg.): *Theorie und Praxis der Unterrichtsforschung*. Methodologische und praktische Ansätze zur Erforschung von Lernprozessen. Auer Verlag, Donauwörth. In: J. PETERSEN & G.-B. REINERT: Reihe Innovation und Konzeption. 41- 61.
- MAYRING, P. (1999^{4a}): *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- MAYRING, P. (1999b): Qualitativ orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft: Ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 27. Jg., H. 4, 292-309.
- MAYRING, P. (2000): Qualitative Inhaltsanalyse. In: U. FLICK/ E.v. KARDORFF & I. STEINKE (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Ein Handbuch. Rowohlt, Berlin. 468-475.
- MAYRING, P. (2003⁸): *Qualitative Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim u.a.
- MAYRING, P. (2005): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Forschung und der Qualitativen Inhaltsanalyse. In: P. MAYRING & M. GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 7-19.
- MAYRING, P. & GLÄSER-ZIKUDA, M. (Hrsg.) (2005): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- McLAUGHLIN, M.L. (Hrsg.) (1986): *Communication Yearbook 10*. Sage, Beverly Hills.
- MEDLEY, D.M. (1979): The effectiveness of teachers. In: P.L. PETERSON & H.J. WALBERG (Hrsg.): *Research on teaching*. McCutchan, Berkeley/CA. 11-27.
- MEDLEY, D.M. & MITZEL, H.E. (1958): A technique for measuring classroom behavior. In: *Journal of educational psychology*, 49. Jg., H. 2, 86-92.
- MEDLEY, D.M. & MITZEL, H.E. (1959): Some behavioral correlates of teacher effectiveness. In: *Journal of educational psychology*, 50. Jg., H. 6, 239-246.
- MERKENS, H. (2001): Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der Lehr- und Lernforschung. In: C. FINKBEINER & G.W. SCHNAITMANN (Hrsg.): *Lehren und Lernen im Kontext empirischer Forschung und Fachdidaktik*. Auer Verlag GmbH, Donauwörth. 79-105.
- MEYER, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen Scriptor Verlag, Berlin.
- MEYER, H. (2006¹¹): *Unterrichtsmethoden*. Bd. I: Theorieband. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.
- MEYER, H. (2007¹²): *Unterrichtsmethoden*. Bd. II: Praxisband. Cornelsen Scriptor Verlag, Frankfurt am Main.
- MIETZEL, G. (2007⁸): *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. Hogrefe Verlag, Göttingen u.a.
- MOELLER, M. (2000): Early intervention and language development in children who are deaf and hard of hearing. In: *Pediatrics*, 106. Jg., H. 3, 1-9.

- MOLKENTHIN, J./KÄHLER, C. & BORCHERT, J. (1992): Zur Theorie und Praxis der Differenzierung – Ergebnisse aus systematischen Unterrichtsbeobachtungen. In: *Sonderpädagogik*, 22. Jg., H. 3, 124-130.
- MOOR, P. (1969²): *Heilpädagogik*. Ein pädagogisches Lehrbuch. Huber Verlag, Bern & Stuttgart.
- MORRISON, K.R.B. (1993): *Planning and Accomplishing School-centred Evaluation*. Peter Francis Publishers, Norfolk.
- MOSER, U. (1997): Unterricht, Klassengröße und Lernerfolg. In: U. MOSER/E. RAMSEIER/C. KELLER & M. HUBER (Hrsg.): *Schule auf dem Prüfstand*. Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der Third International Mathematics and Science Study. Rüegger Verlag, Chur/Zürich. 182-214.
- MOST, T. (2004): The Effects of Degree and Type of Hearing Loss on Children's Performance in Class. In: *Deafness and Education International*, 6. Jg., H. 3, 156-166.
- MÜLLER, H. (2003): Funktionen und Modelle der selektiven Aufmerksamkeit. In: H.-O. KARNATH & P. THIER (Hrsg.): *Neuropsychologie*. Psychologie, Neurobiologie und Störungen kognitiver Funktionen. Springer Verlag, Berlin. 245-257.
- MÜLLER, J. & WEBER, B. (1995): Die Gruppenkommunikation fröhschwerhöriger Menschen. In: *dfgs-forum*, 3. Jg., H. 1, 34-41.
- MÜLLER, R.J. (1989): Die integrative Schulung hörgeschädigter Kinder im Kanton Zürich. In: *hörgeschädigte kinder*, 27. Jg., H. 1, 29-38.
- MÜLLER, R.J. (1993): ... *ich höre – nicht alles!* Hörgeschädigte Mädchen und Jungen an Regelschulen. Schindele Verlag, Heidelberg.
- MÜLLER, R.J. (1994a): Für und wider die integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder. In: A. LÖWE & R.J. MÜLLER (Hrsg.): Für und wider die integrative Beschulung hörgeschädigter Kinder – Ein Streitgespräch zwischen Prof. Armin Löwe, Heidelberg, und Dr. René J. Müller, Riehen. In: *VHN*, 63. Jg., H. 3, 501-513.
- MÜLLER, R.J. (1994b): Gemeinsame Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Nordwestschweiz – Teil I. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 12-16.
- MÜLLER, R.J. (1995): Gemeinsame Beschulung hörgeschädigter Kinder in der Nordwestschweiz – Teil II. In: *hörgeschädigte kinder*, 32. Jg., H. 1, 10-14.
- MÜLLER, R.J. (1996): *Gemeinsamer Unterricht von hörgeschädigten Kindern in Regelschulen*. Zusammenfassung der in der Arbeitsgruppe diskutierten Aspekte. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen „Es ist normal, verschieden zu sein“, Innsbruck, 6.-8. Juni 1996. <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/schule/mueller-hoergeschaedigt.html> (Stand: 11.04.03)
- MÜLLER, R.J. (2002): Die PISA-Studie und die Forderung nach einer akustisch gestalteten Schule. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 56. Jg., H. 4, 148-153.
- MUTZEK, W. (1988): *Von der Absicht zum Handeln*. Rekonstruktion und Analyse subjektiver Theorien zum Tranfer von Fortbildungsinhalten in den Berufsalltag. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- MYSCHKER, N. & ORTMANN, M. (1999): *Integrative Schulpädagogik*. Grundlagen und Praxis. Kohlhammer Verlag, Stuttgart u.a.
- NETTER, J. (1994): Ein kleines Jubiläum – 10 Jahre Hörbehinderte am Gisela-Gymnasium. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 43-44.

- NEWMANN, R. & GOLDING, L. (1990): Childrens' Reluctance to Seek Help with School Work. In: *Journal of Educational Psychology*, 82. Jg., H. 1, 92-100.
- NICKEL, H. (1971): Stile und Dimensionen des Lehrerverhaltens in der sozialen Interaktion mit Schülern und ihre Bedeutung für Erziehung und Unterricht. In: K. BETZEN & K.E. NIPKOW (Hrsg.): *Der Lehrer in Schule und Gesellschaft*. Piper Verlag, München. 140-181.
- NICKEL, H. (1973): Probleme und Schwierigkeiten der Verwirklichung eines nichtautoritären Lehrerverhaltens. In: H. NICKEL & E. LANGHORST (Hrsg.): *Brennpunkte der Pädagogischen Psychologie*. Huber & Klett Verlag, Bern & Stuttgart. 103-122.
- NORDÉN, K./TVINGSTEDT, A.-L. & ÄNG, T. (1985): Hörbehinderte Schüler an der Regelschule. In: *hörgeschädigte kinder*, 22. Jg., H. 2, 66-72.
- NORWICH, B. (1993): *Special Needs in Ordinary Schools: Reappraising Special Needs Education*. Cassell, London.
- NUBBAUM, A. (1984): Quantitative oder qualitative Unterrichtsforschung? In: *Unterrichtswissenschaft*, 12. Jg., H. 3, 218-231.
- OERTER, R. & DREHER, E. (2002⁵): Jugenalter. In: R. OERTER & L. MONTADA (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 258-318.
- OETTINGEN-SPIELBERG, G.zu (1985): *Erziehungsstil und Sozialordnung*. Beobachtungen in zwei englischen Kindergärten. Dissertationsarbeit, München.
- OPP, G./FINGERLE, M. & PUHR, K. (2001): Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: H. LUTZ & N. WENNING (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden*. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Leske + Budrich, Opladen. 161-176.
- ORTHMANN, D. (1998): Ziel: Soziale Integration. Ansichten und Erfahrungen von Grund- und SonderschullehrerInnen. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews. In: *Heilpädagogische Forschung*, 24. Jg., H. 4, , 153-162.
- PACKER, B. (1994): *Promoting Successful Mainstream Experiences für Hearing-Impaired Elementary Students through Inservice Trainig, Peer mentoring, and Pragmatics Groups*. Ed. D. Practicum report, Nova University/Ft. Lauderdale.
- PATRY, J.-L. & DICK, A. (2002²): Qualitative Feldforschung. In: E. KÖNIG & P. ZEDLER (Hrsg.): *Qualitative Forschung*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 71-97.
- PAUL, K. (1998): Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: R.J. MÜLLER & M. HANS (Hrsg.): *Hörgeschädigte in der Schule*. Integration in Schule und Freizeit. Luchterhand Verlag, Neuwied. 18-103.
- PEKRUN, R. (1992): The impact of emotions on learning and achievement. Towards a theory of cognitive/motivational mediators. In: *Applied Psychology: An International Review*, 41Jg., H. 4, 359-376.
- PEKRUN, R. (1998): Schüleremotionen und ihre Förderung. Ein blinder Fleck in der Unterrichtsforschung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 45. Jg., H. 3, 230-248.
- PETERSEN P. & PETERSEN, E. (1965): *Die Pädagogische Tatsachenforschung*. Schöningh-Verlag, Paderborn.
- PFEIFFER, S. (2007): Lehren und Lernen aus Sicht der kommunikativen Pädagogik. In: *Pädagogisches Forum*, 35./26. Jg., H. 1, 51-56.

- PFLASTER, G. (1980): A Factor Analysis of Variables Related to Academic Performance of Hearing Impaired Children in Regular Classes. In: *The Volta Review*, 80. Jg., H. 1, 71-84.
- PIAGET, J. (1994⁴): *Das Weltbild des Kindes*. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart.
- PIJL, S.J./NAKKEN, H.& MAND, J. (2003): Lernen im integrativen Unterricht. Eine Übersicht über die Auswirkungen von Integration auf die Schulleistung von Schüler/innen mit Sinnesbehinderungen, Körperbehinderungen und/oder geistigen Behinderungen. In: *Sonderpädagogik*, 33. Jg., H. 1, 18-27.
- PINNEY, R.H. (1969): *Presentational Behaviors Related to Success in Teaching*. Unpublished Doctoral Dissertation, Palo Alto: Stanford University.
- PLATH, P. (1992⁵): *Das Hörorgan und seine Funktion*. Edition Marhold, Berlin.
- PLATH, P. (1995²): *Lexikon der Hörschäden*. Fischer Verlag, Stuttgart.
- PÖHLE, K.-H. (1975): Zur Spezifik der didaktisch-methodischen Gestaltung pädagogischer Prozesse bei spracharmen schwerhörigen Schülern. In: *Die Sonderschule*, 20. Jg., H. 5, 257-267, 285.
- PÖHLE, K.-H. (1987a): *Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige*. 1. Lehrbrief. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik, Dresden.
- PÖHLE, K.-H. (1987b): *Methodik*. 1. Lehrbrief. Methodik der visuellen Lautsprachperzeption. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik, Dresden.
- PÖHLE, K.-H. (1989): *Methodik des Unterrichts bei physisch-psychisch Geschädigten*. 10. Lehrbrief. Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Ministerium für Hoch- und Fachschulwesen der Deutschen Demokratischen Republik, Dresden.
- PÖHLE, K.-H. (1992): Kooperatives Lernen und Tätigsein bei gehörlosen und schwerhörigen Schülern. In: *Die Sonderschule*, 37. Jg., H. 2, 76-90.
- POGGENDORF, A. (2006): Proxemik – Raumverhalten und Raumbedeutung. In: *Umwelt & Gesundheit*, o. Jg., H. 4, 137-140.
- POTTHAST, A. (1992): Die Einstellung von Grundschulrektoren und Leitern von Sprachheilschulen zur schulorganisatorischen Integration sprachgestörter Kinder. In: *Die Sprachheilarbeit*, 37. Jg., H. 1, 20-30.
- POWER, D. & HYDE, M. (2002): The characteristics and extent of participation of deaf and hard-of-hearing students in regular classes in Australian schools. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7. Jg., H. 4, 303-311.
- POWERS, S. (1996): Deaf pupil's achievements in ordinary schools. In: *Journal of British Association of Teachers of the Deaf*, 20. Jg., H. 3, 111-123.
- PREHN, E. (2003): Auswertung des Workshops vom 5. April 2003 zum Thema: „Nachteilsausgleiche für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, die allgemeine Schulen in M-V besuchen“. In: *hörgeschädigte kinder*, 40. Jg., H. 2, 63-67.
- PRENGEL, A. (1993): *Pädagogik der Vielfalt*. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- PRENGEL, A. (1999⁵): Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 93-98.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1990a): Die Eltern innerhalb der integrativen Schule. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & G. ZIELKE (Hrsg.): *Wohnortnahe Integration*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Juventa Verlag, Weinheim. 169-189.

- PREUSS-LAUSITZ, U. (1990b): Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & G. ZIELKE (Hrsg.): *Wohnortnahe Integration*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nicht-behinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin. Juventa Verlag, Weinheim. 95-128.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1991): Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand. In: *Heilpädagogische Forschung*, 17. Jg., H. 1, 50-60.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1993): *Die Kinder des Jahrhunderts*. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Beltz Verlag, Weinheim u.a.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1996): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. In: *Pädagogik und Schulalltag*, 51. Jg., H. 1, 17-30.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997a): Erfahrung und Kooperation befördern Integration – Lehrermeinungen zum gemeinsamen Unterricht. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & J. SCHÖLER (Hrsg.): „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg). Wissenschaft-und-Technik-Verlag, Berlin. 123-150.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997b): Erfahrungen fördern Akzeptanz. Elternmeinungen zur gemeinsamen Erziehung. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & J. SCHÖLER (Hrsg.): „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg). Wissenschaft-und-Technik-Verlag, Berlin. 151-170.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1997c): Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & J. SCHÖLER (Hrsg.): „*Behinderte sind doch Kinder wie wir!*“. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg). Wissenschaft-und-Technik-Verlag, Berlin. 171-204.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1998): Bewältigung von Vielfalt – Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In: A. HILDESCHMIDT & I. SCHNELL (Hrsg.) (1998): *Integrationspädagogik*. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa-Verlag, Weinheim & München. 223-240.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2000): *Kosten bei integrierter und separater sonderpädagogischer Unterrichtung*. Eine vergleichende Analyse in den Bundesländern Berlin, Brandenburg und Schleswig-Holstein; Forschungsbericht und Empfehlungen. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (2002⁶): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 458-470.
- PREUSS-LAUSITZ, U. & MAIKOWSKI, R. (Hrsg.) (1998): *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe*. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- PRIOR, H. (1995): Sozialformen des Unterrichts. In: G. OTTO & W. SCHULZ (Hrsg.): *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft*. Methoden und Medien der Erziehung und des Unterrichts; Bd. 4. Klett-Cotta Verlag, Stuttgart. 143-159.
- PROBST, R. (2000): Audiologie (Gehörprüfungen). In: R. PROBST/G. GREVERS & H. IRO (Hrsg.): *Hals-Nasen-Ohren-Heilkunde*. Thieme Verlag, Stuttgart & New York. 197-205.
- PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.) (1988): *Das Fläming-Modell*. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule. Beltz Verlag, Weinheim u.a.
- PROSKE, H. (1995): *Die Situation Hörbehinderter vor, während und nach dem Studium – untersucht anhand einer schriftlichen Befragung*. Schriftliche Hausarbeit, LMU München. Unveröffentlicht.

- PUNCH, R. & HYDE, M. (2005): The social participation and career decision-making of hard-of hearing adolescents in regular class. In: *Deafness and Education International*, 7. Jg., H. 3, 122-138.
- PURN, J. (2001): Hearing-impaired children in the mainstream: What schools need to know. In: *The Hearing Journal*, 54. Jg., H. 1, 74.
- RAIDT, P. (1989): Schulische Eingliederung hörgeschädigter Kinder in saarländischen Regelschulen im Schuljahr 1988/89. In: A. SANDER/K. CHRIST/J. JUNG/I. MOLARO-PHILIPPI/P. RAIDT & S. SCHULER (Hrsg.): *Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik; Bd. 3. Röhrig-Verlag, St. Ingbert. 177-200.
- RAIDT, P. (1990): Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigtenpädagogik – Teil 1. In: A. SANDER/K. CHRIST/J. JUNG/I. MOLARO-PHILIPPI/P. RAIDT & S. SCHULER (Hrsg.): *Gemeinsame Schule für Behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik; Bd. 4. Röhrig-Verlag, St. Ingbert. 263-298.
- RAIDT, P. (1994a): Gemeinsame Unterrichtung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Saarland. In: *hörgeschädigte kinder*, 31. Jg., H. 4, 5-8.
- RAIDT, P. (1994b): Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigtenpädagogik – Teil 2. In: A. SANDER/A. HILDESCHMIDT/J. JUNG-SION/M. RAIDT-PETRICK & P. SCHNITZLER (Hrsg.): *Schulreform Integration*. Entwicklungen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Saarland 1990–1993/4. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik; Bd. 8. Röhrig-Verlag, St. Ingbert. 267-325.
- RAMSEGER, J. (1994): Das Dilemma von Integration und Differenzierung. In: J.W. ERDMANN/G. RÜCKRIEM & E. WOLF (Hrsg.): *Kindheit und Schule heute*. Hochschule der Künste, Berlin. 229-241.
- RAPP, G. (1982): *Aufmerksamkeit und Konzentration*. Erklärungsmodelle, Störungen, Handlungsmöglichkeiten. Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- REICHER, H. (1991): Zur schulischen Integration behinderter Kinder. Eine empirische Untersuchung der Einstellungen von Eltern. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37. Jg., H. 2, 191-214.
- REISER, H. (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: A. SANDER & P. RAIDT (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. Röhrig Verlag, St. Ingbert. 13-33.
- REISER, H. (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 305-312.
- REISER, H./GUTBERLET, M./KLEIN, G./KREIE, G. & KRON, M. (1984): *Sonderschullehrer in Grundschulen*. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen. Beltz Verlag, Weinheim u.a
- REISER, H./KLEIN, G./KREIER, G. & KRON, M. (1986a): Integration als Prozeß. In: *Sonderpädagogik*, 16. Jg., H. 3, 115-122.
- REISER, H./KLEIN, G./KREIER, G. & KRON, M. (1986b): Integration als Prozeß. In: *Sonderpädagogik*, 16. Jg., H. 4, 154-160.
- REINHOFFER, B. (2005): Lehrkräfte geben Auskunft über ihren Unterricht. Ein systematisierender Vorschlag zur deduktiven und induktiven Kategorienbildung in der Unterrichtsforschung. In: P. MAYRING & M.

- GLÄSER-ZIKUDA (Hrsg.): *Die Praxis der Qualitativen Inhaltsanalyse*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 123-141.
- REUB, W. (2006): Gemeinsamer Unterricht aus der Sicht der Schulleitungen. In: *Sonderpädagogik*, 36. Jg., H. 2, 70-83.
- REUTER, P. (2001): *Springer Wörterbuch Medizin*. Springer-Verlag, Berlin u.a.
- RICHERT, P. (2006): Unterricht als Lehrer-Schüler-Interaktion. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 225-229.
- RICHMOND, V.P./GORHAM, J.S. & McCROSKEY, J.C. (1987): The relationship between selected immediacy behaviors and cognitive learning. In: M.L. McLAUGHLIN (Ed.): *Communication yearbook 10*. Sage, Beverly Hills/Ca. 574-590.
- RICHTBERG, W. (1980): *Hörbehinderung als psycho-soziales Leiden*. Bundesminister für Arbeit und Sozialforschung, Bonn.
- RIEDE, U.-N./WEHNER, H. & FREUDENBERG, N. (1995⁴): Uropoetisches System. In: U.-N. RIEDE & H.-E. SCHAEFER (Hrsg.): *Allgemeine und spezielle Pathologie*. Thieme Verlag, Stuttgart u.a. 797-844.
- RIEDER, K. (1991): Modell der Wiener Schwerhörigenschule zur Integration hörgeschädigter Kinder. In: *hörgeschädigte Kinder*, 28. Jg., H. 4, 196-197.
- RIEN, O. (2007): *Behinderungsspezifisches Training zur Förderung von Kompetenzen bei hörgeschädigten Regelschülern*. Darstellung eines Übungsprogramms zum bewussten Umgang mit der eigenen Hörschädigung. Dissertationsschrift. Schriftenreihe : Sonderpädagogik in Forschung und Praxis; Bd. 17. Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- ROSENBUSCH, H.S. (1985): Zur Funktion nonverbaler Kommunikation im Unterricht. In: *Unterrichtswissenschaft*, 13. Jg., H. 1, 42-54.
- ROSENSHINE, B. (1968): *Objectively Measured Behavioral Predictors of Effectiveness in Explaining*. Paper presented at the Convention of AERA, Chicago.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom*. Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- ROBBACH, H.-G. (2002): Unterrichtsqualität im 2. Schuljahr – Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 30. Jg., H. ?, 230-245.
- ROST, D.H. (2007²): *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- ROTHE-ANDROULIS, R. (1984): *Untersuchungen über Zusammenhänge zwischen direkter versus non-direktiver Einstellung und lehrerzentriertem versus schülerzentriertem Unterrichtsverhalten bei Lehrern verschiedener Schulformen*. Dissertationsarbeit der Technischen Universität, Braunschweig.
- ROWE, M.B. (1974): Wait-time and Rewards as Instructional Variables. Their influence on Language, Logic, and Fate Control. Part One: Wait-time. In: *Journal of Research on Science Teaching*, 11. Jg., H. 2, 81-94.
- RUNGE, R. & KOBLER, V. (2008a): Integrationsrisiken hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen und integrativen Einrichtungen in Bayern. In: *VHN*, 77. Jg., H. 3, 248-250.
- RUNGE, R. & KOBLER, V. (2008b): Integrationsrisiken hörgeschädigter Kinder in allgemeinen Einrichtungen. Zwischenpräsentation des Forschungsprojekts am 17.07.08 in der Siemens-Stiftung, München. Unveröffentlicht.

- RUTTER, M. (1983): School effects on pupils progress: Research findings and policy implications. In: *Child Development*, 54. Jg., H. 1, 1-29.
- RYANS, D.G. (1960): *Characteristics of teachers*. American Council on Education, Washington D.C.
- RYANS, D.G. (1961): Some relationships between pupil behavior and certain teacher characteristics. In: *Journal of Educational Psychology*, 52. Jg., H. 2, 82-90.
- SALAMANCA-ERKLÄRUNG (1996): *Pädagogik für besondere Bedürfnisse*. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. in Deutsch herausgegeben von der Österreichischen UNESCO-Kommission, Linz.
- SALAMANCA-STATEMENT (1994): *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. UNESCO, Paris.
- SALZ, W. (1984): Das hörgestörte Kind in der Regelschule. In: P. BIESALSKI (Hrsg.): *Pädaudiologie aktuell*. 27 Vorträge des pädaudiologischen Symposiums am 14. und 15. Oktober 1983 in Mainz. Krach Verlag, Mainz. 194-202.
- SALZ, W. (2001): Integration – ein immer noch aktuelles Thema?. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55. Jg., H. 5, 220-225.
- SALZ, W. & HÜTHER, A. (1996): Zwischenergebnisse der Präventiven Integration in der Schule für Hörgeschädigte. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand, Neuwied. 101-107.
- SANDER, A. (1982): Behinderung und Sonderschulbedürftigkeit. In: *Behindertenpädagogik*, 21. Jg., H. 1, 40-46.
- SANDER, A. (1987): Zur ökosystemischen Sichtweise in der Sonderpädagogik. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Fremdverstehen sozialer Randgruppen*. Marhold Verlag, Berlin. 207-221.
- SANDER, A. (1993): Kind-Umfeld-Diagnose als Voraussetzung integrativen Unterrichts. In: P. GEHRMANN & B. HÜWE (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992. Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft GmbH, Essen.
- SANDER, A. (1994): Wohnortnahe Integration. Grundzüge, Probleme, Erfahrungen. In: P. HEYER/E. KORFMACHER/W. PODLESCH/U. PREUSS-LAUSITZ & L. SEBOLD (Hrsg.): *Zehn Jahre wohnortnahe Integration*. Behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam an ihrer Grundschule. Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband e.V., Frankfurt am Main. 10-14.
- SANDER, A. (1998a): Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: M. ROSENBERGER (Hrsg.): *Schule ohne Aussonderung*. Luchterhand Verlag, Neuwied. 54-65.
- SANDER, A. (1998b): Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In: A. SANDER/A. HILDESCHMIDT & I. SCHNELL, (Hrsg.) (1998): *Integrationsentwicklungen*. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994-1998. Röhrig-Verlag, St. Ingbert. 117-156.
- SANDER, A. (1999a): Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Entwicklungsmodell. In: U. HEIMLICH (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme – auf dem Weg zur Integration*. Kohlhammer Verlag, Stuttgart u.a. 33-44.

- SANDER, A. (1999b⁵): Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: H. EBERWEIN (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Handbuch der Integrationspädagogik. Beltz Verlag, Weinheim u.a. 99-107.
- SANDER, A. (2002⁶): Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: H. EBERWEIN & S. KNAUER (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel. 99-108.
- SANDER, A. (2003): Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 313-329.
- SANDER, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 55. Jg., H. 5, 240-244.
- SANDER, A. (2006): Liegt Inklusion im Trend? In: *VHN*, 75. Jg., H. 1, 51-53.
- SANDER, E. (1997): Das Stereotyp des schlechten Schülers: Literaturüberblick. In: F.E. WEINERT & A. HELMKE (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim. 261-267.
- SARI, H. (2007): The Influence of an In-service Teacher Training (INSET) Programme on Attitudes towards Inclusion by Regular Classroom Teachers Who Teach Deaf Students in Primary Schools in Turkey. In: *Deafness and Education International*, 9. Jg., H. 3, 131-146.
- SCHAEFER, E.S. (1959): A circumplex model of maternal behavior. In: *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 59. Jg., H. 2, 226-235.
- SCHAEFER, E.S. (1961): Converging conceptual models of maternal behavior and for child behavior. In: J.C. GLIDEWELL (Ed.): *Parental attitudes and child behavior*. Thomas, Springfield/ILL. 124-146.
- SCHÄFER, G. (1991): Die Entwicklung systematischer Beobachtungsverfahren für den integrativen Unterricht. In: D. DUMKE (Hrsg.): *Integrativer Unterricht*. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Deutscher Studien Verlag, Weinheim. 57-109.
- SCHAUB, H. & ZENKE, K. (2007⁵): *Wörterbuch Pädagogik*. Deutscher Taschenbuch-Verlag, München.
- SCHÖLER, J. (1998): Christian: Du mußt an die Regeln denken – Christian, kein Konstrukt, sondern einer, der zum „Lernbehinderten“ gemacht wurde! In: S. KNAUER/K. MEISSNER & D. ROSS (Hrsg.): *25 Jahre gemeinsames Lernen*. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik, Berlin. 269-282.
- SCHÖLER, J. (1999²): *Integrative Schule – Integrativer Unterricht*. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Luchterhand Verlag, Neuwied u.a.
- SCHEFLEN, A.E. (1976): *Körpersprache und soziale Ordnung*. Klett Verlag, Stuttgart.
- SCHERER, K.R. & WALLBOTT, H.G. (Hrsg.) (1979): *Nonverbale Kommunikation: Forschungsberichte zum Interaktionsverhalten*. Beltz Verlag, Weinheim & Basel.
- SCHICK, A./KLATTE, M./MEIS, M. & NOCKE, C. (Hrsg.) (2003): *Hören in Schulen*. Ergebnisse des neunten Oldenburger Symposiums zur Psychologischen Akustik. Bibliotheks- und Informationssystem der Universität, Oldenburg.
- SCHILDMANN, U. (1996): *Integrationspädagogik und Geschlecht*. Theoretische Grundlagen und Ergebnisse der Forschung. Leske + Budrich Verlag, Opladen.
- SCHILDROTH, A.N. & HOTTO, S.A. (1996): Changes in student and program characteristics; 1984-85 and 1994-95. In: *American Annals of the Deaf*, 141 Jg., H. 2, 68-71.
- SCHLENKER, B.R. & WEIGOLD, M.F. (1992): Interpersonal processes involving impression regulation and management. In: *Annual Review of Psychology*, 43. Jg., H. 1, 133-168.

- SCHLEY, W./BOBAN, I. & HINZ, A. (Hrsg.) (1992²): *Integrationsklassen in der Sekundarstufe I*. Curio-Verlag, Hamburg.
- SCHLEY, W. & KÖBBERLING, A. (1994): *Integration in der Sekundarstufe*. Curio-Verlag, Hamburg.
- SCHLIZIO, D. (1971): *Empirische Stichprobenuntersuchung der mündlichen Lehrer- und Schülersprache im 2./3. Schuljahr mehrerer Gehörlosenschulen*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Köln. Unveröffentlicht.
- SCHMIDT, A. (1996): Stand der Integration Hörbehinderter in Thüringen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand, Neuwied. 41-51.
- SCHMIDT, K. (1996): Ausnahme bestätigt sich in der Allgemeinen Schule. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand, Neuwied. 94-100.
- SCHMITT, J. (2003a): *Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen: Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Überganges in die Sekundarstufe*. Dissertationsarbeit, LMU München. Shaker Verlag, Aachen.
- SCHMITT, J. (2003b): Abschlussbericht zur Untersuchung schulischer Einzelintegration in Bayern. In: *Sonderpädagogische Förderung*, 48. Jg., H. 4, 394-402.
- SCHMITZ, E./VORECK, P./HERMANN, K. & RUTZINGER, E. (2006): *Positives und negatives Lehrerverhalten aus Schülersicht*. Berichte aus dem Lehrstuhl für Psychologie der TU München, Bericht Nr. 82. Lehrstuhl für Psychologie, München.
- SCHNEIDER, M. (1996): Kritische Analyse von sieben Jahren Erfahrungen mit der ambulanten Förderung Hörgeschädigter in Hessen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Schulische Integration Hörgeschädigter*. Luchterhand, Neuwied. 52-65.
- SCHÖLER, J. (1994): Innere und äussere Voraussetzungen für nichtaussondernde Erziehung. In: R. MÜLLER (Hrsg.): *Wege der Integration*. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Ed. SZH, Luzern. 123-135.
- SCHÖLER, J. (1995): Jana und Klaus gehen allein von der Schule nach Haus. In: *hörgeschädigte kinder*, 32. Jg., H. 1, 25-35.
- SCHÖLER, J. (1997): Die unterschiedliche Entwicklung einzelner Landkreise und kreisfreier Städte; die unterschiedliche Entwicklung einzelner Schulen. In: P. HEYER/U. PREUSS-LAUSITZ & J. SCHÖLER (Hrsg.): *„Behinderte sind doch Kinder wie wir!“*. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland (Brandenburg). Wissenschaft-und-Technik-Verlag, Berlin. 205-270.
- SCHÖLER, J. (1999²): *Integrative Schule – integrativer Unterricht*. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Luchterhand Verlag, Neuwied.
- SCHOR, B. (1998): *Mobile Sonderpädagogische Dienste*. Konzeption, Praxisorientierung, Handlungshilfen für ein integratives Bildungsangebot. Auer Verlag, Donauwörth.
- SCHRÖDER, H. (1990): *Grundbegriffe der Schulpädagogik und Allgemeinen Didaktik*. Von „Aktivierung“ bis „Zweiter Bildungsweg“. Reihe: Wissenschaft und Schule (Ergänzungsband); Bd. 1. Arndt Verlag, München.
- SCHRÖDER, H. (1992): *Grundwortschatz Erziehungswissenschaft*. Ein Wörterbuch der Fachbegriffe. Von „Abbilddidaktik“ bis „Zielorientierung“. Ehrenwirth Verlag, München.
- SCHRÖDER, H. (1996⁵a): *Lernen und Lehrern im Unterricht*. Arndt Verlag, München.
- SCHRÖDER, H. (1996²b): *Studienbuch Allgemeine Didaktik*. Arndt Verlag, München.
- SCHRÖDER, H. (2000): *Lernen – Lehren – Unterricht*. Oldenbourg Verlag, München.

- SCHRÖDER, H. (2002²): *Theorie und Praxis der Erziehung*. Herausforderungen an die Schule. Oldenbourg Verlag, München.
- SCHRÖDER, H. (2001³): *Didaktisches Wörterbuch*. Oldenbourg Verlag, München & Wien.
- SCHULZ, W. (1965): Unterricht – Analyse und Planung. In: P. HEIMANN/G. OTTO & W. SCHULZ (Hrsg.): *Unterricht – Analyse und Planung*. Schroedel Verlag, Hannover. 13-47.
- SCHULZ, W./TESCHNER, W.P. & VOIGT, J. (1970): Verhalten im Unterricht. Seine Erfassung durch Beobachtungsverfahren. In: K. INGENKAMP (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Bd. 1. Beltz Verlag, Weinheim. 633-852.
- SCHULZ, W./TESCHNER, W.P. /VOIGT, J. & WEINERT, F. (1973): Beobachtung und Analyse von Unterricht. In: K. INGENKAMP (Hrsg.): *Handbuch der Unterrichtsforschung*. Bd. 6. Beltz, Weinheim.
- SCHULZ VON THUN, F. (1993): *Miteinander reden I*. Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, Hamburg.
- SCHUSTER, J. (1989): Dennis H. oder Wie integriere ich ein hörbehindertes Kind in einer Regelschule?. In: *hörgeschädigte kinder*, 26. Jg., H. 3, 124-127.
- SCHWÄNKE, U. (Hrsg.) (1989): *Innere und äußere Schulreform*. Hamburger Buchwerkstatt, Hamburg.
- SEEP, B./GLOSEMEYER, R./HULCE, E./LINN, M./AYTAR, P./COFFEEN, R. (2000): *Classroom Acoustics I*. A resource for creating learning environments with desirable listening conditions. Acoustical Society of America. <http://www.nonoise.org/quietnet/qc/booklet.htm> (Stand: 13.02.2008)
- SEIBERT, N. (1996⁴a): Das Unterrichtsprinzip der Differenzierung. In: N. SEIBERT & H.J. SERVE (Hrsg.): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München. 95-126.
- SEIBERT, N. (1996⁴b): Das Unterrichtsprinzip der Strukturierung. In: N. SEIBERT & H.J. SERVE (Hrsg.): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München. 197-219.
- SEIBERT, N. (1996⁴c): Das Unterrichtsprinzip der Veranschaulichung. In: N. SEIBERT & H.J. SERVE (Hrsg.): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München. 245-265.
- SEIBERT, N. (2006): Unterrichtsprinzipien. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 251-260.
- SEIBERT, N. & SERVE, H.J. (Hrsg.) (1996⁴): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München.
- SEITZ, O. (1996⁴): Kriterien guten Unterrichts. Versuch einer Ableitung aus dem Begriff der „Vermittlung“. In: N. SEIBERT & H.J. SERVE (Hrsg.): *Prinzipien guten Unterrichts*. Pims GmbH, München. 43-93.
- SEITZ, S. (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: G. FEUSER (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main. 91-104.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1982): Beschlüsse der Kultusministerkonferenz: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Schwerhörige. Luchterhand Verlag, Darmstadt.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2003): *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002*. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 170 – Dezember 2003. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Bonn.
- SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005): Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, Jg. 51., H. 2, 280-290.

- SEUFERT, T. & BRÜNKEN, R. (2006): Nutzung von schriftlichen Informationen und Bildern im Unterricht. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 395-399.
- SHAVELSON, R. & ATWOOD, N. (1977): Generalization of measures of teaching process. In: G. BORICH (Ed.): *The Appraisal of Teaching: Concepts and Process*. Addison-Wesley, Reading/Massachusetts.
- SKAMBRAKS, R. (1983): *Analyse der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler im Gehörlosenunterricht*. Wissenschaftliche Hausarbeit, Hamburg. Unveröffentlicht.
- SMITH, H.A. (1979): Nonverbal communication in teaching. In: *Review of Educational Research*, 49. Jg., H. 4, 631-672.
- SOAR, R.S. (1966): *An Integrative Approach to Classroom Learning*. Temple University, Philadelphia.
- SOEFFNER, H.-G. (Hrsg.) (1979): *Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften*. Metzler Verlag, Stuttgart.
- SÖNTGEN, W. (1992): *Unterrichtsanalyse*. Verlag Dr. Kovač, Hamburg.
- SOZIALGESETZBUCH IX (SGB) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen der Fassung vom 19. Juni 2001; zuletzt geändert am 18. Dezember 2007.
- SPAULDING, R.L. (1965): Achievement, Creativity and Self-Concept Correlates of Teacher-Pupil Transactions in Elementary Schools. Hofstra University, Hempstead/NY.
- SPECK, O. (1975): Soziale und personale Integration. Grundgedanken zur Erziehung des geistigbehinderten Menschen. In: *Lebenshilfe*, 14. Jg., H. 1, 18-24.
- SPECK, O. (1999⁹): *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. Reinhardt Verlag, München & Basel.
- SPECK, O. (1998⁴): *System Heilpädagogik*. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. Reinhardt Verlag, München.
- SPECK-HAMDAN, A. (2001): Heterogenität als Lernchance. Soziales Lernen in gemischten Gruppen. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte Kinder, Hamburg. 48-54.
- SPRADLEY, J.P. (1980): *Participant Observation*. Holt, Rinehart & Winston, New York.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2004a): *Zielsetzung und Aufgabengebiete der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste*. MSD-5: Zusammenarbeit zwischen allgemeiner Schule und Förderschule; Erstkontakt. Alfred Hintermaier Verlag, München.
- STAATSWISSENSCHAFTLICHES INSTITUT FÜR SCHULQUALITÄT UND BILDUNGSFORSCHUNG (Hrsg.) (2004b): *Zielsetzung und Aufgabengebiete der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste*. MSD-7: Das Sonderpädagogische Beratungszentrum – ein wichtiger Baustein integrativer Arbeit der MSD. Alfred Hintermaier Verlag, München.
- STEIN, S. (1999): Integration – Erfahrungen, Möglichkeiten und Grenzen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 53. Jg., H. 5, 280-283.
- STEINER, K. (2008): *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler*. Dissertationsarbeit, LMU München.
- STEINKE, I. (1999): *Kriterien qualitativer Forschung*. Ansätze zur Bewertung qualitativ-empirischer Sozialforschung. Juventa, Weinheim.
- STINSON, M. S. & ANTIA, S.D. (1999): Considerations in educating deaf and hard-of-hearing Students in Inclusive Settings. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4. Jg., H. 3, 163-175.

- STINSON, M.S. & LIU, Y. (1999): Participation of deaf and hard-of-hearing students in classes with hearing students. In: *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4. Jg., H. 3, 191-202.
- STÖCKER, K. (1957⁴): *Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung*. Ehrenwirth Verlag, München.
- STRASSER, U. (2006): Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz? Eine Standortbestimmung. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12. Jg., H. 3, 6-14.
- STROHMAYER, K./GISELBRECHT, G. & BUCHMANN, R. (2004): Integration hörbeeinträchtigter Kinder in Wien. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 58. Jg., H. 4, 132-137.
- STROHMAYER, K./NOVAK, D. & SCHMIDT, H. (2006): Integrativ geführtes Oberstufenrealgymnasium für Hörbeeinträchtigte in Wien. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 51-54.
- SUMASKI, W. (1977): *Systematische Beobachtung*. Grundlagen einer empirischen Methode. Georg Olms Verlag, Hildesheim.
- TAUSCH, A. (1958): Besondere Erziehungssituationen des praktischen Schulunterrichts, Häufigkeit, Veranlassung und Art ihrer Lösung durch Lehrer; eine empirische Untersuchung. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 5. Jg., o. H., 657-686.
- TAUSCH, A. (1960): Experimentelle Untersuchungen über die Wirkung verschiedener Erziehungshaltungen im Erlebnis von Kindern. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 7. Jg., o. H., 472-492.
- TAUSCH, A./TAUSCH, R. & FITTKAU, B. (1967): Merkmalszusammenhänge der verbalen Interaktion und kritische Überprüfung typologischer Verhaltenskonzepte. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 14. Jg., o. H., 522-541.
- TAUSCH, R./KÖHLER, H. & FITTKAU, B. (1966): Variablen und Zusammenhänge der sozialen Interaktion in der Unterrichtung. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 13. Jg., o. H., 345-365.
- TAUSCH, R. & TAUSCH, A. (1965²): *Erziehungspsychologie*. Hogrefe Verlag, Göttingen.
- TAUSCH, R./TAUSCH, A. & FENNER, H.-J. (1969): Zur intra-individuellen Konstanz einiger Sprachmerkmale des sozialen Verhaltens von Lehrern an Gymnasien. In: *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 16. Jg., o. H., 184-193.
- TENT, L. (1991a): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42. Jg., H. 5, 289-320.
- TENT, L. (1991b): Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? In: *Heilpädagogische Forschung*, 17. Jg., H. 1, 3-12.
- THIEM, J. (2003): Behindert – oder nicht?. In: *Spektrum Hören*, 9. Jg., H. 4, 15-16.
- TIEFENBACHER, R. (1974): Integration hörgeschädigter Kinder in der Regelschule. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 28. Jg., H. 1, 8-19.
- TIESLER, B./BERNDT, J./STRÖVER, F. & SCHÖNWÄLDER, H.-G. (2002): Laut = Lärm? Eine orientierende Untersuchung zu Lärm in Schulen. In: S. BEETZ-RAHM/L. DENNER & T. RIECKE-BAULECKE (Hrsg.): *Jahrbuch für Lehrerforschung und Bildungsarbeit*, Bd. 3. Juventa Verlag, Weinheim. 247-261.
- TOMAN, H. (2007): Classroom-Management. Praxiswissen für das Classroom-Management. Basiswissen Grundschule, Bd. 25. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler.

- TREIBER, B. (1980): *Qualifizierung und Chancenausgleich*. Teil I: Theorien, Methoden, Ergebnisse. Reihe: Europäische Hochschulschriften; Reihe 6: Psychologie; Bd. 63. Lang Verlag, Frankfurt am Main & Bern.
- TSIRIGOTIS, C. (2006): Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule – was brauchen sie für ihre psycho-soziale Entwicklung?. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 64-72.
- TVINGSTEDT, A.-L. (1991): Unterrichtliche Integration – ein Weg in die soziale Integration?. In: H. JUSSEN & W.H. CLAUBEN (Hrsg.): *Chancen für Hörgeschädigte*. Hilfen aus internationaler Perspektive. Reinhardt Verlag, München. 147-153.
- TVINGSTEDT, A.-L. (1993): *Social conditions of hearing-impaired pupils in regular classrooms*. University of Lund, Department of Education and Psychological Research, Malmö.
- UDEN VAN, A. (1976): *Die Welt der Sprache für gehörlose Kinder*. Muttersprachlich reflektierte Lautsprachmethode und psycholinguistische Erkenntnisse für die Gehörlosenbildung. Wissenschaftliche Beiträge aus Forschung, Lehre und Praxis zur Rehabilitation behinderter Kinder und Jugendlicher; Bd. 6. Neckar-Verlag, Villingen-Schwenningen.
- VAETH-BÖDECKER, U. (1999): Ergebnisse einer Untersuchung zur Situation ambulant betreuter Hörgeschädigter in Regelschulen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 53. Jg., H. 4, 194-203.
- VOIT, H. (1977): *Sprachaufbau beim gehörlosen Kind aus der Perspektive gestörter Beziehung*. Ein Beitrag zur Sonderpädagogik. Heidelberger sonderpädagogische Schriften; Bd. 11. Schindele Verlag, Rheinstetten-Neu.
- VOIT, H. (2001): Individuelle Wege der Integrationsannäherung. Eine Herausforderung für die Hörgeschädigtenpädagogik. In: A. LEONHARDT, A. (Hrsg.): *Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern*. Ziele – Wege – Möglichkeiten. Verlag hörgeschädigte kinder, Hamburg. 123-134.
- WACHTER, L.M. (2003): Regelschule für gehörlose Kinder. Ein Modellprojekt in Frankfurt am Main. In: *hörgeschädigte kinder*, 40. Jg., H. 2, 68-69.
- WAGNER, G. & WINKER, J. (1968a): Frage und Antwort in der Gehörlosenschule (I). In: *Die Sonderschule*, 13. Jg., H. 4, 210-216.
- WAGNER, G. & WINKER, J. (1968b): Frage und Antwort in der Gehörlosenschule (II). In: *Die Sonderschule*, 13. Jg., H. 5, 267-291.
- WAHL, D. (1991): *Handeln unter Druck*. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern. Deutscher Studienverlag, Weinheim.
- WALLRATH-JANBEN, A.-M. (2000): Lenas Weg in die Schwerhörigenschule. In: *Spektrum Hören*, 6. Jg., H. 3, 11-19.
- WASIELEWSKI, K. (2004): Voll integriert? In: BUNDESGEMEINSCHAFT DER ELTERN UND FREUNDE HÖRGESCHÄDIGTER KINDER e.V. (Hrsg.): *Die Integration hörgeschädigter Kinder*. Tagungsbericht der Arbeitstagung von 18. bis 20. Juni 2004 in Mainz. Bundesgemeinschaft der Eltern und Freunde hörgeschädigter Kinder e.V., Hamburg. 10-15.
- WATKINS, S. (1987): Long term effects of home intervention with hearing-impaired children. In: *American Annals of the Deaf*, 132. Jg., H. 4, 267-271.

- WATZLAWICK, P./BEAVIN, J.H. & JACKSON, D.D. (1974²): *Menschliche Kommunikation*. Formen, Störungen, Paradoxien. Huber Verlag, Bern u.a.
- WEBER, B. (1995): Soziale Probleme schwerhöriger Jugendlicher aus der Sicht und Erfahrung Betroffener. In: *hörgeschädigte kinder*, 32. Jg., H. 2, 54-58.
- WEBER, E. (1986⁸): *Erziehungsstile*. Auer Verlag GmbH, Donauwörth.
- WEIGL, E. (2007): Mobile sonderpädagogische Förderung in Bayern – ein bildungspolitischer Überblick. Kongressbericht MSD, Prof. Heimlich 2007.
http://www.stmuk.bayern.de/imperia/md/content/prdf/schulen/foerderschule/kongressbericht_msd.pdf (Stand: 13.06.2007)
- WEINERT, F.E. & HELMKE, A. (1987): Compensatory effects of student self-concept and instructional quality on academic achievement. In: F. HALISCH & J. KUHL (Eds.): *Motivation, Intention, and Volition*. Springer Verlag, Berlin. 233-247.
- WEINERT, F.E. & HELMKE, A. (Hrsg.) (1997): *Entwicklung im Grundschulalter*. Beltz Psychologie Verlags Union, Weinheim.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (1990): Research on the model teacher and the teaching model: Theoretical contradiction or conglutination? Paper presented at the International Symposium: Research on Effective and Responsible Teaching, Fribourg.
- WEINERT, F.E./HELMKE, A. & SCHRADER, F.-W. (1992): Research on the model teacher and the teaching model: Theoretical contradiction or conglutination?. In: F. OSER/A. DICK & J.L. PATRY (Eds.): *Effective and responsible teaching: The new synthesis*. Jossey-Bass, New York. 249-260.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W. & HELMKE, A. (1989): Quality of instruction and achievement outcome. In: *International Journal of Educational Research*, 13. Jg., o.H., 895-914.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W. & HELMKE, A. (1990a): Educational expertise: Closing the gap between educational research and classroom practice. In: *School Psychology International*, 11. Jg., H. 3, 163-180.
- WEINERT, F.E./SCHRADER, F.-W. & HELMKE, A. (1990b): Unterrichtsexpertise – ein Konzept zur Verringerung der Kluft zwischen zwei theoretischen Paradigmen. In: L.M. ALISCH/J. BAUMERT & K. BECK (Hrsg.): *Professionswissen und Professionalisierung*. Seminar für Soziologie. Technische Universität, Braunschweig. 173-206.
- WEIB, G. (2003a): Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler in allen Schularten. Das Klassendiktat als ungeeigneter Leistungsnachweis – notwendige Alternativen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 57. Jg., H. 1, 4-9.
- WEIB, G. (2003b): Der Mobile Dienst für Schwerhörige im Einzugsbereich des Zentrums für Hörgeschädigte Nürnberg (Mittelfranken und westliche Oberpfalz: Landkreise Amberg und Neumarkt) – Darstellung und Folgerungen. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 53. Jg., H. 5, 210-216.
- WEIB, G. (2005): „Integrationsstunden“ – notwendige Bestandteile einer ganzheitlichen Betreuung hörgeschädigter Kinder an Regelschulen durch den Mobilen Dienst. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 59 Jg., H. 3, 118-132.
- WERLICH, A. (2007): *Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in der allgemeinen Hauptschule*. Eine vergleichende Analyse basierend auf Beobachtungen. Wissenschaftliche Hausarbeit, LMU München. Unveröffentlicht.

- WERTLI, E. (2006): Integrative Erziehung und Bildung in der Deutschschweiz. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, 60. Jg., H. 2, 58-63.
- WESCHE, S. (2003): Gemeinsamer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in der Hansestadt Stralsund/Mecklenburg-Vorpommern. In: *hörgeschädigte kinder*, 40. Jg., H. 2, 59-62.
- WESSEL, J. (2005a): *Kooperation im Gemeinsamen Unterricht*. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Dissertationsarbeit, Universität zu Köln. Verlagshaus Monsenstein & Vannerdat, Münster.
- WESSEL, J. (2005b): Behinderung und Normalität. Sonderpädagogische Förderung hörgeschädigter Schüler im Gemeinsamen Unterricht aus der Perspektive beteiligter Lehrer. In: P.A. JANN & T. KAUL (Hrsg.): *Kommunikation und Behinderung*. Festschrift zum 80. Geburtstag von Univ.-Prof. Dr. phil. Heribert Jussen. Necker-Verlag, Villingen-Schwenningen. 296-310.
- WESSEL, J. (2006): Hörgeschädigte Schüler in Allgemeinen Schulen zwischen Normalität und Andersartigkeit – Double-bind im Gemeinsamen Unterricht. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 57. Jg., H. 10, 384-391.
- WHITE, R.K. & LIPPITT, R. (1960): *Autocracy and democracy: An experimental inquiry*. Harper & Row, New York.
- WIATER, W. (2001): *Unterrichtsprinzipien*. Auer Verlag, Donauwörth.
- WIECHMANN, J. (2006a): Grundlagen der Unterrichtsmethodik. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 215-220.
- WIECHMANN, J. (2006b): Direkte Instruktion, Frontalunterricht, Klassenunterricht. In: K.-H. ARNOLD /U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 265-269.
- WILD, K.-P. (2003): Videoanalysen als neue Impulsgeber für eine praxisnahe prozessorientierte empirische Unterrichtsforschung. In: *Unterrichtswissenschaft*, 31. Jg., H. 2, 98-102.
- WILHELM, M. & BINTINGER, G. (2001): Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 24. Jg., H. 2, 44-50.
- WISCH, F.-H. (1990): Zur erziehungswissenschaftlichen Integrationsdebatte aus der Sicht der Gehörlosenpädagogik. In: *Das Zeichen*, 11. Jg. H. 4, 39-46.
- WISOTZKI, K.H. (1994): *Grundriß der Hörgeschädigtenpädagogik*. Edition Marhold, Berlin.
- WITHALL, J. (1949): The development of a technique for the measurement of social-emotional climate in classrooms. In: *Journal of Experimental Education*, 17. Jg., H. 3, 347-361.
- WITHALL, J. (1952): Assessment of the social-emotional climates experienced by a group of seventh graders as they moved from class to class. In: *Educational and psychological measurement*, 12. Jg., H. 3, 440-451.
- WOCKEN, H. (1987a): Schulleistungen in Integrationsklassen. In: H. WOCKEN & G. ANTOR (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg*. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick Verlag, Solms-Oberbiel. 276-306.
- WOCKEN, H. (1987b): Eltern und schulische Integration. In: H. WOCKEN & G. ANTOR (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg*. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick Verlag, Solms-Oberbiel. 125-202.

- WOCKEN, H. (1987c): Soziale Integration behinderter Kinder. In: H. WOCKEN & G. ANTOR (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg*. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick Verlag, Solms-Oberbiel. 203-275.
- WOCKEN, H. (1987d): Integrationsklassen in Hamburg. In: H. WOCKEN & G. ANTOR (Hrsg.): *Integrationsklassen in Hamburg*. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick Verlag, Solms-Oberbiel. 276-306.
- WOCKEN, H. (1993): Bewältigung von Andersartigkeit. In: P. GEHRMANN & B. HÜWE (Hrsg.): *Forschungsprofile der Integration von Behinderten*. Bochumer Symposium 1992. Neue-Deutsche-Schule-Verlag-Gesellschaft, Essen. 86-106.
- WOCKEN, H. (1998): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: A. HILDESCHMIDT & I. SCHNELL (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Juventa Verlag, Weinheim & München. 37-52.
- WOCKEN, H. & ANTOR, G. (Hrsg.) (1987): *Integrationsklassen in Hamburg*. Erfahrungen, Untersuchungen, Anregungen. Jarick Verlag, Solms-Oberbiel.
- WOCKEN, H./ANTOR, G. & HINZ, A. (1988): *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen*. Bilanz eines Modellversuchs. Curio Verlag, Hamburg.
- WOOD, D.J. & WOOD, H.A. (1985): The Structure of Conversations with 6–10 Year Old Deaf Children. In: INTERNATIONAL CONGRESS ON EDUCATION OF THE DEAF (Ed.): *Abstracts of Papers*. The Organising Committee International Congress on Education of the Deaf 1985, Manchester. 41.
- WOOD, D.J./WOOD, H.A./GRIFFITHS, A. J. & HOWARTH, C.I. (1986): *Teaching and Talking with Deaf Children*. John Wiley & Sons, Chicester u.a.
- WOOD, D.J./WOOD, H.A./GRIFFITHS, A.J./HOWARTH, S.P. & HOWARTH, C.I. (1982): The structure of conversation with 6- to 10-year old deaf children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23. Jg., H. 3, 295-308.
- WOOD, H.A. & WOOD, D.J. (1984): An experimental evaluation of the effects of five styles of teacher conversation on the language of hearing-impaired children. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25. Jg., H. 1, 45-62.
- WOSNITZA, M. & JÄGER, R.S. (1997): *Daten erfassen und auswerten – aber wie?*. Eine elementare Einführung in sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden, Statistik und computerunterstützte Datenanalyse. Verlag Empirische Pädagogik, Landau.
- WRIGHT, C.J & NUTHALL, G. (1970): Relationship between Teacher Behavior and Pupil Achievement in three Experimental Elementary Science Lessons. In: *American Educational Research Journal*, 7. Jg., H. 4, 477-491.
- WYGOTSKI, L.S. (1934/1964): *Denken und Sprechen*. In deutscher Sprache herausgegeben von J. Helm. Akademie-Verlag, Berlin.
- WYGOTSKI, L.S. (1987): *Ausgewählte Schriften*. Bd. 2. In deutscher Sprache herausgegeben von J. Lompscher. Pahl-Rugenstein, Köln.
- YUKER, H.E. (Ed.) (1988): *Attitudes toward persons with disabilities*. Springer, New York.
- ZIEBELL, B. (2002): *Unterrichtsbeobachtung und Lehrerverhalten*. Druckhaus Langenscheidt, Berlin.

- ZIMBARDO, P.G. & GERRIG, R.J. (2006¹⁶): *Psychologie*. Bearbeitet und herausgegeben von R. Graf. Pearson-Studium, München u.a.
- ZIMMERMANN, G.E. (2003⁸): Methodologie. In: B. SCHÄFERS (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Leske & Budrich Verlag, Opladen. 230-234.
- ZIMMERMANN, P. & FIMM, B. (2002): *Testbatterie zur Aufmerksamkeitsprüfung (TAP)*. Version 1.7, Handbuch Teile 1 und 2. Psytest, Herzogenrath.
- ZUMHASCH, C. (1999): *Schulische Beratung aus der Perspektive von Schülern*. Ergebnisse einer Schülerbefragung zur Beratung in der Schule in Niedersachsen. Lang Verlag, Frankfurt am Main.
- ZUMHASCH, C. (2006): Das Unterrichtsklima. In: K.-H. ARNOLD/U. SANDFUCHS & J. WIECHMANN (Hrsg.): *Handbuch Unterricht*. Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn. 144-147.

Anhang

Verzeichnis der verwendeten Abkürzungen/Erklärungen der Abkürzungen im Anhang

Abkürzung	Erklärung
FM-Anlage	frequenzmodulierte Anlage/Höranlage
Hg/hg	hörgeschädigt/e/r
HG	Hörgerät
CI	Cochlea-Implantat
L	Lehrer
m	Meter
MSD	Mobiler Sonderpädagogischer Dienst
NVK	nonverbale Kommunikation
OHP	Overheadprojektor/Tageslichtprojektor
S	Schüler (Einzahl)
SS	Schüler (Mehrzahl)

A Beobachtungsinventar

* Kategorie ist immer auszufüllen

** Kategorie ist bei jeglicher Form einer Interaktion zwischen Lehrer und hörgeschädigten Schüler auszufüllen

(H) hier ist nur der Haupteindruck innerhalb des Intervalls einzutragen

(HK) hier ist Haupteindruck des Lärmpegels innerhalb der Klasse zu protokollieren, d.h. der ungefähre Mittelwert innerhalb des Intervalls

Teilbereich II b:

Strukturierte Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens
(Ausfüllen pro Unterrichtsbesuch)

Datum:	Uhrzeit:	Unterrichtsfach:
Beobachtungsbogennr.:	Schülernr.:	Lehrernr.:
Beobachternr.:		
10. Bedingungen seitens des hörgeschädigten Schülers		
a. Kommunikationstaktik des hg S		
b. Verwendung von technischen Hörhilfen		
HG/CI		
HG/CI und FM-Anlage		
11. Bedingungen seitens des Lehrers		
a. Gibt Unterrichtsthema		
mündlich		
schriftlich		
b. Macht auf Themenwechsel aufmerksam		
mündlich		
schriftlich		
c. Wiederholt/fasst zusammen		
mündlich		
schriftlich		
d. Erklärt Fremdwörter/Redewendungen o.Ä.		
mündlich		
schriftlich		
e. Gibt Hausaufgaben auf		
mündlich		
schriftlich		
vor Unterrichtsende		
nach Unterrichtsende		
f. Klassen-/Gruppengespräch		
L benennt Sprecher		
L weist auf Sprecher		
Verwendung eines „Gesprächsballs“ o.Ä.		
„Lehrerecho“		
Mitschrift des Gesprächs/der Diskussion		
sonstige Hilfen		
keine Hilfen seitens des L		

Teilbereich II c:

Strukturierte Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens
(einmaliges Ausfüllen)

Datum:	Beobachtungsbogennr.:	Schülernr.:	Beobachternr.:
12. Äußere Bedingungen – übersituativ			
a. Kriterien eines günstigen Sitzplatzes des hg Schülers			
Drehstuhl			
mit einer Kopfdrehung sind (nahezu) alle Mitschüler im Blickfeld			
Tafel gut sichtbar			
OHP gut sichtbar			
Fenster im Rücken			
in Wandnähe			
b. Teppich/Filzstopper			
c. Vorhänge			
d. Wandbekleidung			

B Beobachtungsplan

Beobachtungsplan zur Anwendung des Beobachtungsinventars innerhalb der Untersuchung zur *Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I)*

Allgemein gilt:

Die *strukturierten Beobachtungen* mittels Einsatz des *Beobachtungsinventars* erfolgen im Unterricht pro hörgeschädigtem, einzelintegriertem Schüler bei zwei Lehrern, d.h. im Unterricht mit einer Lehrkraft eines sprachlichen Faches (Englisch/Religionslehre o.Ä.) und mit einer weiteren des Fachbereichs Mathematik. Für jeden hörgeschädigten Schüler wird demnach der Unterricht durch jeweils zwei Lehrkräfte aus unterschiedlichen Fachbereichen beobachtet.

Keine strukturiert-intervallskalierte Beobachtung geschieht in unterrichtlichen Ausnahmesituationen. Als solche werden z.B. die ersten zehn Minuten zu Beginn des Schultages, unterrichtsfremde Unterbrechungen der Unterrichtseinheit, Exkursionen o.Ä. verstanden. Hier wird rein qualitativ beobachtet. Überdies sollten Testsituationen (z.B. das Schreiben von Schulaufgaben/Extemporalen) für die Unterrichtsbeobachtung möglichst vermieden werden.

Die Rahmenbedingungen der aufgenommenen Unterrichtsstunde, d.h. das Datum, die Uhrzeit, das Unterrichtsfach, die Beobachtungsbogennummer, die Schülernummer, die Lehrernummer und die Beobachternummer, werden in der Kopfzeile zu jedem Teilbereich des Beobachtungsinventars festgehalten. Dies dient einerseits der Strukturierung des Inventars und erleichtert die statistischen Ergebnisberechnungen, andererseits eröffnet es weitere Interpretationsmöglichkeiten der späteren Befunde.

Im Rahmen der strukturierten, intervallskalierten Beobachtung (Kategorien 1-9) werden die einzelnen Kategorien pro Minute, d.h. für jedes Zeitintervall erneut, beobachtet und in dem vorgesehenen Kästchen auf dem Beobachtungsbogen signiert. Im Fokus befinden sich diejenigen unterrichtlichen Merkmale, von denen angenommen wird, dass sie minütlich zu beobachten sind.

Parallel dazu werden die Kategorien 10 und 11 mit ihren entsprechenden Unterkategorien beobachtet. Diese beiden Kategorien werden innerhalb, vor und nach der strukturierten, intervallskalierten Beobachtung erfasst und zwar in derjenigen Unterrichtsstunde, in der das intervallskalierte Verfahren durchgeführt wird.

Die Kategorie 12 wird dagegen für jeden hörgeschädigten Schüler einmalig aufgezeichnet. Sie umfasst diejenigen Bedingungen des Sprachverstehens, von denen angenommen wird, dass sie sich innerhalb des besuchten Schuljahres kaum ändern. Findet eine Veränderung dieser Merkmale statt, so ist dies ergänzend durch die Versuchsleitung zu notieren.

Um den Ablauf des Protokollierens für die Beobachter zu erleichtern, stehen Karteikärtchen als Hilfen zur Verfügung¹. Die Arbeit mit den Karteikarten geschieht folgendermaßen: Bei Beobachtung des jeweiligen Merkmals innerhalb des strukturierten Verfahrens zieht sich die für das Item zuständige Beobachterperson die Karteikarte mit der entsprechenden Beobachtungskategorie aus den vor ihr liegenden Stapeln heraus. Gegen Ende des Zeitintervalls kreuzt sie diejenigen Items des Beobachtungsbogens an, welche den gezogenen Kärtchen entsprechen. Anschließend werden die Kärtchen wieder auf die jeweiligen Stapel zurückgelegt. Diese Stapel unterscheiden sich in ihrer Farbe, je nachdem, welche der drei Teilbereiche des Beobachtungsinventars sie wiedergeben (d.h. die Unterrichtsbeobachtung [Teilbereich I], die Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens [Teilbereich II] und die Schülerbeobachtung [Teilbereich III]). Auf diese Weise werden sie für die Beobachterpersonen besser unterscheidbar und somit leichter in der Beobachtungspraxis handhabbar. Die Karteikärtchen beinhalten nicht nur die Kategorien 1-9, welche innerhalb der intervallskalierten Beobachtung verstärkt zu berücksichtigen sind, sondern auch die Kategorien 10 und 11, die lediglich pro Unterrichtsbesuch zu signieren sind. Wird also ein Merkmal aus Kategorie 10 oder/und 11 beobachtet, ist die entsprechende Kategorienkarte beiseite zu legen. Die Aufzeichnung dieser Kategorien kann innerhalb der quantitativ-strukturierten, während der qualitativ-halbstrukturierten Beobachtung oder unmittelbar im Anschluss an den Unterrichtsbesuch erfolgen.

Grundlegend ist angedacht, dass das Beobachtungsinventar von zwei Beobachtern benutzt wird. Eine Beobachterperson nimmt die Aufzeichnungen zu Teilbereich I (Unterrichtsbeobachtung) und II (Bedingungen des Sprachverstehens) vor, die zweite konzentriert sich auf Teilbereich III (Schülerbeobachtung). Vorliegend wird die Beobachtung von Teilbereich I und II der Versuchsleitung und Teilbereich III der zweiten Beobachterperson zugeteilt. Diese Aufteilung der Zuständigkeitsbereiche der jeweiligen Teilbereiche des Inventars auf die Beobachter erfolgte insbesondere aufgrund von zwei Argumenten:

- (1) Aus Gründen der Aufmerksamkeitsfokussierung wird angenommen, dass es sich als pragmatischer erweist, wenn ein Beobachter sich auf den Lehrer und dem von ihm praktizierten Unterricht sowie dessen Bedingungen des Sprachverstehens konzentriert. Dabei wird eine wechselseitige Beeinflussung von Lehrer, Unterricht und Bedingungen des Sprachverstehens angenommen. Die Beobachtung des Schülers kann hingegen unabhängig von diesen Kriterien erfolgen, obwohl das Schülerverhalten als reaktiv auf den Lehrer, den Unterricht und dessen Bedingungen des Sprachverstehens vermutet wird.
- (2) Da die Items der Schülerbeobachtung niedrig-inferent konstruiert sind und ihre Beobachtung zusätzlich dadurch erleichtert wird, dass ihre Anzahl wesentlich geringer ist, als diejenige der Unterrichtsbeobachtung und der Beobachtung der Bedingungen des Sprachverstehens, ist es naheliegend, dass die Schülerbeobachtung in die Aufgabe der zweiten Beobachterperson fällt. Der versuchsleitende Beobachter übernimmt deshalb den Teilbereich I und II. In Teilbereich II, den Bedingungen des Sprachverstehens, befinden sich mitunter hoch-inferente Items, welche hinsichtlich des Forschungszweckes unverzichtbar sind. Es wird angenommen, dass es der Versuchsleitung

¹ Die Arbeit mit den Karteikärtchen wurde im Laufe der Erhebung mittels strukturierter Unterrichtsbeobachtung aufgegeben, da sie mit zunehmender Übung von den Beobachterpersonen als überflüssig erachtet wurden.

leichter fällt, diese Kriterien zu beurteilen und entsprechend zu protokollieren, da sie mit der Untersuchung vertrauter ist.

Die Kategorien 10 bis 12 werden von der versuchsleitenden und der jeweils anwesenden zweiten Beobachterperson gemeinsam erfasst und – unter gemeinsamer Absprache – von der Versuchsleitung aufgezeichnet. Aufgrund dessen ist für diese Bereiche keine Berechnung einer Beobachterübereinstimmung notwendig.

Zur Gewährleistung einer Beobachterübereinstimmung des übrigen Inventars als erforderliches Gütekriterium quantitativer Beobachtungen, wird in der vorliegenden Untersuchung nach vorangegangener Testung des Inventars der Koeffizient der Beobachterübereinstimmung berechnet. Für diese Berechnung dienen diejenigen Daten, welche sich aus einer Beobachtung der gleichen Kategorien innerhalb desselben Zeitrahmens aller beteiligter Beobachter ergeben. Da der Teilbereich I und II allein durch die Versuchsleitung aufgezeichnet wird, ist die Berechnung der Beobachterübereinstimmung lediglich für den Teilbereich III angezeigt. Die Daten aus den Aufzeichnungen der versuchsleitenden Beobachterperson bei einer zeitgleich durchgeführten Unterrichtsbeobachtung aller Beobachterpersonen von Teilbereich III des vorliegenden Beobachtungsinventars, bilden dabei den Maßstab. Berechnet werden demzufolge die Abweichungen der Angaben der weiteren Beobachter von denjenigen der Versuchsleitung. Liegt eine Interraterreliabilität vor², kann die tatsächliche Erhebung mittels Einsatz des Beobachtungsinventars erfolgen.

In der Beobachtung einzelner Kategorien des Beobachtungsinventars ist Folgendes zu beachten:

Kategorien, die im Beobachtungsinventar mit einem **(H)** versehen sind, werden innerhalb des jeweiligen Intervalls in Bezug auf den **Haupt**eindruck des Auftretens ihrer Einzelmerkmale aufgezeichnet. Infolgedessen sind hier keine Mehrfachnennungen möglich. Umgekehrt bedeutet dies, dass in Kategorien, die kein **(H)** aufweisen, mehrfache Angaben pro Intervall denkbar sind.

Die Kategorie 5 a mit dem Merkmal **(HK)** ist die einzige Kategorie mit dieser speziellen Kennzeichnung. **(HK)** verweist darauf, dass hier der **Haupt**eindruck des Lärmpegels, d.h. der grobe Mittelwert binnen des entsprechenden Intervalls innerhalb der **K**lasse, aufzuzeichnen ist (Näheres siehe unten).

Kategorien, die mit * versehen wurden, sind von dem Beobachter *immer* auszufüllen, eine fehlende Nennung ist nicht vorgesehen. Diese Items sind – abgesehen von zwei Ausnahmen – mit dem Merkmal **(H)** kombiniert (siehe oben), und somit mit **(H)** und * gekennzeichnet. Folglich dürfen hier keine Mehrfachnennungen *und* keine fehlenden Nennungen auftreten. Die erwähnten Ausnahmen sind die Kategorien 4 und 6. Hier ist zwar der **Haupt**eindruck zu protokollieren **(H)**, aber nicht in jeder unterrichtlichen Situation, sondern nur in denjenigen, in welchen sich der Lehrer mit dem hörgeschädigten Schüler in jeglicher Form einer Interaktion befindet. Dies ist z.B. nicht der Fall, wenn sich der Lehrer einem oder mehreren Mitschülern zuwendet, ohne dass der hörgeschädigte Schüler in irgendeiner Art

² Die Berechnung der Beobachterübereinstimmung (Interraterreliabilität) mittels des Cohen`s Kappa ergab eine Übereinstimmung von ca. 93 %, so dass die geforderten Werte (vgl. u.a. BORTZ & DÖRING 2002; GREVE & WENTURA 1997; LANDIS & KOCH 1977) bei Weitem eingehalten werden konnten.

und Weise innerhalb dieser Interaktion involviert ist. Diese beiden Kategorien sind mit ** gekennzeichnet.

Unter genauerer Betrachtung der einzelnen Kategorien wird die **methodische Grundform** (Kategorie 1) innerhalb der strukturierten Beobachtung fortwährend protokolliert, und zwar im Sinne ihres Hauptindrucks (H) bezüglich ihrer Einzelmerkmale pro Intervall. Das bedeutet, dass die überwiegend vorherrschende methodische Grundform innerhalb eines Intervalls zu jeder Zeit der strukturierten Beobachtung aufzuzeichnen ist. Mehrfachnennungen sowie fehlende Nennungen sind ausgeschlossen. Falls keine hervorstechende methodische Grundform für den Beobachter ersichtlich wird, ist *keine Einordnung möglich* anzugeben.

Das Verständnis der methodischen Grundformen orientiert sich an dem in der Fachliteratur allgemein üblichen Begriffsinhalt (vgl. u.a. MEYER 2006; SCHRÖDER 2001). In Orientierung daran wird in dem vorliegenden Beobachtungsinventar zwischen der Methode des Darbietens (*Darbietung*), des Erarbeitens (*gebundene/offene Erarbeitung*) und der *selbstständigen Schülerarbeit* unterschieden. Diesem theoretischen Verständnis der methodischen Grundformen folgend, sollen die jeweiligen Auftretensformen in dem Beobachtungsbogen entsprechend festgehalten werden.

Die Kategorie 2 – **Differenzierung** – ist zu signieren, wenn eine Differenzierungsform erfolgt, in welcher der hörgeschädigte Schüler involviert ist. Keine Protokollierung geschieht demnach nicht nur dann, wenn in der Klasse jegliche Differenzierung fehlt, sondern auch, wenn eine Differenzierungsmaßnahme vonstatten geht, diese aber lediglich Mitschüler und nicht den hörgeschädigten Schüler selbst betrifft. Wird hingegen eine Differenzierungsform beobachtet, die mehrere Schüler und dabei ebenso den hörgeschädigten Schüler einbezieht (*Differenzierung für alle Schüler*) oder Maßnahmen, die alleine den hörgeschädigten Schüler einschließen (*Differenzierung speziell für den hörgeschädigten Schüler*), ist eine Aufzeichnung in der entsprechenden Subkategorie des Beobachtungsinventars vorzunehmen.

Das Begriffsverständnis von Differenzierung (lat. „differentia“ = Verschiedenheit, Unterschied) folgt der Definition von SCHRÖDER (1992, 64):

„Unter Differenzierung versteht man sowohl ein Unterrichtsprinzip als auch die entsprechenden Maßnahmen zur Verwirklichung dieses Prinzips. Als Unterrichtsprinzip entspricht es dem der ‚Passung‘ und in seiner extremen Form dem der Individualisierung des Unterrichts. Als eine pädagogische und organisatorische Maßnahme dient Differenzierung der gruppenmäßigen oder individuellen Anpassung entweder von Schwierigkeiten der Anforderung an den Entwicklungsstand und die Leistungsfähigkeit der Schüler (Differenzierung nach Fähigkeiten) oder von Lernzielen und Angeboten an die Neigungen und Lernbedürfnisse (Differenzierung nach Interessen). Man unterscheidet hierbei zwischen innerer und äußerer Differenzierung“.

Äußere Differenzierungsformen bleiben in der vorliegenden Untersuchung unberücksichtigt. Von Interesse sind lediglich Formen der inneren Differenzierung. Eine Differenzierung in der Aufgabe/in der Zeit/im Ziel kann für den hörgeschädigten Schüler in bestimmten unterrichtlichen Situationen für

sein Verständnis erforderlich bzw. notwendig sein, um den durch die Hörschädigung bedingten Einschränkungen im Unterricht Rechnung zu tragen. Im Hinblick auf die Forschungsfrage ist jegliche innere Differenzierungsform zu beachten, welche den hörgeschädigten Schüler involviert. Sie kann aufgabengleich oder aufgabenverschieden sein, durchgängig gemeinsam innerhalb einer Gruppe oder arbeitsteilig bearbeitet werden, sie kann nur den hörgeschädigten Schüler betreffen oder auch andere Schüler miteinbeziehen, sie kann sprachliche oder/und inhaltliche Aspekte betreffen bzw. in der Aufgabe, im Ziel oder in der zur Verfügung stehenden Zeit different gestaltet sein. Unberücksichtigt bleibt ebenfalls, ob die Differenzierung in einer leistungshomogenen oder leistungsheterogenen Gruppe stattfindet.

Lehreraktivitäten (Kategorie 3) sind in dem Beobachtungsinventar entsprechend festzuhalten, wenn der Lehrer in jeglicher Art der Interaktion mit dem hörgeschädigten Schüler steht, d.h. die Lehrkraft mit der gesamten Klasse und somit auch dem hörgeschädigten Schüler oder alleinig mit dem Hörgeschädigten interagiert. Ist dies nicht der Fall, erfolgt auch keine Aufzeichnung dieser Items.

Falls der Lehrer *informiert/erläutert/erklärt, er hilft/Hinweise gibt, Fragen stellt/Impulse (sprachlich-verbale/gegenständliche/stumme/mimisch-gestische) liefert/zu Eigenbeiträgen auffordert* und der Beobachtungsschüler in diese Interaktionsabläufe eingebunden ist, ist dies intervallskaliert zu beobachten und aufzuzeichnen. Bei der Protokollierung dieser einzelnen Lehreraktivitäten sind pro Intervall Mehrfachnennungen denkbar. So kann der Lehrer z.B. innerhalb der zu beobachtenden Minute den Schülern Erklärungen und Hilfestellungen zu dem Unterrichtsgegenstand geben und ihnen zugleich gegenständliche Impulse liefern. Die Auswahl an Lehreraktivitäten, welche es in dem Beobachtungsinventar intervallskaliert zu beobachten gilt, erfolgte nach der angenommenen Häufigkeit ihres Auftretens sowie nach Kriterien der Relevanz gemäß der Forschungsintention. Überdies wurde sich grob an dem Verfahren der Untersuchung von DUMKE und seinen Mitarbeitern (1991) orientiert.

Die in dem Beobachtungsinventar anzugebenden **situativen äußeren Bedingungen des Sprachverstehens** (Kategorie 5) beinhalten die drei Unterkategorien *Lautstärke, Sprecherentfernung* und *Beleuchtung*. Sie sind gemäß des Haupteindrucks ihrer Einzelmerkmale innerhalb des Intervalls in jedem Falle zu signieren.

Die *Lautstärke* ist als grober Mittelwert des Lärmpegels innerhalb der Beobachtungsminute zu protokollieren. Mit Hilfe eines Pegelmessers verfolgt der Beobachter den allgemeinen Lärmpegel innerhalb des Klassenzimmers. Um den Stör- und nicht den Nutzlärm zu erfassen sollte darauf geachtet werden, den Pegelstand insbesondere dann zu verfolgen, wenn aktuell kein Nutzschaall vorherrscht. Demnach gilt es, möglichst eine Messung ohne Einbezug der aktuellen Sprecherstimme vorzunehmen. Von Bedeutung ist dabei, ob die Aussage unterrichtsbezogen oder unterrichtsfremd ist, genauer gesagt, ob sie für den Beobachtungsschüler Nutz- oder Störschaall darstellt.

Dieses Beobachtungsverhalten resultiert aus der Intention heraus, die Bedingungen der Sprachverständlichkeit aufzunehmen. Diese berechnen sich aus dem mittleren Sprachpegel von ca. 55-60 dB bei normalem Stimmaufwand. Um Sprache hier ausreichend zu verstehen, müsste der Lärmpegel für gut hörende Personen ca. 10-15 dB unter der Sprecherstimme liegen. Aufgrund der erschwerten Kommunikationsbedingungen der hörgeschädigten Schüler in einer Klasse an einer allgemeinen Schule muss der Lautstärkeunterschied zwischen Stör- und Nutzschall größer sein, damit für den Hörgeschädigten eine auditive Sprachperzeption ermöglicht wird. In Orientierung an MÜLLER (2002, 152) wird in derartigen Situationen von günstigen auditiven Bedingungen bei einem durchschnittlichen Störlärm von weniger als 40 dB innerhalb des jeweiligen Intervalls ausgegangen. Aufgezeichnet wird folglich der grobe Mittelwert des Lärmpegels im Klassenzimmer innerhalb eines Intervalls und zwar direkt neben dem Beobachter, d.h., der einzusetzende Pegelmessers befindet sich in unmittelbarer Nähe des Beobachters³. In Orientierung an den theoretischen Darlegungen nach MÜLLER (2002) wurde der zu messende Lärmpegel in drei Pegelbereiche untergliedert: In einen Pegel von weniger als 40 dB, der als günstig mit Blick auf die auditive Sprachperzeption der hörgeschädigten Schüler anzunehmen ist, in einen Pegel von 40 bis 55 dB als gemäßigten Bereich und in einen Pegel von mehr als 55 dB, der ungünstige Hörbedingungen eines Sprachverstehens Hörgeschädigter betrifft.

Die Messung der *Entfernung zum Sprecher* soll zu einer Bewertung der Bedingungen der visuellen und auditiven Sprachperzeption führen. Dabei nimmt der Beobachter eine Grobschätzung der Entfernung von dem hörgeschädigten Schüler zu dem momentanen Sprecher (Lehrer) vor (in Orientierung an eingangs erstellten Skizzen des Klassenspiegels mit ausgemessenen Entfernungsangaben). Bei einer Sprecherentfernung von über drei Metern wird die visuelle Sprachperzeption erheblich erschwert. Eine solche Sprecherentfernung erfordert eine erhöhte Konzentration seitens des hörgeschädigten Schülers für dessen Sprachverstehen. Als günstig wird eine Sprecherentfernung zwischen einem halben und drei Metern angesehen. Sie gestattet vorteilhafte Bedingungen für die visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten. Eine Sprecherentfernung von unter einem halben Meter beinhaltet hingegen das Eindringen in die Intimdistanz des Ansprechpartners, gleich ob gut hörend oder hörgeschädigt. In der Kommunikation mit einem Hörgeschädigten kommt hinzu, dass dieser bei einer so geringen Distanz die Sprechbewegungen seines Gegenübers nur erschwert wahrnehmen kann, da das Gesicht mit Hals und Kehlkopf nicht mehr als Ganzes im Blick ist. Überdies gehen außersprachliche, verstehensförderliche, nonverbale Informationen des Sprechers partiell verloren (Mimik, Gestik, Körperhaltung) (CRANDELL 1993, 214; LEONHARDT 1996, 29-30; LÖWE 1996, 94; PÖHLE 1989, 9-10). Demnach sind drei Entfernungen zwischen dem hörgeschädigten Schüler und dem Lehrer mittels des Beobachtungsinventars anzugeben: weniger als 0,5 m, 0,5 m bis 3 m und mehr als 3 m. Dabei wird der

³ Es könnte kritisiert werden, dass es im Hinblick auf die Forschungsfrage sinnvoller wäre, den Pegelmessers neben dem hörgeschädigten Schüler zu postieren. Es wäre jedoch in der Beobachtungspraxis für den Beobachter unmöglich, den Pegelstand innerhalb der Intervalle zu verfolgen, wenn sich der Pegelmessers nicht in seiner Nähe befindet. Außerdem würde die Positionierung des Pegelmessers in Schülernähe höchstwahrscheinlich den Beobachtungsschüler und sich in der Nähe befindende Mitschüler beeinflussen.

Bereich von 0,5 m bis 3 m als günstige Entfernung zwischen dem Lehrer und dem Hörgeschädigten erachtet. Die Aufzeichnung der Sprecherentfernung hat allerdings nur in unterrichtlichen Situationen zu erfolgen, in denen sich der Lehrer und der hörgeschädigte Schüler in Interaktion befinden.

Die Beurteilung der *Beleuchtungssituation* bzw. der Lichtverhältnisse hinsichtlich günstiger visueller Bedingungen der Sprachperzeption Hörgeschädigter hat der Beobachter aus seinem subjektiven Empfinden heraus vorzunehmen. Diese hoch-inferente Kategorie ist jedoch für die vorliegende Untersuchung von erheblicher Relevanz, so dass sie, trotz der Subjektivität in der Einschätzung dieses Items durch den gut hörenden Beobachter, in das Beobachtungsinventar aufgenommen wurde. Die Beleuchtungssituation stellt eine grundlegende Bedingungen der visuellen Sprachperzeption Hörgeschädigter dar. Das Beobachtungsinventars beinhaltet drei Items zu Lichtverhältnissen, welche die visuelle Sprachperzeption des Beobachtungsschülers beeinträchtigen können: Dunkles/gedämpftes, grelles Licht sowie eine störende Lichtquelle im Rücken des Sprechers. Diese gilt es bei entsprechender Einschätzung der Beleuchtungssituation anzukreuzen. Falls keiner dieser drei Aspekte zutrifft, ist eine günstige Beleuchtung aufzuzeichnen.

Die **Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer** (Kategorie 6) – genauer gesagt die *Antlitzgerichtetheit* des Lehrers zu dem hörgeschädigten Schüler, Aspekte der *Lehrersprache*, die *Bewegung des Lehrers im Raum* sowie die *Verwendung der FM-Anlage* – sind als Signierung des Haupteindrucks innerhalb des Intervalls zu protokollieren. Diese Kategorien gilt es jedoch nur dann zu berücksichtigen, wenn der hörgeschädigte Schüler sich in Interaktion mit dem Lehrer befindet (siehe Kategorie 3). Der Beobachter beurteilt die *Antlitzgerichtetheit* (Sprecherzugewandtheit) des Lehrers danach, ob innerhalb des Intervalls größtenteils Antlitzgerichtetheit des Lehrers gegenüber dem hörgeschädigten Schüler vorherrscht oder nicht. Bei mehrheitlich fehlender Antlitzgerichtetheit in der Beobachtungsmminute ist demnach keine Signierung in dem Inventar binnen des entsprechenden Intervalls vorzunehmen.

Im Gegensatz zur Aufzeichnung der Antlitzgerichtetheit, ist die Beurteilung der *Lehrer-sprache* hoch-inferent. Deren Einschätzung beruht auf dem subjektiven Bemessen des Beobachters. Eine *deutliche* Lehrersprache meint eine rhythmisch-gegliederte, strukturierte Sprache, welche prosodische Merkmale aufweist und in einem gemäßigten Tempo vorgetragen wird. Situationsangemessene *Sprechintensität* wird unabhängig von der Deutlichkeit der Lehrersprache beurteilt, da die Verbalsprache durchaus klar sein kann, aber selbst für den gut hörenden Beobachter von ihrer Intensität her kaum oder nur schwerlich zu verstehen ist. Dabei bleibt unberücksichtigt, dass sich der Beobachter von dem Sprecher gegebenenfalls weiter entfernt aufhält, als der hörgeschädigte Schüler. Diese Vernachlässigung lässt sich damit rechtfertigen, dass die auditive Perzeption des hörgeschädigten Schülers aufgrund seiner Hörschädigung weitaus stärker beeinträchtigt ist als die des gut hörenden Beobachters. So wird die kürzere Sprecherentfernung des Beobachtungsschülers kaum derart ins Gewicht fallen, dass dadurch seine auditive Perzeption des Sprechers günstiger ausfallen würde als diejenige des weiter entfernten,

aber gut hörenden, Beobachters. „Situationsangemessen“ bezüglich der Sprechintensität bezieht sich schwerpunktmäßig auf die aktuell vorherrschenden kontextualen auditiven Bedingungen. So ist z.B. in einem Frontalunterricht eine andere Intensität der Lehrerstimme angebracht als bei einer individuellen Hilfestellung am Platz des Schülers. Diese subjektive Beurteilung der Situationsangemessenheit der Stimmintensität obliegt ebenfalls dem Beobachter, so dass sich auch diese Kategorie als hoch-inferent, aber dennoch unverzichtbar im Sinne des Forschungszweckes, erweist.

In die Bedingungen des Sprachverstehens seitens des Lehrers fällt zudem die Beobachtung und entsprechende Protokollierung der *nonverbalen Kommunikation* der Lehrkraft. Aufgabe des Beobachters ist hier die Beurteilung, ob die verbale Lehrersprache kaum oder reichlich mit nonverbalen Kommunikationsanteilen unterlegt wird. Gemeint ist eine lebendige, natürliche Mimik, Gestik und Körpersprache, welche die Verbalsprache unterstützt und zugleich veranschaulicht. Eine mit der Lautsprache kongruente nonverbale Kommunikation des Lehrers kann als eine bedeutsame Hilfe für Hörgeschädigte in der Sprachperzeption bezeichnet werden, weshalb auch diese Kategorie in das Beobachtungsinventar – trotz ihrer hohen Inferenz – aufgenommen wurde.

Des Weiteren fällt unter die Hauptkategorie der Bedingungen des Sprachverstehens beim Lehrer die Beobachtung der *Bewegung des Lehrers im Raum*. Eine starke Bewegungsfrequenz des Lehrers im Klassenzimmer zieht wechselnde Lichtverhältnisse, Absehwinkel und Sprecherentfernungen mit sich, was die auditive und visuelle Sprachperzeption des Hörgeschädigten erschweren kann. Als Subkategorien wurden deshalb hier drei Einteilungen vorgenommen: starke, gemäßigte und kaum Bewegung des Lehrers im Raum.

Ebenso wie die zuvor genannten Subkategorien, hat auch die Aufzeichnung der *Verwendung der FM-Anlage* in dem Beobachtungsinventar nach dem Haupteindruck pro Minute stattzufinden und zwar in Situationen, in denen sich der Lehrer in Interaktion mit dem Hörgeschädigten befindet. Durch die Verwendung einer FM-Anlage wird der akustische Abstand zwischen Sprecher und Hörer (Lehrer/Mitschüler bzw. hörgeschädigtem Schüler) auf die Distanz zwischen Sprechermund und Mikrofon reduziert (vgl. u.a. DENKERT 2004; LÖWE 1996). Die Sprache des Sprechers wird in gleichbleibender Lautstärke zum hörgeschädigten Schüler übertragen, Nebengeräusche (z.B. Gespräche der Mitschüler, Stühlerücken, Papierrascheln etc.) sowie negative Effekte von Nachhall und weiter Entfernung werden unterdrückt bzw. minimiert. Dies begünstigt auditives Sprachverstehen des Hörgeschädigten über die technische Hörhilfe der FM-Anlage und seine individuelle Hörhilfe. Von Interesse ist binnen des Beobachtungsinventars allein die Benutzung der FM-Anlage durch den Lehrer selbst sowie durch die Mitschüler etwa bei Weitergabe der Anlage in Unterrichtsgesprächen. Folglich ist in jedem Intervall des Inventars eine fehlende oder eine vorhandene Nutzung der Anlage pro Beobachtungsminute einzutragen.

Die Protokollierung der **Sozialform** (Kategorie 7), in welcher sich der hörgeschädigte Schüler innerhalb des Intervalls befindet, ist eindeutig zu erschließen und somit niedrig-inferent. Die Signierung

dessen hat nach dem Haupteindruck pro Minute konsequent zu erfolgen. Das Begriffsverständnis von Sozialformen und deren Einteilungen in eine *Arbeit im Klassenverband* (Frontalunterricht), *Einzelarbeit*, *Partnerarbeit* und *Gruppenarbeit* orientiert sich an den in der Fachliteratur üblichen Begrifflichkeiten (vgl. KÖCK 1995; MEYER 2006; 2007; SCHAUB & ZENKE 2007).

Es kann bezüglich des Aufbaus des Beobachtungsinventars beanstandet werden, dass diese Kategorie nicht im Teilbereich I (Unterrichtsbeobachtung) eingeordnet ist, da Sozialformen Unterrichtsmerkmale sind. Die Begründung gegen eine solche Entscheidung liegt darin, dass nicht die allgemein in der Klasse vorherrschende Sozialform aufgezeichnet werden soll, sondern lediglich diejenige, in welcher sich der hörgeschädigte Schüler befindet. So kann es z.B. vorkommen, dass sich alle Mitschüler in einer Gruppenarbeit aufhalten und nur der hörgeschädigte Schüler und sein Banknachbar in einer Partnersituation arbeiten. In diesem Fall wäre nur die Partnerarbeit als Sozialform für die Beobachtung in dem Inventar festzuhalten.

Die Beobachtung und Aufzeichnung der **Aufmerksamkeit des hörgeschädigten Schülers** folgt den Prinzipien des Münchner Aufmerksamkeitsinventars (MAI) (vgl. HELMKE 1988). Sie ist kontinuierlich im Rahmen der strukturierten, intervallskalierten Beobachtung unter dem Aspekt des Haupteindrucks innerhalb des Intervalls aufzuzeichnen. Ist also der Schüler größtenteils innerhalb der Beobachtungsmminute bei der Aufgabe, bleibt indessen passiv (sieht bspw. aufmerksam zum Lehrer bzw. zum Unterrichtsgeschehen), dann wird *on-task, passiv* in das Beobachtungsintervall eingetragen. Falls jedoch der Schüler innerhalb des jeweiligen Intervalls aktives Verhalten zeigt, wie sich unaufgefordert meldet und einen fachlichen und situationsangemessenen Beitrag liefert/eine Frage stellt o.Ä., dann wird *on-task, aktiv* verzeichnet. Reagiert er auf Aufgabenstellungen des Lehrers innerhalb der Minute (z.B. er meldet sich auf eine vorausgehende Lehrerfrage hin), wird *on-task, reaktiv* signiert. Ist er größtenteils nicht bei der Sache, bleibt aber passiv (träumt, beobachtet Mitschüler, sieht aus dem Fenster o.Ä.), ist *off-task, passiv* aufzuzeichnen. Ist der Schüler unaufmerksam und zeigt ein aktives Verhalten (sich mit dem Nachbarn offensichtlich über unterrichtsfremde Themen unterhält, ausgiebig seine Stifte in Situationen, welche dies nicht erfordern, spitzt o.Ä.), hat die Beobachterperson *off-task, aktiv* festzuhalten. Besteht aktuell keine Aufgabe für die Schüler bzw. speziell für den Beobachtungsschüler, wie etwa in unterrichtlichen Übergangssituationen, ist *no task* in dem Beobachtungsinventar anzugeben.

Da in der vorliegenden Untersuchung die zeitlichen Intervalle länger als in dem MAI angelegt wurden, ist der Haupteindruck der Schüleraufmerksamkeit innerhalb der entsprechenden Minute aufzuzeichnen. Um der Gefahr der „Tendenz zur Mitte“ (vgl. u.a. ATTESLANDER 2000; SÖNTGEN 1992; SUMASKI 1977) bei der Beobachtung der Schüleraufmerksamkeit durch den Beobachter entgegen zu arbeiten, wurde auf die Kategorie *off-task, passiv (Grenzfälle)* des MAIs verzichtet. Ist sich der Beobachter bezüglich des Haupteindruckes unschlüssig, da z.B. divergierende Verhaltensweisen innerhalb der Minute aufgetaucht sind, welche für eine unterschiedliche Signierung sprechen würden, gilt folgende Prävalenzskala: *Off-task, aktiv* vor *on-task, reaktiv* vor *on-task, aktiv* vor *off-task, passiv* vor *on-*

task, passiv (off-task, aktiv > on-task, reaktiv > on-task, aktiv > off-task, passiv > on-task, passiv > no task). Diese Skala wurde ebenfalls aus dem MAI entnommen (vgl. HELMKE 1988). Sie wird durch den Grad der Eindeutigkeit in der Beobachtung der Verhaltensweisen begründet.

Das Merkmal der Schüleraufmerksamkeit ist die zentrale Kategorie innerhalb des Beobachtungsinventars, welche zu einer Aussage über den Unterricht und den Bedingungen des Sprachverstehens führen soll. Sie ist die Zielgröße, d.h. die abhängige Variable des Inventars. Die Schüleraufmerksamkeit dient sozusagen als „Messinstrument“ zur Beurteilung des Unterrichts bzw. aller unabhängigen Kausal- und Moderatorvariablen.

Die Kategorie 9 **Hilfe/Unterstützung** beinhaltet die Möglichkeit, mehrfacher sowie fehlender Nennungen der einzelnen Items pro Zeitintervall. Hier ist also nicht der Haupteindruck in jeder Beobachtungsminute, sondern das Erscheinen der jeweiligen Formen von Hilfe/Unterstützung – d.h. der einzelnen Subkategorien – aufzuzeichnen.

Konkret kann das Schülerverhalten, im Falle *der hörgeschädigte Schüler ersucht Hilfe*, beinhalten, dass der Beobachtungsschüler auf den Lehrer oder einen/mehrere Mitschüler zugeht und um Hilfe/Unterstützung bittet, sich meldet, offensichtlich auf Hilfe wartet (z.B. nach einer von dem Lehrer wahrgenommenen Meldung seinerseits) o.Ä. Diese Subkategorie dient als zusätzliche abhängige Variable (neben der Schüleraufmerksamkeit) innerhalb des konstruierten Inventars. Sie soll ergänzende Informationen über das aktuelle sprachliche und inhaltliche Verständnis des hörgeschädigten Schülers liefern.

Bei der Subkategorie *der hörgeschädigte Schüler erhält Hilfe* ist seitens des Beobachters zum einen zu unterscheiden, von wem der Hörgeschädigte Hilfe/Unterstützung erhält (von dem *Lehrer* oder *einem/mehreren Mitschülern*) und zum anderen, in welcher Form sich dies ereignet (*responsiv* oder *invasiv*). Responsiv meint, dass dem Erhalt der Hilfe eine Suche bzw. eine Hilfeanfrage seitens des hörgeschädigten Schülers (oder auch stellvertretend seitens eines/mehrerer Mitschüler) vorausgegangen ist. Deshalb hat der Beobachter in solch einer Situation zwei Kategorien anzukreuzen: Den responsiven Erhalt von Hilfe und die bereits erfolgte Suche. Die Protokollierung geschieht selbstverständlich innerhalb der jeweiligen Intervalle, wobei die Suche und der Erhalt von Hilfe/Unterstützung in den gleichen oder in getrennten Beobachtungsintervallen vonstatten gehen können und entsprechend in das Beobachtungsinventar einzutragen sind. Bei einem invasiven Erhalt von Hilfe oder Unterstützung ging keine Suche des hörgeschädigten Schülers voraus. Dies wäre etwa der Fall, wenn der Lehrer oder ein/mehrere Mitschüler auf den hörgeschädigten Schüler von sich aus zugehen und ihm ihre Hilfe/Unterstützung ungefragt erteilen. Dabei kann ein Angebot durch die Hilfegebenden vorangehen oder nicht.

Der hörgeschädigte Schüler hilft ist hingegen dann zu signieren, wenn der Beobachtungsschüler selbst gegenüber einem Mitschüler Hilfe leistet.

Die Aufzeichnung der verschiedenen Unterkategorien zur Hilfe/Unterstützung sind eindeutig zu beobachten und somit als niedrig-inferent zu charakterisieren.

Die Kategorien 10 und 11 – **Bedingungen des Sprachverstehens seitens des hörgeschädigten Schülers und seitens des Lehrers** – werden nicht intervallskaliert aufgezeichnet, sondern pro quantitativ-strukturiert erfasster Unterrichtsstunde in der jeweiligen Lehrer-Schüler-Kombination. Die entsprechenden Kategorien können während, vor oder nach der intervallskalierten Beobachtung erfasst werden und in der halbstrukturierten oder erst unmittelbar im Anschluss an den Unterrichtsbesuch in das Beobachtungsinventar eingetragen werden.

Kommunikationstaktik wird dann protokolliert, wenn innerhalb des Unterrichtsbesuches mindestens einmal entsprechende Verhaltensweisen des hörgeschädigten Schülers beobachtet werden können. Gemeint ist hier ein soziales Coping des hörgeschädigten Schülers, z.B. durch dessen Bitte um Wiederholung des Gesagten oder um lauterer/deutlicherer/verlangsamtes Sprechen, dessen Ersuchen um eine Verbesserung der bestehenden Lichtverhältnisse oder etwa um Reduzierung des Lärmpegels, um Antlitzgerichtetheit des Sprechers usw. Schwerpunktmäßig geht es also um Bewältigungsstrategien der Hörschädigung bzw. um eine Nutzung von Möglichkeiten zur Unterstützung und Verbesserung der Kommunikation. Der Fokus des zu beobachtenden kommunikationstaktischen Verhaltens des hörgeschädigten Schülers liegt hier in dessen Anwendung verständnisreicherer Forderungen in unterrichtlichen Situationen. Da die Kennzeichen für die Anwendung von Kommunikationstaktik des Beobachtungsschülers eindeutig zu identifizieren sind, ist diese Subkategorie sie als niedrig-inferent zu bezeichnen.

Die Verwendung von *technischen Hörhilfen* ist ebenfalls ein offensichtliches Kriterium, was für die Beobachter problemlos zur Perzeption und somit niedrig-inferent ist. Es wird bei der Signierung dieser Subkategorie nicht unterschieden, ob es sich bei den technischen Hörhilfen um ein Hörgerät (HG) oder ein Cochlea Implantat (CI) handelt. Von Interesse ist allein die Benutzung der individuellen Hörhilfen durch den hörgeschädigten Schüler. Neben der Aufzeichnung der verwendeten technischen Hörhilfen ist hier zudem anzugeben, ob im Unterrichtsverlauf mindestens einmal die frequenzmodulierte Anlage (FM-Anlage) des hörgeschädigten Schülers benutzt wurde, gleich ob vom Lehrer, von einem oder mehreren Mitschülern oder von beiden Seiten. In dem Kontext ist seitens der Beobachter bereits zu Beginn der Unterrichtsbesuche zu klären, ob der Beobachtungsschüler generell eine funktionsfähige Anlage besitzt oder nicht.

Eine weitere Bedingung des Sprachverstehens des hörgeschädigten Schülers ist die *Angabe des Unterrichtsthemas*. Diese ist pro strukturiert erfasster Unterrichtsstunde einmalig und nicht intervallskaliert aufzuzeichnen, da sie wohl nicht minütlich auftritt. In der Aufzeichnung dieses Merkmals wird die schriftliche von der mündlichen Angabe unterschieden. In schriftlicher Form kann dies etwa durch Anschrift des Unterrichtsthemas an der Tafel oder mittels einer Wortkarte erfolgen. Mündlich meint,

dass der Lehrer das Unterrichtsthema rein verbal den Schülern mitteilt, oder er es über Impulse den Schülern zu verstehen gibt und es daraufhin durch die Schüler selbst benannt wird.

Ähnlich bedeutsam ist die *Angabe von Themenwechseln* im Unterricht, damit dem hörgeschädigten Schüler ein weiteres sprachliches und inhaltliches Verfolgen des Unterrichts erleichtert wird. Auch hier ist anzugeben, ob dies mündlich oder schriftlich vorgenommen wird.

Auch bei der Beobachtung einer vom Lehrer vorgenommenen *Zusammenfassung* oder *Wiederholung* des bereits durchgenommenen Unterrichtsstoffes wird zwischen einer mündlichen und schriftlichen Darbietungsweise differenziert, was entsprechend in der Aufzeichnung im Beobachtungsinventar zu kennzeichnen ist.

Die Angabe des Unterrichtsthemas, von Themenwechseln sowie der Einsatz von Wiederholungen und Zusammenfassungen können durch den Lehrer selbst oder etwa durch die Mitschüler vorgenommen werden. In dem Beobachtungsinventar wird diesbezüglich keine Unterscheidung getroffen. Wesentlich ist allein, ob die Angabe des Unterrichtsthemas, von Themenwechseln sowie die Wiederholungen und die Zusammenfassungen grundlegend vorgenommen wurden und wenn ja, ob sie in mündlicher oder in schriftlicher Form erfolgten. Gleiches gilt für die Nennung der Hausaufgabe, auch wenn hier weitere Unterscheidungskriterien hinzukommen.

Die *Hausaufgabenaufgabe*, d.h. die Stellung der Hausaufgaben an die Schüler, ist eine zentrale und kritische Situation für den hörgeschädigten Integrationsschüler, da sie im allgemeinen Lärmpegel für den Hörgeschädigten womöglich nicht angemessen perzeptiert werden kann. Wird die Hausaufgabe schriftlich gegeben (z.B. als Tafelanschrift oder als kontrolliertes Aufschreiben in die Hausaufgabenhefte) kann dies eine entscheidende Hilfestellung für den hörgeschädigten Schüler bedeuten. Deshalb hat der Beobachter in seinen Aufzeichnungen zwischen einer mündlichen oder schriftlichen Anweisungsmodalität zu differenzieren und dies entsprechend in dem Beobachtungsinventar festzuhalten. Zudem stellt sich eine andere Situation dar, je nachdem, ob die Aufgabe der Hausaufgaben vor oder nach dem offiziellen Unterrichts- oder Stundenschluss durchgeführt wurde (aufgrund der zunehmenden Nebengespräche der Schüler nach Stundenende, der abnehmenden Konzentration des Schülers u.Ä.). Dies ist daher in dem Beobachtungsprotokoll zusätzlich zu vermerken.

Klassen- und Gruppengespräche stellen oftmals problematische Situationen hinsichtlich des unterrichtlichen Sprachverstehens hörgeschädigter Schüler dar. Aufgrund dessen sind einige hörgeschädigtenspezifische Gesprächshilfen für derartige unterrichtliche Konstellationen in das Beobachtungsschema aufgenommen worden. Deren mindestens einmaliges Erscheinen innerhalb einer strukturiert erfassten Unterrichtsstunde ist von dem Beobachter zu vermerken. Zu diesen Hilfestellungen zählt das Lehrerecho als wortwörtliche Wiederholung des Gesagten durch den Lehrer, eine Sprecherbenennung sowie ein Weisen des Lehrers auf die Sprecher und die Verwendung von gegenständlichen Hilfen (z.B. ein Gesprächsball) zur Verdeutlichung der Sprecherabfolge und die Mitschrift des Gesprächs bzw. der Diskussion. Da nicht alle hörgeschädigtenspezifische Gesprächshilfen in das Beobachtungsinventar aufgenommen und berücksichtigt werden können, besteht kein Anspruch auf Vollständigkeit

der erwähnten Hilfen. Es wurde bei der Erstellung des Beobachtungsinventars eine Auswahl getroffen, die sich an gängigen Hilfen für derartige unterrichtliche Konstellationen orientiert und von einer Eindeutigkeit der jeweiligen Gesprächshilfen in deren Beobachtbarkeit ausgeht. Falls ein Klassen-/Gruppengespräch beobachtet wird, jedoch keine der erwähnten Hilfen erscheinen, allerdings andere, etwa klasseninterne Hilfen ersichtlich werden, trifft die Kategorie „sonstige Hilfen“ in dem Beobachtungsinventar zu. Wenn keine Hilfestellungen des Lehrers auszumachen sind, hat der Beobachter „keine Hilfen seitens des Lehrers“ anzukreuzen.

Die **übersituativen Bedingungen des Sprachverstehens** (Kategorie 12) stellen eine Merkmalsauswahl für die Schaffung günstiger visueller und auditiver Bedingungen der Sprachperzeption für hörgeschädigte Schüler dar, welche über die aktuelle Unterrichtssituation hinausgehen. Hierbei wird die jeweilige räumliche Konstellation innerhalb der einzelnen Lehrer-Schüler-Kombinationen berücksichtigt, welche den Beobachtungen implizit unterliegt. Unter der Annahme, dass sich diese Merkmale nicht bzw. nur geringfügig oder lediglich vorübergehend (z.B. in Abhängigkeit der Sozialform oder methodischen Grundform) verändern, geschieht für diese Kategorie nur eine einmalige Aufzeichnung seitens der Versuchsleitung und unter Rücksprache mit den weiteren Beobachterpersonen. Unvermutete Veränderungen dieser Merkmale werden dennoch entsprechend in dem Inventar festgehalten.

Als relevante Items dieser Kategorien wurden folgende zur Signierung ausgewählt:

- *Kriterien eines günstigen Sitzplatzes für den hörgeschädigten Schüler:* Drehstuhl; mit einer Kopfdrehung sind (nahezu) alle Mitschüler im Blickfeld; Tafel gut sichtbar; Fenster im Rücken, in Wandnähe;
- *Teppich/Filzstopper;*
- *Vorhänge;*
- *Wandbekleidung.*

C Beobachtungsleitfaden

Inhalte
Lehrer und Unterricht
<i>Mundbild des Lehrers:</i>
Wie ist das Mundbild des Lehrers unter hörgeschädigtenspezifischen Aspekten zu beurteilen?
<i>Komplexität der Lehrersprache:</i>
Ist die sprachliche und inhaltliche Komplexität der Lehrersprache alters- und situationsangemessen? Ist ein häufiges Nachfragen der Mitschüler oder/und des hörgeschädigten Schülers zu beobachten? Nimmt der Lehrer selbst eine Korrektur seiner sprachlichen Aussagen gehäuft vor?
<i>Regeln, Routinen, Abläufe; Organisation von Übergängen; Strukturierung:</i>
Welche Regeln, Routinen und Abläufe usw. existieren in den beobachteten Klassen? Wie laufen sie ab? Inwiefern halten sich die Schüler daran? Wie ist der Störlärm in solchen Situationen? Inwiefern sind die unterrichtlichen Übergänge gut organisiert? Was ist im Hinblick auf eine Strukturierung des Unterrichts festzustellen?
<i>Methodenvielfalt:</i>
Inwiefern wird eine Methodenvielfalt in dem beobachteten Unterricht ersichtlich? Inwiefern findet ein Wechsel in den Unterrichtsformen statt (methodische Grundformen/Sozialformen des Unterrichts)?
<i>Kriteriumsorientierte Beurteilung:</i>
Ist eine kriteriumsorientierte Beurteilung im Unterricht zu beobachten? Wenn ja, in welchen Situationen erfolgt sie und in welcher Form bzw. nach welchen Kriterien?
<i>Frageverhalten des Lehrers:</i>
Wie ist das allgemeine Frageverhalten des Lehrers? D.h. mitunter: Sind die Fragen klar und eindeutig oder machen sie ein häufiges Umformulieren nötig? Stellt der Lehrer vermehrt W-Fragen? Stellt der Lehrer Doppelfragen und rhetorische Frage? Stellt der Lehrer Kettenfragen? Werden einige Fragen schriftlich fixiert? Usw.
<i>Sitzplatz:</i>
Wird innerhalb der allgemeinen Sitzordnung der Klasse eine Sonderrolle des hörgeschädigten Schülers – aufgrund seines Sitzplatzes – offensichtlich (z.B. am Rande und entfernt von seinen Mitschülern)?
Hörgeschädigter Schüler
<i>Soziale und emotionale Auffälligkeiten:</i>
Werden beim hörgeschädigten Schüler soziale und emotionale Auffälligkeiten im Unterricht ersichtlich?
<i>Sprachliche Besonderheiten, Modalitäten und Qualitäten der Sprache, Sprechfreude:</i>
Das Verstehen und Verstandenwerden des hörgeschädigten Schülers tragen zu seiner Sprechfreude bei. Sprechfreude lässt sich mitunter an selbstinitiierten Beiträgen des hörgeschädigten Schülers, an der Länge seiner sprachlichen Äußerungen und seinem Mitteilungsbedürfnis gegenüber dem Lehrer und Mitschülern erkennen. In welcher Form und in welchem Maße liegt dies bei dem Beobachtungsschüler vor?

Mitschüler, Klassensituation und soziale Integration
<p><i>Einsicht in hörgeschädigtenspezifische Verhaltensweisen seitens des Lehrers und der Mitschüler:</i></p> <p>Die Einsicht in hörgeschädigtenspezifische Verhaltensweisen seitens des Lehrers der allgemeinen Schule und der Mitschüler beinhaltet u.a. eine Akzeptanz von Verhaltensweisen zum Zwecke der Sprachperzeption bzw. des Situationsverständnisses des hörgeschädigten Schülers, wie vermehrtes Nachfragen, kontinuierlicher Blickkontakt usw.</p> <p>Liegt eine derartige Akzeptanz seitens des Lehrers und der Mitschüler vor?</p> <p>Wenn nein, welche Reaktionen erfolgen auf diese Verhaltensweisen des hörgeschädigten Schüler hin (z.B. Auslegung des vermehrten Frageverhaltens als übertriebene Neugierde o.Ä.)?</p>
<p><i>Soziale Integration vs. Isolation :</i></p> <p>Wird der hörgeschädigte Schüler in soziale Prozesse (z.B. Gruppenbildungsprozesse) eingeschlossen?</p>
<p><i>Modalität und Qualität der Sprache der Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler:</i></p> <p>Die Modalität und Qualität der Sprache der Mitschüler gegenüber dem hörgeschädigten Schüler wirkt sich nicht nur auf dessen soziale Integration, sondern auch auf sein Situationsverständnis aus.</p> <p>Inwiefern gebrauchen die Mitschüler in ihrem Kommunikationsverhalten gegenüber dem hörgeschädigten Schüler nonverbale Kommunikationselemente (Mimik, Gestik, Körpersprache)?</p> <p>Beachten sie die Anlizgerichtetheit?</p> <p>Sprechen sie deutlich und leicht verlangsamt?</p> <p>Usw.</p> <p>Inwiefern fordert der Lehrer die Mitschüler zu einem angemessenen Kommunikationsverhalten in ihrem Kontakt mit dem hörgeschädigten Schüler auf?</p>

D Interviewleitfaden

Inhalte	Charakteristika	Fragen (optional)
Anamnese		
<i>Erfassung demographischer Daten:</i> Alter, Jahre an Berufserfahrung, Beschäftigungsverhältnis des Lehrers	Interview und der technischen Aufzeichnung vorausgehend	geschlossene Fragen zu den demographischen Daten
Eigentliches Interview		
<i>Situationsbeschreibung:</i> - allgemeine Situationsbeschreibung - Einbezug in den Entscheidungsprozess zur Aufnahme des hörgeschädigten Schülers - Bedenken hinsichtlich der Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers (ggf. als Nachfrage) - Zeitrahmen der Unterrichtung des hörgeschädigten Schülers	eher allgemeine Einstiegsfragen, die als „Gesprächsöffner“/Erzählstimulus dienen sollen	Wie kam es dazu, dass Sie einen hörgeschädigten Schüler in Ihre Klasse/in Ihren Unterricht bekamen? (Vielleicht können Sie die Situation schildern...) Inwiefern wurden Sie in die Entscheidung mit einbezogen, einen hörgeschädigten Schüler in Ihre Klasse aufzunehmen/ihn zu unterrichten? Inwiefern stellten sich Ihnen Sie anfangs Bedenken, einen hörgeschädigten Schüler zu unterrichten? Seit wann unterrichten Sie A.?
<i>Hörgeschädigter Schüler (Leistung – Kommunikation – Soziales):</i> <i>Leistung</i> - schulische Leistungen (im Unterrichtsfach) - Leistungen im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt <i>Kommunikation</i> - Verständnisschwierigkeiten - Sprachproduktion und -perzeption <i>Soziales</i> - soziale Einbettung/soziale Integration in die Klasse - sozialer Zusammenhalt der Klasse allgemein	spezifische Sondierungs-/ Leitfragen: für die Lehrkraft als angenehm erachtete Fragen, da die Thematiken vorwiegend den hörgeschädigten Schüler und die Klasse betreffen	Dann kurz zu A selbst ... <i>Leistung</i> Wie würden Sie die schulischen Leistungen von A. (in Ihrem Fach) beschreiben? Wie sind seine/ihre Leistungen im Vergleich mit dem Klassendurchschnitt zu bewerten? <i>Kommunikation</i> Sind Ihnen Verständnisschwierigkeiten von A. Ihnen gegenüber und Mitschülern gegenüber (im Unterricht) aufgefallen? – In welchen Situationen? – Wie häufig? <i>Soziales</i> Wie beurteilen Sie die soziale Einbettung von A. in die Klasse? Wie würden Sie die Klasse generell bezüglich ihres sozialen Zusammenhalts beschreiben?
<i>Didaktik und Methodik/ Informierung des Lehrers hinsichtlich didaktisch-methodischer Kriterien für die Unterrichtung hörgeschädigter Schüler</i>	spezifische Sondierungs-/ Leitfragen: mehr die Lehrkraft und ihren Unterricht selbst betreffende	Zum Unterricht ... Inwiefern haben Sie Ihren Unterricht seit A. bei Ihnen in der Klasse

<p><i>digter Schüler:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - unterrichtliche Veränderungen aufgrund der Integrationssituation - Beurteilung der unterrichtlichen Maßnahmen in Bezug auf den Integrationsschüler - Einschätzung des Einsatzes der Sozialformen in Bezug auf den Integrationsschüler - Informierung <ul style="list-style-type: none"> • (Unterstützung bei unterrichtlichen Veränderungen, falls unterrichtliche Veränderungen“erwähnt werden) • Rolle der betreuenden MSD-Lehrkraft • Rolle der Klassenlehrkraft • (Rolle der Eltern) • weitere/andere Informationsquellen 	<p>Fragen; schwierigere, hypothetischere Fragen</p>	<p>se/im Unterricht verändern müssen?</p> <p>(Inwiefern hatten Sie dabei/bei diesen unterrichtlichen Veränderungen eine Unterstützung?)</p> <p>Welche Rolle hat hierbei die betreuende MSD-Lehrkraft gespielt? /... spielt hierbei ...?</p> <p>(Welche Rolle haben hier die Eltern gespielt? / ... spielen hierbei ...?)</p> <p>Inwiefern haben Sie auf weitere/andere Informationsquellen zurückgegriffen?</p> <p>In welchem Maße konnten Sie diese Informationen für Ihren Unterricht nutzen?</p> <p>Welche unterrichtlichen Maßnahmen bewähren sich – ihrer Meinung nach – bei A.?</p> <p>Welche Sozialformen sehen Sie als günstig an?</p> <p>Wie hat sich gezeigt/zeigt sich dies?</p>
<p><i>Vorerfahrungen mit Hörgeschädigten:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vorerfahrungen mit Hörgeschädigten - (Nutzen der Vorerfahrungen für den Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler, falls Vorerfahrungen erwähnt werden) 	<p>spezifische Sondierungs-/ Leitfragen: mehr die Lehrkraft selbst betreffende Fragen; schwierigere, hypothetischere Fragen</p>	<p>Inwiefern hatten Sie bereits Vorerfahrungen im Umgang mit Hörgeschädigten?</p> <p>(Wie haben Ihnen diese Erfahrungen für Ihre Arbeit mit A. geholfen?)</p>
<p><i>Beurteilung des persönlichen Mehraufwandes durch die Integrationssituation:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - zusätzliche Arbeit in der Unterrichtsvor- und -nachbereitung durch die Integrationssituation - (Belastungsempfinden durch Mehrarbeit, falls Mehrarbeit erwähnt wird) 	<p>spezifische Sondierungs-/ Leitfragen: mehr die Lehrkraft selbst betreffende Fragen</p>	<p>Zu Ihrer Unterrichtsvor- und -nachbereitung: Inwiefern ist durch die Integration von A. für Sie zusätzliche Arbeit entstanden?</p> <p>(Was für eine Arbeit kam hinzu?)</p> <p>(Inwiefern würden Sie von einer Belastung durch die Mehrarbeit für Sie sprechen?)</p>
<p><i>Aktuelle Einstellung zur Einzelintegration hörgeschädigter Schüler allgemein:</i> grundsätzliche Einstellung zur Integration einzelner hörgeschädigter Schüler</p>	<p>spezifische Sondierungs-/ Leitfrage: die Einstellung der Lehrkraft betreffende Frage</p>	<p>Wie stehen Sie aktuell – nach Ihren Erfahrungen – generell zur Integration einzelner hörgeschädigter Schüler in allgemeine Schulen?</p>

<p>digter Schüler in allgemeine Schulen – auch basierend auf den eigenen Erfahrungen mit dem Integrationsschüler</p>		
<p><i>Abschließende Fragen:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Vermisstes in der Arbeit mit dem hörgeschädigten Schüler - Wünsche für den künftigen Unterricht mit dem hörgeschädigten Schüler - Tipps, Ratschläge, Empfehlungen an einen Kollegen, der einen hörgeschädigten Schüler in seinen Unterricht bekommt - Anmerkungen, Ergänzungen, Vorschläge etc. 	<p>spezifische Sondierungs-/ Leitfrage: Bewertungen, Vermutungen und Empfehlungen des Lehrers als schwierige und retrospektive Fragen</p>	<p>Welche Tipps, Ratschläge, Empfehlungen würden Sie einem Kollegen geben, der von heute auf morgen einen hörgeschädigten Schüler in seinen Unterricht bekommt?</p> <p>Was haben Sie rückblickend für Ihren Unterricht mit A. vermisst?</p> <p>Was würden Sie sich für Ihren künftigen Unterricht mit A. wünschen?/Was würden Sie ihrem Kollegen wünschen, der ab nächstem Schuljahr A. unterrichtet?</p>
<p>Dank und Gesprächsabschluss</p>	<p>offener Gesprächsabschluss: Lehrkräfte können noch Eigenes bringen</p>	<p>Ich wäre jetzt fertig. Sie können gerne noch eigene Anmerkungen, Ergänzungen, Vorschläge o.Ä. bringen ...</p> <p>Vielen Dank für das Gespräch!</p>

Lebenslauf – Simone Born

Persönliche Daten

- Familienname: Born; geb. Ellgaß
- Vorname: Simone
- geb. am 29.07.1978 in München
- Familienstand: verheiratet

Schulische Laufbahn

- 1985–1989 Arnoldus-Grundschule Gilching
- 1989–1991: Christoph-Probst Gymnasium Gilching
- 1991–1993: Gymnasium am Anger München
- 1993–1998: Carl-Spitzweg Gymnasium Germering
- 1998 Abitur am Carl-Spitzweg-Gymnasium Germering

Berufliche Ausbildung/ Studium

- 1999–2004: Studium der Gehörlosenpädagogik mit Didaktik der Grundschule an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Fachdidaktiken: Deutsch, Mathematik, Kunst)
- 2001–2004: Studium der Verhaltensgestörtenpädagogik als sonderpädagogische Qualifikation an der Ludwig-Maximilians-Universität München
- 2004: 1. Staatsexamen in Gehörlosenpädagogik
- 2004: 1. Staatsexamen in Verhaltensgestörtenpädagogik (sonderpädagogische Qualifikation)
- seit 09/2008: Studienreferendarin an der Samuel-Heinicke-Realschule, staatlich anerkannte private Realschule zur sonderpädagogischen Förderung, Förderschwerpunkt Hören, in München

Praktika und berufliche Erfahrungen

- 1998–1999: Praktika in kunsthandwerklichen Berufen (Goldschmiede, Töpferei)
- 1999–2004: insgesamt 10 Schulpraktika während des Studiums im Bereich der Gehörlosen- und Verhaltensgestörtenpädagogik sowie der Grundschulpädagogik
- 03/2005–07/2008: Sprachförderung eines gehörlosen Jugendlichen

Promotionsstudium

- 04/2005–08/2008 Projektmitarbeiterin und Doktorandin am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München
- 2005–2008 Promotionsstudium an der Ludwig-Maximilians-Universität München (Betreuung durch Frau Prof. Dr. A. Leonhardt)
 - Hauptfach: Sonderpädagogik; Nebenfach: Grundschuldidaktik
 - Erstprüfer: Frau Prof. Dr. A. Leonhardt
 - Zweitprüfer: Herr Prof. Dr. N. Havers
 - Drittprüfer: Herr Prof. Dr. J. Kahlert
 - Thema der Promotion: Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I)

Publikationsverzeichnis

- BORN, S. (2007): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. In: *VHN*, 76. Jg., H. 4, 344-345.
- BORN, S. (2009): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. In: A. LEONHARDT (Hrsg.): *Hörgeschädigte Schüler in der Allgemeinen Schule*. Theorie und Praxis der Integration. Kohlhammer Verlag, Stuttgart. 244-273.
- BORN, S. (2009): Integrativer Unterricht mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*. (im Druck)
- BORN, S. & SACHSENHAUSER, K. (2008): Hören und Sehen ein Weg zum Verstehen? In: M. GROHNFELDT (Hrsg.): *Didaktik in der Sonderpädagogik*. edition von freileben, Würzburg. 183-210.