



universität
wien

Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

Die Herausforderungen der integrativen Unterrichtung
von hörgeschädigten SchülerInnen aus Sicht der
PflichtschullehrerInnen

Verfasserin

Daniela Schumi

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, im September 2012

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt: Diplomstudium Pädagogik

Betreuer: Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	8
Einleitung.....	10
1. Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen	19
1.1. Die Bedeutsamkeit des Hörens	19
1.2. Anatomische und physiologische Grundlagen	20
1.3. Hörbehinderung - Hörschädigung	22
1.4. Darstellung der Population.....	23
1.4.1. Schwerhörige	23
1.4.2. Gehörlose.....	24
1.4.3. Ertaubte	24
1.4.4. Cochlea-Implantat-Träger.....	25
1.5. Arten von Hörschäden.....	25
1.6. Ausmaß des Hörverlustes.....	27
1.7. Ursachen.....	29
1.8. Hilfsmittel	31
1.8.1. Technische Hilfsmittel.....	31
1.8.1.1. Cochlea Implantat.....	31
1.8.1.2. Hinter- dem- Ohr- Gerät (HdO- Gerät).....	32
1.8.1.3. Im- Ohr- Geräte (IdO- Geräte)	32
1.8.1.4. Frequenzmodulierte Anlage (FM- Anlage).....	33
1.8.1.5. Hilfen im Alltag.....	33
1.8.2. Manuelle Hilfen.....	34
1.9. Die Geschichte der Erziehung und Bildung von Menschen mit einer Hörschädigung	35
2. Erziehung und Bildung von hörgeschädigten Kindern im integrativen Unterricht	41
2.1. Klärung des Begriffes Integration	41
2.2. Integration in der Erziehungswissenschaft	41

2.3. Schulische Integration Hörgeschädigter.....	42
2.3.1. Formen der schulischen Integration.....	42
2.3.2. Organisation des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler.....	43
2.3.2.1. Günstige Bedingungen für die auditive Perzeption.....	44
2.3.2.2. Günstige Bedingungen für die visuelle Perzeption.....	45
2.3.3. Hörgerichtete Förderung.....	48
2.3.4. Vor- und Nachteile der schulischen Integration für hörgeschädigte Schüler.....	49
2.3.5. Grenzen der Integration.....	50
2.3.6. Die Rolle der Lehrkräfte in Integrationsklassen.....	52
3. Kompetenz - ein vieldeutiger Begriff.....	55
3.1. Die Bedeutung des Wortes Kompetenz.....	55
3.2. Kompetenz in der Erziehungswissenschaft.....	55
3.3. Kompetenz in der beruflichen Bildung - das Modell „Kompetenzbiographie“.....	57
4. Das forschungsmethodische Vorgehen.....	61
4.1. Erhebung.....	61
4.1.1. Das Leitfadenterview.....	61
4.1.2. Die Entwicklung des Interviewleitfadens.....	63
4.1.3. Die Planung und Durchführung der Interviews.....	65
4.1.4. Stichprobe.....	66
4.2. Auswertung.....	68
4.2.1. Die <i>qualitative Inhaltsanalyse</i> nach MAYRING (2008).....	69
4.2.1.1. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse.....	71
4.2.1.2. Die explizierende Inhaltsanalyse.....	71
4.2.1.3. Die strukturierende Inhaltsanalyse.....	71
4.2.1.4. Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.....	73
4.2.1.5. Beispiel für eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse.....	75
5. Darstellung der Ergebnisse.....	81
5.1. personale Kompetenz.....	83

5.1.1. Die persönliche Einstellung der Lehrkräfte zu Integration	84
5.1.2. Vorbereitung auf die Integrationssituation	85
5.1.3. Kenntniserwerb.....	87
5.2. fachlich- methodische Kompetenz	88
5.2.1. Günstige Perzeptionsbedingungen und Voraussetzungen für einen gelingenden integrativen Unterricht	88
5.2.2. Unterrichtsstrukturierung.....	93
5.3 Aktivitäts- und Handlungskompetenz	93
5.4. sozial- kommunikative Kompetenz	95
5.5. Kompetenzen eines Lehrers im integrativen Unterrichtssetting	97
6. Resümee und Ausblick.....	100
7. Literaturverzeichnis.....	104
8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	110
Anhang	111

Vorwort

Mein Interesse für die integrative Unterrichtung von hörgeschädigten¹ Kindern und Jugendlichen wurde durch das Seminar „*Erziehung und Bildung bei Beeinträchtigung der Sinne*“ von Frau Prof. Dr. Annette LEONHARDT geweckt. Im Rahmen eines kleinen Forschungsprojekts, welches Inhalt des genannten Seminars war, beobachtete ich die Unterrichtssituation in zwei hörgerichteten Volksschulintegrationsklassen. Aufgrund der faszinierenden Eindrücke während der Hospitation, folgte unverzüglich eine eingehendere wissenschaftliche Beschäftigung mit dieser Thematik. Speziell die Rolle der Lehrer² der allgemeinen Schule rückte in den Blick meiner Interessiertheit.

An dieser Stelle möchte ich allen Lehrern danken, die sich für eine mündliche Befragung bereit erklärten und mir spannende Einzelheiten über ihren Berufsalltag näherbrachten. Besonders dankbar bin ich Toni EGGER, der mich mit den Probanden zusammengeführt hat.

Einen ganz besonderen Dank möchte ich Herrn Prof. Dr. Gottfried BIEWER für seine kompetente Betreuung meiner Diplomarbeit aussprechen. Vor allem die nützlichen Anmerkungen im Zuge des Diplomandenseminars von Herrn Prof. Dr. Gottfried BIEWER gaben mir die Möglichkeit, meine Ideen zu überdenken und neue Einsichten zu erhalten.

Des Weiteren danke ich meiner Familie für ihre langjährige Unterstützung. Ganz besonders meiner Mutter Silvia SCHUMI, die mir durch den Glauben an mich und meine Fähigkeiten stets Zweifel und Unsicherheit nahm.

Mein Dank gilt ebenfalls all meinen Freunden, insbesondere Sandra SCHLEIFER, die mich vor allem in der schwierigen Anfangszeit unterstützte und mir stets neue

¹ Der Terminus *Hörschädigung* bzw. das Adjektiv *hörgeschädigt* wird im Verlauf dieser Arbeit als Oberbegriff verwendet und umschließt alle Beeinträchtigungen des Hörens.

² Zur besseren Lesbarkeit sind sämtliche Begriffe in der männlichen Form verfasst, allerdings als geschlechtsneutral zu verstehen.

Motivation gab, Mag.^a Martina MAROVIC, Stephanie HAGER und Kristina WÖHRER, die mir mit dem Korrekturlesen meiner Arbeit einen großen Dienst erwiesen und Patrick STOHL, der mir den nötigen Raum und Zeit gab, um mich meiner Arbeit vollends zu widmen.

Einleitung

Die integrative Unterrichtung hörgeschädigter Schüler stellt im schulischen Alltag keine Ausnahme mehr dar. Dies lässt sich durch eine deutliche Verschiebung der Schülerschaft zwischen Gehörlosen-, Schwerhörigen- und Regelschulen erklären. Hintergründe dafür sind eine verbesserte medizinische Diagnostik, eine gesteigerte Früherziehung, qualitativ verbesserte akustische Hörhilfen, die steigende Anzahl cochlea-implantierter Kinder, die Zunahme von Mehrfachbehinderungen, sowie der Einsatz der Gebärdensprache und/oder Lautsprache im Unterricht. Unweigerlich bringt die zunehmende Integration von hörgeschädigten Schülern auch veränderte Aufgaben und neue Anforderungen für den Lehrer mit sich, die vor allem die inhaltliche und methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts betrifft (vgl. LEONHARDT, 1996). Um die schulische Integration bestmöglich umsetzen zu können, bedarf es zahlreicher visueller und auditiver Perzeptionsbedingungen, die eine uneingeschränkte Beteiligung am Unterricht für betroffene Schüler ermöglichen (vgl. ebd.). Zudem ist eine geeignete Vorbereitung der Lehrer auf dieses Unterrichtssetting von großer Wichtigkeit für das Gelingen der Integration (vgl. FEYERER, 2001). Diese Einweisung im Vorfeld ist allerdings nicht immer gegeben. Oftmals werden Lehrer unwissentlich der Integrationssituation ausgesetzt und müssen sich ohne weitere Informationen zu Recht finden (vgl. STEINER, 2007). So ist insbesondere auch die Ausbildungsstätte gefragt, Integrationspädagogik als verpflichtenden Lehrstoff durchzusetzen und den Studierenden Praktika in integrativen Settings anzubieten (vgl. PAUL, 1998, 91). Die Vorbereitung von Lehrern auf die Kommunikationssituation und -bedürfnisse hörgeschädigter Schüler ist unbedingt notwendig. Eine zusätzliche Herausforderung stellt überdies die Zusammenarbeit mit einem zweiten Erwachsenen in der Klasse dar. Eine Vielzahl der Lehrer ist es nicht gewohnt im Team zu unterrichten, was natürlich zu Ängsten und Unsicherheiten führen kann.

Die angeführten Gesichtspunkte haben zur Folge, dass sich viele Lehrkräfte dieser Aufgabe erst gar nicht stellen wollen und bereits bei ersten Anfragen ablehnen. *„Von allen Lehrern und Lehrerinnen muß gefordert werden, daß sie sich auf diese Aufgabe einlassen. In keinem anderen Beruf kann man es sich heute leisten, 20 Jahre lang nicht dazu gelernt zu haben und nicht mit anderen*

Menschen im unmittelbaren Arbeitsprozeß [sic!] zu kooperieren“ (SCHÖLER, 1990, 15 zit. nach PAUL, 1998, 91).

Ehe nun aufgezeigt wird, woraus sich die Forschungsfrage dieser Diplomarbeit entwickelt hat bzw. wie diese formuliert wurde, werden noch ein paar Aspekte des aktuellen Forschungsstandes erläutert.

Darstellung des aktuellen Forschungsstandes

Der im Folgenden dargelegte Abschnitt soll die wichtigsten Forschungen im Bereich der integrativen Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern näher beleuchten. Für die vorliegende Arbeit ist lediglich die Perspektive der Klassenleiter entscheidend, daher wird diese besonders hervorgehoben.

Im Jahre 1985 wurde eine umfassende Studie von Armin LÖWE über hörgeschädigte Kinder in Regelschulen durchgeführt. Er betrachtete mithilfe von Fragebögen die Sicht der Eltern und Lehrer von hörgeschädigten Kindern in Deutschland und in der Schweiz. In den Fragebögen wurden allgemeine Angaben zur schulischen Situation, zur Hörschädigung, zu den Hörhilfen des jeweiligen Schülers und die Einschätzung der Integration erfragt. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass ein wesentlicher Teil der Lehrkräfte gerne ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse aufnehmen möchte und keinerlei Bedenken bezüglich der Aufnahme eines hörgeschädigten Kindes äußert. Im Hinblick auf die Situation des hörgeschädigten Kindes zeigen sich die Lehrer durchweg positiv. Die meisten integrierten Kinder können dem Unterricht gut folgen, wobei die sprachlichen Fähigkeiten nur teilweise positiv beurteilt wurden. Es bestehen Probleme bei der Kommunikation zwischen dem hörgeschädigten Schüler und seinen Mitschülern, was auf leises und undeutliches Sprechen auf Seiten der Mitschüler zurückzuführen ist. Die befragten Lehrer hatten allerdings den Eindruck, dass sie im Unterricht gut verstanden werden. Sie wünschen sich aber zusätzliche Informationen bezüglich der Integration hörgeschädigter Schüler und bemängeln das unzureichende Wissen bezüglich methodisch-didaktischer Maßnahmen im Unterricht (vgl. LÖWE, 1985; STEINER 2007).

Eine weitere Untersuchung wurde von MÜLLER (1994/1995) durchgeführt. Darin wurden Eltern und Lehrer in der Schweiz zur Qualität der schulischen Integration Hörgeschädigter befragt. Den Ergebnissen zufolge lässt sich die schulische Leistung hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen mit der von hörenden Kindern vergleichen. Insgesamt fühlen sich etwa fünfzehn Prozent der Lehrkräfte durch die sich negativ darstellende soziale Integration des hörgeschädigten Kindes belastet. Die Lehrkräfte nehmen dennoch die Belastungen für das hörgeschädigte Kind, unabhängig vom Ausmaß der Hörschädigung, wahr. Zudem ließen sich Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der Leistungsfähigkeit feststellen, die sich allerdings nicht durch schulische Leistungen ermitteln ließen. Grundsätzlich bewerteten die befragten Klassenleiter die Situation der hörgeschädigten Schüler als positiv (vgl. MÜLLER 1994/95, zit. nach STEINER, 2007).

In der kürzlich durchgeführten Studie von Katrin STEINER (2007) wurden im Rahmen eines Großprojekts des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität München 18 Lehrkräfte, die an einer allgemeinen Schule einen hörgeschädigten Schüler integrativ unterrichten, unter Zuhilfenahme von qualitativen Interviews befragt. Neben der Wahrnehmung der Situation des Schülers wurde auch die Wahrnehmung der Lehrkräfte erfasst, die sich im Speziellen auf die Vorbereitung auf den integrativen Unterricht, sowie die Besonderheiten des Unterrichts beziehen.

Es wurde deutlich, dass sich die Situation der Lehrkräfte meist positiv beurteilen lässt. Dennoch bestehen im Bezug auf den Erhalt von Vorinformationen erhebliche Defizite. Mehr als ein Drittel der Lehrer wurde vorab nicht über die Integration eines hörgeschädigten Schülers informiert. Manche Lehrer bemerkten erst in den ersten Schulwochen, dass sie einen hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichten. Zudem werden im Bereich der Kommunikation die größten Barrieren gesehen. Die Lehrkräfte beschreiben Kommunikationssituationen im Unterricht als eine besondere Erschwernis. Zum einen die Sicherstellung, dass der hörgeschädigte Schüler alle Unterrichtsinhalte verstanden hat und zum anderen die Situation des unmittelbaren Sitznachbars, der häufig als eine Art „Helfer“ fungiert. Manchmal kann dies eine Entlastung des Lehrers bewirken. Meist wird die Hilfeleistung aber als störend und belastend empfunden, da die

Lehrkraft nun die Aufmerksamkeit zweier Schüler fesseln muss. Zusammenfassend bleibt trotzdem festzuhalten, dass ein Großteil der Lehrkräfte die Integrationssituation als nicht belastend empfindet und ihr befürwortend gegenüber steht (vgl. STEINER, 2007).

Brigitte LINDNER (2009) untersuchte im Zuge desselben Großprojekts des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik Gründe für den Wechsel hörgeschädigter Schüler von allgemeinen Schulen an Förderzentren mit dem Förderschwerpunkt Hören. Dazu wurden mittels qualitativer Interviews zwölf Schüler, deren zwölf Eltern, deren zwölf Lehrer der allgemeinen Schule, sowie deren zwölf Lehrer der Förderzentren, an welche die Schüler gewechselt hatten, befragt. Die verschiedenen Hintergründe für das Scheitern wurden aufgrund ihrer großen Anzahl selektiert und auf zentrale Ursachen beschränkt: Sprachverstehen, Hausaufgabensituation und Bullying.

Das schwerwiegendste Problem stellte nach Aussagen der Schüler ein fehlendes Sprachverstehen dar, welches eine Vielzahl von belastenden Situationen mit sich gebracht hat. Beispielweise wenn der Lehrer im Unterricht zur Tafel sprach oder der Lärmpegel in der Klasse zu hoch war.

Manche der Lehrer der allgemeinen Schule waren dennoch der Meinung, dass ihre Schüler dem Unterricht sprachlich gut folgen konnten. Etwa die Hälfte der Lehrer der allgemeinen Schule ging von einem schlechten Sprachverstehen für die hörgeschädigten Schüler aus, dennoch wurde ersichtlich, dass sich *„diesbezüglich auch keine Bereitschaft erkennen lässt, spezielle Maßnahmen zur Verbesserung zu ergreifen“* (LINDNER, 2009, 188). Mögliche Gründe hierfür könnten eine Überbelastung der Lehrer oder eine unzureichende Aufklärung durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) sein (vgl. LINDNER, 2009). Auffallend war, dass nach Ansicht der Lehrer die Ursachen hauptsächlich bei den hörgeschädigten Schülern und weniger in Umfeldbedingungen festgemacht wurden. Ein Vergleich mit den Aussagen betroffener hörgeschädigter Schüler, Eltern oder Lehrer des Förderzentrums zeigte, dass viele verschiedene Gründe entscheidend waren (vgl. STEINER, 2007).

Mithilfe von Leitfadeninterviews untersuchte Jürgen WESSEL (2009) die Kooperation zwischen Lehrern von Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt

Hören und Lehrern von allgemeinen Schulen, die hörgeschädigte Schüler integrativ unterrichten. Die Formen der Kooperation, sowie Gewinne und Erschwernisse von Kooperation waren Ergebnisse dieser Studie. Die Kooperation von Lehrern ist ein wesentlicher Beitrag zu einer gelingenden Integration, allerdings gibt es eine Reihe von Kooperationserschwerenissen, wie etwa geringe zeitliche Ressourcen, hohe Erfolgserwartungen, sowie einzelintegrierte Unterrichtssituationen (vgl. WESSEL, 2009).

Zu Beginn der unterrichtlichen Kooperation erfolgt eine Hospitationsphase, in der der Hörgeschädigtenpädagoge den täglichen Unterricht beobachtet, um die räumlichen und akustischen Bedingungen, die soziale Integration des hörgeschädigten Schülers und die methodischen Verfahren des Lehrers der allgemeinen Schule zu überprüfen. Im Anschluss werden die beobachteten Lehrer in Beratungsgesprächen über besondere Maßnahmen und Förderbedingungen informiert. In der Regel obliegt dem Hörgeschädigtenpädagogen die Durchführung von spezifischen Fördermaßnahmen im gegenwärtigen Unterricht.

Den Aussagen der befragten Lehrer der allgemeinen Schule zufolge wird ersichtlich, dass sie die unterrichtliche Kooperation, aufgrund des fachlichen Austausches mit dem Hörgeschädigtenpädagogen, als entlastend erleben. Des Weiteren schätzen sie ihren Zugewinn an fachdidaktischen, methodischen und diagnostischen Kompetenzen infolge von Beobachtungen und dem ständigen Austausch mit dem Hörgeschädigtenpädagogen (vgl. WESSEL, 2009).

Im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik lässt sich reichlich Literatur zur Hörbeeinträchtigung aus medizinischer Sicht, der Wahrnehmung der Betroffenen, sowie Erfahrungsberichte der Eltern finden. Ein wichtiger Aspekt gerade welche die schulische Integration betrifft, nämlich die Situation der Regelschullehrer, wurde seltener beforscht. Wie bereits dargestellt, befasste sich Katrin STEINER (2007) in ihrer Studie mit der Sicht der Regelschullehrer und legte ihr Augenmerk auf die Wahrnehmung der hörbeeinträchtigten Schüler, sowie die eigene Wahrnehmung aus der Perspektive der Lehrkräfte der Regelschule. In komprimierter Form fand auch die Thematik der Herausforderungen in der integrativen Unterrichtssituation Eingang.

Interessant erscheinende Aspekte werden nun im Zuge dieser Diplomarbeit aufgegriffen und durch weitere Schwerpunkte ergänzt. Zudem erscheint der

Vergleich der Situation der Lehrkräfte zwischen Katrin Steiners Untersuchung, die in Bayern stattfand und dieser, die in Wien und Niederösterreich durchgeführt wurde, als besonders interessant.

Formulierung der Forschungsfrage

Im Rahmen dieser Diplomarbeit werden mögliche persönliche, wie auch unterrichtliche Herausforderungen, die eine integrative Unterrichtung für Lehrer der allgemeinen Schule im Primarstufenbereich nach sich zieht, betrachtet. Außerdem wird eine Einschätzung der Lehrkräfte vorgenommen, welche zusätzlichen Kompetenzen nötig sind, um die Integrationssituation im Unterricht zu meistern.

Aus den bisherigen Überlegungen, lässt sich folgende Forschungsfrage ableiten:
Mit welchen Herausforderungen sehen sich Pflichtschullehrer, hinsichtlich der integrativen Unterrichtung hörgeschädigter Schüler, konfrontiert und welche spezifischen Kompetenzen sind aus ihrer Sicht erforderlich, um die Integrationssituation zu bewältigen?

Unter spezifischen Kompetenzen, wie sie in der Forschungsfrage benannt wurden, werden nach Ansicht der Autorin Kenntnisse bzw. Fähigkeiten oder Fertigkeiten verstanden, die in der integrativen Unterrichtung unerlässlich sind, insbesondere in der Unterrichtung von Hörgeschädigten.

Die Interviewleitfragen wurden in Anlehnung an die Studie von Katrin STEINER (2007) erstellt, die in erster Linie die aktuelle Unterrichtssituation der befragten Lehrkräfte beleuchten, sowie etwaige persönliche Herausforderungen und unterrichtliche Belastungssituationen (siehe Kapitel 4 und 5) offen legen sollen.

Ausgehend von dem Kompetenzmodell von John ERPENBECK und Volker HEYSE (2007) sollten jene vier Grundkompetenzen (personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, fachlich-methodische Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz) als Ausgangspunkt der zu bildenden Kategorien fungieren. Die zuvor bereits formulierten Interviewfragen wurden schließlich dem

Kompetenzmodell größtenteils zugeordnet, indem zuerst die Schwerpunkte der Leitfragen bestimmt und zu Teilkompetenzen zusammengefasst wurden. Diese Teilkompetenzen wurden schließlich zu Grundkompetenzen, im Sinne des Kompetenzmodells von ERPENBECK/HEYSE (2007) gruppiert.

Der zweite Teil der Forschungsfrage, nämlich die Notwendigkeit zusätzlicher, spezifischer Kompetenzen, soll als offene Frage gestellt sein und lässt somit Raum für den Interviewpartner von seiner Einschätzung und seinen Erfahrungen zu berichten. Mithilfe des Kompetenzmodells (2007) sollen die durch die Erhebung ermittelten Kompetenzen klassifiziert und in einer Grafik veranschaulicht werden.

Forschungsvorhaben

Mittels leitfadenzentrierter Interviews wurden neun Pflichtschullehrer der Primarstufe in Wien und Niederösterreich befragt. Um den Rahmen der Arbeit einzugrenzen, wurden Lehrer befragt, die in Integrationsklassen, Hörgeschädigten- Integrationsklassen oder Einzelintegrationsklassen mindestens einen leicht- bis mittelgradig schwerhörigen oder mit CI versorgten gehörlosen Schüler lautsprachgerichtet unterrichten. Diese Einschränkung ist notwendig, da bei hochgradig schwerhörigen oder gehörlosen (nicht implantierten) Kindern, die nicht hörgerichtet und lautsprachlich erzogen worden sind, andere oder ergänzende Integrationsmaßnahmen unerlässlich sind und deren vollständige Ausführung den Rahmen der Diplomarbeit überschreiten würde.

Eine Bearbeitung des Datenmaterials erfolgte mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2008). Hierzu wurde im Speziellen die zusammenfassende Inhaltsanalyse verwendet, welche darauf abzielt, das Untersuchungsmaterial soweit zu kürzen, dass alle wichtigen Inhalte bestehen bleiben und das Grundmaterial immer noch erkennbar ist (MAYRING, 2008, 58).

Pädagogische Relevanz

Der Ruf nach einer Weiterentwicklung der Ausbildungspläne für Volksschul- und Sonderschullehrer wird in vielen Publikationen immer lauter, denn weder

Volksschullehrer noch Sonderschullehrer werden in ihrem Studium auf die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht behinderten Schülern in einer allgemeinen Schule in geeigneter Weise vorbereitet (MÜLLER, 1994, 223; PAUL, 1998, 91; SCHÖLER, 1999, 132). Durch diese Diplomarbeit soll der IST-Zustand der Volksschullehrer, die ein hörgeschädigtes Kind in ihrer Klasse integrativ unterrichten, ermittelt werden. Es werden mögliche Herausforderungen betrachtet, Unterstützung und Vorinformationen, die sie erhalten haben oder sich wünschen bzw. gewünscht hätten, dargestellt und Kompetenzen, die für dieses Unterrichtssetting von Nöten sind, eruiert. Mithilfe der gewonnenen Daten kann möglicherweise auf die Qualität der Vorbereitung und Zusammenarbeit mit verschiedenen Personen und Institutionen geschlossen werden.

Gliederung der Arbeit

Die *Einleitung* der vorliegenden Diplomarbeit widmet sich der Einführung in die Thematik, nämlich der schulischen Integration von hörgeschädigten Schülern, speziell aus der Perspektive der Grundschullehrer. Zudem wird der aktuelle Forschungsstand veranschaulicht, die formulierte Fragestellung dargelegt und die angewandte Methodik, sowie der Aufbau der Arbeit erläutert.

Das *erste Kapitel* befasst sich mit grundlegenden Informationen zur Funktionsweise des Hörens und ihrer Störungen und unternimmt eine Definition zentraler Begriffe. Außerdem schildert es mögliche Ursachen einer Hörschädigung, stellt zur Verfügung stehende Hilfsmittel dar und skizzierte den Personenkreis. Ebenso wird ein geschichtlicher Abriss von den Anfängen der Erziehung und Bildung Hörgeschädigter, die rund 400 Jahre zurück liegt, bis hin zur institutionalisierten Bildung, vorgenommen.

Im *zweiten Kapitel* soll auf die Erziehung und Bildung hörgeschädigter Schüler im integrativen Unterrichtssetting eingegangen werden. Insbesondere werden in diesem Kapitel Angaben zur Integration allgemein, zur Integration hörgeschädigter Schüler im Speziellen, sowie zur Rolle der Volks- und Sonderschullehrer gemacht.

Das *dritte Kapitel* wendet sich der vielseitigen Bedeutung des Kompetenzbegriffes zu, stellt die wichtigsten Kompetenztheorien vor und konkretisiert das Kompetenzmodell von John ERPENBECK und Volker HEYSE.

Eine Beschreibung der empirischen Untersuchung ist Inhalt des *vierten Kapitels* der bestehenden Diplomarbeit. Dabei wird zunächst auf die Vorgehensweise von der Interviewleitfadenerstellung bis hin zur Datenerhebung, sowie auf die Charakterisierung der Stichprobe Bezug genommen und schlussendlich die verwendete Auswertungstechnik skizziert.

Im *fünften Kapitel* folgt die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der qualitativen Untersuchung.

Das *sechste* und *letzte Kapitel* soll eine Zusammenfassung der gewonnenen Ergebnisse zeigen, und so einen Ausblick auf weitere Untersuchungen des bearbeiteten Forschungsfeldes möglich machen.

1. Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen

Das nachstehende Kapitel stellt eine wesentliche Zusammenschau über die Bedeutung und Funktionsweise des Hörens und die damit verbundenen Störungen dar. Es klärt grundlegende Begriffe, wie jene der Hörschädigung und der Hörbehinderung, es zeigt mögliche Ursachen einer Hörschädigung auf, stellt zur Verfügung stehende Hilfsmittel vor und skizziert den Personenkreis.

1.1. Die Bedeutsamkeit des Hörens

Unter *Hören* wird die Wahrnehmung von äußeren akustischen Reizen verstanden. Diese werden im Ohr aufgenommen, weitergeleitet und zu einem „Sinn“ verarbeitet. Der Hörsinn arbeitet mit den anderen Sinnen unmittelbar zusammen und lässt sich daher nur schwer separat untersuchen. Als Funktionen des Hörens sind die Informationsfunktion, die Wahrnehmungs- und Alarmierungsfunktion, die Aktivierungsfunktion, die Orientierungsfunktion, die Kommunikationsfunktion, die soziale Funktion und die emotionale Wahrnehmungsfunktion zu nennen (vgl. EITNER, 1992, 37 zit. nach PAUL, 1998, 30). Nach PAUL sind keine der Funktionen nur durch das Gehör gegeben. Diese Funktionen des Hörens stehen in engem Zusammenhang und einer Wechselbeziehung mit den Funktionen anderer Sinne. Dennoch ist das Hören für das Ausführen der genannten Funktionen entscheidend (vgl. PAUL 1998, 30). Im pädagogischen Sinne bedeutet Hören *„in der Lage zu sein, mindestens Geräusche zu erkennen beziehungsweise soviel hören zu können, um damit über eine Hilfe zum Erlernen und Verstehen der Lautsprache zu verfügen“* (DILLER, 1998, 7).

Das Hören zählt zu den komplexesten Wahrnehmungsprozessen des menschlichen Körpers und kann nicht einfach „abgestellt“ werden. Zudem ist Hören Bestandteil zwischenmenschlicher Kommunikation, welches an der Entwicklung von sozialem Verhalten, Wertvorstellungen und Handlungen beteiligt ist (vgl. PAUL, 1998, 30f).

Die wichtigsten physiologischen Leistungen der Hörorgane sind schon vor der Geburt vorhanden und bilden sich in den ersten Wochen nach der Geburt vollständig aus, während die auditiven Wahrnehmungsfähigkeiten erst erworben werden müssen (vgl. DILLER, 1991, 251). Dies geschieht durch die ständige Wahrnehmung von Sprache aus dem Umfeld („natürlicher Mutterspracherwerb“), wodurch das Kind in weiterer Folge lernt, zu verstehen und selbstständig zu sprechen. Wenn ein Kind nun schlecht, oder nicht hört, muss es alle funktionierenden Sinne verstärkt ausbilden bzw. nützen (vgl. PAUL, 1998, 31).

1.2. Anatomische und physiologische Grundlagen

Das statoakustische Sinnesorgan (griech. Statikos= auf das Gleichgewicht bezogen; akoustikos= das Gehör betreffend), welches üblicherweise als Ohr benannt wird, verbindet zwei Sinnesorgane: das Hörorgan und das Sinnesorgan. Es setzt sich aus dem Außenohr, dem Mittelohr und dem Innenohr zusammen (Abb.1).

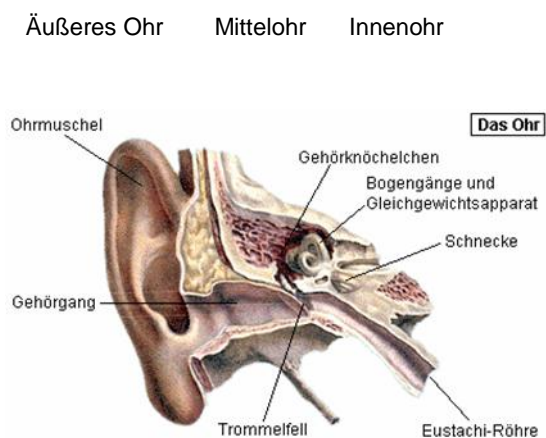


Abb. 1: Querschnitt durch das Ohr³

Das Außenohr besteht aus der äußerlich am Kopf erkennbaren Ohrmuschel und dem Gehörgang, der durch eine häutige Membran, dem Trommelfell abgeschlossen wird. Hinter dem Trommelfell verbirgt sich ein lufthaltiger Raum, das Mittelohr. Dieses umfasst die Paukenhöhle, einen spaltförmigen Raum des

³ Online im WWW unter URL: www.educat.hu-berlin.de/kurse/multimedia/ohr.html [09.10.2011].

Felsenbeins. Schräg über dem oberen Teil der Paukenhöhle erstreckt sich eine Kette der Gehörknöchelchen (Hammer, Amboss und Steigbügel) vom Trommelfell zur Wand des Innenohrs. Beim Hören weist das Mittelohr die Funktion eines Verstärkers auf, da die drei Gehörknöchelchen den Schall vom Trommelfell zu dem mit flüssigkeitsgefüllten Innenohr leiten und *„ihn um das 20 fache verstärken“* (vgl. PLATH, 1991, 35).

Die Eustachische Röhre (auch Ohrtrompete genannt) ist eine 3-4 cm lange Röhre, die von der Paukenhöhle in den oberen Bereich des Nasen-Rachen-Raumes läuft. Beim Schlucken oder Gähnen wird die Ohrtrompete erweitert, dadurch findet ein permanenter Luftaustausch zwischen dem Mittelohr und dem Nasen-Rachen-Raum statt.

Das Innenohr ist in die Felsenbeinpyramide eingebettet und enthält die Gleichgewichtsorgane (mit Vorhof und den drei Bogengängen) und das Hörorgan in der Schnecke (Cochlea). Die Gleichgewichtsorgane und das Hörorgan beziehen sich funktionell aufeinander und befinden sich im häutigen Labyrinth. Das häutige Labyrinth (bestehend aus Blasen und Kanälen) ist an allen Seiten von einer knöchernen Kapsel, dem knöchernen Labyrinth eingeschlossen. Das häutige Labyrinth ist mit einer geleeartigen Flüssigkeit (Endolymphe) gefüllt und besteht aus vier Elementen: Sacculus, Utriculus, die drei Bogengänge und der häutige Schneckengang. Das häutige Labyrinth schwimmt in dem mit einer klaren Flüssigkeit (Perilymphe) gefüllten knöchernen Labyrinth. Das knöchernerne Labyrinth fasst den Vorhof (Vestibulum), welcher nach vorne in die knöchernerne Schnecke (Cochlea) und an seiner Rückwand zu den knöchernen Bogengängen führt (vgl. LEONHARDT, 2010, 42-46). Die häutige Schnecke umschließt das Cortische Organ. *„Es ist das Sinnesepithel des Hörorgans und besteht ebenfalls aus Sinnes- und Stützzellen“* (LEONHARDT, 2010, 46).

Die Schallwellen werden über die Ohrmuschel aufgenommen, gebündelt und durch den Gehörgang zum Trommelfell weitergegeben. Der Schall versetzt das Trommelfell und auch den ganzen Schädel in Schwingungen, die direkt auf die Hörschnecke übertragen werden (Knochenleitung). Die Wellenbewegungen werden über die Gehörknöchelkette weitergeleitet. Zuerst gelangen sie zum Hammer, der fest mit dem Trommelfell zusammengewachsen ist. Dieser leitet sie

an den dahinter liegenden Amboss, der gibt sie wieder weiter an den Steigbügel. Der Steigbügel überträgt die Schwingungen durch die Steigbügelplatte an das ovale Fenster (Öffnung in der Wand des Vorhofes). Dadurch entwickelt sich eine Druckwelle, die die Perilymphe des Innenohres, sowie das ovale Fenster selbst, in Schwingungen versetzt. Auf diese Weise ergibt sich eine Wanderwelle in der Schnecke. Die Flüssigkeit in der Schnecke gerät ebenfalls in Schwingungen. Die Schnecke ist ein flüssigkeitsgefüllter Schlauch, der eine Basiliarmembran enthält, die der Länge nach durch sie hindurch läuft.

Die Schwingungen der Flüssigkeit gehen entlang des aufgerollten Schlauches weiter, am Ende vorbei und auf der anderen Seite zurück zum Ausgangspunkt, wo sie vom runden Fenster aufgenommen werden. Die Wellenbewegung der Flüssigkeit bringt die Basiliarmembran in Schwingungen, mit deren Hilfe die kleinen Sinneshaare, die sich in den Sinneszellen der Schnecke befinden, gebeugt werden. Dadurch werden die Nervenenden gereizt. Das hat zur Folge, dass die Sinneszellen die mechanischen Schwingungen der Basiliarmembran in neurale Aktivität umwandelt. Der physikalische Reiz hat sich in einen Nervenreiz umgeformt. Die elektrischen Signale werden nun über den Hörnerv an das Gehirn und seine Hörzentren weitergeleitet (vgl. LEONHARDT, 2010, 48-50; PLATH, 1991, 32).

1.3. Hörbehinderung - Hörschädigung

Im Folgenden wird eine Klärung der Begriffe Hörbehinderung und Hörschädigung vorgenommen. Hörbehinderung ist ein vieldeutiger und unpräziser Terminus, welcher teilweise als Oberbegriff für alle Beeinträchtigungen des Hörens verwendet wird (vgl. KIESBYE, 1997, 100). In der sonderpädagogischen Literatur hat sich hingegen der Begriff der Hörschädigung durchgesetzt. Eine Hörschädigung liegt dann vor, wenn gegenwärtig oder dauerhaft eine *„Leistungsminderung (Hörschaden) des auditorischen Systems (bestehend aus Außen-, Mittel-, und Innenohr sowie Hörbahnen und Hörzentrum)“* (LEONHARDT, 2007, 128) gegeben ist. Aus pädagogischer Sicht ist eine Hörschädigung dann gegeben, wenn *„der Ausprägungsgrad des Hörverlustes bzw. die Auswirkungen des Hörschadens derart sind, dass das Kind sich nicht ungehindert entwickeln und entfalten kann“* (LEONHARDT, 2010, 27).

Eine Hörbehinderung hingegen schließt sowohl psychische als auch soziale Folgen der Hörschädigung ein. Anders als beispielsweise bei einer Sehbehinderung ist bei einer Hörbehinderung nicht nur vom Ausfall eines Sinnesorgans zu sprechen, sondern hat weitaus mehr Auswirkungen auf die Entwicklung eines Menschen. Diese umfassen vor allem Schwierigkeiten in der Kompetenz Sprache wahrzunehmen, über Sprache zu verfügen oder überhaupt zu sprechen (vgl. KIESBYE, 1997, 100). Mit anderen Worten bedeutet dies, dass ein Mensch mit einer Hörbehinderung nicht nur eingeschränkt ist oder nichts hört, sondern *„in der Kommunikation mit Hörenden behindert und in ihrer gesamten Entwicklung gravierend beeinflusst [sic!]“* wird (ebd., 100).

Aus medizinisch-audiologischer Sicht wird jede Schädigung des Hörorgans erfasst, während sich die Pädagogik auf jene Schäden beschränkt, *„die die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt beeinträchtigen und damit Auswirkungen auf die verschiedensten Lebensbereiche der Betroffenen haben“* (LEONHARDT, 2007, 128).

1.4. Darstellung der Population

Grundsätzlich werden hörgeschädigte Menschen nach Art und Ausmaß, Zeitpunkt des Eintretens und Grad der Beeinträchtigung in Schwerhörige, Gehörlose, Ertaubte und CI- (Cochlea Implantat) Träger eingeteilt (vgl. FROMM, 2003, 55; KIESBYE, 1997, 100).

1.4.1. Schwerhörige

Der Begriff Schwerhörigkeit bezeichnet üblicherweise eine quantitative Reduzierung der Hörfähigkeit (d.h. man hört alles, aber leiser). In der Tat sind damit aber zumeist auch qualitative Verluste des Höreindrucks verbunden.

Der Höreindruck wird aufgrund dessen als verzerrtes und rauschendes Hören umschrieben (vgl. RENZELBERG, 2006, 151). Demgegenüber wird vom pädagogischen Standpunkt aus ein Mensch als schwerhörig bezeichnet, deren Schädigung des Hörorgans *„die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr*

eigenes Sprechen - wenn auch mitunter nur eingeschränkt - über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ (LEONHARDT, 2002, 74f).

1.4.2. Gehörlose

Gehörlose, sind Menschen, welche in der frühen Kindheit, vor dem Erwerb der Lautsprache (prälingual), eine so schwere Schädigung des Gehörs erlitten haben, sodass die Funktionstüchtigkeit erheblich bis völlig beeinträchtigt ist. Oftmals ist das vorhandene Resthörvermögen so gering, dass sie gesprochene Sprache nicht natürlich auf auditiv- imitativem Weg erlernen können. Trotzdem ist es Gehörlosen möglich, Lautsprache zu erwerben und lautsprachlich (durch den Gebrauch des Absehens) zu kommunizieren. Dies bedarf fachpädagogischer Instruktion und Unterstützung.

Bei prälingual gehörlosen Kindern würde ohne besondere pädagogische Förderung die Lautsprachentwicklung zur Gänze ausbleiben. Ebenso bei guter pädagogischer Förderung bleibt die auffällige Sprechweise Gehörloser erhalten, da ihnen die Möglichkeit der Eigenkontrolle schlichtweg verwehrt bleibt. Problematisch sind vor allem die rhythmisch- dynamische Akzentuierung und die Sprechmelodie, die sie kaum erlernen (vgl. LEONHARDT, 2002, 80f).

1.4.3. Ertaubte

Als Ertaubte werden Menschen bezeichnet, die nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs (postlingual) einen Verlust der Hörfähigkeit erlitten. Sie können Sprache und andere Schallereignisse auf auditivem Wege nicht mehr wahrnehmen und auch ihre eigene Sprache auditiv nicht mehr kontrollieren und ausgleichen. Im Gegensatz zu prälingual Gehörlosen haben sie Lautsprache auf natürlichem Weg imitativ-auditiv erlernt. Je früher ein Hörschaden eintritt, desto gravierender sind in der Regel die Auswirkungen auf die Entwicklung. Beim Eintritt der Ertaubung nach Abschluss des Spracherwerbs, mit etwa drei bis vier Jahren oder noch später, sind die lautsprachlichen Kompetenzen bereits deutlich ausgeprägt. Eine pädagogische Förderung muss unmittelbar nach der Ertaubung einsetzen, um die bis dahin erreichte Sprachkompetenz zu erhalten und weiter auszubauen, aber

auch eine visuelle Perzeption (Absehen) zu schulen (vgl. FROMM, 2003, 58; LEONHARDT, 2002, 85).

Eine Ertaubung kann ganz plötzlich als Folge einer Erkrankung oder eines Unfalls eintreten, aber auch am Ende einer progredienten Schwerhörigkeit stehen. Hier besteht die Problematik, dass sich die psychosoziale Situation der ertaubten Personen kurzfristig verändert, da ihre kommunikativen Mittel stark eingeschränkt sind. Mithilfe professioneller Unterstützung müssen die Betroffenen umgehend auf die Bewältigung der psychischen Belastung vorbereitet werden. In erster Linie muss der Erhalt seiner Kommunikationsbereitschaft, sowie sein Selbstvertrauen gesichert sein (vgl. LEONHARDT, 2002, 85f).

1.4.4. Cochlea-Implantat-Träger

Die Gruppe der Cochlea-Implantat-Träger möchte für ihre Population die Bezeichnungen *CI-Träger* oder *CI-Kinder* durchbringen, da sie sich selbst nicht als cochlea-implantierte Menschen oder CI-Patienten begreifen. Seit dem Ende der 1980er Jahre gewinnt die Versorgung mit Cochlea Implantaten immer mehr an Bedeutung für gehörlose und resthörige Kinder. Eine Implantation erfolgt für prä-, peri- und postnatal gehörlose Kinder in der Regel bis zum zweiten Lebensjahr oder bei rascher Versorgung nach Auftauchen des Hörverlustes (bspw. durch Meningitis oder Encephalitis verursacht). Diese kann bei Menschen durchgeführt werden, deren Hörschädigungen eine Folge von Einbußen im Innenohr sind (s. Kapitel 1.8.1.1.) (vgl. LEONHARDT, 2002, 87).

1.5. Arten von Hörschäden

Das Wissen um die Art und das Ausmaß des Hörschadens ist aus medizinischer Sicht besonders für die Art der Behandlung, sowie für die Einschätzung des Grades der Behinderung wesentlich. Dem Hörgeräteakustiker dienen diese Daten als wichtiges Fundament zur Anpassung der Hörgeräte. Der Hörgeschädigtenpädagoge erfährt dadurch eine erste Orientierung (vgl. LEONHARDT, 2002, 50).

Prinzipiell wird zwischen folgenden Arten differenziert: der Schallleitungsschwerhörigkeit, der sensorineuralen Schwerhörigkeit und der kombinierten Schallleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit.

Bei einer Schallleitungsschwerhörigkeit (Synonym: konduktive Schwerhörigkeit, Mittelohrschwerhörigkeit) kann der Schall das Innenohr nicht ungehindert erlangen. *„Es liegt eine Funktionsstörung des Gehörganges, des Trommelfells oder des Mittelohres vor“*, welche oft eine Folge von Mittelohrentzündungen oder Infektionskrankheiten ist (vgl. LEONHARDT, 2010, 51). Der Hörverlust ist in allen Frequenzen etwa gleich groß, welcher folglich durch leiseres Hören bestimmt ist (vgl. LEONHARDT, 2007, 128). Diese Art der Schwerhörigkeit ist mithilfe von technischen Hörhilfen gut auszugleichen und medizinisch sogar soweit therapierbar, dass auch ohne technische Hilfsmittel ein soziales Gehör besteht (vgl. LEONHARDT, 2010, 52).

Bei einer sensorineuralen Schwerhörigkeit (Synonym: Schallempfindungsschwerhörigkeit, Innenohrschwerhörigkeit) ist eine pathologische Veränderung des Cortischen Organs bzw. retrocochleär der nervalen Hörbahn gegeben. Aus diesem Grund sind zwei Formen zu differenzieren: die sensorische (auch cochleäre) Schwerhörigkeit und die neurale (auch retrocochleäre) Schwerhörigkeit. Diese beiden Formen können auch zeitgleich auftreten.

Eine Schallempfindungsschwerhörigkeit erzeugt gegenüber der quantitativen Beeinträchtigung insbesondere eine qualitative Veränderung der auditiven Wahrnehmung. Besonders die höheren Frequenzen sind betroffen, dadurch werden Schallereignisse, speziell die Lautsprache verzerrt wahrgenommen. Der Umstand der Betroffenen könnte mit den Worten „ich höre, aber ich verstehe nicht“ beschrieben werden. Eine einfache lineare Verstärkung der Intensität, durch lauterer Sprechen, beispielweise, bietet dem Betroffenen keine Hilfe. Allerdings können sorgfältig angepasste Hörgeräte und eine auf den persönlich audiologischen Umstand abgestimmte Hörerziehung bzw. Hörtraining die Situation des Betroffenen verbessern (vgl. LEONHARDT, 2010, 52f; LEONHARDT, 2007, 128f).

Ist die Schallleitungs- bzw. Schallempfindungsschwerhörigkeit extrem ausgeprägt bedeutet dies eine praktische Taubheit oder Gehörlosigkeit. Eine absolute

Gehörlosigkeit, wo keine Hörreste mehr vorhanden sind, ist äußerst selten und kommt dann zum Vorschein, wenn „*der Hörnerv oder das primäre Hörzentrum zerstört sind*“. Rund 98% der gehörlosen Menschen besitzen Hörreste (PÖHLE, 1994, 12 zit. nach LEONHARDT, 2010, 55).

Besteht neben einer Schalleitungsstörung zusätzlich eine Schallempfindungsstörung, spricht man von einer "kombinierten Schalleitungs-Schallempfindungsschwerhörigkeit". Hierbei dominiert jedoch die Schallempfindungsschwerhörigkeit. Die Folge ist leises, verzerrtes Hören (vgl. ebd.).

1.6. Ausmaß des Hörverlustes

Neben der Art des Hörschadens wird das Ausmaß eines Hörverlustes („*gemessen in Dezibel [dB] als Maß der für die Tonwahrnehmung oder das Sprachverstehen notwendigen relevanten Lautstärkeerhöhung*“) eruiert. Mithilfe einer Hörmessung (Audiometrie) wird die Hörschwelle gemessen, auf dessen Grundlage ein Audiogramm grafisch erstellt wird (vgl. LEONHARDT, 2010, 56). Insbesondere wird zwischen ton- und sprachaudiometrischen Methoden unterschieden. Bei der Tonaudiometrie wird gemessen, welche Tonhöhe (gemessen in Hertz) der Untersuchte noch hören kann bzw. wie laut dieser Ton sein muss, damit er darauf reagiert (vgl. MÜLLER, 1994, 16). Das Sprachaudiogramm misst, was der Untersuchte an Sprache hört. In der Sprachaudiometrie wird die Sprache genutzt um das Hörverständnis zu testen. Sie informiert „*über das Lautunterscheidungsvermögen und damit über die Nutzbarkeit des verbliebenen unter-schwelligeren Hörbereichs für die Sprachauffassung*“ (LEONHARDT, 1996, 25).

Für das menschliche Gehör sind Schallwellen mit Schwingungszahlen von 20 (= 20 Hertz) bis 20 000 Schwingungen pro Sekunde (= 20 000 Hertz) hörbar. Die meisten Sprachlaute werden zwischen 250 und 8000 Hertz (Hz) erzeugt. Für das Verstehen von Sprache ist der Bereich von 500 Hz bis 4000 Hz wesentlich (vgl. LEONHARDT, 2010, 56; LÖWE, 1989, 19 zit. nach FROMM, 2003, 54).

Die Hörschwelle geht vom unhörbaren in den hörbaren Bereich über und kennzeichnet den Schalldruck der Töne, der gerade so groß ist, dass eine Hörempfindung ausgelöst wird. Diese Hörschwelle liegt bei Hörenden bei ungefähr 0 Dezibel (dB) und gilt als definierter durchschnittlicher Mittelwert.

Ausmaß des Hörverlustes	Bezeichnung
20 - 40 dB	leichte Schwerhörigkeit
40 - 60 dB	mittlere Schwerhörigkeit
70 dB	erhebliche Schwerhörigkeit
70 - 90 dB	extreme Schwerhörigkeit
> 90 dB	Resthörigkeit (Gehörlosigkeit oder Taubheit)

Tab. 1: Einteilung nach dem Ausmaß des Hörverlustes (vgl. LEONHARDT, 2007, 129)

Dezibel	Entspricht
0	Hörschwelle normalhörender Personen
30	Rauschen von Bäumen
40	gedämpfte Unterhaltung
60	Staubsauger, Rundfunkmusik
80	starker Straßenlärm
100	sehr laute Autohupe
120	Flugzeugmotoren in 3m Abstand
130	schmerzender Lärm

Tab. 2: Beispiele für dB-Lautstärke (vgl. LEONHARDT, 2002, 54; LEONHARDT 2003, 311)

Nach pädagogischem Ermessen ist eine Einteilung nach dem Ausmaß des Hörverlustes nur in begrenzter Weise von Nöten, da die individuellen Auswirkungen und Folgeerscheinungen auch bei etwa gleichem Hörverlust und gleicher Art des Hörschadens sehr unterschiedlich sein können (vgl. LEONHARDT, 2007, 129). Die tatsächlichen Auswirkungen der Behinderung hängen von einer Vielzahl von individuellen und gesellschaftlichen Gesichtspunkten ab, wie etwa der Zeitpunkt des Einsetzens der Hörstörung, das

Vorhandensein einer oder mehrerer weiterer Behinderungen, die Qualität der Frühförderung, sowie die Bedingungen im sozialen Umfelds des Kindes (vgl. LEONHARDT, 2003, 311).

1.7. Ursachen

Nach BIESALSKI und COLLO (1991) kann bei etwa 40 % der Kinder keine sichere Ursache ihrer Hörschädigung festgestellt werden. Die Ursachen können nach unterschiedlichen Aspekten eingeteilt werden, so zum Beispiel nach dem Zeitpunkt des Eintretens (prä-, peri- oder postnatal oder im Erwachsenenalter) oder nach dem Ort der Hörstörung (vgl. LEONHARDT, 2003, 314).

Eine pränatale Hörschädigung ist entweder erblich bedingt oder sie wurde durch eine Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft (z.B. Röteln, Masern, Keuchhusten, Toxoplasmose) ausgelöst. Zudem können Drogen-, Alkohol- und Nikotinmissbrauch ebenfalls Hörschäden verursachen, wie schwere Diabetes der Mutter oder schwere Blutungen während der Schwangerschaft.

Schädelverletzungen, Atemstillstand mit längeren Wiederbelebungsversuchen, Sauerstoffmangel während der Geburt, sowie eine sich in Verbindung mit der Geburt entwickelnden Neugeborenenengelbsucht können eine perinatale Hörschädigung verursachen.

Zu den Ursachen für eine postnatale Hörschädigung zählen Infektionskrankheiten, wie Hirn- und Hirnhautentzündung, Mumps, Scharlach, Masern und Diphtherie. Im Erwachsenenalter treten Hörschäden seltener in Folge von Krankheiten auf, sondern eher durch Hörsturz, als Folge des Alterns (Altersschwerhörigkeit) oder aufgrund von starkem, anhaltendem Lärm (Lärmschwerhörigkeit) (vgl. LEONHARDT, 2002, 56f; LEONHARDT, 2003, 315).

Außerdem können die möglichen Ursachen auch nach ihrem Entstehungsort eingeteilt werden (vgl. BIESALSKI / COLLO, 1991, 124 zit. nach LEONHARDT, 2010, 57f):

Äußerer Gehörgang

- Aplasie (Gehör ist vorhanden, aber die Entwicklung nicht eingetreten)
- Gehörgangsatresie (angeborener Verschluss des Gehörgangs)
- Anotie (fehlende Ohrmuschel)
- Mikrotie (Kleinheit der Ohrmuschel)
- Cerumen obturans (Ohrenschmalzpfropf)

Trommelfell

- Fehlbildung
- Retraktion (Zurück- oder Zusammenziehen des Trommelfells)
- starke Vernarbung
- sehr große Perforation (Durchbruch)

Paukenhöhle

- Fehlbildung
- Exsudat (entzündungsbedingter Austritt von Flüssigkeit und Zellen aus Blut- und Lymphgefäßen)
- entzündliche Erkrankungen
- Blutungen

Cochlea

- Fehlbildungen
- Entzündungen
- Biochemische Veränderungen, z.B. Vitamin-A-Mangel
- intracochleäre Druckstörungen

Nucleus cochlearis (Nervenfortsätze)

- Aplasie
- Toxische Degeneration

Zentrale Hörbahn und kortikale Hörregion

- angeborene und erworbene Hörschäden

1.8. Hilfsmittel

Für Menschen mit einer Hörschädigung stehen zahlreiche Hilfsmittel zur Verfügung. Unterschieden werden technische und manuelle Hilfen.

1.8.1. Technische Hilfsmittel

Im folgenden Abschnitt wird eine Übersicht der grundlegenden individuellen Hörhilfen und Verstärkeranlagen für hörgeschädigte Menschen gegeben. Hörhilfen bieten den Vorteil, dass sie klein und leicht sind und dem „Träger“ jederzeit zugänglich sind. Sie bestehen im Wesentlichen aus vier Funktionseinheiten: Mikrofon, Verstärker, Regler und Hörer (vgl. FROMM, 2003, 65f; LEONHARDT, 2002, 127f). Ferner erfolgt ein Überblick über technische Hilfen im Alltag, die für eine mühelose Kommunikation unter Hörgeschädigten sorgen und wichtige Signale, wie bspw. Weck- oder Klingelsignale visuell darbieten.

1.8.1.1. Cochlea Implantat

Das Cochlea Implantat (CI) ist eine Innenohrprothese. Es eignet sich für Personen, deren Gehörlosigkeit eine Folge von Ausfällen im Innenohr ist. Jedoch müssen der Hörnerv und das zentrale Hörsystem noch funktionieren. Meist wird dann implantiert, wenn mittels bester Hörgeräte kein ausreichendes Sprachverstehen mehr erzielt werden kann. Das CI besteht aus einem Mikrofon, einem digitalen Sprachprozessor, einer Sendespule, einer Empfängerspule, dem Empfangsstimulator und den Elektroden. Bei der Operation wird die Empfangsspule hinter dem Ohr unter der Kopfhaut in das leicht ausgefräste Knochenbett implantiert. Die Sendespule des Prozessors haftet mit Hilfe der Magneten auf der Kopfhaut über der Empfangsspule des Implantats. Die Elektroden werden in die Cochlea (Hörschnecke) eingeführt. Das CI funktioniert, indem Schallwellen vom Mikrofon in die Sendespule aufgenommen und in ein elektrisches Signal umgewandelt werden. Das Signal wird an den Sprachprozessor übertragen und in einen Code (nützlich besonders für Sprach- und Geräuschverständnis im Gehirn) umgewandelt. Dieser Code wird zurück zur

Sendespule geleitet und durch die Haut auf das Implantat übertragen. Dieses schickt das Signal an die in der Cochlea eingeführten Elektrodenträger, welche die Nervenfasern in der Cochlea stimulieren. Die Stimulation bewirkt eine Interpretation akustischer Signale im Gehirn (vgl. LEONHARDT, 2010, 116-118).

1.8.1.2. Hinter-dem-Ohr-Gerät (HdO-Gerät)

Hinter-dem-Ohr-Geräte kommen sowohl bei leichten, mittleren als auch schweren Hörverlusten zum Einsatz. Diese Hörgeräte werden hinter der Ohrmuschel getragen und haben eine vergleichbar gebogene Form. Sie sind zwischen 3,5 – 6 Zentimeter groß. Diese Geräte- Bauform bietet die meisten technischen Möglichkeiten für unterschiedliche Größen, Verstärkung, individuelle Klangauswahl und den Anschluss an Zusatzgeräte. Für eine Anwendung im Unterricht sind Audio- Anschlüsse für einen direkten Anschluss an die Klassenhöranlage zugänglich. Darüber hinaus kann der maximale Ausgangsschalldruck verringert werden, d.h. es werden alle Intensitätsspitzen, wie Schreien oder Türknallen vom Gerät abgeschnitten. Die Schallaufnahme vollzieht sich am Kopf und von vorne, so dass, vorausgesetzt es werden zwei Geräte getragen, eine Schalllokalisation ermöglicht wird. Selbst bei Gebrauch nur eines Gerätes (durch Drehung des Kopfes) ist eine gewisse Richtwirkung und Verbesserung der Raumorientierung zu erlangen (vgl. LEONHARDT, 2002, 128f).

1.8.1.3. Im-Ohr-Geräte (IdO-Geräte)

Im-Ohr-Geräte werden in der Ohrmuschel getragen und weisen alle technischen Bestandteile eines HdO-Gerätes auf. Hauptmerkmal ist das individuell angefertigte Ohrpassstück, in welches die gesamte Elektronik ein- und angebaut ist.

Vorteile gegenüber dem Hinter-dem-Ohr-Gerät liegen in der verbesserten Klangqualität, einem natürlichem Höreindruck, da sich das Mikrofon direkt am Ort der natürlichen Schallaufnahme befindet und im ästhetischen Bereich. Sie sind kleiner und von außen nicht erkennbar.

Ein Nachteil gegenüber dem Hinter-dem-Ohr-Gerät ist die Nähe des Mikrophons im Ohr, wodurch eine akustische Rückkopplung (störendes Pfeifen) entsteht. Eine

derartige Rückkoppelung kann auch bei einem schlecht eingestellten Gerät oder einem nicht exakt angepassten Ohrpassstück auftreten. Außerdem eignet sich diese Art der individuellen Hörhilfen nicht bei größeren Hörverlusten, da die Verstärkung nicht so groß ist wie bei HdO-Geräten (vgl. LEONHARDT, 2002, 129f).

1.8.1.4. Frequenzmodulierte Anlage (FM- Anlage)

Die FM- Anlage ist eine mobil einsetzbare Anlage, welche aus einer Sendeeinheit und einer Empfangseinheit besteht. Sie wird hauptsächlich bei Vorträgen oder in Schulen eingesetzt. Im Unterricht verfügen der Lehrer über eine Sendeeinheit und der jeweilige Schüler über ein „*Empfangs- und Sendeteil mit einem Mikrophon und einem Audioausgang*“ (LEONHARDT, 2010, 113). Die Anlage nimmt direkt die Stimme des Sprechers durch ein Mikrophon auf, welches nahe am Mund getragen wird. Störgeräusche werden dadurch maximal reduziert und der Nachhall ausgeblendet. So werden die negativen Einflüsse der Raumakustik weitestgehend reduziert. Weiters bietet es den Kommunikationsteilnehmern eine uneingeschränkte Mobilität. Voraussetzung, um die Anlage nutzen zu können, ist eine Induktionsspule im Hörgerät beziehungsweise im CI.

Eine Mikroportanlage ist ebenfalls eine frequenzmodulierte Anlage, die ausschließlich als One-way-Kommunikation vom Lehrer zum Schüler zu verwenden ist. Besonders bei der Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen kommt diese Anlage zum Tragen (vgl. ebd., 113).

1.8.1.5. Hilfen im Alltag

Auch hörgeschädigte Menschen haben die Möglichkeit zu telefonieren, durch etwa eine Induktionsschleife (direkter Schallempfang), die in den Telefonhörer eingebaut wird, eine Lautstärkeregelung oder ein Schreibtelefon. Da allerdings für das Telefonieren mit dem Schreibtelefon erforderlich ist, dass der gewünschte Telefonpartner ebenfalls ein Schreibtelefon besitzt, ist diese Art der Kommunikation nur unter Schwerhörigen und Gehörlosen verbreitet. Heutzutage

findet die Kommunikation Hörgeschädigter eher über das Handy (SMS) oder den Computer (E-Mail, Chat) statt, welche ihre Kommunikationsmöglichkeiten beachtlich erweitern und erleichtern. Eine Hilfe bietet darüber hinaus ein Gerät, welches akustische Signale in Lichtsignale umwandelt, zum Beispiel der Lichtwecker, die Lichtklingel oder die Lichttelefonklingel. Neben Wahrnehmungen über das Licht sind beispielsweise auch taktile Wahrnehmungen möglich (Bsp. der Rüttelwecker) (vgl. PAUL, 1998, 39).

1.8.2. Manuelle Hilfen

Die Vermittlung von Sprache sollte nicht ausschließlich auf der verbalen Ebene passieren. Auch der geschriebenen Lautsprache sollte im Spracherwerbsprozess von hörgeschädigten Kindern eine bedeutsame Rolle zukommen. Durch die grundsätzlich gleichen syntaktischen, semantischen und lexikalischen Strukturen ist die Schriftsprache imstande lautsprachliche Muster zu bewahren und zu ergänzen (vgl. RENZELBERG, 1999, 33). Innerhalb der Hörgeschädigtenpädagogik wird eine große Anzahl an Hilfsmittel benützt, die eine optische Unterstützung für das Verstehen (v.a. von Sprache) darstellt. Ferner werden Handzeichensysteme, die lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG) und die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) näher beschrieben.

Das graphembestimmte Manualsystem (GMS) oder auch internationales Fingeralphabet genannt, orientiert sich an der Rechtschreibung der geschriebenen Sprache. Für jeden Buchstaben des Alphabetes wird eine spezielle Handform verwendet. Diese ähneln stark den geschriebenen Buchstaben. Eingesetzt wird es um schwer verständliche, unbekannte Wörter oder Eigennamen zu kommunizieren. Das phonembestimmte Manualsystem (PMS) dient der *„Unterstützung diakritischer Merkmale von lautsprachlichen Äußerungen“* (RENZELBERG, 1999, 33).

Lautsprachbegleitende Gebärden werden in einem Großteil der Schulen als unterstützendes Kommunikationsmittel im Unterricht eingesetzt. Diese Gebärden folgen der Grammatik der österreichischen Sprache und werden parallel zur Lautsprache eingesetzt. Sie werden also für die wörtliche Übersetzung von lautsprachlichen Äußerungen in Gebärden verwendet (vgl. HORSCH, 2003, 341;

RENZELBERG, 1999, 34). Befürworter gehen davon aus, dass die noch verbliebenen oder aktivierten Höreindrücke in Verbindung mit dem Absehen eine sichere Aufnahme sprachlicher Signale gewährleisten. Hingegen abgelehnt durch die Notwendigkeit der ausschließlichen Verwendung der gesprochenen Sprache als Garantie ein Teil der hörenden und sprechenden Welt zu werden (vgl. RENZELBERG, 1999, 34). Die Österreichische Gebärdensprache dementsprechend ist eine *„eigenständige gehörlosenspezifische Sprache mit eigenen grammatikalischen und semantischen Gesetzmäßigkeiten, [sie] dient insbesondere der Kommunikation Gehörloser untereinander“* (KIESBYE, 1997, 102).

Abschließend möchte dieses Kapitel einen Überblick der wichtigsten historischen Eckdaten der Erziehung und Bildung von gehörlosen und schwerhörigen Menschen geben, die nicht zuletzt wesentlich zu der heutigen integrierten Beschulung beitragen.

1.9. Die Geschichte der Erziehung und Bildung von Menschen mit einer Hörschädigung

Vor rund 400 Jahren begannen die ersten praktischen heilpädagogischen Anstrengungen, die sich vor allem auf Menschen mit Sinnesschädigungen bezogen. Erste Bildungsversuche gehörloser Kinder wurden bereits im 16. Jahrhundert unternommen. Pedro Ponce DE LEÓN (1510-1584), ein Mönch des spanischen Benediktinerklosters San Salvador de Oña, gilt als Begründer *„der Kunst des Unterrichtens Hörgeschädigter“* (MÜLLER, 1994, 25), denn er war der erste Privatlehrer, der sogleich zwölf hörgeschädigte Schüler in einer Gruppe in der Lautsprache unterrichtete und ihnen das Sprechen beibrachte. Bahnbrechend für die damalige Zeit war nicht nur das Unterrichten von hochgradig hörgeschädigten Kindern, sondern auch der Lautsprachunterricht, der vor über 450 Jahren in Spanien geboren wurde.

Im Jahre 1620 wurde das erste Lehrbuch über die Lautspracherziehung hörgeschädigter Kinder von Juan Pablo BONET veröffentlicht. Aus diesem Grund

zählt die Hörgeschädigtenpädagogik zu der ältesten sonderpädagogischen Disziplin (vgl. MÜLLER, 1994, 25).

Der Beginn der institutionalisierten Bildung Hörgeschädigter geht auf Abbé DE L'EPÉE (1712-1789), der 1770 eine Taubstummenschule⁴ in Paris gründete, und Samuel HEINICKE (1727-1790), der 1778 das „Churfürstlich-Sächsische Institut für Stumme und mit anderen Sprachgebrechen behaftete Personen“ in Leipzig eröffnete, zurück (vgl. LECHTA et al., 2008, 168). Ebenso zur gleichen Zeit fing Thomas BRAIDWOOD (1715-1806) an, in Edinburgh hörgeschädigte Kinder zu unterrichten (vgl. MÜLLER, 1994, 25). Schon ein Jahr nach der Gründung in Leipzig und Edinburgh wurde das k. und k. Taubstummeninstitut in Wien aufgebaut. Kaiser JOSEPH II. lernte 1777 bei einem Besuch seiner Schwester, MARIE ANTOINETTE, in Frankreich die Arbeit DE L'EPÉES kennen. Dies veranlasste ihn auch in den österreichischen Ländern eine Gehörlosenschule zu errichten. Er ließ den Lehrer Joseph MAY und den Priester Johann Friedrich STORK als Gehörlosenlehrer in Paris ausbilden (vgl. LÖWE, 1992, 49).

Damit sind nun drei grundlegende Methoden der Erziehung und Bildung Hörgeschädigter entstanden:

Die *Französische Methode* stammte von L' EPPÉE, der den Unterricht mit Hilfe von Gebärden durchführte. Er verwendete sogenannte „Wurzelzeichen“ und „methodische Zeichen“. Die „Wurzelzeichen“ dienten der Vermittlung von Grundbegriffen, wohingegen die „methodischen Zeichen“ für die lexikalische, grammatische und syntaktische Struktur der Sprache benutzt wurden. Später wurde diese Methode durch den Nachfolger DE L' EPPÉES, SICARD, erweitert. Der Lautsprache hingegen schenkte er keine Bedeutung. HEINICKE prägte die *Deutsche Methode*. Er führte seinen Unterricht in und durch Lautsprache und verstand die Vermittlung von Lautsprache als Aufgabe des Taubstummenunterrichts. Diese Auseinandersetzung ging in die Geschichte der Hörgeschädigtenbildung als sogenannter *Methodenstreit* ein. Bis heute teilt er die Gehörlosenpädagogik in zwei Gruppierungen.

⁴ Vor einigen Jahrhunderten wurde der Begriff „taubstumm“ anstelle von *gehörlos* verwendet. Dieser Terminus war allerdings dahingehend unspezifisch, als die betroffenen Menschen nicht stumm sind. Aufgrund des erheblichen Hörverlustes ist es für die Kinder nicht möglich Lautsprache auf auditiv-imitativem Wege zu erlernen. Dazu bedarf es pädagogischer Unterstützung und Anleitung (vgl. BIEWER, 2009, 49f).

Die Problematik „Gebärdensprache-Lautsprache“ konnte nie allgemein akzeptabel gelöst werden (vgl. LEONHARDT, 2010, 236f). Die *Wiener Methode* war ein „gemischtes Lehrverfahren“, welche die Schriftsprache im gesamten Unterricht verwendete. Zudem fanden auch Gebärden und Lautsprache Eingang, die der Schriftsprache allerdings untergeordnet waren. Es wurden im Gegensatz zur *Französischen Methode* möglichst natürliche Gebärden verwendet und der Sprechunterricht bezog sich auf die Schriftsprache (vgl. LECHTA et al., 2008, 168f).

In Folge der Gründung der ersten Taubstummen- und Blindeninstituten entwickelte sich die „*Verallgemeinerungsbewegung*“. Diese Schulgründungen waren aus heutiger Sicht bereits ein Schritt in Richtung Integration und Nichtaussonderung (vgl. PAUL, 1998, 57f). Verallgemeinerung meint „*die Verbreitung der Kenntnisse [...], welche ein Lehrer nach damaligen Verständnis haben musste, um gehörlose und blinde Kinder, zusammen mit vollsinnigen Kindern, zu unterrichten*“ (MÜLLER, 1994, 27). Es wurden damals an „*Lehrerseminaren bzw. an den mit diesen verbunden gewesenen Übungsschulen besondere Klassen für hörgeschädigte Kinder geführt. In ihnen sollten die Seminaristen mit den Besonderheiten des Unterrichts hörgeschädigter Kinder vertraut gemacht werden, um so später in der Lage zu sein, als Lehrer an einer Volksschule auch einzelne hörgeschädigte Kinder unterrichten zu können*“ (LÖWE, 1987, 27). Diese Bewegung erwuchs genau genommen aus einer „*pädagogischen Notsituation*“ (MÜLLER, 1994, 27) heraus, denn die Volksschulen waren allorts überfüllt und die sinnesgeschädigten Kinder wurden, gesetzt den Fall, dass sie überhaupt am Unterricht teilnehmen durften, isoliert. Durch die geringen räumlichen Ressourcen an den Sonderschulen, war es auch nicht möglich die vielen Kinder mit Behinderungen aufzunehmen. Schon damals war einer Anzahl von Menschen klar, dass hörgeschädigte Kinder besser in Klassen für Hörende aufgehoben wären, da sie die Lautsprache auf natürlichem Wege erlernen (unter Zuhilfenahme des Absehens) und eine wohnortnahe Beschulung genießen können (vgl. ebd.). Johann Baptist GRASER (1766-1841) war der bekannteste Vertreter der *Verallgemeinerungsbewegung*. Er vertrat ebenso die Auffassung, dass hörgeschädigte Kinder in Volksschulen unterrichtet werden können und ging sogar noch einen Schritt weiter: 1821 richtete er als Erster in der

gesamten Welt an einer Volksschule in Bayreuth eine eigene Klasse für hörgeschädigte Kinder ein (vgl. LÖWE, 1992, 53). Er gilt weltweit als Begründer der integrierten Beschulung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen (vgl. FROMM, 2003, 21f; LÖWE, 1992, 53).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts musste die Idee der Verallgemeinerung wieder begraben werden, da die notwendigen Bedingungen für seine Durchführung kaum gegeben waren (vgl. LÖWE, 1992, 56). So befanden sich beispielsweise einzelne hörgeschädigte Kinder vollkommen hilflos in Klassen mit etwa 130 Schülern (vgl. SCHUMANN, 1940, 298 zit. nach LÖWE, 1992, 56). Auch der individuelle Unterricht, der von den Befürwortern der *Verallgemeinerung* als essenziell angesehen wurde, konnte den hörgeschädigten Schülern nicht gewährt werden. Zudem waren die technischen Hilfsmittel zur Ausnützung der restlichen Hörfähigkeit der Kinder noch nicht gegeben (vgl. LÖWE, 1992, 56). In der Tat gibt es aus heutiger Sicht eine Vielzahl an Gründen für das einstige Scheitern der Verallgemeinerungsbewegung. Dennoch ist die Brauchbarkeit dieses Gedankens unumstritten, denn weltweit ist eine *„erneute Hinwendung zu dieser Form der Beschulung, für die sich im Gegensatz zur herkömmlichen abgesonderten Beschulung (oft auch pädagogische Segregation genannt) die Bezeichnung integrierte Beschulung (schulische Integration) eingebürgert hat“* (LÖWE, 1992, 57), zu beobachten.

Am Ende der Verallgemeinerung stand Moritz Friedrich HILL (1805-1874), der als Reformator der Gehörlosenbildung angesehen wurde. Nach Beendigung seines Lehrerseminars wurde er 1830 gegen seinen Willen in die Seminar-gehörlosenschule nach Weißenfels versetzt. Er wollte kein Gehörlosenlehrer, sondern Seminarmusiklehrer werden. Trotz der anfänglichen Schwierigkeiten, sich mit seiner Tätigkeit als Gehörlosenlehrer abzufinden, zählte er zu den bedeutendsten Gehörlosenlehrern seines Jahrhunderts. HILL vertrat die Auffassung, dass Gehörlose mit allen Anlagen des Vollsinnigen ausgestattet sind, die es ihnen ermöglichen, sich lautsprachlich zu äußern. Eine wichtige Leitidee von HILL lautete: *„Entwickle die Sprache in dem taubstummen Kinde, wie sie das Leben in dem vollsinnigen Kinde erzeugt“* (SCHUMANN, 1940, 312, zit. nach

LEONHARDT, 2010, 241). Aus dieser Idee leitete HILL die folgenden sieben Regeln ab:

1. Erwecke in den Schülern das Sprachbedürfnis überhaupt und das Bedürfnis nach unserer Sprache insbesondere.
2. Soll dies gelingen, so führe deinen Kindern Sachen vor und schließe daran unmittelbar unsere Sprachzeichen an.
3. Sowohl bei der Vorführung des Sprachstoffes als auch bei der Einführung der Sprachformen lasse dich von den Bedürfnissen des Schülers und von dem natürlichen Entwicklungsgange des Kindes überhaupt leiten.
4. Verfolge im Sprachunterricht der Taubstummen stets folgende vier Zwecke gleichzeitig nebeneinander: a) die Ausbildung der Geisteskräfte, b) die Aneignung von Sachkenntnissen, c) die Ausbildung der Sprachfertigkeit, wozu auch d) die Steigerung der mechanischen Fertigkeit im Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen gehört.
5. Verweile vorzüglich bei den Elementen und gehe oft wieder auf dieselben zurück.
6. Zerlege den gesamten Unterricht in kleine Ganze, übe die durchgemachten Pensa vollständig ein und stelle häufig Wiederholungen an.
7. Wende die Lautsprache stets und überall an und fordere die Anwendung derselben auch vom Schüler in diesem Grade (SCHUMANN, 1940, 313-315 zit. nach LEONHARDT, 2010, 241f).

Ferner formulierte er einen weiteren Leitsatz: *„In allem ist Sprachunterricht“*. Unterrichtsfächer, wie beispielsweise Religion oder Geographie dienen nicht nur der Vermittlung von Allgemeinwissen, sie sollen auch, so HILL, die Sprache der Schüler festigen und erweitern.

In seinem Sprachunterricht hielt er an der Lautsprache und der Schrift fest. Die natürliche Gebärde wurde dennoch zugelassen, obwohl aufgrund der guten und konsequenten Lautspracherziehung unverzüglich auf sie verzichtet werden konnte (vgl. LEONHARDT, 2010, 241f; LÖWE, 1992, 58-60).

Die ersten Gründungen von Schwerhörigenschulen 1894 (Jena) und 1905 (Berlin) in Deutschland führte zu einer Abtrennung der Schwerhörigenpädagogik von der

Gehörlosenpädagogik. In weiterer Folge entstanden in Deutschland Sonderschulen für Schwerhörige und Gehörlose, sowie weiterführende Schulen zur Erlangung höherer Schul- und Berufsabschlüsse. Die Auseinandersetzung um die gemeinsame Unterrichtung von hörenden und hörgeschädigten Schülern lebte mit der Integrationsbewegung Anfang der 70er Jahre erneut auf (vgl. PAUL, 1998, 58).

Da im letzten Abschnitt aufgezeigt wurde, welche Ansätze und Überlegungen für die Entstehung des Integrationsgedankens für hörgeschädigte Kinder ausschlaggebend waren, widmet sich nun das nächste Kapitel der integrativen Erziehung und Bildung von hörgeschädigten Schülern aus verschiedenen Blickpunkten. Voranzustellen ist eine Definition des Begriffes Integration. Ein besonderes Augenmerk wird nun auf die Integration von hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen gelegt. Hierbei finden Ausführungen, wie Formen der schulischen Integration, Organisation des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler und die Rolle des Regelschullehrers in diesem Unterrichtssetting, Eingang.

2. Erziehung und Bildung von hörgeschädigten Kindern im integrativen Unterricht

2.1. Klärung des Begriffes Integration

Der Terminus *Integration* entstammt dem Lateinischen und bedeutet „Wiederherstellung eines Ganzen“ oder „etwas zusammenfügen, das vorher getrennt war“ (vgl. SCHÖLER, 1999, 9). Das dazugehörige Verb lautet „*integrare*“ (= ergänzen), das Adjektiv „*integer*“ (= unberührt, ganz) (vgl. KOBI, 1999, 71).

2.2. Integration in der Erziehungswissenschaft

„Unter *Integration* wird - pauschal - in pädagogischen Fachkreisen die *gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Schüler verstanden*“ (BLEIDICK, 1988, 57).

Das Ziel von Integration im pädagogischen Sinne ist die Aufnahme von Kindern mit Behinderungen in das Regelschulsystem, welche das gemeinsame Leben und Lernen aller Kinder in *einer* Schule, möglichst dem Wohnort nahe gelegen, garantiert (vgl. SCHÖLER, 1999, 9). Die Grundlage sämtlichen pädagogischen Handelns ist die Akzeptanz und Wertschätzung jedes Menschen (jedes Schülers). Für einen Lehrer bedeutet dies, „*sich einzulassen auf die individuellen Bedürfnisse und speziellen Probleme, Freiheit zu geben zur Entfaltung der Persönlichkeit sowie Kraft zur Selbstbehauptung*“ (PAUL, 1998, 53). Jeder Schüler sollte Unterstützung erfahren und sich im Lebensraum ‚Schule‘ wohl und sicher fühlen. Wenn Kinder so angenommen werden, wie sie sind, mit all ihren Stärken und Schwächen und Unterschiedlichkeit als etwas Normales und Positives angesehen wird, dann ist auch gemeinsames Leben und Lernen in *einer* Schule möglich. „*Denn Pädagogik ist für alle Kinder gleichermaßen da*“ (PAUL, 1998, 54).

2.3. Schulische Integration⁵ Hörgeschädigter

Die integrative Unterrichtung von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen hat in den vergangenen Jahren fortwährend an Bedeutsamkeit gewonnen. Auch die Beweggründe der Eltern, ihr Kind in einen integrativen Kindergarten oder eine Schule zu schicken, haben sich geändert. Heutzutage wünschen sich viele Eltern, dass ihr hörgeschädigtes Kind mit den Kindern im nahegelegenen Umfeld den Kindergarten bzw. die Schule im Wohnumfeld besuchen, sodass die bereits geknüpften Kontakte erhalten bleiben. Zudem soll die Unterbringung in einem Internat, die immer wieder in Folge der Distanz zwischen dem Wohnort und der nächstgelegenen Schule für Hörgeschädigte entstehen würde und somit eine frühe Trennung von der Familie, umgangen werden.

Ferner ermöglichen die fachlichen und technischen Errungenschaften in letzter Zeit („*Neugeborenenhörscreening, digitale Hörgeräte, Cochlea Implantat, frühzeitiges Einsetzen der Frühförderung und deren Qualitätsverbesserung u.v.a.m.*“) (LEONHARDT, 2010, 172) dem hörgeschädigten Kind sich zu entwickeln und entfalten, welche eine Integration in allgemeinen Institutionen positiv beeinflusst (vgl. ebd., 172; PAUL, 1998, 60).

2.3.1. Formen der schulischen Integration

Die häufigste Integrationsform bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen ist die *Einzelintegration*. Bei dieser wird ein einzelnes hörgeschädigtes Kind in einer Regelschulklasse unterrichtet. Dabei erfährt eine Menge der hörgeschädigten Schüler noch keine entsprechende sonderpädagogische oder hörgeschädigten-spezifische Unterstützung. Ein Grund dafür ist der schrittweise, zu langsame Aus- und Aufbau entsprechender Begleitsysteme (mobile und ambulante Förderungen) und durch äußere Rahmenbedingungen finanzielle und arbeitsstellentechnische Einschränkungen (vgl. LEONHARDT, 2010, 175).

Bei der *Gruppenintegration* wird eine Gruppe von hörgeschädigten Kindern gemeinsam mit hörenden Kindern unterrichtet. Dies kann in allen Fächern

⁵ Die Ausdrücke ‚schulische Integration‘ und ‚integrative / integrierte Unterrichtung bzw. Beschulung‘ werden in der vorliegenden Diplomarbeit synonym verwendet.

(integrative Klassen) oder lediglich in ausgewählten Unterrichtsfächern (kooperative Klassen) erfolgen. Meist arbeiten in diesen Klassen zwei Lehrer im Team: ein Sonderschullehrer mit dem Schwerpunkt Schwerhörigen- oder Gehörlosenpädagogik und ein Volks-, Haupt- oder Gymnasiallehrer. In der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts wechseln sie sich je nach Bedarf der Schüler ab (vgl. LEONHARDT, 2010, 176).

Eine spezielle Form der Integration ist die *präventive* oder *umgekehrte Integration*. Hierbei werden hörende Kinder in die Institution für Hörgeschädigte aufgenommen. Vorteile bieten die für den hörbeeinträchtigten Schüler optimal aufbereitete Lernumgebung, sowie die Schaffung eines Umfeldes mit natürlicher Sprache durch das gemeinsame Lernen und Kommunizieren mit den hörenden Mitschülern (vgl. CLARK, 2009, 114; LEONHARDT, 2010, 176f).

Eine weitere integrative Förderung stellen die *Sonderpädagogischen Förderzentren* dar. Es handelt sich dabei um Einrichtungen, von denen aus Sonderschullehrer verschiedener Fachrichtungen beeinträchtigte Kinder an allgemeinen Schulen in einem speziellen Bereich betreuen. Während mehrerer Wochenstunden unterrichten diese Sonderschullehrer gemeinsam mit den Klassenlehrern und befassen sich dabei mit den beeinträchtigten Kindern (vgl. LEONHARDT, 2010, 177).

2.3.2. Organisation des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler

Durch die Leistungsminderung des auditiven Systems der gehörlosen und schwerhörigen Schüler bedarf es im Unterricht spezieller didaktischer und methodischer Maßnahmen, die es dem hörgeschädigten Schüler ermöglichen, sowohl Sprache wahrzunehmen als auch dem inhaltlichen Geschehen des Unterricht zu folgen. Die Realisierung dieser Maßnahmen und Bedingungen entlastet nicht nur den Schüler, sondern auch den Lehrer (vgl. LEONHARDT, 1996a, 24f).

Im nachstehenden Abschnitt wird ein Überblick über notwendige und förderliche Bedingungen für eine bestmögliche auditive bzw. visuelle Perzeption gegeben. Die folgende Einteilung ist dem Werk von Annette LEONHARDT (1996a, 24 - 31; 34) entnommen, diese wird jedoch durch Positionen anderer Autoren ergänzt.

2.3.2.1. Günstige Bedingungen für die auditive Perzeption

❖ Kenntnisse der auditiven Perzeptionsleistungen der einzelnen Schüler

Grundsätzlich sollte die Lehrkraft mit den Perzeptionsleistungen der einzelnen Schüler vertraut sein und über genaue Kenntnis des Ton- und Sprachaudiogramms verfügen. Diese bieten für den Unterricht wertvolle Informationen.

❖ Tragen der Hörgeräte

Um Hörreste optimal zu nutzen und die Hörentwicklung in Gang zu setzen bzw. weiterzubringen, muss die bestmögliche apparative Versorgung gewährleistet sein (vgl. ROVNER, 1998, 140). Nach CLARK (2009) sollte sich die Lehrperson der Bedeutung des ganztägigen Hörens bewusst sein, da es dem Schüler nur so gelingt, den größtmöglichen Gebrauch vom Unterricht zu machen (vgl. CLARK, 2009, 108). Es ist wichtig die Kinder zum Tragen der Hörgeräte zu motivieren. Darüber hinaus ist es notwendig im Unterricht immer wieder Hörpausen einzulegen. Diese werden genutzt um das Hörgerät für kurze Phasen auszuschalten. Hörpausen könnten zum Beispiel bei selbstständigen Arbeiten mit Arbeitsblättern oder im Zeichenunterricht geschehen.

❖ Wahl der Hörhilfen

Bei der Wahl der Hörhilfen ist bereits bei der Unterrichtsvorbereitung darauf zu achten, *„welche der verfügbaren Hörhilfen für die entsprechende Unterrichtssituation den maximalen Nutzen bietet (Mikroortanlage, individuelle Hörgeräte, Hör-Sprech-Anlagen)“* (LEONHARDT, 1996a, 26).

❖ Raumakustik

Eine Gestaltung der bestmöglichen Hörumgebung ist unabdingbar, indem unnötige Hintergrundgeräusche vermieden werden und der Störschall auf ein Minimum begrenzt wird, beispielweise durch Aufhängen von Gardinen, Aufstellen

von Trennwänden und das Auslegen von Teppichen. Dennoch sollte der Raum nicht schalltot sein, sondern natürliche akustische Bedingungen aufweisen. Im Unterricht ist auf eine ruhige Lernatmosphäre zu achten. Insbesondere Lärm, wie das Umfallen von Sesseln, lautes Stühle verrücken oder Schreien ist zu vermeiden, da es den Schüler stark belastet. Infolge dessen kann es zu einer Abneigung gegen akustische Erscheinungen kommen.

❖ **Sprechweise des Lehrers**

Außerdem muss auf eine natürliche, rhythmisch-melodisch ausgewogene und gut gegliederte Sprechweise geachtet werden. Der Pädagoge sollte sich nicht übermäßig deutlich artikulieren, da es langfristig gesehen ein Nachteil für den Schüler wäre, denn unter üblichen Kommunikationsbedingungen kommt diese Art der Artikulation nicht vor. Des Weiteren sollte undeutliches Sprechen vermieden werden, da das gewohnte Absehbild verändert wird. Er sollte eine angenehme Lautstärke aufweisen, also auch auf übermäßig lautes Sprechen sollte verzichtet werden.

Ein angemessenes Sprechtempo sollte gewährleistet sein, dieses muss an die Perzeptionsbedingungen der Schüler angepasst sein. Das Tempo sollte auch nicht verlangsamt sein, da das Gesprochene in dieser Weise zerfällt.

Letztlich muss die Lehrperson eine klare und übersichtliche Sprache aufzeigen. Dies bedeutet, dass verschachtelte und kompakte Sätze eher zu vermeiden sind, da sie das inhaltliche Verstehen erschweren, aber auch kurze primitive Sätze sollen vermieden werden, da diese sehr unnatürlich klingen (vgl. LEONHARDT, 1996a, 25-27; 34). Eine passende Sprechweise des Lehrers kann die Absehleistung des Schülers positiv beeinflussen (vgl. RENZLBERG 1999, 33).

2.3.2.2. Günstige Bedingungen für die visuelle Perzeption

Im Hinblick auf die visuelle Perzeption ist eine wesentliche Voraussetzung für gutes Absehen, dass der hörgeschädigte Schüler ein intaktes Sehvermögen aufweist. Dieses wird durch die Notwendigkeit des Absehens stark belastet. In Phasen, wo das Gehör entlastet wird, etwa während der Bearbeitung von Arbeitsblättern, bleibt der visuelle Analysator dennoch angestrengt. Für den

Unterricht mit einem hörgeschädigten Kind gilt ganz allgemein: „*Wer schlecht hört, muß mehr sehen!*“ (SCHÖLER, 1999, 136).

❖ **Sitzordnung**

In Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen hat sich eine halbkreisförmige Sitzordnung bewährt. In dieser Weise ermöglicht es dem Schüler, seinen Lehrer und seine Mitschüler gut zu sehen. Der hörbeeinträchtigte Schüler sollte eher im vorderen Teil positioniert sein (vor dem Lehrer sitzen). Der Platz des Schülers sollte so gewählt sein, dass er nicht mit dem Rücken zum Fenster sitzt. Zudem ist es wichtig, die Plätze innerhalb des Halbkreises gelegentlich zu wechseln, damit die Schüler lernen, von unterschiedlichen Blickwinkeln abzusehen.

❖ **Blickwinkel**

Eine gute Absehleistung wird nur dann gewährleistet, wenn sich die Gesichter des Sprechenden und des Absehenden auf gleicher Ebene befinden. Außerdem sollte ein zu steiler Winkel vermieden werden, da so ein Einblick in den Mund verhindert wird. Genauso ist darauf zu achten, dass die Schüler nicht im „toten“ Winkel, nämlich seitlich oder hinter dem Lehrer, sitzen.

❖ **Beleuchtung**

Das Klassenzimmer sollte so beleuchtet sein, dass der Absehende ohne zusätzliche Bemühungen die Sprechbewegungen seines Gegenübers wahrnehmen kann. Gute Lichtverhältnisse betonen die Konturen des Gesichtes, bei einer schlechten Beleuchtung wirken die Konturen des Gesichtes dagegen verflacht und erschweren das Absehen.

❖ **Entfernung zwischen Absehendem und Sprechendem**

Eine günstige Entfernung zwischen dem Sprecher und dem Absehenden liegt zwischen 0,5 und 3,5 Meter. Ist die Distanz kleiner als 0,5 Meter, so dringt der Sprecher in den Bereich der Intimdistanz ein und es kann nicht mehr das ganze

Gesicht des Sprechers in den Blick genommen werden. Demzufolge lassen sich die Sprechbewegungen mühsamer auseinanderhalten und es gehen wichtige Information über Mimik, Gestik und Körperhaltungen verloren. Wenn aber der Abstand zu groß ist, können die Sprechbewegungen nicht mehr ausreichend unterschieden werden.

❖ **Antlitzgerichtetheit**

Bezüglich der Antlitzgerichtetheit ist darauf zu achten, dass der Blick während einer Interaktion immer zum Sprecher gerichtet ist. Nur wenige hörbeeinträchtigte Schüler sind in der Lage, einen mündlichen Vortrag oder ein Gespräch rein auditiv zu verfolgen. Dennoch ist es notwendig nicht gleichzeitig Visualisierungen zu zeigen und daneben zu sprechen. Der Lehrer sollte darüber hinaus möglich viel Mimik mit einbeziehen, um den Unterricht lebendig zu gestalten (vgl. LEONHARDT, 1996a, 27-30).

Durch das Absehen der Lautgestalten erhält der Schüler bei undeutlichem Höreindruck zusätzlich Kriterien für die Absicherung seiner Wahrnehmung (vgl. RENZLBERG, 1999, 32). Für DILLER (1991, 253) hingegen ist die Hörgerichtetheit von größerer Bedeutung als die Antlitzgerichtetheit. Denn bei einer natürlichen Kommunikation schaut niemand stets auf den Mund des Gesprächspartners, sondern die Kommunikation wird primär verbal-akustisch getragen. Dies sollte auch bei einem gehörlosen Kind erreicht werden. Dennoch ist das Absehen nicht zu verhindern, sondern, wie auch die gesamte Antlitzgerichtetheit, als Teil des gesamten Kommunikationsprozesses zu sehen.

❖ **Visuelle Hilfen**

Für hörgeschädigte Kinder ist im Bereich der Lautsprache zu beachten, dass zur Sicherung des auditiven Eindrucks zwingend visuelle Komponenten in den Spracherwerbsprozess einzubinden sind (vgl. RENZELBERG, 1999, 31). Daher sollte der Unterricht übersichtlich aufgebaut sein und Kerninformationen, sowie Begriffserklärungen hervorgehoben werden. Zur visuellen Unterstützung dienen viele Anschauungsmaterialien, wie Bilder, Skizzen oder reale Objekte, aber auch

mithilfe von Overhead-Projektoren, Videoanlagen oder Smartboards kann Gesprochenes sogleich visualisiert werden (vgl. SCHMIDT, 1996, 48).

Nach ROVNER (1998) sollten jedoch nicht zu schnell optische Hilfen hinzugezogen werden. Ihr Gebrauch muss dahingehend kritisch hinterfragt werden, ob sie Inhalte verdeutlichen oder die hörende und sprachliche Auseinandersetzung ersetzen. Zu viel Anschauung kann die Hör-Sprachentwicklung sogar behindern (vgl. ROVNER, 1998; 143, 151).

Besonders kritische Momente, die zu einem beeinträchtigten Absehen führen können, werden in weiterer Folge beispielhaft genannt (BORN, 2009, 265):

- zur Tafel / Folienprojektion sprechen
- im Lichtkegel des Overhead-Projektors sprechen
- Klappe des Overhead-Projektors verdeckt das Gesicht des Lehrers
- innerhalb von Phasen starker Bewegung des Lehrers (z.B. bei der Verteilung von Arbeitsblättern)

2.3.3. Hörgerichtete Förderung

Hören ist nicht nur ein Weg um sprechen zu erlernen, es ist vielmehr ein wesentlicher Teil der Gesamtentwicklung eines Menschen (vgl. ROVNER, 1998, 129). Das Ziel der hörgerichteten Spracherziehung ist die Entwicklung einer Lautsprachkompetenz, welche dem Kind ermöglicht in der Welt der Sprechenden und Hörenden zu leben. Das Hören soll Teil seiner Persönlichkeit werden und dadurch ein Verstummen oder Ertauben unterbinden. Grundsätzlich wird davon ausgegangen, *„daß hörgeschädigte Kinder ebenso wie normalhörende Kinder über eine Anlage zum Erlernen der Lautsprache verfügen“* (FRERICHS, 1991, 21 zit. nach PAUL, 1998, 41). Dennoch kann nur durch geeignete Frühförderung Lautsprache ausgebildet werden. Um eine hörgerichtete Spracherziehung für hörgeschädigte Kinder ideal zu fördern, müssen die Hörreste optimal genutzt werden und die Hörentwicklung in Gang gebracht werden. Damit dies gelingen kann, muss zunächst eine bestmögliche Versorgung mit Hörhilfen sichergestellt sein (vgl. ROVNER, 1998, 140). In weiterer Folge soll eine Hörerziehung stattfinden, die darauf abzielt *„prälingual hörgeschädigte Kinder zum Ausnutzen*

ihrer vorhandenen Hörkapazitäten zu befähigen, damit sie zu einer umfassenden Lautsprachentwicklung und zu einer optimalen Orientierung in der akustischen Umwelt in der Lage sind“ (LEONHARDT, 2010, 180). Bei postlingual ertaubten Kindern und Erwachsenen wird vielmehr von Hörtraining gesprochen, welches auf bereits vorhandene Hörerfahrungen und den bestehenden Sprachbesitz aufbaut und „den früher vorhanden gewesenen Besitz an akustischen Erfahrungen und an Lautsprache für den Kontakt mit der Umwelt wieder verfügbar zu machen“ (ebd., 181) anstrebt.

Zudem muss betont werden, dass die Chancen eines hörgerichteten Spracherwerbs von hörgeschädigten Kindern von vielen Faktoren beeinflusst ist, wie etwa vom Zeitpunkt der Diagnose, dem Förderbeginn, der Intensität der Förderung, der Mitarbeit der Eltern und der Hörgeräteversorgung (vgl. DILLER, 1991, 256).

Nach der Entwicklung der Lautsprache kann das Kind jede weitere Sprache (LBG, ÖGS) als Zweitsprache problemlos erwerben. Wird allerdings zuerst Gebärdensprache erlernt, so ist die Möglichkeit der Lautspracherlernung wesentlich herabgesetzt. Denn nur in den ersten Lebensjahren kann das Hörorgan gefordert und angeregt werden, was danach nicht mehr möglich ist. Demnach kann das Kind später nicht mehr entscheiden, welche Sprache es sprechen möchte (vgl. PAUL, 1998, 40f).

2.3.4. Vor- und Nachteile der schulischen Integration für hörgeschädigte Schüler

Der sicherlich größte Vorteil der integrativen Unterrichtung in allgemeinen Schulen ist die Möglichkeit der wohnortnahe Unterrichtung von hörgeschädigten Kindern. Das Kind bleibt in seinem gewohnten Umfeld und kann sich nach der Schule mit Schulfreunden oder Nachbarskindern treffen. Ist das hörgeschädigte Kind in der Klasse sozial integriert, so erfährt es Gemeinschaftsgefühl und Zugehörigkeit, auch bei den hörenden Mitschülern. Das Kind wird auf die Anforderungen des späteren Lebens und der hörenden Welt vorbereitet. Es lernt sich mit diesen auseinanderzusetzen und sich dem Anspruch der Gesellschaft und des Alltags zu stellen. Das Kind kann eine bessere Sprechfertigkeit entwickeln und erzielt ein

höheres Sprachniveau, außerdem weist es einen entspannten Umgang mit Lautsprache auf.

Nachteilig erweist sich der Umstand, dass das hörgeschädigte Kind in der Regelschulklasse, insbesondere bei der Einzelintegration, oftmals keinen Kontakt zu Mitschülern mit ähnlichen Problemen hat, es fühlt sich häufig einsam und isoliert. Außerdem registriert der Regelschullehrer die sonderpädagogischen Bedürfnisse des hörgeschädigten Schülers nicht, weil er schlichtweg nicht weiß oder nicht erfahren hat, was dieses Kind braucht. Zudem kann er nicht ständig auf das hörgeschädigte Kind Rücksicht nehmen, denn auch die hörenden Mitschüler brauchen individuelle Unterstützung und Aufmerksamkeit. Wenn die Mitschüler nicht entsprechend über die Hörschädigung informiert sind, kann es zu Unverständnis und Rücksichtslosigkeit kommen. Auch den Eltern kommt eine höhere Belastung zu, denn sie müssen mehr Zeit investieren um das schulische Lernen zu fördern. Des Weiteren verfügen die Klassenräume in allgemeinen Schulen nicht immer über optimale akustische Bedingungen bzw. elektroakustische Hilfen (vgl. LEONHARDT, 1996b, 19f; JACOBS, 1996, 37).

2.3.5. Grenzen der Integration

Häufig wird davon ausgegangen, dass Integration nur bei Kindern mit einer leichten Hörbeeinträchtigung gelingen kann (vgl. FROMM, 2003, 89f). Gleichzeitig werden Grenzen geschaffen, in Form von Bedingungen und Voraussetzungen, die eine Integration unmöglich erscheinen lassen. LÖWE formuliert als erste Bedingung: *„Verständliches Sprechen und gute Sprachwahrnehmungsleistungen“* (1987, 45). Dies erfordert eine Frühförderung und hörgerichtete Spracherziehung bereits vor dem Schulantritt. Zudem fordert LÖWE, dass das hörgeschädigte Kind auf halbwegs *„gleichem Niveau hinsichtlich seiner Intelligenz, Anwendung der deutschen Sprache in Wort und Schrift, schulischen Leistungen, seiner Lesefertigkeiten, Belastbarkeit und Entwicklungsstandes“* sein sollte (LÖWE, 1985, 22; 1987, 46f zit. nach PAUL, 1998, 69). Das Kind sollte außerdem, so LÖWE, über möglichst viele der folgenden Persönlichkeitsmerkmale verfügen: Selbstständigkeit, soziale Reife, Entschlossenheit, Motivation, Kritikfähigkeit, ein altersangemessenes Sozialverhalten, Aufgeschlossenheit gegenüber anderen

Menschen und eine positive Einstellung zu dieser integrativen Beschulung (vgl. FROMM, 2003, 92).

Obwohl Armin LÖWE eine gemeinsame Unterrichtung von Hörenden und Hörgeschädigten in einer Regelschule stets befürwortet, widersprechen diese Bedingungen dem Integrationsgedanken, wo es primär darum geht das Kind „*erst einmal so zu akzeptieren, wie es ist*“ (PAUL, 1998, 69). Überdies ist zu bezweifeln, dass irgendein Kind, ob es nun hörend oder hörgeschädigt ist, diesen Voraussetzungen und Persönlichkeitsmerkmalen vor Schulbeginn gerecht wird. Schließlich werden auch für hörende Kinder keine solchen Bedingungen aufgesetzt, um sie in die Schule aufzunehmen (vgl. PAUL, 1998, 69).

Dessen ungeachtet ist bereits eine große Anzahl von hörgeschädigten Kindern erfolgreich integrativ beschult worden. Ein Leistungsvergleich hat gezeigt, dass Schüler mit einer Hörschädigung keine schlechteren schulischen Leistungen erzielt haben als die gleichaltrigen hörenden Schüler. Beim Vergleich der schulischen Leistungen zwischen Schülern, die eine Sonderschule besuchen und jenen, die integrativ beschult werden, zeigte sich, dass die Schüler, die einen integrierten Unterricht genießen, bessere schulische Kenntnisse und eine bessere Sprechfähigkeit aufweisen (vgl. PAUL, 1998, 70).

PAUL und CLAUßEN sehen die Grenzen der Integration in den sozialen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen der Schulen, aber nicht am hörgeschädigten Kind oder an dessen Hörvermögen (vgl. PAUL, 1998, 70f; CLAUßEN, 1992, 49 zit. nach FROMM, 2003, 91).

Nach SCHÖLER liegen die Grenzen auch in der Einstellung und Bereitschaft der Lehrkräfte sich auf diese neue Herausforderung einzulassen und vor allem auch sich auf die damit einhergehende Kooperationssituation einzustellen.

2.3.6. Die Rolle der Lehrkräfte in Integrationsklassen

Für Lehrer der allgemeinen Schule stellt die Integrationssituation immer noch keine Selbstverständlichkeit dar. Oftmals spielen die eigenen Ängste vor der unbekanntem und fremden Begebenheit eine entscheidende Rolle für das Ablehnen dieser Herausforderung. Es werden dann Gründe, wie „ich wollte im nächsten Schuljahr sowieso keine erste Klasse haben“ oder „für eine solche Aufgabe kommen nur erfahrene Lehrer in Frage“ vorgeschoben, um den ersten Anfragen der Schulleitung zu entkommen. Am ehesten können sich diejenigen Lehrer vorstellen, ein behindertes Kind in ihre Klasse aufzunehmen, die bereits Erfahrungen im Umgang mit Menschen mit einer Behinderung im Familien- oder Bekanntenkreis gemacht haben und sich persönlich damit auseinandergesetzt haben. Dieses Handeln ist nicht verwunderlich, denn im Allgemeinen sind weder Lehrer der Sonderschule noch Lehrer der Regelschule auf die Anforderungen der gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern in Integrationsklassen beziehungsweise Regelklassen mit ambulanter sonderpädagogischer Förderung vorbereitet. Nach MÜLLER ist eine Weiterentwicklung der Ausbildungspläne für Regel- und Sonderschullehrer unerlässlich. Es sollte so weit gehen, dass Lehrer während ihres Studiums die Möglichkeit haben integrationspädagogisches Fachwissen zu erlangen und bereits während ihrer Ausbildung in Klasse hospitieren, wo Integration passiert. Im Moment findet eine Hospitation vorwiegend in Sonderschulen, bspw. für Hörgeschädigte statt. Dies sorgt für ein unzutreffendes Bild von exotisch anmutenden Kindern, die kaum verständlich sprechen können, in den Köpfen der angehenden Lehrer, denn ein Großteil der hörgeschädigten Schüler besucht keine Sonder-, sondern eine Regelschule und die Mehrheit spricht auch unauffällig (vgl. FROMM, 2003, 39; MÜLLER, 1994, 223; SCHÖLER, 1999, 64).

Der Entschluss, ein Kind mit einer Beeinträchtigung in die Klasse aufzunehmen, bedeutet gemeinsam mit einem zweiten Lehrer in der Klasse zusammenzuarbeiten (jedenfalls für einen Teil der Unterrichtszeit). Oftmals fällt es den Lehrern, die zuvor stets alleine unterrichtet haben, schwer zu kooperieren. Dies kann zum einen daran liegen, dass sie nicht gelernt haben, in einem Team zu unterrichten oder zum anderen darin begründet sein, dass die durchlaufenen Ausbildungsgänge unterschiedliche Schularten betrafen und dadurch

verschiedenartige spezifische Handlungskompetenzen erworben wurden. Dies gilt vor allem für die Kooperation von Volksschul- und Sonderschullehrern. Besonders die Rolle des Sonderschullehrers erweist sich in vielfältiger Weise als schwierig und erlebt die massivsten Veränderungen im Vergleich zu der bislang vorherrschenden Handlungsauffassung: im Regelfall hat dieser keine eigene Klasse mehr. Er ist überdies nur stundenweise in das Unterrichtsgeschehen eingebunden, deshalb sind ihm relevante Unterrichtsverläufe und Lernschwierigkeiten nicht vertraut. Trotzdem zählen zu seinen Aufgaben den Regelschullehrer zu beraten, in der Klasse mitzuarbeiten, Lernprobleme festzustellen und die Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf entsprechen zu betreuen. Viele Sonderpädagogen fühlen sich von ihrer Ausbildung her nicht genügend vorbereitet, um diesen Anforderungen nachzukommen. Vielfach führen die zu hohen Erwartungen an die Fachkompetenz des Sonderschullehrers dazu, dass die Lehrkraft der allgemeinen Schule die Verantwortlichkeit und Zuständigkeit für die beeinträchtigten Schüler an den Sonderpädagogen abgibt, anstatt sich selbst mit dieser Herausforderung auseinanderzusetzen und in weiterer Folge zusätzliche pädagogische Kompetenzen zu erwerben (vgl. EBERWEIN/KNAUER, 1999, 291f; FROMM, 2003, 40; MÜLLER, 1994, 205).

Der Lehrer ist prinzipiell ein Einzelkämpfer, dessen berufliches Ansehen von der Tatsache abhängt, wie gut er seine Klasse im Griff hat. Dass dieser Gesichtspunkt weder Offenheit noch Kooperationsbereitschaft begünstigt, sei dahingestellt. *„Wenn aber integrativer Unterricht, der sich widerspiegelt in professionellem Handeln, Sachkompetenz und Verantwortungsbereitschaft, „persönliche Integrität“ (Feuser/Meyer 1987) voraussetzt, wird von Lehrern eine Souveränität über ihr Verhalten erwartet, die - wenn sie zuvor bestanden haben mag - durch die beschriebenen Mechanismen im allgemeinen nachhaltig lädiert ist“* (EBERWEIN/KNAUER, 1999, 292f). Diese Problematik der Schwierigkeit des Zwei-Lehrer-Systems gilt es zu überwinden, damit integrative Teamarbeit gelingen kann.

Im Folgenden werden einige wesentliche Richtsätze für die Zusammenarbeit im Team dargelegt (EBERWEIN/KNAUER, 1999, 294):

Die Lehrkräfte sollten sich aus freien Stücken bereit erklären in einer Integrationsklasse mit einem zweiten Erwachsenen zusammenzuarbeiten. Wenn die Möglichkeit besteht, sollten sich die Teams selbst nach persönlicher Sympathie und Einigkeit zusammenfinden. Vor Beginn der Zusammenarbeit sollten die Lehrer eingehend und offen über ihre Vorstellungen von Kooperation und ihre neue Rolle diskutieren. Auf alle Fälle sollten die beruflichen Interessen, Vorlieben, Abneigungen und eigenen Fachschwerpunkte dem Teamkollegen mitgeteilt werden, um auf dieser Basis ein gemeinsames Arbeitskonzept anzufertigen. Durch die Kooperation werden die eigene Persönlichkeit, Stärken und Schwächen dem anderen offengelegt, was Ängste und Unsicherheit hervorrufen kann. Dies muss unbedingt bewusst gemacht und dargelegt werden. Die Gestaltung des Unterrichts muss gemeinsam passieren. Auch in grundlegenden Themen, wie die Organisation des Unterrichts, des Lernens und der Erziehung sollte ein „Minimalkonsens“ (EBERWEIN/KNAUER, 1999) bestehen, um in der Klasse aufeinander abgestimmt handeln zu können und Verwirrungen seitens der Schüler zu entgehen. Einmal in der Woche sollte eine Teamsitzung angesetzt sein, um einerseits organisatorische Angelegenheiten zu besprechen, aber andererseits auch Konflikte zur Sprache bringen und zu reflektieren. Die Lehrer müssen sich auf ein verändertes Selbst- und Aufgabenverständnis einlassen. Sie müssen zu Offenheit und Toleranz, zur Annahme von Kritik und Kompromissen fähig sein und den anderen in seinem So-Sein anerkennen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine Vielzahl an Maßnahmen getroffen werden muss und eine befürwortende Einstellung bestehen muss um zu einem Gelingen der gemeinsamen Unterrichtung von hörgeschädigten und hörenden Schülern beizutragen. Die Eltern beispielsweise müssen vollkommen hinter der integrativen Beschulung ihres Kindes stehen und es auch z.B. am Nachmittag durch Lern- und Aufgabenbetreuung unterstützen. Von den Mitschülern des hörgeschädigten Kindes wird Verständnis und rücksichtsvolles Verhalten verlangt. Der Regelschullehrer muss seine Unterrichtsstrukturen und -methoden an die Bedürfnisse des Kindes anpassen und bereit sein, sich auf eine unterrichtliche Kooperation mit einem Sonderschullehrer einzulassen. Außerdem sind spezielle Maßnahmen im Unterricht unabdingbar, die ein besseres Absehen garantieren,

eine ruhigere Lernatmosphäre schaffen und somit dem hörgeschädigten Schüler ermöglichen dem Unterricht bestmöglich zu folgen.

Im nachstehenden Kapitel wird die Thematik der Kompetenz näher beleuchtet. Diese stellt einen wichtigen Aspekt der vorliegenden Arbeit dar, da im Zuge der Forschungsfrage unter anderem geklärt werden soll, welche Kompetenzen für Lehrer entscheidend sind, damit sie das integrative Unterrichtssetting meistern können.

3. Kompetenz - ein vieldeutiger Begriff

3.1. Die Bedeutung des Wortes Kompetenz

Wird der Begriff „Kompetenz“ aus etymologischer Sicht betrachtet, so ist zu erfahren, dass das Wort aus dem Lateinischen stammt: *competere* bzw. *petere* bedeutet so viel wie zusammenfallen, zusammentreffen, etwas (gemeinsam) erstreben, aber auch jemanden zustehen oder etwas (gesetzlich) erfordern bzw. einfordern (vgl. Dictionnaire étymologique de la langue latine, 1951 zit. nach MÜLLER - RUCKWITT, 2008, 104).

3.2. Kompetenz in der Erziehungswissenschaft

Kompetenz ist kein ursprünglich pädagogischer Ausdruck. Er wurde über andere Disziplinen in die pädagogische Fachsprache aufgenommen und gilt seit 1990 als ein Grundbegriff der Pädagogik. Eine Definition aus dem *Kleinen pädagogischen Wörterbuch* zu dem Terminus *Kompetenz* lautet: „*entweder Zuständigkeit für oder Fähigkeit zu einem bestimmten Handeln*“ (Kleines pädagogisches Wörterbuch, 1990 zit. nach MÜLLER - RUCKWITT, 2008, 187). Es geht stets um „*das Vorhandensein gewisser Kenntnisse und Fertigkeiten, welche die Voraussetzung für adäquates Handeln in bestimmten Situationen bilden*“ (ebd.). Demnach ist

Kompetenz eine „*situationsbezogene Handlungsdisposition*“, die nicht angeboren ist, sondern im Laufe der Zeit erworben wird.

Im deutschen pädagogisch-erziehungswissenschaftlichen Sprachgebrauch wurde der Begriff vor allem von Heinrich ROTH verbreitet. In seinem zweiten Band „Pädagogische Anthropologie“ führt er bei dem Versuch der näheren Beschreibung des Erziehungsziels *Mündigkeit* die Kompetenztrias Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz ein.

„Mündigkeit, [...], ist als Kompetenz zu interpretieren, und zwar in einem dreifachen Sinne: a) als Selbstkompetenz (self competence), d.h. als Fähigkeit, für sich selbst verantwortlich handeln zu können, b) als Sachkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für Sachbereiche urteils- und handlungsfähig und damit zuständig sein zu können, und c) als Sozialkompetenz, d.h. als Fähigkeit, für sozial, gesellschaftlich und politisch relevante Sach- und Sozialbereiche urteils- und handlungsfähig und also ebenfalls zuständig sein zu können.“ (ROTH, 1976, 180 zit. nach MÜLLER - RUCKWITT, 2008, 195)

In diesem Modell wird von einer hierarchischen Gliederung ausgegangen. Die drei Bezugsgrößen sind unmittelbar miteinander verknüpft und in dasselbe Konzept der Kompetenz integriert. Die Selbstkompetenz, oder auch moralische Kompetenz genannt, steht innerhalb der Trias an der Spitze der Hierarchie. Dennoch ist die Entwicklung zur Selbstkompetenz notwendig auf die Sach- und Sozialkompetenz angewiesen, denn die Selbstkompetenz ist ohne die beiden anderen Kompetenzen kein fundiert zufriedenstellender Begriff. Die Sachkompetenz wird überdies als Vorbedingung zur Sozialkompetenz verstanden.

ROTH geht davon aus, dass sich der Mensch in seiner Entwicklung sowohl in lernender als auch handelnder Weise mit der Umwelt befasst und benennt als oberste menschliche Handlungsfähigkeit die mündige Handlungsfähigkeit und betitelt somit Mündigkeit als Erziehungsziel. Der mündige Mensch verfügt nach ROTH über ein Selbstbewusstsein und die Fähigkeit sein Denken, Fühlen und Handeln zu dirigieren und zu kontrollieren. Des Weiteren weist er herausgebildete und ausgeformte Potentiale auf, die es ihm ermöglichen sein Leben zu meistern. Er muss zudem sachlich richtig und sittlich gültig handeln und „sozial

handlungsfähig“ sein, um mündig und moralisch handeln zu können (vgl. ROTH, 1976, zit. nach MÜLLER - RUCKWITT, 2008, 194-197).

Wenn für ROTH *„freie Verfügbarkeit über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten für jeweils neue Initiativen und Aufgaben“* Mündigkeit bedeutet, lässt sich dieser Gedanke auch auf Kompetenz übertragen, sodass Kompetenz die verantwortliche Handlungsfähigkeit meint, die *„auf dem freiheitlichen Verfügen-Können über die eigenen Kräfte und Fähigkeiten und zwar in Sozial-, Sach- und Wertzusammenhängen des Lebens beruht“* (MÜLLER - RUCKWITT, 2008,197). Kompetenz ist daher nicht einfach ein Synonym für Fähigkeit. Sie ist genauer gesagt eine komplexe Handlungsfähigkeit als Summe verstrickter und wechselseitig voneinander abhängiger kognitiver, sozialer und moralischer Prozesse, sowie eine schon vorgelagerte grundsätzliche Anlage. Aus diesem Grund ist Kompetenz Erziehungsziel und Charakterzuschreibung des Menschen gleichermaßen (vgl. ROTH, 1976, zit. nach MÜLLER - RUCKWITT, 2008, 197).

3.3. Kompetenz in der beruflichen Bildung - das Modell „Kompetenzbiographie“

Im Zusammenhang mit der beruflichen Weiterbildung wurde der Kompetenzbegriff vor allem von John ERPENBECK und Volker HEYSE geprägt und für die Entwicklung von Kompetenzprofilen und die Darstellung von Kompetenzbiografien genutzt (vgl. KOSTRZEWA, 2005, 98). Besonders in den Fächern Personalmanagement und Pädagogik gewann diese Kompetenztheorie an Bedeutung.

Die Autoren beschreiben Kompetenz als *„Dispositionen⁶ individueller und organisationeller Selbstorganisation“* (ERPENBECK/HEYSE, 2007, 22). Eine Grundbedingung für die Heranbildung von Kompetenzen ist das Lernen. *„Lernen wird heute als ein aktiver Prozess des Aufbaus von Wissen und Kompetenzen verstanden“* (TERHART, 2000, 47). Kompetenzen entwickeln sich ein Leben lang, werden erworben und gehen wieder verloren. Die Entwicklung geschieht in Form eines lebenslangen, hauptsächlich selbstorganisierten Lernens. Dieses ist nicht nur Lernen hinsichtlich eines Stoff- oder Fertigkeitserwerbs, es ist vielmehr

⁶ Disposition meint, *„die Gesamtheit der bis zu einem bestimmten Handlungszeitpunkt entwickelten inneren Voraussetzungen zur psychischen Regulation der Tätigkeit“* (ERPENBECK/HEYSE, 2007, 136).

Lernen, um in der Gesellschaft bestehen zu können. Dazu unterscheiden die Autoren vier Grundkompetenzen: die personale Kompetenz, die Aktivitäts- und Handlungskompetenz, die fachlich-methodische Kompetenz und die sozial-kommunikative Kompetenz. Nahezu alle Kompetenztheorien unterteilen einheitlich ihren Gegenstand in diese Grundkompetenzen (vgl. ERPENBECK/HEYSE, 2007).

Ferner werden die vier Grundkompetenzen auch für das Kompetenzprofil von Lehrern verwendet. Nach TERHART (2000, 54) ist unter Kompetenz „*das Verfügen über Wissensbestände, Handlungsrouinen und Reflexionsformen, die aus der Sicht einschlägiger Professionen und wissenschaftlicher Disziplinen zweck- und situationsangemessenes Handeln gestatten*“ zu verstehen. Ein Lehrer braucht nach Ansicht TERHARTS vielfältige Teilkompetenzen, um im schulischen Umfeld agieren zu können. Als zentrale Kompetenz wird das *Lehren* angesehen, welches in ein Umfeld zusätzlicher Aufgabenbereiche mit spezifischen Kompetenzansprüchen eingeschlossen ist. Dazu zählen neben dem Unterrichten, das Erziehen, Diagnostizieren, Beurteilen, Beraten und Evaluieren, sowie die Kooperation mit Kollegen und Eltern. Auch wird ihm die fortwährende Überprüfung, Reflexion und Weiterentwicklung der eigenen beruflichen Tätigkeit und Kompetenz abverlangt, bspw. durch regelmäßige Fort- und Weiterbildungen (vgl. TERHART, 2000, 48-54).

CARLE beschreibt die Kompetenz von Lehrern als „*Handlungsfähigkeit eines individuellen, kollektiven oder organisationalen Akteurs und integriert dessen Wissen, Werte, Einstellungen und Selbstreflexion*“ (CARLE, 2002, 10 zit. nach KOSTRZEWA, 2005, 98f) und hebt besonders die hohe Vielfältigkeit des beruflichen Agierens von Lehrern hervor. Karl-Oswald BAUER unterstreicht neben der Entwicklung eines geeigneten Handlungsbestandes und der didaktischen Kompetenz auch die Wichtigkeit des professionellen Selbst. Dieses ist das „Steuerinstrument“ (BAUER, 2002) professionellen Handelns (vgl. KOSTRZEWA, 2005, 99).

Im Folgenden werden die vier Grundkompetenzen nach ERPENBECK und HEYSE (2007) näher betrachtet:

Die *personale Kompetenz* wird begriffen als die Fähigkeit, „*reflexiv selbstorganisiert zu handeln, d.h. sich selbst einzuschätzen, produktive Einstellungen, Werthaltungen, Motive und Selbstbilder zu entwickeln*“ und eigene Begabungen zu entfalten und zu lernen. Wird die *personale Kompetenz* auf den Lehrberuf umgelegt, so lässt sie sich als berufsbiografische Kompetenzdimension beschreiben, in der die beruflich-professionelle Identität ausgebildet und ein individuelles und integrierendes pädagogischen Gesamtkonzept entwickelt wird. Diese Kompetenz äußert sich in Fähigkeiten, wie die Bereitschaft zur Selbstentwicklung, Leistungs- und Lernbereitschaft, Offenheit, Tatkraft, Zielstrebigkeit, Neugier, Glaubwürdigkeit, Flexibilität, Ausdauer und Belastbarkeit.

Eng verbunden mit der personalen Kompetenz ist die soziale Kompetenz, da sie sich gegenseitig bedingen und voneinander abhängig sind.

Die *sozial- kommunikative Kompetenz* ist als Fähigkeit zu beschreiben, kommunikativ und kooperativ selbstorganisiert zu handeln, d.h. persönliche und übergeordnete Ziele mit anderen Menschen in partnerschaftlichen bzw. Gruppenprozessen erfolgreich und kooperativ zu verfolgen. Sie wird auch als systemisch-soziale Kompetenzdimension von Lehrern umschrieben. Diese beinhaltet Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Durchsetzungsvermögen, Aufrichtigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Kooperationsbereitschaft, Kritik- und Konfliktlösungsfähigkeit.

Als pädagogische Kompetenzdimension ist die *Aktivitäts- und Handlungskompetenz* zu verstehen, die die alltägliche Arbeit mit Schülern anstrebt. Diese schließt die Fähigkeit ein, „*gesamtheitlich selbstorganisiert zu handeln*“ (ERPENBECK/HEYSE, 2007, 159), d.h. die eigenen Gefühle, Fähigkeiten und Motivationen in die eigenen Willensantriebe zu integrieren. Sie umfasst Entscheidungsfähigkeit, Gestaltungswille, Tatkraft, Belastbarkeit, Beharrlichkeit und Optimismus.

Die *fachlich- methodische Kompetenz* beinhaltet die Fähigkeiten, geistig und physisch selbstorganisiert zu handeln, d.h. mit fachlichen und instrumentellen Kenntnissen kreativ Probleme zu lösen und Wissen sinnorientiert einordnen und bewerten zu können. Für die Lehrerverberession stellt sie die wissenschaftliche, didaktische und methodische Kompetenzdimension von Lehrern dar. Sie umschließt Allgemein- und Fachwissen, organisatorische Fähigkeiten, aber auch analytisches und strukturierendes Denken (vgl. ERPENBECK/HEYSE, 2007, 159; 161; KOSTRZEWA, 2005, 99f).

„In der Lehrerbildung geht es um die ausbildungsgestützte Selbstaneignung von Berufswissen, Berufskönnen und Berufsethik in allen vier Kompetenzdimensionen“ (KOSTRZEWA, 2005, 100). Die Aneignung von Kompetenzen soll mit der Entwicklung der Befähigung und dem Einverständnis verbunden sein, Wissen und Können situationsangemessen und verantwortungsvoll gleichsam wie berufsethische Grundsätze anzuwenden (vgl. KOSTRZEWA, 2005, 101).

Dieses Kapitel stellte einen Überblick der wesentlichen Elemente von Kompetenz dar. Zu Beginn wurde auf die Wortgeschichte des Terminus eingegangen, anschließend aus erziehungswissenschaftlicher Sicht beleuchtet. Insbesondere durch Heinrich ROTH wurde der Ausdruck im pädagogischen Sprachgebrauch gefestigt, der bei der näheren Ausführung des Erziehungsziels Mündigkeit die Kompetenztrias Selbst-, Sach- und Sozialkompetenz vorstellte. Schließlich wurde das Modell „Kompetenzbiografie“ von John ERPENBECK und Volker HEYSE beschrieben, welches für die Erstellung von Kompetenzprofilen u.a. von Lehrern genutzt wird.

Da nun die grundlegenden theoretischen Gesichtspunkte aufgezeigt wurden, folgt der empirische Teil der Diplomarbeit. Voranzustellen ist die Darstellung der methodischen Vorgehensweise.

4. Das forschungsmethodische Vorgehen

Für die Behandlung der Forschungsfrage wurden mittels Leitfadeninterviews neun Volksschullehrer, die in Wien und Niederösterreich tätig sind, befragt. Jene Lehrer unterrichteten in Integrationsklassen, Hörgeschädigten- Integrationsklassen, oder Einzelintegrationsklassen mindestens einen leicht- bis mittelgradig schwerhörigen oder mit CI versorgten gehörlosen Schüler. Die Bearbeitung des Datenmaterials wird mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) unternommen.

4.1. Erhebung

Das Leitfadeninterview eignete sich deshalb besonders als Erhebungsmethode für die vorliegende Untersuchung, da es dem Interviewer ermöglicht, sowohl relevante Themen anzusprechen, die in seinem Leitfaden zu finden sind, als auch spontan aus der Interviewsituation heraus neue Fragen und Inhalte einzuschließen. Der Befragte hat sogleich die Möglichkeit, Themen zu ergänzen, die vom Interviewer nicht einbezogen wurden (vgl. BORTZ/DÖRING, 2006, 314; FRIEBERTSHÄUSER/ LANGER, 2010, 439).

4.1.1. Das Leitfadeninterview

Als Interview wird eine *„verabredete Zusammenkunft, in der Regel eine direkte Interaktion zwischen zwei Personen, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen“* (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER, 2010, 438), bezeichnet.

Das Ziel eines Interviews ist es, Informationen, sowie Erzählungen der Befragten zu erheben, sodass sich das Interview durch einen überwiegend einseitigen Informationsfluss kennzeichnet. Die Datengewinnung kann auf unterschiedliche Arten und mittels verschiedener Interviewformen erlangt werden. Die gewählte Interviewform sollte jedoch immer in Bezug auf das jeweilige Forschungsdesign betrachtet werden. *„Die Entscheidung für eine spezifische Interviewform resultiert aus dem jeweiligen Forschungsdesign: dem Erkenntnisinteresse, der Frage-*

stellung, der zu befragenden Zielgruppe sowie der methodischen Anlage der Studie“ (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER, 2010, 438).

Die in der vorliegenden Diplomarbeit verwendete Form des Interviews entspricht dem „Leitfadeninterview“. Das Leitfadeninterview ist die verbreitetste Form qualitativer Befragungen (vgl. BORTZ/DÖRING, 2006, 314) und verwendet eine offene⁷, teilstrukturierte⁸ bzw. leitfadengestützte Art der Datengewinnung. Das bedeutet der Befragte kann auf die Fragen des Interviewers frei antworten (ohne Antwortvorgaben) und kann erzählen, was ihm in Bezug auf das Thema wichtig ist. Dennoch sind die Interviewfragen des Leitfadens vorab formuliert und strukturiert worden (vgl. MAYRING, 1999, 49 zit. nach STEINER, 2007, 120).

Ein Leitfaden besteht im Wesentlichen aus Fragen, die so gestellt sind, dass sie sowohl alle wichtigen und interessanten Themenbereiche berücksichtigen, als auch genügend Raum für zusätzliche Erzählungen durch den Interviewpartner erlauben. Das Leitfadeninterview ermöglicht also eine Strukturierung durch den Interviewenden, sowie den Informanten. Der Interviewer muss mit der Thematik vertraut sein, um sich am Gespräch beteiligen zu können und so den Befragten zum weiteren Sprechen zu animieren. Ein Vorteil gegenüber beispielweise dem offenen Interview bietet sicherlich der Aspekt, dass immer wieder auf den Leitfaden zurückgegriffen werden kann und somit ein Vergleich mit den Antworten anderer Interviews, die nach demselben Leitfaden geführt wurden, machbar ist. Der Leitfaden wird üblicherweise flexibel gehandhabt. Er enthält eine Palette von Fragen, die in jedem Einzelinterview gestellt werden sollten, unterliegt aber keinem fixen Ablaufschema. Dadurch soll dem Befragten die Möglichkeit gegeben werden, seine subjektiven Einschätzungen und Erfahrungen darzulegen und unvorhergesehene Themen zu ergänzen. Der Leitfaden kann aber auch aus vorab formulierten, detaillierten Fragen bestehen, die dem Befragten nach einer festgelegten Reihenfolge gestellt werden. Grundsätzlich dient er als

⁷ Offene Interviewfragen sind so gestellt, dass die Antworten des Befragten in kein vorgegebenes Antwortschema passen müssen. Die Antworten werden vielmehr in dem Wortlaut des Befragten und mit seinen vorgebrachten Angaben und Themen festgehalten (vgl. LAMNEK, 2005, 345).

⁸ Beim teilstrukturierten Interview „handelt es sich um Gespräche, die aufgrund vorbereiteter und vorformulierter Fragen stattfinden, wobei die Abfolge der Fragen offen ist.“ (ATTESLANDER, 2003, 148).

Gedächtnisstütze und Orientierungshilfe während der Befragung. Vorab sollte jedoch die erste Fassung des Interviewleitfadens in einem Probeinterview getestet werden. Dies hat den Grund, dass unverständliche und zu vielschichtige Ausdrücke nochmals überarbeitet werden können (vgl. FRIEBERTSHÄUSER/LANGER, 2010, 439; LAMNEK, 2005, 354; MAROTZKI, 2006, 114).

4.1.2. Die Entwicklung des Interviewleitfadens

Die Gestaltung des Leitfadens setzt ein Vorverständnis des Objektbereichs auf Seiten des Forschenden voraus, denn die Fragen im Interviewleitfaden beziehen sich im Allgemeinen auf Themenbereiche, die zuvor als relevant bestimmt wurden. Deren Relevanz kann aus *„Theorien, eigenen theoretischen Vorüberlegungen, bereits vorliegenden Untersuchungen, ersten eigenen empirischen Befunden oder eigener Kenntnis des Feldes“* (FRIEBERTSHÄUSER/LANGER, 2010, 439) resultieren.

Der Leitfaden dieser Erhebung wurde durch die Auseinandersetzung mit bereits vorliegenden Forschungen im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik, sowie dem Kompetenzmodell (2007) entwickelt. Er wurde so konstruiert, dass jene Inhalte, die es zu erforschen gilt, weitestgehend abgedeckt wurden. Dennoch blieb genügend Raum für Erläuterungen und Anregungen seitens der Interviewpartner. In dem Forschungsvorhaben wurden sozusagen Induktion und Deduktion⁹ verknüpft, da mithilfe bereits bestehender Theorien -die Untersuchung von Katrin STEINER (2007)- und dem Kompetenzmodell nach ERPENBECK/ HEYSE (2007) ein Leitfaden erstellt wurde, der allerdings durch die Interviews abgewandelt werden kann. So verweisen auch LAMNEK (2005, 364) und STRAUSS/CORBIN (2008, 46) auf die Verbindung von Induktion und Deduktion.

⁹ Bei der Induktion erfolgt zuerst die Beobachtung, auf deren Grundlage sich erklärende Prinzipien, z.B. Theorien oder Hypothesen herausbilden. Bei der Deduktion wird von vorhandenen Theorien und Hypothesen ausgegangen und daraufhin Beobachtungen im Feld vorgenommen (LAMNEK, 2005, 250).

Folgende Themen fanden im Interview mit den Lehrern Eingang:

- die Klassensituation
- die persönliche Vorerfahrung des Lehrers mit Hörgeschädigten
- die Organisation des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler
- die Einschätzung der sozialen Integration des/r hörgeschädigten Kindes/r
- die Qualität der Zusammenarbeit mit dem Hörgeschädigtenlehrer / Sonder-
schullehrer
- konkrete Belastungen im Unterricht
- die Bewältigung der integrierten Unterrichtssituation aufgrund von
Kompetenzen

Im Anschluss an die Bestimmung der wichtigsten Themenbereiche erfolgte die Erstellung des Interviewleitfadens. Dieser zeigt sechs Schwerpunkte, die unterschiedliche Dimensionen und Ausprägungen aufweisen. Im Folgenden werden diese in einer Tabelle genauer dargestellt:

Schwerpunkt	Dimension	Ausprägung
Allgemeine Informationen	- Klassensituation	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Angaben zur Klasse ▪ Angaben zum integrierten Schüler ▪ Verwendung von technischen/ manuellen Hilfsmitteln
personale Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Offenheit - Lernbereitschaft 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ persönliche Einstellung zu Integration ▪ Vorbereitung auf die Integrationssituation ▪ Kenntniserwerb ▪ absolvierte Kurse
Fachlich-methodische Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> - Erfahrungheit - Aneignung von Allgemein- und Fachwissen - Methodik und Didaktik des Unterrichts 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Erfahrung mit Hörgeschädigten ▪ Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts ▪ Beachtung besonderer Perzeptionsbedingungen

Aktivitäts- und Handlungskompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • alltägliche Arbeit mit Schülern • Belastbarkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • erlebte Belastungssituationen
Sozial - kommunikative Kompetenz	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperationsbereitschaft • Teamfähigkeit • Einfühlungsvermögen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Unterstützung durch Sonderschullehrer/ Hörgeschädigtenlehrer ▪ Ablauf der Unterstützung ▪ sozialer Umgang mit dem hörgeschädigten Schüler
Zusammenschau	Einschätzung, erforderlicher Kompetenzen im Unterricht	<ul style="list-style-type: none"> ▪ erforderliche Kompetenzen ▪ Wünsche, Anregungen

Tab. 3: Interviewleitfaden

4.1.3. Die Planung und Durchführung der Interviews

Das Finden geeigneter Interviewpartner erwies sich zu Beginn als schwieriges Unterfangen. Nachdem die Eigenrecherche keine zufriedenstellenden Ergebnisse lieferte, wurde die Direktorin des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung, Frau Mag. STROHMAYER zu Rate gezogen, die sogleich hilfreiche Kontaktadressen vorlegte. Unter anderem konnte so der Kontakt zu den mobilen Hörgeschädigtenlehrern in Wien hergestellt werden. Diese verfügen über eine Liste jener hörgeschädigter Schüler, die in Wien einzelintegriert oder in Integrationsklassen unterrichtet werden und stundenweise durch mobile Hörgeschädigtenlehrer betreut werden.

Im Anschluss erfolgte die Kontaktaufnahme mit den jeweiligen Schulleitern der integrierten Schüler, die in den meisten Fällen ihre Zusage für die Untersuchung erteilten. Des Weiteren wurde ein Ansuchen für die Durchführung dieses Forschungsvorhaben beim Stadtschulrat für Wien und beim Landesschulrat für Niederösterreich eingereicht. Nach Erhalt der Genehmigung des Ansuchens wurden die betreffenden Direktionen informiert und ein Interviewtermin mit den zur Verfügung stehenden Lehrern vereinbart.

Die Erhebung erfolgte in den Monaten Mai, Juni und November, 2011. Elf Interviews wurden in Wien und drei in Niederösterreich durchgeführt. Für die

Datenanalyse wurden lediglich neun herangezogen, - Wien (8), Niederösterreich (1) - da diese den zeitlichen und inhaltlichen Rahmenbedingungen entsprachen. Die Interviews dauerten zwischen 25 und 38 Minuten und fanden ausschließlich in den Räumlichkeiten der jeweiligen Schulen statt. Die räumlichen Gegebenheiten in den verschiedenen Schulen waren sehr unterschiedlich. Einerseits wurde die Befragung in Räumen durchgeführt, die als ruhig eingeschätzt wurden und die Interviews ohne Störungen stattfinden konnten, andererseits in einer lärmgefüllten Umgebung (bspw. am Schulgang oder im Lehrerzimmer), die durch mehrmalige Unterbrechungen (z.B. Hereinkommen von Kollegen und Kindern, Telefonate) gekennzeichnet war.

Die Lehrer wurden vor der Befragung über den Ablauf und die Schwerpunkte der Untersuchung aufgeklärt und um Erlaubnis gebeten, das Gespräch mit Hilfe eines Diktiergerätes aufzeichnen zu dürfen. Weiters wurde den Befragten versichert, dass jegliche Personen und Orte, die sie erwähnen, anonymisiert werden.

4.1.4. Stichprobe

In der qualitativen Forschung wird eine gezielte Auswahl der Probanden favorisiert. Da der Forscher bereits ein theoretisches Vorwissen besitzt und weiß worauf er sein Augenmerk legen muss, wählt er seine Versuchspersonen so aus, dass er durch deren Mithilfe seine Forschungsfrage beantworten kann (vgl. LAMNEK, 2005, 266).

Für diese Untersuchung wurden Schulen einerseits anhand der zuvor erwähnten Schülerliste zufällig ausgewählt, andererseits wurden Institutionen, die hörgeschädigte Schüler in eigenen Hörgeschädigten-Integrationsklassen beschulen, durch eine Recherche im Internet ausfindig gemacht. Zudem wurden einige Integrationsklassen, die hörgeschädigte Schüler einschließen, über den Landesschulrat für Niederösterreich gefunden. Die Wahl der Probanden erfolgte schließlich durch die jeweiligen Schulleiter. Nachdem die Direktoren Informationen zu den erforderlichen Voraussetzungen für die Befragung erhielten, wählten sie jene Lehrer aus, die diese Bedingungen erfüllten und sich aus freien Stücken für ein Gespräch bereit erklärten.

Der zu befragende Lehrer sollte folgende Kriterien aufweisen:

- in der Primarstufe (1.-4. Schulstufe),
- mindestens einen leicht- bis mittelgradig schwerhörigen oder mit CI versorgten gehörlosen Schüler,
- einzelintegriert oder in einer Integrationsklasse,
- lautsprachgerichtet unterrichten;
- Kooperation mit einem Sonderschullehrer oder mit einem mobilen Hörgeschädigtenlehrer

Die im Folgenden dargestellte Tabelle charakterisiert die Interviewpartner dieser Untersuchung und veranschaulicht wesentliche Faktoren der Klassensituation:

Hg-I-Klasse Hörgeschädigten-Integrationsklasse
 CI Cochlea Implantat
 HG Hörgerät
 FM frequenzmodulierte Anlage

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9
Schulform	3. I-Klasse	1. I-Klasse	2. I-Klasse	2. Hg- I-Klasse	3. VS-Klasse	4. I-Klasse	4. VS-Klasse	3. VS-Klasse	2. VS-Klasse
Schüleranzahl	21	18	21	17	25	16	20	21	25
Zahl der Hörgeschädigten	4	6	1	6	1	1	1	1	1
Zahl der Integrationskinder	1	/	5	/	/	5	/	/	/
Hörhilfen	HG FM	CI, HG FM	CI /	CI, HG FM	CI FM	HG /	HG /	HG /	HG /
lautsprachlich	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja

Tab. 4: Darstellung der Interviewpartner

4.2. Auswertung

Bevor mit der Bearbeitung des Datenmaterials begonnen werden konnte, mussten die Tonaufnahmen der Interviews transkribiert (verschriftlicht) werden. Hierzu bot eine Audiotranskriptionssoftware (z.B. f4¹⁰) Unterstützung beim Abtippen der Gespräche aus den Tonaufzeichnungen. Ein Transkript beinhaltet nicht nur den Interviewtext, es gibt auch Aufschluss über Besonderheiten des Gesprächsverlaufs (z.B. Pausen, gleichzeitiges Sprechen, Lachen etc.) (vgl. BORTZ/DÖRING, 2006, 311f). Die Transkripte dieser Diplomarbeit wurden auf einer CD-ROM gespeichert und sind der Öffentlichkeit nicht zugänglich.

Die nachstehende Tabelle soll grundlegende Transkriptionszeichen, die für die Transkription der Interviews verwendet wurden, erläutern:

L4: wir reden immer und wir haben da eine recht gute zusammen-arbeit.	Interviewtext (nur Kleinschreibung!)
L1: [...], aber ich wurde von vor allem von meiner direkten kollegin, die sonderschullehrerin ist, hier sehr gut * eingeführt.	Kurzpause durch *
L6: welche kompetenzen braucht die lehrerin? ** eine gewisse offenheit, flexibilität [...]	längere Pause durch **
L6: die ham schon so eine dynamik, ja, so richtig viel zusammenhalt *2* gibt=s leider nicht	Pause über 1 Sek. mit Längenangabe *Sek.*
L5: er hört natürlich auch und spricht auch ganz nor/ also fast normal	Abbruch eines Wortes oder Satzes durch /
L1: [...] und dadurch gibt=s auch keine probleme in kranken-ständen.	Wortverschmelzung durch =
L4: das hat sie mir schon erklärt, aber ich hab' selbst keine einführung gekriegt.	ausgefallene Buchstaben durch '
L1: [...] und daaa sind vier gehör-geschädigte	Dehnung durch Buchstabenwiederholung
L3: kleinere klassen (LACHEN) ja die wünsch' ich mir.	Kommentar in Klammern und Großbuchstaben

¹⁰ Online im WWW unter URL: <http://www.audiotranskription.de/f4.htm> [30.04.2012].

L8: <also eine von der wir=s wissen (LACHEN)> also wo=s halt massiv ist.	Tonhöhe fallend < (steigend: >)
I: [...] oder dass es ihr zu laut is' oder #fragen sie dann nach#	gleichzeitiges Reden von Interviewer (I) und Befragungsperson, markiert durch Raute (#)
L7: #nein also# meistens is' es so, dass [...]	

Tab. 5: Transkriptionszeichen (vgl. BORTZ/DÖRING, 2006, 313)

Nachdem die Interviews verschriftlicht wurden, erfolgte die Bearbeitung des Datenmaterials im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008), welche folglich in ihren Grundzügen dargestellt wird. Nachdem die Auswertungsmethode theoretisch beschrieben wurde, folgt ein Beispiel zur praktischen Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse.

4.2.1. Die *qualitative Inhaltsanalyse* nach MAYRING (2008)

Im Allgemeinen versteht sich die Inhaltsanalyse (Content Analysis) als Instrument empirischer Kommunikationswissenschaften, welches in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts besonders zur Analyse von Massenmedien, wie Zeitung und Radiosendungen erarbeitet wurde. Diese Medien wurden mithilfe der Inhaltsanalyse systematisch, meist quantitativ ausgewertet (MAYRING, 2002, 114, MAYRING/BRUNNER, 2010, 324). In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts wurde die Kritik an dem quantitativen Verfahren immer lauter, die die Methode als *„unzureichend, ihren Ansprüchen nicht genügend“* (MAYRING, 2008, 25) beschrieb. Kritisiert wurde vor allem, dass die quantitative Inhaltsanalyse *„den Kontext von Textbestandteilen, latente Sinnstrukturen, markante Einzelfälle [und] das, was im Text nicht vorkommt“* (MAYRING, 2002, 114) weniger berücksichtigt. Erweiterungen und Alternativen wurden ausgearbeitet: *„Der grundlegende Ansatz der qualitativen Inhaltsanalyse ist nun, die Stärken der quantitativen Inhaltsanalyse beizubehalten und auf ihrem Hintergrund Verfahren systematischer, qualitativ orientierter Textanalyse zu entwickeln“* (MAYRING, 2008, 42).

Die qualitative Inhaltsanalyse „*will Texte systematisch analysieren, indem sie das Material schrittweise mit theoriegeleitet am Material entwickelten Kategoriensystemen bearbeitet*“ (MAYRING, 2002, 114). Das zentrale Element in der qualitativen Inhaltsanalyse stellt das Kategoriensystem dar, welches in einem Wechselverhältnis zwischen der Theorie (Fragestellung) und dem Material erzielt wird (vgl. MAYRING, 2008, 53). Wesentlich hierbei ist, dass die Kategorien häufig aus theoretischen Modellen abgeleitet sind. Sie werden an das Material herangebracht und nur begrenzt daraus entwickelt. Dennoch werden die Kategorien ständig am Material überprüft und unter Umständen verändert (vgl. FLICK, 2009, 409).

Nach MAYRING (2008, 58) werden drei Grundformen des Interpretierens unterschieden: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung.

1. Zusammenfassung

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse zielt darauf ab, das Material so zu kürzen, sodass die wichtigsten Inhalte bestehen bleiben, das Grundmaterial aber immer noch sichtbar ist.

2. Explikation

Diese Analyse hat zum Ziel zu einzelnen, zweifelhaften Begrifflichkeiten oder Sätzen zusätzliches Material einzubinden, welches jene ungewissen Textstellen erklären soll.

3. Strukturierung

Die strukturierende Inhaltsanalyse beschäftigt sich mit einzelnen Aspekten, die aus dem Material herausgegriffen werden.

Für dieses Forschungsvorhaben wurde die Form der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (MAYRING, 2008, 75) gewählt. Im Folgenden wird eine Zusammenschau der eben genannten qualitativen Techniken gegeben. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse erfährt eine genauere Beschreibung, während die explizierende und strukturierende Inhaltsanalyse der Vollständigkeit halber lediglich oberflächlich skizziert werden.

4.2.1.1. Die zusammenfassende Inhaltsanalyse

Die zusammenfassende Inhaltsanalyse bewirkt im Wesentlichen „*das Material so zu reduzieren, daß [sic!] die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist*“ (MAYRING, 2008, 58). Sie wird also benützt, um das Ausgangsmaterial auf eine übersichtliche Kurzfassung zu reduzieren, indem das Material paraphrasiert wird, d.h. weniger wichtige Textstellen und sinnverwandte Paraphrasen werden gestrichen (erste Reduktion) und übereinstimmende Paraphrasen gesammelt und zusammengefasst (zweite Reduktion). Das Resultat ist schließlich eine Zusammenfassung auf einem höheren Abstraktionsniveau (vgl. MAYRING, 2002, 410).

4.2.1.2. Die explizierende Inhaltsanalyse

Die explizierende Inhaltsanalyse versteht sich im eigentlichen Sinne als Kontextanalyse und erläutert unklare, missverständliche und widersprüchliche Begriffe und Textausschnitte, indem weiteres Material hinzugezogen wird. Für die fraglichen Textstellen werden lexikalisch-grammatische Definitionen eingebunden. Dazu werden zwei Quellen unterschieden: die *enge* Kontextanalyse greift zusätzliche Aussagen zur Explikation aus dem direkten Textumfeld der zu analysierenden Textstelle auf, während die *weite* Kontextanalyse über den Text hinausgeht und Informationen bspw. über den Verfasser, Adressaten und die Entstehungssituation heranträgt. Hieraus wird jeweils eine „explizierende Paraphrase“ aus dem Material gebildet, statt der zweifelhaften Stelle in den Text eingesetzt und überprüft (vgl. MAYRING, 2002, 117ff; FLICK, 2009, 414).

4.2.1.3. Die strukturierende Inhaltsanalyse

Im Allgemeinen kann mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse aus dem Material eine bestimmte Struktur herausgefiltert werden. Dazu bedarf es zu allererst der Bestimmung der Strukturierungsdimensionen, die von der Fragestellung abgeleitet und theoretisch begründet werden. Diese Dimensionen

werden weiter in einzelne Ausprägungen aufgespaltet. Die Dimensionen und Ausprägungen werden schließlich zu einem Kategoriensystem zusammengestellt. Das Kategoriensystem muss exakt definiert sein, sodass eine zweifelsfreie Zuordnung des Textes zu den Kategorien in jedem Falle möglich ist (vgl. MAYRING, 2002, 118; MAYRING, 2008, 82f). Dieses Verfahren vollzieht sich in drei Schritten (vgl. MAYRING, 2008, 83):

1. *Definition der Kategorien*: es wird präzise dargelegt, welche Textpassagen unter eine Kategorie fallen.
2. *Ankerbeispiele*: es werden bestimmte Textausschnitte hervorgebracht, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiel für diese Kategorie dienen sollen.
3. *Kodierregeln*: im Falle von Problemen der Abgrenzung zwischen Kategorien werden Regeln entworfen, die eine genaue Zuordnung möglich machen.

In einem weiteren Schritt erfolgt der Materialdurchgang. Hier werden zunächst Textstellen, die sich auf eine Kategorie beziehen, hervorgehoben, je nach Ziel der Strukturierung bearbeitet und herausgeschrieben. Die Ergebnisse des Durchgangs müssen dann zusammengesetzt und aufgearbeitet werden (vgl. ebd.).

Die strukturierende Inhaltsanalyse kann verschiedene Ziele verfolgen, die durch vier Formen unterschieden werden (vgl. MAYRING, 2008, 85):

Die formale Strukturierung kann nach formalen Strukturierungsgesichtspunkten eine innere Struktur des Materials herausfiltern. Die inhaltliche Strukturierung kann dagegen das Material zu bestimmten Inhaltsbereichen extrahieren und zusammenfassen. Nach einzelnen markanten Ausprägungen im Material zu suchen und diese genauer zu beschreiben ist das Ziel der typisierenden Strukturierung. Durch die skalierende Strukturierung kann das Material nach Dimensionen in Skalenform eingeschätzt werden.

4.2.1.4. Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Da nun die drei Techniken vorgestellt wurden, folgt eine eingehendere Beschreibung des Ablaufes der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, welche für dieses Forschungsvorhaben genützt wurde. Die nachstehende Abbildung (Abb. 2) gibt dazu einen Überblick der wesentlichen Abläufe einer inhaltsanalytischen Zusammenfassung:

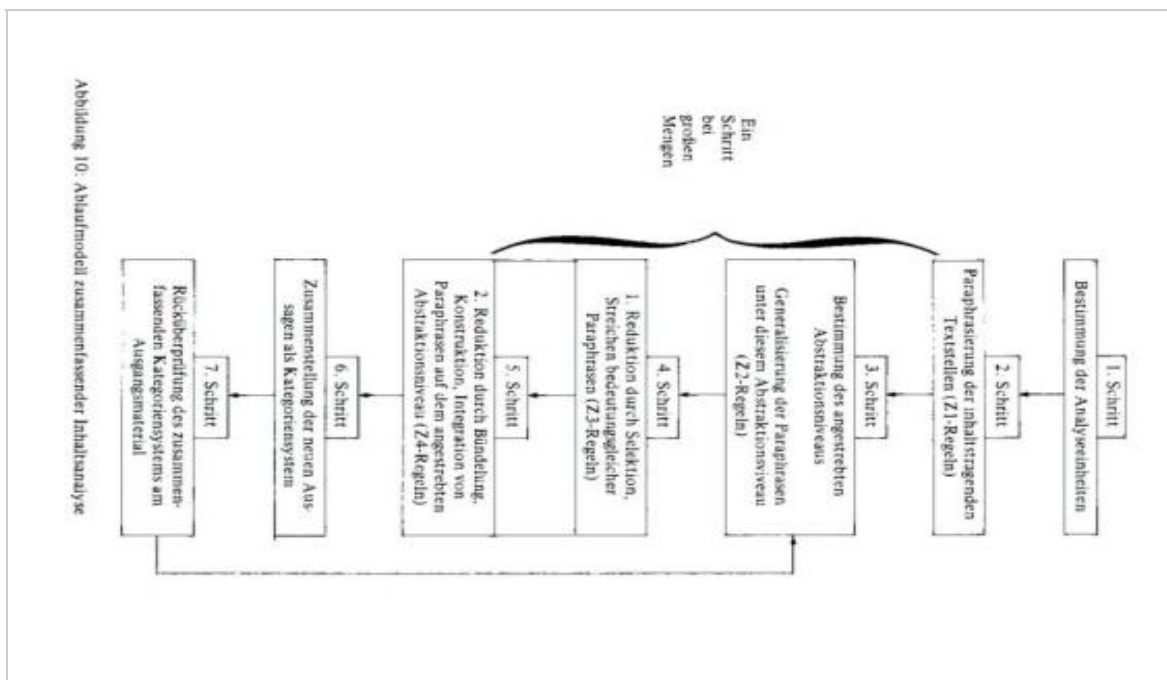


Abb. 2: Ablaufmodell inhaltsanalytischer Zusammenfassung (MAYRING, 2008, 60)

Wie in der Abbildung ersichtlich wird, gestaltet sich der Ablauf der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach festgelegten Regeln. Diese Regelgeleitetheit macht es für andere Forscher möglich, die Analyse zu verstehen, nachzuvollziehen und zu überprüfen (vgl. MAYRING, 2008, 12).

Vor dem ersten Schritt, der in der Abbildung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse dargestellt wird, müssen fünf allgemeine Schritte vollzogen werden, die bei jeder der drei Techniken gleich ablaufen. Zuerst wird das *Material festgelegt*, indem definiert wird, welches Material der Analyse unterzogen werden

soll. Anschließend findet eine *Analyse der Entstehungssituation* statt, in der geklärt wird, von wem und unter welchen Bedingungen das Material erzeugt wurde. In einem dritten Schritt werden die *formalen Charakteristika des Materials* bestimmt, die feststellen in welcher Form das Material zur Verfügung steht. Der vierte Schritt ist die *Richtung der Analyse*. Hierbei muss in Hinblick auf die ausgewählten Texte und die Fragestellung ermittelt werden, was interpretiert werden soll. In einem nächsten Schritt wird die *Fragestellung theoriegeleitet* weiter differenziert. Dies bedeutet, dass „*die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muß [sic!], theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragen differenziert werden muß [sic!]*“ (MAYRING, 2008, 52). Danach vollzieht sich die *Bestimmung der Analysetechnik* (Zusammenfassung, Explikation oder Strukturierung). Letztlich erfolgt die Festlegung der Analyseeinheiten. MAYRING (2008, 53) unterteilt hier die Kodiereinheit, die festlegt, welches der „*kleinste Materialbestandteil ist, der ausgewertet werden darf, was der minimale Textteil ist, der unter eine Kategorie fallen kann*“, die Kontexteinheit, die den größten Textbestandteil, der unter eine Kategorie fallen kann, fixiert und die Auswertungseinheit, die vorschreibt „*welche Textteile jeweils nacheinander ausgewertet werden*“ (vgl. FLICK, 2009, 409f).

Nun wird die eigentliche Analyse unternommen. Die Kodiereinheiten¹¹ werden paraphrasiert, d.h. eine Textstelle wird in einer knappen Form auf den wesentlichen Inhalt reduziert. Dabei werden ausschmückende, nichtssagende Textteile verworfen. Des Weiteren wird das Abstraktionsniveau der ersten Reduktion definiert und alle Paraphrasen, die unter dieses Niveau fallen, werden generalisiert. Inhaltsgleiche und unwichtige Paraphrasen werden nun gestrichen (Reduktion durch Selektion). In der zweiten Reduktion werden mehrere, bedeutungsgleiche, über das Material verstreute Paraphrasen zusammengefasst und durch eine neue Aussage dargestellt. Letztlich muss überprüft werden, ob die neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren (MAYRING, 2008, 61).

¹¹ In dem später angeführten Beispiel wird die Kodiereinheit, jede vollständige Aussage eines Lehrers über herausfordernde und/oder belastende Erlebnisse im Unterrichtsalltag, sein.

Mithilfe der nächsten Darstellung werden die reduzierenden Prozesse der inhaltsanalytischen Zusammenfassung vereinfacht dargestellt :

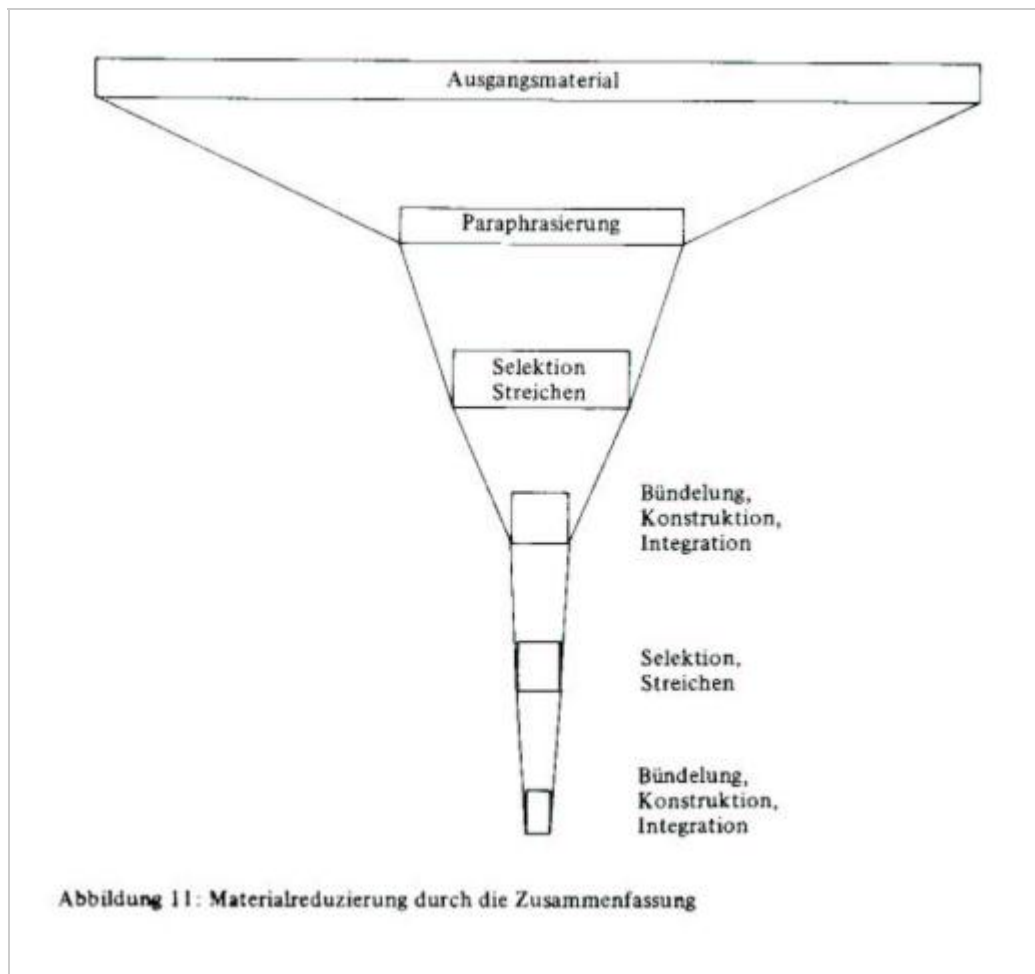


Abb. 3: Materialreduktion durch Zusammenfassung (MAYRING, 2008, 74)

4.2.1.5. Beispiel für eine zusammenfassende qualitative Inhaltsanalyse

Im Folgenden wird ein Beispiel für eine zusammenfassende Inhaltsanalyse präsentiert. Dieses orientiert sich an dem Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, dem fünf allgemeine Analyseschritte vorausgehen.

1. Festlegung des Materials

Für dieses Beispiel finden Textteile aller neun Interviews, die im Zuge dieser Diplomarbeit geführt wurden, Eingang. Es werden jene Textstellen herangezogen, die Aussagen der Pflichtschullehrkräfte zu dem Thema Belastungen und

Herausforderungen im integrativen Unterricht von hörgeschädigten Schülern enthalten. Das Datenmaterial wird dafür Zeile für Zeile durchgearbeitet.

2. Analyse der Entstehungssituation

Bei den Interviews handelt es sich um eine offene (d.h. der Befragte kann auf die Fragen des Interviewers frei antworten) und halbstrukturierte (d.h. der Interviewer hat einen Leitfaden mit vorbereiteten Fragen, wobei deren Abfolge und Formulierung offen ist) Form der Befragung. Die Interviews fanden in der jeweiligen Schule der Lehrkräfte statt und wurden von der Autorin dieser Diplomarbeit geführt. Die Teilnahme war freiwillig.

3. Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einem Diktiergerät aufgenommen und anschließend in maschinengeschriebene Form transkribiert. Die dafür verwendeten Transkriptionszeichen sind in Kapitel 4.2. (Seite 67f) zu finden.

4. Richtung der Analyse

Durch die Interviews sollen die Befragten angeleitet werden über ihren Berufsalltag zu erzählen. Mithilfe gezielter Fragen soll die gegenwärtige Unterrichtssituation der Lehrkräfte beleuchtet, also die Gestaltung des Unterrichts, Kooperationspraxis etc. und mögliche Herausforderungen, die im Zentrum dieser Untersuchung stehen, aufgezeigt werden. Die Richtung der Analyse ist nun, durch den Text allgemeine Aussagen über die persönlichen Erfahrungen der Probanden hinsichtlich unterrichtlicher Belastungssituationen zu machen.

5. Theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung

Das Material, welches für dieses Beispiel hinzugezogen wurde, beinhaltet Aussagen aller neun befragten Lehrkräfte über belastende und herausfordernde Erfahrungen im integrativen Unterricht von hörgeschädigten Schülern. In der gegenwärtigen Literatur wird von einigen Erschwernissen berichtet, welche vor allem die Vorbereitung auf die Integrationssituation, günstige Perzeptionsbedingungen, die Unterrichtsstrukturierung und Kommunikation mit den hörgeschädigten Schülern betreffen. In diesem Zusammenhang ist es nun

interessant zu erfahren, mit welchen Herausforderungen sich die Pflichtschullehrer dieser Untersuchung konfrontiert sehen.

Hinsichtlich der Bestimmung der Analyseeinheiten fallen bei der Zusammenfassung Auswertungs- und Kontexteinheit zusammen (vgl. MAYRING, 2008, 62). In diesem Beispiel ist die Einheit im ersten Materialdurchgang der einzelne Fall und im zweiten Durchgang das gesamte Material. Die Kodiereinheit gibt jeweils vor, welche Einheiten als Paraphrasen der Zusammenfassung gelten. In dem Beispiel sind es all jene kompletten Aussagen der Lehrkräfte über Schwierigkeiten, Herausforderungen oder Belastungen im integrativen Unterricht. Das Abstraktionsniveau für die erste Reduktion wurde so geregelt, dass nach Möglichkeit allgemeine Aussagen (jedoch in Hinblick auf den einzelnen Fall) über die Erfahrungen eines Lehrers im Zusammenhang mit belastenden Ereignissen getroffen werden können.

Ferner soll mithilfe einer Tabelle der Vorgang der ersten Reduktion aufgezeigt werden. In den beiden linken Spalten werden jeweils die Fallnummer und Seitenzahl, sowie in der dritten Spalte die fortlaufende Nummer des gewählten Textausschnitts erfasst. In der nächsten Spalte werden die Paraphrasen der ausgewählten Textstellen eingetragen. Die fünfte Spalte enthält die auf das Abstraktionsniveau generalisierten Paraphrasen. Anschließend werden bedeutungsgleiche oder nichtssagende Paraphrasen gestrichen. Das Ergebnis dieses ersten Durchganges sind neue fallspezifische Aussagen, die durch Bündelung, Integration und Konstruktion gefertigt werden (MAYRING, 2008, 62f).

Fall	S.	Nr.	Paraphrase	Generalisierung	Reduktion
L1	2	1	schwierige Klasse mit verschiedenen Persönlichkeiten	schwierige Mischung	K1 Herausforderung wegen <ul style="list-style-type: none"> • schwieriger Mischung • Ausfall individueller Hörhilfen • konsequenter Antlitzgerichtetheit
L1	3	2	schwierig am Anfang zur Klasse und nicht in einer Bewegung zu sprechen	Schwierigkeit konsequent zur Klasse zu sprechen, am Anfang	
L1	8	3	überfordert, als das erste Mal bei einem Kind das CI ausgefallen ist	Überforderung bei Ausfall des CI, am Anfang	
L1	8	4	eher durch Benehmen überfordert gefühlt	Überforderung eher durch schlechtes Benehmen erlebt	
L2	12	5	Klasse sollte nicht zu groß sein, sonst wird es schwierig vom Lärmpegel her	bei großer Schülerzahl hoher Lärmpegel	
L2	13	6	möglichst ruhig im Unterricht, damit hörgeschädigte Kinder nicht gestört werden	um eine möglichst ruhige Lernatmosphäre bemüht	
L2	13	7	seit Jahren mit der FM-Anlage herumgeplagt	Probleme mit FM-Anlage gehabt	K2 Herausforderung wegen <ul style="list-style-type: none"> • Funktionsstörung der FM-Anlage • hohem Lärmpegel aufgrund großer Schülerzahl • schwieriger Mischung
L2	15	8	jede Klasse bildet eine eigene Herausforderung	jede Klasse bildet eine eigene Herausforderung	
L2	15	9	manchmal überfordert, weil Klassenzusammensetzung sehr schwierig ist	schwierige Mischung	
L2	15f	10	Wenn hörgeschädigte Kinder, die von ihrer charakterlichen Entwicklung her schwierig sind und Hörende, die auch Schwierigkeiten haben, zusammenkommen, dann wird es schwierig	schwierige Mischung	
L3	23	11	Haben schon schwierige Kinder drinnen, aber es darf halt nicht kippen	Trotz schwieriger Mischung darf die Kontrolle nicht entgleiten	
L5	35	12	ohne den Schüler wäre nichts anders, weil	keine Veränderungen im Unterricht durch	K3 keine Belastung, weil

			ich für ihn nichts ändern musste	den hörgeschädigten Schüler	<ul style="list-style-type: none"> • keine Veränderung im Unterricht • keine schwere Aufgabe • eher Bereicherung
L5	35	13	keine Belastung, eher Bereicherung	keine Belastung, eher Bereicherung	
L5	41	14	keine Belastung, weil es nicht schwierig ist	keine schwere Aufgabe	
L5	41	15	man muss es nur wollen	Bereitschaft	K4 Bereitschaft muss gegeben sein
L5	41	16	muss bereit sein, dass Unterbrechungen stattfinden	Unterbrechungen im Unterricht sind möglich	
L6	52	17	in der Klasse ist eine gewisse Dynamik vorhanden, die es schwierig macht	schwierige Dynamik	K5 Schwierigkeit aufgrund von <ul style="list-style-type: none"> • Konflikten innerhalb des Klassenverbandes • Flexibilität • Klassendynamik
L6	52	18	es gibt keinen Zusammenhalt, eher viel Streit	viel Streit in der Klasse	
L6	54	19	der Schüler geht derart individuelle Wege, eher meine Aufgabe zu beobachten, wo sind seine Interessen und wo kann ich ansetzen	flexibel auf den Schüler eingehen	
L7	57	20	war keine Umstellung für mich	keine persönliche Umstellung	K6 keine Herausforderung, weil <ul style="list-style-type: none"> • keine persönliche Umstellung • keine Veränderung im Unterricht
L7	58	21	war bei ihr nicht notwendig, etwas zu verändern	keine Veränderung im Unterricht notwendig	
L7	58	22	Kinder drinnen, die die Klassengemeinschaft stören	Klassengemeinschaft gestört	
L7	58f	23	sind so viele verschiedene Kinder drinnen, da passen einige nicht zusammen	Kinder, die nicht zusammenpassen	K7 Klassenzusammensetzung als ewigen Kampf erlebt, weil viele verschiedene Persönlichkeiten, die nicht zusammenpassen
L7	59	24	ein ewiger Kampf	ewiger Kampf	
L7	60	25	Situation nach Übersiedelung als geringe Belastung erlebt	nach Übersiedelung geringe Belastung erlebt	K8 Belastung nach Übersiedelung eingestellt, weil <ul style="list-style-type: none"> • günstige Perzeptionsbedingungen

					fehlen • negative Auswirkungen auf den Schüler
L7	60	26	keine Vorhänge vorhanden, führte zu Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und schlechteren Leistungen bei hörgeschädigten <u>ihrem</u> Schüler	ohne perzeptionsfördernde Maßnahmen negative Auswirkungen auf den hörgeschädigten Schüler	
L8	66	27	man muss oft dahinter sein, dass sie dann zum Arzt gehen	man muss oft dahinter sein, dass etwas passiert	K9 ständig an Eltern appellieren
L8	66	28	kann Lernstoff nicht aufholen mit ihr, ist unmöglich	Aufholen des Lernstoffes ist unmöglich	
L8	67	29	was wir machen ist zu schwierig für sie, hat noch keinen SPF	Lernstoff zu schwierig, braucht SPF	
L8	69	30	keine Bedenken bei Aufnahme gehabt	Aufnahme unbedenklich	
L8	69	31	wusste nicht, wie massiv die Rückstände sind	Ausmaß des Lernrückstandes nicht bekannt	
L8	69	32	noch nicht erlebt bis jetzt	keine Erfahrung	
L8	70	33	fühle mich im heurigen Schuljahr überhaupt belastet	generelle Belastung im heurigen Schuljahr	K10 generelle Überforderung, da ständig ein anderes Kind der Klasse fehlt und dies ein Weiterkommen im Lehrplan schwierig macht
L8	70	34	jede Stunde wird ein anderes Kind für eine Förderung aus der Klasse geholt, an jedem Tag ist irgendetwas	jede Stunde fehlen andere Kinder	
L8	70	35	unangenehm, weil kein Weiterkommen mit dem Schulstoff	Weiterkommen im Lehrplan erschwert	
L9	77	36	habe keine Ausbildung	keine derartige Ausbildung	K11 Belastung, weil • keine entsprechende Ausbildung • keine hörgeschädigtenspezifische Erfahrung • veränderte Unterrichtsstrukturierung
L9	77	37	war sehr froh, dass die Hörlehrerin da war	Erleichterung durch Hörlehrerin	K12 Mobile Hörgeschädigtenpädagogin sorgte für Entlastung, positive Einstellung

L9	77	38	bin immer wiederaufgebaut worden	Mutzuspruch	s.o.
L9	77f	39	hatte keine Erfahrung mit Hörgeschädigten	keine Erfahrung mit Hörgeschädigten	
L9	78	40	mir wurde alles abgenommen	Entlastung	
L9	79	41	war schon überfordert ohne meine Hörlehrerin	Überforderung ohne Hörlehrerin	
L9	82	42	war eine Verunsicherung	Verunsicherung	
L9	82	43	vertrete Einstellung, beeinträchtigte Schüler sind besser aufgehoben in einer Integrationsklasse, weil mehrere Lehrkräfte	beeinträchtigte Schülereherin Integrationsklassen	
L9	82	44	Bedenken gehabt, weil ich nicht gewusst habe, wie ich agieren soll	Bedenken aufgrund von Unkenntnis	
L9	82	45	war neu für mich	neue Erfahrung	
L9	82	46	war eine Umstellung von freiem Arbeiten zurück zum Frontalunterricht	Umstellung der Unterrichtsstrukturierung	
L9	83	47	übersah, dass das hörgeschädigte Kind nicht mitkommt	übersah, dass das hörgeschädigte Kind nicht mitkommt	
L9	83	48	ohne Hörlehrerin wäre es zu einer Überforderung gekommen	keine Überforderung wegen Hörlehrerin	

Abb. 4: erste Reduktion

Diese zwölf Kategorien sind das Ergebnis der ersten Reduktion. Da das gewünschte Abstraktionsniveau noch nicht erreicht wurde, muss ein weiterer Reduktionsdurchgang vollzogen werden. Dabei werden die Kategorien weiter reduziert. Nun sollen nicht mehr die Einschätzungen des einzelnen Lehrers dargelegt, sondern allgemeine Einschätzungen über Belastungssituationen im Unterricht entwickelt werden.

Fall	Kategorie	Generalisierung	Reduktion
L1	K1 Herausforderung wegen <ul style="list-style-type: none"> • schwieriger Mischung • Ausfall individueller Hörhilfen • konsequenter Antlitzgerichtetheit 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung, wenn: <ul style="list-style-type: none"> - schwierige Klassenzusammensetzung - Funktionsstörung von Hörhilfen 	K'1 allgemeine Belastungssituation treten auf bei <ul style="list-style-type: none"> - ungünstigen Klassenkonstellationen, die oftmals Konflikte hervorrufen - hohem Lärmpegel
L2	K2 Herausforderung wegen <ul style="list-style-type: none"> • Funktionsstörung der FM-Anlage • hohem Lärmpegel aufgrund großer Schülerzahl • schwieriger Mischung 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung, wenn: <ul style="list-style-type: none"> - Funktionsstörung der FM-Anlage - hoher Lärmpegel - schwierige Klassenzusammensetzung 	K'2 Belastungssituationen, die speziell durch die Integration von Hörgeschädigten auftreten, wenn <ul style="list-style-type: none"> - Probleme technischer Hilfsmittel fortwähren - Zwang Unterrichtsstrukturierung zu verändern - keine vorherige Erfahrung und entsprechende Kenntnisse
L5	K3 keine Belastung, weil <ul style="list-style-type: none"> • keine Veränderung im Unterricht • keine Schwierigkeit • eher Bereicherung 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Herausforderung, wenn Unterrichtsführung nicht umgestellt werden muss • Bereicherung 	K'3 Lehrkräfte, die ihren Unterrichtsstil- und strukturierung nicht umstellen mussten, empfinden Integration als nicht belastend
L5	K4 Bereitschaft muss gegeben sein	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft muss gegeben sein 	K'4 gelingende Integration verlangt Bereitschaft, flexibles Handeln und günstige Perzeptionsbedingungen
L6	K5 Schwierigkeit aufgrund von <ul style="list-style-type: none"> • Konflikten innerhalb des Klassenverbandes • Flexibilität • Klassendynamik 	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung gegeben, wenn <ul style="list-style-type: none"> - Konflikte im Klassenverband - schwierige Klassendynamik • verlangt flexibles Agieren 	K'5 Entlastung durch Unterstützung im Unterricht (mobiler Hörgeschädigtenlehrer)
L7	K6 keine Herausforderung, weil <ul style="list-style-type: none"> • keine persönliche Umstellung • keine Veränderung im Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • keine Herausforderung, wenn keine Veränderungen im Unterricht 	
L7	K7 Klassenzusammensetzung als ewigen	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderung, wenn schwierige 	

	Kampferlebt, weil viele verschiedene Persönlichkeiten, die nicht zusammenpassen	Klassenzusammensetzung	s.o.
L7	K8 Belastung nach Übersiedelung, weil <ul style="list-style-type: none"> • günstige Perzeptionsbedingungen fehlten • negative Auswirkungen auf den Schüler 	<ul style="list-style-type: none"> • günstige Perzeptionsbedingungen müssen gegeben sein 	
L8	K9 ständig an Eltern appellieren	<ul style="list-style-type: none"> • Elternarbeit leisten 	
L8	K10 generelle Überforderung, da ständig ein anderes Kind der Klasse fehlt und dies ein Weiterkommen im Lehrplan schwierig macht	<ul style="list-style-type: none"> • Mehrmalige gesonderte Förderung kann ein Weiterkommen im Lehrplan erschweren und Stoffversäumnisse bei den zu fördernden Kindern zur Folge haben 	
L9	K11 Belastung, weil <ul style="list-style-type: none"> • keine entsprechende Ausbildung • keine hörgeschädigtenspezifische Erfahrung • veränderte Unterrichtsstrukturierung 	<ul style="list-style-type: none"> • Belastung, weil <ul style="list-style-type: none"> - keine entsprechende Ausbildung - keine vorherige Erfahrung - veränderte Unterrichtsstrukturierung 	
L9	K12 Mobile Hörgeschädigtenpädagogin sorgte für Entlastung, positive Einstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Mobile Hörgeschädigtenpädagogin schafft Entlastung und positive Einstellung 	

Abb. 5: zweite Reduktion

Da eben erklärt wurde, was unter der qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) zu verstehen ist und wie diese in der Praxis anzuwenden ist, werden nun im nächsten Kapitel die Ergebnisse dieser Untersuchung veranschaulicht.

5. Darstellung der Ergebnisse

Im fünften Kapitel werden nun die Ergebnisse aus der Analyse mithilfe der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach MAYRING (2008) dargelegt.

Für die vorliegende Untersuchung wurden insgesamt neun Lehrkräfte einbezogen. Davon waren vier Lehrer in Volksschulklassen, vier in Integrationsklassen und ein Lehrer in einer Hörgeschädigten-Integrationsklasse jeweils an einer allgemeinen Schule tätig (siehe Tab.4, 67). Mindestens ein hörgeschädigtes Kind wurde in der jeweiligen Klasse unterrichtet. Die Lehrkräfte wurden unter Zuhilfenahme eines Leitfadens über ihre persönliche Einschätzung der Integrationssituation befragt. Die Interviewfragen wurden in erster Linie so gestellt, dass ein umfassendes Bild der momentanen integrativen Unterrichtssituation der Lehrkräfte gegeben und mögliche Herausforderungen der integrativen Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern aufgedeckt werden konnten. In Anlehnung an ERPENBECK / HEYSE (2007) dienten die zuvor dargestellten Grundkompetenzen des Modells (Kapitel 3) als Hauptkategorien¹². Die Interviewleitfragen wurden dafür zu Teilkompetenzen abstrahiert und zu den vier Grundkompetenzen zusammengefasst, die nun in Hinblick auf die Schwerpunkte dieser Diplomarbeit neuerlich definiert werden. Die begrifflichen Definitionen entstammen weiterhin dem Werk von ERPENBECK/ HEYSE (2007):

- **personale Kompetenz**

Die personale Kompetenz wird in diesem Zusammenhang als Fähigkeit der Lehrkräfte begriffen, ihre persönlichen Einstellungen und Werte zu entwickeln, sowie die eigene Begabung zu entfalten durch Weiterbildung bzw. Kenntniserwerb. Es geht hier einerseits um die persönliche Einstellung bzw. Offenheit gegenüber der Integration von Hörgeschädigten und andererseits um

¹² Die Kategorien wurden demnach deduktiv aus der Theorie bzw. einem theoretischen Modell abgeleitet, sie können allerdings durch das Material (induktiv) modifiziert werden.

den Informationserwerb bzw. die Bereitschaft sich weiter zu bilden als Vorbereitung auf und Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts.

- **fachlich- methodische Kompetenz**

Diese Grundkompetenz beinhaltet fachliche und methodische Kenntnisse, mithilfe derer eine Lehrkraft die Herausforderungen des alltäglichen Unterrichts kreativ bewältigen kann. Vor allem spielt hier die Beachtung günstiger Perzeptionsbedingungen für den integrierten Schüler und die Strukturierung des integrativen Unterrichts eine Rolle.

- **Aktivitäts- und Handlungskompetenz**

Die Aktivitäts- und Handlungskompetenz versteht sich als Fähigkeit einer Lehrkraft, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten tatkräftig und aktiv umzusetzen und findet besonders in der alltäglichen Arbeit mit Schülern wesentliche Bedeutung. Trotz vielfältiger Kenntnisse und Fähigkeiten der Lehrkräfte kann diese Umsetzung unter ungünstigen Bedingungen fehlschlagen und zu Belastungsmomenten führen. Wie sich mögliche Belastungssituationen bei den befragten Lehrern im Einzelnen gestalten, soll Schwerpunkt dieser Kategorie sein.

- **Sozial-kommunikative Kompetenz**

Diese Kompetenz wird als Fähigkeit beschrieben, sich aus freien Stücken mit Lehrerkollegen, Eltern und Schülern auseinanderzusetzen, zu kommunizieren und zu kooperieren. Hier werden besonders Ausführungen zur Kooperation zwischen dem Volksschullehrer und dem Sonderschullehrer / mobilen Hörgeschädigtenlehrer aufgegriffen.

Ferner wurden jene Kompetenzen eruiert, die die Lehrkräfte als unverzichtbar in der integrativen Unterrichtung empfanden und dem Kompetenzmodell (ERPEN-BECK/HEYSE, 2007) zugeordnet. Mithilfe dieses Modells konnten die genannten

Teilkompetenzen den Grundkompetenzen zugezählt und demzufolge die Verteilung bzw. Relevanz der einzelnen Grundkompetenzen ermittelt werden.

Folgende Fragestellungen gilt es nun auf den nachstehenden Seiten zu beantworten:

Wie wurden die Lehrkräfte der allgemeinen Schule auf das Arbeiten in einer Integrationsklasse vorbereitet? Erhielten sie Vorinformationen bezüglich der Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers? Worauf muss in der Durchführung des integrativen Unterrichts von hörgeschädigten Schülern besonders geachtet werden? Fühlen sich die Lehrer durch das hörgeschädigte Kind zusätzlich belastet? Welche Kompetenzen sind notwendig, um die integrierte Unterrichtssituation von hörgeschädigten Schülern meistern zu können?

Bei der folgenden Präsentation der Ergebnisse handelt es sich um die Sichtweisen der befragten Lehrer, nicht um allgemeingültige Beschreibungen der gegenwärtigen Situation. Zur Erläuterung werden entsprechende Aussagen der Lehrkräfte in die Darstellung miteinbezogen.

Schließlich sei noch anzumerken, dass in dieser Untersuchung nicht festgestellt werden kann, ob und in welchem Ausmaß die befragten Lehrkräfte über Grundkompetenzen verfügen. Dazu würde es Kompetenzerfassungsverfahren benötigen, wie sie bei ERPENBECK/HEYSE (2007) zur Anwendung kommen. Es kann lediglich deutlich gemacht werden, dass die vier Grundkompetenzen für all jene Bereiche, die folglich einer näheren Beschreibung unterzogen werden, unbedingt notwendig sind. Jede der vier Grundkompetenzen ist also eine Grundbedingung für die Bewältigung verschiedenster Aufgaben im Lebensraum *Schule*.

5.1. personale Kompetenz

Der nachstehende Abschnitt widmet sich der persönlichen Einstellung bzw. Offenheit der Lehrkräfte gegenüber Integration und in weiterer Folge der Bereitschaft zur Wissensaneignung und Weiterbildung. Ohne eine ausgebildete

personale Kompetenz wäre die Entwicklung von persönlichen Einstellungen und Werten, aber auch die Bereitschaft zur Entfaltung von Fähigkeiten undenkbar.

5.1.1. Die persönliche Einstellung der Lehrkräfte zu Integration

Grundsätzlich stehen die befragten Lehrkräfte der Integration aller Kinder offen gegenüber. Bei einer näheren Erfragung werden allerdings die anfangs positiven und befürwortenden Antworten auch durch gewisse Unsicherheiten abgelöst. Eine allgemeine Verschlossenheit gegenüber der Integration von Kindern mit Behinderungen kann in der fehlenden Erfahrung und fachspezifischen Ausbildung der Lehrkräfte begründet sein. Aufgrund der Unsicherheit und Unkenntnis im Umgang mit Kindern mit einer Behinderung können Belastungsmomente auftreten.

Bedenken bei den Lehrkräften stellen sich ein, wenn sie beispielweise ein Kind mit einer schweren Behinderung in ihre Klasse aufnehmen müssten. Ein Grund für diese unsichere und teils auch zurückweisende Haltung der Lehrkräfte gegenüber der Integration von Kindern mit einer schweren Behinderung könnte die veränderten Integrationsmaßnahmen betreffen, die für jene Kinder im Regelschulbetrieb notwendig wären. Tatsächlich ist es nach CUOMO und SCHÖLER schwer nachvollziehbar, wie das gemeinsame Leben und Lernen *aller* Kinder einer Klasse organisiert werden kann, wenn sich ein schwer behindertes Kind in der Klasse befindet. Es muss natürlich dessen Individualität respektiert und unterstützt werden, jedoch darf die Lernentwicklung und die Entfaltungsmöglichkeiten der Kinder nicht vernachlässigt werden (vgl. CUOMO, SCHÖLER, 1989). Die Integration von Kindern mit einer körperlichen Behinderung sorgt für ambivalente Einstellungen bei den Lehrkräften. Einerseits sehen manche Lehrkräfte keine Schwierigkeiten, ein Kind mit einer körperlichen Behinderung in den Klassenverband aufzunehmen, andererseits werden in den Ausführungen auch Zweifel deutlich. Als hauptsächlicher Grund wird die damit verbundene körperliche Anstrengung gesehen, die vor allem mit dem gelegentlichen „Heben“ und „Tragen“ von Kindern, die auf einen Rollstuhl angewiesen sind, zu tun hat und sicherlich nicht für alle Lehrer realisierbar ist. In diesen Fällen müsste wahrscheinlich eine weitere Arbeitskraft zu Hilfe gezogen werden.

Der Integration von hörgeschädigten Kindern werden keine Bedenken entgegengebracht. Dennoch müssen eine Reihe von Bedingungen erfüllt werden, damit diese Integration gelingen kann.

5.1.2. Vorbereitung auf die Integrationssituation

Alle befragten Lehrkräfte gaben an, dass sie vorab über die Aufnahme eines bzw. mehrerer hörgeschädigter Schüler in den Klassenverband informiert wurden. In vielen Fällen haben sie den Schüler sogar zuvor persönlich kennengelernt, bspw. durch die Begegnung am „Tag der offenen Tür“ oder einen Besuch im Kindergarten im Vorfeld. *„ich hab' ihm bevor er zu mir gekommen is' einmal im kindergarten besucht und dort mit der kindergärtnerin gesprochen“* (L6). Durch das Wissen um die Aufnahme des/der hörgeschädigten Schüler/s hatten die Lehrkräfte die Möglichkeit sich vor Beginn der neuen Klassensituation entsprechend vorzubereiten, etwa durch Einlesen in die Thematik, Gespräche mit fachkundigen Kollegen und Eltern. Jene Lehrkräfte, die in Integrationsklassen unterrichten, wurden zu Beginn des Schuljahres oder schon in den Ferien durch den Sonderschullehrer, mit welchem sie im Team zusammenarbeiten, eingeführt. Diese Einführung gestaltete sich durch Gespräche über die Besonderheiten der Unterrichtung von hörgeschädigten Kindern und die Planung des nächsten Schuljahres. *„...aber ich wurde von vor allem von meiner direkten kollegin, die sonderschullehrerin ist, hier sehr gut * eingeführt. man hat mir alles erklärt...“* (L1). *„...also meine vorbereitung war, dass ich mich mit der kollegin getroffen hab' mit der zweiten mit der gehörlosenpädagogin und einige gespräche geführt habe, dass wir eben im sommer auch den jahresplan gemacht haben und besprochen haben...wie wir starten...“* (L2).

Lehrer, die in den Volksschulklassen tätig sind, erfuhren in der Regel bereits in den ersten Schulwochen eine Einweisung durch einen mobilen Hörgeschädigtenlehrer, einen Stützlehrer und/oder Lehrer/Kindergartenpädagogin, der den hörgeschädigten Schüler im Vorjahr bereits betreute. *„ ...da fand ich einen zettel in meinem fach, also was man alles beachten soll bei so hörbeeinträchtigten kindern, also dass man sie direkt ansprechen soll und nicht von hinten und so weiter ...“* (L8).

Lediglich ein Volksschullehrer erhielt erst im zweiten Schuljahr hörgeschädigten-spezifische Informationen eines mobilen Hörgeschädigtenlehrers. Dieser teilte jedoch mit, dass die „verspätete“ Förderung als nicht problematisch empfunden wurde, da das Kind dem Unterricht gut folgen konnte und somit keine Umstellung des Unterrichts nötig war.

Bereits vor den Ferien oder am Anfang des neuen Schuljahres wurde etwa die Hälfte der Lehrkräfte zusätzlich durch die Eltern, im Speziellen durch die Mütter, über die besonderen Merkmale ihres hörgeschädigten Kindes aufgeklärt. Einzig zum Informationsaustausch mit den jeweiligen Schulleitern gaben die Probanden an, dass dieser kaum stattfand. Lediglich in zwei von sieben¹³ Fällen kam es zu einer ausreichenden Einführung von Seiten der Schulleiter. Dennoch muss an dieser Stelle neuerlich erwähnt werden, dass die Lehrkräfte durchaus über die Aufnahme des Schülers in Kenntnis gesetzt wurden und somit ein Austausch mit der Schulleitung stattgefunden hat.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Lehrkräfte durch verschiedene Personen über spezielle methodische und didaktische Maßnahmen, die eine Integration von hörgeschädigten Schülern nach sich zieht, informiert wurden. Sie konnten der neuen Klassensituation gut informiert entgegentreten, da ihnen von Anfang an Unklarheiten und mögliche Ängste im Umgang mit Hörgeschädigten genommen wurden. Viele der Lehrkräfte wussten dennoch nicht, worauf sie sich einlassen, als sie ihre Zusage für die Aufnahme des hörgeschädigten Schülers erteilten, wie der folgende Gesprächsausschnitt zeigt: *„hie und da irgendwie kontakt gehabt aber trotzdem zu wenig als das man sagen könnte ich hatte informationen oder ich hätte gewusst, worauf ich mich einlasse das auf keinen fall“* (L1). Dennoch haben sie diese Herausforderung gerne angenommen und im Grunde für alle Beteiligten als wertvolle Erfahrung wahrgenommen. *„...es war die richtige entscheidung, er ist ein ganz lieber und es hat sich unheimlich positiv auf die klasse ausgewirkt...“* (L5).

¹³ Zwei von neun Lehrern machten zu der Frage nach der Einführung durch den Schulleiter keine Angaben.

5.1.3. Kenntniserwerb

Jene Auskünfte zur Thematik der Hörschädigung holen Lehrer, die in Volksschul- oder Integrationsklassen einen oder mehrere hörgeschädigte/n Schüler unterrichten, aus verschiedenen Informationsquellen und in unterschiedlichem Ausmaß ein. Wesentliche Informationsträger sind in der Regel der Sonderschulpädagoge oder der mobile Hörgeschädigtenpädagoge und die Eltern.

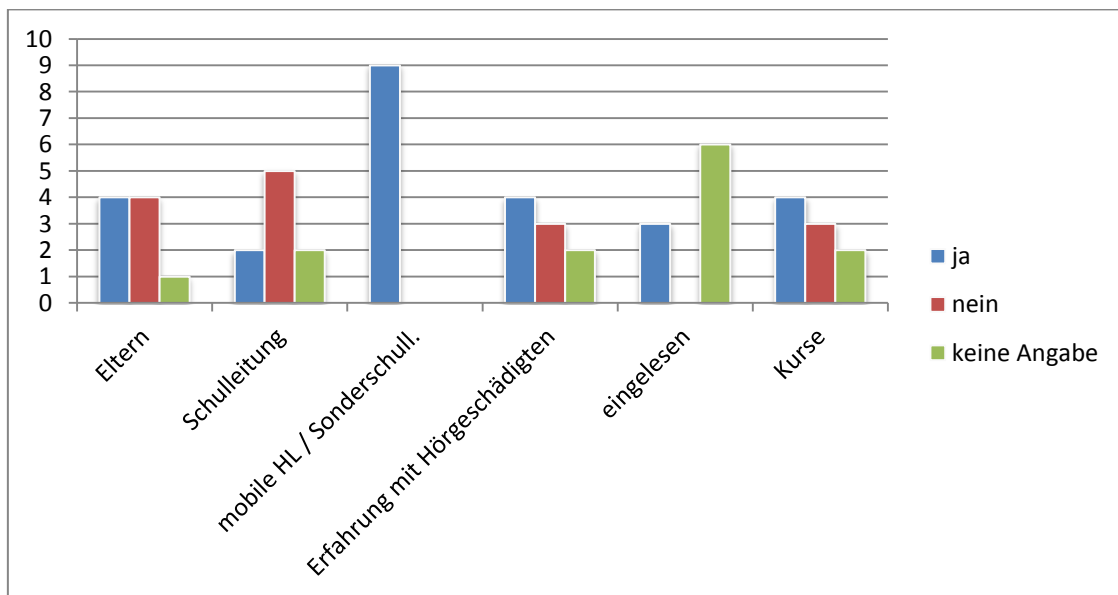


Abb. 6: Informationsquellen der Lehrkräfte

Die Lehrkräfte sprechen von einem guten Informationsaustausch mit dem mobilen Hörgeschädigtenlehrer und dem Sonderschullehrer. Durch diese erhalten sie die wesentlichsten Informationen, wie etwa unterrichtsspezifische Maßnahmen und nützliche Ratschläge und Tipps für die Unterrichtung der hörgeschädigten Schüler. Etwa die Hälfte der Lehrkräfte erfährt auch eine Aufklärung durch die Eltern. Weitere Informationsquellen sind: die Schulleitung, ehemalige Lehrer oder Kindergartenpädagogen der hörgeschädigten Schüler, die eigene (Vor-)Erfahrung mit Hörgeschädigten und eine selbstständige Wissensaneignung durch Bücher, Internetrecherchen oder Kurse.

In Bezug auf die Teilnahme an Kursen gehen die Aussagen der Lehrkräfte weit auseinander. Beinahe die Hälfte der Lehrpersonen haben aus persönlichem und

beruflichem Interesse Kurse¹⁴ zum Thema Hörschädigung absolviert, die ihnen nach eigenen Aussagen größtenteils von Nutzen für den eigenen Unterricht waren. *„ja natürlich mehr oder weniger wie das halt immer ist, wenn man irgendwelche seminare besucht. manchmal nimmt man sich mehr mit und manchmal nimmt man sich weniger mit, aber es ist immer etwas dabei, wo man sagt, ja das probier' ich jetzt aus in der klasse ...“* (L2). Positiv heben sie überdies hervor, dass sie durch die Kurse an Ideen für ihren Unterricht gewannen, ihnen an Unsicherheit genommen und offene Fragen vielfach geklärt werden konnten. Nicht immer konnten passende Fortbildungen gefunden werden, was möglicherweise auf das vielfach kritisierte, zu knappe Kursangebot zurückgeführt werden kann. Manche Lehrer haben keine Kurse besucht, da es in diesen Fällen aufgrund der ausreichenden Informationen, die sie von den mobilen Hörgeschädigtenlehrer oder Sonderschullehrer erhielten, nicht notwendig war.

5.2. fachlich- methodische Kompetenz

Der nächste Abschnitt behandelt günstige Perzeptionsbedingungen und Voraussetzungen für den integrativen Unterricht. Nur wenn diese im Unterricht umgesetzt werden, kann der hörgeschädigte Schüler den bestmöglichen Nutzen aus dem Unterricht ziehen und eine Integration gelingen. Dazu bedarf es einer fachlich-methodischen Kompetenz, um mit Wissen die Hürden des alltäglichen, integrativen Unterrichts zu meistern.

5.2.1. Günstige Perzeptionsbedingungen und Voraussetzungen für einen gelingenden integrativen Unterricht

In der Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern sind spezielle didaktische und methodische Maßnahmen unerlässlich, die dem hörgeschädigten Schüler helfen, den größtmöglichen Ertrag aus dem Unterricht zu gewinnen.

¹⁴ Nach Aussagen der Lehrkräfte handelt es sich bei den besuchten Kursen um Fortbildungen an den Pädagogischen Hochschulen, Informationsveranstaltungen organisiert von den mobilen Hörgeschädigtenlehrern und technische Einschulungen durch Hörgerätefirmen.

Der Einsatz technischer Hilfsmittel

Eine Vielzahl der Lehrkräfte gibt an, dass die hörgeschädigten Kinder ihre individuellen Hörhilfen größtenteils ohne Probleme tragen, in einem Fall wird jedoch deutlich, dass der Schüler seine Hörgeräte nur sehr ungern verwendet und diese regelmäßig abstellt, *„also er neigt nach wie vor dazu, a die hörapparate abzudrehen ... er würde zum beispiel nicht sagen, wenn die batterie leer is“* (L6). Nach Ansicht des Probanden könnte der Grund für dieses Verhalten darin liegen, dass der Schüler die dauernden Höreindrücke als anstrengend empfindet und er durch Abschalten seiner Hörhilfen eine Pause von diesen auditiven Eindrücken erzielen kann. *„ich glaube, weil ihm das net unrecht is', wenn er wieder so in seines versinken kann...“* (L6).

Weniger als die Hälfte der Lehrpersonen machen von einer FM-Anlage im Unterricht Gebrauch. Grundsätzlich wird die frequenzmodulierte Anlage stundenweise (meist in den Hauptfächern oder in auditiven Phasen) genutzt. Dieser nur zeitweise Einsatz rührt meist daher, dass die Verwendung der Anlage häufig mit Problemen der Technik verbunden ist. Die Probanden beschreiben diese technischen Schwierigkeiten als „Wahrnehmen anderer Stimmen“, „Rauschen“ und „Wahrnehmen vieler Nebengeräusche“. Im Allgemeinen haben die Lehrkräfte das Gefühl, dass die hörgeschädigten Schüler die Anlage deshalb eher ungern verwenden. Vielfach lehnen sie diese sogar ab. Die folgenden Gesprächsausschnitte sollen den eben beschriebenen Umstand untermauern: *„ich muss ehrlich sagen, sie funktioniert leider nicht besonders, also wir plagen uns schon seit jahren damit herum. die kinder nehmen=s teilweise ab, weil sie rauscht oder sie andere stimmen dann hören von irgendwelchen frequenzen“* (L2). *„wir haben sie zeitweise muss ich sagen, aber die kinder wollen=s nicht wirklich* sie sagen, es sind zu viele nebengeräusche und es ist so laut und da fangen=s dann immer an sie wollen=s nicht wirklich“* (L4).

Von neun befragten Lehrkräften geben fünf an, keine FM-Anlage im Unterricht zu verwenden, da der Schüler in diesen Fällen dem Unterricht problemlos folgen kann.

In jenen Klassen, in denen eine FM-Anlage benützt wird, erfuhren die betreffenden Lehrkräfte auch eine entsprechende technische Einschulung. Meist erhielt der Sonderschullehrer, der in erster Linie die hörgeschädigten Schüler betreut, eine

Aufklärung über die technischen Funktionen. Nur in einem Fall bekamen beide Lehrkräfte einer Integrationsklasse eine Einführung in technische Belange.

Ruhige Lernatmosphäre

Insbesondere sollte eine ruhige Arbeits- und Lernatmosphäre geschaffen werden, in der unnötige Nebengeräusche vermieden werden. Abhilfe kann hierbei das Auslegen von Teppichen und Aufhängen von Vorhängen schaffen. In dem nachstehenden Gesprächsausschnitt beschreibt eine Lehrkraft, welche drastischen Auswirkungen eine neue Räumlichkeit ohne störschallminimierende Mittel auf das hörgeschädigte Mädchen hatte: *„wir sind ah von der anderen schule rüber gesiedelt, weil die ja renoviert worden is' wir hatten noch keine vorhänge und da hat man g'merkt, dieses halbe jahr, dass sie einfach viel unruhiger war * es war der raum ahm heller es war dieser ganze schall und so weiter da war nichts gedämpft und da hab' ich einfach gemerkt, dass sie auch unruhiger is' eben auch von den leistungen her sie is' nicht schlechter geworden, aber man hat g'merkt sie is' unkonzentriert und es passt einfach nicht“* (L7). Dieses Beispiel zeigt, dass günstige Perzeptionsbedingungen unter allen Umständen gegeben sein müssen. Ein Fehlen der perzeptionsfördernden Maßnahmen hatte in diesem Fall erheblich negative Auswirkungen auf das hörgeschädigte Mädchen, z.B. innere Unruhe, Konzentrationsschwierigkeiten und schlechtere schulische Leistungen.

Sitzordnung

Von neun Lehrern geben acht an, dass der Sitzordnung eine besondere Beachtung in der Unterrichtung von hörgeschädigten Schülern geschenkt werden muss. Wesentlich ist, einen geeigneten Platz für den hörgeschädigten Schüler zu finden, um ihm günstige Perzeptionsbedingungen zu ermöglichen. Eine Vielzahl der Lehrkräfte gestaltet die Sitzordnung so, dass der betroffene Schüler gerade sitzen und frontal zur Tafel sehen kann. Meistens wird er in der Mitte der ersten Reihen platziert.

Sprech- und Ausdrucksweise des Lehrers

Auch die Sprechweise des Lehrers ist nach Ansicht der Probanden von besonderer Bedeutung für eine günstige Perzeption des hörgeschädigten Schülers. In der folgenden Zusammenschau werden wesentliche Merkmale der Sprechweise eines Lehrers genannt, die es nach Meinung der befragten Lehrkräfte im integrativen Unterricht aufzuweisen gilt: Jeder Lehrer sollte über eine klare, deutliche und grammatikalisch richtige Sprechweise verfügen. Zu schnelles Sprechen sollte vermieden werden und die Lehrkraft sollte eine angenehme Lautstärke aufweisen, also auch auf äußerst lautes Sprechen verzichten. Schließlich ist es notwendig, dass der hörgeschädigte Schüler beim Sprechen angesehen wird, sodass er auf den Mund des Sprechenden sehen kann.

Wenn nun die genannten Merkmale der Lehrkräfte mit den günstigen Perzeptionsbedingungen (LEONHARDT, 1996a) verglichen werden, so lässt sich eine weitgehende Übereinstimmung feststellen. Diese Affinität lässt vermuten, dass die Lehrkräfte über entsprechende Kenntnisse in Bezug auf die richtige Sprechweise, Sitzordnung und Raumgestaltung verfügen. Dadurch kann wiederum auf eine geeignete Vorbereitung der Lehrkräfte geschlossen werden.

Einige Lehrkräfte bedienten sich ergänzend zur Lautsprache verschiedener Handzeichen oder Gebärden. Besonders in Situationen, in denen beispielsweise das Hörgerät oder CI nicht funktionstüchtig war, erwiesen sich diese manuellen Zeichen als vorteilhaft. Mithilfe der Gebärden kann einerseits der Lehrer mit seinem Schüler trotz des Ausfalls begrenzt kommunizieren und andererseits hat der Schüler weiterhin die Möglichkeit sich auszudrücken, wenn das Hören infolge einer Funktionsstörung der Hörhilfen erschwert wird. In manchen Klassen wurde parallel zum Erlernen der Buchstaben auch das internationale Fingeralphabet einstudiert. Dies machte nicht nur den Kindern großen Spaß, sondern war auch eine interessante Erfahrung für die Lehrkräfte, die bis auf wenige Ausnahmen noch nicht mit Gebärden oder gar Gebärdensprache in Berührung gekommen sind. Darüber hinaus wurden in einer Klasse zu der Lautbildung unterstützend Gebärden hinzugezogen, um den Kindern die Aussprache und Unterscheidung einzelner Laute zu verdeutlichen und um ihnen in weiterer Folge das Lesen zu

erleichtern. „also bei der erarbeitung der einzelnen buchstaben werden die laute immer bei uns mit irgendeiner gebärde unterstützt und dann haben wir auch die erfahrung gemacht, dass das zusammenlauten dann, der leseprozess, dann für viele kinder dann leichter funktioniert oder dass das hilfreich ist“ (L6).

Anschauungsmaterial

Die Verwendung von Anschauungs- und Bildmaterial kann hörgeschädigte Schüler dabei unterstützen auditive Informationen besser zu verstehen und zu verarbeiten. Auch die befragten Lehrer gebrauchten mehr Anschauungen und Modelle im Unterricht als vor der Integration des hörgeschädigten Schülers. In der Tat profitieren nicht nur die hörgeschädigten Schüler davon. Vielfach stellten die Lehrkräfte fest, dass auch die hörenden Mitschüler oftmals einen Begriff nicht kannten und ihnen durch die visuellen Hilfsmittel ebenfalls ein Verständnis der Begrifflichkeit vermittelt werden konnte. „... ich frag' viele begriffe nach und merk' eigentlich, dass viele kinder, dass auch hörende manche begriffe nicht verstehen und eigentlich nicht sagen* ich frag' viel eher jetzt begriffe nach was is'n da jetzt gemeint oder was is'n das für ein wort und dann ein paar kinder auch hörende wissen=s auch nicht so“ (L4).

Mehrfach betonten sie die Bedeutsamkeit des Internets mithilfe dessen innerhalb kürzester Zeit und ohne großen Arbeitsaufwand passende Anschauungen und kindgerechte Erklärungen für unbekannte und unverständliche Ausdrücke gefunden werden können.

„...zum glück gibt=s das internet ja, das dann wirklich sehr hilfreich is', weil so oft spricht man von was und dann kommt man drauf, der weiß jetzt überhaupt net, wovon die rede is', dann kann man aber schnell im internet irgendein bild suchen“ (L6).

Aufklärung der Mitschüler

Die Hörschädigung des Schülers und ihre Auswirkungen müssen im Unterricht thematisiert werden. Davon sind auch die befragten Lehrkräfte überzeugt. Eine Aufklärung der Mitschüler kann spielerisch in Form von Kreisgesprächen und

Gruppenarbeiten erfolgen oder auch im Sinne einer Erfahrung am eigenen Körper durch die Simulation des Hörverlustes mit Kopfhörern oder Ohrstöpsel. Wichtig ist den Mitschülern nicht nur Kenntnisse des Hörschadens zu vermitteln, sondern auch auf ihre physischen und psychischen Auswirkungen einzugehen. Dadurch kann einer Ausgrenzung verbunden mit Spott und Böshaflichkeiten weitgehend entgegengewirkt und für Verständnis bei den Mitschülern gesorgt werden.

5.2.2. Umstellung des Unterrichts

Vier von neun befragten Lehrern äußerten, dass sie ihren Unterrichtsstil aufgrund des hörgeschädigten Kindes nicht ändern mussten. Im Grunde konnten die Schüler dem Unterricht problemlos folgen, darum war eine Umstellung nicht notwendig. Nur ein Lehrer berichtete über signifikante Eingrenzungen bezüglich des Ablaufes und der Gestaltung des Unterrichts. Als Einschränkung erlebt dies der Lehrer deshalb, da er sich bisher um einen eher offenen Unterrichtsstil bemühte und diesen zugunsten perzeptionsfördernder Maßnahmen aufgab. *„es war ein biss'l eine umstellung also wie gesagt, ich ich arbeite eigentlich gern auch in gruppen oder so wurlat herum und viel freier und offener, da wieder zurück zu kehren quasi zum frontalunterricht um den kindern das zu ermöglichen, dass sie mich immer sehen und deutliches sprechen und so weiter, aber be/ das war net wirklich eine belastung, das kann i net sagen, das war eigentlich eher eine irritation“* (L9).

5.3 Aktivitäts- und Handlungskompetenz

Mithilfe der Aktivitäts- und Handlungskompetenz kann das erworbene Wissen aktiv im Unterricht umgesetzt werden. Trotz des Wissens um günstige Perzeptionsbedingungen und Voraussetzungen muss die Umsetzung nicht immer gelingen. Vielfältige Faktoren können dabei hinderlich sein. Welche Aspekte eine Integrationssituation erschweren, wird nun im Einzelnen dargestellt. Die Begriffe Herausforderung und Belastung werden in den nachstehenden Ausführungen synonym verwendet.

Herausforderungen in der integrativen Unterrichtung

Der Terminus *Herausforderung* soll als zentraler Gedanke dieser Diplomarbeit angesehen werden, nicht nur weil dieser bereits im Arbeitstitel formuliert wurde, sondern weil er Phänomene darstellt, die sich während der Analyse herauskristallisierten und großes Interesse bei der Bearbeiterin hervorriefen. In der Alltagssprache wird dieser Begriff verwendet, um eine schwierige, aber interessante Arbeit bzw. *„eine Arbeit, die einen fordert“* zu umschreiben (FREE DICTIONARY, 2009; DUDEN, 2012).

Um erneut auf die Resultate dieser Untersuchung zu sprechen zu kommen, so gibt die Mehrheit der befragten Pflichtschullehrer an, dass sie aufgrund der Integrationssituation keinen besonderen Herausforderungen oder Belastungen ausgeliefert sind. Dennoch wird im Verlauf der Gespräche deutlich, dass sich einige Lehrer sehr wohl in gewissen Situationen herausgefordert wenn nicht sogar überfordert fühlten. Als erheblichen Belastungsmoment werden die fehlende Erfahrung und die Unkenntnis von hörgeschädigtenspezifischem Wissen gesehen. *„die bedenken waren auch also dahingehend, dass i net g'wusst hab', wie ich damit umgehen, also was ich tun kann, wie ich agieren muss oder soll, ja weil das für mich was neues war...ich sag=s ganz eindeutig, ich war schon überfordert. also ... ohne meine hörlehrerin ...“* (L9). Auch eine ungünstige oder schwierige Klassenzusammensetzung innerhalb des Klassenverbandes führte bei einem überwiegenden Teil der Lehrkräfte zu erheblichen Belastungen. *„also es ist bis heute so, dass jede klasse eine eigene herausforderung bildet und besonders die klasse, die ich jetzt hab' bringt mich fast täglich an meine grenzen, also um das wort überforderung nicht zu sagen, aber ich würd' sogar sagen, dass ich manchmal überfordert bin, weil die situation, die klassenzusammensetzung einfach sehr sehr schwierig ist“* (L2). *„in dieser klasse mit der hörbehinderung wurde schon geschaut, dass ... nicht zuuu viele verhaltensauffällige kinder rein kommen. es gibt eh immer genug ja, aber dass wirklich ein bissl leiser wird ja, weil das sonst für das unmöglich ist mit 21 kindern ... also unsere direktorin hat wirklich drauf g'schaut, ich mein' wir ham auch verhaltensauffällige kinder, so is' es nicht, ja nur es darf nicht kippen“* (L3). Diese Interviewauszüge zeigen, dass der Belastungsmoment nicht auf die Unterrichtung eines oder mehrerer hörgeschädigter Schüler zurückzuführen ist, sondern aufgrund einer schwierigen

Mischung von verschiedenen Charakteren und Behinderungsarten auftrat. Eine weitere Lehrkraft schilderte ähnliche Begebenheiten: *„leider hab' ich auch ein paar kinder drinnen, die wie soll ich sagen, die klassengemeinschaft unter anführungszeichen ein biss'l stören, also es ist schwierig man merkt sobald die drei kinder draussen sind, is' es ein ganz andere klassengemeinschaft es is' halt leider ein biss'l eine unruhe drinnen es is' * es sind so viele verschiedene kinder drinnen also da passen einige einfach nicht zusammen also es is' ein ewiger kampf“* (L7). Fehlende Perzeptionsbedingungen und Schwierigkeiten mit technischen Hilfsmitteln können ebenso eine Herausforderung darstellen. Förderstunden, die mehrmals täglich bei verschiedenen Kindern vorkommen, können Belastungen hervorrufen, wenn dadurch ein Weiterkommen im Lehrplan behindert wird und deutliche Stoffversäumnisse bei den zu fördernden Kindern die Folge ist. Der Verlauf der Integration ist auch immer abhängig von dem integrierten Schüler. Wenn dieser keine Schulreife mitbringt, er also nicht aktiv am Unterricht teilnimmt, sich nicht motivieren lässt, sich in seine Welt zurückzieht, nur eingeschränkt interessiert ist und ein Eingliedern in die soziale Gruppe nicht möglich ist, so stellen sich erschwerte Integrationsbedingungen ein. Außerdem trägt die Zusammenarbeit mit den Eltern erheblich zu einer günstigen oder erschwerten Integration bei.

Alles in allem schätzt die Mehrheit der Probanden die integrierte Unterrichtssituation als recht positiv ein. *„jetzt überforderung würd' ich nicht sagen, also es waren noch nicht so extreme situationen da“* (L7). *„also auf grund der hörschädigung hab' ich mich sonst noch nicht überfordert g'fühlt eher durch benehmen oder so ...“* (L1).

5.4. sozial- kommunikative Kompetenz

Die sozial-kommunikative Kompetenz ist eine Grundvoraussetzung für kommunikatives und kooperatives Handeln. In der folgenden Ausführung werden der Ablauf der Kooperation zwischen dem Volksschullehrer und dem Sonderschullehrer / mobilen Hörgeschädigtenlehrer und positive Aspekte der Zusammenarbeit diskutiert.

Wie bereits erwähnt, bekamen Lehrkräfte der Integrationsklassen die nötige Unterstützung von Seiten des Sonderschullehrers und in zwei Fällen zusätzlich durch einen mobilen Hörgeschädigtenlehrer. Die Lehrkräfte sprechen überwiegend von einer guten bis sehr guten Kooperation mit dem Sonderschullehrer. Insbesondere schätzen sie die, durch die Zusammenarbeit im Team, entstehende Aufgabenverteilung, aber auch gemeinsame Tätigkeiten, wie die Unterrichtsvorbereitung, Notengebung und Verbesserung etwaiger Schul- und Hausarbeiten. Sie betonen zudem das beruhigende Gefühl, dass *„man ... halt nicht alleine da (steht), ... man hat halt schon auch hilfe ...“* (L4).

Wesentlich ist, dass die Zuständigkeiten der kooperierenden Lehrkräfte im Unterricht klar verteilt sind. Diese müssen jedoch nicht starr festgelegt sein, sie können sich gelegentlich abwechseln. Eine Lehrkraft gibt an, dass die hörgeschädigten Kinder während des Frontalunterrichts von der Sonderschullehrkraft betreut werden. Diese Betreuung schließt eine erneute Erklärung des Arbeitsauftrages, Hilfestellung bei Unverständnis und eine Wiederholung des Gesagten ein. In Phasen, wo frei gearbeitet wird, sind beide Lehrer in der Klasse unterwegs und widmen sich besonders jenen Kindern, die Unterstützung bei ihren Aufgaben brauchen. Dabei unterscheiden sie nicht, ob dieses Kind hörend ist oder nicht. Eine weitere Lehrkraft erzählt, dass es in ihrer Klasse keine fixe Aufteilung der Kinder in Hörende und Hörgeschädigte gibt. Beide Lehrkräfte sind für alle Schüler gleichermaßen zuständig. Eine dritte Lehrperson schildert wiederum, dass in ihrer Klasse der Sonderschullehrer im Grunde alle Integrationskinder begleitet, während der Klassenlehrer die überwiegenden Anteile der Tätigkeiten eines Volksschullehrers übernimmt. Dennoch wechseln sie sich in der Unterrichtung und Begleitung der Kinder gelegentlich ab.

Häufig nehmen die Sonderschullehrer bzw. die mobilen Hörgeschädigtenlehrer bestimmte Kinder aus der Klasse heraus und arbeiten mit ihnen einzeln oder in einer Kleingruppe in gesonderten Räumlichkeiten. Nach Aussagen der Lehrkräfte empfinden die Kinder dieses „Herausnehmen“ aus der Klasse als nicht problematisch. In einzelnen Fällen genießen sie sogar diese Sonderrolle in der Einzelbetreuungsstunde, wie der nachstehende Gesprächsausschnitt zeigt: *„... und er freut sich dann immer weil er immer irgendjemanden mitnehmen darf und*

die kinder reißen sich d'rum mitzugehen ja und er macht das total nett, weil er fragt dann immer wen hatte ich denn letztes mal ... also er sorgt auch dafür ganz von sich selbst aus eigentlich, dass nicht immer die gleichen dran kommen... manchmal sind=s welche, die eh auch notwendig haben so eine einzelbetreuung und manchmal sind=s aber auch sehr intelligente kinder...“ (L5).

Die Lehrkräfte der Volksschulklassen, die meist *einen* hörgeschädigten Schüler in ihrer Klasse unterrichten, erfahren die wesentliche Unterstützung durch einen mobilen Hörgeschädigtenlehrer. Dieser kommt für einige Stunden pro Woche in die Schule des hörgeschädigten Schülers und begleitet diesen. Für gewöhnlich findet die Förderung in separaten Räumlichkeiten statt, da diese zum einen den Unterricht stören würde und zum anderen natürlich auch der Schüler durch den Unterricht gestört werden würde. Es werden mit dem Kind spezielle Übungen für schwerhörige und gehörlose Schüler, aber auch Aufgaben parallel zum Unterricht, die zuvor mit der Lehrkraft abgesprochen wurden, durchgemacht.

Im Wesentlichen bleibt jedoch festzuhalten, dass die Lehrkräfte die Unterstützung und Arbeit des mobilen Hörgeschädigtenlehrers sehr schätzen. Sie erkennen besonders seine fachlichen Kenntnisse, die Möglichkeit mit ihm alles besprechen zu können, aber auch den entlastenden Effekt seiner Unterstützung an. *„und die hat mich sehr unterstützt, mich auch immer wieder aufgebaut, weil ich hab' also keine erfahrung gehabt, also ich bin schon lang dabei, aber ich hab noch nie zwei hörgeschädigte kinder drinnen g'habt auf einmal und ja ... wichtig is', dass man wen hat, der sich da auskennt also wie meine mobile hörlehrerin (LACHEN) ohne der/ da wär=s wirklich zu einer überforderung gekommen“ (L9).*

5.5. Kompetenzen eines Lehrers im integrativen Unterrichtsetting

Neben dem „pädagogischen und methodischen Rüstzeug“, wie es von einem Probanden treffend benannt wurde, sind weitere Kompetenzen im Unterricht und speziell im integrativen Unterricht von hörgeschädigten Schülern notwendig. Diese werden durch die langjährige praktische Erfahrung und die Teilnahme an Fortbildungen erworben und gilt es nun im Einzelnen zu erläutern:

Als häufigste Antwort wurde Flexibilität genannt. Eine Lehrkraft muss in ihrem Unterricht sehr flexibel agieren können und sich ständig auf neue Begebenheiten einlassen. Wenn etwas nicht so funktioniert, wie erhofft, dann muss nach neuen Wegen gesucht werden. Sie darf auch keine Scheu haben, Dinge einfach auszuprobieren. Nach Ansicht der Lehrer ist auch die Offenheit eine wesentliche Kompetenz für das integrative Arbeiten und meint eine wertschätzende Haltung, um das Kind mit seinen Stärken und Schwächen so anzunehmen wie es ist, also die Persönlichkeit des Schülers zu akzeptieren und nicht vorrangig die Behinderung des Kindes wahrzunehmen. Auch die Teamfähigkeit ist eine wesentliche (Teil-) Kompetenz, die im integrativen Unterricht unabdingbar ist. Allerdings müssen neben der Fähigkeit im Team arbeiten zu können, die beiden Kollegen dieses Teams auch zusammenpassen, denn wenn dies nicht der Fall wäre, würde sich die Zusammenarbeit wahrscheinlich eher kontraproduktiv äußern. Das Aneignen von fachlichem Wissen, im Besonderen von hörgeschädigtenspezifischem Wissen sehen einzelne Probanden als fundamental für die Arbeit mit Hörgeschädigten an. Sie unterstreichen, dass es *„wichtig ist als lehrer, dass man weiß, wie hört der, dass man auch weiß, warum des jetzt nicht funktioniert ja wortschatz ja wo hol' ich ihn ab, wo kann ich ihn einklinken, aber es ist jedes kind anders ja und es muss man einfach kennenlernen und reinwachsen und das kind begleiten“* (L3). Ein Lehrer muss sich demnach in die Situation einleben und dem Kind dort Unterstützung bieten, wo es Hilfe braucht. Ebenso wurde die Wichtigkeit der Elternarbeit im Verlauf der Gespräche immer wieder angeschnitten. Weitere Kompetenzen wurden in aller Kürze vorgebracht, nämlich: Geduld, Konfliktlösungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Hilfsbereitschaft, Toleranz, Kreativität, analytisches Denken und Analysieren von Situationen, Rücksicht nehmen und Rückhalt geben. Eine Vielfalt von Fähigkeiten und Fertigkeiten sind also erforderlich, damit die Integration im Speziellen von Hörgeschädigten bestmöglich gelingen kann und sich alle Beteiligten im Lebensraum *Schule* wohl und sicher fühlen können.

Dennoch sollte nicht unbedingt nur der Kompetenzerwerb und -besitz im Mittelpunkt der integrativen Arbeit stehen, sondern zuallererst die positive Einstellung des Lehrers und die Bereitschaft sich dieser Aufgabe zu stellen.

Im Folgenden wird versucht, die in den Interviews ermittelten spezifischen Kompetenzen mithilfe des Kompetenzmodells nach ERPENBECK und HEYSE (2007) einzuordnen. Beginnend bei der personalen Kompetenz wurden von den Lehrern dieser Untersuchung Teilkompetenzen, wie etwa Selbstreflexionsbereitschaft, Offenheit und Flexibilität genannt. Sie erwähnten zudem Teamfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Kooperationsbereitschaft und Konfliktlösungsbereitschaft, die der sozial- kommunikativen Kompetenz zuzuordnen sind und in Bezug auf die Aktivitäts- und Handlungskompetenz kamen Tatkraft und Optimismus zur Sprache. Weiters führen sie analytisches Denken, Kreativität und Innovationsfähigkeit, Fachwissen und fachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten an, die zu der fachlich- methodischen Kompetenz zählen.

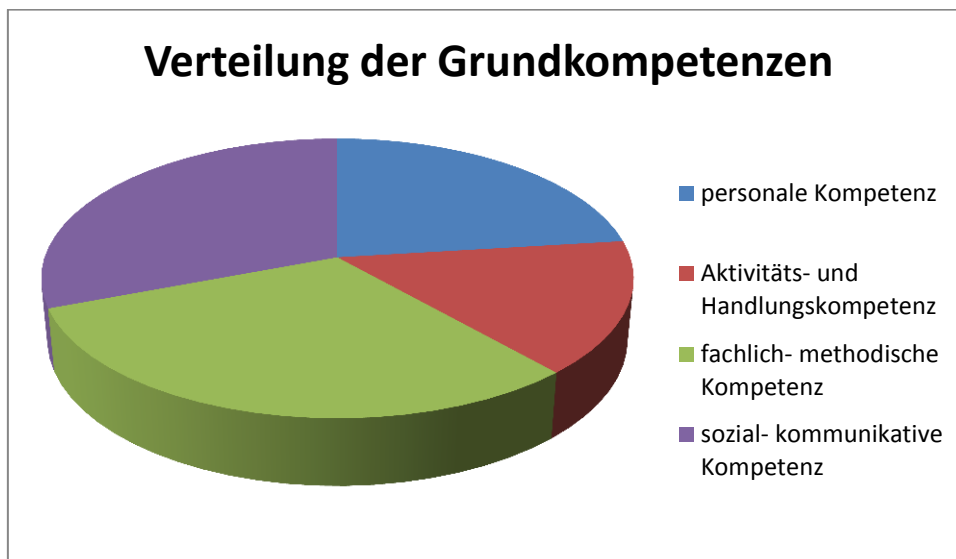


Abb. 7: Verteilung der Grundkompetenzen

Jene Teilkompetenz, die von den Lehrern vorgebracht wurde und im Kompetenzkatalog von ERPENBECK/HEYSE (2007) vorkommt, wurde mit dem Wert 1 versehen. All jene Kompetenzen, die im Katalog nicht auftraten, fanden für diese Darstellung (Abb. 7) keine Berücksichtigung. Wie aus der Grafik ersichtlich wurde, ist nach Ansicht der befragten Lehrkräfte jede der vier Grundkompetenzen (personale Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz, fachlich- methodische Kompetenz und sozial- kommunikative Kompetenz) nahezu gleichermaßen vonnöten für eine gelingende Integrationssituation von hörgeschädigten Schülern. Natürlich kann hier nicht auf allgemeingültige Tatsachen geschlossen werden, denn die Kompetenzen wurden lediglich durch

die Antworten einer offen gestellten Interviewfrage bestimmt und nicht durch eine quantitative Erhebung ermittelt. Dennoch bietet sie einen Eindruck darüber, welche Teilkompetenzen (nach ERPENBECK/HEYSE, 2007) die Probanden als notwendig erachteten und wie diese auf die vier Grundkompetenzen verteilt sind.

6. Resümee und Ausblick

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, sowohl einen zusammenfassenden Rückblick auf die Untersuchung zu gewähren, als auch einen Ausblick auf weitere Forschungen dieses Untersuchungsfeldes zu ermöglichen.

Mittels leitfadenzentrierter Interviews wurden neun Pflichtschullehrer der Sekundarstufe 1 über ihre persönliche Einschätzung ihrer derzeitigen integrativen Unterrichtssituation mit hörgeschädigten Schülern befragt. Schwerpunkte der Untersuchung waren die Vorbereitung der Lehrkräfte auf das Unterrichtssetting, die spezielle Gestaltung des Unterrichts für hörgeschädigte Schüler, die Kooperation mit dem Sonderschullehrer und/oder mobilen Hörgeschädigtenlehrer, belastende Unterrichtssituationen und erforderliche Kompetenzen, die in der integrativen Unterrichtung notwendig sind. Die Bearbeitung des Datenmaterials erfolgte mithilfe der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Philipp MAYRING (2008). Grundsätzlich konnte festgestellt werden, dass sich die Situation der befragten Lehrkräfte im integrativen Unterrichtssetting positiv gestaltete. Die Lehrkräfte wurden vorab über die Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers informiert und hatten so die Möglichkeit sich schon im Voraus mit der Thematik vertraut zu machen. Die Lehrer gingen größtenteils gut informiert in die neue Unterrichtssituation hinein. Jede Lehrkraft erhielt in ihrem Unterricht Unterstützung von Seiten eines Sonderschullehrers oder mobilen Hörgeschädigtenlehrers. Durch diese erwarben die Lehrkräfte einen Großteil ihres hörgeschädigtenspezifischen Wissens und erweiterten dieses gegebenenfalls durch den Besuch an Kursen und Fortbildungen. Die Kooperation mit dem Sonderschullehrer oder mobilen Hörgeschädigtenpädagogen heben viele der Lehrkräfte besonders anerkennend hervor. Sie sprechen von einer guten bis sehr guten Zusammenarbeit, die durch

ein angenehmes Arbeitsklima, eine gewisse Arbeitsteilung und eine fachkompetente Begleitung gekennzeichnet ist. Zudem betonen sie die Wichtigkeit günstiger Perzeptionsbedingungen für den hörgeschädigten Schüler, die durch die richtige Sitzplatzwahl und eine geeignete Sprechweise des Lehrers ermöglicht werden. Veränderungen in der Gestaltung und Durchführung des Unterrichts nahmen die Lehrpersonen kaum wahr, einzig die Erwähnung des stärkeren Gebrauches von Bild- und Anschauungsmaterial stach hervor. Die Lehrkräfte äußerten dazu, dass die vermehrte visuelle Unterstützung nicht nur den Hörgeschädigten zugutekommt, sondern auch die hörenden Mitschüler davon profitieren.

Trotz des überwiegend positiven Bildes, ergeben sich auch einige schwierige Situationen. In Bezug auf die *Verwendung technischer Hilfsmittel* beispielweise geben die Lehrkräfte an, dass sie die FM-Anlage nur gelegentlich und in bestimmten Unterrichtssituationen gebrauchen, da sie ständig mit technischen Problemen der Anlage konfrontiert sind, die oft so massiv sind, dass die hörgeschädigten Schüler diese nicht nutzen wollen. Auch die *Kommunikation* mit den Hörbeeinträchtigten stellt eine Herausforderung dar. Während es sich gerade zu Beginn für einzelne Lehrer als schwierig erwies, ständig der Klasse zugewandt zu sprechen, sodass insbesondere die hörgeschädigten Schüler den Mund der sprechenden Lehrperson sehen können, stellen sich auch im späteren Unterricht Situationen ein, die Geduld erfordern. Es muss besonders auf die Gesichter der hörgeschädigten Schüler geachtet werden, die verraten, ob etwas verstanden wurde oder nicht. Die Kinder haben im Allgemeinen Scheu davor nachzufragen, wenn etwas nicht verstanden wurde. Hier bedarf es einerseits an Feingefühl, um abschätzen zu können, wann das Gesagte wiederholt werden muss und andererseits an Unermüdlichkeit bestimmte Aspekte noch ein weiteres Mal zu erklären. Des Weiteren wurden *ungünstige Klassenkonstellationen* und eine *hohe Schülerfrequenz innerhalb des Klassenverbandes* als erhebliche Belastungsmomente wahrgenommen. *Unsicherheit* und *Unkenntnis fachspezifischen Wissens* empfanden manche Probanden zudem als belastend. Auch wurde der Frage nachgegangen, welche Kompetenzen erforderlich sind, um in der Integrationssituation besser zurechtzukommen. Diese Kompetenzen werden im Detail nicht noch einmal dargelegt, es bleibt aber festzuhalten, dass nach Ansicht der Lehrkräfte eine Vielzahl an Fähigkeiten und Fertigkeiten vonnöten sind, damit

die Integration im Speziellen von Hörgeschädigten bestmöglich gelingen kann. Dennoch sollte für eine gelingende Integration nicht unbedingt nur der Kompetenzerwerb oder -besitz im Mittelpunkt stehen, sondern vielmehr die optimistische Einstellung des Lehrers und die Bereitschaft sich dieser Aufgabe zu stellen.

Insgesamt erleben die befragten Lehrkräfte die Integration von hörgeschädigten Schülern sehr positiv. Sie unterstreichen vor allem die positive Auswirkung auf die gesamte Klasse und jeden einzelnen Schüler. Durch die Integration und den oder die beeinträchtigten Schüler wird besonders der soziale Umgang, also auch die Hilfsbereitschaft und Rücksichtnahme gefördert. Im Prinzip stehen die befragten Lehrkräfte der Integration aller offen gegenüber. Wenige machen jedoch Einschränkungen, so zum Beispiel bei der Integration von Kindern mit einer schweren Behinderung, für die andere Integrationsmaßnahmen notwendig sind und bei Kindern mit einer körperlichen Behinderung aufgrund des möglichen körperlichen Kraftaufwandes, der nicht für alle Lehrer möglich ist. Hier wäre es interessant zu erfahren, welchen Behinderungsarten die Lehrkräfte offener gegenüber stehen und welchen Stellenwert die Integration von Hörgeschädigten in diesem Zusammenhang hat.

Wie auch in der gegenwärtigen Literatur Veränderungen der Ausbildungspläne für Lehrer in Richtung Integrationspädagogik als verpflichtenden Lehrstoff gefordert werden, so verlangen dies auch einzelne Lehrer dieser Untersuchung. Sie erklären die Förderung der Teamfähigkeit bereits in der Lehrerausbildung für unabdingbar. Demnach müssten schon während des Studiums integrationspädagogische Inhalte erlernt und Praktika in integrativen Settings, wo Teamarbeit erprobt werden kann, angeboten werden. Für eine weiterführende Untersuchung erscheint interessant, ob die Lehrer weitere Lücken im Ausbildungsplan sehen und wie sich diese gestalten.

Um abschließend Bezug zu der Studie von Katrin Steiner (2007) zu nehmen, so zeigen sich einige ähnliche, wie auch abweichende Ergebnisse. Da in beiden Untersuchungen unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt wurden, können nur Vergleiche zu den Resultaten der jeweils selben Schwerpunkte gezogen werden.

Während ein Großteil der Lehrer in Bayern nicht über die Aufnahme eines hörgeschädigten Schülers in Kenntnis gesetzt wurde, erfuhren die befragten Lehrkräfte aus Wien und Niederösterreich bereits am Ende des vorigen Schuljahres von der integrativen Unterrichtung eines hörgeschädigten Schülers. Ähnliche Ergebnisse stellten sich bezüglich der unregelmäßigen Verwendung der FM-Anlage, der teilweise eingeschränkten Unterrichtsstrukturierung und der unablässigen Gestaltung günstiger Perzeptionsbedingungen dar. Auch in diesem Forschungsvorhaben empfinden die meisten Lehrkräfte die Integrationssituation als nicht belastend und stehen ihr befürwortend und offen gegenüber.

7. Literaturverzeichnis

ATTESLANDER, P. (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin: Walter de Gruyter Studienbuch.

BIEWER, G. (2001): Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

BIEWER, G. (2009): Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

BIESALSKI, P. / COLLO, D. (1991): Hals-Nasen-Ohren-Krankheiten im Kindesalter. Stuttgart/New York: Thieme.

BLEIDICK, U. (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen: Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Marhold: Berlin.

BORN, S. (2009): Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 244- 273.

BORTZ, J. / DÖRING, N. (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.

CLARK, M. (2009): Interaktion mit hörgeschädigten Kindern. Der Natürliche Hörgerichtete Ansatz in der Praxis. München: Reinhardt.

CORBIN, J. / STRAUSS, A. (2008): Basics of qualitative research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications.

CUOMO, N. / SCHÖLER, J. (1989): Schwere Behinderungen in der Schule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

DILLER, G. (1991): Hörgerichtete Spracherziehung in der Frühförderung gehörloser beziehungsweise hochgradig hörgeschädigter Kinder unter Berücksichtigung neurologischer Erkenntnisse. In: JUSSEN, H. / CLAUßEN, W. H.: Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: Ernst Reinhardt, 250 - 257.

EBERWEIN, H. / KNAUER, S. (1999): Rückwirkungen integrativen Unterrichts auf Teamarbeit und Lehrerrolle. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 291-298.

ERPENBECK, J. / HEYSE V. (2007): Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung. Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.

FEYERER, E. (2001): Die Einführung der Integration in die europäische LehrerInnen(aus)bildung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. Nr. 2/2001; Graz: Reha Druck, 30-43.

FLICK, U. (2009): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

FRIEBERTSHÄUSER, B. / LANGER, A. (2010): Interviewformen und Interviewpraxis. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. / LANGER, A. / PRENGEL, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 437-455.

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

HORSCH, U. (2003): Pädagogische Interventionen bei Beeinträchtigungen der auditiven Wahrnehmung. In: LEONHARDT, A. / WEMBER; F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, 324-348.

JACOBS, H. (1996): Möglichkeiten der schulischen Integration Hörgeschädigter. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Neuwied: Luchterhand, 28-40.

KIESBYE, M. (1997): Hörbehinderung. In: HANSEN, G. / STEIN, R. (Hrsg.): Sonderpädagogik konkret. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 100-103.

KOBI, E.E. (1999): Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 71-79.

KOSTRZEWA, F. (2005): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Eitorf: Gata.

LAMNEK, S. (2005): Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

LECHTA, V. et. al. (2008): Die historische Entwicklung der Hörgeschädigten- und Sprachbehindertenpädagogik in Bayern und der Slowakei - Ergebnisse einer vergleichenden Studie einer deutsch-slowakischen Forschergruppe. In: BIEWER, G. et. al. (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen-Länder-Kulturen. Beiträge zur Heil-und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 166-183.

LEONHARDT, A. (1996a): Didaktik des Unterrichts für Gehörlose und Schwerhörige. Neuwied: Luchterhand.

LEONHARDT, A. (1996b): Schulische Integration aus historischer und aktueller internationaler Sicht. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Neuwied: Luchterhand, 11-27.

LEONHARDT, A. (1997): Das Cochlea Implantat bei Kindern und Jugendlichen. München: Reinhardt.

LEONHARDT, A. (2002): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Reinhardt.

LEONHARDT, A. (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Beeinträchtigung der auditiven Wahrnehmung. In: LEONHARDT, A. / WEMBER, F.B. (Hrsg.): Grundfragen der Sonderpädagogik. Bildung - Erziehung - Behinderung. Ein Handbuch. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag, S. 304-323.

LEONHARDT, A. (2007): Hörschädigung. In: BUNDSCHUH, K. / HEIMLICH, U. / KRAWITZ, R. (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 128 – 130.

LEONHARDT, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel: Reinhardt.

LINDNER, B. (2009): „Soviel Integration wie möglich - so viele Sondereinrichtungen wie nötig.“ Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören? In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 180-217.

LÖWE, A. (1985): Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Ergebnisse von Untersuchungen und Erhebungen in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz. Dortmund: Geers-Stiftung.

LÖWE, A. (1992): Hörgeschädigtenpädagogik international. Geschichte - Länder - Personen - Kongresse. Eine Einführung für Eltern, Lehrer und Therapeuten hörgeschädigter Kinder. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften. Band 19. Heidelberg: HVA / Edition Schindele.

MAROTZKI, W. (2006): Leitfadeninterview. In: BOHNSACK, R. / MAROTZKI, W. / MEUSER, M. (Hrsg.): Hauptbegriffe Qualitativer Sozialforschung. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

MAYRING, P. (2002): Einführung in die Qualitative Sozialforschung. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.

MAYRING, P. / BRUNNER, E. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: FRIEBERTSHÄUSER, B. / LANGER, A. / PRENGEL, A. (2010): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim, München: Juventa, 323-333.

MÜLLER, R. J. (1998): Hörgeschädigte in der Schule. Neuwied: Luchterhand.

MÜLLER, R. J. (1994): ...ich höre - nicht alles! Hörgeschädigte Mädchen und Jungen in Regelschulen. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften. Band 21. Heidelberg: Edition Schindele.

PAUL, K. (1998): Die schulische und soziale Integration von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit Schwerhörigkeit. In: MÜLLER, R. J. / HANS, M. (Hrsg.): Hörgeschädigte in der Schule. Integration in Schule und Freizeit. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

MÜLLER-RUCKWITT, A. (2008): „Kompetenz“ - Bildungstheoretische Untersuchungen zu einem aktuellen Begriff. Würzburg: Ergon.

Online-Publikation [URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Herausforderung>] download 03.07.2012.

Online-Publikation [URL: www.educat.hu-berlin.de/kurse/multimedia/ohr.html] download 09.10.2011.

Online-Publikation [URL: <http://www.audiotranskription.de/f4.htm>] download 30.04.2012.

Online-Publikation [URL: <http://de.thefreedictionary.com/Herausforderung>] download 03.07.2012.

PLATH, P. (1991): Allgemeine Grundlagen des Hörens und seiner Störungen. In: JUSSEN, H. / CLAUßEN, W. H. (Hrsg.): Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive. München, Basel: Reinhardt, 31 – 44.

RENZELBERG, G. (1999): Schwerhörigenpädagogik. In: BLEIDICK, U. et.al. (Hrsg.): Einführung in die Behindertenpädagogik. Band III. Stuttgart: Kohlhammer, 9 – 55.

RENZELBERG, G. (2006): Schwerhörigkeit, Schwerhörige, Schwerhörigenpädagogik. In: ANTOR, G. / BLEIDICK, U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer, 151-156.

ROVNER, G. (1998): Hör gut zu! - Neue Unterrichtsformen. In: DILLER, G. (Hrsg.): Hörgerichtetheit in der Praxis. Heidelberger Sonderpädagogische Schriften. Band 22. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, 125 – 155.

SCHÖLER, J. (1999): Integrative Schule - integrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Neuwied, Kriftel, Berlin: Luchterhand.

SCHMIDT, A. (1996): Stand der Integration Hörbehinderter in Thüringen. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Neuwied: Luchterhand, 41-51.

STEINER, K. (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und Eltern. Inaugural-Dissertation an der Ludwig-Maximilian-Universität München.

TERHART, E. (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

WESSEL, J. (2009): Die Kooperation von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. In: LEONHARDT, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler der allgemeinen Schule. Stuttgart: Kohlhammer, 117-147

8. Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Querschnitt durch das Ohr	20
Abb. 2	Ablaufmodell inhaltsanalytischer Zusammenfassung	73
Abb. 3	Materialreduktion durch Zusammenfassung	75
Abb. 4	erste Reduktion	79
Abb. 5	zweite Reduktion	80
Abb. 6	Informationsquellen der Lehrkräfte	87
Abb. 7	Verteilung der Grundkompetenzen	99

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Einteilung nach dem Ausmaß des Hörverlustes	28
Tab. 2	Beispiele für dB-Lautstärke	28
Tab. 3	Interviewleitfaden	65
Tab. 4	Darstellung der Interviewpartner	67
Tab. 5	Transkriptionszeichen	69

Anhang

I. Kurzdarstellung

Die vorliegende Arbeit möchte einen Überblick jener Herausforderungen geben, die sich speziell in integrativen Unterrichtssituationen von hörgeschädigten Schülern aus Sicht der betreffenden Lehrer zutragen. Den theoretischen Ausgangspunkt bilden das Kompetenzmodell von John ERPENBECK und Volker HEYSE (2007), sowie die Untersuchung von Katrin STEINER (2007). Für das Vorhaben wurden neun Grundschullehrerinnen, die in (Hörgeschädigten) Integrations- oder Einzelintegrationsklassen unterrichten, interviewt, um ihre Einschätzung der Unterrichtssituation zu beleuchten. Die Schwerpunkte der Untersuchung betreffen die Vorbereitung der Lehrer auf die Integrationssituation, die Gestaltung des integrativen Unterrichts und besondere Belastungsmomente im Unterricht. Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der befragten Lehrkräfte die Integrationssituation als nicht belastend einschätzt, dennoch nennen sie im Verlauf der Gespräche immer wieder Schwierigkeiten, mit denen sie sich im Unterricht auseinandersetzen müssen, sodass von einem gewissen Grad an Belastung gesprochen werden kann.

Abstract

This thesis gives an overview of the special challenges teachers of hearing impaired pupils in integrative classes are faced with. The theoretical base forms the competence model by John ERPENBECK and Volker HEYSE (2007), as well as the investigation from Katrin STEINER (2007). In this study interviews with nine elementary school teachers were conducted, to reveal their evaluation of the teaching situation. The focus of the investigation concerns the preparation of the teachers for the integrative teaching situation, the organization of the lessons and special stress situations at the lessons. The results show that a large part of the questioned teachers do not feel stressed by the integration situation but still they tell about difficulties which they have to deal with, over and over again, implying that a certain degree of stress, caused by this integrative teaching situation, is present.

II. Interviewleitfaden

I) Angaben zur Klasse

In welcher Schulstufe unterrichten Sie? In welcher Klasse unterrichten Sie? Wie viele Schüler unterrichten Sie in Ihrer Klasse, wie viele davon sind hörgeschädigt? Wie ist der Grad der Hörschädigung der betreffenden Schüler? Welche individuellen Hörhilfen verwenden die Kinder? Verwenden Sie eine FM-Anlage im Unterricht? Seit wann unterrichten Sie den/die hörgeschädigten Schüler? Gibt es neben dem hörgeschädigten Kind noch andere Kinder mit Beeinträchtigungen in dieser Klasse? Wird die Klasse lautsprachlich oder bilingual geführt? Haben Sie Kenntnisse der Gebärdensprache?

II) Angaben zur Person

Wie lange arbeiten Sie bereits als Volksschullehrer? Haben Sie immer schon in einer Integrationsklasse gearbeitet? Was hat Sie dazu bewegt in einer Integrationsklasse zu unterrichten? Haben Sie Vorerfahrungen oder Bekanntschaften mit hörgeschädigten Personen im privaten Bereich? Wie offen stehen Sie der Aufnahme eines hörgeschädigten Kindes gegenüber? Gibt es Unterschiede gegenüber Schülern mit anderen Behinderungen?

III) Vorbereitung auf den integrativen Unterricht

Wie wurden Sie auf das Arbeiten mit Hörgeschädigten vorbereitet?

IV) Gestaltung des Unterrichts

Wie gestaltet sich die Vorbereitung auf den Unterricht mit hörgeschädigten Schülern? Worauf muss in der Durchführung des integrativen Unterrichts von hörgeschädigten Schülern besonders geachtet werden?

V) Kooperation

Wie funktioniert die unterrichtliche Kooperation zwischen Ihnen und dem Sonderschullehrer / mobilen Hörgeschädigtenlehrer? Unterliegen Schwierigkeiten in

Bezug auf die Hörschädigung ausschließlich dem Hörgeschädigtenpädagogen/
Sonderschullehrer?

VI) Fortbildungen

Wurden Ihnen spezielle Kurse bzw. Fortbildungen angeboten? Wenn ja, haben Sie daran teilgenommen? Wurden diese Kurse bspw. durch den Schulleiter angeboten bzw. vorausgesetzt oder haben Sie diesen selbst ausgesucht bzw. aus freien Stücken besucht? Welchen Nutzen konnten Sie aus den besuchten Kursen ziehen?

VII) belastende Unterrichtssituationen

Gab es Situationen in denen Sie sich zu wenig vorbereitet fühlten? Würden Sie sagen, dass sie sich durch das hörgeschädigte Kind zusätzlich belastet fühlen?

VIII) erforderliche Kompetenzen

Welche spezifischen Kompetenzen muss ein Lehrer haben, um die Integrationssituation bewältigen zu können? Wo wünschen Sie sich mehr Informationsaustausch/Handlungsbedarf? Wo wünschen Sie sich besser vorbereitet zu werden?

III. Informationsschreiben an die Lehrkräfte

Sehr geehrte Lehrer und Lehrerinnen,

Um mich kurz vorzustellen, mein Name ist Daniela Schumi und ich studiere an der Universität Wien das Fach Bildungswissenschaft. Derzeit schreibe ich an meiner Diplomarbeit zu dem Thema „Herausforderungen im integrativen Unterricht hörgeschädigter SchülerInnen aus der Sicht der PflichtschullehrerInnen“. Um dieses Vorhaben durchführen zu können, möchte ich die KlassenlehrerInnen der Volksschule interviewen, die in Hörgeschädigten- Integrationsklassen oder Einzelintegrationsklassen mindestens eine/n leicht- bis mittelgradig schwerhörige/n oder mit CI versorgte/n gehörlose/n SchülerIn lautsprachgerichtet und gegebenenfalls lautgebärdenunterstützt unterrichten. Die Befragung erfolgt mittels eines leitfadenzentrierten Interviews und bewegt sich in einem zeitlichen Rahmen von etwa einer halben Stunde. Die gestellten Fragen werden sich auf persönliche wie auch unterrichtliche Herausforderungen, die eine integrative Unterrichtung von hörgeschädigten SchülerInnen nach sich zieht, beziehen. Die womöglich veränderte Gestaltung und Durchführung des Unterrichts, der Erhalt von Vorinformationen über die Hörschädigung bzw. die Aufnahme des hörgeschädigten Kindes und die Kooperation zwischen KlassenlehrerIn und SonderpädagogIn werden hier Thema sein.

Bereits im Vorhinein danke ich Ihnen vielmals für Ihre Mitarbeit und Unterstützung.

Mit freundlichen Grüßen,

Daniela Schumi

IV. Lebenslauf

Persönliche Daten

Name	Daniela Schumi
Geburtsdatum/ Ort	16. April 1987, Mödling
Staatsbürgerschaft	Österreich
Familienstand	ledig

Ausbildung

Schulbildung

1993 - 1997	Volksschule Ma. Enzersdorf
1997 - 2003	Bundesgymnasium Perchtoldsdorf
2003 - 2005	ORG, A. Kriegergasse

Studium

Seit 10/2005	Studium der Bildungswissenschaft an der Universität Wien; Schwerpunkte: Heilpädagogik und Integrative Pädagogik, Sozialpädagogik
--------------	--

Praktika und beruflicher Werdegang

07/2007	Praktikum bei der KinderuniWien / Kinder Business Week 2007
---------	---

Seit 01/2008	Freie Dienstnehmerin des Kinderbüros der Universität Wien: Mobile Einsätze als Flying Nanny Teamleiterin bei Flying Nanny Einsätzen
06/2007- 06/2008	„Überbrückungsstunden“-Betreuerin am BG und BRG mit musischer Ausbildung (HIB)
09/2008 - 02/2009	wissenschaftliches Praktikum im Bologna-Büro der Universität Wien
08/2009 und 08/2010	Kinderbetreuerin bei Best – Schulungen für Wiedereinsteigerinnen (im Auftrag des AMS)
09/2010	Tutorin bei Kinderuni on tour / Bundesländer
07/2011	Kinderbetreuerin bei der KinderuniWien 2011
Seit 02/2011	Nachmittagsbetreuerin im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG)