

DISSERTATION

INTEGRATION VON GEHÖRLOSEN KINDERN IN DER GRUND- SCHULE MIT GEBÄRDENSPRACHE UND LAUTSPRACHE IN ÖSTERREICH

Mag.a Silvia Kramreiter

angestrebter akademischer Grad

Doktorin der Philosophie (Dr.in phil)

Wien, im Jänner 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt: A 092 297

Dissertationsgebiet: Dr.- Studium der Philosophie UniStG

Betreuer: Univ. Prof. Dr. Gottfried Biewer

Danksagung

Ich möchte mich an dieser Stelle bei Univ. Prof. Dr. Biewer (Universität Wien/ Bildungswissenschaft) und bei Prof. Dr. Klaus-B. Günther (Humboldt Universität Berlin/ Gebärdensprach- und Audiopädagogik) für die Möglichkeit bedanken, dass ich diese Dissertation mit einem sehr speziellen Thema durchführen konnte.

Mein ganz besonderer Dank gilt den SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und der Direktorin der untersuchten Klasse, welche mit großer Offenheit und Interesse mein Forschungsvorhaben unterstützten.

Abschließend möchte ich mich bei meiner Kollegin Dipl.Päd. Christa Mraz bedanken, ohne deren Unterstützung und Flexibilität diese Untersuchung nicht möglich gewesen wäre.

Ich widme diese Dissertation meiner Familie und jenen Personen, die mir in guten und schlechten Zeiten immer zur Seite gestanden sind.

INHALTSVERZEICHNIS

1	EINLEITUNG	1
1.1	Kurzer persönlicher Exkurs	1
1.2	Einleitender Überblick zur Forschungsthematik	3
2	SCHULISCHE INTEGRATION IN ÖSTERREICH	7
2.1	Begriffsklärung	7
2.2	Integrationsentwicklung in Österreich	7
2.2.1	Rechtliche Situation	10
2.2.2	Grundschulbereich	12
2.2.3	Mittel- und Oberstufenbereich	12
2.3	Integrationsmodelle	13
2.3.1	Integrationsklasse	13
2.3.2	Kooperative Klassen	14
2.3.3	StützlehreInnensystem	14
2.4	Von der Integration zur Inklusion (Begriffsklärung)	15
2.5	Integrationsentwicklung bei hörbeeinträchtigten Schülern in Österreich	22
2.5.1	Erste Integrationsversuche von hörbeeinträchtigten SchülerInnen	22
2.5.2	Integration von hörbeeinträchtigter SchülerInnen in Regelschulen – aktueller Status	23
2.5.3	Methodenspezifische Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte Kinder	25
2.5.3.1	Hörgerichtete (lautsprachorientierte) Integrationsklassen	25
2.5.3.2	Bilinguale Integrationsklassen	27
2.5.3.3	Gebärdensprachorientierte Integrationsklassen (Unterrichtssprachen: Lautsprache und Gebärdensprache)	27
2.5.4	Integration ohne Grenzen bei hörbeeinträchtigten Schülern?	29
3	VON DER BILINGUALEN METHODE ZUR INTEGRATION GEHÖRLOSER KINDER IN DIE REGELSCHULEN	33
3.1	Entwicklung von bilingualen Konzepten in der Gehörlosenpädagogik im deutschsprachigen Raum	35
3.1.1	Die Auseinandersetzung mit dem bilingualen Konzept in Deutschland	35
3.1.2	Zweisprachigkeit cochleaimplantierter Kinder	37
3.1.2.1	Hamburger Bilingualer Schulversuch	38
3.1.2.2	Berliner Bilingualer Schulversuch	40
3.1.3	Die Auseinandersetzung, mit Gebärdensprache im Unterricht und dem bilingualen Konzept in Österreich	41
3.1.3.1	Erster bilingualer Schulversuch in Klagenfurt	42

3.1.3.2	Bilingualer Schulversuch in Graz	44
3.1.3.3	Bilingualer Schulversuch in Wien (Doppelintegration)	44
3.2	Die Bedeutung der Integration gehörloser Kinder in der Regelschule	47
3.2.1	Die Lautsprachumgebung der Integration	47
3.2.2	Gegenseitiges Kulturerleben	48
3.2.3	Mehr Bereicherung als Belastung für die Klasse	48
4	PÄDAGOGISCHER STATUS UND SITUATION IN ÖSTERREICH BEZÜGLICH DER ÖGS IM BILDUNGSBEREICH	50
4.1	Die Lautsprachmethode und der Bildungsanspruch in der Gehörlosenpädagogik	50
4.2	Spracherwerb in Bezug auf den Sozialisationsprozess	52
4.3	Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder in Österreich	54
4.3.1	Studie: Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung (Holzinger/Fellinger 2006)	55
4.3.2	Studie zur Evaluierung der österreichischen Gehörlosenbildung durch Absolventinnen	59
4.4	Forschung und Anerkennung der ÖGS in Österreich	62
4.4.1	Zur Situation der Österreichischen Gebärdensprache in den Schulen	67
4.4.2	Österreichische Gebärdensprache und LehrerInnenausbildung	68
4.4.3	Ausbildungs- und Berufsverbot für hörbehinderte LehrerInnen	70
4.4.4	Kooperation Gehörlosenbildung und Universität	71
4.4.5	Österreichische Gebärdensprache an den Universitäten	71
4.4.5.1	GebärdensprachdolmetscherIn: Studium der Translationswissenschaft in Graz	71
4.4.5.2	Universitätslehrgang (ULG) Gebärdensprachlehrer/in Klagenfurt	73
4.4.5.3	Erweiterungscurriculum „Österreichische Gebärdensprache“ Universität Wien	73
4.4.5.4	Sprachenzentrum Universität Wien	74
4.4.6	Gegenwärtige Schul- und Klassenmodelle mit Österreichischer Gebärdensprache	75
4.4.7	Bildungspolitische Forderungen	77
4.4.8	Fazit	79
5	ZUM UNTERSUCHUNGSDESIGN	80
5.1	Wissenschaftliche Fragestellungen	80
5.1.1	Untersuchungsschwerpunkte bezüglich der Fragestellung	81
5.2	Darstellung der Forschungsmethodik	82
5.2.1	Qualitative Sozialforschung	83
5.2.2	Grounded Theory	83
5.2.3	Methodische Vorgangsweise und Datenerhebung	87
5.2.3.1	Feldforschung im Klassenzimmer	87
5.2.3.2	Das Forschungsfeld und die Untersuchungsgruppen	88

5.2.3.3	Systematisches Erhebungsverfahren: Die Beobachtung	89
5.2.3.4	Teilnehmende Beobachtung	90
5.2.3.5	Nichtteilnehmende Beobachtung	90
5.2.3.6	Das Forschungstagebuch	91
5.2.3.7	Problemzentriertes Interview nach Witzel	91
5.2.3.8	Erstellung eines Befindlichkeitsprofils der SchülerInnen bezüglich der Klasse und dem sozialen Umfeld	99
5.2.3.9	Auswertungsverfahren des Befindlichkeitsprofils:	102
5.2.4	Datenauswertung des gesamten Materials	102
5.2.5	Überblick: Untersuchungsgruppen – Erhebungsmethoden	103
6	DAS WIENER SCHULMODELL: SCHULISCHE INTEGRATION MIT GEBÄRDENSPRACHE UND LAUTSPRACHE	109
6.1	Entstehungsgeschichte	109
6.2	Das Schul- und Klassenprofil	110
6.2.1	Familien- und Sprachsituation der gehörlosen SchülerInnen	111
6.2.2	Hörende SchülerInnen der Integrationsklasse	118
6.2.3	Beteiligte PädagogInnen der Integrationsklasse	118
6.3	Spezielle Grundstrukturen der untersuchten Klasse	119
7	INTERAKTIONSPROZESSE IM KLASSENRAUM	122
7.1	Anfangsphase, erste Kontakte und Schwierigkeiten	122
7.1.1	Interaktionen gehörlose Kinder - hörende Kinder	123
7.1.2	Interaktionen gehörlose Kinder - hörende Lehrkraft	127
7.1.3	Anfängliche Problematiken im Unterricht	128
7.1.3.1	Erste Verhaltensadaptierungen im integrativen Unterricht	129
7.1.3.2	Sitzplanänderung	132
7.1.4	Klassenklima in den ersten Schulmonaten	135
7.1.5	Anfangsphase: Resümee	135
7.2	Vielfältige Interaktionskonstellationen im Schulbereich	137
7.2.1	Interaktionen zwischen Lehrerinnen und gehörlosen SchülerInnen	137
7.2.1.1	Interaktionen zwischen hörender Volksschullehrerin (Klassenlehrerin) und gehörlosen SchülerInnen	138
7.2.1.2	Interaktionen zwischen gebärdenden Integrationslehrerinnen und gehörlosen SchülerInnen	140
7.2.2	Interaktionen zwischen Volksschullehrerin und gehörloser Integrationslehrerin	142
7.2.3	Interaktionen zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen im Klassenumfeld	145
7.3	Soziale Aspekte im Klassenalltag	146
7.3.1	Erlernen sozialer Kompetenzen	147

7.3.1.1	Sozialer Umgang in den Pausen	147
7.3.1.2	Gegenseitiges Helfen	149
7.3.1.3	Erklären, Zurechtweisen und Auffordern	152
7.3.1.4	Aufgaben übernehmen	154
7.3.1.5	Rücksicht nehmen	155
7.3.1.6	Ignorieren	156
7.3.2	Soziale Aspekte: Resümee	158

8 KOMMUNIKATIVE/SPRACHLICHE PROZESSE IN DER INTEGRATIONSKLASSE 162

8.1	Kommunikative Prozesse im Klassenalltag	163
8.1.1	Hörende Kinder übersetzen in Gebärdensprache/Lautsprache für hörende MitschülerInnen	163
8.1.2	Hörende Kinder übersetzen in Gebärdensprache für gehörlose MitschülerInnen	163
8.1.3	CI-Kind übersetzt für die Volksschullehrerin in Lautsprache	165
8.1.4	CI- Kind übersetzt für gehörlose MitschülerInnen	165
8.1.5	Hörende Kinder der Klasse zeigen die Gebärdensprache anderen Klassen	166
8.1.6	Kommunikative Strategien	166
8.2	Die Sprachwahl (code switching)	170
8.2.1	Interaktionen in Lautsprache	171
8.2.2	Interaktionen in Gebärdensprache	174
8.2.3	Gleichzeitige Interaktionen in Gebärdensprache und Lautsprache	175
8.2.4	„Umgekehrte“ Sprachwahl	178
8.2.5	Spracheinstellung (ÖGS) der hörenden Kinder	178
8.2.6	Spracheinstellung (ÖGS) der Volksschullehrerin	181
8.2.7	Sprachbarrieren und Störmechanismen	182
8.2.8	Zusammenfassung. Sprachmodus – Sprachwahl	187

9 SUBJEKTIVE BEFINDLICHKEIT DER SCHÜLERINNEN IM KLASSENUMFELD 189

9.1	Emotionelle Befindlichkeit und das Selbstwertgefühl	189
9.2	Schulleistungen und Selbstwertgefühl	190
9.3	Die subjektive Befindlichkeit der SchülerInnen im Klassenumfeld	192
9.3.1	Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der Schule	192
9.3.2	Wie ich mich finde – Wie mich die anderen finden	193
9.3.3	Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden	200
9.3.4	Soziale Beziehungen und Selbstwert	201
9.3.4.1	Soziale Aktivität in der Schule	202
9.3.4.2	Aktivitäten nach der Schule	203
9.3.4.3	Soziale Aktivitäten zu Hause	204
9.3.5	Zusammenfassung	206

9.4	Sichtweisen und Erfahrungen der SchülerInnen	208
9.4.1	Der Kurzfragebogen	208
9.4.2	Die Integrationsklasse aus der Sicht der hörenden SchülerInnen	209
9.4.2.1	Eine besondere Klasse?	209
9.4.2.2	Kontakte mit gehörlosen FreundInnen	210
9.4.2.3	Subjektive Befindlichkeit in der Klasse	212
9.4.2.4	Kommunikation mit den gehörlosen MitschülerInnen	214
9.4.2.5	Interaktion mit der gehörlosen Lehrerin	215
9.4.2.6	Sprachen im Klassenalltag	219
9.4.3	Die Integrationsklasse aus der Sicht der gehörlosen SchülerInnen	220
9.4.3.1	Eine besondere Klasse?	221
9.4.3.2	Kontakte mit hörenden FreundInnen	224
9.4.3.3	Subjektive Befindlichkeit in der Klasse	226
9.4.3.4	Kommunikation mit hörenden MitschülerInnen	228
9.4.3.5	Kommunikative Probleme mit der Regelschullehrerin	230
9.4.3.6	Die Lautsprachanwendung	232
9.4.4	Interpretative Ergebnisse	234
10	ERFAHRUNGEN UND SICHTWEISEN DER PÄDAGOGINNEN	236
10.1	Die Sensibilisierungsphase – Vorbereitung und Information des LehrerInnenkollegiums	236
10.1.1	Information des LehrerInnenkollegiums – Vorerfahrungen der Direktorin	238
10.1.2	Bedenken bezüglich der Altersspanne zwischen den gehörlosen SchülerInnen	240
10.1.3	Das Einwirken der Integrationspädagogin auf das Gesamtsystem Schule	242
10.2	Teamarbeit im integrativen Unterricht	244
10.2.1	Das Arbeiten im Team	245
10.2.2	Eine besondere Teamkonstellation – gehörlose Pädagogin / hörende Pädagogin (ohne Gebärdensprachkompetenz)	247
10.2.3	Mögliche Entlastungseffekte für das Team innerhalb einer I-Klasse	249
10.2.4	Mögliche Belastungseffekte für das Team	251
10.2.5	Dominanz der PädagogInnen – Gleichwertigkeit – Dolmetschfunktion	252
10.3	Situationen im Unterricht mit zwei Sprachen	254
10.3.1	Wahrnehmung des zweisprachigen Unterrichts von Seiten der Lehrkräfte	254
10.3.2	Räumliche Positionen der PädagogInnen bei der Sprachanwendung beider Sprachen im Unterricht	258
10.3.3	Belastungssituationen im Unterricht in zwei Sprachen (Störungen)	260
10.3.4	Positive Begleiterscheinungen im Unterricht mit zwei Sprachen	261
10.4	Kommunikation der Regelschullehrerin mit den gehörlosen SchülerInnen	264
10.5	Einschätzung der gehörlosen und hörenden SchülerInnen im Klassenalltag durch die PädagogInnen	268

10.5.1	Die Klassenatmosphäre	268
10.5.2	Der soziale/kommunikative Umgang der Kinder miteinander	269
10.5.3	Die Leistungskomponente	274
10.5.4	Zusammenfassender Rückblick der PädagogInnen	277
11	ERFAHRUNGEN UND EINSCHÄTZUNGEN DER ELTERN	280
11.1	Klasseneltern der hörenden SchülerInnen	280
11.1.1	Gründe für die Entscheidung zur Integrationsklasse	280
11.1.2	Bedenken und Ängste bezüglich einer Integrationsklasse	283
11.1.3	Sichtweisen der Eltern bezüglich der sozialen Kontakte	284
11.1.4	Sichtweisen der Eltern bezüglich des Leistungsniveau in der Integrationsklasse	284
11.1.5	Allgemeine positive Bewertungen der Eltern	286
11.1.6	Zusammenfassender Rückblick der Eltern	289
11.2	Klasseneltern der gehörlosen SchülerInnen	290
11.2.1	Gründe für die Entscheidung zur Integrationsklasse	291
11.2.1.1	Eigene Schulerfahrungen der gehörlosen Eltern	292
11.2.2	Bedenken und Ängste bezüglich einer Integrationsklasse	293
11.2.3	Bewertung der allgemeinen Schulumgebung	295
11.2.4	Belastungsphasen für Eltern und Kinder während der Schulzeit	295
11.2.4.1	Lernbelastung für die Eltern	296
11.2.5	Soziale Integration	299
11.2.6	Zufriedenheit der Eltern mit den sprachlichen Fortschritten der gehörlosen Kinder	301
11.2.6.1	Bewältigung beider Sprachen im Unterricht – Einschätzung der Eltern	302
11.2.6.2	Einschätzung der Gebärdensprachekompetenz des Kindes	303
11.2.6.3	Einschätzung der Schriftsprachkompetenz des Kindes	304
11.2.6.4	Hörfähigkeit und Sprechtechnik (lautsprachliche Kompetenzen)	306
11.2.7	Zufriedenheit der Eltern mit den allgemeinen Schulleistungen	307
11.2.7.1	Vorteil eines Vorschuljahres	308
11.2.8	Zusammenfassender Rückblick der Eltern gehörloser Kinder	309
12	RESÜMEE DER GESAMTUNTERSUCHUNG	314
12.1	Eine bereichsbezogene Theorie schulischer Integration in zwei Sprachen	314
12.1.1	Kernkategorie: Sprachintegration	314
12.1.2	Bewältigungsstrategien im Umgang mit einer zweiten Sprache im Klassenalltag	315
12.1.2.1	Kommunikative Strategien um die Sprachintegration zu bewältigen	316
12.1.3	Das Einwirken der <i>Sprachintegration</i> auf die soziale Interaktionen	321
12.1.4	Das Einwirken der <i>Sprachintegration</i> auf Befindlichkeiten von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern	324
12.1.5	Grafische Darstellung: Konzept der „Sprachintegration“	326

12.1.6	Zusammenfassung der Ergebnisse	329
12.2	Rahmenbedingungen der Integrationsklasse mit ÖGS und LS	333
12.2.1	Das Modell	334
12.2.2	Das Team	335
12.2.3	Der Unterricht	336
12.2.4	Die Zusammenarbeit der SchulpartnerInnen	336
12.2.5	Die Akzeptanz des Forschungsprozesses	337
12.2.6	Zusammenfassende Feststellung	339
12.3	Verbesserungsvorschläge und Empfehlungen	339
12.3.1	Zusammensetzung der Kinder	339
12.3.2	Pädagogische Maßnahmen	340
12.3.3	Bildungspolitische Maßnahmen	342
13	LITERATURVERZEICHNIS	344
14	ANHANG	357
14.1	Kurzfassung	357
14.2	Abstract	358
14.3	Curriculum Vitae	359

1 EINLEITUNG

1.1 Kurzer persönlicher Exkurs

1992 absolvierte ich mein Praktikum noch während meiner Studienzeit am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) in Wien. Ich erlebte eine rein oralistisch orientierte Schulbildung. In der Klasse, in der ich mein Praktikum verbrachte, saß ein Schüler, welcher weder lautsprachlich noch gebärdensprachlich kommunizieren konnte. Er wurde weder von der Lehrerin verstanden noch verstand er jeglichen Inhalt, welcher ihm schriftlich oder auch mündlich geboten wurde. Auf Grund seiner praktischen Fähigkeiten schloss ich, dass seine Intelligenz zumindest im Durchschnitt lag. Versuchte ich gestisch mit ihm in Kommunikation zu treten, sah er mir aufmerksam zu, und wir begaben uns in eine Art "Frage-Antwort/Ja-Nein-Rätselspiel". Er erklärte mir mit Zeichen, Händen und Körper wie er die Sachlage verstand. Zur damaligen Zeit wusste ich noch sehr wenig über Gebärdensprache, geschweige denn konnte ich diese anwenden.

Ich erkannte nur eines, und da war ich mir ganz sicher: Dieses Kind in seinem Dilemma der Kommunikations- und Bildungslosigkeit zu belassen ist unverantwortlich und widerspricht meinem Grundsatz als Lehrende "Kinder zu bilden".

Von nun an befasste ich mich mit dem Thema der Gebärdensprache ausführlich und schrieb meine damalige Diplomarbeit an der pädagogischen Akademie zum Thema: "Gehörlosenbildung in Lautsprache versus Gebärdensprache".

Noch im selben Jahr bekam ich eine fixe Anstellung als Lehrerin im BIG. Nun konnte ich versuchen, meine Grundsätze praktisch umzusetzen. Obwohl die Schule zum Großteil oralistisch orientiert war, war der damalige Direktor der Gebärdensprache gegenüber nicht abgeneigt. Es gab einige wenige LehrerInnen, welche mehr oder weniger gut gebärden konnten. Zwei LehrerInnen hatten gehörlose Eltern, diese beiden beherrschten damals auf Grund ihres familiären Umfelds ÖGS (Österreichische Gebärdensprache). Um 1990 gab es in Wien noch keine Gebärdensprachkurse, welche grammatikalische Strukturen vermittelten. Vereinzelt wurden Wortschatz-Gebärdenkurse angeboten. Von den älteren SchülerInnen und den gebärdenden LehrerInnen lernte ich langsam einen gewissen Gebärdensprache-

schatz. Die gebärdenden LehrerInnen genossen bei den Kindern ein hohes Ansehen, und die Motivation im Unterricht etwas zu lernen war sehr hoch. Trotz des noch eher unstrukturierten Unterrichts in Gebärden zeigten sich bei den SchülerInnen auch bildungsmäßig erste Erfolge. Dies ordnete ich einerseits der Anwendung von Gebärden im Unterricht zu und andererseits auch der konsequenten Einstellung der gebärdenden LehrerInnen, Bildungsinhalte so zu vermitteln, dass die SchülerInnen sie auch wirklich verstehen. Die methodisch-didaktische Anwendung von Gebärden und Gebärdensprache im Unterricht wurde akribisch in langwierigen Diskussionen zwischen den gebärdenden LehrerInnen durchdacht und anschließend angewandt. Das Unverständnis der oralistischen LehrerkollegInnen begründete sich meiner Meinung nach auf den Ansatz des lehrerzentrierten Unterrichts und der Anpassung der gehörlosen SchülerInnen an die hörende Umwelt. Ein/e gehörlose/r SchülerIn muss sich nach Meinung dieser Lehrkräfte in die hörende Welt einfügen und niemals umgekehrt, er/sie muss sprechen lernen, koste es was es wolle und wenn es auf Kosten der Bildung geht. Hintermair (2003, S.18) formulierte dieses Phänomen treffend: *„Dabei wurden alle psychosozialen Konsequenzen solch external gesteuerten Handelns ausgeblendet bzw. mit dem Wert einer möglichst guten Lautsprachentwicklung verrechnet; d.h. Defizite in andern Entwicklungsbereichen wurden billigend in Kauf genommen, wenn nur die Lautsprache kam – allerdings ohne Rücksprache mit Adressaten bzw. Rücksichtnahme auf sie und ihre Bedürfnisse“.*

1995 schlossen zwei gehörlose Pädagoginnen erstmals die Pädagogische Akademie ab und zwar mit einem vollwertigen Lehramtszeugnis. Auf Grund des Engagements des damaligen Direktors, wurde beiden gehörlosen Pädagoginnen der Zugang zur pädagogischen Akademie ermöglicht. Dies war vorher und auch nachdem dieser Direktor kurz anschließend in Pension ging österreichweit nicht mehr möglich (siehe Kapitel 4.4.3). Seine guten Kontakte zum Unterrichtsministerium und sein persönlicher Einsatz ermöglichten diesen Ausnahmezustand.

Bis heute werden gehörlose Personen an pädagogischen Hochschulen für das Volksschullehramt aufgrund der fehlenden "körperlichen Eignung" (§ 121 Österreichisches Schulorganisationsgesetz) nicht zugelassen.

Die gebärdensprachorientierten LehrerInnen am BIG nützten die Gelegenheit und arbeiteten mit den beiden gehörlosen Lehrerinnen eng zusammen. So wurde erstmals 1997 das internationale Fingeralphabet in einigen Klassen eingeführt.

1999 versuchten eine der gehörlosen Lehrerinnen und ich, zwei Stunden in der Woche im Team in einer Klasse zu unterrichten. Hier konnte ich zum ersten Mal Erfahrungen mit einer vollwertigen ÖGS im Unterricht sammeln. Bis zu diesem Zeitpunkt unterrichtete ich eher in der lautsprachbegleitenden Gebärde (LBG- bedeutet, die angewandten Gebärden passen sich der Lautsprachgrammatik an. LBG ist keine Sprache, sondern ein Hilfsmittel zur Visualisierung der Lautsprachgrammatik). Meine Faszination war groß, ich erlebte, wie SchülerInnen komplizierte Bildungsinhalte in einer Leichtigkeit und Schnelligkeit in ÖGS vermittelt bekamen. Dieses eine Jahr mit der gehörlosen Kollegin gab mir den Einblick und die Sicherheit, wie Bildung für gehörlose Kinder funktionieren kann.

Im Jahr 2000 verließ diese gehörlose Kollegin das Wiener Institut und gründete den ersten bilingualen Schulversuch in Wien, welcher von Krausneker 2004 wissenschaftlich begleitet und dokumentiert wurde (siehe Kapitel 3.1.6).

1.2 Einleitender Überblick zur Forschungsthematik

In Österreich wird seit Anfang der 90er Jahre der größte Teil der schwerhörigen Kinder integrativ und der größte Teil der gehörlosen Kinder in Sonderinstitutionen unterrichtet. Seit ca. 15 Jahren gibt es eine neue Errungenschaft innerhalb der Hörhilfentechnik. Das Cochlea Implantat wurde entwickelt und hörgeschädigte Kinder wurden erstmals implantiert. Durch das Cochlea Implantat gelten die Kinder als schwerhörig und nicht als gehörlos. Nun konnten mehr hörgeschädigte Kinder integriert werden unter der Voraussetzung den hörgerichteten lautsprachlichen Weg in der Integration mit hörenden Kindern zu gehen. Dies hat zur Folge, dass diese hörgeschädigten Kinder die schulische Kommunikation und Bildungsinhalte ausschließlich über das Ohr und über die Lautsprache aufnehmen.

Gehörlose Kinder, welche die lautliche Sprache alleine über das Ohr nicht aufnehmen konnten, wurden in Österreich bis vor ca. 10 Jahren fast ausschließlich in Sonderinstitutionen beschult, da in der Regelschule in Lautsprache unterrichtet wird. Gehörlose Kinder können Bildungsinhalten alleine über eine gesprochene

Sprache physiologisch nur sehr eingeschränkt wahrnehmen. Von vielen Experten und Betroffenen wird vehement angezweifelt, ob gehörlose Kinder in eine Regelschule integriert werden können (vgl. Hollweg, 1999, S.13).

Auf der einen Seite ist die Integration gehörloser Kinder bei HörgeschädigtenpädagogInnen sehr umstritten, da die Sonderschule aufgrund einer guten technischen und räumlichen Ausstattung sowie durch behinderten-spezifisch ausgebildete Fachleute den Kindern einen Schutzraum für die Entwicklung der Sprachkompetenz bietet. In diesen Sonderinstitutionen wird auch teilweise die Gebärdensprache zur Kommunikation und Bildungsinhaltsvermittlung verwendet. Auf der anderen Seite gehen Integrationspädagogen davon aus, dass Integration unteilbar ist und die Schule sich mit adäquaten Mitteln auf Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf einstellen muss.

Gehörlose Menschen sehen sich nicht als behindert, sondern als eigene Sprachgruppe. Dieser Aspekt muss weiters berücksichtigt werden. Sie sehen sich als Menschen einer spezifischen Kulturgemeinschaft, welche eine eigene Sprache, die Gebärdensprache besitzt.

In den letzten Jahren hat sich in der Hörgeschädigtenpädagogik einiges gewandelt. Die Integration hörgeschädigter Kinder wurde intensiviert, und die Gebärdensprache wurde vermehrt auch im Bildungsbereich von gehörlosen Kindern eingesetzt. Sich noch einen weiteren Schritt vorzuwagen und die Gebärdensprache in den Integrationsbereich, direkt in das hörende Umfeld einfließen zu lassen, ist jedoch insbesondere für die deutschsprachige Gehörlosenpädagogik unerforschtes Neuland.

Durch die konträre Auffassung der Integrationsmöglichkeiten von gehörlosen Schülern und die bislang bescheidenen Versuche in die Forschungsthematik „Integration und Gebärdensprache“ einzudringen gibt es im deutschsprachigen Raum hinsichtlich dieser Problematik nur spärliche Publikationen.

Das Zusammentreffen der Gebärdensprache mit dem hörenden Umfeld der Integration ist im deutschsprachigen Raum noch kaum erprobt worden. In den USA und in Großbritannien wurde bereits in den frühen 50 er Jahren, in Italien, Israel und den skandinavischen Ländern in den 60er Jahren mit der schulischen Integration

hochgradig hörgeschädigter Kinder begonnen (vgl. Ding 1989, S.29). Der aktuelle Stand der schulischen Integration hochgradig hörgeschädigter Kinder in Deutschland ist sehr schwer zu ermitteln. Publikationen zu integrativer Beschulung behinderter Schüler geben häufig keine exakte Auskunft darüber, ob auch gehörlose Kinder unter den integrierten Schülern sind (vgl. Limbach 1991, S.125). Im Januar und Februar 1988 führte Salz eine umfangreiche vom Bund Deutscher Taubstummlehrer initiierte empirische Erhebung zur Anzahl hörgeschädigter integrierter Schüler in Deutschland durch. Er fragte an allen deutschen Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen sowie in allen zuständigen Landesministerien bzw. bei Senatoren für die Sektion Integration an (vgl. Raidt 1990, S. 271). Es wurde ihm von offizieller Seite neben der Integration zahlreicher schwerhöriger Kinder nur die eines einzigen gehörlosen Kindes in Hamburg gemeldet. Seine Auswertung der Informationen von Sonderschulen ergab dagegen, dass die schulische Integration hochgradig hörgeschädigter Kinder in der Bundesrepublik bereits eine „Erziehungswirklichkeit“ darstellt. (Salz 1989, S. 110)

Nach einer 1984 von Jussen geäußerten Einschätzung sind ca. 75% aller schwerhörigen und 1,5% aller gehörlosen Schüler in Regelschulen integriert (vgl. Wisch 1990, S. 42). Später spricht Jussen von 10% integrierter gehörloser Kinder, allerdings bezüglich des deutschen Sprachgebietes (vgl. Löwe 1991, S. 226).

20 Jahre später sieht die Situation in Österreich sehr ähnlich aus, obwohl es in Österreich ab 1993 eine intensive Integrationsbewegung gab. Es gibt bisher nur einen ausführlich dokumentierten Schulversuch mit gehörlosen Kindern in Wien, welcher bilingual geführt und innerhalb einer hörenden Volksschulklasse absolviert wurde. Der Schulversuch lief 2004 aus und wurde nicht verlängert (vgl. Krausnecker 2004). Bis heute wurde in Österreich kein wirklich geeignetes Modell der Integration gefunden, welches für gehörlose Kinder geeignet wäre. In Graz und Klagenfurt wurden zwar schon 1990 und 1995 bilinguale Unterrichtsmodelle durchgeführt und auch teilweise dokumentiert, doch die österreichische Gehörlosenpädagogik nahm bis heute kaum Notiz davon (siehe Kapitel 3.1.4 / 3.1.5).

Die Vorstellung einer schulischen Integration von hochgradig hörgeschädigten Kindern scheint so utopisch zu sein, dass oft keine Notwendigkeit gesehen wird, diese in irgendeiner Weise in Betracht zu ziehen (vgl. Hollweg 1999, S.72). Integ-

rationspädagogen halten sich auf diesem Gebiet sehr zurück und ein Erfahrungsaustausch zwischen Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung hat sich bisher nur ansatzweise entwickelt (vgl. Hessmann 1988, S.106).

- o „Die Integrationspädagogik stellt mithin auch für die Gehörlosenschulen eine ernsthafte Herausforderung dar: Ist es tatsächlich unmöglich, gehörlose Kinder gemeinsam mit hörenden zu unterrichten? Welche Bedingungen müssen für eine gemeinsame Unterrichtung gegeben sein?“ (Hessmann 1988, S.104).
- o "...es ist keinesfalls möglich, alle hörgeschädigten Kinder gemeinsam mit hörenden Kindern zu beschulen. Das gilt ganz besonders für gehörlose Kinder. Sie benötigen mehrheitlich eine ganz auf ihre spezifischen Bedürfnisse ausgerichtete sonderpädagogische Beschulung durch qualifizierte Gehörlosenlehrer in kleinen Klassen...". (Löwe 1987, S. 133)
- o "In den lautsprachlich orientierten weiterführenden BBZ-Schulformen Realschule und Gymnasium ist es nicht möglich, Schüler mit primär gebärdensprachlicher Kommunikation hinreichend zu unterrichten". (Jacobs, 2008, S. 160)

Durch die bildungswissenschaftliche Begriffsveränderung in den letzten Jahren von Integration zur Inklusion eröffnen sich neue Handlungskonzepte, welche für einen so scheinbar radikalen Eingriff, die Einbeziehung von gehörlosen Kindern in die Regelschule, gut geeignet sind. Das "inklusive Schulmodell" ermöglicht es, dass gebärdensprachliche SchülerInnen wieder verstärkt in den Fokus der Bildungsdiskussion rücken.

2 SCHULISCHE INTEGRATION IN ÖSTERREICH

Österreichs Bildungssystem erfuhr eine besondere Integrationsentwicklung. Die gesetzliche Verankerung auf Bundesebene verlangte eine gravierende Veränderung der Schulstruktur sowie auch eine Veränderung der methodischen Arbeit für die mitzuarbeitenden PädagogInnen. Die gesetzliche Etablierung eines Elternwahlrechts zwischen Integration und Sonderbeschulung verstärkte zusätzlich die integrative Umsetzung.

2.1 Begriffsklärung

Das Verb "integrieren" findet erst im 18. Jahrhundert Eingang in den deutschen Wortschatz und leitet sich vom lat. Verbum „integrare“ (ergänzen) und das Adjektiv „integer“ (unberührt, ganz) ab (vgl. Kobi 1994, S. 71). Dieser Begriff wurde im Zusammenhang von Flüchtlingen, die Integration Österreichs in die Europäische Gemeinschaft oder die Integration von Obdachlosen angeführt.

Im Bereich der Sonderpädagogik bedeutet Integration die gemeinsame Beschulung von behinderten Kindern mit nicht-behinderten Kindern. Die "Nichtaussonderung" ist ein wesentlicher Aspekt der schulischen Integration.

2.2 Integrationsentwicklung in Österreich

In Österreich bestehen Sonderschulen als eigenständiges System parallel zu den übrigen Strukturen des Schulwesens im Bereich der Primar- und Sekundarstufe. Diese Strukturen wurden bis Ende der 60er Jahre bildungspolitisch als Erfolg gesehen und erst zu Beginn der 70er Jahre kam es durch Wissenschaftler und Bildungspolitiker zur erstmaligen Infragestellung der Sonderschulen als einzige adäquate Schulform für Kinder mit Behinderung. Nun begann man mit unterschiedlichen Modellversuchen, welche durch gesetzliche Veränderungen begleitet wurden, wobei das Sonderschulsystem gleichzeitig erhalten blieb (vgl. Biewer 2006, S.21f).

Der Durchschnitt der sonderpädagogisch klassifizierten SchülerInnen betrug in Österreich vor 1990 3,6 %. Seit der 15. Novelle des Österreichischen Schulgesetz im Jahr 1993 besuchten im Schuljahr 2003/04 nur noch 1,2 % der SchülerInnen in den Jahrgangstufen 1 bis 4 und 1,9 % in den Jahrgangstufen 5 bis 8 Sonderschu-

len. Die quantitative Verschiebung von Sonderschulen hin zu integrativen Modellen ist deutlich sichtbar (vgl. Biewer 2006, S. 25 f.).

Die erste Integrationsklasse (nach § 7, SchOG) wurde 1984 an der Volksschule Oberwart in Burgenland eingerichtet.

1985 bis 1988 schlossen sich Elterninitiativen auf Bundesländerebene zusammen, die ab 1985 jährlich ein Integrationssymposium in jeweils einem anderen Bundesland veranstalteten. Gleichzeitig wurden weitere Integrationsklassen nach § 7, SchOG, in den Bundesländern Steiermark, Tirol und Wien eingerichtet. Eine ministerielle Arbeitsgruppe mit dem Titel "Behinderte Kinder im Regelschulwesen" (BehördenvertreterInnen, Eltern, betroffene Fachleute) wurde installiert und eine erste Evaluierung der Schulversuche durchgeführt.

1986 wurde der Grundsatzterlass "Körperbehinderte oder sinnesbehinderte Kinder im österreichischen Schulwesen", der die Integration dieser Kinder im österreichischen Schulwesen regelt erlassen. Die erste offizielle Absichtserklärung in Richtung eines gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder wurde verfasst und dargestellt.

1988 wurde im Rahmen der 11. SchOG-Novelle mit dem § 131a, SchOG die gesetzliche Grundlage für integrative Schulversuche geschaffen. Die Schulversuchsklassen wurden allerdings auf 10% aller Sonderschulklassen eines Bundeslandes beschränkt. Der erste offizielle Schulversuch im Sekundarstufenbereich an der HS Oberwart im Burgenland wurde aufgrund der schwierigen Verhältnisse nach dem Modell einer kooperativen Klasse eingerichtet.

1989 wurde ein Rahmenkonzept für die Durchführung integrativer Schulversuche an den Volksschulen durch das BMUK veröffentlicht. In der Steiermark und in Tirol eröffneten die ersten Integrationsklassen in der Sekundarstufe. Die dort erarbeiteten Rahmenkonzepte bildeten die Grundlage für weitere Integrationsklassen in den folgenden Jahren. Eine wissenschaftliche Begleitung in den Bundesländern wurde ebenfalls eingerichtet.

1991 wurde die "10% Klausel" auf 20% im Jahre 1991 im Rahmen der 13. SchOG-Novelle hochgesetzt, da die Anzahl der Schulversuchsklassen in einigen Bundesländern explosionsartig zugenommen hatte. Das Zentrum für Schulent-

wicklung in Graz evaluierte die Schulversuche mit wissenschaftlichen BegleiterInnen.

1992 gab der damalige Unterrichtsminister Dr. Scholten folgende Grundsatzerklärung ab: "In Abkehr von der bisher verfolgten Zielsetzung, in gesonderten Bildungseinrichtungen die bestmögliche Schule für behinderte Kinder zu entwickeln, sieht das Unterrichtsministerium die Entwicklung einer Schule unter Einschluss aller Kinder als zentrale Notwendigkeit zur Wahrung des Wohles behinderter wie nichtbehinderter Kinder..." (BMUK 1994, S.10). Zeitgleich eröffneten ein Büro der Wiener Elterninitiative, und die ersten Integrationsklassen an Gymnasien mit geistig behinderten Kindern in Wien und der Steiermark wurden eröffnet.

1993 wurde die Integration ins Regelschulwesen im Rahmen der 15. SchOG-Novelle, allerdings nur im Volksschulbereich, eingeführt. In der Sekundarstufe 1 basierte die Integration weiter auf Schulversuchen. Der Dachverband "Integration Österreich" wurde gegründet.

Die Verabschiedung der Landesausführungsgesetze 1994 regelten die unterschiedlichen Bestimmungen hinsichtlich der Klassenschülerzahl und des Lehrereinsatzes in Integrationsklassen. Das Projekt INTSEK zur bundesweiten Evaluation der integrativen Schulversuche im Sekundarstufenbereich startete.

Die Vorbereitung der gesetzlichen Überführung in den Sekundarstufenbereich wurde 1995 vom Unterrichtsministerium und Vertretern der allgemein bildenden höheren Schulen vorbereitet.

Unter heftigen öffentlichen Diskussionen wurde 1996 der gemeinsame Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder in den Hauptschule und der Unterstufe der allgemein bildenden höheren Schulen im Rahmen der 17. SchOG-Novelle gesetzlich festgehalten.

Die Verabschiedung der Landessauführungsgesetze zur Integration in der Sekundarstufe 1 geschah 1997, jedoch wiederum mit unterschiedlichen Regelungen. Nun widmete man sich der Integration im letzten Schuljahr (9. Schuljahr) der österreichischen Schulpflicht und bereitete die nächste Gesetzesnovelle vor.

1998 wuchs der Anteil der integrierten Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf stetig an (knapp ein Drittel im österreichweiten Durchschnitt, wobei sich die

Entwicklung in den Bundesländern stark unterscheidet (z.B. Burgenland 70%, Oberösterreich 50% und Tirol rund 20%) (vgl. Schulische Integration, 2009 online unter: www.ph-ooe.at/iip/FeyerE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf).

Seit dem Jahr 2000 scheint die integrative Betreuung „normal“ geworden zu sein. Der österreichweite Durchschnitt beträgt nun rund 50%. Durch eine neue Regierung wird zum ersten Mal seit 1990 in einem Koalitionsübereinkommen die Integration im Bereich Schule nicht verankert.

2001 scheiterte die gesetzliche Überführung der Integration ab dem 9. Schuljahr, dem letzten Pflichtschuljahr, da die Regierung die Integration nur in den Polytechnischen Schulen vorsieht, jedoch nicht in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen. Bis heute hat eine Überführung nicht stattgefunden.

2003 wurde das Berufsausbildungsgesetz geändert und dadurch die Integration in der Berufsschule gesetzlich ermöglicht (vgl. Hauer, K., Niedermair, C., 2009 online unter: www.kreativinnovativ09.at/.../Integration).

2.2.1 Rechtliche Situation

Rechtsanspruch

Im Jahr 1993 wurde das Recht auf Integration an der Volksschule gesetzlich verankert. An der Sekundarstufe I (HS, AHS Unterstufe) erfolgte die Verankerung 1997; d.h. Eltern können im Bereich Volksschule und Sekundarstufe I wählen, ob sie ihr Kind in eine Integrationsklasse oder in ein Sonderpädagogisches Zentrum schicken wollen. Integrationsklassen an der Polytechnischen Schule liefen im Schuljahr 2001/02 nach wie vor als Schulversuch. Es gibt keine über die Pflichtschulzeit hinausgehenden Integrationsklassen für SchülerInnen und Schüler mit Behinderung (vgl. Bizeps, 2009 online unter: www.bizeps.or.at/links.php).

Die gesetzlichen Grundlagen für die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen sind im Schulpflichtgesetz und im Schulorganisationsgesetz geregelt¹.

¹ SchPflg § 8.a

Weitere Ausführungen zur gesetzlichen Regelung bezüglich schulischer Integration können im Erlass zum Schulbesuch in Volksschulen bei sonderpädagogischem Förderbedarf, Erl.Geg.202 vom 22.09.1993, bzw. im Bundesgesetzblatt der Republik Österreich, Bestimmungen zur Sekundarstufenintegration, Jahrgang 1996, ausgegeben am 30.12.1996, 247. Stück, nachgelesen werden.

Die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs wird im Schulpflichtgesetz geregelt².

(1) Schulpflichtig Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind berechtigt, die allgemeine Schulpflicht entweder in einer für sie geeigneten Sonderschule oder Sonderschulklasse oder in einer den sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllenden Volksschule oder Hauptschule oder Unterstufe einer allgemein bildenden höheren Schule zu erfüllen, so weit solche Schulen (Klassen) vorhanden sind und der Schulweg den Kindern zumutbar oder der Schulbesuch auf Grund der mit Zustimmung der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigungen des Kindes erfolgten Unterbringung in einem der Schule angegliederten oder sonst geeigneten Schülerheim möglich ist.

(2) ...Wünsche die Eltern oder sonstige Erziehungsberechtigte die Aufnahme in eine Volksschule, Hauptschule oder Unterstufe ahS so hat der Bezirksschulrat zu informieren, an welcher nächstgelegenen Schule dem sonderpädagogischen Förderbedarf entsprochen werden kann.

SchOrgG § 13:

(1) Der Unterricht in jeder Volksschulklasse ist – abgesehen von einzelnen Unterrichtsgegenständen und einzelnen Unterrichtsstunden – durch einen Klassenlehrer zu erteilen.

(2) Für Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf sowie für Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache, welche die Unterrichtssprache nicht ausreichend beherrschen, kann ein entsprechender ausgebildeter Lehrer zusätzlich eingesetzt werden.

SchOrgG § 20:

(1) Der Unterricht in den Hauptschulen ist durch Fachlehrer zu erteilen. Für den Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind entsprechend ausgebildete Lehrer zusätzlich einzusetzen; für einzelne Unterrichtsgegenstände dürfen mit ihrer Zustimmung auch Lehrer eingesetzt werden, die keine besondere Ausbildung zur sonderpädagogischen Förderung besitzen.

Diese obigen Gesetzestexte sind nur Auszüge, in ihrer Gesamtheit sind sie in den Gesamtausgaben der Gesetze nachzulesen (vgl. Mörwald/ Stender 2009, S.3).

² SchPflG § 8:

(1) Der Bezirksschulrat hat den sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) für ein Kind auf Antrag der Eltern oder sonstigen Erziehungsberechtigten des Kindes, auf Antrag des Leiters der Schule, dem das Kind zur Aufnahme vorgestellt worden ist oder dessen Schule es besucht oder sonst von Amts wegen festzustellen, sofern dieses infolge physischer oder psychischer Behinderung, dem Unterricht in der Volks- oder Hauptschule oder in der Polytechnischen Schule ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermag aber dennoch schulfähig ist ...

Ergänzend dazu wurde 2008 das Rundschreiben Nr.19 vom Ministerium für Bildung, Kunst und Kultur herausgegeben, welches zusätzliche Informationen bezüglich des sonderpädagogischen Förderbedarfs enthält. Es beinhaltet die Begriffsklärung, die Fördermöglichkeiten im Schuleingangsbereich, die Abgrenzung Lernbeeinträchtigung- Lernbehinderung, den Sonderpädagogischen Förderbedarf und Lehrplan, den Verlauf und die Kontrolle des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die Steuerung und Art und Kontrolle des Ressourceneinsatzes (vgl. Mörwald/Stender 2009, S.4f.).

2.2.2 Grundschulbereich

Im Grundschulbereich funktioniert die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen gut. Integrationsklassen genießen in ganz Österreich bei Eltern und PädagogInnen größtenteils positiven Zuspruch. Die integrative Beschulung etablierte sich innerhalb kürzester Zeit im österreichischen Schulsystem.

2.2.3 Mittel- und Oberstufenbereich

In der Sekundarstufe 1 steht die Integration in Österreich vor dem Problem der Selektion in HauptschülerInnen und GymnasiastInnen. Einen interessanten Aspekt sieht Biewer (2006) in der Problematik, dass in Österreich nicht jeder Hauptschüler eine AHS besuchen darf, jedoch Schüler mit Behinderung Gymnasialklassen besuchen dürfen. Dies ist der Öffentlichkeit kaum vermittelbar (vgl. Biewer 2006, S. 25 f.).

In Deutschland stößt man ebenfalls auf erhebliche Probleme bei integrativen Maßnahmen im Bereich der Sekundarstufe. Ihre Ursache sieht man zum einen im Widerspruch zwischen der selektierenden Funktion des Schulsystems für die große Mehrheit der SchülerInnen und zum anderen im Sonderstatus für eine sehr kleine Gruppe zu integrierenden Behinderten (vgl. Biewer, 2001, S.236).

Berges (1998, S. 283) beschreibt vier Thesen, die gegen einen gemeinsamen Unterricht in der Sekundarstufe eingewendet werden könnten, folgendermaßen:

- o *Pubertäts-Identitäts-These: „Die nichtbehinderten Schüler sind während der Pubertät an den behinderten Schülern nicht mehr interessiert. Diese entfal-*

len als Kommunikationspartner, geraten in ein soziales Abseits und in eine Identitätskrise.“

- o *Systemthese: „Das Schulsystem ist in der Sekundarstufe auf Differenzierung ausgerichtet. Integration und gegliedertes Schulwesen sind in dieser Schulstufe unverträglich.“*
- o *Belastungsthese: „Die Integration kommt hauptsächlich auf Gesamt- und Hauptschule zu. Gesellschaftliche Systeme differenzieren sich gerade deshalb aus, um Komplexität und Belastung zu reduzieren.“*
- o *Kompetenzthese: „Viele Pädagogen fühlen sich und sind nicht kompetent für den Unterricht sehr heterogener Lerngruppen. Teamarbeit zwischen den Fachlehrern fällt schwer. Die Aus- und Fortbildung der Pädagogen berücksichtigt integrative Fragestellungen kaum.“*

Zwei Volksschulklassen setzten erstmals 1992 ihre integrative Karriere an einer AHS (Allgemeinbildende Höhere Schule) -Mittelstufe, eine in Wien und eine in Bruck an der Mur, fort. Andere Versuche scheiterten an den Widerständen der LehrerInnen. Der Dienststellausschuss der LehrerInnen lehnte z.B. aus folgenden Gründen ab: Man könne Kollegen im Falle von Supplierungen nicht zumuten, die integrative Klasse stundenweise zu übernehmen. Ähnliche Äußerungen kamen von Personalvertretung weiterer Schulen (vgl. Anlanger, 2009, S.9). Die Integration in der AHS setzte sich bis heute nicht durch.

2.3 Integrationsmodelle

In Österreich gibt es grundsätzlich folgende drei Integrationsmodelle, die sich in ihren Grundstrukturen wesentlich voneinander unterscheiden.

2.3.1 Integrationsklasse

Integrationsklassen befinden sich meist an Regelschulen. Bei einer präventiven Integrationsklasse (umgekehrte Integration) kommen die nichtbehinderten Kinder in die Sonderinstitution und werden gemeinsam mit den behinderten Kindern beschult. Im Allgemeinen werden mehrere behinderte Kinder mit nichtbehinderten Kindern gemeinsam in einer Klasse unterrichtet. Die Anzahl der zu integrierenden Kinder ist abhängig von der Schulform:

- o VS: mindestens 4 SchülerInnen mit SPF;

- o HS/KMS/AHS: mindestens 5 SchülerInnen mit SPF;
- o Polytechnische Schule: mindestens 6 SchülerInnen mit SPF;

Organisatorisch ist dieses Modell gekennzeichnet durch eine verminderte Klassenschülerzahl, ein Zwei-PädagogInnen-System in allen Unterrichtsgegenständen, Unterricht nach verschiedenen Lehrplänen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung und Bemühungen hinsichtlich eines fächerübergreifenden Unterrichts. Behinderte und nichtbehinderte Kinder sollten den Großteil des Unterrichts gemeinsam erleben, und nur kurze Unterrichtssequenzen können auch separat erfolgen.

2.3.2 Kooperative Klassen

Das Modell der Kooperativen Klasse ist eine *räumliche* Integration. Regelschulklassen und Sonderschulklassen befinden sich innerhalb einer Schule, sozusagen nebeneinander, wo lockere soziale Kontakte gepflegt werden können. In weniger leistungsorientierten Unterrichtsgegenständen (Musik, Bewegung und Sport, Bildnerische Erziehung, Werkerziehung) und im Bereich von Schulveranstaltungen erfolgen Gemeinsamkeiten. Wesentliche Merkmale dieses Modells sind zwei eigenständige Klassen in zwei Klassenräumen, gemeinsames und stundenplanmäßiges Lernen wird stundenplanmäßig festgelegt, Leistungsbeurteilung und Zeugnis werden der jeweiligen Schulart angepasst.

2.3.3 StützlehreInnensystem

Die Beschulung einzelnen Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in einer Regelschulklasse verlangt eine zusätzliche Unterstützung durch eine/n speziell geschulte/n Pädagogin/en. Im ländlichen Raum, wo wenige behinderte Kinder eines Jahrganges vorhanden sind, muss auf das sogenannte Stützlehrermodell zurückgegriffen werden. Die einzelintegrierten SchülerInnen erhalten pro Woche in der Regel zwischen 4 bis 6 unterstützende Unterrichtseinheiten durch eine zweite Lehrperson. Ins besonders bei sinnesbehinderten SchülerInnen wird in Form einer Einzelgenehmigung dieses Kontingent vom Bundesministerium für Unterricht zugewiesen, da oft spezielle Unterrichtsmittel zur Veranschaulichung verwendet werden.

Die Integrationsklassen erfüllen die Grundprinzipien der integrativen Pädagogik am konsequentesten, wobei bei der Kooperativen Klasse das „Nebeneinander“ am deutlichsten spürbar ist. Das StützlehrerInnensystem wird dann eingesetzt, wenn es für das einzelne behinderte Kind keine nächstgelegene Integrationsklasse gibt.

2.4 Von der Integration zur Inklusion (Begriffsklärung)

Der Begriff Integration wird zunehmend seit den 90er Jahren durch den bildungswissenschaftlichen Begriff Inklusion, vom englischen „inclusion“ (= Einbeziehung), lateinisch „inclusio“ (= Einschluss, Eingeschlossenheit, Dazugehörigkeit), verdrängt.

Der Diskurs über „inclusive schools“ ging von den USA, Großbritannien und anderen englischsprachigen Ländern wie Australien und Kanada aus, wobei es um die Reform der allgemeinen Schule geht, die Kinder mit Behinderungen und speziellen Problemen nicht mehr aussondern soll.

Vertreter der „full inclusion“ gehen von der Reformvorstellung aus, dass die Allgemeinpädagogik die Verantwortung für behinderte Kinder übernimmt und somit die Sonderpädagogik abgelöst wird. Dadurch werden die Allgemeinerzieher *gezwungen*, sich mit behinderten Kindern zu beschäftigen und weiters in diesem Prozess ihre eigenen Vorstellungen zu humanisieren und sich auf behinderte Kinder pädagogisch einzulassen. (vgl. Biewer 2001, S. 253)

Der geläufige Begriff „Integration“ ist die Bezeichnung für die Gemeinsamkeit von Kindern mit und ohne Behinderung im Bildungswesen. Das Integrationskonzept sieht die Bedarfsveränderung vom Schüler ausgehend, d.h. Ziel ist, behinderte Kinder durch eine bloße Addition integrativer Hilfsdienste in einer ansonsten traditionell weiterarbeitenden Schule aufzunehmen. Durch technische zusätzliche Ausstattung, speziellen Unterricht und mit ergänzenden Therapiemaßnahmen werden die integrierten SchülerInnen neben dem regulär laufenden Unterricht versorgt.

Die Integration unterscheidet zwei Typen von Kindern, die "mit sonderpädagogischen Förderbedarf" und die "ohne sonderpädagogischen Förderbedarf". Dadurch entsteht ein Zwei-Gruppenbild, in dem SchülerInnen innerhalb des Systems vollberechtigt etabliert sind und andere, die sich zu integrieren haben.

"Inclusive schools" sollen von Grund auf ihre gesamten Strukturen ändern und durch guten flexiblen Unterricht für alle den Vorteil für jeden Schüler hervorheben. Konkret bedeutet dies, dass die Verschiedenheit der Schüler als positiver Wert dargestellt wird und nicht als Erschwernis und Problem für Schule und Lehrkräfte gesehen wird. Dieses Modell verlangt eine grundlegende Schulreform bezüglich der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und weiters auch innerhalb der Organisationsform der Schule. Diese veränderte Schule soll auch durch höhere Qualitätsstandards schulisches Lernen erfolgreich gestalten. Die Realisierung wird als wissenschaftliche Entwicklungsaufgabe auf nationaler Ebene gesehen. Handlungsforschung bezüglich innovativer Lehr- und Lernstrategien in Zusammenarbeit von ForscherInnen und LehrerInnen und die Weiterverbreitung von Publikationen und Erfahrungen in Dokumentationszentren werden besonders hervorgehoben. Der „Inclusion-Ansatz“ sieht die Lösung in geeigneten Unterrichtsmethoden, passenden Curricula und in einer angemessenen LehrerInnenaus- und weiterbildung.

Inklusion ist eng mit Partizipation (Teilhabe) verbunden, und zwar Teilhabe von Betroffenen am Wandel des Strukturprozesses über die Spanne des gesamten menschlichen Lebens, z.B. in anderen pädagogischen Institutionen (Kindergärten, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung usw.), aber auch in weiteren Lebensbereichen, wie Wohnen, Sport, Freizeit, Altersbetreuung usw. (vgl. Biewer 2008, S.102f).

Hinz (2002) benennt aus inklusiver Perspektive drei Kritikpunkte das integrative Modell betreffend: Die Fixierung auf die administrative Ebene, die Zwei-Gruppen-Theorie und die administrative Etikettierung mit einem entsprechenden individuellen Curricula.

Kritik an der Fixierung auf die administrative Ebene

Diesen Kritikpunkt könnte man kurz mit dem Motto umschreiben: „Sag mir deine Schädigung, und ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten“ (Hinz, 2002, S.356). Umso fitter die SchülerInnen sind, desto integrierbarer sind sie, je schwächer die SchülerInnen sind, desto weniger integrierbar sind sie. Damit ist diese Förderung hoch selektiv und beinhaltet eine problematische Logik, da Art und Grad der Schädigung das Ausmaß der Integration bestimmen und damit die Sonderschule für schwere Behinderungen zur Restschule degeneriert. Eine besonde-

re Problematik zeigt sich bei einzeln integrierten Kindern, wo sehr vorschnell behauptet wird, das Kind sei voll integriert. Sieht man genauer hin, dann erkennt man, dass das Kind einsam in der Klasse sitzt und der Sonderschullehrer hin und wieder vorbeischaut, wobei sich die Schule als Ganzes überhaupt nicht verändert.

Das inklusive Konzept legt den Schwerpunkt in eine deutlich andere Richtung: Es ist keine Qualifikation für die Zugehörigkeit zum gemeinsamen Unterricht nötig. Das Kind muss sich sein Recht auf Inklusion nicht verdienen oder erkämpfen.

Institutionen sollen sich einem reflexiven Entwicklungsprozess stellen, da die institutionelle Ebene an sich nicht schon Qualität beinhaltet, sondern lediglich den Rahmen für Qualität darstellt. Hierbei sind Schulprogramm und Schulprofil zentrale Stichwörter (vgl. Hinz 2002, S. 356).

In Großbritannien wurde für Schulen zur Selbstevaluierung der „Index for Inclusion“ entwickelt, welcher unter Beteiligung von SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen den aktuellen Stand bezüglich der drei Dimensionen

- o „inklusive Kulturen schaffen“
- o „inklusive Grundsätze formulieren“
- o und „inklusive Praktiken entwickeln“ reflektieren soll (vgl. CSIE 2000, die deutsche Übersetzung und Adaption durch Boban/Hinz).

Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie

Diese Theorie umfasst das „Anderssein“ des Schülers mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wonach in den speziellen Programmen usw. die gestufte Differenzierung weiter vorhanden ist und vier Folgen nach sich zieht:

- o Das „andere“ Kind wird als „Integrationskind“ oder als „I-Kind“ im täglichen Sprachgebrauch bezeichnet. Unabhängig davon, wie man dieses Anderssein bezeichnet, das Kind ist und bleibt vor allem *anders*.
- o Weiters bleibt die besondere Tendenz durch die Zuständigkeit einer/s „anderen“ Pädagogin/en, welche/er nicht zur Allgemeinen Schule gehört und auch nicht kontinuierlich verfügbar ist.
- o Das „andere“ Kind erhält innerhalb der Regelschule zusätzliche Ressourcen, welche auch für die Gesamtsituation förderlich ist und die Ausstattung

der Schule verbessert. Die logische Folge ist eine Tendenz zur explosionsartigen Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs.

- o Eine Entwicklung hin zur „Auch-Pädagogik“, wo die Unterrichtsplanung der Regelschule auch immer wieder zusätzlich damit ausgestattet wird, wie auch dieses Kind am Unterricht teilnehmen kann, bedingt somit immer wieder deutlich erkennbar wer der „Andere“ ist.

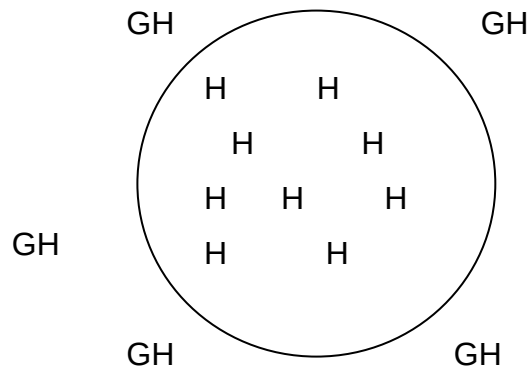
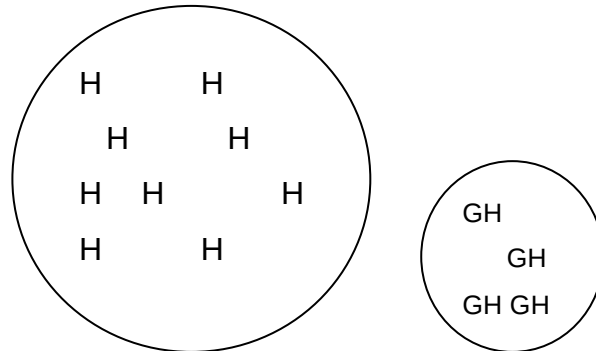
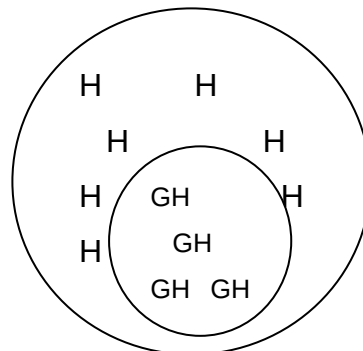
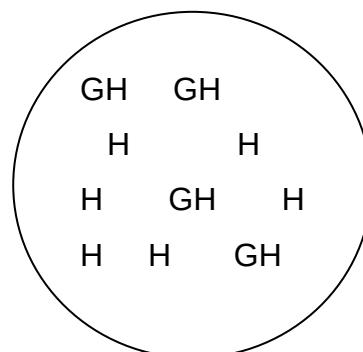
Das Konzept der Inklusion versteht sich als allgemeine Pädagogik, die mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe mit unterschiedlichen Dimensionen zu tun hat. Heterogenität ist Normalität unserer heutigen Gesellschaft (vgl. Hinz 2002, S.357).

Kritik an administrativer Etikettierung und an individuelle Curricula

Dies bedeutet, dass Menschen mit Behinderung offiziell etikettiert werden einerseits positiv versehen mit zusätzlichen Ressourcen, einer Reduzierung oder Befreiung von Anforderungen, andererseits ist damit gleichzeitig massive Stigmatisierung verbunden.

Zu allen administrativen Prozessen der Etikettierung nimmt die Inklusive Pädagogik eine äußerst kritische Position ein, denn sie hält sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, die die Teilnahme am öffentlichen und schulischen Leben mindert. Förderpläne und individuelle Curricula gehen meist von Defiziten aus und behindern Prozesse des gemeinsamen Lernens, da sie personenzentriert sind. Dagegen sind verbindliche Strukturen gemeinsamer Reflexionsprozesse mit allen Beteiligten hilfreich, natürlich auch mit dem Kind. Z.B. ein regelmäßiger runder Tisch, an dem Vergangenes rekapituliert, Gegenwärtiges betrachtet und Zukünftiges geplant wird, wäre eine Möglichkeit. Es ergeben sich hier Herausforderungen an dialogische oder trialogische Formen der Diagnostik.

Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, soll ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt werden. Inklusion braucht nicht den „Inklusionspädagogen“. Hilfreich sind viele verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit unterschiedlichen Blickwinkeln (vgl. Hinz 2002, S.358 f.).

EXKLUSION**SEPARATION****INTEGRATION****INKLUSION**

GH = gehörlose Kinder

H = hörende Kinder

Abb. 2.1: Die Entwicklungsstufen der Beschulung von SchülerInnen, welche zusätzliche Methoden und Mittel im Unterricht benötigen.

Der Anspruch, dass bestehende Strukturen sich grundsätzlich ändern, erscheint vorerst utopisch. Bringt man jedoch dieses Konzept mit konkreten Problemfeldern in Verbindung und versucht sukzessive einzelne Lösungsmöglichkeiten durchzu-denken, dann erscheint das inklusive Modell ein ideales Gedanken- und Hand-lungskonzept für eine wirkliche Veränderung zu sein (siehe Kapitel 2.4.2).

Inklusion hat auch immer eine visionäre Dimension, die besagt, dass Inklusion nie endgültig erreicht wird. Sie ist ein „Nordstern“, eine Orientierung für nächste Schritte in eine bestimmte Richtung (vgl. Hinz 2008, S.34).

Inklusion bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen

Kritiker der Inklusion findet man besonders im Bereich der Sinnesbehinderten (Sehbehinderte, Hörgeschädigte), weil sich die jeweiligen Identitäten (unter Bezug auf sprachliche Besonderheiten) im Kontakt mit "Gleichaltrigen" herausbilden wür-den.

Hintermair (2008, S.107) fragt: Wie lassen sich die Anforderungen einer Inklusi-onspädagogik gerade für Kinder mit Hörschädigung einlösen? Wer bestimmt die Besonderheiten und Bedürfnisse von hörgeschädigten Kindern? (vgl. Hintermair 2008, S.106f)

Für die spezifische Zielgruppe erfährt eine inklusive Beschulung ihre Nagelprobe an der Frage, wie kommunikative Prozesse und, in der Folge, Partizipation im Handlungsfeld Schule gelingen können.

"Die Qualität des Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Schüler-Schüler-Interaktion sind wesentliche Motoren des Lernens im Unterricht." (Antia et al., 2007)

"Die intensive und umfängliche Kommunikation mit den LehrerInnen und Mitschü-lern ist demnach ausschlaggebend für das Lernen und damit die wichtigste Kom-ponente für schulischen Erfolg." (Long et al., 1991)

"Aktive Partizipation ermöglicht hörbeeinträchtigte SchülerInnen die Entwicklung von Selbstwirksamkeit in schulischen Belangen sowie auch in der Gestaltung von sozialen Beziehungen." (Antia et al., 2007)

Bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen kann diese aktive Partizipation in der Regel-schule gefährdet sein. Cerney (2007, S.29f) fasst dazu vier Punkte zusammen:

1. Sprache spielt eine wesentliche Rolle im Unterricht. Der Zugang zur Sprache ist Voraussetzung für alle weiteren Prozesse der kognitiven und sozial-emotionalen Entwicklung (vgl. zusammenfassend Hintermair, 2008c). Für das Erfassen, Verstehen und Umsetzen von Lerninhalten und den damit verbundenen Gesprächen im Unterricht ist ein sicheres Sprachverständnis von großer Wichtigkeit. Weiters ist kommunikative Kompetenz für das Knüpfen von Beziehungen innerhalb der Klasse und in der Schulgemeinschaft notwendig. Es besteht ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen subjektivem Integrationserleben und kommunikativer Kompetenz, haben Vetter, Löhle, Bengel und Burge (in Vorbereitung) festgestellt (vgl. in Hintermair 2008, S.112).
2. Die Geschwindigkeit im Unterrichtsgeschehen ist der zweite Punkt. Innerhalb des "hörenden Klassenzimmers" wechseln die Sprecher oft sehr rasch, und dies führt dann bei hörbeeinträchtigten Schülern zu fragmentierten unzusammenhängenden Lernsituationen.
3. Ein weiterer Aspekt ist das räumliche Arrangement. Hörbeeinträchtigte Kinder lernen mit einem erhöhten Bedürfnis nach visuellen Optionen. So können sie Lernerfahrungen besser integrieren.
4. Der vierte Punkt ist eher ein amerikanisches Phänomen, wo hörbeeinträchtigte Kinder mit Hilfe von Gebärdensprachdolmetscher integriert werden. Bei der Übermittlung des im Unterricht Gesprochenen tritt eine Verzögerung ein, so dass hörbeeinträchtigte SchülerInnen immer ein wenig mit den Informationen hinten an sind und dadurch die aktive Partizipation leidet. Auch von der Qualität des zu übersetzenden Unterrichtsstoffes oder von Gesprächen ist Partizipation abhängig.

Aus den oben genannten Faktoren können Rückzugsverhalten, Passivität, verringertes Verstehen usw. von einzelintegrierten hörbeeinträchtigten SchülerInnen im Unterricht entstehen (vgl. Braeges et al., 1993; Long et al., 1991) und folglich die Entwicklung von Selbstwert, Selbstwirksamkeit, sowie Wohlbefinden darunter leiden (vgl. Stinson & Kluwin, 2003).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist der Zusammenhang von Partizipation und Hörstatus. In amerikanischen Studien (vgl. Antia et al., 2007) als auch in einer deutschen Pilotstudie (vgl. Elanjimattom & Hintermair, in Vorbereitung, vgl. Hintermair 2008,

S. 113) zeigt sich, dass erlebte Partizipation bei hochgradig hörbeeinträchtigten SchülerInnen in der Regelschule besonders prekär ist.

Grundsätzlich ist Inklusion/Integration einzelner hörbeeinträchtigter SchülerInnen besonderes Augenmerk zu geben. (siehe Kapitel 2.5.3)

2.5 Integrationsentwicklung bei hörbeeinträchtigten Schülern in Österreich

Schulische Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen differenziert sich im Rahmen der Integrationsform, der gehörlosenpädagogisch angewandten Methode und der Lautsprachwahrnehmung (hörbeeinträchtigte Integrationskinder, welche die Lautsprache über das Ohr wahrnehmen können/ nicht wahrnehmen können). In weiterer Folge wird in dieser Arbeit von gehörlosen Kindern gesprochen, wenn Lautsprache über das Ohr nicht ausreichend wahrgenommen werden kann.

2.5.1 Erste Integrationsversuche von hörbeeinträchtigten SchülerInnen

In den späten 1970er Jahren wurden in Tirol die ersten hörbeeinträchtigten Kinder integriert. Durch die fehlende Zusatzbetreuung waren diese Integrationsversuche nicht immer erfolgreich. Josef Bodner, ein Hörgeschädigtenlehrer der damaligen Taubstummenschule in Mils und heutiger Direktor der Schule für Hör- und Sprachpädagogik, besuchte daraufhin die Regelschulen mit integrierten hörbeeinträchtigten Kindern, informierte dortige PädagogInnen und bot Hilfestellungen an. Er war der erste Beratungslehrer für regelschulintegrierte Kinder im deutschsprachigen Raum. Die Tätigkeit von BeratungslehrerInnen setzte sich in Tirol ab dem Jahr 1983 durch. (vgl. Muigg 2008, S.23)

Der erste integrative Schulversuch in einer ersten Volksschulklasse wurde im Schuljahr 1986/87 in Wien angeboten. *"1986 waren in ganz Wien 4 vollintegrierte hörbehinderte Kinder erfasst, 1991 werden von der Wiener Schwerhörigenschule 130 Fälle betreut und überwacht."* (Rieder 1991, S.196)

Die Psychologin des Bundesinstitutes für Gehörlosenbildung in Wien hielt sich mit ihrer Aussage bezüglich der Integration von hörbeeinträchtigten SchülerInnen an die Ausführungen der Schule in Sint Michielsgestel, wonach die zu integrierbaren

Kinder bestimmte Voraussetzungen mitzubringen haben, z.B. *"gute Intelligenz und gute Anlagen für Sprechen und Lippenlesen, gutes Durchsetzungsvermögen, ein starker Wille mitzumachen und eine unterstützende familiäre Situation."*...*"Das niederländische Modell der Integration lässt deutlich erkennen, dass eine optimale Förderung eines gehörlosen Kindes in einer Regelschule nur dann zu empfehlen ist, wenn ein kompetentes Betreuungsteam zur Verfügung steht und auch von Seiten des Kindes die Voraussetzungen für eine Integration gegeben sind."* (Gelter 1991, S.6)

2.5.2 Integration von hörbeeinträchtigter SchülerInnen in Regelschulen – aktueller Status

Rund 60% aller hörgeschädigten Kinder in Österreich werden in Regelschulen integriert. Das bedeutet, dass diese Kinder entweder im Rahmen einer Einzelintegration zusammen mit normalhörenden Kindern unterrichtet oder auch in Integrationsklassen mit Kindern anderer Behinderungen beschult werden. Der Begriff "hörgeschädigt" umfasst alle Kinder mit einem defizitären Hörstatus, von leichtgradiger bis hochgradiger Hörschädigung.

Bereits 1974 empfahl Löwe auf der schulorganisatorischen Ebene eine flexible Organisationsform der Gehörlosenbildung, die zwischen der vollen Integration und der vollen Segregation mehrere Zwischenstufen bietet.

Im Folgenden werden die aktuellen Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte SchülerInnen beschrieben.

Einzelintegration (wohnnortnahe Integration) hörbeeinträchtigter SchülerInnen

Einzelintegration bedeutet die Beschulung eines einzelnen hörgeschädigten Kindes in einer Regelschulklass. Die Regelschule befindet sich meist in seiner Wohngemeinde oder in deren Nähe. Unterrichtet werden diese Kinder von einer Regelschullehrerin. Stundenweise werden sie von einem Stützlehrer zusätzlich unterstützt.

Integrationsklassen mit unterschiedlichen Behinderungsformen

In diesen Integrationsklassen werden einzelne hörbeeinträchtigte SchülerInnen gemeinsam mit Kindern mit anderen Behinderungsformen und nicht-behinderten Kindern in einer Integrationsklasse unterrichtet. In der Regel befindet sich eine zweite Lehrkraft durchgehend in einer solchen Klasse.

Kooperative Klassen

Eine Klasse von hörgeschädigten Kindern wird innerhalb einer Regelschule geführt. In ausgesuchte Unterrichtsgegenstände werden die Integrationskinder mit den Regelschulkindern gemeinsam beschult. Die Hauptfächer, z.B. Mathematik, Deutsch und Englisch werden meist getrennt unterrichtet. Dieses Integrationsmodell wird beispielsweise in St. Pölten- Wagram angeboten. (siehe Kapitel 2.3)

Integrationsklassen mit ausschließlich hörbeeinträchtigten SchülerInnen (Außenklassen Gruppenintegration)

Eine Gruppe von hörgeschädigten Kindern (bis zu 7 Kinder) wird in eine Regelschulklasse integriert. Sie wird als Expositurklasse, welche einem Gehörloseninstitut angehört, geführt (hörgeschädigte SchülerInnen und GehörlosenpädagogInnen werden im Stand des Institutes geführt). Dieses Modell gibt es schon seit einigen Jahren am Wiener Bundesinstitut für Gehörlosenbildung. Die Schülerhöchstzahl liegt meist bei 20 Kindern. Zwei LehrerInnen (RegelschullehrerInnen und HörgeschädigtenlehrerInnen) unterrichten gemeinsam diese Klasse. Diese Klassen werden manchmal mehrstufig oder mit unterschiedlichen Lehrplänen durchgeführt.

Mehrstufige Klassen ermöglichen eine gezielte Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder, welche dann zum Einsatz gelangt, wenn innerhalb eines Jahrganges zu wenige Kinder im Beschulungsalter sind. Mehrstufig bedeutet in diesem Fall, unterschiedliche Schulstufen innerhalb eines Klassenverbandes.

Präventive Integration

Diese Integrationsform wird auch umgekehrte schulische Integration genannt. Hörende Kinder werden in die Sonderinstitution integriert. Die Klassenzusammenstellung ist ähnlich wie in den Außenklassen (Expositurklassen). Die Schülerhöchstzahl liegt bei 20, und bis zu 7 hörgeschädigte Kinder befinden sich im Klassenver-

band. Zwei Lehrer (RegelschullehrerIn und HörgeschädigtenlehrerIn) unterrichten gemeinsam diese Klasse. Dieses Modell wird am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien und in der Salzburger Hörgeschädigtenschule angeboten.

2.5.3 Methodenspezifische Integrationsmodelle für hörbeeinträchtigte Kinder

In der Gehörlosenpädagogik gibt es unterschiedliche Bildungskonzepte, welche sich aufgrund des eingesetzten Sprachmodus im Unterricht unterscheiden.

Im deutschsprachigen Raum werden grob 4 unterschiedliche Unterrichtsmethoden umfasst:

- o Hörgerichtete Methode
- o Lautsprachorientierte Methode
- o Gebärdensprachorientierte Methode
- o Bilinguale Methode

Diese Methoden werden in den speziellen Schulen für hörgeschädigte Kinder, wo eher Kleingruppen unterrichtet werden angeboten und fließen auch in den Integrationsbereich ein.

In der hörgerichteten und lautsprachorientierten Methode steht die Förderung in Lautsprache im Vordergrund und wird daher im Kapitel 2.5.3.1 zusammengefasst. Die beiden letztbenannten Methoden scheinen im österreichischen Integrationsbereich kaum auf. In Österreich gibt es zurzeit drei Schulklassen, welche im Integrationsbereich bilingual oder gebärdensprachorientiert geführt werden.

2.5.3.1 Hörgerichtete (lautsprachorientierte) Integrationsklassen

Prinzipien der Hör-Sprecherziehung für hörgeschädigte Kinder nach Bodo Bertram (1991):

„Das Konzept der Hör-Sprecherziehung geht vom Grundsatz aus: Das Kind steht mit seinen individuellen Bedürfnissen im Mittelpunkt der pädagogischen Bemühungen. Die Hörerziehung ist ein Teilaspekt in der Persönlichkeitsentwicklung des

hörgeschädigten Kindes und hat sich sinnvoll in seine Gesamtsinnestätigkeit einzugliedern.“

Das Gespräch beim Spiel und in Alltagssituationen bleibt Hauptfeld der Hörerziehung. Der lautsprachliche Umgang mit den Kindern bei allen Tätigkeiten ist von großer Bedeutung. Hör-Sprecherziehung hat bei den Aktivitäten der Kinder anzusetzen, für die sie besonderes Interesse zeigen. Auch gezielte Hörübungen sollen durchgeführt werden, wobei diese auch in einen natürlichen sprachlichen Kontext einzubinden sind.

Graf (1986) meint dazu: „ Durch die Unmittelbarkeit des Erlebens und die Koppelung von Hören und Sprechen wird das Einspeichern von Höreindrücken vom Kurzzeit- in das Langzeitgedächtnis begünstigt.“

Die wichtigste Ebene der Hörerfahrung bleibt die ganztägige akustische Ankopplung durch den eingeschalteten Sprachprozessor. Dieser gewährleistet die ständige, unbewusste oder bewusste Auseinandersetzung des Kindes mit der Vielfalt akustischer Phänomene. Diese Ankopplung bildet die entscheidende Grundlage für die Entwicklung des Sprachgehörs, indem es für das Kind zum Bedürfnis werden soll, sich im Alltagsgeschehen, im Spiel, im Kontakt mit seiner sozialen Umwelt stets lautsprachlich auseinanderzusetzen.

In einer Integrationsklasse mit hörgerichtetem oder lautsprachlichem Förderkonzept unterrichten zwei Lehrer, ein/e RegelschullehrerIn und ein/e HörgeschädigtenlehrerIn. Beide LehrerInnen verwenden die Lautsprache und keine Gebärdensprache. Der Unterrichtsinhalt sollte zum Großteil über das Ohr vermittelt werden. Das Ziel ist die Integration in eine hörende Welt.

Diese Unterrichtsform wird zurzeit in Österreich fast ausschließlich angeboten. Es können aber nur hörgeschädigte Kinder, welche den Großteil der Sprache über das Ohr wahrnehmen, integriert werden. Gehörlose Kinder werden auf Grund ihres geringen Hörvermögens in solche Klassen nicht integriert.

2.5.3.2 Bilinguale Integrationsklassen

Prinzipien des bilingualen Förderkonzepts:

Der Bilinguale Ansatz orientiert sich an dem klassischen Zweisprachigkeitsprinzip der Psycholinguistik „eine Person – eine Sprache“ (vgl. Oksaar 1991). Die Einbeziehung einer gehörlosen Pädagogin ist eine wesentliche Bedingung für dieses Konzept, begründet in der genuinen Gebärdensprachkompetenz und der sozial-kulturellen sowie psychisch-emotionalen Identitätsfunktion des/der Erwachsenen als Vorbild und Vertrauensperson für gehörlose Kinder. In einer bilingualen Integrationsklasse unterrichten zwei Lehrer – ein hörender und ein gehörloser Lehrer. Über den gehörlosen Lehrer erfahren die Kinder einen gesicherten Zugang zu einer Erstsprache, die für sie vollständig wahrnehmbar ist. Über diese Erstsprache kann eine beliebige Zweitsprache sinnvoll gelernt werden. Die Erkenntnis, dass Kinder am besten fähig sind, eine Zweitsprache zu lernen, wenn sie eine solide Kompetenz in einer Erstsprache haben, ist heute Basis für alle bilingualen Bildungsmodelle (Cummins 1979, 1984/ Snow 1990/ Woodward 1982 alle zit. nach Schley 1994, S. 4).

Der bilinguale Unterricht zeichnet sich vor allem durch die Zusammenarbeit einer/es hörenden Gehörlosenpädagogin/in und einer/es gehörlosen Pädagogin/in aus, die etwa ein Drittel der Wochenstunden gemeinsam gestalten. Die hörende Lehrkraft kommuniziert in diesem Unterricht primär in Lautsprache unter Einbeziehung von LBG (lautsprachbegleitender Gebärde), die gehörlose Lehrkraft primär in DGS (Deutsche Gebärdensprache). Diese Form des Unterrichts gibt es zurzeit in Österreich nicht. (Siehe Kapitel 3.1)

2.5.3.3 Gebärdensprachorientierte Integrationsklassen (Unterrichtssprachen: Lautsprache und Gebärdensprache)

Diese Klassen werden von zwei hörenden Lehrkräften unterrichtet, wobei die/der IntegrationslehrerIn eine gute Gebärdensprachkompetenz besitzen soll und die gesamten Bildungsinhalte in Gebärdensprache übersetzt sowie gehörlosenspezifische didaktische Anwendungen in den Unterricht mit einbezieht. Die zweite Lehrkraft ist ein/e RegelschullehrerIn, welche/r meist keine oder nur geringe Gebärdensprachkenntnisse besitzt. Diese Klassen sollen als Übergangsmodell zu den

bilingualen Integrationsmodellen gesehen werden, da in Österreich nur drei gehörlose PädagogInnen im Schulbereich tätig sind und durch die gesetzliche Lage (siehe Punkt 4.4.3) auch in nächster Zukunft keine gehörlosen PädagogInnen ausgebildet werden. Somit übernehmen zurzeit hörende gebärdensprachkompetente Lehrkräfte den Part der gehörlosen Lehrkraft.

Prinzipien des gebärdensprachorientierten/schülerzentrierten Förderkonzepts:

- o Dieses Förderkonzept geht von dem Grundsatz aus, dass Dialog und Sprache für die Gesamtentwicklung des Kindes eine zentrale Bedeutung haben.
- o Die Sprache wirkt auf zweifache Weise. Sie ist einmal Mittel der Verständigung zwischen den Menschen und zum anderen vollziehen sich über die sprachliche Kommunikation wesentliche Aspekte zwischenmenschlicher Beziehungen. Sie wird im Verlauf der Kindheitsentwicklung auch als Verständigungsmittel für die eigenen Denkprozesse verinnerlicht. Die innere Sprache ist Voraussetzung für die Lösung komplizierter Denk- und Problemlösungsaufgaben.
- o Weiters werden die emotionale Persönlichkeitsentwicklung und das Selbstwertgefühl durch sprachlich vermittelte Erfahrungen und Beziehungen sowie durch eine kommunikative und innere Verarbeitung emotionaler Erlebnisse gefördert.
- o Der Dialog vollzieht sich nicht nur im Miteinander sprechen, Zuhören und Antworten, im Gespräch. Das Wesentliche des dialogischen Prinzips besteht in der Mit-Teilung und folglich in der Teil-Habe (vgl. Buber 1983).
- o Der Dialog stellt eine besondere Form der Kommunikation dar. Er betont eher das spezifisch Menschliche, während der Kommunikationsbegriff auch im Tierreich und im technischen Bereich verwendet wird. Im „Zwiesgespräch“ vollzieht sich meist der Dialog der von zwischenmenschlichen Elementen bestimmt wird. Buber nennt das Dialogische auch das „Zwischenmenschliche“.
- o Ein schülerzentrierter Bildungsansatz bedeutet das Einbeziehen der schon mitgebrachten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler in den Unterricht. Das bedeutet weiters auch, als Lehrer die vorhandenen sprachlichen Moda-

litäten der gehörlosen Schüler zu nutzen, sie zu fördern, Interesse daran zu zeigen und der dialogischen Zuwendung des Kindes Bedeutung beizumessen.

Es bedeutet davon Abstand zu nehmen, zuzuwarten bis die Sprache des hörenden Lehrers (Lautsprachfähigkeit) vom Schüler beherrscht wird. Der Lehrer soll die Sprache der Schüler erlernen und sich im Unterricht mit ihrem kulturellen und historischen Kontext auseinandersetzen.

Der schülerzentrierte Bildungsansatz bedeutet nicht, all das aufzugeben was vom Lehrer repräsentiert wird, es ist nur eine Erweiterung der pädagogischen Verantwortung dem Schüler gegenüber.

Das Ziel des gebärdensprach-schülerzentrierten Förderkonzeptes ist es mit Hilfe von Gebärdensprache, lautsprachbegleitender Gebärde, Schriftsprache und Lautsprache ein vollwertiges Sprachsystem aufzubauen, welches interpersonell und intrapersonell funktioniert, um damit eine positive Gesamtentwicklung des gehörlosen Kindes zu sichern.

Dennoch soll darauf hingewiesen werden, dass sich die Gehörlosenpädagogik von einer methodenorientierten Festlegung verabschieden sollte. Weiters sich gezielt einer ressourcenorientierten Perspektive zuwenden und bei dem vor allem die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder, ihren Weg in die Sprache zu finden, in einem von Dogmen befreiten pädagogischen Raum konstruktiv genutzt werden sollte (vgl. Hintermair 2003/ Marschark 2000).

2.5.4 Integration ohne Grenzen bei hörbeeinträchtigten Schülern?

Wie schon in der Einleitung erwähnt, sah man die Grenzen der Integration hörbeeinträchtigter SchülerInnen dort, wo die lautliche Unterrichtssprache nicht mehr über das Ohr wahrgenommen werden konnte. Somit waren gehörlose Kinder, deren Sprache die Gebärdensprache war, im Regelschulwesen nicht integrierbar.

Es wurde die Kontinuumstheorie als Ausgrenzungsmaßstab angewendet. Sie besagt, dass das Gelingen einer Integration von dem Grad der Hörschädigung abhängt. Zusätzlich soll ein Kriterienkatalog zur erfolgsversprechenden Integration von hochgradig hörbeeinträchtigten Kindern beitragen, welcher an eine Anzahl

von Parametern geknüpft ist (vgl. Löwe 1991, S. 228). Nach Löwe 1991 können zwei bis fünf Prozent der gehörlosen Kinder die für die Integration in der Regelschule notwendigen Voraussetzungen erbringen. Die Integrationsfähigkeit wird an Kriterien gemessen, welches das gehörlose Kind erfüllen muss. Das Kind muss sich somit dem Bildungssystem anpassen und geforderte Parameter müssen schon seinerseits vorab erfüllt sein. Die Bandbreite reicht vom verständlichen Sprechen, über das Beherrschen der Lesefähigkeit vor Schulbeginn bis hin zu einem hohen reifen Sozialverhalten von Seiten des gehörlosen Kindes.

Für Integrationsbefürworter ist die Kontinuumstheorie zur Feststellung der Integrationsgrenzen nicht gerechtfertigt (vgl. Raidt 1990, S.281). Nach Raidt 1990 sind die Unterrichtsbedingungen in der Regelschule entscheidend, ob ein gemeinsamer Unterricht von hörgeschädigten und hörenden Kindern gelingen kann.

"Der entscheidende Faktor für das Gelingen einer unterrichtlichen Integration ist nicht das Hörvermögen, ja er liegt nicht einmal immer in dem hörgeschädigten Kind. Die sozialen und schulorganisatorischen Rahmenbedingungen können wichtiger sein. Die Vielfalt und Komplexität der bestimmenden Einflüsse machen eine Erfolgsvorhersage äußerst schwierig." (Claußen 1992, S.49)

Die Integrationsgegner beziehen sich auch auf die Lautsprachsituation in den Regelschulen. Zum einen bleibt zu wenig Zeit für eine gehörlosenspezifische Sprachanbahnung und zum anderen reichen die technischen Möglichkeiten einer lautsprachunterstützenden Förderung nicht aus.

"Entscheidend ... ist die Tatsache, dass in der Regelschule Lautsprache Unterrichtsmedium an sich ist. Da Lautsprache aber von den Gehörlosen und hochgradig Schwerhörigen auch unter Einsatz technischer Hilfsmittel nur sehr eingeschränkt wahrgenommen werden kann, würde eine integrative Beschulung die Bildungschancen dieser Behinderungsgruppe erheblich mindern und darüber hinaus unweigerlich der Isolation Vorschub leisten." (Klingl/Salz 1990, S.52)

Es können Grenzen einer Integration systembedingt, wenn beispielsweise die Klassenfrequenz zu hoch ist, die technische Ausstattung unzureichend und die PädagogInnen nicht engagiert sind, entstehen (vgl. Hollweg 1999, S.77).

Immer wieder jedoch, wird auf eine unzureichende Kommunikationssituation gehörloser Kinder in Regelschulen hingewiesen (vgl. Hollweg 1999, S 79ff).

Bei gehörlosen SchülerInnen bedingen die Voraussetzungen eines gelingenden Interaktions- und Kommunikationsprozesses im hohen Ausmaß den Erfolg einer Integration im Regelschulbereich. Von allen Seiten werden die Rahmenbedingungen, das lautsprachliche Umfeld besser zu erfassen, beleuchtet. Klassenausstattung, technische Hilfsmittel, kleinere Klassen, Sitzordnungen usw. werden diskutiert. Auf den Kern der Sache, gehen jedoch nur sehr wenige WissenschaftlerInnen und PädagogInnen ein – auf den im Unterricht verwendeten Sprachmodus. In Österreich gibt es eine Vielzahl an bilingualen Schulen und Klassen. Projekte in türkisch/deutsch, tschechisch/deutsch usw. werden laufend diskutiert, durchgeführt und evaluiert. Nur in der Gehörlosenpädagogik scheint es unmöglich zu sein, in zwei Sprachen zu unterrichten.

Eine reibungslose Kommunikation und Vermittlung von Bildungsinhalten durch den Einsatz von Gebärdensprache ist abgesichert, da auf Grund der physiologischen Gegebenheit Sprache nicht allein über das Ohr aufnehmbar ist.

Erst durch die Modelle des bilingualen Unterrichts bei gehörlosen SchülerInnen kam man auch zur Überlegung, die bilinguale Unterrichtsmethode in Integrationsklassen zu transferieren. Das heißt konkret, die Gebärdensprache fließt in das lautliche Umfeld mit hinein und beide Sprachen werden mit- und nebeneinander im „System Schule“ angewendet. Diese Idee beinhaltet jedoch eine Vielzahl an Veränderungen innerhalb des Schulsystems, folglich auch für PädagogInnen und LehrerInnenausbildung.

Schöler formuliert die Grenzen sehr deutlich und zwar bestehen diese lediglich in den Rahmenbedingungen des Schulsystems, sie sagt:

"Wenn es Grenzen gibt, dann sind dies unsere Grenzen. Es sind Grenzen der Erwachsenen, die Grenzen der gesellschaftlichen Bedingungen. Es sind unsere Grenzen, wenn wir es nicht schaffen, uns das gemeinsame Leben und Lernen mit einem schwer behinderten Kind vorzustellen, wenn wir die notwendigen organisatorischen Bedingungen nicht herstellen können." (Schöller 1992, S.81)

Gehörlose Kinder gelten als schwer behinderte Kinder, da sie Bildung in der herkömmlichen Lautsprachsituation der Schulen nur unter äußerst erschwerten Bedingungen erhalten können. Die Gebärdensprache erlernen sie mühelos, über diesen räumlich-visuellen Sprachmodus entwickeln sie ihre Erstsprache und schlagen damit die Brücke zu ihrer Zweitsprache, der Lautsprache. Mit Hilfe beider Sprachen haben sie die Möglichkeit, alle Bildungsinhalte der Schule zu erlernen.

Es stellt sich nun die Frage, wie man die Gebärdensprache in ein lautsprachliches Schulsystem transferieren könnte.

3 VON DER BILINGUALEN METHODE ZUR INTEGRATION GEHÖRLOSER KINDER IN DIE REGELSCHULEN

Gehörlose Menschen leben natürlicherweise in zwei Welten, in der Welt der Hörenden und in der Welt der Gehörlosen, wobei sich diese Welten sowohl sprachlich als auch kulturell voneinander unterscheiden. Die gebärdende Minderheitengemeinschaft ist in eine schreibende/sprechende Mehrheitengesellschaft eingebettet. Genau darauf kann die bilinguale Methode zielstrebig und bewusst in der Gehörlosenpädagogik vorbereiten (vgl. Krausneker 2004, S. 27).

Um 1970/1980, nach der langen Phase des Oralismus, entwickelte sich die Idee der systematischen bilingualen Erziehung für gehörlose Kinder. Grundsätzlich ging dieser Ansatz davon aus, eine funktionierende Kommunikation zwischen LehrerInnen und SchülerInnen zu schaffen, welche einerseits Bildungsinhalte transportieren als auch emotive Funktionen von Sprache erfüllen kann (vgl. Krausneker 2004, S. 28).

SprachwissenschaftlerInnen der Gallaudet University in Amerika hinterfragten 1989 die gesamte bisherige Tradition (amerikanischer) Curricula für Gehörlose und sprachen sich gleichzeitig eindeutig für eine bilinguale Bildung aus.

Johnson, Liddel, Erting 1989 (zit. aus Krausneker 2004, S.28) formulierten grundlegende Prinzipien:

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

- o Das "am wenigsten einschränkende Umfeld" (ein Terminus aus dem Öffentlichen Recht der USA für das für behinderte Kinder zu schaffende Umfeld) für gehörlose Kinder ist jenes, welches ihnen erlaubt, eine Gebärdensprache zu erwerben und durch diese Sprache Zugang zu einer Lautsprache und zu den Inhalten des Lehrplanes bekommen. (Vgl. Johnson et al. 1989: 15ff)

Gehörlose können über das Ohr die Sprache der hörenden Umwelt, die Lautsprache nicht wahrnehmen. Folglich ist eine Entwicklung einer altersangemessenen Kommunikation stark erschwert, diese wiederum wirkt sich gravierend auf die soziale, emotionale und kognitive Entwicklung des Kindes aus. Die Gebärdensprache ist eine visuelle Sprache und ist für gehörlose Kinder uneingeschränkt zugänglich. Es kann somit ein natürlicher Spracherwerb stattfinden. Der bilinguale Ansatz verfolgt das Ziel, indem er die Gebärdensprache als natürliche Sprache des gehörlosen Kindes anerkennt, diese als Kommunikationsmittel einsetzt und diese Grundlage dazu nutzt, die Entwicklung der Persönlichkeit zu fördern und die Lautsprache aufzubauen.

Dem gehörlosen Kind ist ein natürlicher Spracherwerb in Gebärdensprache möglich, und damit verbunden kann auch der gesamte Wissenserwerb in Familie, Schule und Berufsbildung durch die Gebärdensprache vollzogen werden. Eine schlecht beherrschte Erstsprache hat negative Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache, das hat die Zweisprachigkeitsforschung eindrücklich belegt. Bei gehörlosen Kindern ist meist keine Basissprache oder nur rudimentäre Lautsprachkenntnisse vorhanden (ausgenommen gehörlose Kinder gehörloser Eltern) worauf der Erwerb der Lautsprache aufbauen könnte. (vgl. Günther & Hennies 2007, S. 313 f)

Erwerben gehörlose Kinder innerhalb eines natürlichen Spracherwerbsprozesses die Gebärdensprache, so kann die Zweitsprache, in diesem Fall die Lautsprache, auf ein funktionierendes Sprachsystem aufbauen. (vgl. Poppendieker 1992, S. 220 ff)

3.1 Entwicklung von bilingualen Konzepten in der Gehörlosenpädagogik im deutschsprachigen Raum

Im Vergleich zu den skandinavischen Ländern, wo sich die Neuorientierung von oraler zur bilingualer Erziehung schon Ende der 70er/ Anfang der 80er Jahre etablierte, beeinflusste zu dieser Zeit der bilinguale Gedanke noch in keinsten Weise die deutschsprachige Gehörlosenpädagogik.

3.1.1 Die Auseinandersetzung mit dem bilingualen Konzept in Deutschland

Obwohl die erkennbaren massiven Probleme der oralen Methode durch eine Vielzahl von Untersuchungen belegt wurden (siehe Kapitel 4.1), dauerte es in Deutschland wesentlich länger, bis die "orale Krise" überhaupt thematisiert wurde. Über die Einführung und Verwendung von lautsprachbegleitenden Gebärden an den Gehörlosenschulen wurde in der deutschen Hörgeschädigtenpädagogik mehr debattiert, als dass sie angewandt wurde. Schon 1982 verfasste der *Bund Deutscher Taubstummlehrer* und der *Deutsche Gehörlosen-Bund* sowie weitere Verbände gemeinsam das "Münchner Gebärdenpapier" (in Günther/Hennies 2007, S. 12, Braun et al 1982), in dem ein verstärkter Einsatz von LBG in den Schulen verlangt wurde. Einige wenige Schulen wie z.B. die *Hamburger Gehörlosenschule*, die Berliner *Ernst-Adolf-Eschke-Schule* und in der Schweiz die *Kantonale Gehörlosenschule Zürich* setzten schon in den 80er Jahren den LBG-Ansatz um. Es zeigte sich weltweit, dass dieser Ansatz zwar Verbesserungen im kommunikativen Bereich bewirkte, aber in der sprachlichen Kompetenz und im Sprechen kaum Fortschritte erkennbar waren. Nun folgte der weitere logische Schritt, und zwar der Einsatz der Gebärdensprache in der schulischen Förderung. Problematisch war jedoch, dass bis Mitte der 90er Jahre die Mehrheit der HörgeschädigtenpädagogInnen und MedizinerInnen die Gebärdensprachen nicht als eigenständige Sprachen sahen und es daher teilweise zu einer bis heute anhaltenden paradoxen Einstellung kam: LBG ja – DGS (Deutsche Gebärdensprache) nein. Nun befürworteten nun die ehemaligen KritikerInnen der LBG den Einsatz dieser um einen DGS-Einsatz an den Schulen damit zu verhindern.

Genau parallel zur LBG-Diskussion etablierte sich die aurale oder auch "hörgerichtete" Methode aufgrund der sich stetig fortschreitenden Hörgerätetechnologie (insbesondere der Cochlea Implantat-Technologie). Es wurde die Meinung vertreten, dass es bald keine gehörlosen Kinder mehr geben wird und somit der Einsatz von Gebärden nicht mehr gebraucht werden wird. Seit damals betonten die Vertreter des Gebärdenspracheinsatzes im Bildungsbereich, bei aller Akzeptanz der hörtechnologischen Entwicklungen, dass es trotz alldem Kinder zu verzeichnen gibt, welche eine unzureichende Entwicklung der Sprache und in Folge auch in anderen Bereichen durch aurale oder orale Förderung aufzeigten (vgl. Günther/Hennies 2007, S.12ff).

Durch weitere neuere Untersuchungen bezüglich der Lautsprachentwicklung hörgeschädigter Kinder bei lautsprachdominierten Fördermethoden von Diller et al. (2000), Szagun (2001) und Kiese Himmel & Ohlwein (2002, 2004) sowie Kiesel-Himmel (2006) und weitere Untersuchungen von Günther/Hennies/Schäfer et al. (2007) (aus Günther/Hennies 2007) zeigte sich, dass ein großer Teil der hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Kinder keine zufriedenstellenden Ergebnisse in der Verbalsprache erreichen. In diesem Zusammenhang sollte nun endlich erkannt werden, dass in der Hörgeschädigtenpädagogik der Zusammenhang zwischen Hörschädigung, sprachlichen Fördermethoden und Sprachentwicklung grundlegend überdacht werden sollte (vgl. Günther/Hennies 2007, s.13 ff).

Fasst man nur die Ergebnisse der Studien zusammen, so kommen auch heute noch etwa 50% der hochgradig hörgeschädigten Kleinkinder, trotz hoch entwickelter elektroakustischer Hörtechnologie und diagnostischer Früherkennungsverfahren, weder zu einer angemessenen Beherrschung der Lautsprache und in weiterer Folge zu keiner adäquaten Schriftsprachkompetenz. Die Hörgeräte/CI Versorgung sowie die pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen zur Hör- und Sprechförderung verbessern zwar die Sprechfähigkeit bei hörgeschädigten Kindern wobei die eigentliche Sprachentwicklung aber weiterhin im hohen Maße störanfällig bleibt (vgl. Günther/Hennies 2007, S.16).

In fast 60% der Klassen an deutschen Hörgeschädigtenschulen werden in irgendeiner Form manuelle Kommunikationsmittel eingesetzt, von einer teilweisen lautsprachunterstütztenden Gebärde bis zum Einsatz von DGS. Dieses Ausmaß

verweist auf die Notwendigkeit alternative, gebärdenspracheinbeziehende und im Besonderen bilinguale Konzepte einzusetzen. Es genügt allerdings nicht, den Kindern in irgendeiner Form die "Gebärde" anzubieten, sondern es ist notwendig, ein konzeptionell qualitativ abgesichertes Angebot von Gebärden-, Laut- und Schriftsprache abzusichern (vgl. Günther/Hennies 2007, S. 17).

Die bilingualen Schulversuche in Hamburg und Berlin konnten bereits den Erwartungen einer erfolgreichen Praxis gerecht werden und eine Grundlage für einen bilingualen Unterricht bilden. (siehe unter Kapitel 3.1.2.1 und 3.1.2.2)

Seit dem 1. Mai 2002 wird im Rahmen des Behindertengleichstellungsgesetzes die Deutsche Gebärdensprache (DGS) gesetzlich anerkannt. Somit besteht für Gehörlose in Deutschland nun in unterschiedlichsten Bereichen ein Rechtsanspruch z.B. auf Bezahlung von GebärdensprachdolmetscherInnenkosten oder auch im Bildungsbereich der Unterricht in Gebärdensprache usw.

3.1.2 Zweisprachigkeit cochleaimplantierter Kinder

Ein brisantes Thema seit den 90er Jahren ist die Sprachentwicklung cochleaimplantierter Kinder.

"Die Frage aber, inwieweit implantierte gehörlose Kinder über das CI zu einer adäquaten Lautsprachentwicklung kommen, ist lange mehr von geschäftsorientierter Werbung als von neutraler wissenschaftlicher Bearbeitung bestimmt worden". (Günther/Hennies 2007, S. 15)

Die deutsche Sprachentwicklungspsychologin Gisela Szagun hat 2001 eine Untersuchung über die Sprachentwicklung von gehörlosen Kleinkindern vorgelegt. Die Ergebnisse zeigen, dass drei Jahre nach der Anpassung des Sprachprozessors über die Hälfte der Kinder ein so unbefriedigendes lautsprachliches Entwicklungsniveau erreichen, dass sie es für fraglich hält, ob diese Kinder jemals eine angemessene Sprachkompetenz erwerben werden.

Auch Berger 2003 (in Günther/Hennies 2007, S.15) berichtet über ähnliche Zahlen, nach dem 45% der Kinder zweieinhalb Jahre nach der Implantation in ein "offenes auditives Sprachverständnis" gelangen, den übrigen Kindern hingegen nur ein eingeschränktes Sprachverständnis zur Verfügung steht.

Nun, welche alternativen Förderkonzepte wären für die 55% der Kinder, welche eben kein offenes Lautsprachverständnis erlangen, von Nutzen? In anderen Ländern reagiert man auf solche Ergebnisse mit einer zweisprachigen Förderung von CI-Kindern in Laut- und Gebärdensprache.

"Die Praxis zeigt, dass der Erwerb der Gebärdensprache den Erwerb der Lautsprache sogar begünstigt...das menschliche Gehirn braucht ein Symbolsystem, um zu denken...ob ein Symbolsystem in einer auditiven oder visuellen Modalität ist, spielt für das kognitive System keine Rolle" (Szagun 2007, S. 119).

Besonders vorteilhaft wäre der Erwerb der Gebärdensprache vor der Implantation, da der frühe Erwerb der Gebärdensprache Entwicklungsverzögerungen im Bereich der kognitiven Entwicklung verhindern könnte. Der Glaube, der Erwerb der Gebärdensprache verhindere den Erwerb der Lautsprache, ist falsch (vgl. Szagun 2007, S.119).

Erfolgt der Erwerb der Lautsprache bei Kindern mit CI zu langsam, so leidet nicht nur die Sprachfähigkeit darunter, sondern es können auch gravierende Beeinträchtigungen der Denkfähigkeit und Intelligenz entstehen (vgl. Szagun 2007, Hintermair, 2008c). Weiters ist auch nicht voraussehbar, wie die Sprachentwicklung nach der Implantation verläuft. Um negative Wirkungen auf die Denkentwicklung vorzubeugen, wäre es ratsam, den zweisprachigen Weg mit Gebärdensprache und Lautsprache zu gehen. Kommt das Kind gut in die Lautsprache, dann wird es diese auch bevorzugen, da diese Sprache die meisten Menschen sprechen. Falls es aber nicht gut in die Lautsprache kommt, dann hat es die Gebärdensprache als gleichwertiges Symbolsystem zur Verfügung (vgl. Szagun 2007, S.119f.).

Abschließend ein treffendes Zitat von Szagun 2007, *"Ein Kind mit CI, das zweisprachig mit Gebärden- und Lautsprache aufwächst, kann nicht verlieren. Es hat zwei Symbolsysteme zur Verfügung."*

3.1.2.1 Hamburger Bilingualer Schulversuch

2001 wurde der Abschlussbericht zum Bilingualen Schulversuch in Hamburg fertig gestellt. Er umfasst ein theoretisch-konzeptionelles und praxisbezogenes Förderkonzept einer bilingualen Erziehung. Die Arbeiten der wissenschaftlichen Begleitung wurden in enger Verzahnung mit der pädagogischen Praxis der LehrerInnen

vollzogen. Der Hamburger Bilinguale Schulversuch hat nicht nur in Deutschland sondern auch international ein bemerkenswertes Echo gefunden. Von den wissenschaftlichen Mitarbeitern und beteiligten PädagogInnen werden Fortbildungsveranstaltungen an Schulen, Tagungen und intensive Beratungsveranstaltungen zur Planung und Durchführung neuer bilingualer Projekte angeboten. Im Auftrag des tschechischen Unterrichtsministeriums wurde ein mehrtägiges Fortbildungsseminar für ca. 80 HörgeschädigtenlehrerInnen, sowie Eltern und erwachsenen Gehörlosen durchgeführt. Der damalige Zwischenbericht wurde über Auftrag des tschechischen Ministeriums auf Tschechisch übersetzt und gedruckt.

Überblicksartig werden nun die Kernvorstellungen des Hamburger Bilingualismusmodells dargestellt:

"Kernstück des Hamburger Bilingualismusmodells ist der im Team von hörender und gehörloser LehrerIn gemeinsam durchgeführte Bilinguale Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache..." (Günther 2004, S.7)

Folgende Prinzipien und Ziele werden formuliert:

- o *"Soziolinguistisch: Eine Person – eine Sprache*
- o *Soziolinguistisch/-kulturell: Kommunikations- und Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an*
- o *Entwicklungslinguistisch: Normalentwicklung der starken Sprachen als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache*
- o *Psycho-sozial: Identifikationsfunktion der gehörlosen LehrerIn*
- o *Hörgeschädigtenpädagogisch: Integration der heutigen gebärdensprachlichen und aural-oralen Fördermöglichkeiten in einem offenen bilingualen Konzept*
- o *Zentrales Bildungs- und Erziehungsziel. Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen" (Günther 2004, S.7)*

Fasst man nun die Ergebnisse des bilingualen Schulversuches zusammen, so wurde zuerst auch auf die Schülerklientel hingewiesen, welche keine ausgewählte

Elite darstellte, sondern um normal zusammengewürfelte SchülerInnen, wie sie heute an Gehörlosenschulen üblich sind.

- o In allen schulischen Lern- und Leistungsbereichen wurde ein dem Lehrplan der Regelschule approximatives Unterrichtsangebot realisiert.
- o Es konnte ein grundlegender Bildungserwerb von Seiten der gehörlosen SchülerInnen, auch in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Lernbereichen und eine altersgemäße Kommunikationsentwicklung erworben werden.
- o Bilingual unterrichtete gehörlose SchülerInnen erreichten gegenüber ihren Vergleichsgruppen (aural und oral geförderte SchülerInnen) eine deutlich höhere Schriftsprachkompetenz.
- o Die SchülerInnen der bilingualen Klasse beherrschen zwar die Lautsprache angemessen systemisch, jedoch scheint diesbezüglich mehr möglich zu sein, und das Ergebnis sei objektiv unbefriedigend.

Bezüglich des letzten Punktes werden in den Fortführungen des bilingualen Ansatzes Möglichkeiten der Integration von aural-orale Hörsprechförderungen angedacht.

Fazit:

Das bilinguale Konzept ist ein erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hochgradig hörgeschädigte Kinder und sollte einen festen Platz in der hörgeschädigtenpädagogischen Angebotspalette haben. (vgl. Günther 2005, S. 17 ff)

3.1.2.2 Berliner Bilingualer Schulversuch

Der Berliner Bilinguale Schulversuch wurde 2000 eingerichtet und orientiert sich am Hamburger Modell. Zurzeit gibt es einen Zwischenbericht mit dem Titel "Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe", der 2007 von Günther & Hennies herausgegeben wurde. Der Schulversuch findet an der Berliner Ernst-Adolf-Eschke-Schule statt. Im Rahmen von Examens- und Diplomarbeiten sowie Promotions- und Habilitationsvorhaben der Humboldt- Universität wird dieser Schulversuch wissenschaftlich zu

den unterschiedlichsten Themen begleitet (z.B. Analysen der Schriftsprachkompetenz). Das entscheidende Merkmal ist in Berlin sowie in Hamburg, der Unterricht einer gehörlosen Lehrperson mit einer/einem hörenden Pädagogin/en, in dem eine Sprache einer Person zugeordnet ist. Wobei dem "Hamburger Modell" zufolge die LehrerInnen jeweils für die von ihnen repräsentierte Sprache sprachlich-kulturelle Integrations- und Identifikationsfiguren darstellen. Der Schulversuch umfasst die gesamte Grundschulzeit von sechs Jahren und eine zusätzliches Jahr der Eingangsphase für die bilinguale Klasse. Finanziell wird diese Begleitforschung vom BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) gefördert.

Der Zwischenbericht ist ein Sammelband, welcher das bilinguale Konzept allgemein vor dem Hintergrund der Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs begründet, die Vorgeschichte des Berliner Schulversuchs beschreibt, die Bedeutung des Schulversuchs für die Ernst-Adolf-Eschke-Schule darstellt, Perspektiven der LehrerInnen veranschaulicht, die Entwicklungen der SchülerInnen in den sprachlichen Lernbereichen dokumentiert usw.

Zusammenfassend kommt man auch in Berlin zu Ergebnissen, welche das bilinguale Konzept gehörlosen und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen altersgemäße Entwicklungschancen ermöglicht und im Vergleich mit nicht-bilingual beschulten gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kinder größere Möglichkeiten zur Entfaltung ihrer kognitiven, sprachlichen und sozialen Fähigkeiten eröffnet. (vgl. Günther & Hennies 2007, S.5 ff)

3.1.3 Die Auseinandersetzung, mit Gebärdensprache im Unterricht und dem bilingualen Konzept in Österreich

In Österreich gab es vor 1990 sehr wenig schriftliche Meinungen oder Publikationen hinsichtlich der Gebärdensprache oder auch hinsichtlich der so genannten "oralen Krise".

1995 beschrieb Trude Dimmel, die frühere Generalsekretärin des Österreichischen Gehörlosenbundes, im Vorwort der Studie von Burghofer und Braun gehörlose Menschen in Österreich als eine Bevölkerungsgruppe,

"die von allen Gruppen, welche im Nationalsozialismus abgelehnt wurden, als einzige keine Besserstellung im gesellschaftlichen Image erfuhr. Deren einziges Ver-

langen, Einbezug der Gebärdensprache im Unterricht in den Gehörlosenschulen, zur leichteren Vermittlung des allgemeinen Unterrichtsstoffes an Elementarschulen und damit zu mehr Chancengleichheit, niemals Einsicht von seiten der zuständigen Instanzen erfuhr" (in Breiter 2005, S.27).

Burghofer und Braun fassten 1995 die Problematik der österreichischen Situation in ihrer Studie wie folgt zusammen:

"Die Muttersprache der Gehörlosen, die Gebärdensprache, ist ein vollwertiges Sprachsystem, wird jedoch von der hörenden Bevölkerung nicht anerkannt. Die Tatsache bewirkt, dass sich die soziale Situation der Gehörlosen von Jahr zu Jahr verschlechtert." (in Breiter 2005, S. 28)

Weiters meinte der Präsident des Gehörlosenweltverbandes Y. Andersson zur Situation der gehörlosen Menschen in Österreich: *"Die soziale Lage der österreichischen Gehörlosengemeinschaft ist vergleichbar mit jenen der Entwicklungsländer" (in Breiter 2005, S. 28).*

In der Studie von Breiter 2002 (siehe Punkt 5.3.2) wurden gehörlose Frauen über ihre eigene Schullaufbahn befragt, und 73% erlebten die Gehörlosenschule als negativ.

Die größte Bildungsanstalt für Hörbeeinträchtigte in Österreich, das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien (BIG) wurde von Breiter zusammenfassend wie folgt beschrieben:

"Zusammenfassend geht aus den negativen Beurteilungen des BIG hervor, dass die Interviewpartnerinnen als Kinder infolge des lautsprachlichen Unterrichts vieles nicht verstanden haben, obwohl der Lernstoff sehr anspruchslos und nicht besonders interessant war. Viele beschreiben auch, wie ihre Mütter nach der Schule mit ihnen die eigentliche Unterrichtsarbeit leisteten und ihnen den Lernstoff erklärten. Positive Beurteilung erfuhr dagegen vor allem der vereinzelte Unterricht durch LehrerInnen, die gebärdet hatten" (Breiter 2005, S. 75).

3.1.3.1 Erster bilingualer Schulversuch in Klagenfurt

1990 gab es in der Gehörlosenschule in Klagenfurt den ersten bilingualen Schulversuch. Bis nach Wien ist dies kaum durchgedrungen. Wir als Gehörlosenpäda-

gogInnen in Wien haben davon sehr wenig erfahren und ein zweisprachiges Konzept war uns noch nicht wirklich bekannt. Weder in einer LehrerInnenkonferenz noch bei internen Fortbildungen wurde über dieses Thema gesprochen. Damals unterrichteten in Klagenfurt eine hörende Lehrerin und eine gehörlose Assistentin, welche zwar die bundesweite damalige GehörlosenlehrerInnenausbildung besuchen durfte, aber für die pädagogische Akademie der RegelschullehrerInnen nicht zugelassen wurde und somit keine pädagogische Qualifizierung (Lehramtszeugnis) erwerben konnte. Das Kommunikationsmedium war ÖGS, die Zweitsprache Deutsch wurde als Lese- und Schriftsprache unterrichtet, wobei auch Ablesen und Artikulation im Deutschunterricht verankert war. Die gehörlose (Lehrerin) Assistentin Gerlinde Wrießnegger erinnert sich: *"Man musste um viele Dinge kämpfen, um das Projekt zu realisieren – Amtswege waren eine schwierige Hürde, dann man konnte sich dort den Unterricht in Gebärdensprache nicht vorstellen."* (Bukowsky 2009, S. 16)

Nach Abschluss des Projekts 1995 wurden die Ergebnisse ins Unterrichtsministerium eingeschickt. Bis heute erhielt man keine Antwort, obwohl in Fachkreisen beachtliche Reaktionen zum Projekt folgten.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs sind:

- o *"größere Offenheit, Sicherheit und Selbstvertrauen der SchülerInnen,*
- o *wesentlich spezifischeres Frageverhalten,*
- o *Stärkung der Persönlichkeit und Identität durch Erweiterung der sozial-integrativen Handlungskompetenz,*
- o *positive Identifikation durch gehörlose Rollenvorbilder,*
- o *enorme Steigerung des intellektuellen Niveaus im Unterricht."* (Guggenberg in Breiter 2005, S. 29)

Von 1995 - 2003 unterrichtete Wrießnegger in einer Integrationsklasse an der Hauptschule in Klagenfurt. Insgesamt waren 22 Kinder in der Klasse wobei 5 Kinder gehörlos oder schwerhörig waren.

Der Unterricht wird heute in der Klasse von Wrießnegger in Gebärdensprache und Lautsprache geführt, durch diesen Simultanunterricht können die Kinder die Lern-

inhalte leicht begreifen und schnell darauf reagieren. *"Die Dialoge im Unterricht sind erfreulich und ausgezeichnet"* (Wrießnegger in Bukowsky 2009, S. 15).

Es werden im Unterricht auch Videos zur Analyse und Reflexion der Gebärdensprache eingesetzt, welche mit den Kindern gemeinsam besprochen werden. Weiters wird nach dem Regelschullehrplan unterrichtet, wobei die SchülerInnen nur in Deutsch in einer separaten Gruppe nach spezifisch didaktischen Methoden gefördert werden. Wrießnegger berichtet einerseits über den hervorragenden Leistungserfolg und andererseits auch über die positive Entwicklung des Selbstvertrauens der gehörlosen Kinder. Ein weiterer interessanter Aspekt ist, dass auch die hörenden Kinder die Gebärdensprache begeistert lernen (vgl. Bukowsky 2009, S. 16).

3.1.3.2 Bilingualer Schulversuch in Graz

1995 wurde nach einem vorangegangenen Gebärdensprachförderjahr im Kindergarten eine bilinguale Volksschulklasse an der Grazer Gehörlosenschule eingerichtet. Fünf Kinder wurden von einem gehörlosen Sonderpädagogen aus Deutschland und einem hörenden Lehrer unterrichtet. Sieben Stunden wurden im Team unterrichtet, die restlichen Stunden teilten sich die beiden Lehrer auf. Deutsch und ÖGS wurden kontrastiv dargestellt, wobei die Tafelhälften jeweils der einen und der anderen Sprache zugeordnet wurde. Im ersten Schuljahr wurde besonders auf die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz und auf ein dialogisches Kommunikationsverhalten geachtet. Aufbauend darauf wurden dann Bildungsinhalte und Sprachwissen vermittelt. 1999/2000 wurde das bilinguale Projekt beendet und der gehörlose Pädagoge ging zurück nach Deutschland (vgl. Krausneker 2004, S.10).

3.1.3.3 Bilingualer Schulversuch in Wien (Doppelintegration)

Da es der gehörlosen Lehrerin Helene J. aus unterschiedlichsten Gründen nicht möglich war, eine bilinguale Klasse am BIG Wien zu installieren, versuchte sie im Schuljahr 2000/01 mit Hilfe der Eltern und der zuständigen Behörden in einer öffentlichen Volksschule eine integrative bilinguale Klasse einzurichten. Folgende Anforderungen wurden von den InitiatorInnen gestellt:

- o *"offene Schuleingangsphase*

- o *Kooperation der Lehrkräfte und gemeinsamer Unterricht gehörloser und hörender Kinder*
- o *Hauptunterrichtssprachen für gehörlose Kinder in ÖGS; der Unterricht erfolgt prinzipiell gemeinsam mit den hörenden Kindern. Bei bestimmten Themengebieten bzw. Unterrichtsinhalten ist aber eine getrennte Unterrichtung in der jeweiligen Muttersprache der Kinder vorzuziehen (z.B. Deutsch/Gebärdensprache,...).*
- o *Eine Dolmetscherin übernimmt die Vermittlerrolle zwischen hörender Lehrkraft und gehörloser Lehrkraft und dolmetscht Unterrichtseinheiten der hörenden Lehrkraft.*
- o *Zusätzliche Förderung der gehörlosen Kinder (Sprachförderung, Gebärdensprachunterricht, ...)." (Krausneker 2004, S.81)*

Nach einigen Besprechungen mit Landes- und Bezirksschulinspektoren, SchulleiterInnen, Eltern und LehrerInnen wurde der Schulstandort festgelegt und die KlassenschülerInnenzahl auf 14 (davon 4 gehörlose Kinder) vom Wiener Stadtschulrat limitiert.

So wurde im September 2000 eine bilinguale Doppelintegrationsklasse in Wien eröffnet. Verena Krausneker übernahm die wissenschaftliche Begleitung dieser Klasse. Da es in Österreich erstmals diese Konstellation der Klasse (bilingual mit ÖGS nach dem Regelschullehrplan) gab, blieb der Status der Klasse innerhalb des öffentlichen Schulsystems unklar. Der informelle Terminus "Doppelintegration" bedeutet, *"dass nicht eine Gruppe in die andere integriert wird und sich (wie Integration zumeist praktisch gehandhabt wird) der Mehrheit anpassen muss/soll, sondern, dass beide Gruppen in ein neues Setting – in diesem Fall Sprachen und damit zusammenhängende Umgangs- und Kommunikationsformen – eintauchen. In diesem sind sie gleichberechtigt und gleichwertig."* (Krausneker 2004, S.82f.).

Für die Hälfte der Gesamtwochenstundenzahl (11-12 Stunden/Woche) der Kinder wurde eine Dolmetscherin angestellt, um zwischen hörender Lehrerin, gehörloser Lehrerin und Kindern zu dolmetschen.

Diese bilinguale Klasse mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch in Wien wurde bezüglich folgender Themen in der Studie von Krausneker 2004 untersucht:

- o *"Soziolinguistische Phänomene und Aspekte wie z.B. sprachliche Identitäten, Interaktionen, ÖGS-Kompetenz der hörenden Kinder, Mittler-Rollen, Alltag einer bilingualen Klasse,..."*
- o *Deutsch-Schriftsprach-Kompetenz der gehörlosen SchülerInnen im Sinne von Lese- und Schreib-Kompetenz in der Zweitsprache (L2)*
- o *Sprachkompetenz-Entwicklung der gehörlosen SchülerInnen in der L1 (ÖGS)" (Krausneker 2004, S.302)*

Krausneker (2004) fasst folgende allgemeine Feststellungen zusammen:

- o Ein bilingualer Unterricht ermöglicht eine normale Schulbildung für gehörlose Kinder.
- o Eine altersgemäße Gebärdensprachkompetenz der gehörlosen Kinder ermöglicht ein gesteuertes Lehren und Lernen der deutschen Schriftsprache als Zweitsprache.
- o Die deutsche Schriftsprache wird als Zweitsprache ab der Einschulung gesteuert und bewusst über die Erstsprache ÖGS erlernt. *"Die Deutschkompetenz gehörloser Kinder entwickelt sich aufgrund des vor allem schriftlichen und daher eingeschränkten natürlichen Inputs nach anderen Mustern und in einem anderen Tempo als die Deutschkompetenz hörender Kinder, egal mit welcher Erstsprache. Sie entwickelt sich langsamer als bei hörenden Kindern, und sie wird mit besonderer, bewusster Aufmerksamkeit im Unterricht bedacht."* (2004, S.308)
- o Die Österreichische Gebärdensprache und die Deutsche Schriftsprache stehen in keinem konkurrierenden Verhältnis. Die Erstsprache (L1) ermöglicht das Erlernen der Zweitsprache (L2).
- o Gehörlose Kinder erkennen den Unterschied zwischen dem in der Gehörlosenpädagogik angewandten Gebärdensystem LBG (Lautsprachbegleitenden Gebärden), zur Sichtbarmachung der deutschen Grammatik

und verwechseln diese Anwendung nicht mit einer dritten Sprache. LBG beeinflusst weder ihre Erst- noch ihre Zweitsprache negativ.

- o *"Bilingualer Unterricht macht kreativ und hat positive Auswirkungen auf alle Kinder... Egal ob hörend oder gehörlos: sie profitieren vom multilingualen und multimodalen Klassenalltag auf unterschiedlichste Weise." (2004, S. 309)*

Dieses bilinguale Projekt wurde leider 2004 beendet und in der Mittelstufe (Sekundarstufe) nicht mehr weitergeführt. Die wissenschaftliche Dokumentation und die Erkenntnisse von Krausneker sind für die weiteren Entwicklungen von bilingualen Konzepten in Österreich für interessierte Fachexperten von entscheidender Bedeutung. Verwunderlich ist jedoch, dass das Ministerium für Unterricht in Österreich weiterhin wenig Notiz davon nimmt.

3.2 Die Bedeutung der Integration gehörloser Kinder in der Regelschule

Die Bedeutung der Integration von gehörlosen SchülerInnen soll folgend nur kurz umfasst werden, da differenzierte Aspekte im Rahmen der Untersuchungsschwerpunkte dargestellt werden.

3.2.1 Die Lautsprachumgebung der Integration

Da der Lautsprachaufbau innerhalb des bilingualen Unterrichts mindestens genauso wichtig ist wie der Gebärdensprachaufbau, impliziert die Integration hörgeschädigter Kinder einen bedeutenden Vorteil, und zwar die lautsprachliche *Vorbildfunktion* der sprechenden MitschülerInnen und RegelschulpädagogInnen. Dieser Vorteil wird immer noch unterschätzt. In den Sonderschulen für gehörlose SchülerInnen ist einzig die Lehrkraft das normal sprechende Lautsprachvorbild. Um sich Lautsprachkompetenz anzueignen ist dies eine eher ungünstige Voraussetzung. Die natürliche Lautsprachumgebung der Regelschulen begünstigt im hohen Maße die Lautsprachentwicklung der gehörlosen SchülerInnen. Die Vielfalt des Wortschatzes und das frei fließende Kommunikationsverhalten der MitschülerInnen und RegelschulpädagogInnen motivieren die gehörlosen SchülerInnen, ihre Lautsprachkompetenzen auszuprobieren. Die IntegrationspädagogInnen erfahren

dadurch eine kommunikative Entlastungssituation, da auf natürlicher Weise Lautsprache tagtäglich in den Unterrichtsprozess einfließt.

Den funktionalen Charakter von Sprache können hörgeschädigte Schüler besser in Regelklassen erlernen. Neue Wörter und Bedeutungen können sie aus bereits bekannten herleiten und sich vielfältige umgangssprachliche Redewendungen aneignen. Eine normale Sprachumgebung ist für die Aktivierung des Sprachvermögens notwendig (vgl. Lynas 1992, 72f).

3.2.2 Gegenseitiges Kulturerleben

"Eine Institution..., die in ihrer Struktur die beiden 'Welten' und die unterschiedlichen Brücken zwischen ihnen repräsentieren, wäre ein Ort um miteinander leben zu lernen." (Voit 1991, S.194)

Integration soll eine Form des gegenseitigen Austausches sein und keinesfalls eine einseitige Anpassung. So ist es wichtig, die hörenden Kinder und PädagogInnen über die Gehörlosengemeinschaft, deren Lebenssituation, Kultur und Sprache zu informieren. Der Einsatz von gehörlosen Erwachsenen im Unterricht ermöglicht einen zweifachen kulturellen Aspekt, wo einerseits die hörenden SchülerInnen eine reale Arbeits- und Lebenssituation eines gehörlosen Menschen erleben und andererseits die gehörlosen SchülerInnen eine Identifikationsperson in ihrer unmittelbaren Umgebung wahrnehmen können. Hörende Schüler erleben eine andere Sprachgemeinschaft und erhalten die Chance Gebärdensprache zu lernen.

Die natürliche hörende Umgebung der Regelschule lässt wiederum gehörlose SchülerInnen eine reale Lebenswelt erfahren, in der Konflikte in sprachlichen, sozialen und leistungsorientierten Prozessen ausgelebt und bewältigt werden.

Die Integration einer zusätzlichen Sprachgemeinschaft ist für alle Beteiligten eine Bereicherung und spiegelt eine multikulturelle Gesellschaft in ihrer Vielfalt wieder.

3.2.3 Mehr Bereicherung als Belastung für die Klasse

Bei einer Befragung von LehrerInnen hörgeschädigter Kinder in Regelschulen von Löwe 1987 stellte sich heraus, dass mehr als 72 % dieser LehrerInnen nachdrück-

lich erklären, das hörgeschädigte Kind wäre für ihre Klasse mehr eine Bereicherung als eine Belastung. Die LehrerInnen begründeten dies folgendermaßen:

LehrerInnen und SchülerInnen müssen sich darum bemühen, den hörgeschädigten Mitschüler zu akzeptieren und zu integrieren. Dies hat meist zur Folge, dass sich eine gute Klassengemeinschaft bildet und dass solche Klassen dann eine hohe Lernbereitschaft besitzt und daher auch viel leichter zu unterrichten sind als andere Klassen.

Wenn das hörgeschädigte Kind sich bemüht, den Anforderungen der Klasse zu entsprechen, dann bleibt dies nicht ohne Auswirkungen auf die Mitschüler. Diese bekommen Verständnis für die eine oder andere Schwäche, die jeden von ihnen oder auch der Lehrkraft zu eigen ist. Weiters lernen sie, dass eine Hörschädigung für den Betroffenen durchaus auch lästig sein kann, aber kein Mitleid wecken muss.

Auch für die Lehrkraft ist ein hörgeschädigtes Kind eine positive Herausforderung. Der Unterricht muss gründlich vorbereitet und mit Anschauungsmaterial ausgestattet sein, damit das hörgeschädigte Kind möglichst gut verstehen kann. Alle anderen Kinder profitieren davon ebenfalls.

Eine klare und deutliche Ausdrucksweise wirkt positiv auf die Strukturierung der Gedanken. Auch hier profitiert wiederum die gesamte Klasse, da sich durch die Vorbildwirkung der/s Lehrerin/s auch die Schüler selbst bemühen sich klar und deutlich auszudrücken (vgl. Löwe 1987, S. 135f.).

In meiner anschließenden Untersuchung werde ich speziell auf das Klassenklima der untersuchten Klasse eingehen und es werden sich beeindruckende Ähnlichkeiten mit den von Löwe beschriebenen Gründe finden lassen.

4 PÄDAGOGISCHER STATUS UND SITUATION IN ÖSTERREICH BEZÜGLICH DER ÖGS IM BILDUNGSBEREICH

In diesem Kapitel wird ein kurzer Überblick über die Bildungsdefizite von gehörlosen SchülerInnen durch verschiedenste Untersuchungen in unterschiedlichen Ländern in den letzten 30 Jahren dargestellt, um so einen ungefähren Eindruck über Gehörlosenbildung und deren konkreten Bildungserfolg aufzuzeigen. Anschließend folgt eine Erklärung über die Zusammenhänge des Spracherwerbs mit der sozial-emotionalen Entwicklung gehörloser Kinder bis hin zum Bildungsanspruch auf das Leben in zwei Welten mit zwei Sprachen.

Folglich werden zwei aktuelle österreichische Studien, einerseits über die schulische Entwicklung Hörgeschädigter in Oberösterreich und andererseits die Einschätzung von gehörlosen Frauen über deren eigene Schullaufbahn in Österreich beschrieben, um überleitend die Wichtigkeit der Gebärdensprache im Bildungsbereich gehörloser Kinder, Jugendlicher und Erwachsener aufzuzeigen.

4.1 Die Lautsprachmethode und der Bildungsanspruch in der Gehörlosenpädagogik

Am Mailänder Kongress für Gehörlosenlehrer 1880 wurde das Verbot des Gebärdengebrauchs in der Gehörlosenbildung beschlossen. Von nun an musste oral, nach der so genannten „deutschen“ Lautsprachmethode, unterrichtet werden. Auch das Gebärden der Gehörlosen im täglichen Leben wurde ignoriert, verurteilt und verboten.

Seit 1880 wird an den meisten Gehörlosenschulen Europas der Unterricht in Lautsprache abgehalten. Ca. 100 Jahre lang wurden keine Gebärden in der Gehörlosenpädagogik verwendet. Die Gebärdensprachforschung begann erst 1970, wobei die Gehörlosenpädagogik dieser Forschung eher ablehnend gegenüber stand.

GehörlosenpädagogInnen vertraten die Meinung, die Gebärde behindere, ja verhindere sogar die Entwicklung der Lautsprache. Weiters seien „die Gebärden“ keine eigenständige Sprache und der Lautsprache auf keinen Fall gleichzusetzen (vgl. Breiner 1986c/Diller 1987/van Uden 1977/1987).

In den 80er und 90er Jahren gab es erste Untersuchungen zur Bildung gehörloser Schüler und Jugendlicher:

- o In den Vereinigten Staaten wurden 17 000 gehörlose High-School- SchülerInnen untersucht: Die durchschnittlich 16jährigen gehörlosen SchülerInnen verfügen über eine Lesefähigkeit wie achtjährige hörende Kinder. In Arithmetik liegt sie vier Jahrgangsstufen zurück.
- o Eine Untersuchung in England, wo fast alle 16jährigen gehörlosen SchülerInnen geprüft wurden, ergab, dass sie trotz strikter oraler Erziehung über ein Jahrzehnt hinweg, die Schule in einem „Lesealter“ von acht Jahren verließen. Der Anteil der gehörlosen Schüler, welche am Ende der Schulzeit komplexe Texte lesen können, beträgt vier Prozent. Die Hälfte der britischen Gehörlosen ist nicht in der Lage, auf einem zweckmäßigen Niveau zu lesen. Versuchen gehörlose Jugendliche, die landesweiten Leistungstests im Alter von 15 oder 16 Jahren zu bestehen, so liegen ihre Chancen bei einem Fünftel gegenüber den Chancen der Hörenden.
- o Der japanische gehörlose Schüler verbringt sein späteres Leben mit dem Lesestandard eines Neunjährigen.
- o Auch in Deutschland verfügen nicht einmal 1% der frühertaubten Gehörlosen über eine annähernd vollständige Sprach- und Sprechkompetenz des Deutschen. Auch das Lese- und Schreibniveau kommt nicht über die dritte Klasse hinaus (vgl. Prillwitz 1984, S.182ff).
- o Bis heute (vgl. Schäfke 2005) gibt es keine nennenswerten Verbesserungen bei der Vermittlung von schriftsprachlichen Kompetenzen, laut der ersten Studie zur Erzählkompetenz hörbeeinträchtigter Kinder.
- o Weitere aktuelle Untersuchungen zu einem defizitären Spracherwerb und einen daraus folgenden defizitären Schriftspracherwerb hinführend zu einem eklatanten Bildungsdefizit wurden im Kapitel 3.1 angeführt.

Es ergibt sich dieses Bild überall dort auf der Welt, wo Bildung und Erziehung gehörlosen Kindern ausschließlich in der jeweiligen Landessprache vermittelt wird. Dieses Bildungsdesaster wirkt erschreckend, wenn vergleichsweise die Lesefähigkeit eines durchschnittlich elfjährigen hörenden Kindes notwendig wird um eine normale Tageszeitung lesen zu können. Somit sind 75 Prozent der gehörlosen SchulabsolventInnen nicht in der Lage, Zeitung zu lesen, geschweige denn andere

Texte. Das Lesen allgemein, zum Beispiel das Lesen von Büchern, Untertiteln bei Fernsehsendungen, Zeitschriften usw. stellt gerade für Gehörlose den „heißen Draht“ zur Bildung dar. So gesehen ist es wirklich ein Desaster, wenn der Erwerb von Bildung ein Leben lang behindert wird (vgl. Lane 1994, S. 169).

Die Lesefähigkeit wird in einer Welt, in der die Technik und ins besonders der Computer immer wichtiger wird, für einen Arbeitsplatz und für ein mündiges Leben unbedingt benötigt. *„Bildung ist demzufolge der Schlüssel für die Zukunft der Gehörlosen“* schreibt Lane 1994, S.170.

Der Großteil der durchschnittlich gehörlosen SchülerInnen findet Beschäftigungen für Ungelernte und Angelernte, da die meisten gehörlosen SchülerInnen es nur zu einem Sonderschul- oder Hauptschulabschluss bringen. Diese mangelhafte Bildung wirkt sich nicht nur im Beruf aus, sondern trägt zu einer unzureichenden persönlichen Entwicklung und Akkulturation bei.

1986 wurde in Amerika eine Kommission eingerichtet, welche die Bildung von gehörlosen Kindern untersuchen sollte. Gehörlose Lehrer, Eltern, Wissenschaftler und andere Personen gaben Erklärungen und Berichte ab. Nach zwei Jahren kam die Kommission zum Schluss: *„Der gegenwärtige Zustand der Gehörlosenbildung in den Vereinigten Staaten ist unbefriedigend. Sogar unannehmbar.“* (Commission on the Education of the Deaf 1988).

4.2 Spracherwerb in Bezug auf den Sozialisationsprozess

Für ein hörendes Kind bedeutet Sozialisation „...den Entwicklungsfortgang vom „unreifen“, asozialen, egoistischen Kleinkind zum sozial eingeordneten, „reifen“ Erwachsenen, der die Normen der Kultur in seinen Überzeugungen und Handlungsweisen repräsentiert.“ (Oerter, 1972, S. 68).

Die soziale Entwicklung eines gehörlosen Kindes ist meist durch einen mangelhaften Spracherwerb geprägt (ausgenommen gehörlose Kinder gehörloser Eltern). Beim Spracherwerbsprozess gehörloser Kinder ist zwischen der Aneignung der Lautsprache und der Gebärdensprache zu unterscheiden. Die meisten prälingual gehörlosen Kinder können sich keines der beiden Sprachsysteme auf natürliche Weise im primären Spracherwerb aneignen, während hörende Kinder dies in Bezug auf die Lautsprache durchlaufen.

Die Lautsprache können sie wegen des Ausfalls des auditiven Wahrnehmungskana-
 ls nur bruchstückhaft wahrnehmen und die Gebärdensprache wird von ihren
 Bezugspersonen meist nicht beherrscht.

Die Geschichte der Hörgeschädigtenpädagogik (Gehörlosenpädagogik) zeigt,
 dass der pädagogische Zugang zum hörgeschädigten Kind viele Jahre auf den
 Aspekt der „Sprachanbahnung“ im Sinne eines stark gesteuerten systematischen
 Sprachaufbaus reduziert wurde und in der Folge die Begegnung mit dem hörges-
 chädigten Kind stark external gesteuert war (vgl. Hintermair 1986).

Neuere Entwicklungen zeigen hier, dass sowohl einer gebärdensprachlichen För-
 derung (z.B. Günther 1999) als auch die Entwicklungen im Kontext eines hörges-
 richteten Spracherwerbs (z.B. Horsch 2001) die Berücksichtigung der Subjektivität
 der hörbehinderten Kinder und deren Eltern im Förderprozess zentral geworden ist
 (vgl. Hintermair 2003).

Grundsätzlich leben Gehörlose in zwei Welten: In der Welt der Hörenden und der
 Welt der Gehörlosen (vgl. Jussen 1987, S. 14). In vielen Lebensbereichen müssen
 sie sich mit Hörenden auseinandersetzen: In der Regel haben sie hörende Eltern
 und Geschwister, weiters sind großteils ihre LehrerInnen hörend. Auch in der Be-
 rufswelt haben sie fast ausschließlich mit Hörenden zu tun. In ihrer Freizeit suchen
 Gehörlose mit zunehmendem Alter immer mehr Kontakt mit anderen Gehörlosen.
 In Gehörlosengemeinschaften treffen sie sich regelmäßig. Dort können sie sich
 unbeschwert unterhalten und auch komplexe Gespräche führen.

Verbunden mit der Tatsache, dass Gehörlose in zwei Welten leben, wäre es sinn-
 voll, wenn das pädagogische Bemühen sich um die Lautsprache, als auch um die
 Gebärdensprache gleichermaßen annehmen würde. Tervoort (1984, S.510) fasste
 dies folgendermaßen zusammen: Es geht um *„eine klare Anerkennung der Tatsa-
 che, dass Gehörlose in zwei Welten leben, dass sie als Konsequenz daraus ler-
 nen müssen, zwei Rollen zu spielen, und dass wir ihnen nicht nur diese beiden
 Welten zugestehen sollten, sondern dass wir ihnen helfen sollten, ihre nach zwei
 Seiten gerichtete Existenz zu verwirklichen. Zum einen müssen sie mit uns, den
 Hörenden in einer integrativen Art leben, und es ist daher unsere Aufgabe, ihnen
 unsere Welt zu öffnen, indem wir ihnen die Mittel dafür geben, wobei Sprechen ein
 wichtiger Teil davon ist, aber Sprache eben ein noch wichtigerer. Zum anderen*

können wir nicht von ihnen verlangen, nur in unserer Welt zu leben. Sie haben das volle Recht auf ihre Eigenständigkeit, und wir haben kein Recht, ihnen das abzuschlagen, was sie für sich beanspruchen, auch wenn dies ihre eigenen Kommunikationsarten einschließt.“

4.3 Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder in Österreich

Auch in Österreich haben viele Gehörlose eine geringe Schriftsprachkompetenz, folglich sind sie nicht in der Lage, höhere Bildungsabschlüsse zu erlangen. Vergleicht man Hörende mit Gehörlosen in Österreich, so stellt sich heraus, dass ca. die Hälfte der Gehörlosen und ein Drittel der Hörenden eine Lehre abgeschlossen haben. Gehörlose Erwachsene bleiben allerdings oft nicht in ihrem Lehrberuf, sondern arbeiten als Hilfskräfte. Betrachtet man die höhere Schulbildung bzw. die akademische Bildung, so sind Gehörlose mit 1% im Vergleich zu Hörende 6,6% deutlich unterrepräsentiert (vgl. Grünbichler 2002).

Grundsätzlich bietet die aktuelle Gehörlosenbildung in Österreich keineswegs optimale Bildungsmöglichkeiten für gehörlose Menschen. Schwache Lese- und Schreibkompetenzen (= Schriftsprachkompetenzen) sind keine behindertenbegleitenden Mangelerscheinungen bedingt durch die Gehörlosigkeit. Dies beweisen Studien in nordischen Ländern, wo die Akademikerquote annähernd gleich ist, wie die der hörenden Menschen. Die mangelhafte Kompetenz im schriftsprachlichen Bereich bedingt weitreichende Folgeerscheinungen, welche vom Nichtverstehen komplexer deutscher Texte hin zu verringerten Chancen bei außerschulischen Weiterbildungsmöglichkeiten führt und letztendlich eine bessere Integration der Gehörlosen in die Gesellschaft verhindert.

Es gibt zwar noch keine österreichweite Untersuchung bezüglich des Bildungsstatus hörgeschädigter SchülerInnen, jedoch die ´Cheers-Studie´ von Holzinger 2006 umfasst Ergebnisse über schulische Leistungen (z.B. Lesefähigkeit) oberösterreichischer hörgeschädigter Schulkinder. Diese kann vorerst als Grundinformation umgelegt auf gesamt Österreich gesehen werden. Die Vita-Studie von Breiter 2005 aus Wien beschreibt Sichtweisen und Eindrücke von gehörlosen Frauen rückblickend auf ihre Schulbildung.

4.3.1 Studie: Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung (Holzinger/Fellinger 2006)

Der Linguist Holzinger und der Neurologe Fellinger, beide in der Gehörlosenambulanz Linz tätig, untersuchten in Oberösterreich von 2003 bis 2005 116 zumindest mittelgradig schwerhörige Schulkinder (Hörschwelle ab 40 dB). Die Zielgruppe wurde in 4 verschiedenen Gruppen, je nach Schweregrad ihrer Hörschädigung zusammengefasst:

- o mittelgradige Schwerhörigkeit 40-69 dB,
- o hochgradige Schwerhörigkeit 70-94 dB,
- o an die Taubheit grenzende Schwerhörigkeit – über 94 dB
- o und in Kinder mit Cochleaimplantat.

Die Stichprobe wurde nach Schulformen beschrieben. Die jeweiligen Beschulungsformen waren Integrationsklassen innerhalb der Hörgeschädigtenschulen, in denen

- o mehrere hörgeschädigte Kinder mit einer Mehrheit von hörenden Kindern beschult wurden,
- o in Kleinklassen unterrichtet wurden, wo ausschließlich hörgeschädigten Kinder in die Klasse gingen
- o und Regelschulklassen, wo jeweils ein einziges Kind mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse war.
- o Kinder mit Intelligenzminderung in Förderklassen beschult wurden.

Ziele der Untersuchung waren:

- o die Erhebung des Entwicklungsstandes sowie die Lebenssituation von hörgeschädigten Kindern;
- o die Suche nach bestimmten Faktoren für eine erfolgreiche Entwicklung des Kindes in der Schule, in seinem weiteren Leben;
- o und konkrete wissenschaftliche Zielsetzungen
 - *"Leseverständnis als Hauptkomponente der schulischen Leistungen und die weitere berufliche Entwicklung – welche Einflussfaktoren sich auf das Lesen lernen feststellen lassen?"*

- *Welche Risikofaktoren führen zu einem erhöhten Auftreten psychosozialer Schwierigkeiten?*
- *Welche Zusammenhänge bestehen zwischen sprachlich kommunikativer und psychosozialer Entwicklung?*
- *Entwicklung, Erprobung und Verbesserung diagnostischer Instrumente zur Erfassung der kommunikativ-sprachlichen aber auch kognitiven und psychosozialen Entwicklung von hörgeschädigten Kindern" (Holzinger 2009, S.1)*

Die Ergebnisse bezüglich der Lebenssituation der Kinder in ihren Familien ergaben, dass die familiäre Kommunikation eine Herausforderung darstellt. Um hinsichtlich dieser Problematik einen Einblick zu bekommen wurden die Eltern befragt. 40 % beurteilten das Verständlich machen der Kinder in den Familien, insbesondere für Kinder in den Hörgeschädigtenkleinklassen, als mäßig bis schlecht. Psychosoziale Schwierigkeiten, Fragen in Entscheidungssituationen (z.B. weiterführende Schulen, Berufswahl) und Lernschwierigkeiten werden als belastend dargestellt.

40 % der hörgeschädigten Kinder besuchen eine Integrationsklasse gemeinsam mit nicht behinderten Kindern und Kindern mit anderen Behinderungen. 60 % sind in Regelschulen einzelintegriert ohne oder mit geringer zusätzlicher pädagogischer Unterstützung. Im Allgemeinen fühlen sich die Eltern punkto Schulwahl gut beraten. Eltern von Kindern mit stärkeren Hörbeeinträchtigungen und besonderen Bedürfnissen fühlen sich jedoch nicht ausreichend informiert.

Die LehrerInnen wurden bezüglich ihrer eigenen Einschätzung zur Gebärdensprachkompetenz befragt. In der Regelschule schätzen sich die LehrerInnen fast ausschließlich als eher schlecht ein. In den Hörgeschädigtenkleinklassen, in denen die Gebärdensprache als bevorzugtes Kommunikationsmittel verwendet wird, beurteilen die LehrerInnen ihre Gebärdensprachkompetenz am schlechtesten.

Beim Untersuchungsschwerpunkt zur Gesundheit von hörgeschädigten Kindern wurde ein unnötig hoher Zeitverlust zwischen erstem Verdacht, Diagnosestellung und Erstversorgung festgestellt. Knapp 10 Monate vergehen vom ersten Verdachtsmoment bis zur Diagnosestellung und durchschnittlich weitere 7 Monate bis

zur ersten Hörhilfeversorgung. Immerhin 34 % der Eltern sind mit der Betreuung nach der Diagnose weniger bis gar nicht zufrieden und 31% fühlten sich bezüglich möglicher Kommunikationswege mit dem Kind als nicht ausreichend beraten.

Zur Frage „Wie sprechen, lesen, schreiben und kommunizieren hörgeschädigte Kinder“, wurde der Wortschatz, das Sprachverständnis, die Sprechverständlichkeit, die Grammatik sowie die Schrift- und Gebärdensprache der Kinder untersucht.

Die Studie zeigte einen starken Einfluss der Hörschädigung auf die Wortschatzentwicklung auf. Spät versorgte CI-Kinder und höchstgradig hörgeschädigte Kinder haben einen sehr geringen Wortschatz. Durchschnittlich 10 ½ Jahre alte Kinder haben ein Referenzalter für den Wortschatz von 7 ½ Jahren. Auch beim Sprachverständnis erkennt man wiederum den Einfluss der Hörschädigung auf das Lautsprachverständnis, wo wiederum CI Kinder und Kinder mit einer Hörschädigung von 95 dB+ mit 16 Jahren einer durchschnittlichen Leistung eines 3 bis 4 jährigen hörenden Kindes entsprechen. Die Sprechverständlichkeit ist bei nicht implantierten Kindern über 95 dB signifikant am schlechtesten. In der Satzgrammatik ist eine deutlich mangelhafte Weiterentwicklung bei nicht implantierten Kindern im Bereich der Resthörigkeit während des Schulalters festzuhalten. Beim Leseverständnis schneiden wiederum Kinder mit einer an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit am schwächsten ab. Auch hier ist ein Zusammenhang mit dem Grad der Hörschädigung zu bemerken. Von 15 Kindern mit an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit erreichte nur ein Kind ein durchschnittliches Leseniveau. Ein starker Risikofaktor für das Erlernen des sinnerfassenden Lesens ist weiters eine nichtdeutsche Muttersprache. Den höchsten Einfluss auf das Lesen hat die Lautsprachkompetenz (Wortschatz und Grammatik der deutschen Sprache). Es konnten keine Zusammenhänge zwischen Gebärdensprachkompetenz und Leseverständnis festgestellt werden. Wobei sich generell die Gebärdensprachkompetenz (grammatisch rezeptive Fertigkeiten) auf einem niedrigen Niveau befindet und ein Zuwachs der gebärdensprachlichen Fertigkeiten, speziell in der Grammatik im Schulalltag gering sei. Hier betonen die Studienautoren, dass der Zugang zur Gebärdensprache zumeist ein sehr später ist und weisen weiters auf die geringe Gebärdensprachkompetenz der Eltern hin.

Die LehrerInnen wurden zu den Schulleistungen der hörgeschädigten Kinder befragt. Diese schätzten ca. ein Drittel der Kinder als unterdurchschnittlich bis schwach ein, wobei die deutlichsten Auffälligkeiten im Leseverständnis und im Verfassen von Aufsätzen, weniger im Allgemeinwissen zu finden waren. CI – Kinder wiederum zeigen zwar eine bessere sprachliche Fähigkeit und auch Leseleistung, bleiben jedoch im Allgemeinwissen signifikant eingeschränkt.

Abschließend wurden Eltern, LehrerInnen und die Kinder selbst über ihr psychisches Befinden befragt. Insgesamt sehen Eltern häufiger Probleme als LehrerInnen, wobei LehrerInnen häufiger Defizite im prosozialen Verhalten wahrnehmen. 2 ½-mal häufiger orten Eltern Probleme ihrer Kinder im Bereich der seelischen Gesundheit. Emotionale Probleme werden 3 mal häufiger als in der Normalbevölkerung wahrgenommen. Interessanterweise liegen höchstgradig hörgeschädigte Kinder in diesen Skalen fast in Normalbereich während hochgradig hörgeschädigte Kinder hier am auffälligsten sind. Im Umgang mit Gleichaltrigen werden wiederum 60% der höchstgradig hörgeschädigten Kinder als auffällig von den Eltern gewertet. Eltern schreiben in allen vier Gruppen ihren Kindern eine hohe prosoziale Kompetenz zu.

Die LehrerInnen wiederum sehen hoch- und höchstgradig Hörgeschädigte auffälliger im Vergleich zu Kindern mit mittelgradigen Hörschäden oder mit CI-Kindern. Aus Lehrersicht zeigen sich für alle Schultypen Probleme im prosozialen Bereich.

Erschreckend hoch sind die psychiatrischen Diagnosen bei Hörgeschädigten. Sie haben eine doppelt so hohe Wahrscheinlichkeit als in der Allgemeinbevölkerung. Betrachtet man die drei Domänen des Aufmerksamkeitsfragebogens, so schneiden die Hörgeschädigten in den Bereichen der Unaufmerksamkeit, Unruhe und Impulsivität deutlich mit Werten über der Durchschnittsbevölkerung ab.

Die hörgeschädigten Kinder selbst sehen die Belastung durch die Schule eher als gering an. Sie schätzen jedoch die Belastung im Problemfeld "Allein-Sein" und "körperliche Gesundheit" weitaus höher ein als ihre Eltern. Probleme mit Freunden werden wiederum von den Eltern häufiger wahrgenommen als von den Kindern selbst (vgl. Holzinger, 2009 online unter: www.barmherzige-brueder.at).

Empfehlungen für den Schulbereich wurden von Holzinger 2009 folgendermaßen formuliert: *"Auf Grund der nachgewiesenen Konzentration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wie auch der praktisch gehörlosen Kindern in der Spezialschule, bedarf es deutlicher Akzente in der Lehreraus- und weiterbildung in Richtung Gebärdensprachkompetenz (vgl. auch die Selbsteinschätzung unzureichender Gebärdensprache der Lehrer), psychosozialer Gesundheit und Sonderheilpädagogik... Ergebnisse eines deutlich eingeschränkten Allgemeinwissens insbesondere bei praktisch gehörlosen Kindern und Kindern mit CI einerseits und unzureichende Gebärdensprachkompetenz andererseits (trotz zumeist guter kognitiver Grundlagen für den Gebärdenspracherwerb) weisen auf vermehrte Nutzungsmöglichkeiten der Gebärdensprache in der Hörgeschädigtenpädagogik hin. Auf Grund der äußerst hohen dafür erforderlichen Sprachkompetenzen erscheint neben einer Qualifizierung der Lehrer auch der Einsatz gehörloser Lehrer bzw. Unterrichtsassistenten vermehrt erforderlich..."*

Eine multimodale Förderung des Wortschatzes (für Kinder mit starker Hörbeeinträchtigung auch unter Einsatz differenzierter Gebärdensprache zur Erklärung von Wortbedeutung, zur Förderung von Hintergrundwissen sowie metasprachlicher Fertigkeiten), ein Arbeiten mit möglichst authentischen Texten sowie funktionale Verwendung der Schriftsprache (als Mittel der Kommunikation, d.h. auch expressiv) sind mögliche Verbesserungsansätze auch in Übereinstimmung mit aktuellen internationalen Forschungen." (Holzinger, 2009 online unter: www.barmherzigebrueder.at)

4.3.2 Studie zur Evaluierung der österreichischen Gehörlosenbildung durch Absolventinnen

2002 erschien von Breiter die Studie "Vita", in der sie 30 gehörlose Frauen in Wien über ihre Lebens- und Berufssituation interviewte und mit Fragebögen befragte. Die Frauen wurden bezüglich ihrer Schulwahl und ihren positiven und negativen Erfahrungen in ihrer Schulzeit befragt.

Gehörlose Frauen haben durch ihre Gehörlosigkeit ein verschärftes Problem hinsichtlich beruflicher Perspektiven und ihrer Einkommenssituation und daher ihren eigenen Lebensunterhalt zu verdienen und ein unabhängiges Leben zu führen.

65% der betroffenen Frauen gaben an, dass sie weniger als ihr Partner verdienen, obwohl sie eine bessere oder gleichwertige Ausbildung haben.

Die Gebärdensprache hat für alle interviewten Frauen eine sehr hohe Bedeutung. Alle beteiligten Frauen beherrschen die Gebärdensprache. Das Erlernen dieser Sprache war für die meisten schwierig und langwierig. Meist wurde die Gebärdensprache erst als Jugendlicher gelernt, da sie in der Schule nicht verwendet wurde. Fast alle Frauen (bis auf eine Ausnahme) finden es auch wichtig, die Gebärdensprache während der Schulzeit und der Berufsausbildung zu verwenden.

Die Frage "Wie wurde die Schulzeit erlebt?" wurde in den Interviews besonders ausführlich besprochen. Es wurde in drei Schultypen unterschieden, in die Schule für Gehörlose, Schule für Schwerhörige und in Schule für Hörende (Regelschule).

Die Gehörlosenschule wurde vorwiegend negativ beurteilt. Einige Interviewauszüge beschreiben dies folgendermaßen:

"Wir haben im Unterricht getratscht, weil uns fad war. Der Lernstoff war zu leicht, wenn etwas zu schwer war, haben die Lehrer es weggegeben oder verschoben. Wir haben viel abgeschrieben. Nichts geübt."

"Die Schulzeit hat mir keine Freude gemacht. Zuwenig Lernstoff, nicht soviel wie Hörende, keine Aufsätze, keine Fälle. Immer orale Übungen statt Inhalte lernen."

"Wenn die Lehrer nicht gebärdet haben, war es fad, und wir haben nicht aufgepasst."

"Die Lehrerin hat Lernstoff ohne zu erklären unterrichtet, aber ich habe nicht verstanden. Zu Hause habe ich dann meine Mutter gefragt, und sie hat mir dann alles erklärt. Am nächsten Tag habe ich dann in der Schule alles gewusst, und die Lehrerin war zufrieden."

"Ich habe z.B. keine Ahnung von Physik; in Deutsch, wenn es schwierige Wörter waren, musste ich nachfragen. Ich hatte eine Freundin, die hat mir in Deutsch geholfen. In Geschichte habe ich so getan, als ob ich alles verstehen würde. Wenn wir die Lehrerin gefragt hätten und ihr gesagt hätten, dass wir nichts verstehen, wäre sie böse gewesen. Was für Hörende leicht zu verstehen ist, hätte man uns erklären müssen."

Eine zusammenfassende Bewertung der eigenen Schulausbildung durch die gehörlosen Frauen zeigt, dass 73% die Gehörlosenschule negativ erlebt haben. Unterrichtsinhalte wurden zum Großteil lautsprachlich angeboten und dadurch wurde vieles nicht verstanden, obwohl der Lehrstoff sehr anspruchslos war. Viele Frauen berichteten, dass sie mit ihren Müttern zu Hause nachlernten. Die häufigsten Kritikpunkte waren: Orale Übungen statt Inhalte, viele Abschreibübungen, Auswendiglernen ohne den Inhalt zu verstehen, niedriges Lernniveau und Langeweile im Unterricht. Positiv wurden LehrerInnen beurteilt, welche gebärdet hatten. Die Beschulung in der Regelschule wurde gemischt bewertet, es war dort zwar äußerst anstrengend und die gehörlosen Frauen fühlten sich teils sozial isoliert, jedoch war dieser Schultyp inhaltlich förderlich. Mit der Schwerhörigenschule war der überwiegende Teil zufrieden und beurteilten diesen Schultyp positiv.

Bei der Einschätzung der eigenen Deutschkenntnisse gaben 80% der Frauen an, dass ihre Deutschkenntnisse eher schlecht sind und sie Probleme in deutsch Lesen und Schreiben haben. Die gehörlosen Frauen meinten, sie lesen eher wenig und keine Bücher, sondern Zeitschriften, Bildergeschichten und Überschriften in Zeitungen. Da diese Frauen jedoch eher gut ausgebildet sind, würden sie bei einem besseren Leseverständnis wahrscheinlich wesentlich mehr Bücher und Fachbücher lesen.

Nach der Frage nach Wünschen und Vorschlägen für eine bessere Schulausbildung, waren alle Frauen der Ansicht, dass der Unterricht vor allem in Gebärdensprache oder bilingual abgehalten werden sollte. Auch die FörderlehrerInnen in Integrationsklassen sollen die Gebärdensprache beherrschen und den Lernstoff nicht kürzen und vereinfachen, sondern ihre Methoden den Bedürfnissen der Gehörlosen anpassen. Integration wird grundsätzlich positiv gesehen, aber mit der Bedingung verbunden, dass mehrere gehörlose Kinder zusammen integriert beschult werden und dadurch ein gegenseitiges Verständnis für die verschiedenen Kulturen geweckt wird. Weiters wünschen sie sich ein Schwerpunktgymnasium für gehörlose und schwerhörige SchülerInnen.

90% der Befragten waren der Meinung, dass es ein spezielles Training für das Lesen und Schreiben der deutschen Sprache sowohl für Kinder als auch für Erwachsene geben und dieses Training in Gebärdensprache abgehalten werden

sollte. Dies wird aber eher als Überbrückungsmaßnahme gesehen, wobei das eigentliche Ziel eine bessere Schulausbildung mit ausreichenden Deutschkenntnissen sein soll (vgl. Breiter 2005, S.57 ff).

Die Ergebnisse der Studie von Breiter und der Dissertation von Maria Köblinger, wonach *"... allen körperlichen Beeinträchtigungen, hörbeeinträchtigter Frauen die meisten Nachteile in der Schulzeit erfuhren..."* (Köblinger 1993 in Breiter 2005, S.117)) decken sich mit der Kritik der Frauen.

Breiter interviewte weiters ExpertInnen aus dem Bereich der Gehörlosenbetreuung (Arbeitsassistenten, Arbeitsmarktservice, Medizinische Ambulanz für Gehörlose usw.), welche im Wesentlichen die gleichen Aspekte wie die betroffenen Frauen kritisierten bzw. befürworteten. Sie sehen grundsätzlich eine schlechte Schulausbildung mit oraler Methode und das Fehlen echter Integrationsansätze im Schulbereich. Gewünscht werden das Erlernen der Gebärdensprache schon im Kindergartenalter, bilinguale Schul- und Berufsausbildung, die Gebärdensprache als Unterrichtsfach in der Schule und die Verbesserung von Integrationsansätzen (vgl. Breiter 2005, S. 183 f.).

4.4 Forschung und Anerkennung der ÖGS in Österreich

Seit 2005 ist die Gebärdensprache in Österreich als vollwertige Sprache gesetzlich (Verfassungsgesetz) anerkannt. Da die Entwicklung und Erforschung der Gebärdensprache noch sehr jung ist, mussten viele Fragen wissenschaftlich (linguistisch) bezüglich einer Sprachanerkennung geklärt werden.

Wisch (1990a, S. 21) definiert Sprache pragmatisch so: „Sprache ist ein konventionelles Zeichensystem..., dessen Elemente eine bestimmte Struktur aufweisen, nach bestimmten Regeln miteinander verknüpft werden und im Sinne der symbolischen Interaktion der zwischenmenschlichen und intrapersonellen Verständigung dienen.“

Die verwendeten Zeichen können unterschiedlich sein, sie können artikuliert oder visualisiert werden oder eine schriftliche Form annehmen.

Grundsätzlich muss man zwischen der Gebärdensprache, einer Kommunikationsform der Gehörlosen untereinander und der lautsprachbegleitenden Gebärde,

welche meist in Unterricht und Erziehung verwendet wird, unterscheiden. Zweitere bezeichnet eine Methode mit lautsprachunterstützenden Funktionen. Diese erhebt nicht den Anspruch, eine eigene Sprache zu sein (vgl. auch: Schulte 1989).

Der Gebärdensprache steht eine Vielzahl der GehörlosenpädagogInnen, wenn es sich konkret um den Einsatz im Unterricht handelt, skeptisch gegenüber.

Aus tradierten psycholinguistischen Gründen, dass die Gebärdensprache nur eine undifferenzierte Kommunikation ermögliche und eine differenzierte kognitive Leistung nicht zulasse, und aus pädagogischen Aspekten, wo behauptet wird, dass die Gebärdenkommunikation die Entwicklung der Lautsprache hemme (vgl. zum Beispiel: Breiner 1986c/Diller 1987/van Uden 1977/1987), wird diese ablehnende Haltung leider immer noch unterstützt.

In den heutigen Lehrplänen der Sonderinstitutionen in Österreich gibt es keinen Unterrichtsgegenstand Gebärdensprache, in dem spezifische Sprachelemente bezüglich der jeweiligen Sprache unterrichtet werden könnten. Auch PädagogInnen mit hoher qualitativer Gebärdensprachkompetenz gibt es nur vereinzelt. In Österreich gibt es fünf gehörlose PädagogInnen, welche im Schulbereich tätig sind, wobei drei von Ihnen ein Lehramtszeugnis besitzen. Fertig ausgebildete gehörlose PädagogInnen stoßen sogar in spezifischen Sonderinstitutionen in Österreich auf Ablehnung und erhalten keine Anstellung.

Unter psycholinguistischen Gesichtspunkten ist die Untersuchung der Gebärdensprache noch relativ neu und unerforscht. In den letzten Jahren wurde sehr intensiv mit systematischen Untersuchungen gearbeitet und es wurden verschiedene Arbeiten vorgelegt.

Vor 1970 befassten sich nur sehr wenige ForscherInnen mit der Linguistik der Gebärdensprache. Die Gebärde schien für die Wissenschaft kein ernsthafter Gegenstand zu sein und war mit Vorurteilen belastet.

Die ersten Untersuchungen zur Struktur der Gebärdensprache wurden vor 1970 in den USA bekannt. Anders als in Europa hat sich in Amerika eine Tradition der Gebärdensprache in der Gehörlosenpädagogik erhalten.

Stokoe (1960; 1965) lieferten erste Arbeiten über die Gebärden der Gehörlosen – der ASL (American Sign Language). Sie beschrieben die Gebärde im Sinne einer

Sprache und analysierten ihre Struktur. Wirkliches Interesse entbrannte erst auf einem wissenschaftlichen Umweg – nach Veröffentlichung der Experimente von Gardner und Gardner (1969), welche eine Schimpansin in der Gebärdensprache erfolgreich unterrichteten. Es wurde heftig zwischen LinguistInnen, PsychologInnen und ZoologInnen diskutiert, ob der Affe eine Sprache erworben hatte. Vorerst musste man aber abklären, ob ASL (American Sign Language) wirklich eine Sprache ist. Diese Frage konnte nicht beantwortet werden, da keine fundierten Kenntnisse über Gebrauch und Erwerb der Gebärden vorlagen. (vgl. Stokoe 1960/1965/Gardner und Gardner 1969 in Ruoss 1994, S.90)

Ursula Bellugi beschäftigte sich ab 1970 mit ihren MitarbeiterInnen mit Grammatik, Erwerb und corticaler Repräsentation von ASL. Diese Gruppe gab mit ihren Arbeiten (zusammengefasst in: Klima & Bellugi 1979/Poizner, Klima, Bellugi 1987) der neuen Gebärdenforschung wichtige Impulse.

Lane und Grosjean (1980) veröffentlichten eine Zusammenstellung zur Diskussion um den Status der Gebärdensprache.

Für britische Gehörlose und deren Gebärdensprache legten Kyle und Woll (1985) ähnliche Untersuchungen vor.

Im deutschen Sprachraum gab es die Hamburger Arbeitsgruppe um Prillwitz (z.B. Prillwitz, Schulmeister und Wudke 1977; Prillwitz 1982; Wisch 1990) welche sich mit der Gebärdensprache befassten.

Rammel (1974, 1989, 1991) berichtete über Einsatzmöglichkeiten von Gebärden in der Gehörlosenpädagogik und Boyes Bream (1990) legte die erste lehrbuchmäßige Einführung in die Gebärdensprache vor.

Weiters müssen Veröffentlichungen von Lane (1988) und Sacks (1988, 1990) genannt werden. Mit ihren populärwissenschaftlichen Texten unterstützen sie das positive Meinungsbild über die Gebärdensprache (vgl. Ruoss 1994, S. 92).

Eine formal bestimmte Grammatik, vergleichbar der Lautsprache, gibt es für die Gebärdensprache nicht. Syntaktische und semantische Aspekte, welche auch in der Lautsprache enthalten sind, gibt es auch in der Gebärde. Dies passiert mit Hilfe von zusätzlichen oder modifizierten Grundgebärden. Die Gebärdensprache richtet sich mehr nach psychologischen Kriterien, welche Prillwitz hier das Prinzip

der räumlichen oder zeitlichen Anschaulichkeit oder affektive Engagement des Kommunizierens nennt. Prillwitz unterscheidet als Besonderheit der deutschen Lautsprache, im Unterschied zu anderen Fremdsprachen, die Fülle ihrer grammatikalischen Formen und Regeln. Doch die Brauchbarkeit und Verständnismöglichkeiten einer Sprache, wie zum Beispiel auch die der Gebärdensprache, ist nicht dadurch eingeschränkt, wenn man auf eine derart komplizierte Grammatik verzichtet. Die Geschwindigkeit der Informationsübermittlung könne durch diesen Verzicht sogar erhöht werden.

Kein prinzipieller Unterschied besteht zwischen Lautsprache und Gebärdensprache punkto Differenzierungsmöglichkeiten. Die Gebärdensprache verfügt über abstrakte Begriffe und komplexe Sinnzusammenhänge können mitgeteilt werden.

Es gibt zwischen Laut- und Gebärdensprache kaum Unterschiede bezüglich der konkreten Sprachverwendungsmöglichkeiten. Weiters gilt dies für die direkte und indirekte Mitteilung genauso wie für die Metakommunikation. Mit der Gebärdensprache kann man einige differenzierte Äußerungen besonders gut ausdrücken, da auf mehreren Ebenen zugleich kommuniziert werden kann (vgl. Ahrbeck 1992, S. 66).

Durch diese Ergebnisse kommt Prillwitz (1984a, S. 13) zu folgender Einschätzung:

„Die Bedeutung der Sprache liegt ... nicht in ihrer äußeren Erscheinungsform begründet. Sie ist also nicht dadurch bedingt, dass sie aus artikulierten Wörtern und Lautfolgen bestehen, die nach bestimmten Regeln zu gesprochenen Sätzen verknüpft werden. Die positiven Auswirkungen der menschlichen Sprache sind vielmehr darin begründet, dass sie dem Menschen ein System von Zeichen zur Verfügung stellen, ... so dass es ihm möglich ist, sich mit Hilfe dieser Zeichen problemlos zu verständigen (...) Die Gebärdensprache der Gehörlosen (ist) eine vollwertige Sprache wie jede andere, nur mit dem einen Unterschied: Sie benutzt anstelle artikulierter Wörter Gebärdenzeichen und veranschaulicht grammatikalische Aspekte nicht über Endungen, sondern durch zusätzliche Gebärden oder eine regelhafte Veränderung von Grundgebärden. Prinzipiell ist die Gebärdensprache Gehörloser jeder Lautsprache ebenbürtig. Das haben viele neuere sprachwissenschaftliche Untersuchungen bewiesen.“

Dazu List (1989, S. 113): Die internationale Sprachwissenschaft hat in den letzten 20 Jahren beständig und überzeugend die Qualität der Gebärdensprache als Symbolsystem mit den typischen Strukturmerkmalen herausgestellt, die für natürliche Sprachen gelten (vgl. auch: Prillwitz 1989b).

Natürlich bleiben noch viele Fragen unbeantwortet, doch muss davon ausgegangen werden, dass die Leistungsfähigkeit der Gebärdensprache sehr lange unterschätzt wurde. Die Forschung steht noch in ihren Anfängen.

Es ist wichtig, auch auf die Schwachpunkte der gegenwärtigen Gebärdensprache hinzuweisen. Bis heute gibt es noch keine entwickelte Gebärdenschriftsprache (vgl. Hogger 1988). Es wurden zwar schon Versuche in den USA von Sutton (1981) (Sign-Font, sog. Sutton-Schrift) und in Deutschland von Prillwitz (1988) (HamNo-Sys. Hamburger Notations-System für Gebärdensprache) unternommen. Ein Gebärdenlexikon in der deutschen Gebärdensprache liegt inzwischen in drei Bänden vor (vgl. Maisch/Wisch 1988a, b und 1989). In Österreich wurde ein Kinderlexikon mit dem Namen „Gebilex“ mit Hilfe des Forschungszentrums Seibersdorf entwickelt. „Mudra“ das erste umfassende Lexikon der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) mit allen Dialekten wurde vor 7 Jahren von Fischerfilm in Zusammenarbeit mit den Österreichischen Landesverbänden der Gehörlosen erstellt.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass die Gebärdensprache ein vollwertiges Sprachsystem ist. Sie funktioniert, interpersonell für die Kommunikation mit anderen als auch intrapersonal, also über das sogenannte „innere Sprechen“, welches nach Meads Theorie zur Selbstfindung notwendig ist (vgl. Mead 1973).

Nach Prillwitz und anderen Sprachwissenschaftlern (z.B. Boyes Braem 1990/ Klima/Bellugi 1979/ Stokoe 1980/ Loncke 1988) bietet die Gebärdensprache alle Möglichkeiten der intrapersonalen Kommunikation wie Abstraktionen, Ober- und Unterbegriffsbildungen und auch Metakommunikation, die zur Selbstreflexion notwendig sind, welche auch den Hörenden mit der Lautsprache zur Verfügung stehen (vgl. in Ahrbeck 1992, S. 67).

Die Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache ist nicht nur ein sprachwissenschaftliches Problem, sie ist natürlich auch für die Gehörlosenpädagogik von gro-

ßer Bedeutung. Soll die Gebärdensprache nun in der Erziehung und im Unterricht Gehörloser eingesetzt werden, in Formen lautsprachbegleitende Gebärde oder gar als Gebärdensprache, oder behindert sie den kognitiven Prozess?

Es geht um die Frage: Ist Bildung mit Hilfe der Gebärdensprache möglich und wie kann man ein solches Bildungskonzept gestalten?

Neueste Untersuchungen zum Lesen lernen mit gebärdeter Sprache von Chamberlain (2000) und Padden und Ramsey (2000) stellten fest, dass Gebärdensprache als hilfreiche Ressource zum Lesen lernen genutzt wird und sich positiv auf die Leseleistungen der SchülerInnen auswirkt und widerlegten die Hypothese, dass sich Gebärdensprache hinderlich und störend auf das Lernen der Lautsprache auswirke.

Wie und in welcher Form die Bildungspolitik auf die gesetzliche Anerkennung reagieren wird mit Spannung beobachtet. Erste schulische Modelle entstehen auch heute noch nur durch äußerstes Engagement von Eltern und Lehrern – von einer „Selbstverständlichkeit“ im Hinblick auf Angebot und Nachfrage ist das österreichische Schulsystem noch weit entfernt.

4.4.1 Zur Situation der Österreichischen Gebärdensprache in den Schulen

Der Forschungsbericht von Krausneker/Schalber 2006/07 "SPRACHE MACHT WISSEN" beinhaltet eine Bestandaufnahme der Theorie und Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreichs Schulen. Speziell geht es in dieser Studie um die Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS.

Die Ergebnisse der Studie zeichnen ein ernüchterndes reales Bild der derzeitigen Gehörlosenbildung in Österreich:

- o Schulzentren und Schulangebote variieren betreffend der Aufgabenverteilung und Qualifikationsbedingungen für Lehrende, als auch bezüglich der inhaltlichen Verantwortlichkeit in den einzelnen Bundesländern stark.
- o Österreichweit bekennt sich nur eine Schule klar und offen zur ÖGS. Alle anderen Schulen setzen sehr deutlich den Schwerpunkt auf die deutsche Lautsprache. In der integrativen Beschulung findet sich ein ähnliches Bild.

Bis auf wenige Ausnahmen wird in der Integration ohne Verwendung von ÖGS unterrichtet und gefördert.

- o Im Gehörlosenschulwesen in Österreich fehlen sinnvolle, optimale Strukturen, einheitliche Grundlagen, sowie zeitgemäße Ansätze in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache.
- o Die persönliche Einstellung einzelner Schulleiter ist ideologisch geprägt.
- o Spezifische gehörlosenrelevante Termini betreffend Gehörlosigkeit und Gebärdensprache werden uneinheitlich verwendet. Diese Begriffe werden stark von der medizinischen Sichtweise her definiert, ohne kulturelle oder linguistische Aspekte mit einzubeziehen.
- o Der Begriff "gehörlos" wird eher verdrängt, und Personen in leitenden Positionen vertreten die Meinung, dass es immer weniger bzw. keine „gehörlosen“ Kinder mehr gäbe (vgl. Krausneker /Schalber 2007, S.5).

So wie Krausneker/Schalber es auch festhalten, im österreichischen Gehörlosen/Hörbehindertenschulwesen ist eine tendenzielle Konzeptlosigkeit zu erkennen (vgl. 2007, S.6). Ideologische Einstellungen und persönliche Vorlieben werden wissenschaftlichen Untersuchungen und Erkenntnissen deutlich vorgezogen. Es erweckt den Anschein, in Österreich wird gerne nach tradierten Überlieferungen gehandelt ohne weiter "über den Tellerrand" hinauszusehen. Auch eine Zusammenarbeit mit wissenschaftlichen Instituten an den Universitäten würde beim Durchbrechen diese Konzeptlosigkeit behilflich sein (siehe Punkt 4.5.3).

4.4.2 Österreichische Gebärdensprache und LehrerInnenausbildung

Zwischen Deutschland und Österreich gibt es bezüglich der Ausbildung von SonderschullehrerInnen große Unterschiede. In den 60 er und 70 er Jahren hat man in Deutschland die SonderschullehrerInnenausbildung in die Universität integriert. Dadurch ist diese etwa doppelt so lang wie in Österreich. Leider wurde auch die gegenwärtige Umstrukturierung der österreichischen pädagogischen Ausbildung nicht für die Annäherung an universitäre Standards genutzt (vgl. Biewer 2006, S. 26 f.).

Um in Österreich schwerhörige/gehörlose SchülerInnen unterrichten zu dürfen, muss vorerst eine Ausbildung zur/m AHS-LehrerIn auf der Universität oder zur/m PflichtschullehrerIn auf der Pädagogischen Hochschule absolviert werden.

Anschließend kann berufsbegleitend der Hochschullehrgang für Hörgeschädigtenpädagogik, welcher 5 Semester dauert, besucht werden. Dieser Hochschullehrgang umfasst 2 Semesterstunden zum Thema Einführung in die ÖGS und eine kurze Einführung in den bilingualen Spracherwerb im 4. Semester. Diese Lehrveranstaltungen sind die einzigen Veranstaltungen zum Thema Gebärdensprache innerhalb der Ausbildung zur/m Hörgeschädigtenpädagogin/en. Folglich bedeutet dies für HörgeschädigtenpädagogInnen, dass sie sich in ihrer Freizeit eigeninitiativ an einer Volkshochschule, in Gehörlosenvereinen oder in sonstigen Institutionen gebärdensprachlich weiterbilden können, wenn sie eine gute Gebärdensprachkompetenz erwerben wollen. Während des Hochschullehrgangs für Hörgeschädigtenpädagogik kann keine ausreichende Gebärdensprachkompetenz erlernt werden.

Es gab kurzfristig eine Gebärdensprachausbildung mit pädagogischem Fokus an der damaligen Pädagogischen Akademie in Wien, die aber im Rahmen der Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien in Pädagogische Hochschulen 2008 wieder eingestellt wurde (vgl. Zeller S. 2005 S. 14 f.). Der Lehrgang war sehr gut besucht und trotz Einreichens eines aufbauenden Konzepts wurde er nicht mehr weiter genehmigt.

Beginnt der/die Lehrer/in nach Abschluss des Allgemeinstudiums in einer Gehörlosenschule, so ist es nicht zwingend notwendig, Gebärdensprachkompetenzen vorzuweisen. Es liegt im Ermessen des/der Lehrers/in sich diesbezüglich weiterzubilden. Entscheidet sich der/die Gehörlosenpädagoge/in für eine Gebärdensprachweiterbildung, dann muss er/sie diese Fortbildung in seiner Freizeit absolvieren und diese auch selbst finanzieren. In der Studie von Kausneker und Schalber 2007 zur österreichischen Bildungssituation gehörloser SchülerInnen wurde ein großes Engagement von Seiten der LehrerInnen bezüglich des gebärdensprachlichen Weiterbildungswillens festgestellt.

"LehrerInnen sollten zum Beispiel ein (moralisches) Recht darauf haben, alle notwendigen Kompetenzen, insbesondere gebärdensprachliche, im Rahmen ihrer Ausbildung zu erwerben". (Krausneker/Schalber, 2007, S. 9)

Weiters wird festgehalten, dass das Erlernen von ÖGS generell in die Ausbildungszeit oder in die bezahlte Arbeitszeit von PädagogInnen gehört und speziell LehrerInnen für hörbehinderte Menschen eine verpflichtende ÖGS-Basis-Sprachausbildung mit einem überprüften Mindeststandard absolvieren sollten. Ausbildungen für diese LehrerInnen sollten eine grundsätzliche Gebärdensprachkompetenz anstreben, unabhängig davon, ob momentan eine Klasse oder einzelne Schüler im Unterricht Gebärdensprache benötigen (vgl. Krausneker/Schalber, 2007 S.10).

Es liegt nun einmal im Berufsbild eines/er Hörgeschädigtenlehrers/in, dass im Laufe der Berufsausübung auch gebärdensprachliche Kompetenzen von Nöten sein werden.

4.4.3 Ausbildungs- und Berufsverbot für hörbehinderte LehrerInnen

Berufsverbote für blinde und hörbehinderte LehrerInnen beruhen auf dem § 121 des Österreichischen Schulorganisationsgesetzes, in dem die "körperliche Eignung" als Voraussetzung gefordert wird. Gehörlose Menschen sind nicht als reguläre Studierende an den Pädagogischen Hochschulen zugelassen, da ihnen nach vorherrschender Auslegung diese körperliche Eignung von vornherein abgesprochen wird.

Dass die ausgebildeten hörbehinderten LehrerInnen in einschlägigen Schulen (Gehörlosenschulen, Schwerhörigenschulen und Integrationsklassen mit hörbehinderten Kindern) arbeiten werden, sie den Vorteil eines nativen Signers in Gebärdensprache und eine wichtige Identifikationsperson für hörbehinderte Kinder darstellen könnten, wird nicht berücksichtigt.

Einige österreichische hörbehinderte LehramtsstudentInnen absolvierten die Pädagogische Hochschule als außerordentliche HörerInnen, schlossen diese auch ab, bekamen jedoch auf Grund des § 121 kein reguläres Abschlusszeugnis.

4.4.4 Kooperation Gehörlosenbildung und Universität

Die Gehörlosenbildung in Österreich pflegt meines Erachtens viel zu wenig Kontakte zu den Universitäten. Wissenschaft und Gehörlosenbildung lassen wenige bis keine Vernetzungen erkennen. Nur mit den Pädagogischen Hochschulen im Rahmen des Hochschullehrgangs für Hörgeschädigtenpädagogik ist eine Zusammenarbeit erkennbar, wobei das Thema Gebärdensprache auch hier auf ein Minimum beschränkt wird. Gehörlosen/Hörgeschädigtenbildung umfasst aber auch den Bereich der Linguistik, Medizin und Soziologie bis hin zu juristischen Belangen (Diskriminierungsanträge...). Neueste wissenschaftliche Erkenntnisse bezüglich des Spracherwerbs, der Gebärdensprache, der psychosozialen Entwicklung im Zusammenhang mit Kommunikation, usw. werden zu wenig im momentanen Bildungsgeschehen an den Gehörloseninstituten berücksichtigt. Es gibt derzeit keine einzige kooperative spezielle Fortbildung für HörgeschädigtenpädagogInnen an den Universitäten.

4.4.5 Österreichische Gebärdensprache an den Universitäten

Die Universitäten bemühen sich in den letzten 5 bis 10 Jahren unterschiedliche gebärdensprachspezifische Ausbildungen an verschiedenen Instituten zu etablieren. Die Ausbildungspalette reicht von universitären Ausbildungen zu GebärdensprachdolmetscherInnen bis hin zu einem Universitätslehrgang für gehörlose StudentInnen als GebärdensprachlehrerInnen. Für den Bildungsbereich von gehörlosen Kinder ist dies von großer Bedeutung, da in diesen Lehrgängen gehörlose erwachsene Personen (Native Signer) ausgebildet werden, deren Berufsbetätigungsfeld in Schulen und in den Frühförderbereich hineinreicht (wenn Schulleiter dies befürworten und unterstützen).

4.4.5.1 *GebärdensprachdolmetscherIn: Studium der Translationswissenschaft in Graz*

Im Jahr 1990 wurde in Graz am Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft ein Schwerpunkt im Bereich der Gebärdensprache gegründet. Das Ziel war, ein Vollzeitstudium zu entwickeln und einzurichten, welches dann im WS 2002/2003 umgesetzt wurde. Seit 2002 kann in Österreich erstmalig eine Ausbildung zum/r GebärdensprachdolmetscherIn auf akademischen Niveau ab-

solviert werden. Dieses Diplomstudium wurde im WS 2008/2009 durch das Bachelor-Studium Transkulturelle Kommunikation, an welches das Master-Studium Dolmetschen angeschlossen werden kann, ersetzt.

Von Beginn an wurde an nationalen und internationalen Forschungsprojekten und Weiterbildungsmaßnahmen gearbeitet. Die Aufbau- und Entwicklungsarbeiten forcierten die Bewusstseinsbildung auf akademischer, politischer und gesellschaftlicher Ebene. Hiermit wollte man einen Beitrag dazu leisten, die Österreichische Gebärdensprache bekannter zu machen und negative Vorurteile abzubauen.

Das Team der AG Gebärdensprache setzt sich aus hörenden und gehörlosen Mitarbeitern zusammen und ist in Forschung, Lehre und im Wissenstransfer tätig.

Die Forschung wird in vier Schwerpunkte gegliedert:

- o In den *dolmetschwissenschaftlichen Forschungen* werden komplexe Interaktionssituationen aller im Dolmetschprozess beteiligten Personen in ihrem sozialen und kulturellen Kontext behandelt.
- o Unter *Gebärdensprachlexikographie* versteht man die Erstellung von Wörterbüchern und Wörterbuchforschung. Seit 2002 werden deskriptive zweisprachige elektronische Fachgebärdensprachwörterbücher für ÖGS entwickelt, die an Gehörlose, DolmetscherInnen und Studierende der ÖGS gerichtet sind.
- o In der *Gebärdensprachdidaktik* werden multimediale Unterrichtsmaterialien und Lernumgebungen für ÖGS entwickelt, die entweder für den Unterricht selbst oder auch für das Selbststudium konzipiert sind. Weiters wurden im Rahmen der lehr- und lerntheoretischen Didaktik Lehr- und Lernmodelle, die für gesprochene und geschriebene Sprachen entwickelt wurden, überprüft und spezifische Lehrpläne und Übungen für den Unterricht konzipiert.
- o Die *interdisziplinäre Forschung* beschäftigt sich mit Fragen der Partizipation Gehörloser in der Gesellschaft. Besondere Schwerpunkte sind die Weiterbildung und der Arbeitsmarkt. Die Entwicklung von Konzepten zur Weiterbildung bis hin zu spezifischer kultursensitiver Programme für gehörlose Erwachsene und gezielte Forschungsprojekte z.B. zur Situation gehörloser Frauen am Arbeitsmarkt (aktuelles Forschungsprojekt Laufzeit 2008-2009),

werden in diesem Forschungsbereich bearbeitet (vgl. Translationswissenschaft, 2009 online unter: www.uni-graz.at).

4.4.5.2 *Universitätslehrgang (ULG) Gebärdensprachlehrer/in Klagenfurt*

Der Universitätslehrgang Gebärdensprachlehrer/in wird an der Alpen – Adria Universität Klagenfurt seit 2007 angeboten. Die Zielgruppe sind vorwiegend gehörlose Personen aus allen österreichischen Bundesländern. Der Lehrgang ist so organisiert, dass er auch berufsbegleitend besucht werden kann. Der ULG dauert 4 Semester und schließt mit der Berufsbezeichnung "Akademischer/e Lehrer/in für Österreichische Gebärdensprache" ab. Die StudentInnen bekommen die Grundlagen vermittelt, um die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) entsprechend allgemeinen pädagogischen und sprachdidaktischen Standards unterrichten zu können.

Die AbsolventInnen haben Berufsperspektiven im Frühförderbereich, Schulen und in der Erwachsenenbildung. Insbesondere im schulischen Bereich wären sie als zusätzliche GebärdensprachassistentInnen von äußerster Wichtigkeit, einerseits als Identifikationsträger für gehörlose Kinder und andererseits als hochausgebildete GebärdensprachanwenderInnen (Native Signer). Für das bilinguale Unterrichtskonzept würden gehörlose UnterrichtsassistentInnen mit einer diesbezüglichen Ausbildung eingesetzt werden können. 2010 endete dieser Lehrgang und wurde nicht nochmal genehmigt.

4.4.5.3 *Erweiterungscurriculum „Österreichische Gebärdensprache“ Universität Wien*

Seit dem WS 2008/2009 können Studierende am Institut für Bildungswissenschaft an der Universität Wien ein Erweiterungscurriculum Österreichische Gebärdensprache absolvieren. Gehörlose und hörende LektorInnen vermitteln Sprachkompetenz sowie spezifisches Wissen über die Gehörlosengemeinschaft und deren Kultur. Diese Zusatzqualifikation umfasst 4 Semester. Im ersten Jahr wurden 32 Studentinnen aufgenommen, wobei ca. die Hälfte, und zwar die Besten, in das nächste Jahr aufsteigen durften.

Studienziele für das erste Jahr sind:

"Das Ziel des Erweiterungscurriculi an der Universität Wien besteht darin, Studierenden eine Zusatzqualifikation im Bereich der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) zu vermitteln. Insbesondere sollen sie Wissen über die Gehörlosengemeinschaft, linguistische Kenntnisse zur Gebärdensprache sowie basale Aktiv- und Passivkompetenzen in ÖGS erwerben."

Für das zweite Jahr:

"Die Befähigung zur Kommunikation in Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) auf dem Niveau A2-B1, sowie vertiefte Kenntnisse pädagogischer, kultureller und sozialer Spezifika der Gehörlosengemeinschaft in Kombination mit einer Kompetenzentwicklung für sekundierende oder assistierende Tätigkeiten mit/für hörbehinderte Menschen (Kommunikationsassistenz). (Mitteilungsblatt der Universität Wien 2007/2008, 34. Stück)

Dieses Erweiterungscurriculum ist für die Bildungslandschaft der Gehörlosenpädagogik in Österreich eine weitere zusätzliche Bereicherung, da sich zum ersten Mal StudentInnen der Bildungswissenschaft unter anderem auch angehende PädagogInnen, für dieses Zusatzangebot entscheiden und bezüglich der ÖGS ein gutes Sprachniveau erreichen können.

4.4.5.4 Sprachenzentrum Universität Wien

2001 war das Jahr der Sprachen, und dies war der Anlass, die Mehrsprachigkeit der europäischen Bürger besonders zu fördern. Arthur Mettinger, Vizerektor für Lehre und Internationales der Universität Wien, richtete noch im gleichen Jahr das "Sprachzentrum der Universität Wien" ein, das seit 2004 Teil der „Innovationszentrum Universität Wien GmbH“ ist. Es verbindet Forschung, Lehre und Dienstleistung auf einem hohen Qualitätsniveau, und durch einen wissenschaftlichen Beirat ist die universitäre Anbindung garantiert. "Nach Englisch ist die ÖGS die am meisten nachgefragte Sprache am Sprachenzentrum", meint Fr. Mag Wikelbauer (Leiterin des Sprachenzentrums 2006) (vgl. Sprachenzentrum, 2009 online unter: www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/5-jahre-sprachzentrum).

Seit 2002 können Gebärdensprachkurse (ÖGS) auf sechs verschiedenen Niveaustufen erworben und vertieft werden. Mit den ÖGS Kursen möchte das Sprachen-

zentrum unter anderem auch den Österreichischen Gehörlosenverband unterstützen und weiters ein bildungspolitisches Signal setzen. In den Kurs wird Wert auf die Vermittlung kultureller Aspekte gelegt, um weit verbreiteten Vorurteilen gegenüber ÖGS entgegenzuwirken. Alle Kurse waren innerhalb kürzester Zeit ausgebucht (vgl. Öffentlichkeitsarbeit, 2009 online unter: www.public.univie.ac.at).

Alle Kurse werden von gehörlosen GebärdensprachkursleiterInnen gehalten, welche in unterschiedlichsten sozialen Bereichen tätig sind. Diese Kurse werden oftmals von den GehörlosenpädagogInnen in ihrer Freizeit ohne Kostenunterstützung absolviert.

4.4.6 Gegenwärtige Schul- und Klassenmodelle mit Österreichischer Gebärdensprache

Auf Grund der dramatischen Situation hinsichtlich der Gehörlosenbildung in Österreich gibt es einzelne GehörlosenpädagogInnen, welche sich über die vorherrschenden Bildungstraditionen hinwegsetzten und eigenständige Ideen und Methoden mit Gebärdensprache entwickeln und diese auch umsetzen.

Schulmodell Salzburg

Die Salzburger Josef Rehr Schule bekennt sich als einzige österreichische Hörgeschädigtenschule laut Krausneker/Schalber 2006/07 in ihrem Schulprofil zur Gebärdensprache. Vor ca. 10 Jahren sank die Schülerzahl drastisch und man gründete bilinguale Klassen mit hörenden und gehörlosen Schülern innerhalb der Spezialschule. Die erste bilinguale Volksschulklasse umfasste 15 SchülerInnen, wobei die Hälfte davon hörbeeinträchtigt war. Dieses Schulmodell funktioniert sehr gut in der Volksschule.

In der Hauptschule splittet man die Klassen in lautsprachliche und gebärdensprachliche Klassen, da manche Kinder eine gebärdensprachige Unterstützung benötigten. In den gebärdensprachigen Mittel- und Oberstufenklassen werden durchgehend die Fächer Mathematik und Deutsch bilingual angeboten, wobei ein/e Lehrer/in in ÖGS und der/die andere Lehrer/in in Lautsprache unterrichtet. Seit einigen Jahren unterrichtet auch eine gehörlose Native-Signerin an der Schule. Die diplomierte Pädagogin absolvierte ihre pädagogische Ausbildung in Finnland.

Hörgeschädigtenschule Linz

An der Michael Reitter Landesschule in Linz (Schule für Hörgeschädigte) unterrichtet seit ca. zwei Jahren eine österreichische gehörlose diplomierte Pädagogin. Zurzeit ist sie in Karenz. Nach Abschluss der damaligen Pädagogischen Akademie kämpfte sie unter aktivem Medieneinsatz um ihr Lehramtszeugnis, welches man ihr schließlich im Rahmen einer Sondergenehmigung anerkannte. Sie unterrichtete eine bilinguale Volksschulklasse mit neun Kindern.

Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien

In Wien gibt es derzeit drei bilingual geführte Klassen, wobei eine Klasse davon die untersuchte Klasse ist. Die beiden anderen Klassen sind ebenfalls Expositurklassen des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung und befinden sich außerhalb des Instituts. Eine mehrstufige bilinguale Volksschulklasse wird von einer gehörlosen Native-Signerin und einer gebärdensprachkompetenten Volksschullehrerin gemeinsam unterrichtet. Die gehörlose Lehrerin besitzt kein Lehramtszeugnis sondern nur ein Zertifikat, obwohl sie die damalige Pädagogische Akademie abschloss. Mehrstufig bedeutet, dass jedes Jahr neue gehörlose und hörende SchülerInnen in den Klassenverband aufgenommen werden und die SchülerInnen nach differenzierten Schulstufen unterrichtet werden.

Die dritte bilinguale Klasse wurde in einer kooperativen Mittelschule von einer hörenden gebärdensprachkompetenten Pädagogin und mehreren Mittelschullehrerin geführt. Vier gehörlose SchülerInnen wurden gemeinsam mit den hörenden SchülerInnen nach dem Regelschullehrplan der Mittelschule beschult, und schlossen diese 2009 ab. Der gesamte Unterricht wurde in Gebärdensprache und Lautsprache von zwei LehrerInnen im Team abgehalten. Der Leistungserfolg war äußerst positiv und drei SchülerInnen stiegen im Schuljahr 2009/2010 in eine Übergangsstufe zur allgemeinbildenden höheren Schule auf.

Sonderpädagogisches Zentrum Klagenfurt (Kärnten)

Die gehörlose Unterrichtsassistentin und die hörende gebärdensprachkompetente Gehörlosenpädagogin, welche beide schon bei den Anfängen der ersten Schulversuche in Kärnten dabei waren (siehe Kapitel 3.1.4), arbeiten zurzeit in einer Integrationsklasse mit hörbeeinträchtigten Kindern bilingual.

Zusammenfassend gibt es in ganz Österreich 6 bilingual geführte Klassen, welche sehr unterschiedlich strukturiert und personell ausgestattet sind. Der Lernfortschritt in diesen bilingualen Modellen ist laut der unterrichtenden PädagogInnen enorm und das soziale Umfeld in den integrierten Klassen wirkt positiv auf das Selbstvertrauen der gehörlosen Kinder. (vgl. Bukowsky 2009)

4.4.7 Bildungspolitische Forderungen

Dotter et al. 2006 fasste in seinem Curriculum für den Universitätslehrgang GebärdensprachlehrerIn folgende Faktoren, welche die Gehörlosenbildung und teilweise sich gegenseitig beeinflussen zusammen, und stellte eine Vielzahl von Fragen im Zusammenhang mit der Aus- und Weiterbildung von Gehörlosen:

*"- **Schule:** Welche Schulen können Gehörlose besuchen? Sind das spezielle Schulen für Gehörlose oder werden sie in allgemeine Schulen integriert? Unter welchen Bedingungen (Einsatz von Dolmetschern, Fördermaßnahmen usw.) erfolgt eine Integration? Welche Qualifikationen benötigen LehrerInnen, die in Gehörlosenschulen unterrichten? Werden Gehörlose auch als LehrerInnen eingesetzt?"*

*- **LehrerInnen:** Wie werden Gehörlosenlehrer ausgebildet? Über welches Gebärdensprachniveau müssen sie verfügen? Welche Möglichkeiten haben sie für die Weiterbildung? Dürfen Gehörlose unterrichten und sind sie gleichberechtigt mit hörenden Lehrern?"*

*- **Curricula:** Gibt es spezielle Curricula für die Gehörlosenbildung und welche Kriterien werden darin berücksichtigt? Wie sehen die Curricula für die Ausbildung von Gehörlosenlehrern aus? Gibt es das Unterrichtsfach Österreichische Gebärdensprache in gleicher Weise für Gehörlose wie den Deutschunterricht für hörende Personen?"*

*- **Unterrichtssprache/Instruktionssprache:** Welche Sprache(n) wird/werden für den Unterricht verwendet? Handelt es sich um Gebärdensprache, Lautsprache oder Lautsprachbegleitende Gebärdensprache, gesprochenes/geschriebenes Deutsch?"*

- **Gebärdensprache im Unterricht:** Allgemein: Wird im Unterricht Gebärdensprache verwendet? Kommen lautsprachbegleitende Gebärden zum Einsatz? Speziell: Sind Gebärden für Unterrichtsgegenstände vorhanden (z.B. Grammatik-, Technik-, Medizinbegriffe usw.)?
- **Gesetze:** Erleichtern oder behindert die bestehende Gesetzeslage eine Aus- und Weiterbildung von Gehörlosen bzw. das Erlangen von Berufen?
- **Unterrichtsmethoden:** Welche Methoden werden für den Unterricht von Gehörlosen angewandt? Gibt es in allgemeine Schulen spezielle Vorkehrungen für Gehörlose und wie sind diese organisiert?
- **Lehr – und Lernmaterialien:** Sind adäquate Materialien vorhanden?
- **DolmetscherInnen:** Werden in allgemeinen Schulen DolmetscherInnen eingesetzt? Über welche Ausbildung bzw. Spezialkenntnisse (Fremdsprachen, Fachvokabular usw.) verfügen die DolmetscherInnen? Wer finanziert die DolmetscherInnen?
- **Unterstützende Maßnahmen:** Gibt es unterstützende Maßnahmen um das Allgemeinwissen, das selbständige Lernen oder Fertigkeiten zur Lebensbewältigung zu verbessern?
- **Allgemeine Bedingungen:** Wie sieht der soziale und persönliche Hintergrund aus? Welche Unterstützung bietet das Elternhaus?" (Dotter et al. 2006, S.4)

Diese Fülle an Fragen verlangt nach gezielten bildungspolitischen Forderungen. Eine aktuelle Meldung der österreichischen Unterrichtsministerin im Februar 2009 würde eigentlich die Bereitschaft der österreichischen Politik signalisieren, doch bis heute gibt es keine Kontaktaufnahmen zu den jeweiligen so genannten Pilotprojekten (bilingual geführte Klassen), die weiters offiziell nicht wirklich bekannt sind.³

³ Meldung der österreichischen Unterrichtsministerin im Ö1 am 14. 02. 2009:

„Schmied forciert die Gebärdensprache im Unterricht

Gebärdendolmetscher in Ämtern, vor Gericht oder auch in den Informationssendungen des ORF sind schon fast eine Selbstverständlichkeit. Bald wird auch jede Nationalratsdebatte in die Gebärdensprache übersetzt werden müssen. Doch im Bildungswesen - das belegt eine umfassende sprachwissenschaftliche Studie aus dem Vorjahr - führt die Gebärdensprache immer noch ein Schattendasein. Unterrichtsministerin Claudia Schmied (SPÖ) reagiert jetzt: "Es ist sehr erfreulich, dass im

4.4.8 Fazit

Bis heute haben sich weder das Unterrichtsministerium noch die Pädagogischen Hochschulen mit der Gebärdensprache als Unterrichtssprache, so wie es Österreichs Unterrichtsministerin Fr. Dr. Schmied forderte, ernsthaft auseinandergesetzt. In Österreich wurde heuer erstmals eine Gehörlose in den Nationalrat gewählt. Diese Frau ist gleichzeitig die Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes. Vielleicht bewegt eine betroffene gehörlose Frau das starre Bildungssystem der Gehörlosenpädagogik in Österreich. Die Schriftsprachkompetenz und das damit verbundene Bildungsniveau gehörloser Menschen sind beängstigend niedrig und ohne oder mit geringer Lesefähigkeit ist eine eigene Weiterbildung nach der Schule nicht möglich. Somit wird gehörlosen Menschen auch die Chance, sich selbst zu helfen, und sich selbst weiterzubilden massiv erschwert. Dieser Verantwortung sollten sich die Politik und die Pädagogik bewusst sein.

Warum es für Österreich so schwierig ist, sich mit der Gebärdensprache anzufreunden ist für mich unverständlich. Ich wünsche mir, dass ich durch meine Untersuchung eine positive Einstellung zur Gebärdensprache und in weiterer Folge zur Etablierung einer bilingualen Erziehung und Bildung innerhalb der österreichischen Bildungslandschaft beitragen kann.

Rahmen der EU jetzt ganz klar der Trend hingeht, auch im Bereich des Unterrichts die Gebärdensprache anzuerkennen und sie auch dezidiert zu verankern."

"Gebärdensprache soll Unterrichtssprache werden"

Seit Herbst 2008 ist die österreichische Gebärdensprache erstmals in den Lehrplänen für gehörlose Schüler verankert - aber noch ohne Konsequenzen. Schmied denkt weiter: Die Gebärdensprache soll Unterrichtssprache werden. "Wir haben in dem Bereich einen enormen Nachholbedarf, das ist ganz klar. Wir haben jetzt an vier Standorten in Wien, Linz, Salzburg und Graz bilinguale Klassen eingerichtet, wo parallel immer auch in der Gebärdensprache unterrichtet wird." An diesen Standorten könne man bereits in der Praxis erleben und wahrnehmen, wie das funktioniert.

Gebärdensprache auch bei Lehrerbildung

Die Gebärdensprache künftig als Unterrichtssprache zu nützen, sei ein richtiger und wichtiger Schritt, so Schmied weiter. Auch in der Lehrerbildung müsse die Gebärdensprache forciert werden. Bisher müssen Lehrer an Gehörlosen-Schulen nicht gebärden können. Die Unterrichtsministerin dazu: "Es muss fixer Bestandteil an den Pädagogischen Hochschulen sein, auch im Bereich der Fortbildung, es muss die Möglichkeit geben, sich in dem Bereich weiterzubilden."

Monitoring bis ins Schuljahr 2009/2010

Ministerin Schmied will auch das Gespräch mit den Leitern der Gehörlosen-Schulen suchen, die der Gebärdensprache oft reserviert gegenüber stehen. Gibt es einen Zeitplan für weitere Schritte? "Ich möchte mir jetzt einmal im Jahr 2009 und vielleicht auch noch im Schuljahr 2009/2010 die Entwicklung in den bilingualen Klassen anschauen, aber auch wie jetzt die Fortbildungsangebote an den Pädagogischen Hochschulen wahrgenommen werden und danach die nächsten Schritte planen", sagt Schmied."

5 ZUM UNTERSUCHUNGSDESIGN

5.1 Wissenschaftliche Fragestellungen

Kommunikation und Interaktion hat in der Schule mit hörgeschädigten Kindern eine zweifache Bedeutung. Erstens ist sie für eine soziale-emotionale Entfaltung im Umgang mit den KlassenkameradInnen und LehrerInnen genau wie bei hörenden Kindern von Bedeutung, und zweitens ist eine angemessene, funktionstüchtige Sprache zur Vermittlung von adäquaten Bildungsinhalten notwendig.

„Die Verfügbarkeit eines effektiven sprachlichen Kommunikationssystems hat wesentlichen Anteil daran, dass hörgeschädigte Kinder sich die Welt sozial und kognitiv aneignen können.“ (Hintermair 2003, S.19)

Die Gebärdensprache könnte diese Ansprüche erfüllen, da sie von den gehörlosen Kindern als natürlich visuelle Erstsprache erworben werden kann.

Durch die Anerkennung der Gebärdensprache wird das österreichische Schulsystem nicht umhinkommen, sich Konzepte und Ideen im Hinblick auf Integration und Gebärdenspracheinsatz innerhalb der momentan bestehenden Integrationsmodelle zu überlegen. Die Rahmenbedingungen, welche solche Integrationskonzepte beinhalten, können mit Hilfe dieser Arbeit genau durchdacht werden. Die pädagogische Verantwortung der Schule liegt darin, diese Rahmenbedingungen so zu schaffen, dass gehörlosen SchülerInnen, die Möglichkeiten am Unterricht teilzunehmen und uneingeschränkt Bildung zu erhalten, im gleichen Maße gegeben wird, wie es ein Grundprinzip der Integration verlangt – Individualisierung statt Anpassung.

Die vorliegende Untersuchung geht von **folgender Fragestellung** aus, welche weitere Detailfragen umfasst:

Ist Integration (Inklusion) gehörloser Kinder und hörender Kinder unter gleichzeitiger Verwendung von Gebärdensprache und Lautsprache in der Regelschule möglich und welche sozialen Prozesse spielen sich ab?

Weiters war beabsichtigt, den Unterricht in zwei Sprachen darzustellen, sowie die resultierenden Erfahrungen der Schulpartner (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen und Direktorin) während der Regelschulzeit zu erheben.

5.1.1 Untersuchungsschwerpunkte bezüglich der Fragestellung

Die Schwerpunkte der Untersuchungen in der Integrationsklasse waren Interaktionsbereiche, welche durch direkte Beobachtungen abgeklärt wurden. Angelehnt an die Interaktionstheorie von Georg Herbert Mead, dem Symbolischen Interaktionismus, die das kommunikative Geschehen zwischen Menschen analytisch erschloss, wurden die einzelnen Interaktionsbereiche abgesteckt.

Bei einem allgemeinen Begriff des Handelns, dem er als die wirkende Beziehung eines Lebewesens zu seiner Umwelt versteht, setzt Mead an. In der Theorie des Selbst wird die Kommunikation im Wesentlichen unter sprachlichen Aspekten betrachtet. Nur der Mensch ist in der Lage, sich mit seiner vokalisierbaren Fähigkeit zur Symbolisierung, d.h. seiner Sprachfähigkeit, über signifikante Symbole zu verständigen. Diese signifikanten Symbole disponieren, im Unterschied zu anderen Symbolen, im Zeichenempfänger die gleichen oder ähnlichen Reaktionen auszulösen wie im Zeichensender. Diese Sprache muss sowohl dem Individuum als auch den anderen zugänglich sein. Sie wird als verallgemeinerbarer Ausdruck von Erfahrungen angesehen, die nicht auf das Individuum selbst und die eigene Introspektion beschränkt sind. Dies bedeutet, dass ein Kind erst dann ein „Selbst“ ausbilden kann, heute sprechen wir von „Identität“, wenn die Sprache bereits entwickelt ist. Umgekehrt kann eine sich entwickelnde Sprache als Ausdruck der Entwicklung der Identität angesehen werden. Zunächst beschränken sich die kindlichen Erfahrungen bei der Ausbildung des Selbst auf die Interaktion und Kommunikation mit wenigen primären Bezugspersonen. Hier ergeben sich für das Kind „elementare Selbstwahrnehmungen“. Dem Kind gelingt es von außen, aus der Sicht anderer sich selbst zu betrachten, deren Rollenerwartungen wahrzunehmen. Je mehr das Kind mit vielen Personen in Kommunikation tritt, desto mehr stellt sich das von Mead als zentrales Entwicklungsziel angesehene „vollständige Selbst“ ein. Das Kind tritt mit unterschiedlichen Interaktionspartnern in Beziehung und erwirbt dadurch die Erfahrung vielfältigster Wahrnehmungen und Rollenerwartungen der Umwelt an sich selbst (vgl. Mead 1973, S.134).

Rund um die grundsätzliche Fragestellung wurden vier Untersuchungsschwerpunkte festgelegt:

- o Soziale Interaktionsprozesse und soziales Lernen im Klassenraum
- o Kommunikationsverhalten und Sprachanwendung
- o Pädagogische-sprachliche Prozesse im Unterricht
- o Befindlichkeit im schulischen Umfeld

5.2 Darstellung der Forschungsmethodik

Es wird angenommen, dass das sowohl für die Schwerhörigen- als auch Gehörlosenpädagogik geltende Ziel der sozialen Integration hörgeschädigter Menschen unterschiedlich gelagert wird. Eine Aufteilung von hörgeschädigten Kindern in „integrierbar“ und „nicht integrierbar“ wird meist von hörenden PädagogInnen und Eltern getroffen und orientiert sich vorrangig an der assimilierenden Kommunikationsform, der Lautsprache der hörenden Gesellschaft. Soziale Integration fordert die Aufhebung bzw. Überwindung solcher behinderungsschaffender Normen und Bedingungen. Es bedarf darüber hinaus in Anlehnung an Schönbergs Behinderbegriff ausdrücklich der Mitwirkung behinderter Menschen, und zwar *„in einem ‘praktischen Diskurs’, in dem die ‘Teilnehmer davon ausgehen, dass im Prinzip alle Betroffenen als Freie und Gleiche an einer kooperativen Wahrheitssuche teilnehmen, bei der einzig der Zwang des besseren Arguments zum Zuge kommt.’“* (Habermas zit. nach Schönberger 1994, S. 81)

Auf Grund der spärlichen Publikationen hinsichtlich des Themenbereiches der sozialen Integration von gehörlosen SchülerInnen mit Gebärdensprache, wurde das Wiener Integrationsmodell drei Jahre lang beobachtet, beschrieben und dokumentiert. Ziele sind, die Praxis und die Praktikabilität dieses Modells zu beschreiben und die Entwicklung und den Einfluss beider Sprachen innerhalb der schulischen Rahmenbedingungen, insbesondere im sozialen Bereich, zu verdeutlichen, geeignete Bedingungen darzustellen und eventuelle Verbesserungsvorschläge zu erarbeiten.

Um umfassende Ergebnisse zu erhalten, war eine weitgehende methodische Offenheit von Nöten, welche eine qualitative Forschungsmethodik verlangte.

5.2.1 Qualitative Sozialforschung

Um komplexe soziale Lebenszusammenhänge, institutionelle Rahmenbedingungen, Interaktions-, Sozialisations-, Konstruktions-, Erziehungs- und Bildungsprozesse systematisch erfassen, beschreiben und interpretieren zu können, benötigt man geeignete Analyseinstrumente, welche das breite Spektrum der qualitativen Forschung im Bereich der Forschungszugänge, -methoden und -verfahren bietet.

Die zentralen Elemente des qualitativen Ansatzes basieren auf bestimmten gegenstandstheoretischen Annahmen über den Charakter individuellen Handelns, zwischenmenschlicher Interaktion und der daraus folgenden Konstitution der sozialen Welt. Forschungsmethodische Konsequenzen resultieren aus diesen Annahmen über den Gegenstand sowie die damit verbundenen Vorstellungen über den pragmatischen Nutzen qualitativer Methoden:

- o Gegenstandsannahmen
- o Nachvollzug der subjektiven Perspektive
- o Offenheit des Forschungsprozesses
- o Interpretation und Intervention (vgl. Friebertshäuser/ Prengel 2003, S.29)

Qualitative Forschung stülpt dem jeweiligen Gegenstandsbereich kein Theoriemodell über, sondern lässt den Forscher selbst durch Erfahrungen Modelle und Strukturen gewinnen. Der Forschungsprozess ist durch Fragestellungen angeleitet, wobei es eine feste Option ist, während des Prozesses weitere Fragestellungen zu variieren und diese weiter zu entwickeln. Verschiedene Blickperspektiven werden aus unterschiedlichen Richtungen auf den fraglichen Gegenstand gerichtet (Triangulation) und erste Konstrukte werden erstellt. Diese Theorien basieren auf Erfahrung und sind aus dem Material generierte Konstruktionen (gegenstandsbegründete Theorie, „grounded theory“). (vgl. Friebertshäuser/ Prengl 2003)

5.2.2 Grounded Theory

Die Grounded Theory Methode (GTM) wurde in den 1960er Jahren von Barney G. Glaser und Anselm L. Strauss entwickelt. Sie entwickelten und beschrieben wichtige Untersuchungsmöglichkeiten im sozialen Forschungsfeld, welche Generatio-

nen von ForscherInnen inspirierten diese Methode in der qualitativen Forschung anzuwenden.

Beide Forscher kamen aus ganz unterschiedlichen Richtungen. Glaser's Hintergründe umfassten die rigorose Auseinandersetzung mit quantitativen Methoden und Ansätze im Bereich der „*middle range theories*“ (Bryant A./Charmaz K. 2010, S.32) an der Columbia Universität. Strauss's Hintergründe zeigten sich im symbolischen Interaktionismus, welcher sich von der „Chicago School“ ableitet, mit Schwerpunkt auf George Herbert Mead's Sozialpsychologie und der ethnographischen Feldforschung. Im Rahmen dieser beiden individuellen Hintergründe entwickelte sich die GTM in den 1960er und frühen 1970er Jahren auf den Universitäten von Californien und San Francisco (vgl Bryant A./Charmaz K. 2010, S.33ff.).

Seither ist die Grounded Theory weltweit eine der verbreitetsten Vorgehensweisen der qualitativen Sozialforschung, welche sich auch in größerem Umfang in praxisrelevanten Forschungsprojekten bewährt hat. Sie ist ein wissenschaftstheoretisch begründeter Forschungsstil und bietet gleichzeitig ein abgestimmtes Arsenal von Einzeltechniken, mit deren Hilfe schrittweise eine in den Daten begründete Theorie (eine „grounded theory“) entwickelt werden kann (vgl. Strauss/ Corbin 1996).

Die zentralen Merkmale der Grounded Theory, die sie als eine eigenständige Methodenlehre ausweisen, sind folgende: der Fall als eigenständige Untersuchungseinheit; soziologische Interpretation als Kunstlehre; Kontinuität von alltagsweltlichem und wissenschaftlichem Denken; Offenheit sozialwissenschaftlicher Begriffsbildung (vgl. Strauss 1998, S. 12).

Methodologisch gesehen ist die Analyse qualitativer Daten nach der Grounded Theory auf die Entwicklung einer Theorie gerichtet, ohne an Forschungsrichtungen oder theoretische Interessen gebunden zu sein. Die Herangehensweise an die qualitative Analyse nennt sich deshalb Grounded Theory, „*weil ihr Schwerpunkt auf der Generierung einer Theorie und auf den Daten liegt, in denen diese Theorie gründet.*“ (Barney Glasers 1978 in Strauss 1998)

Das bedeutet, dass „die Theorie ihre Grundlagen in empirischen Daten hat, die systematisch analysiert werden, oft Satz für Satz oder Abschnitt für Abschnitt des

Beobachtungsprotokolls, des Interviews oder eines anderen Dokuments; 'konstantes Vergleichen' hat zur Folge, dass umfangreiches Datenmaterial erhoben und dann ausgiebig kodiert wird" (Barney Glasers 1978 in Strauss 1998), wobei spezifische Verfahren angewandt werden und somit eine gut konstruierte Theorie ergeben.

Sie ist in diesem Sinne keine spezifische Methode oder Technik. Die Grounded Theory ist ein Analysemodus, der Daten qualitativ analysiert und der auf eine Reihe von charakteristischen Merkmalen hinweist. Dazu gehören u.a. das Theoretical Sampling und gewisse methodologische Leitlinien, wie etwa das kontinuierliche Vergleichen und die Anwendung eines Kodierparadigmas, um die Entwicklung und Verdichtung von Konzepten sicherzustellen.

Der Hauptunterschied zwischen der qualitativen Analyse nach der Grounded Theory und anderen qualitativen Analysemodi liegt darin, dass die Vorgehensweisen (Theoretical Sampling, vergleichende Analyse, Sättigung der Theorie, Sortieren der Memos usw.) in jedem Forschungsabschnitt miteinander kombiniert und ausgetauscht werden können (vgl. Strauss 1998).

Zusammenfassend ist die Grounded Theory eine qualitative Forschungsmethode, die eine systematische Reihe von Verfahren benutzt, um eine gegenstandsverankerte Theorie über ein Phänomen zu entwickeln (vgl. Strauss/Corbin 1996).

In der methodologischen Ausdifferenzierung und Adaption an aktuelle theoretische Diskurse, gibt es in den letzten Jahren einige Debatten und Positionierungen. Die langjährige Schülerin von Strauss und zugleich die Nachfolgerin auf seinen Lehrstuhl in San Francisco Adele Clarke forciert, sich stärker auf die Differenziertheit und Perspektivenvielfalt postmoderner Gesellschaften und ihrer Selbstbeschreibungen auszurichten. Sie schlägt vor, an Strauss Theorie sozialer Welten anzuknüpfen und das analytische Potential dieses Ansatzes in die Analyse sozialer Prozesse und Situationen einzubringen (vgl. Strübing 2004, S.97).

Clarke benennt ihre Ergänzung zur traditionellen Grounded Theory „Situational Analysis“ welche sie in drei Ebenen (Maps) beschreibt:

- o Situative Ebene (situational maps): Beziehen sich auf die bedeutenden menschlichen, nicht menschlichen, diskursiven und anderen Elemente in

der Untersuchungssituation und führen zur Analyse der Beziehungen zwischen ihnen;

- o Ebene der sozialen Welten (social worlds/arenas maps): Beziehen sich auf die kollektiven Akteure und diskursiven Räume in die diese eingebunden sind
- o Positionale Ebene (positional maps): Bezieht sich auf die Positionen die in den Daten eingenommen werden oder nicht eingenommen werden hinsichtlich der Axen der Differenz;

Diese drei Ebenen erlauben neue Wege zu sozialwissenschaftlichen Daten und ergänzen die traditionelle Grounded Theory, die sich auf die Handlungen konzentriert. Diese *Maps* konzentrieren sich darauf, die Elemente, Diskurse, Strukturen und Bedingungen der Untersuchungssituation zu erhellen.

Der SA (Situational Analysis) gelingt es, die Forschungsprojekte individuell, kollektiv, institutionell, zeitlich, geografisch, materiell, diskursiv, kulturell, symbolisch, visuell und historisch zu situieren (vgl. Clarke 2009, S.210ff in Morse).

Eine weitere Debatte, welche sich mit der sozialkonstruktivistischen Perspektive befasst, geht von Kathy Charmaz aus. Sie hält der *herkömmlichen* Grounded Theory vor, objektivistisch mit der sozialen Realität umzugehen und versucht eine konstruktivistische Variante zu profilieren (vgl. Strübing, S.97).

Sie meint, eine konstruktivistische Grounded Theory führt tiefer in die studierten Phänomene ohne diese von ihren sozialen Verortungen zu trennen. Es verlangt ein tiefes Hineingehen in das studierte Phänomen ohne weitergefasste Fragen und umfassendere Fragestellungen zu verlieren.

Das Phänomen ist selten so konkret und handfest, dass die Vielfalt der Perspektiven und multiplen Realitäten die Forscher dazu zwingt mehrschichtige Analysen zu produzieren. Weiters müsse man beachten, dass Forscher und Interaktionsteilnehmer Bedeutungen auf verschiedener Art und Weise konstruieren (vgl. Charmaz 2006 in Morse 2009, S.127ff). Eine konstruktivistische Grounded Theory sollte eine Aktualisierung der *herkömmlichen* Grounded Theory darstellen und geht von folgenden Annahmen aus:

„It assumes a relativist epistemology, sees knowledge as socially produced, acknowledges multiple standpoints of both the research participants and the grounded theorist, and takes a reflexive stance toward our actions, situations, and participants in the field setting – and our analytic constructions of them.” (Charmaz 2008b in Morse 2009, S.129)

5.2.3 Methodische Vorgangsweise und Datenerhebung

Um das Forschungsfeld möglichst umfangreich zu erschließen und es aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, wurden unterschiedliche Erhebungsverfahren und Analyseinstrumentarien verwendet. Da ich als Forscherin selbst in der Klasse unterrichtete, wurden für die Beobachtungen drei Studentinnen der Universität Wien, welche ein grundsätzliches Maß an Gebärdensprachkompetenz hatten und ihr wissenschaftliches Praktikum somit absolvierten, mit eingesetzt. Die Interviews, das Befindlichkeitsprofil der Kinder und das Forschungstagebuch wurden von mir selbst durchgeführt. Bei den Interviews, sowie bei der Durchführung des Befindlichkeitsprofils, beobachteten zusätzlich die Studentinnen die Durchführungssituation und verfassten dazu ein Postskriptum. Durch den ständigen Austausch über Forschungsinhalte mit den Studentinnen wurden gegebenenfalls Situationen oder auch Inhalte verändert und immer wieder angepasst.

5.2.3.1 Feldforschung im Klassenzimmer

Unter dem Begriff Feldforschung versteht man die Erforschung einer sozialen Gruppe in ihrer natürlichen Umgebung (natural setting). Für die Erziehungswissenschaft gehört Feldforschung zu jenen Grundlagenforschungen, die das Verstehen des „Fremden“ zu fördern sucht, um damit eine Basis für pädagogisches Handeln zu schaffen (vgl. Friebertshäuser 2003, S.503). Als Kennzeichen (in Abgrenzung zur quantitativen Sozialforschung) wird auch häufig genannt, dass Forschende in der Feldforschung vor der Erhebung kaum klare Hypothesen entwickeln, sondern diese erst im Laufe des Aufenthalts im Feld entwickeln und auch mehrfach reformulieren (vgl. Gachowetz 1984, S.260). Da jedoch auch in der Feldforschung Hypothesen eine zentrale Rolle spielen, entschied ich mich für die gegenstandsbegründete Forschungstheorie „Grounded Theory“, welche genau

den Aspekt des Prozesses der Hypothesenbildung während des Forschungsprozesses, berücksichtigt.

5.2.3.2 Das Forschungsfeld und die Untersuchungsgruppen

Die Integrationsklasse war in einer 8 klassigen Volksschule eingebettet. Das gesamte Schulumfeld (SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Direktorin) hatte noch keinerlei Erfahrungen mit gehörlosen Kindern. Innerhalb der Volksschule gab es schon mehrere Jahre hindurch Integrationsklassen mit behinderten Kindern. Das System der Integrationsklasse und das Teamteaching waren bekannt. Das Lehrerkollegium wurde vorab befragt, ob jemand an dieser speziellen Klasse interessiert sei und eine Klassenlehrerin entschied sich freiwillig dafür. Die Eltern wurden über eine Integrationsklasse mit gehörlosen Kindern und Gebärdensprache informiert und es wurde ihnen freigestellt, ihr Kind in dieser Klasse oder in der regulären Parallelklasse beschulen zu lassen.

15 hörende Kinder und 5 gehörlose Kinder mit zwei LehrerInnen im Team begannen mit der 1. Klasse Volksschule.

Als Gehörlosenpädagogin war ich auch gleichzeitig die Forscherin. Mit den wissenschaftlichen Praktikantinnen der Universität wurde die Klasse drei Jahre lang untersucht. Da es bis zur Forschungsfreigabe durch den Stadtschulrat eines gewissen Prozedere bedurfte, wurden im ersten Schuljahr von mir selbst Anfangsproblematiken und einschneidende Erlebnisse im Forschungstagebuch festgehalten. Im zweiten Schuljahr kamen die StudentInnen der Universität dazu und zwei Jahre lang wurde intensiv geforscht.

Die Studentinnen der Universität beobachteten im Rahmen ihres wissenschaftlichen Praktikums die Klasse und verfassten das Postskriptum der Interviews mit den SchülerInnen. Ich interviewte die SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und die Direktorin, führte ein Forschungstagebuch und erstellte ein Befindlichkeitsprofil der SchülerInnen.

Da ich im Feld arbeitete, waren mir die Untersuchungsgruppen vertraut. Dass dieser Umstand nicht nur positive Aspekte beinhaltet, sondern auch Verhaltensveränderungen meinerseits und der InterviewpartnerInnen nach sich ziehen kann, war dem Forschungsteam bewusst. So wurde auf die Doppelrolle Lehrerin und

Forscherin, gezielt geachtet. Die Studentinnen wurden auf den Fokus der Doppelrolle sensibilisiert und dazu angehalten, Beobachtungen hinsichtlich der Offenheit von Seiten der InterviewpartnerInnen genauestens zu durchleuchten. Es wurde mein eigenes Verhalten, wie zum Beispiel Stimmlage und Aufforderungsverhalten, beschrieben und falls Auffälligkeiten einer künstlichen Zuwendung zum/r Interviewpartner/in erkannt wurden, wurden diese anschließend besprochen, bewusst gemacht und bei zukünftigen Forschungsabläufen verändert.

Zusammenfassend wurde jedoch diese Doppelrolle als nicht belastend empfunden, weder auf Seiten der InterviewpartnerInnen noch von meiner Seite. Im Gegenteil, durch das vertrauliche Verhältnis zueinander konnten auch sehr gezielte und persönliche Fragen gestellt werden.

5.2.3.3 Systematisches Erhebungsverfahren: Die Beobachtung

Das Verfahren der empirischen Beobachtung fokussiert soziale und kommunikativ - interaktive Prozesse und Verhaltensabläufe innerhalb der Klasse.

Der Auswahlplan, welche Interaktionssequenzen oder welche Personen beobachtet werden sollten, wurde grob gefasst und im Laufe der beobachteten Handlungsabläufe während des Zeitraumes der Datenerhebung konkretisiert und anschließend eindeutig bestimmbar kategorisiert.

Unterschiedliche Beobachtungsvarianten wurden angewandt, wobei hauptsächlich verdeckt beobachtet wurde. Die Aufzeichnungen erfolgten so unauffällig wie möglich nebenbei im Feld oder anschließend. Es wurden systematische (Theoretisches Sampling, Memoaufzeichnungen) und unsystematische Beobachtungen (nach dem spontanen Interesse des Beobachters folgend) aufgezeichnet. Teilnehmende als auch nichtteilnehmende Beobachtungssequenzen wurden herangezogen und vorrangig in den natürlichen Schulablauf eingebettet.

Der Beobachtungszeitraum umfasste zwei Jahre, um Veränderungen im Rahmen der einzelnen Beobachtungselemente erkennbar machen zu können.

Um das Problem der selektiven Wahrnehmung geringer zu halten, wurden zusätzlich die Beobachtungssettings besprochen und wenn nötig adaptiert.

5.2.3.4 Teilnehmende Beobachtung

Da ich selbst Lehrerin in der zu beobachtenden Klasse war, beobachtete ich fast ausschließlich teilnehmend. Es wurde einerseits unsystematisch nach den Listen von Jahoda (vgl. Jahoda 1972, S.84) beobachtet, wobei zunächst das Feld beschreibend erfasst wurde. Es wurden zum Beispiel Verhaltensmuster der Schülerinnen und wie das System Klasse funktioniert beschrieben. Andererseits wurde dann im Laufe des Forschungsprozesses systematisch nach Leitfäden und Themenlisten beobachtet (vgl. Heppner 1990, S.290). Zum Erfassen von Interaktionen zwischen Kindern im Klassenraum wurde das Verfahren von Krappmann & Oswald herangezogen (vgl. Krappmann & Oswald 1995a).

5.2.3.5 Nichtteilnehmende Beobachtung

Nichtteilnehmende Beobachtungen führte ich in den Unterrichtsstunden der gehörlosen Lehrerin und im Religionsunterricht durch, da in diesen Stunden der Part der Zweitlehrerin von der gehörlosen Lehrerin und von einer gebärdensprachkompetenten Religionslehrerin übernommen wurde.

Die drei Studentinnen beobachteten im Rahmen ihres wissenschaftlichen Praktikums einmal pro Woche in der Klasse ca. 3 - 4 Stunden 2 Jahre lang ausschließlich nichtteilnehmend.

Die Beobachtungsformen umfassten auch hier einerseits die „Freie Beobachtung“ (vgl. Homans 1960), wo der Beobachter theoriefrei den Phänomenen begegnet und sich keiner Beobachtungskriterien bedient. Andererseits wurde die Unterrichts- und Klassenbeobachtung mit Hilfe von Beobachtungsleitfäden geleitet, welche vor der Beobachtung im Team mit mir festgelegt wurde. Die Entwicklung eines Beobachtungsleitfadens (vgl. Ziehuß 1978) beinhaltet Entscheidungen darüber, welche Phänomene aus dem Unterrichtsgeschehen für die Fragestellung der Untersuchung wichtig sind. Hier soll bereits auf Kenntnisse über das Untersuchungsfeld zurückgegriffen werden (eigene explorative Vorstudien oder ev. andere wissenschaftliche Untersuchungen), wo dann Hypothesen und Untersuchungskategorien gebildet werden und sich mittels systematischer nichtteilnehmender Beobachtungsverfahren gezielt untersuchen lassen können.

Die Studentinnen hielten dieses während des Unterrichts in Form eines Protokolls fest, welches sie mir wöchentlich übergaben.

5.2.3.6 Das Forschungstagebuch

Informationen aus dem Feld wurden von mir gerade in der Anfangsphase in einem Forschungstagebuch festgehalten.

Das Forschungstagebuch befand sich immer in der Klasse. Dort wurden Daten notiert und auch spontan auffallende Situationen an dem zu beobachtenden Tag eingetragen (in den Pausen oder nach der Schule). Eintragungen (Memos) über selbstreflexive Beobachtungen, Ideen, Überlegungen, Pläne und forschungsrelevante Aktivitäten wurden darin ebenfalls festgehalten.

Auf diese Weise konnten persönliche Wertvorstellungen, Sichtweisen, Interessen und Konflikte dokumentiert und später analysiert werden (vgl. Nadig 1986). Weiters wurden Fragestellungen, denen während der Beobachtung nachgegangen wurde oder denen in der nächsten Beobachtung nachgegangen werden sollte, ebenfalls festgehalten (vgl. Friebertshäuser 2003, S. 518). Im ersten Schuljahr war das Forschungstagebuch ein dauerndes Forschungsmedium. In den weiteren Schuljahren wurden meist nur noch ergänzende Beiträge eingeschrieben.

5.2.3.7 Problemzentriertes Interview nach Witzel

Eltern, SchülerInnen, PädagogInnen und Direktorin wurden im Rahmen eines Interviews befragt. Sie wurden bezüglich ihrer Sichtweisen, Meinungen und Einstellungen im Hinblick auf die Forschungsfrage mit Hilfe der klassisch qualitativen Methode des Leitfadeninterviews befragt. Qualitative Untersuchungsformen orientieren sich am Modell „alltägliches Gespräch“ und bemühen sich, ein möglichst hohes Maß an „Natürlichkeit“ in die Interviewsituation hinüberzuretten (vgl. Hopf 1978). Das Interview beinhaltete einen vorgegebenen Leitfaden (Themen, konkrete Fragen), welcher aber in einer sehr offenen Gesprächsführung angeboten wurde.

Die Daten wurden mittels problemzentriertem Interview nach Witzel (1982) erhoben.

"Problemzentriert" bezeichnet den Ausgangspunkt einer vom Forscher wahrgenommenen Problemstellung, deren individuelle und kollektive Bedingungsfaktoren mit dieser Forschungsmethode durchleuchtet und ergründet werden sollen (vgl. Witzel, 1982, S.67). Geprägt wird diese Interviewmethode durch verschiedene Elemente einer leitfadenorientierten und teilweise offenen Befragung. Diese Kombination der Herangehensweisen eignete sich für das zu beforschende Anliegen der Studie: Der Forschende ermittelt gezielte Themenkomplexe, wobei die Sichtweise der Befragten betont wird. In der vorliegenden Studie wurden zum Teil gleiche Themen (z.B. Strukturen im Unterricht – Zweisprachigkeit) aus Sicht der unterschiedlichen Untersuchungsgruppen dargestellt. Das heißt, ein konkreter Themenbereich (Problemzentrierung) wurde von verschiedenen Seiten beleuchtet. Die Fokussierung des Themas wird in einer offen gestalteten Interviewsituation und mit teilstrukturierten Leitfäden umgesetzt. Der Leitfaden ist ein Orientierungsrahmen für den Forscher, der sein Hintergrundwissen thematisch strukturiert anbietet. *„Das bedeutet, dass der Forscher/Interviewer auf der einen Seite den vom Befragten selbst entwickelten Erzählstrang und dessen immanente Nachfragemöglichkeiten verfolgen muss und andererseits gleichzeitig Entscheidungen darüber zu treffen hat, an welchen Stellen des Interviewverlaufs er zur Ausdifferenzierung der Thematik sein problemorientiertes Interesse in Form von exmanenten Fragen einbringen sollte.“* (Witzel 1982, S.90)

Das Interview wurde mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert (vgl. Hopf/ Schmidt 1993). Da es sich bei den interviewten Personen auch um gehörlose Menschen handelte, wurden diese Interviews mit einer Gebärdensprachdolmetscherin durchgeführt. Es sollte sich aber die Analyse nicht nur auf das fertig erhobene und verschriftete Interview beschränken. Zusätzlich wurden auch die Situationen, in denen das zu interpretierende Material entstanden und wie die Interviewsituationen von den Beteiligten erlebt worden sind, in die Interpretation mit einbezogen (vgl. Schmidt 2003, S. 547). Um diese Informationen festzuhalten, wurde das Interview von mir geführt und zusätzliche Informationen von der Studentin, welche beim Interview (nur bei den Kinderinterviews) anwesend war, notiert. Anschließend wurde das Interview im Team besprochen.

Im Speziellen entschied ich mich für die Variante des „problemzentrierten Interviews“ nach Witzel (1982). Drei Kriterien umfassen den Grundgedanken dieser

Interviewtechnik: Die Problemzentrierung, die Gegenstandsorientierung und die Prozessorientierung (vgl. Witzel 1982, S.71). Weiters gehören zu den Instrumenten des problemzentrierten Interviews der Kurzfragebogen, der Leitfaden und das Postskriptum (vgl. Witzel 1982, S. 90).

Kurzfragebogen:

Für die vier Untersuchungsgruppen (SchülerInnen, Eltern, LehrerInnen, Direktorin) wurden jeweils vier unterschiedliche vorgefertigte Fragebögen angefertigt. Bei den Eltern musste nochmals zwischen den Eltern der gehörlosen Kinder und den Eltern der hörenden Kinder unterschieden werden. Gezielte Fragestellungen wurden auf die entsprechenden Gruppen abgestimmt.

Bei den LehrerInnen wurden z.B. Qualifikation, Arbeitsjahre und Gebärdensprachkenntnisse usw. erfragt. Die Einstiegsfragen gaben einen gewissen Überblick und konnten zum Anknüpfen während des Interviews verwendet werden. Weiters erleichtert der Fragebogen den Einstieg in das Interview (vgl. Witzel 1982, S.80).

Leitfaden:

Der Leitfaden des Interviews soll laut Witzel (1982, S.90) den gesamten Problem-bereich in Form von einzelnen, thematischen Feldern formulieren und den Befragten keinesfalls aufgezwungen werden, sondern dient der Unterstützung und Ausdifferenzierung von Erzählsequenzen des Befragten. Vom Interviewenden wird eine hohe Flexibilität für den Gesprächsprozess gefordert. Dies kann bedeuten, neue Problemfelder einzuführen und sie dabei an situative Bedingungen anzupassen. Eine gute Gesprächsatmosphäre die prinzipielle Anerkennung des Befragten und das inhaltliche Interesse des/r Forschers/in sind fundamentale Voraussetzungen. Um das zu erreichen ist es vorteilhaft, wenn der/die Forscher/in und Interviewer/in identisch ist.

Die folgenden Strukturen, jeweils angepasst an die Untersuchungsgruppe, zeigen die Themenkomplexe der Interviews:

Hörende SchülerInnen:

1. Klassensituation: Die Kinder wurden allgemein zur Klassenzusammensetzung befragt und aufgefordert diese auch zu beschreiben: In deiner Klasse

sind auch gehörlose SchülerInnen, wie findest du das? Warum ist deine Klasse eine besondere Klasse? Was bedeutet eigentlich Integrationsklasse? Du hast mehrere LehrerInnen - warum?

2. Soziale Interaktionen und Befindlichkeit in der Klasse: Die SchülerInnen wurden dazu befragt, wie sie sich in der Klasse fühlen und welche Kontakte sie mit den hörenden und auch gehörlosen Kindern pflegen.
3. Interaktion mit der gehörlosen Lehrerin: Du hast eine gehörlose Lehrerin – wie ist das? Kannst du dich mit ihr unterhalten? Warum ist sie in der Klasse?
4. Sprachen im Klassenalltag: Im Kurzfragebogen wurden die Sprachen der Kinder erfasst, um dann im Interview genauer darauf einzugehen. Gezielt wurden sie zur Gebärdensprache befragt, wie sie ihre Gebärdensprachkompetenz einschätzen, wann und wie sie diese einsetzen und wie ihre Einstellung dazu ist.

Gehörlose SchülerInnen:

Die gehörlosen SchülerInnen wurden mit leicht abgewandelten Fragen ebenfalls zu den gleichen Themenkomplexen befragt. Die unterschiedlichen Fragestellungen werden grob umrissen:

1. Klassensituation: Du gehst nun mit hörenden SchülerInnen in eine Klasse – wie findest du das?
2. Soziale Interaktionen und Befindlichkeit in der Klasse: Fühlst du dich wohl in der Klasse? Hast du auch hörende Freunde? (Diesbezügliche genauere Fragen wurden schon im Befindlichkeitsprofil erfragt)
3. Interaktion mit der gehörlosen/hörenden Lehrerin: Es ist auch eine gehörlose Lehrerin in deiner Klasse, wie ist das für dich? In welcher Sprache sprichst du deine Volksschullehrerin an? Wie wirst du von deiner Volksschullehrerin angesprochen? Kannst du deine Volksschullehrerin gut verstehen?
4. Sprachen im Klassenalltag: Können deine hörenden KlassenkameradInnen Gebärdensprache? Wie kommunizierst du mit Ihnen?

RegelschulpädagogInnen / GehörlosenpädagogInnen:

1. Einstieg und Entscheidung: Die PädagogInnen wurden im Hinblick auf ihre Erwartungen und Ängste interviewt. Welche Motivation hatten sie, sich für diese Klasse zu entscheiden? Gab es Vorerfahrungen oder Kontakte zu gehörlosen Menschen?
2. Unterricht im Team: Wie gestaltet sich die Arbeit im Team? Welche Kriterien waren von besonderer Wichtigkeit? Gab es kritische Situationen – in welcher Form auch immer?
3. Soziale Interaktion in der Klasse: Die PädagogInnen äußerten sich über unterschiedlichste Interaktionsformen innerhalb der Klasse, welche sozialen Kontakte konnten sie zwischen den SchülerInnen beobachten?
4. Leistungen der SchülerInnen: Das Leistungsprofil der gehörlosen SchülerInnen und der hörenden SchülerInnen wurde grob beleuchtet. Gab es Unterschiede im Leistungsverhalten?
5. Zwei Unterrichtssprachen: Wie wurde der Unterricht mit zwei Sprachen erlebt? Gab es Störungen? Wurde die Gebärdensprache erlernt? Hier wurden die LehrerInnen konkret zu ihren Erfahrungen und Eindrücke bezüglich beider Sprachen im Unterricht befragt.
6. Verbesserungsvorschläge: Diese Thematik umfasste unterschiedliche Aspekte, die beleuchtet wurden, in dem Wünsche, Ideen und eigene Vorstellungen des Interviewpartners bezüglich der Klasse dargestellt wurden.

GehörlosenpädagogInnen wurden zusätzlich zu ihrer Gebärdensprachkompetenz (Ausbildung, Fort- und Weiterbildung) befragt.

Direktorin:

1. Erstinformation/Erstkontakt: Die Direktorin wurde bezüglich des Prozedere, angefangen von der Erstinformation bis zur Verlautbarung im Kollegium und der Entschlussfassung, solch eine Klasse zu installieren, befragt.
2. Eigene Erfahrungen in der Klasse: Welche schulischen Prozesse konnte sie beobachten? Gab es Unterschiede zu anderen Integrationsklassen?

Welche Schwierigkeiten traten im Schulalltag auf, und welche positiven Eindrücke in der Begegnung mit den SchülerInnen konnte sie erfahren?

3. Resümee: Wünsche und eventuelle Verbesserungsvorschläge wurden geäußert und begründet.

Eltern der hörenden Kinder:

1. Warum eine Integrationsklasse: Die Eltern wurden zu ihrer Motivation bezüglich einer Integrationsklasse befragt, wobei auf zwei Aspekte besonders hingewiesen wurde. Fiel die Entscheidung auf Grund der organisatorischen Strukturen (zwei LehrerInnen und weniger Kinder in der Klasse) oder aus pädagogischer Überzeugung?
2. Erwartungen, Ängste und Befürchtungen: Es wurde der Frage nachgegangen, ob es gezielte Erwartungen gab und/oder auch Ängste die Eltern bei ihrer Entscheidung begleiteten.
3. Sozialer/kommunikativer Bereich: Hier wurde nach Eindrücken über soziale und kommunikative Prozesse unter den Kindern selbst und zwischen den Eltern der hörenden und gehörlosen Kindern gefragt. Thematisiert wurden Freundschaften und Kontakte.
4. Leistungsbereich: Dieser Themenbereich wurde einerseits über die Zufriedenheit des allgemeinen Leistungsstatus in der Klasse und andererseits bezüglich der individuellen Leistung ihres Kindes thematisiert.
5. Resümee: Wünsche, Veränderungen und allgemeine Zufriedenheit mit der Klassensituation – die Offenheit der Fragestellung eröffnete den Eltern unterschiedlichste Gedankenäußerungen.

Eltern der gehörlosen Kinder:

1. Warum eine Integrationsklasse? Die Entscheidung ein gehörloses Kind in eine Integrationsklasse zu geben und welche Bedingungen für die Eltern ausschlaggebend waren, um diesen Schritt zu wagen, wurden hinterfragt.
2. Erwartungen, Ängste und Befürchtungen: (siehe Punkt 2 - Eltern hörender Kinder)

3. Gab es Phasen, wo Sie sich fragten, ob es die richtige Entscheidung war?
Hier wurde Phasen der Überforderung und des Zweifels von Seiten der Eltern und deren Kindern angesprochen.
4. Sozialer/kommunikativer Bereich: (siehe Punkt 3 – Eltern hörender Kinder)
5. Schulbereich: Die Befindlichkeit in einer Schule mit ausschließlich hörenden Kindern war hier Thema.
6. Sprachbereich: Die Einschätzung der ÖGS-Kompetenz, der Schriftsprachkompetenz und des Wortschatzumfangs ihres eigenen Kindes war Thema. Weiters wurde auf die Anwendung zweier Sprachen im Unterricht und auf die Bewältigung der Kinder, mit zwei Unterrichtssprachen konfrontiert zu sein, eingegangen.
7. Sprechtechnik/Hörfähigkeit: Wie schätzen die Eltern die Sprechfähigkeit/Hörfähigkeit ihres Kindes ein? Ist eine gute Sprechfähigkeit/Hörfähigkeit ihres Kindes für die Eltern wichtig oder eher nicht wichtig?
8. Resümee: (siehe Punkt 5 – Eltern hörender Kinder)

Postskriptum:

Das Postskriptum wird vom Interviewenden nach dem Interview angefertigt. Es ist eine Beschreibung der Interviewsituation und deren Einfluss auf die zustande kommenden Daten. Witzel 1982 (S.91f) formuliert es folgendermaßen: *„Seine Ahnungen, Zweifel, Vermutungen, Situationseinschätzungen, Beobachtungen von besonderen Rahmenbedingungen des Interviews und von nonverbalen Elementen beeinflussen den Kontext und den Ablauf des Gesprächs als ‘particular event’ (Cicourel), werden aber im Interviewskript nur unvollständig oder gar nicht zum Ausdruck gebracht. Dazu gehören auch die vom Tonband nicht erfassten Ereignisse unmittelbar vor einem Interview (z.B. Kontaktaufnahme, evtl. formulierte Erwartungen der Untersuchten an das Interview) sowie danach (persönliches Gespräch, Nachfragen nach dem Forschungszweck, etc.).“*

Aufzeichnungen für das Postskriptum wurden durch die anwesende Studentin während des Interviews (Kinderinterviews) festgehalten, im Anschluss nach dem Interview mit mir besprochen und Ergänzungen dazu gefügt. So konnte auf Vor-

kommnisse (z.B. Körperhaltung, Stimmlage, Unsicherheiten) sehr rasch reagiert werden.

Ablauf der Interviews:

Da ich verschiedene Untersuchungsgruppen interviewte, wurden dementsprechende Räumlichkeiten und Situationen dazu verwendet, diese Interviews durchzuführen. So interviewte ich die SchülerInnen einzeln in leeren Klassen. Bevor ich mit den Interviews begann, erklärte ich der gesamten Klasse mein Vorhaben und berichtete ihnen, wozu die Interviews dienten. Die Kinder freuten sich schon sehr darauf und konnten es kaum erwarten, interviewt zu werden.

Die Eltern wurden im Rahmen eines Elternabends in der ersten Klasse über meine Forschungsarbeit informiert und über mein Interviewvorhaben in Kenntnis gesetzt. Dabei wurde die Freiwilligkeit betont und die Leitfäden wurden kurz erörtert. Alle Eltern waren sehr offen und wollten sich daran beteiligen. Im Rahmen eines Elternsprechtags, an dem alle Eltern in der Schule waren, befragte ich die Eltern der hörenden Kinder und die hörenden Eltern der gehörlosen Kinder.

Die gehörlosen Eltern stellten eine besondere Herausforderung dar. Da die Interviews in Gebärdensprache abgehalten wurden, überlegte ich, die Interviews über eine Videokamera aufzunehmen oder diese über eine/n Dolmetscher/in „voicen = verstimmlichen“ zu lassen. Ich fragte die Eltern, was ihnen am liebsten wäre und sie entschieden sich für eine/n Dolmetscherin/er. Eine Dolmetscherin übersetzte die Gebärdensprache der gehörlosen Eltern in die Lautsprache, und ich sprach in Lautsprache, welche dann in Gebärdensprache für die Eltern übersetzt wurde. Mit einem Tonbandgerät wurde das Gesagte aufgenommen. Durch die Verzögerung der Dolmetschung dauerten die Interviews relativ lange.

Die Interviews der PädagogInnen und der Direktorin wurden einerseits nach dem Unterricht in der Schule oder bei den jeweiligen Personen zu Hause abgehalten. Diese Interviews gestalteten sich sehr ausführlich und ließen durch die persönliche Atmosphäre zu Hause die Interviewsituation völlig vergessen.

Als Einstieg wurde eine Frage, welche sich an den vorangegangenen Kurzfragebogen anknüpfte, gestellt. Die offene Herangehensweise erforderte von mir als Interviewender Zurückhaltung, um dem Gegenüber die Möglichkeit zu bieten, sei-

ne Gedanken zu fassen. Die Leitfadenfragen bildeten die Grundstruktur des Interviews, welche wiederum in gezielte oder allgemeine Sondierungsfragen gegliedert wurden. In der Phase der *"spezifischen Sondierung"* (Witzel 1982, S. 100ff) wurden Inhalte von Erzählsequenzen wiederholt und dem Interviewpartner nochmals in eigene Worte gefasst, angeboten. Damit wurde die Möglichkeit angeboten, dieser Interpretation zuzustimmen oder aber sie nochmals spezifisch zu erörtern. Dies war bei den Gebärdensprachinterviews von Bedeutung, da durch die Dolmetschsituation verzögerte Inhalte nochmals abgeklärt werden konnten.

Transkription der Interviews:

Alle Interviews wurden verschriftlicht, um ein einheitliches Datenmaterial zu erhalten. Auf Grund der Fülle des Materials wurde eine Studentin hinzugezogen, welche die Interviews transkribierte. Da für die Datenauswertung der Inhalt des Gesprächs von Bedeutung war, wurde die Organisation der sprachlichen Äußerungen außer Acht gelassen und lediglich der Wortlaut des Gesprächs wiedergegeben. Bei den gebärdensprachlichen Äußerungen der gehörlosen Erwachsenen und Kinder wurde der Wortlaut der Dolmetscherin transkribiert und der gehörlosen Person zugeordnet. Bei zusätzlichen Aussagen von Seiten der Dolmetscherin, wurde dies gekennzeichnet und festgehalten. Das Postskriptum wurde zu dem jeweiligen Transkript hinzugefügt.

5.2.3.8 Erstellung eines Befindlichkeitsprofils der SchülerInnen bezüglich der Klasse und dem sozialen Umfeld

Das Befindlichkeitsprofil ist ein bildgestütztes Verfahren zur Messung von Befindlichkeit und Selbstwertgefühl im Grundschulalter, welches in Aarhus (Dänemark) im Rahmen des Projektes „Gesunde Städte“ entwickelt worden ist. Das Bildwahlverfahren sagt etwas über das Vertrauen in die eigene Kompetenz in unterschiedlichen Lebenslagen der Kinder aus. Es handelt sich um ein qualitatives halbstandardisiertes Verfahren beim Satzergänzungstest, bei dem Satzanfänge durch spontane Assoziationen der Kinder vervollständigt werden.

In der Studie von Krause, Wiesmann und Hannich (2004) zur subjektiven Befindlichkeit und zum Selbstwertgefühl von Grundschulkindern wurde der Zusammenhang von Schulzufriedenheit und Lernerfolg mit der Entwicklung eines positiven

Selbstwertgefühls festgestellt. Die Wirkung zeigt sich bidirektional, das heißt, auf der einen Seite wirken sich Lernerfolge auf ein positives Selbstkonzept aus und umgekehrt beeinflusst das positive Selbstwertgefühl die schulische Leistungsfähigkeit und Schulzufriedenheit (vgl. Krause/ Wiesmann/ Hannich 2004, S. 12ff).

Exakt dieser Zusammenhang – Leistungsfähigkeit/Schulzufriedenheit und Selbstwertgefühl, war für mich für eine weitere Hypothesenbildung interessant. Faktum ist, dass die Leistungserfolge bei gehörlosen Kindern meist als sehr defizitär beschrieben werden.

Der Zusammenhang durch eine integrative Beschulung eine höhere Schulzufriedenheit zu erlangen, folglich dadurch eine Anhebung des Selbstwertes und rückwirkend einen Anstieg der Leistung zu bewirken, bewog mich, auch in diese Richtung zu forschen.

In Hinsicht auf die spezielle Forschungsfrage wurde das Befindlichkeitsprofil von mir etwas verändert und diesbezüglich adaptiert.

Das Messverfahren:

Zwei wesentliche Voraussetzungen müssen auf Seiten des befragten Kindes erfüllt sein. Es muss in der Lage sein, das Testmaterial und die enthaltenen Aussagen/Fragen kognitiv zu verstehen und es muss bereit sein, ehrlich und offen über sich selbst Auskunft zu erteilen (vgl. Krause et al 2004 S. 76).

Um die Subjektivität von Befindlichkeiten zu erfassen wurde eine Verbindung qualitativer und quantitativer Methoden angewandt.

„Auch in qualitativ orientierten humanwissenschaftlichen Untersuchungen können – mittels qualitativer Analyse – die Voraussetzungen für sinnvolle Quantifizierungen zur Absicherung und Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse geschaffen werden.“ (zit. Mayring 1993, S.24)

Das Befindlichkeitsprofil:

Der Aufbau des „Befindlichkeitsprofils“ ähnelt dem eines strukturierten mündlichen Interviews. Es sind zu jeder Frage Antworten vorgegeben. Jede Antwortkategorie ist durch ein inhaltlich passendes Bild repräsentiert und wird auf diese Weise ansprechend veranschaulicht. Weiters stellt diese verbale und visuelle Präsentation

der geschlossenen Fragen des standardisierten Interviews sicher, dass sich Kinder in der Grundschule von diesem Messinstrument angesprochen fühlen und eine kindgerechte Beantwortung der Fragen erreicht wird. Um die Antwortkategorien aus der Sicht der Forscherin nicht zu sehr festzulegen, wurden mehrfach halboffene Fragen integriert (vgl. Krause/ Wiesmann/Hannich 2004, S. 76).

Adaptierte Version:

Normalerweise beinhaltet die Grundversion 21 illustrierte Fragen, wobei Themen zur Betreuungssituation, Ernährungs- und Zahnpflege weggelassen wurden, da sie für den inhaltlichen Bereich der konkreten Untersuchung nicht relevant waren.

Für gehörlose Kinder ist diese Art der Befragung besonders gut geeignet, da die visuelle Aufbereitung sehr ansprechend und leicht verständlich ist. Die thematische Aufteilung in vier Blöcke erlaubt es, wesentliche Angaben zur Schule und Klasse (schulische Erfahrungen), sozialem Umfeld, Freizeitverhalten und persönliche Befindlichkeit zu erhalten. Das Instrument Einzelheiten zum emotionalen Befinden der Kinder sowohl in Hinsicht auf stressverursachende Phänomene als auch in Bezug auf die Selbsteinschätzung und das Selbstwertgefühl der Kinder wird sehr differenziert aufgegliedert.

Es werden, demographische Daten (Geschlecht, Alter, Familienstruktur), Zufriedenheit mit der Schule (Leben in der Schule), habituelle Befindlichkeit und Lebenseinstellung, soziale Aktivitäten und Freizeitverhalten, Selbst- und Fremdwahrnehmung (durch andere Kinder und LehrerInnen), körperliche Beschwerden, Betreuungssituation und Frühstücksverhalten erfasst.

Ablauf:

Die Kinder wurden zu dritt in eine leere Klasse gebeten. Ich erklärte ihnen die Vorgangsweise und eine Studentin half dabei, wenn es zu Fragen kam oder sonstige Unklarheiten auftauchten. Alle Kinder verstanden die Aufgaben gut und hatten großen Spaß dabei.

Auch für die gehörlosen Kinder war das Bildmaterial im Allgemeinen gut verständlich. Begriffe welche unklar waren, wurden in Gebärdensprache erklärt. Gab es

Unsicherheiten bei den Inhalten von einzelnen Unterpunkten, so wurde die Aufgabe mit dem Kind einzeln nochmals durch besprochen.

5.2.3.9 Auswertungsverfahren des Befindlichkeitsprofils:

Die Erhebungsdaten wurden mit einem quantitativen, formalisierten Verfahren ausgewertet, wobei ein kombiniert methodisches Vorgehen angewandt wurde. Einerseits wurden qualitative Daten erschlossen und andererseits wurden Interpretationsprozesse systematisiert und dokumentiert sowie Befunde quantifizierend geordnet (vgl. Krause 2004).

5.2.4 Datenauswertung des gesamten Materials

Die Datenauswertung erfolgte im Rahmen des interaktiv-zyklischen Prozessmodells der Grounded Theory mit seinem engen zeitlichen Ineinandergreifen von Datengewinnung, Datenanalyse und Theoriebildung (vgl. Strübing 2008, S.30).

Über ein Auswahlverfahren, welches in der Grounded Theory von Glaser und Strauss als „Theoretical Sampling“ definiert wird, wurden die ersten Auswahlkriterien im Verlaufe der Untersuchung getroffen (vgl. Strauss/Corbin 1996, S. 148).

Über das Schreiben von Memos in Wechselwirkung mit dem Forschungstagebuch wurden erste Konzepte entworfen, welche die weiteren Untersuchungsschritte beeinflussten. An Hand von Diagrammen, welche das Abstrahieren und theoretische Konzeptualisieren im Entwicklungsprozess unterstützt, sprachliche Benennung von Theoriekomponenten fördert, Konzepte und Teilkonzepte sortiert und anordnet, wurden erste Schritte von Wechselwirkungen zwischen Hauptkategorien zur Kernkategorie visualisiert (vgl. Breuer 2009, S. 104).

Beobachtungsprotokolle und Interviewtranskripte wurden mit Hilfe des Softwareprogramms ATLAS.ti unterstützend ausgewertet. Es wurde konkret die Organisation von Codes und Kategorien im Rahmen des Programms bewältigt. Memos wurden nicht in das Programm eingefügt, da sie noch vor Benutzen des Programms entstanden sind und separat (teilweise handschriftlich Notizen) geordnet wurden.

Die Präsentation eines Abschlussdiagramms, in dem das Gesamtmodell der Theorie dargestellt wird, soll das Nachvollziehen und Verständnis im Bezug auf das Thema erleichtern.

5.2.5 Überblick: Untersuchungsgruppen – Erhebungsmethoden

Alle beteiligten Personen im Klassenumfeld wurden im Rahmen unterschiedlicher Erhebungsmethoden untersucht. Abbildung 5.1 stellt eine grafische Übersicht aller beteiligten Personen dar und in der Abbildung 5.2 sind die dazugehörigen Erhebungsmethoden aufgelistet.

Alle angegebenen Untersuchungsgruppen wurden interviewt. SchülerInnen und PädagogInnen wurden zusätzlich beobachtet und bei den SchülerInnen wurde ein Befindlichkeitsprofil erstellt.

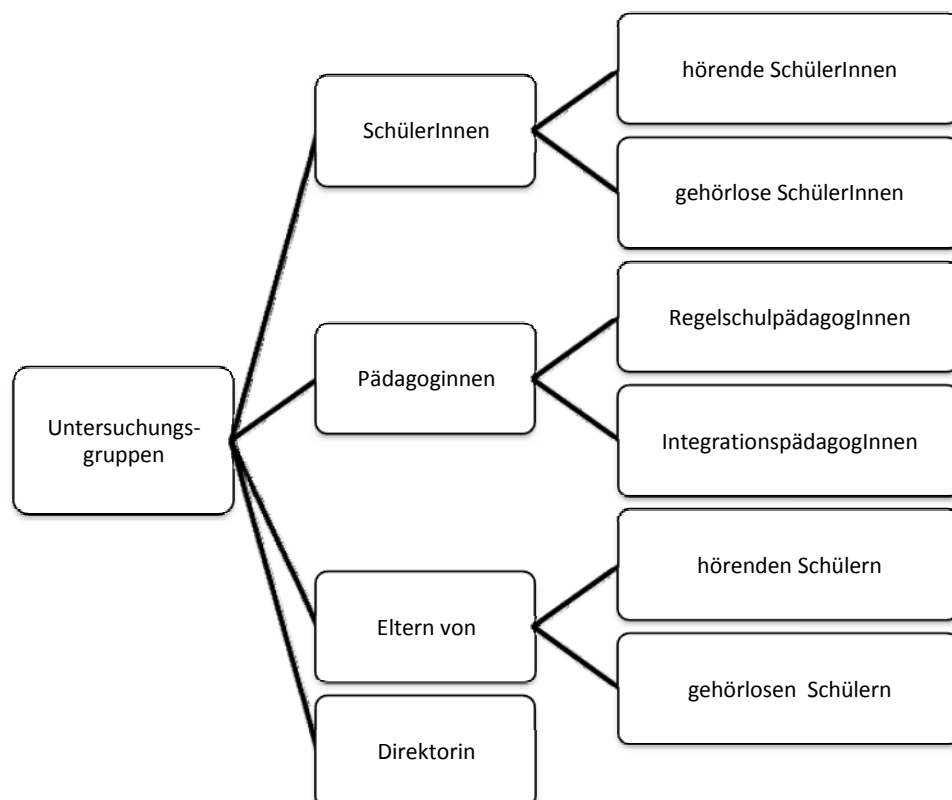


Abb.: 5.1 Untersuchungsgruppen

Folgende Erhebungsmethoden in Abbildung. 5.2 wurden in der Untersuchung durchgeführt:

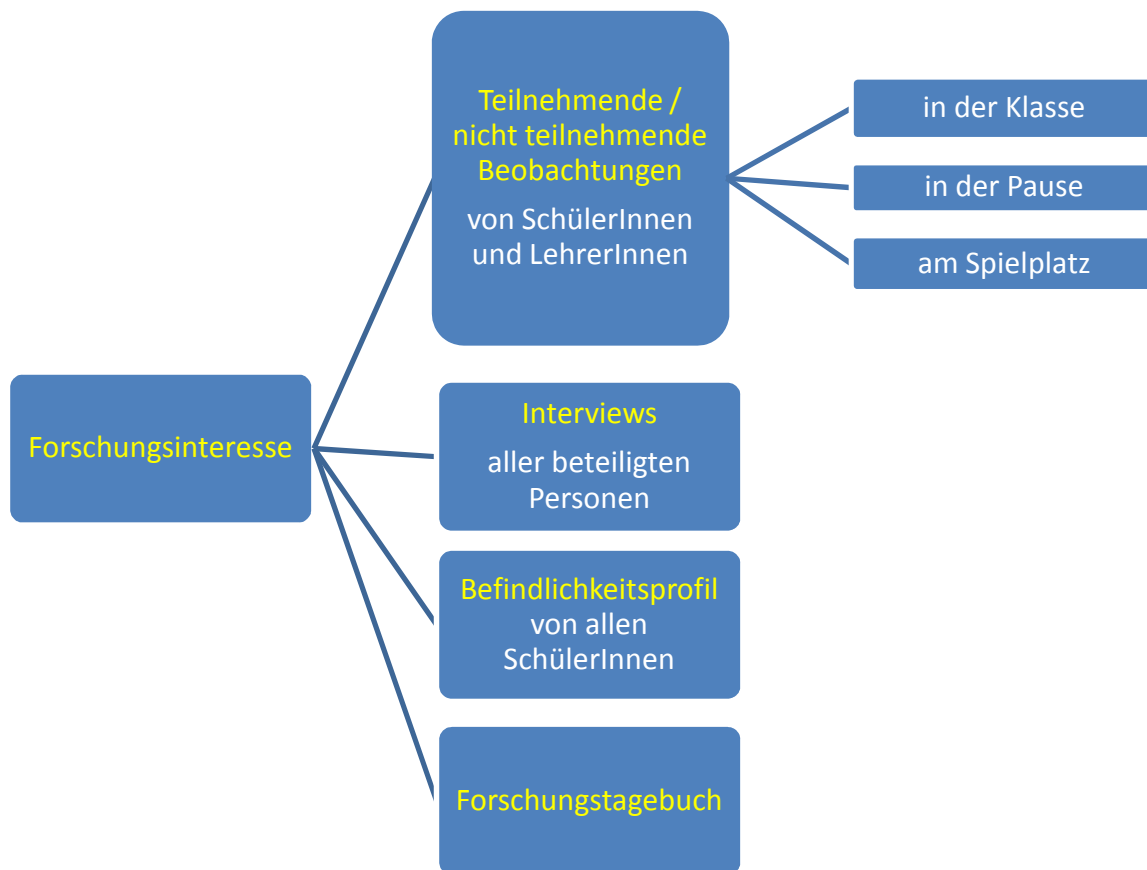


Abb.5.2: Erhebungsmethoden

Die anschließenden Tabellen 5.3 / 5.4 geben einen Überblick über Beobachtungsthemen, Datum der durchgeführten Erhebungsmethoden und Personenkürzel, welche in der Untersuchung verwendet wurden, aufgelistet.

Teilnehmende / nichtteilnehmende Beobachtung

Art der Beobachtung /Thema	Datum	Person (Abkürzung in der Untersuchung)
Beobachtung des gesamten Feldes	09.01.2007	
Beobachtung des gesamten Feldes	17.01.2007	
Beobachtung des gesamten Feldes	25.01.2007	
Kleingruppenbeobachtung	25.01.2007	Gh.Kd.
Beobachtung des gesamten Feldes	30.01.2007	
Fokusbeobachtung	15.02.2007	J.
Befindlichkeitsprofil	15.02.2007	N.; J.
Fokusbeobachtung	02.03.2007	T.
Fokusbeobachtung	09.03.2007	N.
Fokusbeobachtung	13.03.2007	CM; gh.Kd
Fokusbeobachtung	15.03.2007	C.
Interaktionsbeobachtung	23.03.2007	Gh.Kd; CM;SK
Interaktionsbeobachtung	24.04.2007	Gh. Kd; CM
Fokusbeobachtung	24.05.2007	J.; N.
Interaktionsbeobachtung	12.06.2007	Gh.Kd.
Sozialer Umgang	14.06.2007	Alle Kd.
Interaktionsbeobachtung	22.06.2007	Gh.Kd.; CM; SK
Fokusbeobachtung	16.10.2007	N.
Fokusbeobachtung	23.10.2007	J.
Beobachtung Schwerpunkt Sprache	08.11.2007	
Beobachtung Schwerpunkt Sprache	20.11.2007	
Beobachtung Schwerpunkt Sprache	27. 11.2007	
Interaktionsbeobachtung in Religion	03.12.2007	
Interaktionsbeobachtung in Turnen	10.12.2007	
Beobachtung Schwerpunkt Sprache	11.01.2008	
Beobachtung während der Kinderinterviews	14. 01.2008	
Fokusbeobachtung	17.01.2008	N.
Beobachtung während der Kinderinterviews	21.01.2008	
Fokusbeobachtung	22.01.2008	C.
Fokusbeobachtung	31.01.2008	T.
Fokusbeobachtung	07.02.2008	J.

Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	21.02.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	26.02.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	28.02.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	07.03.2008	
Beobachtung während der Kinderinterviews	10.03.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	11.03.2008	
Beobachtung während der Kinderinterviews	31.03.2008	
Fokusbeobachtung	01.04.2008	CM
Interaktionsbeobachtung	15.04.2008	Gh.Kd.
Kommunikationserhebung	22.04.2008	
Kommunikationserhebung	24.04.2008	
Kommunikationserhebung	29.04.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	06.05.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	15.05.2008	
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	20.05.2008	
Fokusbeobachtung	29.05.2008	P.
Beobachtung Schwerpunkt Kommunikation	12.06.2008	
Fokusbeobachtung	05.11.2008	P.

Tab.: 5.3 Beobachtungen

Interviews mit SchülerInnen, LehrerInnen, Eltern und Direktorin

Inter- viewnr.	InterviewpartnerInnen	Datum	Dauer in min	Kürzel (in der Untersuchung)
320049	Pädagogin	29.05.2009	16:58	MB
320050	Direktorin	29.05.2009	28:36	Direktorin
320051	Pädagogin	29.05.2009	14:35	MBu
320052	Pädagogin	05.06.2009	24:38	MBu
320053	Pädagogin	08.06.2009	09:21	SF
320054	Pädagogin	08.06.2009	24:38	SF
320055	Pädagogin	08.06.2009	10:09	CS
320056	Pädagogin	10.06.2009	38:23	TR
320057	Elternteil eines gh.Kd.	17.06.2009	1:00:25	Elternteil hörend
320058	Pädagogin	18.06.2009	22:46	CW
320059	Gh. Pädagogin	18.06.2009	06:08	CT
320060	Gh. Pädagogin	18.06.2009	02:16	CT

320061	Gh.Pädagogin	18.06.2009	25:25	CT
320062	Gh. Elternteil	18.06.2009	22:53	Elternteil gehörlos
320063	Gh. Elternteil	18.06.2009	42:01	Elternteil gehörlos
320064	Gh.Elternteil	18.06.2009	24:32	Elternteil gehörlos
320065	Pädagogin	29.06.2009	48:29	CM
320035	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	02:03	Elternteil
320036	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	00:19	Elternteil
320037	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	02:31	Elternteil
320038	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	01:00	Elternteil
320040	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	05:07	Elternteil
320041	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	02:21	Elternteil
320042	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	01:36	Elternteil
320043	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	11:26	Elternteil
320044	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	12:04	Elternteil
320045	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	04:02	Elternteil
320046	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	04:36	Elternteil
320047	Eltern hörender Kd.	05.05.2009	02:47	Elternteil
320010	SchülerIn	13.01.2008	08:38	SchülerIn
320015	SchülerIn	13.01.2008	08:17	SchülerIn
320016	SchülerIn	13.01.2008	03:16	SchülerIn
320017	SchülerIn	13.01.2008	07:13	SchülerIn
320018	SchülerIn	13.01.2008	12:47	SchülerIn
320019	SchülerIn	13.01.2008	09:46	SchülerIn
320020	SchülerIn	13.01.2008	09:07	SchülerIn
320021	SchülerIn	20.01.2008	15:47	SchülerIn
320022	SchülerIn	20.01.2008	16:36	SchülerIn
320023	SchülerIn	20.01.2008	11:19	SchülerIn
320024	SchülerIn	09.03.2008	09:09	SchülerIn
320025	SchülerIn	09.03.2008	10:15	SchülerIn
320026	SchülerIn	09.03.2008	11:22	SchülerIn
320027	SchülerIn	09.03.2008	07:39	SchülerIn
320028	SchülerIn	30.03.2008	16:05	SchülerIn
320029	SchülerIn	30.03.2008	17:11	SchülerIn
320030	SchülerIn	30.03.2008	13:37	SchülerIn

Tab.:5.4 Interviews

Bei den unterlegten Beobachtungssequenzen wurden das Datum und eine Zahlenkombination (z.B. 30:20) angeführt, welche den konkreten Abschnitt im Auswertungsmodus des ATLAS.ti anzeigt.

Bei den unterlegten Interviewsequenzen werden ebenfalls Datum und der Buchstabe P (Primary Documents) und eine Zahl angegeben. Diese Dokumentenzahl kennzeichnet den Interviewabschnitt im ATLAS.ti.

6 DAS WIENER SCHULMODELL: SCHULISCHE INTEGRATION MIT GEBÄRDENSPRACHE UND LAUTSPRACHE

6.1 Entstehungsgeschichte

Eine Gruppe von fünf gehörlosen und hörenden Eltern forderte für das Schuljahr 2005/06 die Möglichkeit der Integration ihrer hochgradig hörgeschädigten Kinder in das Regelschulwesen mit Hilfe der ÖGS (Österreichischen Gebärdensprache) beim Bezirksinspektorat in Wien ein. Ich, als hörende Gehörlosenpädagogin mit Gebärdensprachkenntnissen erklärte mich bereit, diese Integrationsklasse gemeinsam mit einer Volksschullehrerin zu unterrichten. Gemeinsam mit 15 hörenden Kindern wurden die 5 gehörlosen Kinder unterrichtet. Die Besonderheit an dieser Klasse war, dass die Gebärdensprache ebenfalls als Unterrichtssprache einfluss und somit in zwei Sprachen unterrichtet wurde.

Die Ressourcen wurden strukturell dem österreichischen Integrationsgesetz angeglichen, d.h. alle Unterrichtsstunden wurden von zwei Pädagoginnen im Team gehalten. Eine Volksschullehrerin und ich als hörende Gehörlosenlehrerin mit Gebärdensprachkompetenz unterrichteten den Großteil der Stunden. Weiters unterrichtete eine gehörlose Gehörlosenlehrerin drei Stunden im Team mit der Volksschullehrerin die Klasse.

Es definierte sich diese Klasse nach der „zielgleichen Integration“. Hier werden alle SchülerInnen nach den gleichen Rahmenrichtlinien beschult. So werden Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigung zielgleich (mit den nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern) nach dem Regelschullehrplan beschult. Dies setzt voraus, dass die Schule die Möglichkeit hat, den so genannten "Nachteilsausgleich" sicherzustellen. Konkret bedeutet dies, dass besondere technische Hörhilfen (z. B. Induktionsschleifen für drahtlose Hörgeräte) oder der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht für die Kinder mit Hörbeeinträchtigung in der Klasse dieselben Bildungsmöglichkeiten (-bedingungen) schaffen. In der untersuchten Klasse wurde der Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht als Instrumentarium zur gleichwertig qualitativen Bildungsvermittlung betrachtet.

Für die Eltern und Pädagoginnen, die sich für diesen Integrationsschritt entschieden haben, wirkte der bilinguale Schulversuch in Wien, welcher von Krausneker 2004 wissenschaftlich begleitet und dokumentiert wurde, als Entscheidungsträger mit. Dieses Modell war zwar völlig anders strukturiert, denn es unterrichtete eine gehörlose Lehrerin mit Hilfe einer Dolmetscherin mit einer hörenden Lehrerin die Klasse. Trotzdem war die Basis einen zweisprachigen Unterricht praktizieren zu können gelegt.

Dieses gegenwärtige Modell, gehörlose Kinder und hörende Kinder *gemeinsam* in Gebärdensprache und Lautsprache zu beschulen, orientierte sich an den Strukturen regulärer Integrationsklassen in Österreich. Es mussten mindestens vier gehörlose Kinder mit 16 hörenden Kindern integriert werden (insgesamt sollten es 20 Kinder sein), und zwei LehrerInnen mussten diese Klasse im Team unterrichten. Dies waren die offiziellen Rahmenbedingungen einer Integrationsklasse in Österreich. Mit diesen Rahmenbedingungen entstanden die ersten konzeptuellen Überlegungen:

- o Anfangs waren es fünf später dann sechs gehörlose Kinder;
- o Alle Integrationslehrerinnen mussten gute ÖGS-Kompetenzen besitzen;
- o Eine gehörlose Lehrerin sollte mit ins Team;
- o Zusätzliche Fördermaßnahmen wurden im Stadtschulrat eingereicht;
- o Die Nachmittagsbetreuung sollte am BIG bleiben. Der Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern sollte erhalten bleiben und die Gebärdensprachkompetenz einer Sozialpädagogin war Voraussetzung.

Diese zusätzlichen Bedingungen wurden alle erfolgreich durchgesetzt.

6.2 Das Schul- und Klassenprofil

Die formalen Rahmenbedingungen der Klasse glichen grundsätzlich einer Integrationsklasse im österreichischen Regelschulsystem. Zwei Aspekte unterschieden sich jedoch von herkömmlichen Integrationsstrukturen. Zum einen wurde eine homogene Gruppe an SchülerInnen integriert, welche alle gehörlos sind und zum anderen wurden alle integrativ geführten SchülerInnen nach dem Regelschullehrplan unterrichtet.

Die Klasse befand sich in einer kleinen Volksschule (8 Klassen) in Wien, wobei die sechs gehörlosen Kinder (der sechste gehörlose Schüler kam in der 4. Klasse dazu) und die Gehörlosenpädagoginnen der Stammschule „Bundesinstitut für Gehörlosenbildung“ zugeteilt waren. Konkret bedeutete das, dass die gehörlosen SchülerInnen und die IntegrationslehrerInnen administrativ und organisatorisch der Stammschule angehörten.

Der Großteil der Unterrichtsstunden wurde an der VS gehalten wobei den gehörlosen Kindern mehrere Zusatzstunden pro Woche (Artikulationsstunden, CI-Stunden und Therapiestunden) angeboten wurden.

Zwei Therapiestunden wurden auch am Nachmittag im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung gehalten, da die Kinder am Nachmittag im Hort am Institut verbrachten. Dies war für die SchülerInnen sehr wichtig, da sie mit anderen hörgeschädigten Kindern soziale und sprachliche Kontakte pflegen konnten.

Mit einem Busdienst wurden die SchülerInnen mittags in den Hort des Institutes gebracht.

6.2.1 Familien- und Sprachsituation der gehörlosen SchülerInnen

In der Klasse befanden sich anfangs insgesamt 20 Kinder, 15 hörende und 5 gehörlose Kinder. Zwei hörende Kinder wechselten auf Grund einer Wohnortveränderung die Schule und in der 4. Klasse kam ein zusätzliches gehörloses Kind in die Klasse.

Nun waren es 3 gehörlose Mädchen und 3 gehörlose Buben. 4 gehörlose Kinder haben ein Hörgerät und 2 Kinder ein CI. 4 Kinder haben gehörlose Eltern, 1 Kind wurde von der hörenden Mutter mit Gebärdensprache aufgezogen. 1 CI - Kind hat gehörlosen Eltern. 1 Kind hat fremdsprachliche Eltern. 3 Kinder wiederholten die erste Klasse freiwillig. Diese Kinder waren in diesem 1. Schuljahr in einer Kleingruppe am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien. Die SchülerInnen waren bei der Einschulung zwischen 5 und 8 Jahre alt. In Tabelle 6.1 wird eine Übersicht über die SchülerInnen der Integrationsklasse gegeben.

Name	Ein- schu- lungs- alter ⁴	Migrati- ons- hinter- grund	Hör- hilfe	mittlerer Hör- verlust ⁵	Auf- bläh- kurve ⁶	Hörgrad audiologisch ⁷	Eltern
Chris- tine	5;9	nein	Hör- gerät	110 dB	50 – 60 dB	an Taubheit grenzender Schwerhörig- keit	gehör- los
Tim	6;2	nein	Hör- gerät	110 dB	50 – 70 dB	an Taubheit grenzender Schwerhörig- keit	gehör- los
Nadi- ne	7;9	nein	CI seit 2004	107 dB	40 – 50 dB	an Taubheit grenzender Schwerhörig- keit	hörend
Julia	7;5	nein	CI seit 2004	108 dB	30 – 50 dB	an Taubheit grenzender Schwerhörig- keit	gehör- los
Nils	8; 7	ja	Hör- gerät	100 dB	50 – 80 dB	an Taubheit grenzender Schwerhörig- keit	hörend
Peter	kam in der 3. Klasse	nein	Hör- gerät	90 dB	50 – 60 dB	Resthörig	gehör- los

Tab. 6.1: Die SchülerInnen der Integrationsklasse (Die Namen sind frei gewählte Synonyme)

Im Folgenden werden die SchülerInnen und deren Umfeld genauer beschrieben.

⁴ Einschulungsalter (Integrationsklasse 2005)

⁵ Audiometrische Daten im Einschulungsjahr, mit Ausnahme von C. welche von 2004 stammen.

⁶ Von 500 bis 4000Hz

⁷ Aus hörgeschädigtenpädagogischer Sicht können alle SchülerInnen als „gehörlos“ angesehen werden.

Christine

ist an Taubheit grenzend schwerhörig und kann über das Ohr selbst mit Hörgeräten Sprache kaum wahrnehmen. Ihre Eltern sind beide gehörlos und die Kommunikation erfolgt innerhalb der Familie in ÖGS. Auch ihr kleiner Bruder ist gehörlos. Die Großeltern sind hörend und beherrschen keine Gebärdensprache. Mit ihnen wird ausschließlich in Lautsprache kommuniziert.

Förderung: Frühförderung/ Kindergarten/Schule

Christine besuchte ab dem 3. Lebensjahr den Kindergarten am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung. Mit vier weiteren hochgradig hörgeschädigten Kindern wurde sie in einer Kleingruppe mit lautsprachbegleitender Gebärde gefördert.

Mit 5;9 Jahren wurde Christine als vorzeitig schulreif in die integrative Volksschulklasse eingeschult, da ihre intellektuelle Leistungsfähigkeit als überdurchschnittlich bewertet wurde. Christine verfügte über eine altersentsprechende ÖGS-Kommunikation und verstand komplexe Inhalte problemlos. Sie verfügte über ein überdurchschnittlich hohes Allgemeinwissen. Sie äußerte sich vorwiegend in ÖGS, wobei sie beim Leseprozess und in der Kommunikation mit den hörenden Kindern zunehmend ihre Stimme einsetzte. Ihre lautsprachlichen Äußerungen wurden von mal zu mal verständlicher und häufiger. Christine las bereits in der ersten Klasse kurze Geschichten und zeigt bis heute eine hohe Motivation am eigenständigen Schreiben und Lesen von altersentsprechenden Texten.

Tim

ist an Taubheit grenzend schwerhörig und hat auch mit Hörgeräten kaum Höreindrücke. Er legt seine Hörgeräte öfter ab und erklärt, dass für ihn kein Unterschied mit oder ohne Hörgeräte erkennbar ist. Seine Eltern sind gehörlos, wobei auch schon die Eltern der Mutter gehörlos waren. Er hat keine Geschwister. In der Familie wird ausschließlich in ÖGS kommuniziert.

Förderung: Frühförderung/Kindergarten/Schule

Vor dem Kindergarten war Tim in der Frühberatung am Bundesinstitut für Gehörlose in Wien. Mit 3 Jahren besuchte er den Kindergarten dieses Institutes in einer Kleingruppe mit vier anderen hochgradig hörgeschädigten Kindern mit lautsprach-

unterstützender Gebärde. Obwohl die gehörlose Mutter sehr viel Wert auf Lautsprache legt, wendet Tim kaum Lautsprache spontan an.

Mit 6;2 Jahren wurde er in die integrative Volksschulklasse eingeschult. Er verfügte über eine leicht unterdurchschnittliche ÖGS-Kommunikation und merkte sich neue Gebärdenbegriffe schwer. Das Lesen und Schreiben fiel ihm sehr schwer. Seine Lautsprache war kaum verständlich. Seine Stimme setzte er selten ein und auch in ÖGS traten Verständigungsprobleme auf, wobei er beim Erkennen von emotionalen Inhalten in einer Geschichte eine hohe moralische Reife zeigte. Im Gespräch mit SchülerInnen und Lehrkräften bemühte er sich, sich mit zusätzlichem körperlichem und mimischem Einsatz gut zu verständigen. Seine kommunikative Sensibilität und Fähigkeit sich auf sein Gegenüber einzustellen, ermöglichten ihm auch ohne verständliche Lautsprachkompetenz gute soziale Kontakte zu seinen MitschülerInnen zu pflegen. Tim war in seiner allgemeinen Lernfähigkeit gut begabt und verhielt sich in der Gruppe unauffällig, angepasst, freundlich und eher wenig durchsetzungsbetont.

Nadine

ist an Taubheit grenzend schwerhörig und wurde kurz vor dem Schuleintritt mit 6 Jahren CI-implantiert. Sie wünschte sich ein Cochleaimplantat und konnte ihre Mutter, welche anfangs dagegen war, davon überzeugen. Mit dem CI kann sie Lautsprache gut verstehen und verarbeiten. Sie hat trotz ihres späten Implantationsalters ein hervorragendes Hörvermögen entwickelt und kann gut verständlich sprechen. Ihre Eltern sind hörend und sie hat eine jüngere hörende Schwester. Die Kommunikation vor der CI-Implantation erfolgte vorrangig in ÖGS, welche die Mutter durch Kurse erlernte. Nach der Implantation nahm der Lautspracheinfluss von Seiten der Familie zu.

Nadine ist ein in ihrer Lernfähigkeit überdurchschnittlich begabtes Mädchen, das über eine gute Arbeitshaltung verfügt, gut kontaktfähig, beharrlich und gefühlsmäßig eher ausgeglichen ist.

Förderung: Frühförderung/Kindergarten/Schule

Nadine ging ab dem 3. Lebensjahr in den Kindergarten des Bundesinstituts, ebenfalls in die lautsprachbegleitende Gebärdengruppe. Da sie jedoch schon um ein

Jahr älter war, besuchte sie innerhalb einer Kleingruppe mit gehörlosen Kindern am Institut für Gehörlosenbildung die erste Klasse Volksschule, wo ÖGS die Unterrichtssprache war. Nadine wiederholte die 1. Klasse freiwillig, so dass sie die Integrationsklasse besuchen konnte.

Mit 7;9 Jahren wurde sie in die Integrationsklasse eingeschult. Vor der integrativen Beschulung verständigte sie sich hauptsächlich in ÖGS. In der Integrationsklasse setzte sie vermehrt spontan ihre Stimme ein und entwickelte viel Freude am Sprechen. Sie erkannte rasch sprachliche Muster in der deutschen Lautsprache und setzte sie in ihrem eigenen Sprachgebrauch ein. Folglich entwickelte sich eine hohe Motivation im schriftlichen Bereich und sie schrieb im zweiten Schulbesuchsjahr seitenlange Geschichten und Texte. Das Lesen bereitete ihr trotz der hohen schriftlichen Kompetenz noch einige Schwierigkeiten und sie hatte auch weniger Freude daran.

Sie verfügte über eine gute ÖGS- und ihre Lautsprachkompetenz entwickelte sich rasant in der Integrationsklasse. Sie setzte Lautsprache gerne und gut verständlich bei Gesprächen mit ihren hörenden MitschülerInnen und LehrerInnen ein. Ihr Schriftwortschatz war überdurchschnittlich hoch, die Freude am Lesen erhöhte sich kontinuierlich. Komplexe Inhalte konnte sie in ÖGS wiedergeben.

Julia

ist an Taubheit grenzend schwerhörig und wurde so wie Nadine im Alter von 6 Jahren kurz vor dem Schuleintritt mit einem CI versorgt. Ihre Eltern sind gehörlos und sie hat mehrere gehörlose Geschwister. Auch sie hat trotz ihres späten Implantationsalters im Laufe der integrativen Beschulung ein gutes Hörvermögen entwickelt und kann heute Lautsprache gut verstehen und anwenden. Julia und Nadine waren immer die besten Freundinnen und wollten sich auch gleichzeitig implantieren lassen. Beide motivieren sich gegenseitig, gut zu hören und zu sprechen. In der Familie wird ÖGS angewendet.

Förderung: Frühförderung/Kindergarten/Schule

Julia besuchte vor der Schule den Kindergarten am Institut in der lautsprachbegleitenden Gebärdengruppe. Sie besuchte sowie Nadine die 1. Volksschulklasse in einer Kleingruppe mit gehörlosen Kindern am Bundesinstitut für Gehörlosenbil-

nung und wiederholte freiwillig das 1. Schulbesuchsjahr um in die Integrationsklasse zu wechseln. Mit 7;5 Jahren wurde sie in die Integrationsklasse eingeschult. Julia besaß eine altersentsprechende Gebärdensprachkompetenz und war nach ca. einem Jahr nach der Implantation fähig, mit dem CI Lautsprache (Wörter und kurze Sätze) auditiv zu verstehen. Sie setzte Lautsprache spontan ein und hatte auch Freude daran. Ihre lautsprachlichen Äußerungen waren gut verständlich. Sie las sehr gerne, jedoch wendete sie beim Verfassen von eigenen Texten häufig Satzstrukturen der ÖGS an. Mit ihren altersentsprechenden ÖGS-Kenntnissen konnte sie komplexe Inhalte problemlos verstehen und wiedergeben. Sie ist ein durchschnittlich begabtes Kind, welches über gute sprachliche Fähigkeiten verfügt, jedoch Zusammenhänge nicht immer rasch erfassen kann. Sie ist ein sehr ehrgeiziges und lebhaftes Kind.

Nils

ist an Taubheit grenzend schwerhörig. Obwohl seine Hörfähigkeit laut Audiogramm mit den Hörgeräten verstärkt wird, ist bei ihm kaum ein Unterschied erkennbar, wenn das Hörgerät eingeschaltet ist. Er vergaß manchmal auch völlig, die Batterien zu wechseln und bemerkte nicht wenn sie leer waren. Nur wenn es sehr laut war, schaltete er die Hörgeräte ab. Seine Eltern sind hörend und stammen aus Serbien. In der Familie wird ausschließlich deutsch und serbisch gesprochen.

Förderung: Frühförderung/Kindergarten/Schule

Nils erhielt laut Aussage seiner Mutter keine vorschulischen Fördermaßnahmen in Serbien. Kurz vor Schuleintritt kam er nach Österreich.

Die 1. Klasse besuchte er in der Schwerhörigenschule, wo nur lautsprachlich unterrichtet wurde. Anfang der 2. Klasse wechselte er in die Vorschulklasse am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung mit ÖGS. Er konnte weder schreiben, lesen, sprechen oder gebärden. Eigentlich sprachlos wechselte er in die Kleingruppe mit ÖGS. Nach einem Jahr besaß er gute ÖGS-Kenntnisse und konnte auch schon kleine Texte lesen und selber schreiben. Er wechselte mit den anderen Kindern in die integrative Volksschulklasse. Er war der Älteste in der Klasse, aber durch seinen labilen Gesundheitszustand, sehr zart und klein gewachsen.

Das sinnerfassende Lesen bereitete ihm die meisten Schwierigkeiten, erst als er regelmäßig Erstlesebücher las, konnte er auch komplexere Sätze und Texte verstehen. Eigene Texte verfasste er gerne und konnte sie mit witzigen Inhalten niederschreiben. In Rechnen war er immer der Beste und im Laufe der Zeit zeigte sich auch eine sprachliche Begabung. Grammatikalische Unterschiede zwischen ÖGS und Deutsch wurden von ihm hinterfragt und nachdem auch Englisch dazu kam, war er auch an der Grammatik dieser Sprache äußerst interessiert. Die schriftliche Anwendung bereitete ihm zwar noch einige Schwierigkeiten, jedoch konnte er nach genauen grammatischen Erklärungen diese Sprachstrukturen in Texten gut umsetzen. Sein hohes Interesse an allen Lerninhalten ermöglichte ihm einen rasanten Lern- und Wissenszuwachs. Im Gespräch verwendete er ausschließlich ÖGS. Lautsprachlich versuchte er deutlich zu sprechen, was ihm auch gut gelang. Spontan setzte er Lautsprache jedoch fast nie ein.

Peter

ist resthörig und kann zwar mit den Hörgeräten gut hören, Lautsprache jedoch nicht umsetzen. Seine Eltern sind gehörlos und besitzen eine geringe Sprachkompetenz in Laut- und Gebärdensprache. Beide Elternteile haben sehr wenig Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft. Die Familie pflegt einen sehr intensiven Kontakt zu den hörenden Großeltern. Die Gebärdensprache scheint in dieser Familienkonstellation eine untergeordnete Rolle zu spielen. Alle anderen Familienmitglieder, wie Großeltern, Tanten und Onkel sind hörend. In der Familie wird in beiden Sprachen, ÖGS und Lautsprache, sehr rudimentär kommuniziert. Die Kommunikation ist durch Missverständnisse und Interpretationen von allen Seiten behaftet. Diese Familienkonstellation bedingt scheinbar zahlreiche entwicklungshemmende Faktoren (vgl. Voiner 2008, S.124).

Förderung: Frühförderung/Kindergarten/Schule

Peter erhielt schon mit 1 1/2 Jahren eine Frühbetreuung und besuchte schon vor dem Kindergarten eine Kindergruppe, da die Eltern berufstätig waren. Mit 3 Jahren kam er in den Kindergarten des Bundesinstituts. Die ersten 4 Schuljahre besuchte er eine Kleingruppe am Institut für Gehörlosenbildung. Dort wurde in LBG und ÖGS in einer sehr vereinfachten Form unterrichtet, da diese Klasse mit intellektuell sehr schwachen Kindern bestückt war.

Vor Ende der 4. Klasse wechselte er in die damalige 3. Klasse der integrativen Volksschule auf Empfehlung seiner Lehrerin, da er in der Kleingruppe weit unterfordert gewesen war. Ein Jahr verbrachte Peter in der Integrationsklasse.

Seine Kommunikation basierte auf einfachen ÖGS-Kenntnissen und er hatte große Schwierigkeiten beim Verfassen von einfachen Sätzen und dem sinnerfassenden Lesen. Peters Gebärden- und Schriftwortschatz war gering. Das Lesen war für ihn ein undurchschaubarer Vorgang ohne Inhalt. Erst durch das Verständlich machen und Bewusstmachen des Leseprozesses wurde er neugierig. Nach einiger Zeit erkannte er, dass er aus geschriebenen Texten Informationen bekam, welche sogar interessant waren. Beim Schreiben merkte er sich die gelernten Strukturen gut und konnte sie auch sehr schnell anwenden.

Peter ist intellektuell gut begabt, jedoch konnten sich seine kognitiven Fähigkeiten durch eine sprachlich unzureichende Förderung nicht ausreichend entwickeln. Der Umlernprozess von analogen Satzstrukturen zu einer lebhaften Textform bereitete ihm große Probleme. Sein Gebärden- und Schriftwortschatz erweitert sich kontinuierlich und beeinflusste folglich auch sein kommunikatives Verhalten. In die Integrationsklasse hat er sich gut eingelebt und durch seine praktischen Fähigkeiten einen anerkannten Platz in der neuen Klasse erworben.

6.2.2 Hörende SchülerInnen der Integrationsklasse

Die hörenden SchülerInnen lebten mit ihren Familien in unterschiedlichen sozialen und familiären Strukturen und wurden bezüglich der Integrationsklasse nicht gezielt ausgesucht.

Der Großteil der hörenden Schüler besuchte im zweiten Schulbesuchsjahr einen außerschulischen Gebärdensprachkurs, welchen sie im nächsten Jahr fortsetzen. Dieser Kurs wurde einmal in der Woche angeboten und von einer gehörlosen und einer hörenden Person im Team organisiert.

6.2.3 Beteiligte PädagogInnen der Integrationsklasse

In Österreich werden PädagogInnen im Regelschulbereich von den Bundesländern angestellt und administrativ verwaltet. PädagogInnen von den Sonderinstitu-

tionen der Gehörlosenbildung und der Blindenbildung werden vom Bund angestellt. Das Dienstrecht und die Verwaltung unterscheiden sich von Bund und Land.

Auf die konkrete Integrationsklasse hatte dies jedoch keinerlei Auswirkungen. Alle Unterrichtsstunden waren doppelt besetzt. Die Pädagoginnen bleiben an der jeweiligen Stammschule angestellt. Die gehörlose Lehrerin verließ im letzten Volksschuljahr das Team, da sie eine eigene bilinguale Klasse bekam. Folgende LehrerInnen gab es im Team (Tab. 6.2):

<u>RegelschullehrerInnen</u> <u>(VolksschulpädagogInnen)</u>	<u>IntegrationslehrerInnen</u> <u>(GehörlosenpädagogInnen)</u>
Klassenlehrerin	Hörende Lehrerin mit ÖGS-Kompetenz (Klassenvorständin)
Werklehrerin	Gehörlose Lehrerin (Turnen)
Musiklehrerin	Hörende Lehrerin mit ÖGS-Kompetenz (Turnen, Werken)
Religionslehrerin	Religionslehrerinnen mit ÖGS-Kompetenz
Förderlehrerinnen	

Tab. 6.2: Das Team

6.3 Spezielle Grundstrukturen der untersuchten Klasse

Die konkreten Rahmenbedingungen dieser Klasse umfassten den Unterricht in zwei Sprachen, die Präsenz zweier Pädagoginnen, welche diese beiden Sprachen im Unterricht anwandten, die Teamkonstellationen, das Lernen von ÖGS im Rahmen einer Unterrichtsstunde, die Unterrichtsvermittlung (Inhalt und Form) sowie veränderbare Bedingungen in der Klassenstruktur (Sitzordnung). Diese werden in diesem Kapitel grob dargestellt, da im Laufe der Untersuchung sehr konkret auf diese Aspekte eingegangen wird.

Der Unterricht in zwei Sprachen

Der Unterricht wurde durchgängig in zwei Sprachen abgehalten. Die beiden Sprachen waren Deutsch und ÖGS. Zwei Pädagoginnen unterrichteten in zwei Sprachen gleichzeitig in der Klasse. Somit waren immer zwei Lehrkräfte und deren Sprachen im Unterricht präsent, wobei die hörenden Integrationspädagoginnen bei Bedarf auch die Lautsprache im Unterrichtsgeschehen angewandt haben.

Die Regelschullehrerinnen verwendeten ausschließlich die Lautsprache in gesprochener und geschriebener Sprache, da sie die Gebärdensprache nicht beherrschten. Die Sprachen der Gehörlosenlehrerinnen waren ÖGS und Lautsprache. Teilweise wurden die Anweisungen und Inhalte der Regelschullehrerin in ÖGS zeitgleich übersetzt oder es wurde in kurzen separaten Sequenzen innerhalb des Klassenraums inhaltliche Thematiken nochmals erörtert und wiederholt. LBG (lautsprachbegleitende Gebärden) wurden ausschließlich im Lese- und Schreibprozess eingesetzt, wobei 1-2 Stunden pro Woche in einem separaten Raum gearbeitet wurde, um nach der Didaktik der Gehörlosenpädagogik zu unterrichten. Beide Lehrerinnen wurden von allen Kindern als gleichwertig angesehen. Bei Fragen, Aufgaben, Erklärungen und Verbesserungen usw. wurden beide Lehrkräfte gleichermaßen von den SchülerInnen angesprochen. Der Verantwortungsbereich über Unterrichtsinhalte oder bei organisatorischen Belangen wurde gemeinsam abgestimmt.

Unterricht im Team

Alle Unterrichtsstunden wurden im Team unterrichtet. Es gab verschiedenste Teamkonstellationen. Das primäre Unterrichtsteam bestand aus der Klassenlehrerin der hörenden Kinder (VS-Lehrerin) und der Klassenlehrerin der gehörlosen Kinder (Integrationslehrerin). Beide Pädagoginnen unterrichteten den Gesamtunterricht (Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Zeichnen/Werken) gemeinsam. Drei Stunden unterrichtete eine gehörlose Pädagogin in Turnen mit der Klassenlehrerin der hörenden Kinder. Für Religion waren ebenfalls zwei Lehrerinnen eingeteilt, wobei eine Religionslehrerin mit Gebärdensprachkenntnissen eingesetzt wurde. Werkerziehung und Musikerziehung unterrichteten wieder andere Pädagoginnen.

ÖGS – Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand

Beide Sprachen wurden als Unterrichtssprachen eingesetzt. Es gab eine verbindliche Übung mit dem Namen „Gebärdenpflege“, wo sich die SchülerInnen am Anfang des Schuljahres anmelden konnten. In dieser Stunde widmete ich mich und auch die gehörlose Kollegin dem kontrastiven Grammatikunterricht. Manchmal wurden auch Therapieeinheiten zur Bewusstmachung der Unterschiede die-

ser beiden Sprachgrammatiken verwendet. Ein im Lehrplan verankertes Unterrichtsfach Gebärdensprache gibt es leider in Österreich nicht.

Unterrichtsinhalte

Die Bildungsinhalte wurden im gleichen Umfang und möglichst in der gleichen Geschwindigkeit vermittelt. Manchmal gab es Verzögerungen auf Grund der Übersetzungssituation oder im Rahmen eines Erarbeitungsbereiches. Grundsätzliches Ziel war es jedoch, zeitlich und inhaltlich gleiche Unterrichtsbedingungen für hörende und gehörlose Kindern zu schaffen.

Unterrichtsform

Hauptsächlich wurde frontal unterrichtet. Es gab dafür keinen gezielten Grund. Die Volksschullehrerin unterrichtete gerne in dieser Unterrichtsform und die gehörlosen Kinder wurden auch meist in der Kleingruppe frontal beschult. In der 1. Klasse wurde einmal in der Woche in Stationen unterrichtet und zwar am Buchstabentag. Diese Unterrichtsform bewährte sich ebenfalls und war bei allen Kindern sehr beliebt.

Sitzordnung

Ein sehr wichtiger Aspekt war die Sitzordnung. Die gehörlosen Kinder wurden durcheinander unter die hörenden SchülerInnen gesetzt. Aus gezielten Gründen, wurden die gehörlosen Kinder nicht in einem Eck zusammengefasst (siehe Kapitel 7.1.3.2 Sitzplanänderung).

7 INTERAKTIONSPROZESSE IM KLASSENRAUM

Interaktionen in der Klasse bestimmen das Miteinander in der Klasse und sind mit vielfältigen Verhaltensregeln und sozialen Aufgaben verbunden. In diesem Kapitel werden unterschiedlichste Interaktionsprozesse zwischen allen beteiligten Personen in der Klasse dargestellt. Während meiner Beobachtungen wurde deutlich, wie sich interaktive Phänomene verändern können und sich wiederum an neue Situationen anpassen. Es wird zuerst die Anfangsphase der Integrationsklasse dargestellt und analysiert. Anschließend werden soziale Aspekte im Laufe der weiteren Schuljahre dokumentiert.

Die Interaktionsprozesse in einer Schulklasse sind sehr vielschichtig. Innerhalb dieser Integrationsklasse gab es vorerst grundsätzlich zwei sprachlich orientierte Gruppierungen, die Gruppe der hörenden und die Gruppe der gehörlosen Kinder. Beide Gruppen unterschieden sich nicht nur durch das Hören oder nicht Hören, sondern vorrangig durch die Sprachverwendung. Die Gruppe der hörenden Kinder war die Lautsprachgruppe und die Gruppe der gehörlosen Kinder die Gebärdensprachgruppe. Drei gehörlose Kinder kannten sich von einem Vorschuljahr. Zwei gehörlose Kinder kamen direkt vom Kindergarten in die Integrationsklasse. Die hörenden Kinder kannten sich nur zum Teil vom Kindergarten. Die meisten Kinder kannten sich nicht untereinander. Das Integrationssetting war für alle Kinder neu.

7.1 Anfangsphase, erste Kontakte und Schwierigkeiten

Für alle gehörlosen Kinder war die Integrationssituation eine völlig neue Erfahrung. Im Kindergarten und in der Kleingruppenklasse waren die Kinder unter ihresgleichen und innerhalb einer Kleingruppe mit nicht mehr als sieben Kindern betreut.

Wie gestaltete sich die Anfangsphase für die SchülerInnen und Lehrerinnen der Integrationsklasse? Da sich diese Phase sehr deutlich von den übrigen Beobachtungen in den weiteren Monaten und Jahren abhebt, möchte ich diesen Punkt separat hervorheben.

Der erste Schulmonat verlief fast ohne Kontakte zwischen den beiden Sprachgruppen. Die Kinder waren mit der eigenen Orientierung im neuen System be-

schäftigt. Die Sprachbarrieren, welche sich natürlicherweise durch die beiden unterschiedlichen Sprachmodi ergaben, waren für alle Kinder unterschiedlich schwierig zu bewältigen.

Zusammenfassend kann vorweggenommen werden, dass die Anfangsphase dieser Integrationsklasse spezifische Schwierigkeiten in sich barg und dass der Übergang von einer Kleingruppe in eine Integrationsklasse für die gehörlosen SchülerInnen ein massiver Einschnitt war. Auch für die Eltern der gehörlosen Kinder stellte die Beschulung in einem Regelschulsystem eine besondere Herausforderung dar.

Im Allgemeinen beginnt für alle Kinder bei Schuleintritt ein neuer Lebensabschnitt, der oft von einem hohen Erwartungsdruck von Seiten der Eltern begleitet wird. Für Eltern mit Integrationskindern vermischen sich oftmals einerseits hohe Erwartungen und Befürchtungen miteinander, z.B. wie wird es mein Kind schaffen.

Ich möchte nun einige Interaktionssituationen in der Anfangsphase dokumentieren und analysieren. An Fallbeispielen werden spezifische Hintergründe bezüglich konkreter Verhaltensweisen der gehörlosen Kinder aufgezeigt und dargestellt. Vielfältige Problembereiche ergaben sich in den ersten Schulmonaten, diese werden beschrieben und daraus folgende Lösungsstrategien dokumentiert.

7.1.1 Interaktionen gehörlose Kinder - hörende Kinder

In den ersten Schulwochen bewegten sich die SchülerInnen in ihren Sprachgruppen. Bei Fragen wendeten sich die gehörlosen Kinder ausschließlich an die eigene Gruppe. Bei kleinen Konflikten, zum Beispiel bei einem Streit um den Tafelschwamm, versuchten die gehörlosen Kinder durch Gebärden zum hörenden Kind hin, sich durchzusetzen.

Nur in den Pausen war ein gemeinsames Spiel mit den Bausteinen zu beobachten. Hier wurde dann gezeigt, gegeben oder auch genommen, aber nicht gesprochen. Erste vermehrte Kontakte zu den hörenden Kindern in der Pause wurden bei den beiden CI-Kindern beobachtet. Über Tauschspielsachen wurden diese Kontakte geknüpft und die CI-Kinder setzten in der Interaktion ihre Stimmen ein. Am Anfang spürte man zwar noch eine gewisse Sprechhemmung bei den beiden CI-Kindern, da sie sich wahrscheinlich sehr wohl bewusst waren, dass ihre ge-

sprochene Sprache schwierig verstanden wird. Über klar artikulierte "Ja's" und "Nein's" erfuhren die CI-Kinder ein positives Feedback durch die hörenden Kinder in Form einer gewünschten Handlung oder auch in Form einer positiven erstaunten Zuwendung wie *"ja, ich hab dich verstanden"*. Die gehörlosen Mädchen knüpften schneller Kontakt zu den hörenden MitschülerInnen, als die gehörlosen Buben. Weiters hatten die hörenden Kinder viel weniger Scheu, auf die gehörlosen SchülerInnen zuzugehen, als umgekehrt.

Die hörenden Kinder waren an der Gebärdensprache hoch interessiert, nahmen oft Gegenstände oder Schulsachen in die Hand und fragten die gehörlosen Kinder nach der Gebärde. Die gehörlosen Kinder versuchten sich mit Zeichen oder Lautsprache (nur mit einzelnen Begriffen) verständlich zu machen. Interessant war, dass gezielte Gebärden oder Gebärdensprache in der Interaktion mit den hörenden Kindern kaum eingesetzt wurde. Gehörlose Kinder nahmen die Lehrkraft als Dolmetscherin häufig in Anspruch oder baten diese um Hilfe. Die ersten Interaktionsversuche der gehörlosen Kinder waren sehr unterschiedlich, durch zwei Fallbeispiele werden zwei völlig unterschiedliche Bewältigungsstrategien verdeutlicht.

Fallbeispiel 1:

Beim Erlernen eines Nikolausliedes, bei dem die hörenden Kinder sangen und die gehörlosen Kinder gebärdeten, saß ein cochleaimplantiertes Mädchen im Sesselkreis und gebärdete nicht mit. Das Lied sollte bei der Weihnachtsfeier in der Schule vorgeführt werden - auch in Gebärdensprache. Auf die Frage, warum sie nicht mit gebärdet, antwortete sie, sie könne ja sprechen. Erst durch die Aufforderung zweier hörender Kinder durch die Lehrerin bei der Aufführung ebenfalls mitzugebärden, lies sich das gehörlose Mädchen wieder zum Gebärden umstimmen.

Dieses Verhalten könnte man so deuten, dass die Sprachanpassung für dieses Mädchen von hoher Bedeutung war und die Identifikation mit der anderen Sprachgruppe ein Ziel darstellen könnte, gleichzeitig jedoch unter Verzicht auf den eigenen Sprachmodus. Eventuell wollte sie auch in der Gruppe der hörenden Kinder nicht auffallen – sie wollte dazugehören. Durch die Umkehrung, dass auch hörende Kinder gebärden und dies auch gerne machen, konnte sie sich wieder entschließen, den Gebärdensprachmodus zu zeigen und zwar in der Öffentlichkeit.

Der Hinweis, dass beide Sprachen wertvoll sind und jede zusätzliche Sprache eine Bereicherung darstellt, ist von sehr hoher Bedeutung und sollte nicht nur erklärt, sondern durch die PädagogInnen vorgelebt werden.

Fallbeispiel 2:

Ein gehörloser Bub zog sich im ersten Schulmonat auch von seiner Gebärdensprachgruppe mehr und mehr zurück. Völlig überfordert und müde gebärdete er kaum mehr mit seinen MitschülerInnen. Einfachste Anweisungen der Gebärdensprachlehrerin verstand er nicht mehr und blickte planlos im Raum umher. Die Volksschullehrerin ignorierte er einfach. Sprach sie ihn an, sah er weg. Er sonderete sich ab, saß in der Pause alleine auf seinem Platz und spielte auch nicht mehr mit den Kindern. Auf die Frage: *"Bist du gerne da?"* gebärdete er: *"Nein!"*. Auf die weitere Frage: *"Möchtest du wieder zurück in das BIG?"*, wo er die Vorbereitungs-klasse in der Kleingruppe besucht hat, antwortete er, *"Ja, ich möchte wieder zurück ins BIG."* Er war oft krank und am Nachmittag im Hort erbrach er öfter. Mit Gesprächen versuchte ich ihn zu motivieren und ihm zu vermitteln, dass es einfach eine Zeit dauern wird, bis er sich an die neue Situation gewöhnt.

Seine extreme Reaktion konnte ich mir nur so erklären, dass ihm die Integrations-situation an eine Schulsituation (Sprachsituation) erinnerte, an der er schon einmal gescheitert war.

2004 wechselte er nach der ersten Klasse von der Schwerhörigenschule in das BIG. In der Schwerhörigenschule wird keine Gebärdensprache im Unterricht angewendet. Da Nils über das Ohr Lautsprache nicht aufnehmen konnte, konnte er nach einem Schuljahr weder sprechen noch eine einzige Gebärde. Er konnte keine Sprache entwickeln, da er die gesprochene Sprache nicht wahrnehmen konnte und keine Gebärdensprache im schulischen Umfeld präsent war. Als er dann in die Kleingruppenklasse im BIG kam, konnte er sich zwar kaum verständlich machen, aber rechnete im Zahlenraum 30 problemlos. Ohne Sprache gelang es ihm die Mathematik zu durchschauen, und später stellte sich eine hohe Begabung diesbezüglich heraus. In drei Monaten lernte er in der Kleingruppe im BIG die Gebärdensprache im Eilzugstempo und begann sinnerfassend zu lesen und kurze Texte zu schreiben.

In der Integrationsklasse bemängelte er meist, dass ihn hier niemand verstehe und er mit den MitschülerInnen gerne plaudern möchte und das könne er nur im BIG.

Scheinbar hatte er Angst davor, wieder in ein rein lautsprachliches Schulumfeld zu kommen, wo er wieder nichts verstehen würde. Durch seinen Rückzug auch von seinen gehörlosen SchulkollegInnen, vereinsamte er immer mehr, seine Leistungen wurden schwächer und er gebärdete nur noch ganz wenig. Ich intensivierte meine Gespräche mit ihm und nahm mir pro Woche eine Stunde alleine für ihn Zeit. Ich riet ihm, er solle mir vertrauen und versuchen, mit kurzen Sätzen auf die hörenden SchülerInnen zuzugehen. Immer wieder betonte ich, er passe sehr gut in diese Klasse, und er wird hier sehr viele interessante Sachen lernen. Da er sehr neugierig war und gerne lernte, lockte ich ihn auch mit interessanten Sachthemen, wo er sah, wie alle Schüler motiviert mitarbeiteten. Alle KlassenkameradInnen bemühten sich sehr um ihn. Auch mit den Eltern wurden Gespräche geführt. Dieser Zustand dauerte bis zu den Weihnachtsferien der ersten Integrationsklasse.

Kurz vor den Ferien ereignete sich eine besondere Situation: Die gesamte Klasse lernte ein Weihnachtsgedicht, wobei sich zwei hörende Kinder dazu entschieden, das Gedicht vor der Klasse aufzusagen. Die gehörlosen Kinder lernten das Gedicht in Gebärdensprache auswendig. Jeden Tag sagten zwei weitere Kinder das Weihnachtsgedicht vor der gesamten Klasse auf. Plötzlich meldete sich Nils, um das Gedicht vor der gesamten Klasse zu gebärden. Wir Lehrerinnen waren sehr erstaunt, und die Volksschullehrerin war ratlos und fragte mich wie dies funktionieren sollte. Ich forderte ein hörendes Kind auf, gemeinsam mit ihm das Gedicht aufzusagen. Nun gebärdete er gleichzeitig mit dem hörenden sprechenden Kind das Gedicht, worauf alle begeistert waren.

Der gehörlose Bursch gebärdete mit einer wunderbaren Selbstverständlichkeit, welche die gesamte Klasse in Erstaunen versetzte. Er motivierte die gehörlosen SchülerInnen das Gedicht ebenfalls vor der Klasse zu gebärden.

Nach den Weihnachtsferien kam er, begrüßte auch die Volksschullehrerin und versuchte von ihrem Mund abzulesen und intensivierte den Kontakt mit ihr. Über diese Lehrerin bahnte er sich den Zugang in die hörende Welt. Nach einigen Wochen spielte er mit allen KlassenkameradInnen und versuchte, auch erste Kontak-

te mit den hörenden SchülerInnen zu knüpfen. Am Ende der ersten Klasse wurde er von mir wieder gefragt, "*Bist du gerne hier?*", er lächelte mich an und sagte und gebärdete gleichzeitig "*Ja!*".

Meiner Meinung nach manifestierte sich eine große Angst und Unzufriedenheit bei dem gehörlosen Burschen im ersten Schuljahr der Schwerhörigenschule. Ein Jahr in einer Klasse zu sitzen ohne sich sprachlich entwickeln und sich verständigen zu können, wirkte mit Sicherheit sehr belastend auf den Schüler. Das Erlebnis wieder in einer Klasse (Integrationsklasse) zu sein, in dem er die hörenden MitschülerInnen wieder nicht verstehen konnte, könnte bei ihm wiederum diese Angst vor einer unzureichenden Kommunikation ausgelöst haben. Die Schule ist für Nils das einzige kommunikative Umfeld, in dem er sich gebärdensprachlich unterhalten kann, da seine Eltern die Gebärdensprache nicht beherrschen und er in seiner Freizeit sehr wenig Kontakt zu anderen gehörlosen Kindern hat.

Seine Bewältigungsstrategie, seine Sprache vor der Klasse zu präsentieren und von der gesamten Klasse Respekt und Anerkennung zu erhalten, motivierte ihn, diese Kommunikationshürde zu überwinden.

7.1.2 Interaktionen gehörlose Kinder - hörende Lehrkraft

Die gehörlosen Kinder sprachen anfangs ausschließlich die gebärdensprachkompetente Lehrerin an. Bei größeren Konflikten mit den hörenden Kindern wurde diese auch meist zu Hilfe geholt, da auf beiden Seiten noch kaum eine sprachliche Verständigungsebene vorhanden war. Hier fungierte dann die Lehrerin als Dolmetscherin.

Die Volksschullehrerin wurde anfangs als Lehrerin wenig wahrgenommen. Sprach diese die gehörlosen Kinder an, sahen sie entweder weg oder sie blickten hilfessuchend zur Gebärdensprachlehrerin. Die gehörlosen Kinder versuchten kaum, durch Blickkontakt die Anweisungen der Volksschullehrerin vom Mund abzulesen oder auch nur irgendwie von sich aus eine positive Kommunikation aufzubauen. Erst durch das oftmalige Hinweisen und Ermahnen der Gebärdensprachlehrerin, die Volksschullehrerin auch anzusehen und zu versuchen, etwas zu verstehen, wurde langsam eine positive Interaktion zu dieser Lehrerin angebahnt. Die Zu-

rechtweisung hinsichtlich dieser Problematik musste von Seiten der Gebärdensprachlehrerin sehr häufig eingesetzt werden.

Bei allen gehörlosen Kindern außer dem Migrantenkind war die Gebärdensprache der Hauptsprachmodus, der bis zur integrativen Beschulung großteils bei Interaktionen mit anderen Menschen verwendet wurde. In der Integrationsklasse sprach plötzlich eine Lehrerin die Kinder in Lautsprache an. Die gehörlosen Kinder reagierten eher ablehnend und wandten sich zur gebärdenden Lehrerin. Sie konnten damit rechnen, dass sie die sprechende Lehrerin nur schwer verstehen würden. Um diese Situation sichtlichst zu umgehen, ignorierten sie die Regelschullehrerin.

Durch das Eingreifen der gebärdenden Lehrerin, welche durch häufiges Auffordern den gehörlosen Kindern zusätzliche Kommunikationsmöglichkeiten bewusst machte, verbesserte sich die interaktive Situation zur Regelschullehrerin.

7.1.3 Anfängliche Problematiken im Unterricht

Für die gehörlosen Kinder war der Unterricht anfangs noch viel zu schnell, zu abwechselnd und zu hektisch. Der Wechsel von einer Unterrichtsphase in die nächste überforderte alle gehörlosen Kinder. Die Aufmerksamkeitsspanne war gering, und die Kinder ermüdeten schnell.

Durch die Übersetzungsverzögerung passierte es manchmal, dass bei einem Wechsel von Unterrichtsphasen oder bei Anweisungen die gehörlosen Kinder verzögert reagierten und dadurch konkrete Aufgabenstellungen nur unzureichend lösen oder erledigen konnten. Z. B. lagen einmal in der Mitte des Sitzkreises Instrumente, und die Volksschullehrerin forderte die Kinder auf, sich ein Instrument auszusuchen. Die Lehrerin hat noch nicht einmal ausgesprochen, die Gebärdensprachlehrerin hat auch noch nicht den Satz fertig gebärdet und alle hörenden Kinder stürzten sich auf die Instrumente. Kein einziges gehörloses Kind erwischte auf Grund der Übersetzungsverzögerung ein Instrument.

Schnell wechselnde Unterrichtsphasen waren die gehörlosen Kinder vor der integrativen Beschulung nicht gewohnt. In Kleingruppen wird sehr individuell auf das Lerntempo jedes einzelnen Kindes Rücksicht genommen. Weiters löste die größere Anzahl der Kinder in der Klasse einen zusätzlichen Ablenkungsmechanismus aus. Das Phänomen der Überforderung zeigte sich in rascher Müdigkeit und eine

geringere Aufmerksamkeit. Die Verzögerung durch das Übersetzen in Gebärdensprache verursachte anfänglich einen weiteren Stressfaktor für die gehörlosen Kinder.

Nachdem dies den Pädagoginnen bewusst wurde, entwickelten sie gemeinsam mit den Kindern Handlungsstrategien, um die gehörlosen Kinder zu entlasten. Sie besprachen diesen Nachteil der Verzögerung mit den Kindern und baten sie, geduldig zu sein und zu warten bis die gebärdende Lehrerin fertig erklärt hatte. Diese Sensibilisierung und Einbindung der SchülerInnen bei vielen anfallenden Problemen bewirkte, dass die Rücksichtnahme untereinander gesteigert wurde und teilweise die hörenden Kinder selbst andere hörende Kinder auf das Warten aufmerksam machten.

7.1.3.1 Erste Verhaltensadaptierungen im integrativen Unterricht

Das „miteinander Umgehen“ von Kindern, welche einerseits zwei unterschiedliche Sprachen anwenden und andererseits hören und nichthören, verlangt spezifische Strategien um eine reibungslose Kommunikation und Interaktion zu ermöglichen. Unterschiedliche Verhaltensphänomene wurden erst in der Integrationsklasse wahrgenommen. Phänomene, welche in der Kleingruppe der gehörlosen Kinder nicht störend waren oder bei Klassen mit ausschließlich hörenden Kindern nicht vorkamen. In diesem Kapitel beschreibe ich unterschiedliche Verhaltensweisen von hörenden und gehörlosen Kindern, wie auch ein Verhaltensphänomen der Regelschullehrerin im integrativen Klassenalltag. Ursächliche Bedingungen, welche unterschiedliches Verhalten auslöst, werden analysiert.

Gehörlose SchülerInnen:

Wenn gehörlose Kinder in einer Kleingruppe unterrichtet werden, entwickeln sich dieser Unterrichtsform angepasste Verhaltensformen. Es umfasst die Schülergruppe einer Klasse nur 4 bis höchstens 8 Kinder, und die gehörlosen Kinder hören sich und ihre MitschülerInnen nicht oder nur zu einem geringeren Maß.

- o Während einer konzentrierten Aufgabe, z.B. beim genauen Schreiben der Buchstaben, neigen gehörlose Kinder dazu, Glucks- oder Schnalzlauten von sich zu geben. In einer Kleingruppe, wo dies für ihre gehörlosen KlassenkollegInnen nicht wahrnehmbar ist, werden die gehörlosen Kinder meist auf

diese Laute nicht aufmerksam gemacht. In einer Integrationsklasse werden diese Laute von den hörenden Kindern jedoch als störend empfunden.

Den hörenden SchülerInnen wurde dieses Verhalten erklärt. Bei diesen Schnalzlauten handelt es sich wahrscheinlich um „Konzentrationsmechanismen“, so wie sich hörende Menschen auf die Lippen beißen oder beim Ausschneiden eines genauen Stückes, die Zunge zwischen den Lippen hin und herschieben.

Die gehörlosen SchülerInnen wurden freundlich, entweder von den beiden Lehrerinnen oder auch von den hörenden SchülerInnen, darauf aufmerksam gemacht. Die Reaktion der gehörlosen Kinder war anfangs überrascht, da sie selbst diese Laute nicht hörten, und es ihnen nicht bewusst war, dass sie diese von sich geben. Nach kurzer Zeit passierten diese Zwischenlaute immer seltener. Ein gehörloses Kind fragte, wieso es die Laute beim Arbeiten von sich gibt, und es wurde ihm dazu der Vergleich des Züngelns beim Schneiden eines Papiers erklärt.

- o Fast bei allen gehörlosen Kindern wurde das Phänomen beobachtet, dass sie immer wieder beim Aufzeigen aufstanden und wild „herumfuchtelten“. Die Geduld beim, Aufzeigen sitzen zu bleiben, stellte somit eine weitere Herausforderung dar. Das Warten in der größeren Schülergruppe bereitete ihnen anfangs große Schwierigkeiten.
- o Bei Fragen an die Lehrerinnen wurde meist aufgestanden und direkt zur Lehrkraft hingegangen. Konsequente Aufforderungen sich wieder hinzusetzen und dann die Frage zu stellen, sowie die Fragestellung, ob denn auch die hörenden Kinder immer wieder nach vorne laufen, erreichten eine schnelle Verhaltensänderung. Bei den Beobachtungen zeigte sich, dass das Vergleichen mit hörenden MitschülerInnen, welche sich an die vereinbarten Verhaltensregeln hielten, für einen schnellen Lernprozess bei den gehörlosen SchülerInnen von Vorteil war.
- o Anderen SchülerInnen bei ihren Erzählungen oder Erklärungen von Sachinhalten zuzuhören, erforderte bei den gehörlosen SchülerInnen viel Geduld. Hier waren ein spontanes Unterbrechen und das Erzählen der eigenen Erfahrungen öfter zu beobachten. Zuzuhören ist für die gehörlosen

Kinder eine besondere Herausforderung, an der sehr lange gearbeitet wurde.

Hier möchte ich darauf hinweisen, dass die beobachteten Verhaltensweisen und deren Reaktionen darauf gerade für das spätere Leben wichtige Umgangsformen darstellen und praktisch nur im Rahmen einer Integrationsklasse so anschaulich vermittelt werden können.

Alle aufgezählten Verhaltensweisen würden in einer Kleingruppe mit ausschließlich gehörlosen Kindern nicht wirklich stören. Schnalzlaute würden nicht gehört werden, die Lehrkraft ist bei Fragen schnell und meist sofort erreichbar. Es stört in der Kleingruppe weniger, wenn das Kind zur Lehrkraft geht, wenn es mit den Aufgaben fertig ist und langes Zuhören bei wenigen Kindern ergibt sich selten.

Hörende SchülerInnen:

- o Besondere Schwierigkeiten bereiteten den hörenden Kindern, dass sie gehörlosen Kindern nicht nachrufen konnten. Erst durch die Gebärdensprachlehrerin, welche, wenn sie etwas von einem gehörlosen Kind brauchte und es nicht zu ihr hinsah, ein daneben stehendes Kind bat, das gehörlose Kind anzutippen und aufmerksam zu machen, versuchten die hörenden Kinder untereinander dieses System anzuwenden und es gelang ihnen immer schneller.
- o Weiters wurde beobachtet, dass bei Gesprächssituationen im Unterricht die Wartesituation, bis das gehörlose Kind fertig artikuliert oder gebärdet hatte und der Inhalt lautlich übersetzt wurde (Voicen), hörenden Kindern einiges an Geduld abverlangte.
- o Auf spontanes Dazwischenrufen oder Argumentieren wurde von Seiten der Lehrerinnen mit der Ermahnung zu warten reagiert. Es dauerte einige Wochen, bis sich die hörenden Kinder an diese Gesprächsregel gewöhnten.

Diese Verhaltensphänomene beziehen sich konkret auf das „Nicht-hören-können“ der MitschülerInnen. Nicht Nachzurufen, nicht Dazwischenzurufen und das Zuhören bei einer schwerverständlichen Sprechtechnik verlangte von den hörenden KlassenkameradInnen ein hohes Ausmaß an Geduld. Im Laufe der Zeit manifestierte sich das richtige Verhalten aus unterschiedlichen Motiven.

Das Nachrufen zeigte keine Wirkung, die gehörlosen Kinder reagierten nicht, da sie es nicht hörten. Diese wirkungslose Strategie veränderte sich in eine wirkungsvolle Kommunikationsweiterleitungsstrategie (siehe Kapitel 8.1.6. Kommunikative Strategien).

Das Dazwischenrufen verringerte sich durch das konsequente Reagieren der Pädagoginnen. Das Zuhören veränderte sich durch das Erkennen des Bemühens von Seiten des/r gehörlosen Schülers/in.

LehrerInnen:

Anfangs musste die Gebärdensprachlehrerin häufig die Volksschullehrerin darauf aufmerksam machen, dass sie bei Wortmeldungen auf die gehörlosen Kinder nicht vergessen soll. Darauf angesprochen meinte die Volksschullehrerin:

"Ich glaube, ich habe Angst, ich kann das Kind nicht verstehen und dann weiß ich nicht was ich tun soll."

(Pädagogin CM, 05.05.2008/FB)

Der Hinweis, die gehörlosen Kinder zu Wort kommen zu lassen musste regelmäßig gegeben werden. In den höheren Klassen besserte sich die Situation wesentlich. Auffällig war, dass diese Situation besonders dann eintrat, wenn Personen (z.B. Eltern oder StudentInnen) in der Klasse waren, um den Unterricht kennenzulernen und die Volksschullehrerin daher nervös war.

Die Unsicherheiten in der Kommunikation mit dem gehörlosen Kind laut ihrer eigenen Aussage, hielt die Lehrerin unbewusst davon ab, es aufzurufen.

7.1.3.2 Sitzplanänderung

Da sich die Kinder am ersten Schultag zu ihren Freunden und Freundinnen setzen durften, saßen natürlich alle gehörlosen Kinder beisammen.

Zwei Tage lang unterrichtete die Gebärdensprachlehrerin die Klasse alleine, da die Kollegin erkrankte. Dabei fiel ihr auf, dass die gehörlosen Kinder nur aufpassten und konzentriert waren wenn sie direkt vor ihnen stand. Kaum war die Lehrkraft aus deren Blickfeld plauderten (gebärdeten) die gehörlosen Kinder und wa-

ren unkonzentriert. Die hörenden und gehörlosen SchülerInnen wurden daraufhin in Absprache mit der Volksschullehrerin durcheinander gesetzt.

Im zweiten Schulmonat wurde von beiden Lehrerinnen eine Sitzplanänderung vorgenommen.

Weitere Vorteile einer durchmischten Sitzordnung waren sehr schnell zu beobachten:

- o Der Blickkontakt wurde schneller gefunden, obwohl die Lehrerin oft erst im Klassenraum geortet werden musste;
- o Die Konzentrationsdauer erhöhte sich;
- o Die Gebärdensprachlehrerin pochte auf mehr Selbstständigkeit der gehörlosen Kinder, da sie nicht wegen jeder Kleinigkeit zu den einzeln verstreut sitzenden gehörlosen Kindern laufen konnte;
- o Automatisch verwies die Gebärdensprachlehrerin auch vermehrt auf die Volksschullehrerin, auf ihr Mundbild zu achten und bei einfacheren Inhalten, insbesondere in der Mathematik, direkt vom Mund abzulesen (natürlich mit der Sensibilität, falls der/die gehörlose SchülerIn nicht verstehen würde, die Gebärdensprache sofort zusätzlich einzusetzen);
- o Bei Nichtverstehen wurde sofort mit der Gebärdensprachlehrerin Blickkontakt aufgenommen;
- o Die Anweisungen wurden nun rascher und teilweise gleichzeitig mit den hörenden SchülerInnen aufgenommen;
- o Der gehörlose Schüler des vorangegangenen Fallbeispiels 2 in Kapitel 7.1.1 wurde in die 1. Reihe gesetzt. Seinem lethargischen Verhalten wurde so von beiden Lehrerinnen, durch häufiges Aufrufen und Einbinden in den Unterricht, entgegengewirkt;
- o Ein weiterer gehörloser Schüler, welcher sehr unselbständig und besonders auf die Gebärdensprachlehrerin fixiert war, wurde in die 2. Reihe gesetzt. Damit erreichte man eine gewisse Distanz zur Lehrerin und seine eigene Selbstständigkeit wurde dadurch gefordert. (Fallbeispiel 3)

- o Die sozialen Kontakte zwischen den hörenden und gehörlosen Kindern verstärkten sich und über kurze Fragen z.B. „*Borgst du mir bitte deinen Radiergummi?*“ wurden erste Kommunikationshemmungen überwunden.

Fallbeispiel 3:

Der gehörlose Bub, der von der 1. Reihe in die 2. Reihe gesetzt wurde, wollte am nächsten Tag in der Früh nicht mehr in die Klasse. Da die Mutter mit zur Schule kam, wurde ihr kurz der Grund für diese Entscheidung mitgeteilt. Die Mutter und die Lehrerin konnten den Bub überreden, diesen einen Tag einmal so auszuprobieren. Konsequenz forderte die Lehrerin ein selbständiges Arbeiten ein, und gleichzeitig bekam er von ihr Lob und Anerkennung. Am Ende des Schultages war er stolz auf seinen Mut und auf seine Leistungen und mit Selbstsicherheit erzählte er auch seiner Mutter davon. Ein zusätzliches Lob ging auch an die Mutter, die hinsichtlich dieser Problematik mit der Lehrerin gut kooperierte.

Durch ein Durchmischen der gehörlosen und hörenden SchülerInnen unterband man einerseits das Gebärden (= Geplauder) während des Unterrichts und andererseits erhöhte man die Konzentrationsfähigkeit, da der Fokus (=Lehrerin) nicht nur an einem Fleck fixiert war, sondern sich die Lehrerin auf Grund der unterschiedlichen Sitzplätze der gehörlosen Kinder durch den Raum bewegte. Diese Bewegung der Lehrkraft forderte die Konzentration und dem schnellen Ermüden durch eine statische Fokussierung wurde entgegengewirkt.

Grundsätzlich wurde vorerst nur angenommen, dass eine statische Fokussierung (gebärdende Lehrkraft steht oder sitzt an einem Platz in der Klasse) das Ermüden der gehörlosen SchülerInnen schneller forciert. Es wurde beobachtet, dass die SchülerInnen sozusagen „durch die Lehrerin hindurch sahen“. Indem sich die gebärdende Lehrerin durch das Klassenzimmer bewegte (nicht abrupt, sondern langsam), so die Annahme, würde dies durch das nicht zu lange Verweilen auf einem Punkt die Konzentration der gehörlosen SchülerInnen fördern.

Dieses Bewegen der Lehrkraft durch den Raum könnte die Kinder zu einer erhöhten selbstgewollten Flexibilität hinsichtlich des Erfassens von Lerninhalten motivieren. Der Lerninhalt wird nicht nur einfach präsentiert, sondern die Kinder müssen

jetzt durch die Veränderung des Präsentationsraumes auch Eigeninitiative zeigen, um den Lerninhalt erfassen zu können (Eigeninteresse).

7.1.4 Klassenklima in den ersten Schulmonaten

Durch das gegenseitige Rücksichtnehmen von allen Seiten (SchülerInnen und Lehrerinnen), durch konsequente Gesprächs- und Verhaltensregelungen und durch das sofortige Reagieren und Ansprechen von Missverständnissen kam es trotz hoher unterschiedlicher Bedürfnisse von Seiten der gehörlosen und hörenden SchülerInnen zu einem sehr positiven Aufeinanderzugehen. Einmal pro Woche wurden die Kinder im Sitzkreis gefragt, wie sie sich in der Klasse fühlen und das Feedback war ab dem zweiten Halbjahr der 1. Klasse ausschließlich positiv.

Es wurde von mir als Integrationslehrerin darauf geachtet, den Ausgleich von Rücksichtnahme ohne Mitleid vorzuleben. So wurden die gehörlosen Kinder genauso zurechtgewiesen, wenn vorgegebene Regeln verletzt oder konkrete Aufgaben nicht erledigt wurden. Dies zeigte den hörenden Kindern, dass die gehörlosen SchülerInnen gleich behandelt wurden und nicht durch ihre Behinderung Vorteile genossen.

7.1.5 Anfangsphase: Resümee

Die Phase der Eingewöhnung in die integrative Schulklasse wurde von den gehörlosen und hörenden SchülerInnen sehr unterschiedlich erlebt.

Besonders auffallend war, dass gehörlose Mädchen schneller Kontakt fanden als Burschen, wobei die beiden Mädchen mit CI am häufigsten interaktiv wurden.

Fast immer war zu beobachten, dass die beiden cochleaimplantierten Mädchen die Interaktion mit Hilfe der Lautsprache begannen und die hörenden Kinder darauf unmittelbar reagierten. In dieser ersten Phase des Aufeinanderzugehens fiel es den Kindern leichter, in Interaktion zu treten, wenn ein gemeinsamer Sprachmodus zumindest rudimentär zur Verfügung stand. Manche hörende Kinder lernten in den ersten Wochen einige Gebärden und versuchten auch mit den gehörlosen Kindern in Kontakt zu treten. Auf diese Interaktionsversuche reagierte zuallererst das gehörlose Mädchen mit Hörgeräten, wobei dieses Mädchen mit der ersten lautsprachlichen Äußerung ihrerseits, *"Bitte Radiergummi borgen"*, reagierte.

Die gehörlosen Burschen versuchten erst Monate später mit den hörenden MitschülerInnen in Kontakt zu treten.

Ein geringer gemeinsamer Sprachmodus erleichtert die ersten Interaktionsprozesse. Sobald die ersten Gebärden gelernt und sich lautsprachliche Äußerungen zutraut wurden, verliefen soziale Kontakte positiv. Das positive Feedback der jeweils anderen Sprachgruppe verstärkte wiederum den Spracheinsatz und folglich den Interaktionsprozess. Eine gemeinsame Sprachbasis bedingt Interaktion, sowie Interaktionen eine gemeinsame Sprachbasis benötigen (Abb. 7.1).

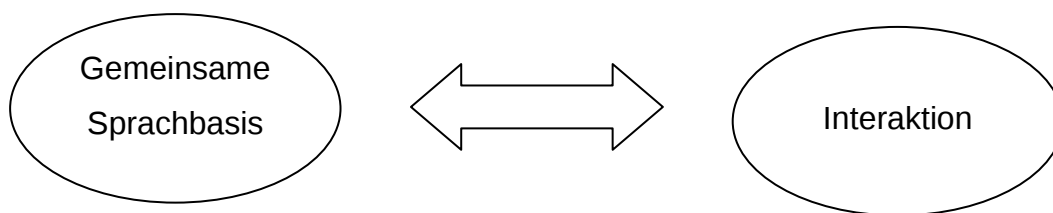


Abb. 7.1: Sprachbasis – Interaktion

Der geschlechtsspezifische Unterschied, dass Mädchen schneller und häufiger Kontakt aufnahmen als Buben, zeigte sich in der Anfangsphase deutlich.

Die hörenden MitschülerInnen versuchten häufiger als die gehörlosen SchülerInnen mit der anderen Sprachgruppe in Kontakt zu treten. Gleichzeitig versuchten die Hörenden weniger die Lehrkräfte in den Interaktionsprozess mit einzubeziehen. Generell fiel den hörenden SchülerInnen die Kontaktaufnahme leichter. Es ist anzunehmen, dass sie keine Angst zu haben brauchten, etwas falsch zu machen, sondern die Neugier und das Erlernen der neuen Sprache dieses Verhalten motivierte. Andererseits wurde beobachtet, dass gehörlose Kinder bei der Lautsprachanwendung von Seiten des Gegenübers öfters verwunderliches Erstaunen bis Befremdung erlebten. Das Wissen um ihre defizitäre Sprechtechnik wird den gehörlosen Kindern dadurch sehr schnell bewusst. Somit sind Interaktionsversuche mit der Lautsprachgruppe wahrscheinlich größtenteils mit Unsicherheiten und Sprechhemmungen verbunden.

Die gebärdende Lehrerin erfüllte im integrativen Umfeld zwei Funktionen: Einerseits war sie Vermittlerin zwischen den beiden Sprachgruppen, und andererseits agierte sie als Informationsträgerin von Bildungsinhalten. Besonders in der An-

fangsphase waren genaue Informationen von Seiten der Integrationslehrerin über Verhaltensweisen der beiden Sprachgruppen von hoher Wichtigkeit. Großer Wert wurde auf einen respektvollen Umgang gelegt, und bei Missverständnissen wurden diese möglichst schnell angesprochen und geklärt.

Die Erklärung von Seiten der Gehörlosenpädagogin, dass auftretende Kommunikationsbarrieren natürlich vorkommen werden, dies aber nicht negativ zu bewerten sei, entschärfte schon vorab den Kommunikationsprozess. Im Laufe des Untersuchungsprozesses zeigte sich immer wieder, dass es Interaktionssituationen entspannte, wenn die Problematik der Kommunikationsbarrieren zwischen den Sprachgruppen regelmäßig und direkt angesprochen wurde.

Zusammenfassend waren für die ersten interaktiven Prozesse die gegenseitige Lenkung und Sensibilisierung der unterschiedlichen Sprachgruppen durch die Lehrkräfte, die erste Anbahnung von sprachlichen Äußerungen in Richtung der jeweils anderen Sprachgruppe und das Ansprechen und Besprechen von Befindlichkeiten und Missverständnissen von Bedeutung.

7.2 Vielfältige Interaktionskonstellationen im Schulbereich

Nach ca. einem Jahr wurde mit konkreten Beobachtungen zu unterschiedlichen Phänomenen bezüglich des Interaktionsprozesses zwischen allen beteiligten Personen in der Klasse begonnen. Die Interaktionskonstellationen in der Klasse waren sehr vielfältig. Wie gestalten sich die interaktiven Kontakte zwischen den hörenden und gehörlosen MitschülerInnen und ihren Lehrerinnen? Mit welchen Kommunikationsstrategien gehen die Kinder und Lehrerinnen aufeinander zu, und wie bewältigen sie Kommunikationsbarrieren im sozialen Miteinander? Welche Bedingungen fördern oder hemmen den Interaktionsprozess? Wird interaktionales Handeln von Sprachkompetenzen beeinflusst? Welcher Sprachmodus wird interaktiv verwendet? Diese Fragen werden in diesem Kapitel dokumentiert und interpretiert.

7.2.1 Interaktionen zwischen Lehrerinnen und gehörlosen SchülerInnen

In der Klasse arbeiteten immer zwei LehrerInnen im Team. Die Regelschullehrerin (Volksschullehrerin) und entweder eine hörende oder eine gehörlose Integrations-

lehrerin (Gebärdensprachlehrerin). Die Regelschullehrerin kommunizierte in der Lautsprache und besaß keine Gebärdensprachkompetenz. Die hörenden IntegrationslehrerInnen hatten gute Gebärdensprachkenntnisse, und die gehörlose Integrationslehrerin war voll gebärdensprachkompetent. Da sich Interaktion hauptsächlich über Sprache abspielt, waren die interaktiven Strategien und deren Häufigkeiten diesbezüglich von besonderem Interesse.

7.2.1.1 Interaktionen zwischen hörender Volksschullehrerin (Klassenlehrerin) und gehörlosen SchülerInnen

Die Volksschullehrerin hatte keinerlei Erfahrungen mit gehörlosen SchülerInnen, meldete sich freiwillig für diese Klasse und war von Anfang an hoch motiviert und sehr neugierig. Es gab zwischen den Lehrerinnen keine genaue Aufteilung der Aufgabenbereiche. Die hörende Lehrerin fühlte sich für die gehörlosen Kinder genauso verantwortlich wie für die hörenden Kinder. Die Interaktionssprache zwischen der Volksschullehrerin und den hörbeeinträchtigten Kindern war meist die Lautsprache, nur hin und wieder wurde auch in kurzen Gebärdensequenzen kommuniziert. Manchmal wurden von Seiten der Lehrerin pantomimische Bewegungen zusätzlich zum Lautbild eingesetzt. Sprach die Lehrerin direkt zum hörbeeinträchtigten Kind, so versuchte sie sich zum Kind hinunter zu beugen und langsam und deutlich zu sprechen. Verstand sie das Kind nicht, wiederholte sie es mehrmals und verwendete andere Wörter oder zusätzliche Gesten. Besonders interessant war, dass die Lehrerin es mit großer Geduld so lange probierte, bis sie merkte, dass sie das Kind verstanden hat. Mit Humor bewältigte sie manche sprachlichen Missverständnisse. Nur im äußersten Notfall rief sie die Gebärdensprachlehrerin zu Hilfe. Es scheint, dass dieses Verhalten ein gewisses Vertrauen bei den hörgeschädigten Kindern hervorrief, denn die Kontaktaufnahme zu dieser Lehrerin, obwohl sie keine Gebärdensprachkompetenz besaß, war von allen Kindern ungezwungen und sehr häufig. Auffallend war, dass besonders die Kinder, welche sprechtechnisch schlecht zu verstehen waren, häufig mit ihr in Kontakt traten.

Nils zeigt „Schneiden“. CM versteht und gibt ihm ein Stanleymesser;

Frau M. erklärt Nils, wo er scheiden muss in Lautsprache und mithilfe von Skizzen mit einem Bleistift;

Christine versteht nicht, wie man den Meter laut dem angegebenen Maßstab in Zentimeter umrechnet. Sie läuft zu CM, die es ihr erklärt;

Julia ruft CM um ihr zu sagen, dass ihr Uhu-Stick leer ist. Frau M. rät ihr sich einen auszuborgen;

CM erklärt in Lautsprache, dass Tim seine Gedächtnisübung noch einmal durchlesen soll. Er versteht sofort;

Beobachtung am 03.12.07 – 28:3; 28:4; 15.04.08 – 11:19; 15.04.08 – 11:33; 11.01.08 – 30:2

Die Verhaltensreaktion auf Nichtverstehen oder Missverständnisse war von Seiten der Pädagogin geduldig und freundlich mit Nachfragen oder Hilfeholen verbunden. Auch die hörgeschädigten Kinder versuchten mit großer Geduld und Ausdauer ihre Gesten und lautsprachlichen Äußerungen zu entziffern.

Die Lehrerin vermittelte durch ihr Wesen sichtlichst eine besondere Offenheit und Akzeptanz, sodass die Interaktionsebene trotz mangelhafter Sprachebene einen positiv motivierenden Aspekt hervorrief. Daraus folgend ist anzunehmen, dass nicht ausschließlich die Sprachkompetenz, insbesondere die Gebärdensprachkompetenz alleine, eine gute soziale Interaktion ermöglicht. Es scheint, die innere Offenheit, die Akzeptanz und der Respekt des Gegenübers sind für die hörgeschädigten Kinder von besonderer Bedeutung.

Bei den Interaktionsformen handelte es sich um Fragen und Antworten, Anweisungen, kurzen Gesprächen, Hilfestellungen und Inhaltskontrollen. Längere Gespräche wurden mit Hilfe der Integrationslehrerin geführt. Die meisten Interaktionen fanden im Unterricht statt, in den Pausen gab es wenig Kontakte zu der Regelschullehrerin. Die Aufnahme des Kontakts war zwischen den hörgeschädigten Kindern und der Lehrerin fast ausgeglichen. Das heißt, es kam zu keinen besonderen Häufungen hinsichtlich eines Kindes oder der Lehrerin. Die CI-Kinder, welche sich in der Lautsprache meist sicherer fühlten, kamen von der Häufigkeit der Kontaktaufnahme auf das gleiche Ergebnis wie die Kinder mit Hörgeräten. Es waren von Seiten der Lehrerin keinen Unterschied bei der Kontaktaufnahme mit den Hörgerätekindern oder CI-Kindern zu beobachten.

Das Phänomen, eine positive Beziehungsebene mit geringer Sprachbasis aufzubauen umschließt ursächliche Bedingungen, welche vorab diese Beziehungsebene beeinflussen könnten. Offenheit und Interesse könnten solche Bedingungen sein. Interaktionale Strategien wie geduldiges, angstfreies Zugehen auf das gehörlose Kind, interessiertes Zuhören, konsequentes und dauerndes Problemlösungsverhalten usw. wirken förderlich auf die Beziehung zwischen LehrerIn und gehörlosem Kind.

Ein ähnliches interaktives Bild zeigt auch die Beziehung zwischen Volksschullehrerin und der gehörlosen Pädagogin (siehe Kapitel 7.2.2 Interaktionen zwischen Volksschullehrerin und gehörloser Integrationslehrerin).

7.2.1.2 Interaktionen zwischen gebärdenden Integrationslehrerinnen und gehörlosen SchülerInnen

Alle Integrationslehrerinnen besaßen eine gute Gebärdensprachkompetenz. Die Interaktionsprozesse fanden im Unterricht und auch in den Pausen in Gebärdensprache statt. Besonders in den Pausen wurde dieser Kontakt sehr häufig gepflegt, zum Unterschied zur Volksschullehrerin. Die Inhalte der Pausengespräche waren zum Großteil private Ereignisse. In der ersten Klasse wurden bei Konflikten mit MitschülerInnen noch hin und wieder die Integrationslehrerinnen zu Hilfe geholt. Dieses Verhalten verringerte sich in den weiteren Schulstufen, bis die Lehrkräfte zwecks Konfliktregelungen nicht mehr in das interaktive Geschehen einbezogen wurden.

Bei Interaktionssituationen, in denen ein genaues sprachliches Verständnis Voraussetzung war, wurden ebenfalls die Integrationslehrerinnen zum Dolmetschen geholt, so z.B. bei Spielerklärungen.

Die Interaktionsformen im Unterricht waren Aufforderungen, Anweisungen, Inhaltskontrollen, Erklärungen und Fragen und Antworten. Bei den Aufforderungen wurde besonders von Seiten der Integrationslehrerinnen häufig auf zwei Aspekte hingewiesen:

Das genaue Hinsehen – das genaue Lesen

Die Lehrerin gebärdete, das lila Mathematikbuch vorzubereiten, einige hörgeschädigte Kinder nahmen das gelbe Mathematikbuch heraus. Sehr häufig wurde falsch

von der Tafel abgeschrieben oder statt in das Schulübungsheft ins Aufgabenheft geschrieben.

Es wurde beobachtet, dass die Kinder immer wieder ein Hinweisen und ein Aufmerksam machen von Seiten der Lehrerinnen brauchten um die Konzentration auf eine bestimmte Aufgabe zu erhöhen. Es zeigte sich, dass gehörlose SchülerInnen zur gebärdenden Lehrerin hinsehen müssen, wenn sie erklärt und Anweisungen gibt und zwar bis die jeweilige Kommunikationssequenz zu Ende ist. Sie können z.B. nicht ihren Tisch aufräumen und gleichzeitig zur Lehrerin schauen.

Aufzupassen

Besonders häufig wurden die Kinder darauf angesprochen, genau aufzupassen. Das heißt wiederum, bei Erklärungen genau auf die gebärdenden Inhalte zu schauen.

Beide Aspekte betreffen die Konzentration auf wesentliche sprachliche Inhalte. Dies scheint den hörbeeinträchtigten Kindern manchmal schwer zu fallen. Es werden nur einzelne Details wahrgenommen, z.B. das Mathematikbuch (jedoch nicht dessen Farbe). Daraus folgend kommt es zu Missverständnissen und falschen Antworten oder unkorrekten Aufgabenlösungen.

Resümierend ist zu erkennen, dass die Integrationslehrerin als eine Art "sprachliche Brücke" zwischen beiden Sprachgruppen gebraucht wird. Sie wird als Hilfe für sprachliche Notfälle gesehen. Um Missverständnisse zu vermeiden oder um völlige Klarheit zu bekommen ist es unumgänglich, Sprachinhalte genau und differenziert wahrzunehmen. Auf Grund von zahlreichen Gesprächen mit den gehörlosen Kindern und der gehörlosen Lehrerin zeigte sich, dass Missverständnisse im kommunikativen Umgang für hörgeschädigte Menschen mit hörenden Menschen eine belastender Faktor ist. Während ihres Lebens werden sie ständig von Kommunikationsproblemen begleitet, mit Hilfe von Dolmetschern oder eben einer Gebärdensprachlehrerin werden diese Problematiken minimiert. Durch sprachliche Barrieren gleiten hörbeeinträchtigte Kinder manchmal in eine Außenseiterrolle und können bei gemeinsamen Spielen oder Unternehmungen auf Grund der dazu notwendigen lautsprachlich formulierten Regeln nicht mitmachen. Die Inhalte sind zu komplex, um sie mit einfachen sprachlichen Mitteln zu beschreiben. Hier wirkt

eine sprachliche Vermittlerin (Dolmetscherin) positiv auf den Interaktionsprozess, es kann sprachlich barrierefrei kommuniziert werden.

Aussagen von hörenden Kindern wie: *"Schnell Silvia komm, sie verstehen uns sonst wieder nicht und es dauert dann so lang."*, führen bei hörende Kindern oft schnell zu wenig Geduld, und bevor sie dann hörbeeinträchtigte Kinder fragen, fragen sie sie gar nicht.

Im Rahmen der Untersuchungen wurde folgendes Phänomen beobachtet:

Hörende Kinder können gleichzeitig handeln und hören, was als nächstes folgen soll, ohne die Lehrkraft anzusehen. Das bedeutet sie können handeln und hören sowie handeln und sprechen gleichzeitig. Gehörlose Menschen sprechen mit ihren Händen und sobald diese verwendet werden, unterbricht der Handlungsfluss. Sie können entweder gebärdend kommunizieren und dann handeln oder zuerst der gebärdenden Kommunikation ausschließlich visuell folgen und dann eine Handlung setzen. Gleichzeitig ist dies jedoch nicht möglich. Das erfordert auch von den Kindern selbst Geduld. Sie sehen, wie ihre hörenden MitschülerInnen z.B. schon anfangen aufzuräumen, obwohl die hörende Lehrerin noch spricht. Die gehörlosen SchülerInnen müssen noch warten, bis die gebärdende Lehrerin fertig gebärdet hat. Auf der einen Seite möchten sie, mit einer geforderten Handlung gleichzeitig beginnen, andererseits wissen sie, dass durch das Abwenden eventuell Informationen verloren gehen könnten. Dieser Zwiespalt bereitet den gehörlosen SchülerInnen natürlich Schwierigkeiten.

Bei privaten Anliegen oder Problemen wird ausschließlich die Gebärdensprachlehrerin angesprochen. Die Gebärdensprache ist für emotionelle Inhalte die einzig wirkliche Ausdrucksmöglichkeit für gehörlose Kinder. In diesem Sprachmodus können sie ihre Empfindungen und Befindlichkeiten formulieren und erleben einen dialogischen Austausch.

7.2.2 Interaktionen zwischen Volksschullehrerin und gehörloser Integrationslehrerin

Die gehörlose Integrationslehrerin hatte keine Erfahrungen mit Integrationsklassen. Im Regelfall unterrichten in Österreich gehörlose PädagogInnen in Sonderinstitutionen für hörbeeinträchtigte Kinder. Dass das Hauptproblem auf der Kommu-

nikationsebene lag, war sowohl die Befürchtung der Volksschullehrerin als auch der gehörlosen Integrationslehrerin. Wie sollten sie sich verständigen? Sie hatten während ihres gemeinsamen Unterrichts keine/n Dolmetscher/in. Beide Lehrerinnen versuchten über die hörende Gebärdensprachlehrerin eine erste Vermittlerin zu finden. Ängste und Fragen wurden mit ihr besprochen und, wenn möglich, auch sofort direkt miteinander gelöst. Hier schienen die wichtigsten Elemente wiederum das sofortige Ansprechen von Missverständnissen und die Offenheit dem Gegenüber zu sein. Die kommunikative Hilfe der hörenden Gebärdensprachlehrerin wurde nur in den ersten Wochen gebraucht. Sehr schnell fanden die beiden Lehrerinnen eine komplexe Kommunikationsebene über Ablesen und langsames Sprechen. Die Volksschullehrerin war eine ältere Lehrerin, während die gehörlose Lehrerin noch sehr jung war. Es entwickelte sich eine Art Mutter-Tochter-Verhältnis, welches beide sehr genossen. Die Volksschullehrerin meinte einmal stolz auf die Frage, wie sie sich beide denn verständigen:

"Ich kann sie gut verstehen, ich weiß sehr viel über ihre Familie und wir sprechen auch über Probleme und Sorgen. Ich mag CT einfach und ich bin stolz, dass wir miteinander so eine gute Beziehung haben, obwohl ich nicht gebärden kann. Ich würde gerne Gebärdensprache lernen, aber ich glaube ich bin schon zu alt dafür."

Pädagogin CM, 24.04.2008/FB

"Obwohl sie nicht gebärden kann", die hörende Lehrerin bezieht den Kommunikationsdefizit auf sich und nicht auf die nicht gut sprechen-könnende gehörlosen Kollegin. Genau das scheint der Punkt zu sein.

Wenn hörende Menschen das „sprachliche Defizit“ in der Kommunikation mit einem gehörlosen Menschen bei sich sehen, im nicht Beherrschen der Gebärdensprache, könnte das einen positiven Kommunikationseinstieg auslösen. Die hörende Person signalisiert der gehörlosen Person Interesse und Offenheit in Bezug auf die Gebärdensprache. Es wird keine alleinige Anpassung von Seiten des Gehörlosen erwartet. Das hörende Gegenüber zeigt die Bereitschaft das Kommunikationsproblem von sich aus zu bewältigen, mit welchen Strategien auch immer, und somit geht er/sie auf den gehörlosen Menschen zu, und die Kommunikations- und Beziehungsebene kann funktionieren.

Umgekehrt wurde die gleiche Frage der gehörlosen Lehrerin gestellt. Wie ist es möglich, euch miteinander zu verständigen, wie funktioniert das bei euch beiden?

„Ich weiß es nicht genau, warum es so gut funktioniert. CM ist so offen, so herzlich, ich kann ihr viel erzählen. Sie ist einfach so geduldig, ich glaube das ist auch wichtig und sie ist interessiert an mir. Sie bemüht sich so und ich mag sie. Ich glaube nicht die Gebärdensprache alleine ist wichtig, es ist Vieles wichtig im Umgang mit gehörlosen Menschen. Besonders wichtig ist der Respekt. Ich kann nachfragen, sie wird nicht ungeduldig, sie will wissen was ich sage. Ich hatte Angst zu sprechen, ich mag nicht sprechen. Aber bei ihr habe ich überhaupt keine Angst.“

Gehörlose Integrationspädagogin CT, 24.04.2008/FB

Hier wird deutlich, dass sich Probleme in der Kommunikation mit der hörenden Umwelt bei erwachsenen gehörlosen Menschen und gehörlosen Kindern nicht gravierend unterscheiden.

Warum funktionierte es, eine adäquate Kommunikationsebene aufzubauen, obwohl die Sprachebene schwierig zu bewältigen war? Die Volksschullehrerin zeigte es mit ihrem Verhalten und ihrer Einstellung der gehörlosen Person gegenüber. Sie vermittelte der gehörlosen Lehrerin Vertrauen, Akzeptanz, Interesse und Respekt. Weiters meinte sie, wie schon erwähnt, das Kommunikationsdefizit liege bei ihr. Gleichzeitig erwartete sie keine sprachliche Anpassung an die Lautsprache, sondern akzeptierte die Ängste von Seiten der gehörlosen Lehrerin. Dies wiederum motivierte sichtlichst die gehörlose Lehrerin im Interaktionsprozess Lautsprache anzuwenden, obwohl sie sich ihrer Sprechleistung sehr wohl bewusst war und das Sprechen meist mied. Beide Lehrerinnen hatten den Willen miteinander zu kommunizieren, und durch ihre positive Einstellung zueinander schafften sie es, eine gute Kommunikations- und Beziehungsebene zu erreichen.

Interessant ist, dass die Volksschullehrerin sowohl bei den hörbeeinträchtigten Kindern als auch bei der gehörlosen Integrationslehrerin ein positives Kommunikationsverhalten auslöste.

Interpretativ bedeutet dies, dass die innere positive Einstellung einen sehr hohen Stellenwert im Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen hörenden und gehörlosen Menschen hat. Das Entgegenbringen dieser Einstellung von Seiten des hörenden Menschen sollte von Grund auf gegeben sein, vor allem natürlich im

pädagogischen Umfeld. Erst dann kann sich der gehörlose Mensch auch auf eine scheinbar schwierige Kommunikationssituation einlassen. (Weitere Ausführungen punkto Team siehe Kapitel 10.2.2 Eine besondere Teamkonstellation – gehörlose Pädagogin/hörende Pädagogin).

7.2.3 Interaktionen zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen im Klassenumfeld

Während dieser Interaktionen wurde hauptsächlich in Gebärdensprache kommuniziert. Es wurden z.B. Alltagsgespräche und Gespräche über Unterrichtsinhalte geführt. Es sind sehr oft die gleichen hörenden Kinder, die häufig mit den gehörlosen Kindern in Kontakt stehen. Diese Kinder vermittelten eine gewisse Sicherheit in der gebärdensprachlichen Anwendung, wobei die Gebärdensprachkompetenz dieser Kinder unterschiedlich war. Auffällig war, dass alle hörenden Mädchen häufig mit den gehörlosen MitschülerInnen kommunizierten und einen regen Umgang mit ihnen pflegten. Zwei bis drei Burschen hatten hingegen selten Kontakt zu den gehörlosen SchülerInnen.

Folgende Gespräche sind nur ein Auszug aus den vielen Gesprächen, die zwischen gehörlosen und hörenden Kindern in Gebärdensprache geführt wurden:

Karo (h) und Christine (gh) unterhalten sich über ihre Pokemonfiguren;

Die Kinder diskutieren erstaunt darüber, dass Christine 10 Bleistifte in ihrer Feder-schachtel hat;

Patrizia (h) und Nadine (gh) unterhalten sich. Patrizia fragt Nadine, ob sie ihre Tomate haben kann. Nadine gibt sie ihr;

Nadine (gh) diskutiert mit Corina und Patrizia (beide h), welche Ostereier am Strauch an der Decke von wem sind;

Julia (gh) erzählt Karo (h) stolz, dass sie null Fehler bei der Gedächtnisübung gemacht hat;

Beobachtungen am 06.05.08 – 35:37; 15.05.08 – 12:46; 20.05.08 – 13:10; 07.03.08 – 33:26;
07.03.08 – 33:13

Zusammenfassend zeigt sich, dass bei allen Interaktionskonstellationen die Beziehungsebene eine hohe Bedeutung hat. Es ist anzunehmen, dass eine gemein-

same Sprachgrundebene interaktives Handeln erleichtert, jedoch Beziehungsaspekte wie positive Einstellung, Respekt, Toleranz die Basis bilden. Wiederum wird deutlich, dass Mädchen scheinbar häufiger mit den gehörlosen MitschülerInnen interagieren als Buben.

7.3 Soziale Aspekte im Klassenalltag

Gehörlose Kinder werden meist in Sonderinstitutionen in Kleingruppen beschult, wie wirkt nun das soziale Umfeld in einer Integrationsklasse? In welcher Form zeigen sich soziale Beziehungen und der Umgang zwischen den Sprachgruppen? Gibt es Unterschiede zwischen gehörlosen und hörenden Kindern im Erwerben von sozialen Kompetenzen? In diesem Untersuchungsabschnitt werden spezifische soziale Phänomene im alltäglichen Klassenumfeld beschrieben.

Mit dem Eintritt in die Schule erweitert sich der kindliche Lebensraum maßgeblich. Nun werden soziale Interaktionen außerhalb der Familie geführt, insbesondere werden Kontakte mit Gleichaltrigen regelmäßig, welche ohne primäre Bezugspersonen stattfinden.

Für gehörlose Kinder bedeutet die Einschulung in eine Regelschule, neben der sozialen Auseinandersetzung mit hörenden Mitschülern, sich gleichzeitig mit den Leistungen der hörenden Kinder zu vergleichen. Das Erkennen, dass hörende Kinder ebenfalls unterschiedliche Leistungen erbringen und sich die eigenen Leistungen einmal im oberen, mittleren oder auch unterem Spektrum finden lassen, vermittelt wahrscheinlich den gehörlosen SchülerInnen ein Gefühl der Dazugehörigkeit. Sie erleben sich im sozialen Gefüge der Regelschule. Das Wissen, dass sie in eine Regelschule gehen und keine Sonderinstitution besuchen und dies eine Ausnahmesituation war, erkannten die SchülerInnen dieser Klasse auf Grund des Besuchs des Nachmittagshortes in der Sonderinstitution, sehr schnell. Es wurde beobachtet, dass sie stolz darauf waren, und sie betonten es oft, dass sie gemeinsam mit hörenden SchülerInnen beschult wurden. Weiters war die Lernmotivation sehr hoch, da sie sich ständig mit den hörenden SchülerInnen verglichen. Somit wirkte anscheinend das soziale Umfeld der Regelschule lernmotivierend auf die gehörlosen SchülerInnen.

Haußer 1995, S.150 beschrieb dieses Phänomen auf umgekehrte Weise folgendermaßen: *„Werden Kinder und Jugendliche bei Leistungsdifferenzierung faktisch irreversibel leistungsschwachen Kursen oder Schularten zugewiesen, so kann dies über eine Beeinträchtigung von Selbstkonzept, Selbstwertgefühl und Kontrollüberzeugung zu verheerenden motivationalen Folgen führen.“*

7.3.1 Erlernen sozialer Kompetenzen

Neben der Familie werden Gleichaltrige immer wichtiger für die Entwicklung sozialer Kompetenzen. Das Kind lernt, sich anderen gegenüber zu behaupten, seine eigenen Interessen durchzusetzen und die Interessen anderer zu berücksichtigen. Die Konfliktfähigkeit entwickelt sich, und in kognitiver Hinsicht entsteht das Verständnis für diese neue Beziehungskultur (vgl. Krause, Wiesmann, Hannich 2004, S. 30 f.).

Für integrierte gehörlose Kinder stellt das Erlernen sozialer Kompetenzen im hörenden Umfeld eine besondere Herausforderung dar. Konflikte und soziale Kontakte werden in zwei Sprachen ausgetragen, wobei die unterschiedlichen Sprachkompetenzen der Sprachgruppen eine eigene Kommunikationssituation darstellen.

In diesem Kapitel wird auf soziale Aspekte im Unterricht und dem Spiel in den Pausen eingegangen. Soziale Phänomene, wie das gegenseitige Helfen, anderen etwas Erklären, MitschülerInnen zurechtzuweisen, Aufgaben zu übernehmen und Rücksicht nehmen werden beschrieben und interpretiert.

7.3.1.1 Sozialer Umgang in den Pausen

Die sozialen Kontakte unter den Sprachgruppen in den Pausen fielen eher gering aus. Den Großteil der Pausenzeit verbrachten die Kinder in ihrer eigenen Sprachgruppe. Die gehörlosen Kinder standen in einer Gruppe zusammen und kommunizierten in Gebärdensprache. Hin und wieder gesellte sich ein hörendes Kind dazu, blieb aber nur kurz und wechselte dann wiederum in seine eigene Sprachgruppe. Die hörenden MitschülerInnen nahmen öfter Kontakt zu den gehörlosen SchülerInnen auf als umgekehrt. Meist waren dies direkte Sitznachbarn, welche in der Pause miteinander kommunizierten.

Während der Interaktionen zwischen gehörlosen und hörenden Kindern wurde hauptsächlich in Gebärdensprache kommuniziert.

Die Regelschullehrerin bestätigte dies mit folgender Bemerkung:

„Also in den Pausen haben sie sich immer - besonders wenn sie zu sechst waren - immer im Grund zurück gezogen...“

Pädagogin CM, 29.06.2010/P17

In den Pausen wurde miteinander kommuniziert und auch Spiele gespielt. Im Spiel werden soziale Kompetenzen geschult und zum Ausdruck gebracht. Die Kinder handeln ihre Interessen untereinander im Spiel aus und lernen sich anderen gegenüber zu behaupten, eigene Interessen durchzusetzen und die Interessen anderer zu beachten. Weiters lernen sie Ärger zu bewältigen und spielerisch Problemsituationen zu bearbeiten. Damit entwickeln sie Konfliktfähigkeit (vgl. Krause 2004, S.204).

In den Pausen wurden drei unterschiedliche Gruppenkonstellationen beim Spielen beobachtet:

Gehörlose SchülerInnen bleiben unter sich

Diese Konstellation wurde am häufigsten in den Pausen beobachtet. Die gehörlosen SchülerInnen spielen ohne Kontakte zu den hörenden SchülerInnen untereinander.

Einzelne gehörlose SchülerInnen spielen mit einzelnen hörenden SchülerInnen

Meist sind es immer die gleichen hörenden SchülerInnen mit denen die gehörlosen SchülerInnen Kontakt haben. Es wird mit kleinen Figuren gespielt, wobei wenig sprachlich interagiert wird, sondern eindeutige Situationen handelnd dargestellt werden.

Einzelne hörende SchülerInnen mischen sich unter die Gruppe der gehörlosen SchülerInnen

Die hörenden SchülerInnen fragen in ÖGS, ob sie mitspielen dürfen. Meist sind es auch hier die gleichen SchülerInnen.

Für die nächste Übung müssen sich zwei Kinder zusammentun. Tim (gh) und Nils (gh) machen die Übung gemeinsam. Nadine (gh), Julia (gh) und Christine (gh) überlegen ganz lange wie sie die Übung zu dritt machen sollen. Erst als Linda (h) fragt, ob Christine mit ihr die Übung machen will, trennen sich die 3 gehörlosen Mädchen.

Beobachtung am 07.03.08 – 33:1

Spiele bedeutet auch Entspannung. Gehörlose Kinder in Integrationsklassen sind während des Unterrichts ständig gefordert, in beiden Sprachen zu lernen. Während der Pausen möchten sie ungezwungen kommunizieren, möglichst ohne Anstrengung und so bevorzugen sie wahrscheinlich ihre eigene Sprachgruppe. Für hörende Kinder ist das Mitspielen bei gehörlosen Kindern wahrscheinlich weniger anstrengend und daher die Bereitschaft etwas höher sich mit gehörlosen Mitschülern in der Pause auseinanderzusetzen.

Es wurden jedoch auch Situationen beobachtet in denen die gehörlosen SchülerInnen so intensiv mit einer Sache oder in einem Gespräch vertieft waren, dass sie auf die Mitbeteiligung hörenden MitschülerInnen nicht reagierten.

7.3.1.2 Gegenseitiges Helfen

Gehörloses Kind hilft gehörlosem Kind

Während des Unterrichts wurde in unterschiedlichen Situationen Hilfe gesucht und angeboten, zum Beispiel beim Suchen der richtigen Buchseite, beim Nichtverstehen eines Textteils, oder zur Begriffs- und Inhaltserklärung. Am häufigsten forderten gehörlose SchülerInnen bei Begriffsklärungen Unterstützung von ihren gehörlosen MitschülerInnen ein.

Die gehörlosen Kinder untereinander halfen sich sehr gerne und erkannten schnell, wenn ein anderes Kind Hilfe benötigte. Ohne zu zögern wurde die Hilfe angeboten und Erklärungen solange gegeben, bis sich der Erklärende sicher war, dass das hilfesuchende Kind sich auskannte. Der Umgang war stets freundlich und geduldig. War die Frage noch so banal, wurde diese ohne zu spötteln erklärt.

Dieses „Hilfe geben“ wurde von der Gehörlosenpädagogin unterstützt und gezielt bei schwierigen Inhalts- oder Begriffserklärungen eingesetzt. Beim Erklären von abstrakten Begriffen wurde oftmals ein/e gehörlose/r SchülerIn, welche/r den Beg-

riff kannte, gebeten, diesen nochmals für die anderen SchülerInnen zu erklären. Die Kinder greifen meist zu eigenen Erfahrungswerten und bringen dies in die Erklärungen mit ein, zum Beispiel: „...*du weißt schon, so wie bei...*“.

Diese Art Hilfe zu geben, wirkte motivierend auf beiden Seiten. Der Erklärende bemühte sich besonders, den Erklärungsinhalt genau zu umschreiben und war bei Erfolg stolz auf seine Hilfe. Der Fragende konnte ungezwungen mehrmals nachfragen und das Schüler-Schülerverhältnis wirkte positiv auf den sozialen Umgang miteinander.

Hörendes Kind hilft gehörlosem Kind

Half das hörende Kind einem gehörlosen Kind, so wurde als Sprachmodus meistens die Gebärdensprache verwendet.

Nadine (gh) fragt Paul (h): „Mal?“ Paul darauf: „Nein, dividiert!“;

Linda(h) buchstabiert Tim (gh) ein Wort, das er nicht kennt.

Beobachtungen am 16.10.07 – 27:47; 15.05.08 – 12:44

Beim Helfen sollte es schnell gehen, daher ist anzunehmen, dass die hörenden SchülerInnen die Gebärdensprache verwendeten, da sie wussten, dass dies die gehörlosen Kinder einwandfrei und schnell verstehen.

Sahen die hörenden KlassenkameradInnen, dass Hilfe gebraucht wurde, reagierten sie sehr schnell und gaben Unterstützung. Auch hier war der Umgang miteinander freundlich und geduldig.

Gehörloses Kind hilft hörendem Kind

Baten hörende Kinder gehörlose Kinder um Hilfe, so wurde wiederum hauptsächlich die Gebärdensprache verwendet, so auch in den folgenden Beispielen:

Patrizia (h) ist nicht sicher, welche Wörter sie unterstreichen soll und fragt bei Nils (gh) nach. Er erklärt es ihr.

Nils (gh) bemerkt einen Fehler bei Patrizia (h) (sie hat ein „r“ geschrieben, wo keines hingehört) und macht sie darauf aufmerksam. Sie bedankt sich und bessert es aus.

Nadine macht Torsten (h) darauf aufmerksam, dass er sein Merkheft braucht.

Beobachtungen am 20.05.08 – 13:18; 20.05.08 – 13:20

Die gehörlosen SchülerInnen bemühten sich sehr um ihre hörenden Sitznachbarn. Beim Ausborgen und Suchen von Sachen oder Fehlern bemerkten sie schnell, wenn ihr Nachbar Hilfe brauchte.

Gehörloses Kind holt Hilfe bei den PädagogInnen

In den ersten beiden Schuljahren wurde die Gehörlosenpädagogin häufiger um Hilfe gebeten als die Regelschullehrerin. In den höheren Schuljahren wurden beide PädagogInnen relativ gleichwertig bei Hilfe in Anspruch genommen. Wer gerade in der Nähe war, oder mehr Zeit hatte, wurde gefragt.

Nur bei wirklich speziellen Situationen, wo eine hohe Gebärdensprachkompetenz von Nöten war, wurde gezielt die Gehörlosenpädagogin gefragt.

Nils (gh) geht für Hilfe beim Basteln immer zu CM (teilweise auch Tim), obwohl Silvia „frei“ ist. (CM ist die Regelschullehrerin)

Beobachtung am 10.12.07 – 34:13

Resümee: Helfen

Beim Hilfe geben und Hilfe einfordern wurde meist die Gebärdensprache verwendet, da damit schnell und unkompliziert geholfen werden konnte. Zwischen den hörenden und gehörlosen SchülerInnen bestand kein Unterschied in der Hilfsbereitschaft und der Aufmerksamkeit, wenn Hilfe gebraucht wurde. Beide Seiten ließen sich gerne helfen und zeigten keinerlei Interaktionsscheue. Interessant war, wenn das gehörlose Kind die Hilfe gab, verwendete es kaum die Lautsprache, obwohl bei anderen Interaktionsformen der Sprachmodus des Gegenübers verwendet wurde.

Sehr beeindruckend war die freundliche Umgangsform miteinander, die in der gesamten Klasse herrschte. Das geduldige und sensible Erklären und Helfen motivierte insbesondere die gehörlosen SchülerInnen, bei Unklarheiten sofort zu fragen. Dies wiederum war für den weiteren Unterrichtsverlauf von Vorteil. Von beiden Pädagoginnen wurde gleichwertig Hilfe in Anspruch genommen.

7.3.1.3 Erklären, Zurechtweisen und Auffordern

Die meisten anschließenden Interaktionen geschahen im Sprachmodus der Gebärdensprache.

Hörendes Kind erklärt dem gehörlosem Kind

Hier zeigen sich zwei Formen von Erklärungen. Einerseits die Erklärung als Hilfe (siehe Punkt 10.3.2) und andererseits situative Erklärungen in Gebärdensprache bezüglich eines Geschehens in Lautsprache in der Klasse. Das hörende Kind übernimmt eine Art erklärende Dolmetscherfunktion.

Karo (h) gebärdet Nadine (gh), dass Silvia den Play-Knopf nicht findet;

Timo(h) bemerkt, dass Tim (gh) und Peter (gh) trotz Sitzpause herumtoben. Er ruft Tim, der sich sofort auf seinen Platz begibt. Dann winkt er Peter und erklärt ihm, was eine „Sitzpause“ ist und dass er sich jetzt hinsetzen müsse;

Beobachtungen am 15.05.08 – 12:60; 20.05.08 – 13:28

Hörendes Kind weist gehörloses Kind zurecht

Karo (h) sagt in ÖGS zu Tim (gh), er ist zu laut;

Timo (h) gebärdet zu Nadine (gh), dass die Aufgabe Hausübung ist und sie die nicht jetzt machen soll;

Beobachtungen am 10.12.07 – 34:20; 27.11.07 – 32:13

Gehörloses Kind weist hörendes Kind zurecht

Nils (gh) will mehr Platz und stößt Patrizia (h) an;

Beobachtung am 07.03.08 – 33:34

Hörendes Kind fordert ein gehörloses Kind auf

Paul (h) gebärdet zu Christine (gh), sie soll sich hinsetzen, da er nicht auf die Leinwand sieht;

Paul (h) gebärdet zu Tim (gh) er soll Pause machen, doch Tim meint nein und rechnet weiter. Paul sagt wieder zu Tim, dass er Pause machen soll, und Tim antwortet darauf:

„Na gut!“;

Beobachtungen am 15.05.08 – 12:62; 02.03.07 – 21:12

Gehörloses Kind fordert hörendes Kind auf

Nadine (gh) gebärdet Torsten (h), er soll seine Zettel wegräumen, da sie sich in dem ganzen Zettelchaos nicht mehr auskennt. Er tut es;

Beobachtung am 20.05.08 – 13:34

Das Erklären einer Situation durch ein hörendes Kind in Gebärdensprache an ein gehörloses Kind wurde meist bei hörenden Kindern mit guter Gebärdensprachkompetenz beobachtet. Diese Kinder, so schien es, waren sehr stolz darauf, als „Co-DolmetscherInnen“ zu agieren. Die Zuwendung durch fragende Blicke von Seiten der gehörlosen Kinder hin zu diesen gut gebärdensprachigen hörenden Kindern, bestätigte eventuell diese Kinder, dass sie die Fähigkeit besaßen, ungeklärte Sachverhalte oder Situationen in Gebärdensprache zu erklären und motivierten diese. Diese Kinder übernahmen dann auch eine Dolmetscherfunktion, wenn z.B. die Gehörlosenpädagogin in der Klasse nicht anwesend war und etwas erklärt werden musste. Manchmal wurden sie auch von der Regelschullehrerin aufgefordert, bitte zu dolmetschen, und darauf waren diese Kinder besonders stolz.

Paul (h): „Warte, Silvia ist nicht da. Ich übersetzte in Gebärdensprache.“ (Silvia ist die Gehörlosenpädagogin)

Forschungstagebucheintrag am 20.05.08

Resümee: Erklären, Zurechtweisen und Auffordern

Bei Zurechtweisungen und Aufforderungen war zu beobachten, dass die hörenden Kinder sehr dahinter waren, dass die gehörlosen Kinder auch die gleichen Regeln beachteten, wie alle anderen Kinder. Damit die gehörlosen Kinder auf dem gleichen Informationsstand waren wie hörende Kinder, was aktuelle Klassenregeln oder Klassenaufgaben betraf, war es wichtig alle Informationen in Gebärdensprache an diese weiterzugeben. Dies übernahmen meist wiederum die gut gebärdensprachigen hörenden Klassenkameraden.

Gleiche Rechte und Pflichten für alle war für die Kinder sehr wichtig und so mussten in beiden Sprachen diesbezüglich Inhalte möglichst schnell kommuniziert werden. Auch die gehörlosen Mitschüler erinnerten gerne ihre hörenden Mitschüler an deren Klassenämter.

Resümierend ist hier kein Unterschied zwischen gehörlosen und hörenden Kindern im sozialen Lernen feststellbar. Die Kinder entwickelten gleichermaßen soziale Kompetenzen und wandten diese zwischen den Sprachgruppen an.

7.3.1.4 Aufgaben übernehmen

In der Klasse gab es eine Tafel, auf der Klassenämter (z.B. Obst schneiden, Tafel löschen, Blumen gießen, Garderobe aufsperrn usw.) aufgeschrieben waren (Steckkärtchen). Jede Woche wurden die Ämter gewechselt. Zwei SchülerInnen waren für je ein Amt zuständig. Die Pädagoginnen wählten per Zufallsprinzip die Zuordnung der SchülerInnen aus.

Diese Aufgaben mussten täglich erfüllt werden. Meist wurde darauf geachtet, dass ein gehörloses Kind mit einem hörenden Kind gemeinsam ein Amt belegte.

Silvia war am Anfang des Tages sehr skeptisch, ob es funktioniert, wenn zwei gehörlose Kinder gleichzeitig die Klassenordner sind. Am Ende des Tages kann man sagen, dass die Klassenordner nie ermahnt werden mussten, wohingegen die „Zusperrer“ (Sebastian und Timo) (h) und die „Austeiler“ (Sofie und Paul) (h) öfter erinnert werden mussten.

Nils (gh) geht zu Torsten (h) und macht ihn darauf aufmerksam, dass er eines seiner Klassenämter nicht erfüllt hat. Julia (gh) kommt dazu, Nils erklärt ihr die Situation, Julia stimmt Nils zu, worauf Torsten grantig reagiert.

Beobachtung am 10. 12. 07 – 34:16; 17.01.08 – 39:36

Resümee: Aufgaben übernehmen

Alle Kinder führten die Klassenämter gerne aus. Die Einteilung pro Woche machte großen Spaß und sorgte gleichzeitig für einen abwechslungsreichen sozialen intensiven Kontakt mit einer/m MitschülerIn. Im Rahmen dieser Aufgaben forderten sich die Kinder gegenseitig auf, wenn jemand seine Aufgabe vergaß oder lobten oder kritisierten, wenn eine Aufgabe gut oder weniger gut gemacht wurde. Alle Kinder zeigten ein hohes Verantwortungsbewusstsein. Die Kinder waren sehr

streng miteinander und die Zurechtweisungen und Maßregelungen schulten eine konstruktive Konfliktfähigkeit. Für die gehörlosen SchülerInnen war die visualisierte Darstellung zusätzlich eine Orientierungshilfe, wer wann für welche Aufgabe zuständig war.

7.3.1.5 Rücksicht nehmen

Bestimmte Verhaltensregeln sollten bei integrativ beschulten gehörlosen SchülerInnen berücksichtigt werden. Eine wichtige Regel ist, dass diese Kinder zur Pädagogin hinsehen können müssen. Diese Regel verlangt, dass die gesamte Klasse darauf Rücksicht nehmen muss, wenn z.B. ein Sesselkreis gebildet wird und sich Pädagogin und gehörlose MitschülerInnen gegenüber sitzen sollten.

Paul (h) sagt, Nils (gh) und Timo (h) sollen im Sesselkreis Platz tauschen, dann könnte sich Silvia (gebärdende Lehrerin) auf den gegenüberliegenden freien Platz setzen und alle gehörlosen Kinder hätten freie Sicht auf sie. Sie tauschen und Noel (h) und Timo (h) verteidigen sogar die Plätze für die gehörlosen Kinder.

Beobachtung am 08.11.07 – 29:19

Bei Veranstaltungen der gesamten Schule achteten die hörenden SchülerInnen darauf, dass die Gehörlosenpädagogin einen guten Platz in günstiger Sichtweite zu den gehörlosen SchülerInnen bekam. Notfalls wurden die SchülerInnen von anderen Klassen durch die hörenden MitschülerInnen darauf hingewiesen, dass dies notwendig sei und der Platz unbedingt freizuhalten sei.

In unterschiedlichen Situationen zeigte sich, dass die hörenden MitschülerInnen konkrete Verhaltensregeln oder Rahmenbedingungen für ihre gehörlosen MitschülerInnen einforderten. Es könnte möglich sein, dass sie dies als spezielle Wissenskompetenz erlebten, da die Einforderung einer solchen Bedingung meist noch mit genauen Erklärungen, warum das so sein müsse, verbunden wurde. Der Hinweis, dass dieses Verhalten im Hinblick auf die Gebärdensprache zu beachten sei, da sie visuell vermittelt wurde, wurde anderen Menschen als Selbstverständnis vermittelt.

Diese selbstverständliche Rücksichtnahme schien auf die gehörlosen Kinder sehr positiv zu wirken, da nicht aus Mitleid heraus (weil sie nichts hören), gehandelt wurde, sondern weil der Sprachmodus dieses Verhalten verlangte.

Es kann hier angenommen werden, dass das Erleben der Integrationsklasse als zwei Sprachgruppen und nicht als behinderte und nichtbehinderte Kinder positiv auf beide Seiten wirkte. Einerseits wird das Erleben einer anderen Sprach- und Kulturgruppe mit einer Art zusätzlichen Wissenskompetenz verbunden und andererseits vermittelt es der gehörlosen Sprachgruppe einen selbstverständlichen respektvollen Umgang mit deren Sprache und somit auch mit ihrer Person an sich.

7.3.1.6 Ignorieren

Gehörlose Kinder ignorieren hörendes Kind

Tim, Christine und Julia (alle gehörlos) schauen sich ein Pokémon Buch an. Torsten (h) will etwas fragen, doch die drei Kinder ignorieren ihn;

Christine (gh) und Julia (gh) malen wild auf der Seitentafel herum. Timo (h) bemerkt das, läuft zu ihnen und sagt, sie sollen aufhören, denn er findet das nicht schön. Die beiden lassen sich nicht beirren und malen weiter;

Beobachtung am 09.03.07 – 20:27; 06.05.08 – 35:29

Hörendes Kind ignoriert gehörloses Kind

Nils (gh) stupst Timo (h) ca. 10-mal an, um auf sich aufmerksam zu machen. Timo ignoriert ihn und redet mit Noel (h) weiter;

Nils fragt Karo (h) ob seine Antwort richtig ist, sie konzentriert sich jedoch gerade auf ihre Aufgabe und ignoriert ihn;

Tim (gh) will Noel (h) etwas sagen und tippt ihn ein paar Mal auf die Schulter. Noel hat es bemerkt, ignoriert ihn jedoch absichtlich. Darauf schreit Tim genervt in Lautsprache: „Noel!“

Beobachtung am 10.12.07 – 34:11; 17.01.08 – 39:47; 31.01.08 – 46:39

Gehörloses Kind ignoriert gehörloses Kind

Nils will Nadine etwas auf dem Plakat „Klassenämter“ zeigen, sie reagiert nicht darauf, dreht sich weg und geht;

Nils fuchtelt mit den Händen herum und will Julia etwas fragen, sie reagiert nicht darauf;

Nils möchte offensichtlich auch gern mitreden, doch die beiden (Julia und Nadine) beachten ihn nicht. Nadine ist mit dem nächsten Blatt fertig. Nicola erzählt Nadine irgendeinen Unfug, doch sie beachten ihn nicht weiter.

Beobachtungen am 17.01.08 – 39:37; 17.01.08 – 39:59; 09.03.07 – 20:27

In den angeführten Handlungssituationen wollen die Kinder bei Gesprächen oder Aktivitäten durch MitschülerInnen nicht gestört werden. Steht eine Gruppe gehörloser Kinder zusammen, so wird das hörende Kind einfach nicht angesehen und somit stellen die gehörlosen SchülerInnen keine Möglichkeit einer Kontaktaufnahme zur Verfügung.

Bei den hörenden Kindern funktioniert es ähnlich, sie sehen das gehörlose Kind nicht an und sprechen weiter. Somit ist die visuelle Kontaktebene nicht gegeben.

Dieses Ignorieren verdeutlicht, jetzt keine Störung zu dulden und ist meist situationsgebunden und beinhaltet keine direkte Ablehnung der Person.

7.3.2 Soziale Aspekte: Resümee

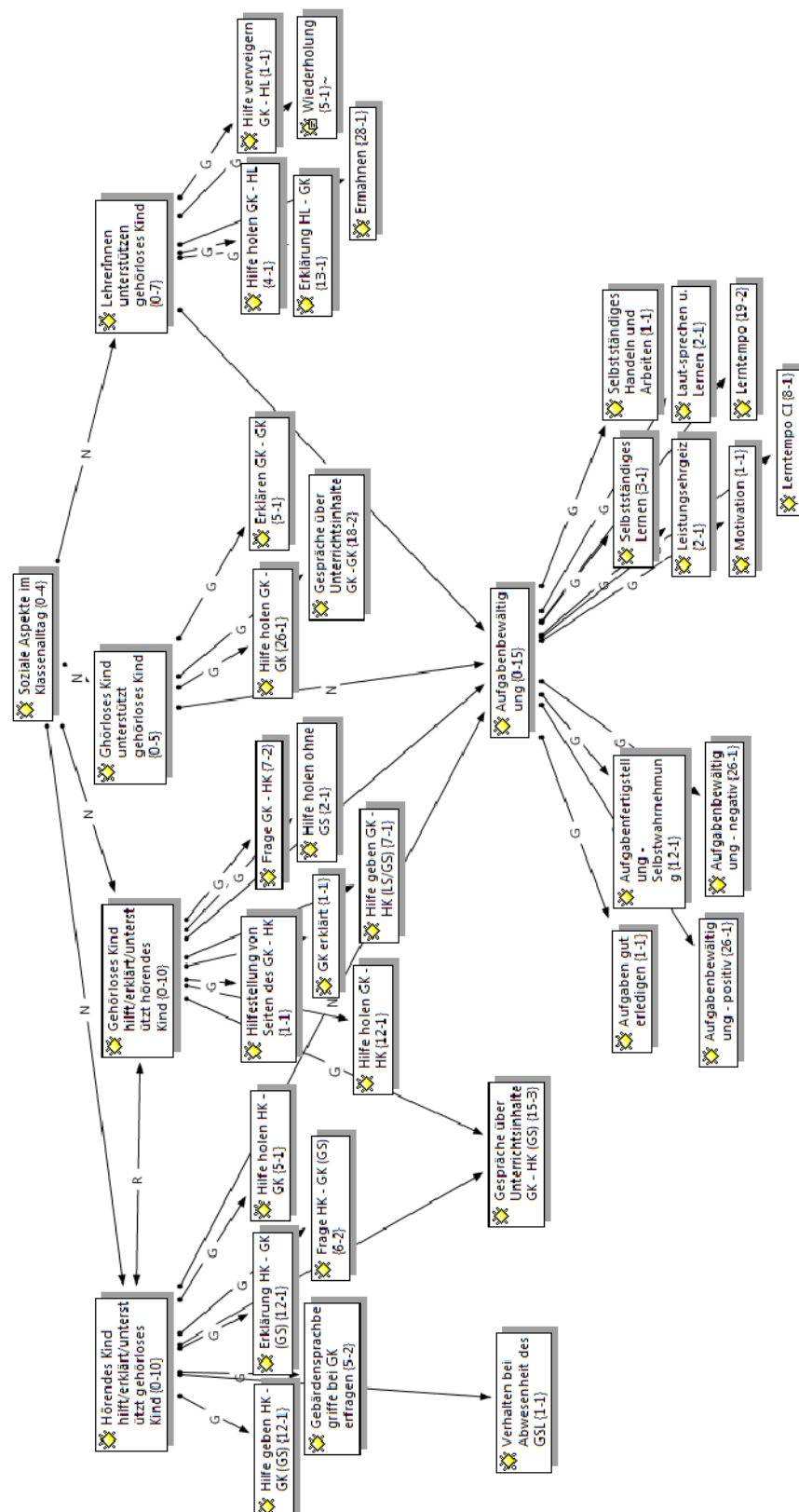


Abb.:7.2 Soziale Aspekte im Klassenalltag

Der soziale Umgang im Klassenalltag verlief unter den MitschülerInnen sehr ausgeglichen. Abbildung 7.2 gibt einen Überblick über den sozialen Austausch im Klassenalltag. Die Gebärdensprache wurde von den hörenden, als auch von den gehörlosen SchülerInnen als interaktiver Hauptsprachmodus eingesetzt. Es gab in der Klasse keine „Außenseiter“ und die gesamte Klasse entwickelte eine sehr gute Klassengemeinschaft. Die allgemeine Umgangsform war freundlich und offen. Im sozialen Lernen war zwischen den hörenden und gehörlosen Kindern kein Unterschied erkennbar. Es entwickelten alle Kinder der Klasse soziale Kompetenzen, wobei in spezifischen Aspekten (z.B. Rücksichtnahme), eine erhöhte Sensibilität in dieser Klasse erkennbar war (siehe Kapitel 10.5).

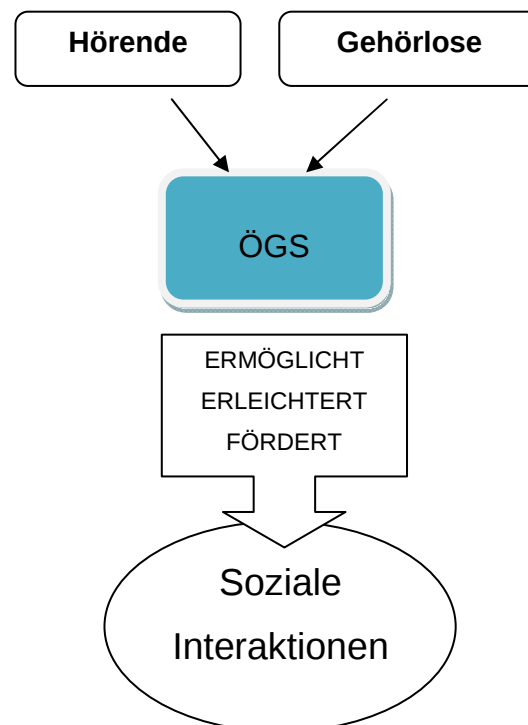


Abb.7.3: ÖGS im Bezug auf soziale Interaktionen

Abbildung 7.3 zeigt die Anwendung der ÖGS von hörenden und gehörlosen SchülerInnen im sozialen Umgang. Eine grundsätzliche Voraussetzung für das Gelingen von interaktiven Handlungen in der Klasse war, ÖGS - Kenntnisse anwenden zu können. Warum wendeten die hörenden Kinder im Interaktionsprozess mit den gehörlosen Kindern ÖGS an?

Drei wichtige Motive wurden beobachtet:

- o Schnelle Informationsweitergabe
- o Sicherer Verständigungsmodus (will verstanden werden)
- o ÖGS gefällt

Die hörenden Kinder wussten auf Grund ihrer kommunikativen Erfahrungen im Umgang mit ihren gehörlosen MitschülerInnen, dass in ÖGS die Informationsweitergabe am schnellsten funktioniert. Sie beobachteten dies bei der gebärdenden Lehrerin und erlebten dies tagtäglich bei Alltagsgesprächen mit ihren gehörlosen KlassenkameradenInnen. Gleichzeitig erkannten sie, dass es wichtig ist, verstanden zu werden, und die wenigsten Kommunikationsbarrieren entstanden bei Anwendung der ÖGS. Aussagen wie „*Ich mag ÖGS*“, oder „*Mir gefällt ÖGS*“, zeigen, dass die hörenden Kinder ÖGS gerne anwendeten, weil ihnen die Sprache gefiel. Natürlich gab es unterschiedliche Kompetenzen in der ÖGS-Anwendung der Kinder, jedoch erleichterte die positive Spracheinstellung auch Kindern mit geringeren ÖGS- Kenntnissen einen sichtlichst routinierteren Umgang mit ihren gehörlosen Mitschülerinnen. Diese Kinder wandten kreative Mischungen von ÖGS- Kenntnissen, Fingeralphabet, schriftliche Notizen usw. im Kommunikationsprozess an.

Von Seiten der gehörlosen SchülerInnen wirkte die Anwendung der ÖGS durch die hörenden MitschülerInnen im Interaktionsprozess aus folgenden Gründen förderlich, es bedeutete für sie

- o **Sicherheit** im Kommunikationsprozess, durch die Anwendung der eigenen Sprache;
- o **Anerkennung und Respekt** der eigenen Person in einem mehrheitlich anderssprachigen Umfeld und
- o **Wertschätzung** der eigenen Sprache sowie der eigenen kulturellen Andersartigkeit gegenüber.

Das folgende kurze Bedingungsgefüge soll die daraus folgende Konsequenz eines positiven sozialen Umgangs verdeutlichen:



8 KOMMUNIKATIVE/SPRACHLICHE PROZESSE IN DER INTEGRATIONSKLASSE

In diesem Kapitel werden die vielfältigen Phänomene bezüglich kommunikativer Strategien in Verbindung mit der Laut- und Gebärdensprache im Klassenalltag, sowie unterschiedlichste Interaktionsformen und deren Bezug in Richtung einer bestimmten Sprachwahl dargestellt und analysiert. Die Sprachwahl aller beteiligten Personen wird durch Beispiele veranschaulicht, um die Wahl der konkret angewandten Sprache oder der Kommunikationsstrategien nachvollziehbar zu machen.

Um die Sprachkompetenzen der SchülerInnen und Pädagoginnen besser zu veranschaulichen wurde grob in zwei/drei Kompetenzzuordnungen eingeteilt. Diese entsprechen keinen standardisierten sprachlichen Richtlinien. In den folgenden Ausführungen werden hörende Kinder z.B. als gut gebärdensprachig bezeichnet. Was darunter zu verstehen ist, wird wie folgt angeführt:

Kinder:

- o Gute / weniger gute Lautsprachkompetenzen (gehörlose Kinder)
- o Gute / weniger gute Gebärdensprachkompetenzen (hörende Kinder)

Eine gute ÖGS/LS – Kompetenz wurde jeweils durch Kommunikationsfreudigkeit, Sicherheit der Sprachanwendung und gutem Wortschatz charakterisiert.

Bei einer weniger guten ÖGS/LS – Kompetenz waren Kommunikationshemmungen, Unsicherheiten bei der Sprachanwendung und ein geringer Wortschatz angenommen worden.

PädagogInnen:

unterschieden sich in drei grob unterteilten Sprachkompetenzzuordnungen:

- o Geringe bis keine Sprachkompetenz in ÖGS
- o Gute Sprachkompetenz in ÖGS
- o Native-Signer/ Sehr gute Sprachkompetenz in ÖGS

8.1 Kommunikative Prozesse im Klassenalltag

Alle beteiligten Personen in der Klasse hatten unterschiedlichste Sprachressourcen und Sprachkenntnisse. Sehr individuell und vielfältig motiviert wurden diese Sprachen im Unterricht und in alltäglichen Gesprächen angewandt. Das integrative Setting zweier Sprachgruppen ergibt eine Vielzahl an kommunikativen Varianten, welche spezifisch eingesetzt wurden.

8.1.1 Hörende Kinder übersetzen in Gebärdensprache/Lautsprache für hörende MitschülerInnen

Timo (h), Nadine (gh) und Torsten (h) gehen nach hinten und vergleichen ihre Ergebnisse. Timo gebärdet Nadine zunächst, welchen Stift sie mitnehmen soll. Danach dolmetscht er für Torsten und erklärt Nadine auch, wie sie es besser macht, da sie einige Fehler hat;

Timo sagt zu Nadine, ihre Aufgabe sei falsch. Nadine meint, sie ist nicht falsch und erklärt es ihm in ÖGS. Paul (h) erklärt es Timo dann nochmal in Lautsprache, warum ihre Aufgabe doch richtig ist.

Beobachtungen am 20.05.08 – 13:40; 08.11.07 – 29:5

Sprachliche Inhalte werden einerseits von Gebärdensprache in Lautsprache (Voicen) oder andererseits von Lautsprache in Gebärdensprache übersetzt.

Das Übersetzen von Gebärdensprache in Lautsprache (oder LS in GS) wurde bei gut gebärdensprachigen hörenden SchülerInnen beobachtet, welche versuchten, ihren hörenden KlassenkameradInnen mit weniger guten ÖGS-Kompetenzen somit behilflich zu sein. Das Übersetzen wurde unaufgefordert fast automatisch angewendet.

Es schien so, dass es für die Kinder wichtig war, dass inhaltlich alle Beteiligten gut verstanden und der Sachverhalt für alle klar war. Für hörende Kinder galt das genauso wie für gehörlose Kinder.

8.1.2 Hörende Kinder übersetzen in Gebärdensprache für gehörlose MitschülerInnen

„...die hörenden Kinder haben gut mitgearbeitet und teilweise auch geholfen, wenn jetzt

zum Beispiel einmal der Gehörlosenlehrer nicht dabei war. Dann sind oft hörende Kinder eingesprungen, die die Gebärdensprache konnten und haben das übersetzt.“

Pädagogin CS, 08.06.2009/P7

Silvia (Gehörlosenpädagogin) sagt den Kindern, sie sollen auf ihren Platz gehen. Die gehörlosen Kinder beim Computer sehen das nicht. Patrizia (h) läuft nach hinten und gebärdet es ihnen;

Karo (h) bemerkt, dass Christine (gh), Nils (gh) und Julia (gh) Problem mit der Reimaufgabe haben. Sie übernimmt die Lehrerrolle, sagt ihnen, sie sollen zu ihr schauen und erklärt die Aufgabe in ÖGS;

Alle Kinder müssen aufstehen. Timo und Torsten (beide hörend) rufen all jene auf, die ihr Heft bereits abgegeben haben. Diese dürfen sich dann niedersetzten. Timo macht für die gehörlosen Kinder (die betroffen sind) die Gebärde „Niedersetzen“;

Silvia (gebärdende Lehrerin) sagt zu Christine (gh), sie soll einen Klebstoff holen. Christine fragt Karo (h), was Silvia will, weil sie es nicht verstanden hat, Karo hilft ihr;

CM sagt den Kindern, dass sie aufstehen sollen. Nils bekommt es nicht mit. Kurz darauf geht CM zu ihm und sagt ihm erneut, dass er aufstehen soll. Dieser sieht jedoch nur Patrizia an, die es ihm gebärdet;

Beobachtungen am 20.05.08 – 13:53; 15.04.08 – 11:7; 08.11.07 – 29:15; 23.10.07 – 24:41;
12.06.08 – 47:1

Auch hier übernahmen wiederum die gut ÖGS-kompetenten hörenden Kinder die Übersetzerrolle. Sie wurden nicht dazu aufgefordert und reagierten sehr schnell aus sich heraus. Es wurden Anweisungen von LehrerInnen weitergeleitet, Unterrichtsinhalte erklärt oder direkte Aufforderungen an die gesamte Klasse gegeben.

Die gehörlosen Kinder holten sich auch versäumte Anweisungen von LehrerInnen oder zusätzliche Informationen direkt bei diesen Kindern. Hier spielte die soziale Einstellung der jeweiligen hörenden MitschülerInnen eine Rolle. Meist wurden die hörenden Mädchen um Hilfe gebeten, wobei eine Schülerin mit einer außergewöhnlich hohen Gebärdensprachkompetenz und einer sozialen positiven Zugewandtheit am häufigsten von allen gehörlosen SchülerInnen kontaktiert wurde.

Interessant war auch, dass dieses Mädchen bestimmte Kontaktaufnahmen ignorierte.

Nils (gh) fragt Karo (h) ob seine Antwort richtig ist, sie konzentriert sich jedoch gerade auf ihre Aufgabe und ignoriert ihn;

Karo ist mit ihrer Aufgabe fertig, war bei Silvia (gebärdende Lehrerin) kontrollieren und kommt gerade zurück zu ihrem Platz. Nils fragt sie, ob sie es richtig hat. Sie antwortet nicht;

Nils will Karo etwas fragen, sie ist jedoch gerade konzentriert beim rechnen und reagiert nicht;

Beobachtungen am 17. 01.08 – 39:47; 39:56; 39:75

Die Beispiele zeigen deutlich, dass die Schülerin sehr genau darauf achtete, dass sie ihre eigenen Arbeiten gut erledigen kann. Weiters unterschied sie auch, ob die Unterhaltung jetzt wichtig war oder nicht. Sie zeigte, dass auch sie zum Arbeiten Ruhe braucht und grenzte sich somit von zu häufigen Interaktionen während des Unterrichts ab.

8.1.3 CI-Kind übersetzt für die Volksschullehrerin in Lautsprache

Nadine (CI-Kind) übersetzt die Antwort von Tim (gh) für CM in Lautsprache.

Beobachtung am 09.03.07 – 20:2

Diese Art von Übersetzungshilfe wurde selten beobachtet. Die Volksschullehrerin bat hingegen hörende gutgebärdende Kinder öfter um deren Hilfe, wenn sie die gehörlosen Kinder nicht verstand und die gebärdende Lehrerin gerade nicht anwesend war.

8.1.4 CI- Kind übersetzt für gehörlose MitschülerInnen

Die gehörlosen Kinder sollen nach hinten kommen. Nur die CI-Kinder haben Silvia (gebärdende Lehrerin) verstanden, machen aber die anderen darauf aufmerksam; (In dieser Situation bat die Lehrerin in Lautsprache die Kinder nach hinten zu gehen)

Beobachtung am 10.12.07 – 34:7

Die CI-Kinder hatten den Vorteil, durch ihr besseres Hören Informationen akustisch als auch visuell wahrzunehmen. Somit konnten sie schneller auf Anweisungen reagieren, welche nur verbal gegeben wurden oder zuerst verbal und dann

gebärdend (zeitverzögert). Betrafen die Anweisungen alle gehörlosen Kinder, so wurden die Informationen sofort von den CI- Kindern an die Hörgeräte Kinder weitergeleitet, falls diese dies nicht hörten oder sahen.

Die gebärdende Pädagogin nahm diese Informationsweitergabe gerne in Anspruch und bat die CI-Kinder auch darum.

Bei Kurzanweisungen wie z.B. alle sollen schauen, nach hinten kommen, sich anstellen usw. tippten die CI-Kinder die Hörgeräte Kinder an und informierten sie. Somit konnte sehr schnell, ohne zu jedem einzelnen Kind hinzugehen, der Fokus auf die bevorstehende Aufgabe gelenkt werden.

8.1.5 Hörende Kinder der Klasse zeigen die Gebärdensprache anderen Klassen

Carina und Karo zeigen den Kindern (einer anderen Klasse) wie das Internationale Fingeralphabet geht. Sie zeigen es anhand des Plakats, „Das alphabetische Fingerspiel“. Später versucht ein Junge aus der anderen Klasse das Fingeralphabet nachzumachen.

Beobachtung am 30.01.07 – 5:2

Das Interesse an der Integrationsklasse von SchülerInnen anderer Klassen war in den Pausen zu spüren. Immer wieder kamen SchülerInnen aus anderen Klassen vorbei, blieben bei der Klassentür stehen und beobachteten das Pausengeschehen. Manchmal gesellten sich hörende Kinder der Integrationsklasse zu ihnen und erklärten verschiedene Gebärden oder das Fingeralphabet. Man hatte den Eindruck, dass sie auf dieses spezielle Wissen über eine andere Sprache stolz waren und sie gerne als ExpertInnen diesbezüglich Informationen weitergaben.

8.1.6 Kommunikative Strategien

Mit Hilfe des Fingeralphabets

Nadine (gh) fragt Carina (h), was sie mit den Schablonen macht, und Carina antwortet Nadine anhand des Fingeralphabets, dass sie damit etwas basteln möchte.

Beobachtung am 09.03.07 – 20:12;

ÖGS plus deiktische Mittel

Linda (h) fragt Christine (gh) in ÖGS und mit Deuten, was sie, Julia und Tim, da machen;
Sofie fragt in ÖGS und mit Deuten, was Nadine in ihr Heftchen schreibt;

Beobachtungen am 11.01.08 – 30:5; 30:6

Die hörenden Kinder verwendeten unterschiedliche kommunikative Strategien und brachten diese vermisch zur Sprachanwendung. So wurde das Fingeralphabet dann eingesetzt, wenn die bestimmte Begriffsgebärde nicht gewusst wurde. Der Begriff wurde durchbuchstabiert. Bei konkreten situativen Geschehnissen wurden das direkte Hindeuten, Begriffsgebärden und das Fingeralphabet kombiniert. Das Deuten auf Gegenstände oder Personen wurde in den ersten beiden Schuljahren vermehrt beobachtet. Später wurde das Deuten durch Gebärdenbegriffe ersetzt.

Die Kinder versuchten mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln (insbesondere in der Anfangsphase) zu kommunizieren und zeigten eine hohe Ausdauerfähigkeit. Es zeigte sich jedoch auch die Situation, dass die gehörlosen Kinder während eines Kommunikationsversuchs aufgaben, wenn das hörende Kind nicht verstand.

Nils (gh) will Paula (h) fragen, ob ihre Hausübung gut oder schlecht war. Paula versteht es jedoch nicht. Nils wiederholt seine Frage, gibt dann aber auf.

Tim fragt Paul (h) in ÖGS, ob er mit ihm auf den grünen Teppich kommen will, den er gerade aufgerollt hat. Paul versteht aber nichts und Tim redet mit Christine weiter;

Beobachtungen am 06.05.08 – 35:25; 08.11.07 – 29:9

Kommunikationsweiterleitung durch Antippen

CM erklärt die Pause für zu Ende. Julia und Nadine (beide gehörlos) haben es nicht gehört. Paula (h) stupst sie an;

Julia (gh) zeigt Sebastian (h), er soll Nils (gh) an stupsen, weil Nils sie nicht hört;

Sebastian stupst Nils an, weil dieser nicht mitbekommen hat, dass jemand etwas von ihm will. Sebastian kümmert sich sehr darum, dass Nils immer alles mitbekommt;

Silvia (gebärdende Lehrerin) will etwas von Caro (gehörlose Lehrerin) wissen. Caro hört sie jedoch nicht. Linda (h) macht sie darauf aufmerksam;

Silvia sagt zu Sebastian (h), er soll Nils (gh) schnell antupfen;

Beobachtungen am 11.01.08 – 30:20; 07.03.08 – 33:15; 07.03.08 – 33:15; 10.12.07 – 34:17; 34:8

Das Antippen einer gehörlosen Person, wenn Kontakt aufgenommen werden soll, ist eine übliche Kommunikationsstrategie in der Gemeinschaft gehörloser Menschen. Diese Kommunikationsweiterleitung wird dann angewandt, wenn die kontaktsuchende Person vom gewünschten Ansprechpartner zu weit weg steht. Bei hörenden Menschen ruft man sich zu. Da dies bei gehörlosen Menschen nicht funktioniert, bittet man eine Person, welche in der Nähe des gewünschten Ansprechpartners steht, die Person aufmerksam zu machen. Ist die in der unmittelbaren Umgebung stehende Person hörend, so wird diese per Lautsprache darauf aufmerksam gemacht, den Danebenstehenden anzutippen. Befindet man sich jedoch in einer Gruppe von ausschließlich gehörlosen Menschen, so versucht man durch Blickkontakt eine danebenstehende Person zu bitten, den Betreffenden anzutippen und zu gebärden, er oder sie solle hersehen. Auch bei fremden Personen wird dieses Antippen nicht negativ empfunden, da dieser Körperkontakt eine allgemein anerkannte Kommunikationsstrategie ist.

Diese Kommunikationsweiterleitungsstrategie manifestierte sich sehr rasch bei den hörenden MitschülerInnen im Interaktionsprozess. Meist wurde diese mit der Gebärde „schau“ und der Personengebärde (Person, welche Kontakt aufnehmen wollte) kombiniert. Somit wurde eine schnelle spontane Kontaktaufnahme ermöglicht und erleichtert. Jede Erleichterung im kommunikativen Miteinander ist für Alltagsgespräche besonders wichtig. Bei den hörenden als auch bei den gehörlosen Kindern war erkennbar, wenn der Kommunikationsprozess zu mühsam wurde, wurde teilweise aufgegeben und nicht mehr nachgefragt (Beobachtungen siehe oben).

Ablesen und Hören

Julia (CI-Kind) schaut auf das Mundbild von CM bevor sie die Gebärde von Silvia sieht, so dass sie die Antwort schneller weiß;

Beobachtung am 09.01.07 – 1:9

Bei den CI-Kindern wurde vermehrt beobachtet, dass sie bewusst nur auf die Volksschullehrerin sahen, wenn es um Anweisungen oder Sachinhalte im Zusammenhang mit einer Fragestellung ging. Beim Übersetzen von einer Sprache in eine andere Sprache kommt es automatisch zu einer Zeitverzögerung. Diese Verzögerung versuchen insbesondere die CI-Kinder auszuschalten, indem sie versuchen, durch Ablesen und Hören die Informationen gleichzeitig mit den hörenden Kindern wahrzunehmen. Bei Unsicherheiten wurde die gebärdende Lehrerin ebenfalls angesehen, um sich punkto Inhalt nochmals absichern zu können.

Inhaltswiederholungen in Lautsprache

Beim Vorlesen oder Lesen der Wochenendgeschichten von gehörlosen Kindern wiederholte die gebärdende Lehrerin den Inhalt oder einzelne Wörter nochmals in der Lautsprache. Das gehörlose Kind las laut die Geschichte vor und alle anderen Kinder hörten zu. Das verlangte von den hörenden Kindern Geduld und Konzentration, da manche gehörlose Kinder sprechtechnisch sehr schwer zu verstehen waren. Die Lehrerin wiederholte entweder einzelne Begriffe oder unterbrach nach einigen Sätzen immer wieder die Geschichte und befragte die hörenden Kinder, ob sie den Inhalt verstanden haben und ließ sie nochmals kurz wiederholen.

Diese Strategie hatte sich gut bewährt, da auch die gehörlosen Kinder die Sicherheit bekamen, dass inhaltlich alles verstanden wurde.

Bei einem Versuch, eine längere Geschichte ohne nachzufragen vorlesen zu lassen, wurden die hörenden MitschülerInnen schnell unruhig und waren am Inhalt nicht mehr interessiert, da es für sie sehr anstrengend war, der Geschichte zu folgen.

Christine(gh) spricht und gebärdet; Silvia (gebärdende Lehrerin) hilft ihr dabei und wiederholt manche Teile, damit es alle Kinder verstehen;

Beobachtung am 09.01.07 – 1:7;

Abbildung 8.1 gibt einen Überblick über die Kommunikationsstrategien der SchülerInnen:

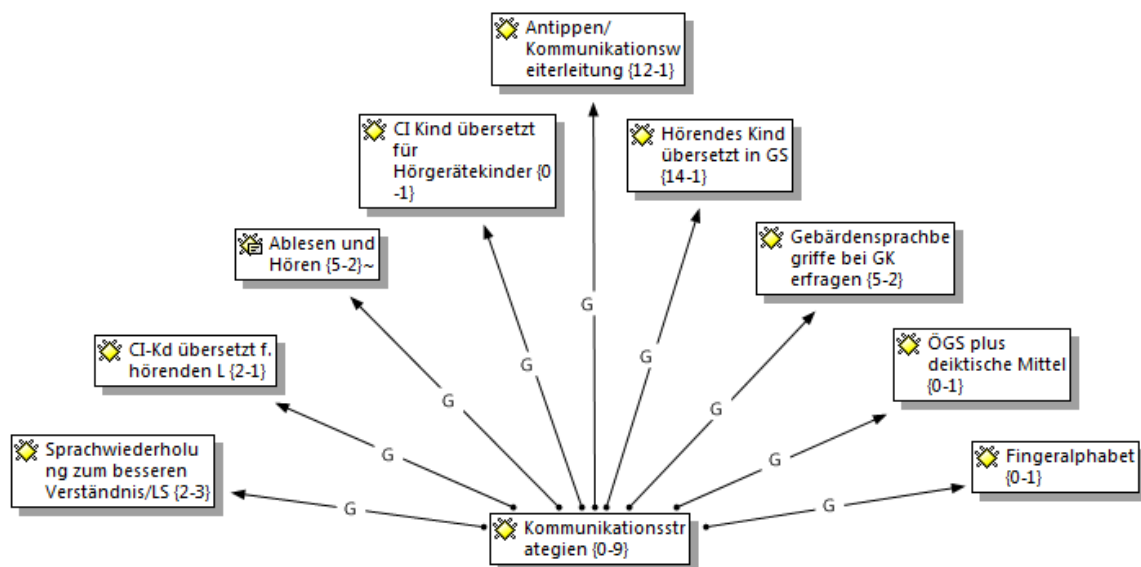


Abb. 8.1: Kommunikationsstrategien

8.2 Die Sprachwahl (code switching)

SPOLSK 1993 unterscheidet bei der Sprachwahl zwischen notwendigen und relativen Bedingungen. Notwendige Bedingungen sind, zwischen zwei Sprachen hin- und herzuspringen, und dass man die Sprache benutzt, welche man selber kann und eine weitere Sprache benutzt, welche der Gesprächspartner kann. Relative Bedingungen wären folgende, wenn die Sprache verwendet wird,

- deren Begrifflichkeiten im Bezug auf das Thema dem Gesprächspartner bekannt ist;
- in der man selbst das relevante Thema am besten besprechen kann;
- die man zuletzt mit der Person verwendet hat
- die eine dritte Person ein- oder ausschließt
- die die für den Sprecher vorteilhafteste Gruppenzugehörigkeit in der Interaktion geltend macht; (vgl. Spolsky 1993, S.112)

Dieses Kapitel verdeutlicht die Sprachwahl der einzelnen KommunikationspartnerInnen. Aus unterschiedlichen Motiven wendeten die beteiligten Personen bei Interaktionen einmal Gebärdensprache, einmal Lautsprache oder auch beide Sprachen an.

8.2.1 Interaktionen in Lautsprache

Volksschullehrerin / gehörloses Kind

CM versucht Tim das Wort „parallel“ zu erklären. Silvia (gebärdende Lehrerin) fragt nach, ob Tim auch alles verstanden hat. Er hat alles verstanden;

CM ermahnt Christine zum Schönschreiben;

CM fragt Tim nach seinem Zettel. Er holt ihn sofort;

CM erklärt Christine in LS + Deuten, dass sie ihren Platz aufräumen soll. Christine versteht;

Frau M. fragt Tim ob er ein neues Heft braucht. Er versteht die Frage und antwortet ebenfalls in LS: „Ja“;

Beobachtungen am 11.01.08 - 30:14; 30:12; 30:11; 30:8; 31.01.08 – 46:1

Die Volksschullehrerin sprach ausschließlich in Lautsprache. Manchmal versuchte sie, zusätzlich mit Gesten oder Handbewegungen den Inhalt klarer auszudrücken. Oft handelte es sich bei den Interaktionen um kurze Anweisungen, Fragen oder Bitten, wo der Kontext den Zusammenhang einer bestimmten erwartenden Handlung erleichterte. Trotzdem gab es manchmal Situationen, in denen komplexere Inhalte in Lautsprache von der Volksschullehrerin erklärt wurden. Hier war zu beobachten, dass dies in einem Zweiergespräch mit dem gehörlosen Kind alleine passierte und Zeichnungen, Gestikulierungen und pantomimische Darstellungen ebenfalls zu Hilfe genommen wurden. Bemerkenswert war, wie konzentriert sich die gehörlosen Kinder bemühten, den Inhalt zu verstehen, obwohl die Erklärungen viel Zeit in Anspruch nahmen.

Beide Seiten hätten die Möglichkeit gehabt, schneller und effizienter zum Erklärungsziel zu gelangen (durch das Einbinden der gebärdenden Lehrerin), jedoch forderten sie dies nicht ein, sondern probierten es gemeinsam. Es hat für mich den Anschein, dass die gehörlosen Kinder dieses Bemühen der Volksschullehrerin so sehr schätzten, dass sie sich gemeinsam mit ihr auch auf schwierige Inhalte einließen, obwohl diese Kommunikation viel anstrengender war. Die Beziehungsebene wurde der Sprachebene vorgezogen.

Dieses Phänomen wurde auch in Kapitel 7.2.1.1 beschrieben.

Gehörloses Kind / hörendes Kind

Beim zweiten Mal, als sich Julia (gh) den Radiergummi von Noel (h) ausborgen will, fragt sie ihn in LS;

Beim Vergleichen der Ergebnisse reden zuerst alle Kinder (Nadine, Nils (beide gehörlos) und Karo (h), Paul (h)) in LS;

Peter (gh) fragt Sebastian (h) und Paul (h) nach 8 mal 8;

Julia (gh) will Sonja (h) an die Abgabe der Hausübung erinnern. Sie ruft „Sonja!“ und zeigt auf die Hausübungshefte;

Beobachtungen am 23. 10.07 – 24:36; 24:38; 29.05.08 – 41:1; 07.02.08 – 38:15;

Die gehörlosen Kinder setzten sehr gezielt ihre Lautsprache ein. Beim ersten Beobachtungsbeispiel ging die erste Frage in Gebärdensprache an den hörenden Burschen. Es scheint, als ob die zweite Frage dringlicher gestellt werden sollte. Bei den spontanen Anwendungen der Lautsprache könnten die Dringlichkeit und die Kürze der Mitteilung eine Rolle spielen.

Die Redesequenzen in Lautsprache waren kurz und prägnant. Es waren Aufforderungen, Namen oder Zahlen, welche gut artikuliert werden konnten und so mit Sicherheit davon ausgegangen werden konnte, dass die hörenden Kinder das Gesagte gut verstehen. Hier könnte von einer relativen Bedingung ausgegangen werden, warum die Sprache des Gesprächspartners (hörendes Kind) verwendet wurde, denn die Begrifflichkeit in Bezug auf das Thema war bekannt.

Gebärdende Lehrerin / gehörloses Kind

Die gebärdende Lehrerin verwendete bei den CI-Kindern häufiger die Lautsprache ohne mitzugebärden als bei den Hörgerätekindern. Bei den Kindern mit Hörgeräten wurde nur bei sehr kurzen Satzsequenzen oder bei typischen Aufforderungssätzen LS verwendet.

Silvia (gebärdende Lehrerin) sagt zu Nils (Kind mit Hörgeräten), er soll aufhören und Ruhe geben;

Nadine (CI-Kind) zeigt Silvia (gebärdende Lehrerin) ihr Bild. Silvia sagt, sie soll es zum Trocknen rauslegen;

Die beiden (gebärdende Lehrerin und Julia) diskutieren darüber, was Julia (CI-Kind) beim Logico als nächstes machen kann (Rechenaufgabe Hund);

Beobachtungen am 17.01.08 – 38:35; 16.11.07 – 25:39; 23.10.07 – 24:17

Die Lautsprachanwendung bei den CI-Kindern wurde bewusst als Hörtraining in unterschiedlichen Unterrichtsgesprächen, Frage- und Antwortmethodiken und bei genauen Anweisungen und Aufforderungen eingebaut. Gezielt wurden Fragen in Lautsprache ohne gebärdende Unterstützung gestellt und ebenfalls eine lautsprachliche Antwort in deutscher grammatikalisch richtiger Satzstellung erwartet. Diese Übungssequenzen wurden, nur dann eingesetzt, wenn keine neuen Bildungsinhalte erarbeitet wurden und die Inhalte der bevorstehenden Kommunikation klar waren.

CI-Kind / gehörloses Kind

Julia (CI) nimmt Nils' s Heft, geht zu ihm und sagt in LS: „Da, falsch!“;

Julia versucht Tim die Mitvergangenheit zu erklären und sagt: „Ging, lief, aß, Mitvergangenheit!“

Beobachtungen am 07.02.08 – 38:32; 38:38

Diese Sprachwahl wurde sehr selten angewandt. Beim zweiten Beobachtungsbeispiel ging es um schriftsprachlich deutsche Grammatik, welche durch die lautsprachliche Äußerung veranschaulicht wurde. Da man die lautsprachliche Grammatik in Lautsprache am besten besprechen kann, könnten hier wiederum die relativen Bedingungen laut SPOLSKY 1993 der Sprachwahl zugeordnet werden. Gehörlose Kinder untereinander, ob mit oder ohne Cochlea Implantat, verwenden als Kommunikationsmittel vorrangig die ÖGS.

8.2.2 Interaktionen in Gebärdensprache

Hörendes Kind / gehörloses Kind

Die Gebärdensprache fungierte als absolute Hauptsprachwahl zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen, unabhängig davon, ob der Erstkontakt vom hörenden oder vom gehörlosen Kind aus ging.

Timo (h) gebärdet „Blume“, weil er gern eine Marzipanrose von Christines (gh) Geburtstagstorte hätte;

Christine (gh) feiert heute ihren Geburtstag. Karo (h) gebärdet als Glückwunsch ganz allein „lustig bleiben“. Timo gebärdet ebenfalls ohne Hilfe „gesund bleiben“. Carina(h) fragt wie „phantasievoll“ gebärdet wird und wünscht es ihr dann;

Paula (h) plaudert mit Nadine in ÖGS und Fingeralphabet;

Christine (gh) hat nicht mitbekommen, dass sie anstatt der vorher vereinbarten 5 Wörter, 10 Wörter finden muss. Carina (h) gebärdet es ihr;

Beobachtungen am 3. 12.07 – 28:11; 28:10; 11.01.2008 – 30:10; 06.05.08 – 35:19

Bei Gesprächen über Unterrichtsinhalte, Alltagskommunikation oder Pausenspielen war die vorrangig gewählte Sprache ÖGS. Je nach Wortschatz wurden die Gebärden mehr oder weniger mit dem Fingeralphabet kombiniert. Die gut gebärdensprachigen hörenden Kinder wandten auch schon gezielt Gebärdensprachgrammatik an (z.B. Satzstellung). Die Kommunikation zwischen den SchülerInnen lief in den beiden letzten Volksschuljahren problemlos und die gebärdende Lehrerin wurde kaum mehr um Hilfe gefragt. Unter den hörenden Buben gab es drei Schüler, die sich mit der Handform und Handstellung der Gebärdensprache sehr schwer taten. Diese drei hatten bis zur 4. Klasse bei der ÖGS-Anwendung Unsicherheiten und Hemmungen. Wobei bei zwei Buben der Wille zur Kommunikation und das Interesse an der Sprache gegeben waren. Ein Bursch war an der Sprache als auch an den gehörlosen Kindern weniger interessiert, er war jedoch auch im Klassenverband eher ein Kind, welches im sozialen Umgang immer wieder mit Konflikten zu tun hatte.

Hörendes Kind / hörendes Kind

Paula (h) gebärdet Paul (h), dass Torsten "böse" auf sie ist;

Die hörenden Kinder sollen selbständig lateinische Wörter erraten. Sie unterhalten sich jedoch und Silvia (gebärdende Lehrerin) sagt daraufhin, sie sollen es jeder für sich leise machen. Daraufhin gebärdet Timo Karo ein Wort, das er nicht versteht und sie gebärdet ihm die Lösung;

Beobachtungen am 06.05.08 – 35:4; 35:5

Die hörenden SchülerInnen verwendeten ÖGS manchmal als Geheimsprache oder als „Schummelsprache“ bei Wiederholungen oder Stillarbeiten. Ziel dieser Sprachwahl wäre das Ausschließen einer dritten Person.

Gebärdende Lehrerin / gehörloses Kind

Im Unterricht wurde bei der Vermittlung von Bildungsinhalten von der gebärdenden Lehrerin vorrangig ÖGS verwendet. Bei Alltagsgesprächen in der Pause wurde ebenfalls in ÖGS kommuniziert.

Mehrere relative Bedingungen könnten dieser Sprachwahl zugeordnet werden. Zum Einen, dass man selber das relevante Thema am besten besprechen kann, dass diese Sprache zuletzt mit der Person verwendet wurde und zum Anderen, dass für den Sprecher die vorteilhafteste Gruppenzugehörigkeit in der Interaktion geltend gemacht wurde (vgl. Spolsky 1993, S. 112).

8.2.3 Gleichzeitige Interaktionen in Gebärdensprache und Lautsprache**Gehörloses Kind / hörendes Kind**

Nur in Ausnahmefällen verwendeten die Kinder untereinander ÖGS und LS gleichzeitig. Meist passierte diese Sprachwahl in Form einer „umgekehrten Sprachwahl“ (siehe Kapitel 9.2.4).

Gebärdende Lehrerin / CI-Kind

Kommunizierte die gebärdende Lehrerin mit den CI-Kindern, so verwendete sie meistens gleichzeitig die ÖGS und die LS (teilweise wurden nur einzelne Wörter dazu gesprochen). Die Antwort des CI-Kindes wurde dann in ÖGS gegeben. Das

Motiv dieser Sprachkombination begründet sich einerseits auf eine doppelte Verständnisabsicherung (lautlich und gebärdend) und andererseits auf einem Trainingseffekt (gleichzeitige Hörschulung).

Gebärdende Lehrerin / alle Kinder

Erklärte die gebärdende Lehrerin einen Unterrichtsinhalt allen Kinder der Klasse oder gab sie Informationen an alle weiter, so verwendet sie gleichzeitig die ÖGS und LS. Beide Sprachgruppen wurden angesprochen und sollten den Inhalt verstehen.

Diese Anwendung war für die gebärdende Lehrerin anstrengend, da sie beide Sprachen mit unterschiedlicher Grammatik gleichzeitig anwenden musste. Diese gleichzeitige Zweisprachenanwendung funktionierte zwar, da zwei unterschiedliche „sprachproduzierenden Ausführungsorgane“ (Mund und Hände) verwendet wurden, sie wurde aber als sehr unbefriedigend von Seiten der Anwenderin empfunden.

Es passierte manchmal, dass dysgrammatische Sätze lautsprachlich hineinrutschen, oder umgekehrt eine lautsprachbegleitende Gebärde verwendet wurde, da es als äußerst schwierig empfunden wurde, beide Grammatiken nebeneinander auszuführen.

Dieses Sprachsetting wurde für kurze Anweisungen oder eventuelle Aufgabenstellungen verwendet und von der gebärdenden Lehrerin möglichst vermieden. Die Volksschullehrerinnen wurde auf diese unübliche Sprachanwendung aufmerksam gemacht und durch Erklärungen sensibilisiert, da die Sprachausführung zwar organisch funktioniert, jedoch grammatikalisch fehleranfällig ist.

Volksschullehrerin / gehörloses Kind

Die Volksschullehrerin fragte in LS und das gehörlose Kind antwortete in ÖGS. Diese Sprachwahl wurde bei kurzen Antworten und wenn die Kinder mit hoher Wahrscheinlichkeit damit rechnen konnten, dass die Lehrerin sie in ÖGS versteht, beobachtet.

Bei Sicherheit, dass der Gesprächspartner die andere Sprachwahl verstand, obwohl dieser selbst diese Sprache nicht oder nur selten benutzt, wurde dieses Sprachsetting angewandt.

CM fragt wo Tims ausgelborgtes Buch ist. Er gebärdet, es ist zuhause. Sie antwortet ihm in LS, er soll es am Montag endlich mitbringen.

Beobachtung am 22.06.07 – 23:32

Gehörlose Lehrerin / hörende Kinder

Die gehörlose Lehrerin verwendete meist, wenn sie mit der gesamten Klasse oder auch mit einzelnen hörenden Kindern sprach, ÖGS und LS gleichzeitig. Waren zum Beispiel Turnregeln schon eingespielt und allen Kindern bekannt, verwendete sie ausschließlich ÖGS.

Wenn sie mit dem gut gebärdenden hörenden Mädchen kommunizierte, verwendeten beide die ÖGS.

Mit weniger gut gebärdenden hörenden SchülerInnen sprach sie vorrangig in LS.

Sie (die Lehrerin) deutet 3 Finger nach oben. 3 Gruppen werden gebildet. Es gibt eingespielte Zeichen, die alle Kinder verstehen;

Caroline (gehörlose Lehrerin) sagt in LS zu Sebastian (h) er soll die Tür zusperren. Sebastian versteht sofort;

Caroline gebärdet mit Karo (hörend). Karo soll den Schlüssel holen. Sie versteht;

Caroline klatscht und hält den Zeigefinger zum Mund. Alle Kinder werden leise;

Beobachtungen am 10. 12.07 – 34:25; 34:23; 34:30; 34:21

Die gehörlose Lehrerin „switchte“ gezielt zwischen den Sprachen. Vorrangige Motive der jeweiligen Sprachwahl könnten die Sprachkompetenzen der einzelnen SchülerInnen und die Begrifflichkeiten im Bezug auf das Thema, ob diese dem Gesprächspartner bekannt waren, gewesen sein.

8.2.4 „Umgekehrte“ Sprachwahl

Unter „umgekehrter“ Sprachwahl wird hier Folgendes verstanden: Zwei Kommunikationspartner unterschiedlicher Sprachzugehörigkeit verwenden die Muttersprache des Gegenübers.

Julia (gh) sagt in LS zu Patrizia (h), sie müsse noch die Schnecke füttern. Paula antwortet in ÖGS, dass sie schon gefüttert wurde.

Noel (h) und Nadine (gh) lösen eine Uneinigkeit, ob Nadine ihr Heft schon abgegeben hat oder nicht. Noel verwendet ÖGS und Nadine LS;

Beim Vergleich der Ergebnisse reden zuerst alle Kinder (Nadine, Nils (beide gehörlos), Karo, Paul (beide hörend)) in LS. Dann benützt Nils ÖGS. Paul sagt, er versteht nichts, worauf Nils wieder auf LS und ÖGS umsteigt;

Beobachtungen am 23.10.07 – 24:37; 24:39; 27.11.07 – 32:2

Diese Sprachwahl stellt ein interessantes Phänomen dar, da hier die notwendigen Bedingungen der Sprachauswahl zutreffen. Es wurde die Sprache benutzt, welche man selber beherrscht und eine weitere Sprache benutzt, welche der Gesprächspartner beherrscht. Bei den relativen Bedingungen könnte man die vorteilhafteste Gruppenzugehörigkeit in der Interaktion annehmen. Durch die Sprachwahl des Gegenübers konnte eventuell Respekt und Anerkennung und eine Art Dazugehörigkeit zur anderen Sprachgruppe ausgedrückt werden.

8.2.5 Spracheinstellung (ÖGS) der hörenden Kinder

Durch die Präsenz beider Sprachen im Klassenalltag waren die Kinder auch tagtäglich mit beiden Sprachen konfrontiert. Zusätzlich besuchte der Großteil der hörenden Kinder einen Gebärdenkurs und erlernten somit auch systematisch ÖGS. Die gehörlosen Kinder besuchten die „Unverbindliche Übung Gebärdensprache“, welche die gehörlose Kollegin unterrichtete. Rund um die gehörlosen Kinder wurde in Lautsprache und in Gebärdensprache gesprochen.

Die hörenden Kinder wurden vor den Interviews gebeten einen Kurzfragebogen auszufüllen, in denen die Frage, „Wie viele Sprachen sprichst du?“ und „Wie viele Sprachen werden in deiner Klasse gesprochen?, beantwortet werden sollte. Manche Kinder schrieben detailliert die Gebärdensprache dazu und bei anderen Kin-

dern wurde anschließend im Interview genauer nachgefragt, ob es auch Gebärdensprache könne und diese auch im Interaktionsprozess anwende.

In den anschließenden Beobachtungen benutzten die hörenden Kinder wie selbstverständlich die Gebärdensprache in der Kommunikation mit ihren gehörlosen MitschülerInnen.

Bei der folgenden Beobachtung, verwendete das gut gebärdende hörende Kind bei Antworten auf eine Frage beide Sprachen und gebärdete so, dass auch die gehörlosen Kinder die Antwort sehen konnten.

Silvia (gebärdende Lehrerin) fragt nach Eigenschaftswörtern. Karo (h) benutzt beim Antworten LS als auch ÖGS.

Beobachtungen am 11.01.08 – 30:21;

Beide hörenden Mädchen suchten häufig Möglichkeiten alleine mit einem gehörlosen Kind zusammenzuarbeiten. Sie genossen es sichtlichst, in ÖGS zu kommunizieren.

Julia (gh) sucht sich von alleine Linda (h) als Partnerin zum Vergleichen der Ergebnisse. Dabei benutzt Linda ÖGS, Julia teilweise LS, teilweise ÖGS;

Paula (h) fragt Julia (gh) in ÖGS, ob sie mit ihr vergleichen will. Julia ist aber noch nicht fertig. Paula wartet auf Julia, obwohl dazwischen schon andere Kinder fertig geworden sind. Julia und Paula vergleichen gemeinsam in ÖGS. Paula kann ohne Problem vermitteln, wenn jemand etwas falsch hat;

Beobachtungen am 43; 23.10.07 – 24:43; 08.11.07 – 29:19

Im Kurzfragebogen (Abb.8.2) schrieben die meisten SchülerInnen ausschließlich die Anzahl der Sprachen auf. Im Interview konkretisierten einige Kinder ihre Sprachzuordnung. Die am häufigsten angegebenen Sprachen waren bei den beiden ersten Fragen Deutsch, ÖGS und Englisch. 8 von 11 hörenden Kindern gaben an, dass sie ihre eigene Gebärdensprachkompetenz gut einschätzen und ihnen die Gebärdensprache gut gefällt. Alle Kinder, die den Gebärdensprachkurs besuchten, äußerten sich diesbezüglich positiv.

Kind	Wie viele Sprachen werden in deiner Klasse gesprochen?	Wie viele Sprachen sprichst du?	Kannst du auch ÖGS?
1	3	4	ja
2	2	1	ein wenig
3	3	2	ja
4	1	2	ja
5	1	2	ja
6	3	4	ja
7	2	1	ein bisschen
8	3	3	ja
9	2	2	ja
10	2	2	nicht wirklich
11	2	3	ja

Abb.8.2: Kurzfragebogen (Einstieg ins Interview)

Drei Buben sehen ihre Gebärdensprachkompetenz laut Tabelle eher kritisch, zwei davon äußerten sich folgendermaßen darüber:

SK: „Kannst du gut gebärden?“

S: „Mh. Nicht wirklich.“

SK: „Würdest gerne mehr können?“

S: „Ja.“

SchülerIn, 09.03.08/P11

SK: „Kannst du auch Gebärdensprache?“

S: „Ein bisschen.“

SK: „Ein bisschen.“

S: „Wenig“.

SK: „Möchtest mehr lernen?“

S: „Ja, weil ich vergess so viel.“

SchülerIn, 13.01.08/P6

Manchen hörenden Kindern bereitete das Lernen der Gebärdensprache große Schwierigkeiten. Die Probleme bestanden in der motorischen Umsetzung oder beim Einprägen neuer Begriffe.

Zwei Buben entwickelten trotz ihrer Schwierigkeiten beim Erlernen der Gebärdensprache eine positive Spracheinstellung und wünschten sich einen höheren Sprachlernerfolg.

Die Gebärdensprache wird durch ihren Anwendungsmodus von den Kindern als interessant und „cool“ wahrgenommen:

SK: „Und warum gefällt dir die Gebärdensprache - glaubst du?“

S: „Es ist was ganz neues und ich find es einfach cool mit den Fingern zu reden, weil da redet man ja nicht mit den Mund, sondern nur mit den Fingern.“

SchülerIn, 09.03.08/P10

SK: „Und was gefällt dir da dran?“

S: „Dass man mit den Fingern reden kann,- das ist ja ganz anders so mit den Fingern reden.“

SchülerIn, 09.03.08/P11

Kommunizierten die hörenden und gehörlosen Kinder untereinander, so verwendeten sie vorrangig die Gebärdensprache. Daraus kann man schließen, dass die hörenden Kinder ÖGS gerne angewandt haben. Die allgemeine hohe Einschätzung der eigenen Gebärdensprachkompetenz und die positive Einstellung dieser Sprache gegenüber zeigen, dass die Klasse im Laufe der Jahre eine sehr positive Spracheinstellung entwickelte.

Meiner Meinung nach trugen zur positiven Spracheinstellung der hörenden Kinder zusätzlich der Besuch des Gebärdensprachkurses, die Spracheinstellungen der Pädagoginnen sowie die positive Einstellung der Eltern gegenüber der Gebärdensprache bei (siehe Kapitel 11.1.3).

8.2.6 Spracheinstellung (ÖGS) der Volksschullehrerin

Die Volksschullehrerin konnte keine ÖGS. Sie achtete jedoch darauf, dass sie für die gehörlosen Kinder so visuell wie möglich kommunizierte.

Beim Rechenwurm schaut CM immer, dass alle gehörlosen Kinder ihr Mundbild lesen können,

CM unterrichtet ohne Gebärden Mathematik und schreibt ohne Aufforderung das Beispiel an die Tafel, damit auch die gehörlosen Kinder mitrechnen können.

Beobachtungen am 11.01.08 – 30:23; 27.11.07 – 32:19;

Ein Hauptphänomen der gegenwärtigen Untersuchung bleibt die funktionierende Beziehungsebene mit geringer Sprachbasis zwischen der Volksschullehrerin und den gehörlosen SchülerInnen. Die Spracheinstellung der Volksschullehrerin zur Gebärdensprache war sehr positiv. Die Lehrerin achtete immer darauf, dass auch bei Schulveranstaltungen, Filmvorführungen oder Gesprächen außerhalb der Klasse die Inhalte für die gehörlosen Kinder in ÖGS übersetzt wurden. Mit großem Einsatz informierte sie regelmäßig die Eltern der Kinder und alle an der Klasse irgendwie beteiligten Personen über die positiven sozialen, sprachlichen und leistungsrelevanten Entwicklungen innerhalb der Klasse. Mit hoher Flexibilität reagierte sie auf die unterschiedlichsten Situationen während des Klassenalltags.

8.2.7 Sprachbarrieren und Störmechanismen

In der Klasse ergaben sich natürlich auch Situationen, in denen die Sprachfertigkeiten der Gesprächspartner nicht ausreichten, um den sprachlichen Inhalt vollständig zu vermitteln. Krausneker 2004, S. 109 beschreibt dies folgendermaßen: *„Dies umfasst sowohl reales Scheitern (nicht verstehen/nicht verstanden werden) als auch einen gefühlsmäßigen Mangel, eine gefühlsmäßige Grenze (‘das kann ich noch nicht sagen/ich traue mich nicht/die versteht mich sicher nicht’)“.*

Sprachliche Missverständnisse - Lehrerinnen / gehörlose SchülerInnen

Das folgende Beispiel beschreibt eine „typische“ Situation im Unterricht mit gehörlosen Kindern. Es wird zum gehörlosen Kind etwas „hingesagt“ und das nochmalige Nachfragen, um sicher zu gehen, dass das Kind auch wirklich verstanden hat, erfolgt nicht, sondern es wird im Unterricht fortgefahren.

Die Religionslehrerin sagt (in Lautsprache) zu Christine (gh), sie soll beide Blätter einkleben und glaubt wieder sie hat verstanden. Das stimmt jedoch nicht und Christine hat

keine Ahnung, was sie machen soll. Sie schaut zu Tim (gh), der macht jedoch gerade was anderes. Christine versteht erst ganz am Ende der Stunde, dass sie die Blätter einkleben soll;

Die Reaktion der Lehrerin im nächsten Beispiel zeigt sehr gut, wie eine Kommunikationsbarriere umgangen wird, ohne sie zu lösen.

CM fragt Christine (gh) nach der Lösung für eine Rechenaufgabe. Christine antwortet ihr in ÖGS. CM versteht nicht und sagt: „Na, ist ja egal.“ Und fragt Julia nach der Lösung.

Das gehörlose Kind bemerkt erst nachdem alle Kinder ihre Plätze in der Klasse verlassen haben, dass nun die Lehrerin etwas an der Tafel vorne erklärt:

CM holt die Kinder nach vorne zur Tafel. Tim (gh) bemerkt es nicht und kommt als letztes Kind nach vorne;

Die gehörlose Schülerin hat eine Arbeitsanweisung entweder von der gebärdenden Lehrerin übersehen, oder die gebärdende Lehrerin hat die Anweisung der Regelschullehrerin noch nicht gedolmetscht. Trotzdem reagiert die Regelschullehrerin so, als würde das gehörlose Kind hören.

Christine (gh) hat das mit den Kerzen nicht mitbekommen und alle Kerzen angemalt. Die Religionslehrerin schimpft Christine (gh), ohne TR (gebärdende Lehrerin) zu fragen, ob sie das überhaupt gedolmetscht hat;

Die gebärdende Lehrerin wird um Übersetzung gebeten:

CM will Nils (gh) erklären, dass er mit der Hausaufgabe anfangen darf. Nils versteht sie nicht, so bittet CM Silvia (gebärdende Lehrerin) um Hilfe;

Timo (h) war bei einer Übung sehr langsam und musste deshalb die Bezirke vor allen noch einmal aufsagen. Peter (gh) hat überhaupt nicht mitbekommen, warum er jetzt nach vorne muss und was los ist. Er wendet sich an Silvia, die ihm den Zwischenfall gebärdet;

Beobachtungen am 03.12.07 – 28:23; 08.11.07 – 29:16; 31.01.08 – 46:35; 03.12.07 – 28:21;
08.11.07 – 29:6; 05.11.08 – 40:14

Bei konkreten Beobachtungssituationen zeigte sich, dass das Überwinden von Kommunikationsbarrieren für Beteiligte Anstrengungen und Zeit einforderte. Bei-

des ist während des Unterrichts eine zusätzliche Belastung für die PädagogInnen. Der Unterrichtsfluss muss unterbrochen werden.

Es zeigten sich Situationen, welche zwischen Unterrichtssequenzen passierten und rein lautlich argumentiert und kommuniziert wurden, diese waren für gehörlose Kinder nur teilweise wahrnehmbar. Sie sahen das Geschehnis, alle verbalen Äußerungen konnten sie jedoch nicht hören.

Z.B. wird ein Kind zurechtgewiesen (Beispiel mit Timo), so kann das gehörlose Kind zwar die Aktion beobachten, weiß aber nicht worum es geht.

Aus eigener Erfahrung möchte ich dazu folgendes hinzufügen:

Hier befinden sich PädagogInnen manchmal im Dilemma. Es ist anstrengend jegliche Alltagssituationen zu übersetzen und somit werden solche Vorkommnisse des Öfteren nicht gedolmetscht. Meistens fordern die gehörlosen Kinder konkret eine situative Dolmetschung ein und erst dann wird erklärt.

Die Teilhabe am integrativen Umfeld ist für gehörlose Kinder sehr wichtig, auch wenn Situationen noch so banal sind, haben sie das Recht daran teilzunehmen. Hörende Menschen können Interaktionen wahrnehmen, an denen sie nicht direkt beteiligt sind. Sie können entscheiden, ob sie eine Meinung dazu abgeben oder nicht und sie können sich eine Meinung darüber bilden.

Gehörlose Menschen befinden sich hier in einer Art „Abhängigkeitssituation“. Sie können nur dann an einem indirekten Geschehen teilnehmen, wenn der Inhalt in ihrer Sprache übersetzt wird.

Sprachliche Missverständnisse – hörende SchülerInnen/gehörlose SchülerInnen

Alle Kinder zeigten im Allgemeinen eine hohe Ausdauer beim Lösen von sprachlichen Missverständnissen. Oft wurde so lange nachgefragt, bis die Sache geklärt war.

Sebastian (h) fragt, ob er in die Box von Christine (gh) reinschauen darf. Christine versteht ihn falsch und glaubt etwas sei am Boden von der Box und schaut nach. Sebastian gibt aber nicht auf und bleibt hartnäckig. Bis Christine ihn versteht;

Nils (gh) versucht Paula (h) etwas zu erzählen. Diese versteht es jedoch nicht. Christine (gh), Julia (gh) und Nadine(gh) stehen neben ihr, bekommen das mit und machen sich gemeinsam mit Nils (gh) über sie lustig. Kurz darauf erklärt Christine Paula, was Nils ihr sagen wollte. Paula versteht es;

Beobachtungen am 07.03.08 – 33:10; 06.05.08 - 35:25.

Genauso gab es Kommunikationsbarrieren, in denen die Kinder aufgaben und die Situationen nicht gelöst wurden:

Nils (gh) will Paula (h) fragen, ob ihre Hausübung gut oder schlecht war. Paula versteht es jedoch nicht. Nils wiederholt seine Frage, gibt dann aber auf.

Tim (gh) fragt Paul(h) in ÖGS, ob er mit ihm auf den grünen Teppich kommen will, den er gerade aufgerollt hat. Paul versteht aber nichts und Tim redet mit Christine (gh) weiter;

Beobachtungen am 06.05.08 – 35:28, 08.11.07 – 29:9

Kommunikationsbarrieren wird es wahrscheinlich zwischen gehörlosen und hörenden Menschen immer geben. Mit diesen Barrieren umzugehen ist für gehörlose und hörende Kinder ein Lernprozess. Mit Geduld und Ausdauer darauf zu beharren, dass das Gegenüber versteht, ist *eine* Strategie. Über MitschülerInnen oder LehrerInnen Hilfe zu holen eine weitere. Manchmal schien es für die gehörlosen und hörenden SchülerInnen genauso akzeptabel zu sein, die Kommunikationsbarriere zu belassen und sie jetzt nicht zu lösen. Dies ist ebenfalls ein Lösungsansatz der hin und wieder eine Kommunikationssituation auch positiv entspannen kann und zwar dann, wenn die Wichtigkeit der Mitteilung eher gering war.

Störmechanismen im Kommunikationsprozess

Gehörlose Menschen müssen sich während der Kommunikation durchgängig sehen können. Gebärdende Menschen können sich auch über eine weitere Entfernung miteinander unterhalten. Steht jedoch jemand im Sichtfeld, so ist der Sichtkontakt unterbrochen die Gebärden sind visuell nicht mehr wahrnehmbar. Für hörende Kinder war dies eine neue Erfahrung und sie mussten sich an diese Situation erst gewöhnen.

Tim (gh) und Julia (gh) unterhalten sich in ÖGS über die Zierzeile. Paul (h) stellt sich zwischen die beiden, dass sie sich nicht mehr sehen können. Tim und Julia sind sehr verär-

gert – schieben den Buben auf die Seite.

Beobachtung am 15.02.07 – 19:16

Resümee: Sprachbarrieren

Im integrativen Setting müssen auch die gehörlosen SchülerInnen bei Sprachbarrieren selbständig aktiv werden und sich bei Bedarf über unterschiedlichste Strategien Hilfe holen. Das Mittelmaß an Einforderung von Seiten der hörenden SchülerInnen und das eigenständige Handeln ist für den gesamten Klassenalltag wichtig. Einerseits sollten die gehörlosen SchülerInnen ihre MitschülerInnen nicht zu oft bei Unklarheiten, zusätzlichen Erklärungen und bei Informationsweitergaben in Anspruch nehmen, andererseits gehört ein gesundes Einfordern von Informationen bei den KlassenkollegInnen zur Selbstorganisation im Schulalltag dazu. Das regelmäßige Thematisieren von Sprachbarrieren bewirkte, dass diese Barrieren einfach zum Klassenalltag mit gehörlosen SchülerInnen dazugehörten und somit akzeptiert wurden.

Karo (h) gebärdet es Tim (gh) und Christine (gh), die nicht mitbekommen haben, worum es geht;

Tim (gh) hat nicht mitgekommen, welche Seite er aufschlagen soll. Er steht auf und sieht bei Christine (gh) nach;

Beobachtung am 15.04.08 – 11:4; 11:5

Zusammenfassend war zu beobachten, dass sich die SchülerInnen untereinander gut arrangierten und geduldig Sprachbarrieren lösten oder aber auch diese ignorierten, wenn es die Situation zuließ.

8.2.8 Zusammenfassung. Sprachmodus – Sprachwahl

Abbildung 8.3. zeigt einen Überblick über die unterschiedlichsten Sprachanwendungen und das Sprachverhalten in der Klasse.

Kürzel in der Abbildung 8.3	Bedeutung
HL	Hörender Lehrerin (Regelschullehrerin)
GK	Gehörloses Kind
GS	Gebärdensprache
LS	Lautsprache
GSL	Gehörlosenpädagogin
Geh.L	Gehörlose Lehrerin
CIK	Kind mit Cochlea Implantat
GK (CI)	Kind mit Cochlea Implantat
(135 – 2)	Häufigkeit

Die Kürzeln des z.B. angewandten Sprachmodus liest man wie folgt:

Sprachmodus HK-GK (GS) (135-2) – das hörende Kind verwendet in der Kommunikation mit dem gehörlosen Kind die Gebärdensprache 135 mal.

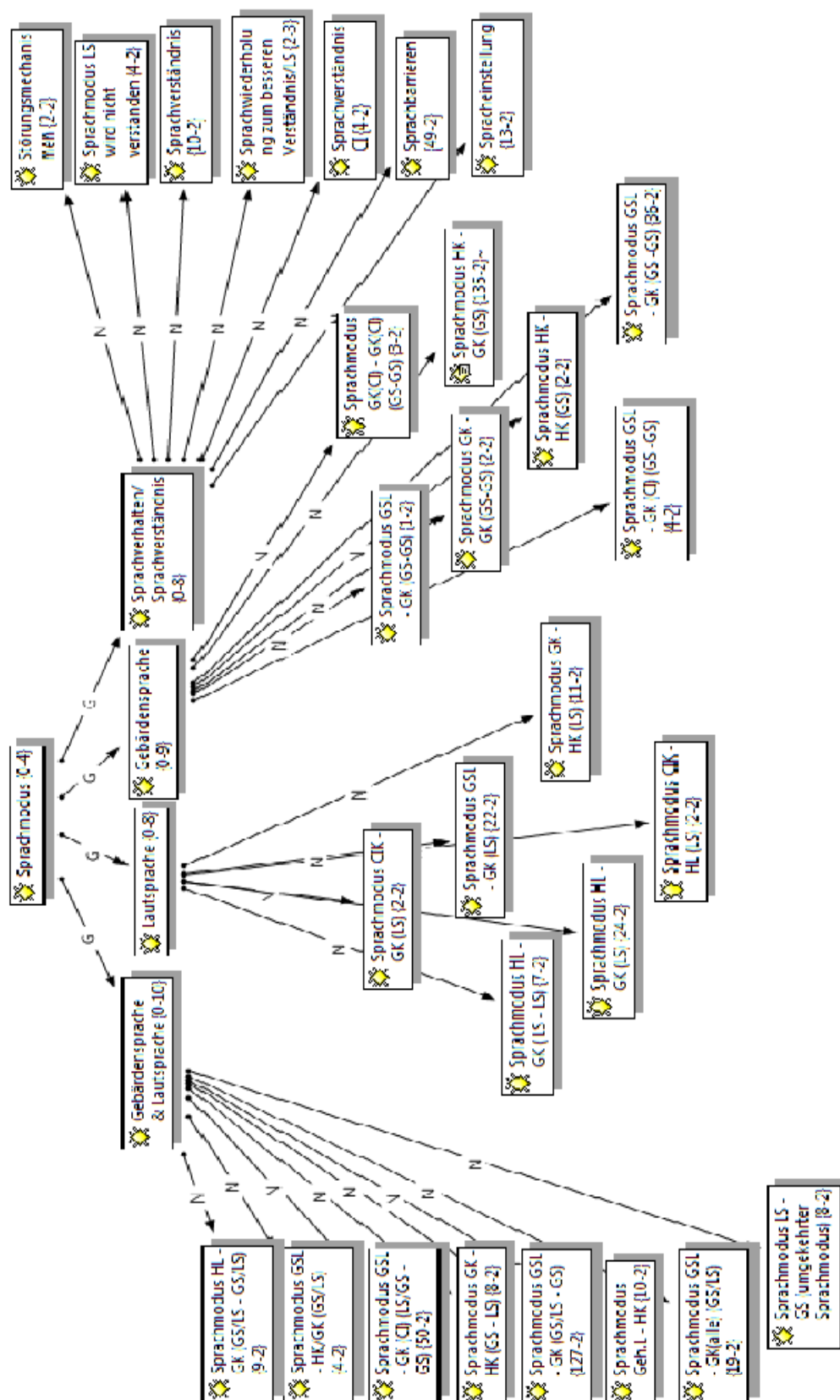


Abb. 8.3: Sprachmodus

9 SUBJEKTIVE BEFINDLICHKEIT DER SCHÜLERINNEN IM KLASSENUMFELD

Mit alle SchülerInnen der Klasse wurde im dritten Volksschuljahr ein Befindlichkeitsprofil erstellt. Die SchülerInnen erhielten einen Fragebogen, der Fragen bezüglich schulischer Erfahrungen, Fragen zur emotionalen Befindlichkeit und zum Selbstwertgefühl umfassten. Mir war sehr wichtig, wesentliche Angaben der gesamten Klasse zu erhalten, da ich die Befindlichkeiten der hörenden Kinder mit den Befindlichkeiten der gehörlosen Kinder vergleichen wollte, um eventuelle Unterschiede orten zu können.

Die hörenden Kinder wurden in Dreiergruppen aufgeteilt, und eine Studentin und ich waren bei der Durchführung dabei. Die fünf gehörlosen Kinder wurden zusammengefasst und die Studentin notierte Unklarheiten bei allfälligen Fragen, welche ich in Gebärdensprache nochmals erläuterte.

Alle Kinder waren sehr motiviert bei der Sache und freuten sich auf den Fragebogen, da er sehr ansprechend gestaltet war. Von allen Kindern wurde er gut verstanden, und es waren bei den meisten Kindern keine zusätzlichen Erklärungen notwendig. Die Bearbeitungsdauer betrug ca. 20 bis 30 Minuten.

Zusätzlich wurden alle Kinder interviewt, wo sie über ihre Sichtweise bezüglich der Klasse, über ihre sozialen Interaktionen und über ihre Kommunikationsstrategien untereinander und mit ihren Lehrerinnen berichten.

Die spezifischen Häufigkeitsangaben des Befindlichkeitsprofils und die Erhebungen der Interviews wurden für die Auswertungen zusammengezogen und analysiert.

9.1 Emotionelle Befindlichkeit und das Selbstwertgefühl

Das Selbstwertgefühl ist eine emotional wertende Sicht auf die eigene Person. Somit hat das „Selbst“ entscheidenden Einfluss auf die emotionelle Befindlichkeit. Die ein komplexes Gefühl beschreibt und sich auf einem Spektrum von positiven und negativen Befinden bewegt. Dabei ist entscheidend, welches Gefühl über-

wiegt und zu einer allgemeinen Zufriedenheit oder Unzufriedenheit führt (vgl. Krause & Stückle 2001).

Selbstwertgefühl ist das Erleben des eigenen Wertes, dass aus dem Erleben des Angenommenwerdens, des Erlebens von Kompetenz, Partizipation und Anerkennung entsteht.

„Ein positives Selbstwertgefühl ist für die weitere Entwicklung der Kinder jene Grundlage, die den Kindern Vertrauen in ihre Kräfte und Möglichkeiten gibt, die optimistisch hinsichtlich der Schulbewältigung sein lässt und auch die Lernmotivation determiniert.“ (zit. Krause 2004, S.52)

Einerseits ist das Gefühl des eigenen Wertes die Voraussetzung für das Vertrauen auf die eigenen Kräfte. Andererseits stärkt das Erleben eigene Ressourcen einzusetzen, das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und stärkt das Selbstwertgefühl. Ein Mensch, der sich seines Wertes bewusst ist, fühlt sich von Anforderungen weniger bedroht, hält diese für bewältigbar und ist dadurch risikobereiter und empfindet den Umgang mit schwierigen Situationen eher als Herausforderung denn als Belastung.

Im Alter von sechs bis zwölf besteht der Konflikt zwischen „Wertsinn vs. Minderwertigkeit“. Die Erfahrungen in der Schule mit Lernanforderungen, Leistungsbeurteilungen und Erlernen der Kulturtechniken bestimmen die Entwicklungsrichtung. Gelingt die Lösung des Konflikts, so stellt sich Sachkenntnis und ein Vertrauen in die Leistungen ein, scheitert dies jedoch, so erlebt das Kind seinen „Wert“ oder seinen „Unwert“ zu einem hohen Ausmaß über die Schulleistungen (vgl. Krause 2004, S. 52ff).

9.2 Schulleistungen und Selbstwertgefühl

Mit Eintritt in den Kindergarten und die Schule vollzieht sich eine maßgebliche Erweiterung des kindlichen Lebensraumes. Nun finden soziale Kontakte mit Gleichaltrigen außerhalb der Familie ohne Anwesenheit primärer Bezugspersonen statt. Dies fördert die Autonomie des Kindes, die vollständige Abhängigkeit von den Eltern bleibt jedoch weiter bestehen. Die Familie bestimmt und kontrolliert die Lebensweisen des Kindes und das Kind wiederum beeinflusst mit seinen Verhaltensweisen, Bedürfnissen und persönlichen Eigenschaften die Familienmitglieder.

Das Selbstbild des Kindes umfasst seine Leistungsfähigkeiten, die Freude am Erfolg und das Bewusstsein, darüber Kontrolle auszuüben. Im Regelspiel und im Sozialspiel werden Fähigkeiten zur Rollenein- und übernahmen entwickelt. Weiters werden die Kulturtechniken erworben und der Leistungsaspekt rückt im Laufe der Grundschulzeit in den Vordergrund. Die Leistungsfähigkeiten der SchülerInnen werden beurteilt, und es wird in „starke“ und „schwache“ Schüler differenziert. Diese Differenzierung wiederum entscheidet am Ende der vierten Klasse über die weiterführende Schullaufbahn. Es baut sich beim Kind ein lern- und schulbezogenes Selbstbild auf, das sich hauptsächlich durch die erreichten Leistungen in den schulischen Hauptfächern erklärt. Schlechte Schulleistungen schlagen sich in ein negatives Selbstkonzept nieder, welches weiters ein negatives Selbstwertgefühl auslöst (vgl. Krause 2004, S.28ff).

Es gibt eine Reihe von Untersuchungen (Entwisle 1987, Chapman 1988, Krause 1990, Helmke 1991 u. 1992, Baldering 1993, Marsh 1993), die belegen, dass Leistungsergebnisse in engen Zusammenhang mit dem Selbstkonzept stehen. Es ist zu erwarten, dass bei Kindern die in der Schule verlangten, beurteilten und bewertenden Kompetenzen bedeutsam sind und somit das Selbstwertgefühl im hohen Maße beeinflusst wird (vgl. Krause 2004, S. 75).

Gehörlose Kinder werden bis heute in Österreich vorrangig in Sonderinstitutionen beschult. Ihre Zeugnisse werden nach dem Sonderschullehrplan für Gehörlose ausgestellt und ihre Leistungen werden nach diesem Lehrplan beurteilt. Das Problem der Leistungsmotivation bei gehörlosen Kindern, insbesondere in der Sekundarstufe, wird von GehörlosenpädagogInnen häufig zur Sprache gebracht.

In der untersuchten Klasse wurde von Seiten der PädagogInnen (Kapitel 10.5.3 Die Leistungskomponente) die Leistungsmotivation als positiv bewertet. Von den IntegrationspädagogInnen wurde diese als außergewöhnlich hoch beschrieben.

Es wäre möglich, dass die integrative Beschulung positiv auf die Leistungsmotivation wirkt, da die Zuweisung in leistungsstarken Schularten ein Aufwertung des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls hervorbringen könnte.

9.3 Die subjektive Befindlichkeit der SchülerInnen im Klassen- umfeld

In diesem Kapitel werden die einzelnen Schwerpunkte des Befindlichkeitsprofils dokumentiert und analysiert. Zuerst wird die allgemeine Befindlichkeit der gesamten Klasse dargestellt und anschließend werde ich auf eventuelle Unterschiede zwischen den hörenden und gehörlosen SchülerInnen eingehen. Weiters möchte ich auf einzelne Punkte der Studie von Krause, Wiesmann und Hanich (2004) Bezug nehmen, welche die allgemeine Entwicklung der Befindlichkeit von GrundschülerInnen und die Veränderungen im Verlauf der Grundschulzeit untersuchten.

9.3.1 Zufriedenheit und Unzufriedenheit mit der Schule

Tabelle 1 hat eine vierstufige Skala mit folgender Ausprägung: sehr gut, gut, nicht so gut und schlecht. Unterteilt wird in die Zufriedenheit in der Schule, in der Klasse und am Schulhof. Die aufgeführten Einschätzungen der Befindlichkeit in der Schule und am Schulhof liegen insgesamt zwischen „sehr gut“ und „gut“. Nur wenige Kinder äußerten sich negativ: Rund 10% der SchülerInnen in der Klasse fühlten sich „nicht so gut“. Kein einziges Kind kreuzte „schlecht“ an. In der Klasse fühlen sich alle Kinder wohl.

Wie gefällt es dir...		hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
..in der Schule	sehr gut	8	67	1	20	9	53
	gut	3	25	3	60	6	35
	nicht so gut	1	8	1	20	2	12
	schlecht	0	0	0	0	0	0
..in der Klasse	sehr gut	9	75	0	0	9	53
	gut	3	25	5	100	8	47
	nicht so gut	0	0	0	0	0	0
	schlecht	0	0	0	0	0	0
..am Schulhof	sehr gut	10	83	1	20	11	65
	gut	2	17	3	60	5	29
	nicht so gut	0	0	1	20	1	6
	schlecht	0	0	0	0	0	0

Tabelle 1: **Wie gefällt es dir in der Schule/Klasse/am Schulhof?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent

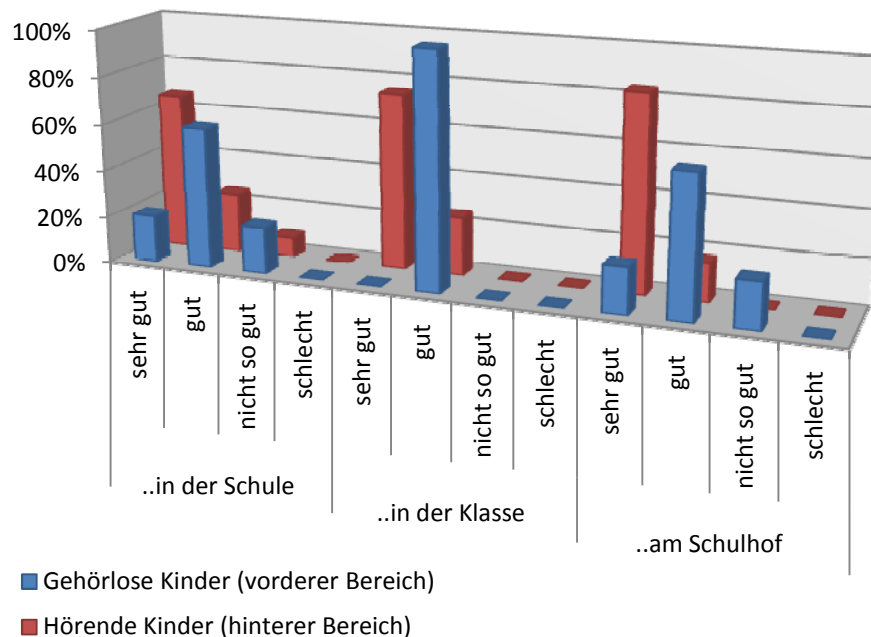


Abbildung. 1.1: Wie gefällt es dir...

Vergleicht man die Ergebnisse der befragten hörenden und gehörlosen SchülerInnen, so deutet die Auswertung darauf hin, dass die gehörlosen SchülerInnen zwar zufrieden in der Klasse sind, jedoch um eine Spur skeptischer bewerten. Auch die Schule und der Schulhof werden teilweise von einzelnen gehörlosen SchülerInnen negativ bewertet.

Dies könnte bedeuten, dass das Lernen („Schule“) weniger Spaß macht als das Zusammensein in der Klasse und das bunte Treiben im Schulhof mit anderen Klassen bei einzelnen gehörlosen Kinder Unbehagen auslöst.

Das Miteinander im Klassengefüge, Spiele und soziale Aktivitäten in der Pause werden vom Großteil der hörenden Kinder (67%) als äußerst positiv wahrgenommen.

9.3.2 Wie ich mich finde – Wie mich die anderen finden

Kinder erhalten Informationen über die eigene Person in der Kommunikation mit ihren unmittelbaren Kommunikationspartnern. Dies sind ihre Eltern, LehrerInnen und MitschülerInnen. Grundschulkinder erhalten Rückmeldung über ihre Kompetenzen in Form von direkten Bewertungen, aber genauso indirekt über das Verhal-

ten der Lehrperson. Die Kommunikation in der Klasse wird durch die LehrerInnen gelenkt und kontrolliert. Dies wiederum beeinflusst die Vergleichsprozesse und Beziehungen der SchülerInnen untereinander. Darauf bildet sich das schul- und lernbezogene Selbstbild, das das Selbstwertgefühl beeinflusst. Sozialkontakte der Kinder untereinander und die Entwicklung und Veränderung ihres Selbstwertes stehen im Zusammenhang (vgl. Krause 2004, S.200ff).

Nun soll gezeigt werden, welches Bild die Kinder von sich selbst haben und welches Fremdbild sie bei den anderen Kindern vermuten. Das Befindlichkeitsprofil enthält dazu folgende Fragen, sowie einen Satzergänzungstest:

- o „Wie findest du dich?“
- o „Wie finden dich die anderen Kinder?“
- o „Wie finden dich deine Lehrer und Lehrerinnen?“
- o „Mein Leben ist meistens ...“

Die SchülerInnen konnten den vorgegebenen Antworten selbständige Ergänzungen hinzufügen oder auch mehrere Aussagen ankreuzen.

In den Tabellen 2; 3; 4 sind die Ergebnisse der Selbsteinschätzung, die vermuteten Einschätzungen der anderen Kinder und die angenommenen Einschätzungen der LehrerInnen angeführt.

Wie findest du dich / finden dich andere?		hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Wie findest du dich?	lustig	11	92	4	80	15	88
	schön	5	42	3	60	8	47
	dumm	3	25	0	0	3	18
	gut	7	58	4	80	11	65
	nicht nett, gemein	1	8	0	0	1	6
	sportlich	7	58	2	40	9	53
	langweilig	1	8	0	0	1	6
	schlau	3	25	2	40	5	29
	nicht gut	1	8	1	20	2	12
	nicht so schön	4	33	0	0	4	24
	nett	9	75	5	100	14	82
	ungeschickt	1	8	0	0	1	6
	wütend	1	8	0	0	1	6
Wie finden dich die anderen Kinder?	lustig	11	92	2	40	13	76
	schön	3	25	3	60	6	35
	dumm	1	8	2	40	3	18
	gut	6	50	4	80	10	59
	nicht nett, gemein	1	8	1	20	2	12
	sportlich	9	75	3	60	12	71
	langweilig	3	25	2	40	5	29
	schlau	6	50	2	40	8	47
	nicht gut	2	17	2	40	4	24
	nicht so schön	3	25	0	0	3	18
	nett	9	75	4	80	13	76

Tabelle 2: **Wie findest du dich?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

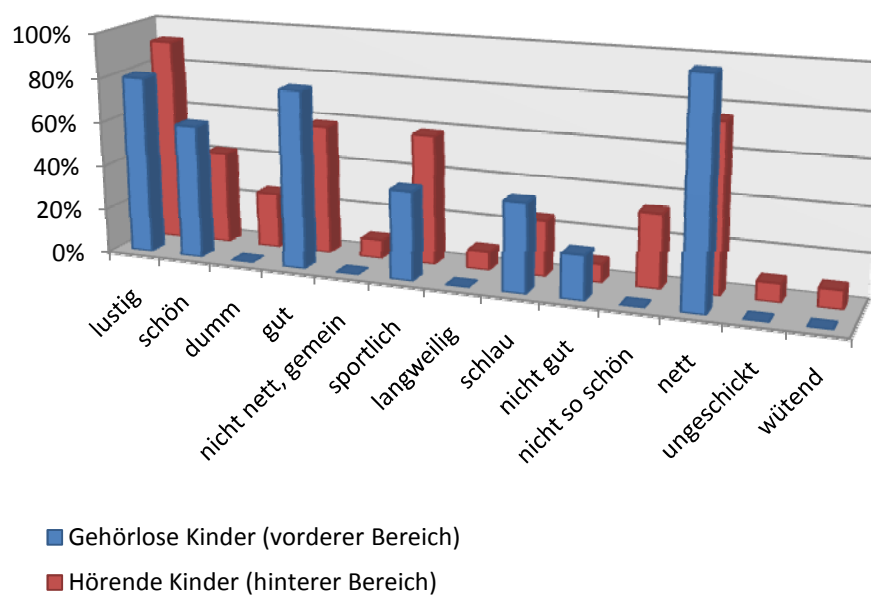


Abbildung 2.1: Wie findest du dich?

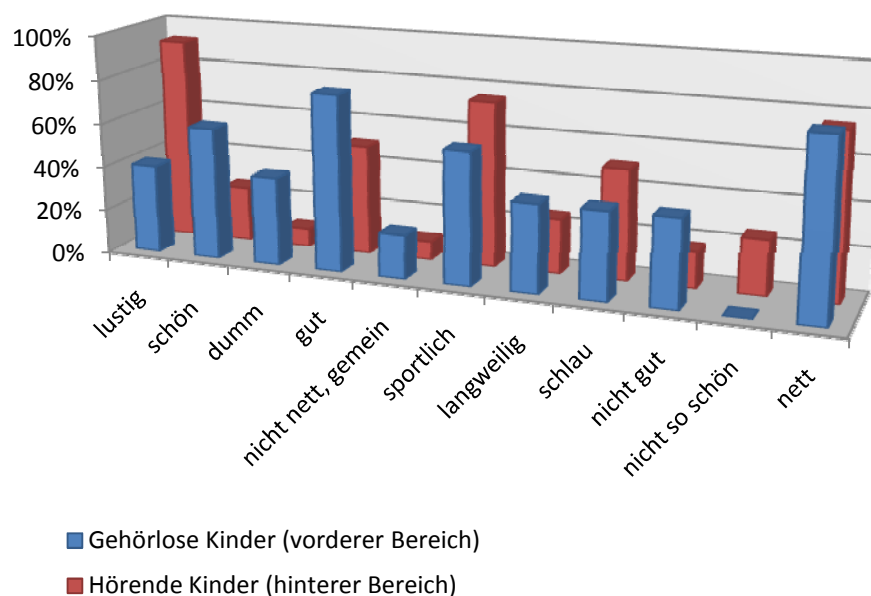


Abbildung 2.2: **Wie finden dich die anderen Kinder?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

Wie finden dich die LehrerInnen?	hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
lustig	9	75	3	60	12	71
schön	3	25	4	80	7	41
dumm	3	25	1	20	4	24
gut	8	67	5	100	13	76
nicht nett, gemein	1	8	1	20	2	12
sportlich	9	75	2	40	11	65
langweilig	1	8	1	20	2	12
schlau	6	50	3	60	9	53
nicht gut	3	25	2	40	5	29
nicht so schön	4	33	1	20	5	29
nett	10	83	5	100	15	88

Tabelle 3: **Wie finden dich deine Lehrer und Lehrerinnen?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

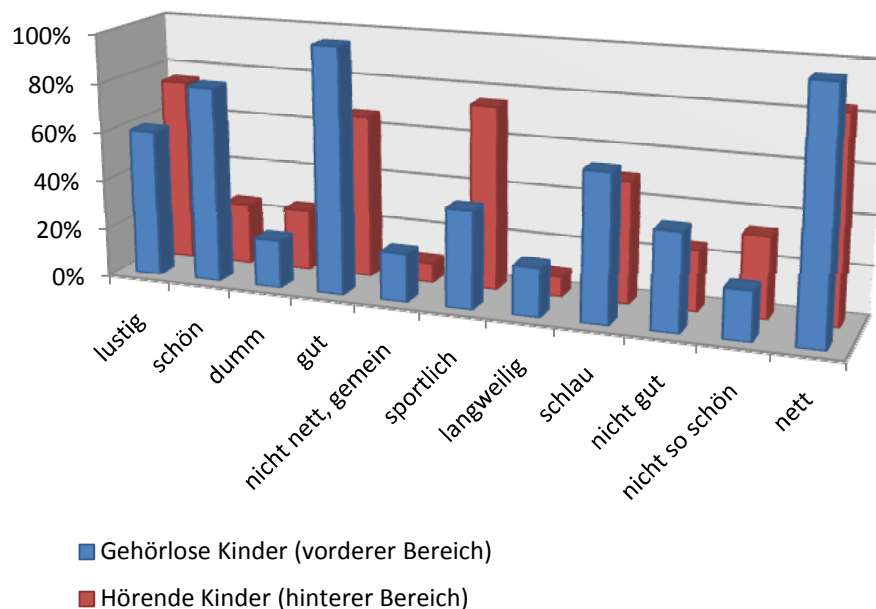


Abbildung 3.1: Wie finden dich die LehrerInnen?

Die meisten Kinder finden sich lustig, nett, gut und sportlich. Hier findet man keine eklatanten Abweichungen zwischen gehörlosen und hörenden Kindern. Die Kinder zeigen im Allgemeinen ein positives Selbstwertgefühl. Dies bestätigt auch das Ergebnis der Tabelle 5 („Mein Leben ist meistens“). In der vermuteten Fremdeinschätzung durch die MitschülerInnen dominieren ebenfalls wie in der Selbsteinschätzung, die Angaben „lustig“, „gut“, „sportlich“ und „nett“.

Signifikanter Unterschied zwischen den gehörlosen und hörenden Kindern zeigt die Selbst- und Fremdeinschätzung bei „gut“ und „schön“ in der Bewertung der gehörlosen Kinder. Beide Ergebnisse zeigen bei den gehörlosen SchülerInnen einen höheren Wert („gut“ 80%). Zwischen 50% und 60% liegen die Angaben bei den hörenden SchülerInnen.

„Schön“ kommt bei gehörlosen Kindern in der Selbsteinschätzung und Fremdeinschätzung durch die MitschülerInnen auf 60% und durch die Lehrerinnen sogar auf 80%. Die hörenden Kinder sehen sich selbst zu ca. 42% als „schön“, und es wird auch weniger angenommen, dass einen die anderen „schön“ finden (ca. 25%).

Die vermutete Fremdeinschätzung durch die Lehrerinnen ähnelt der Selbsteinschätzung der hörenden und gehörlosen Kinder. Es wird häufig angenommen, dass die Lehrkräfte sie nett, gut und lustig wahrnehmen.

3 von 5 gehörlosen Kindern denken, dass die Lehrerinnen sie als „schlau“ wahrnehmen und alle gehörlosen Kinder vermuten, dass sie die Lehrkräfte mit „gut“ beurteilen würden. Dies zeigt ein sehr positives Fremdeinschätzungsbild von Seiten der PädagogInnen. Die gehörlosen Kinder spüren scheinbar von Seiten der Lehrerinnen eine hohe Wertschätzung im Leistungsbereich.

Ihr Leben finden die meisten Kinder schön, lustig, aufregend oder spannend. Bei diesen Angaben sind ebenfalls keine signifikanten Unterschiede zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen erkennbar.

Die Aussagen „langweilig“ und „anstrengend“ wählten 3 von 5 gehörlosen Kindern. Es ist anzunehmen, dass gehörlose Kinder weniger Spielpartner und FreundInnen haben, mit wenigen Kindern und daher häufiger alleine spielen (siehe Tabelle 9).

Außerdem ist davon auszugehen, dass gehörlose Kinder ihr Leben anstrengender finden als hörende Kinder.

2 gehörlose Kinder geben an, dass ihr Leben blöd bzw. doof ist. Wahrscheinlich dachten die Kinder an ganz bestimmte Situationen in ihrem Leben, die sie als doof erlebten. Interessant ist, dass kein gehörloses Kind sein Leben als traurig wahrnimmt.

Mein Leben ist..	hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
langweilig	5	42	3	60	8	47
aufregend o. spannend	8	67	3	60	11	65
in Ordnung oder O.K.	8	67	2	40	10	59
schön	9	75	4	80	13	76
lustig	11	92	4	80	15	88
anstrengend	6	50	3	60	9	53
schwierig	3	25	2	40	5	29
blöd oder doof	2	17	2	40	4	24
traurig	3	25	0	0	3	18

Tabelle 4: „Mein Leben ist meistens...“. Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

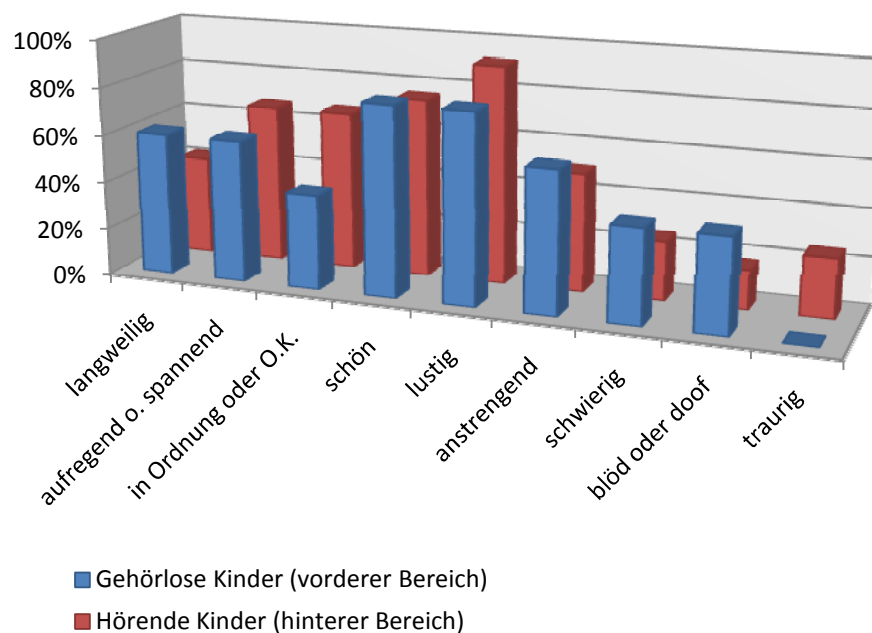


Abbildung 4.1: Mein Leben ist meistens...

9.3.3 Auswirkungen auf das allgemeine Wohlbefinden

Das Selbstbild des Schulkindes entsteht hauptsächlich über Erfolg und Misserfolg in der Schule (vgl. Krause 2004).

Wie wirkt sich dies nun auf das „Allgemeine Wohlbefinden“ und das Selbstwertgefühl aus? Die Antworten geben die Ergebnisse der Frage „Wie fühlst du dich meistens?“ in Tabelle 6. Sechs Antwortkategorien von „froh“, „traurig“, „müde“, „durcheinander“, „wütend“, „ängstlich“ standen den Kindern zur Verfügung.

Wie fühlst du dich meistens?	hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
froh	8	67	5	100	13	76
traurig	1	8	0	0	1	6
müde	5	42	5	100	10	59
durcheinander	3	25	1	20	4	24
wütend	1	8	1	20	2	12
ängstlich	0	0	0	0	0	0

Tabelle 5: **Wie fühlst du dich meistens?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

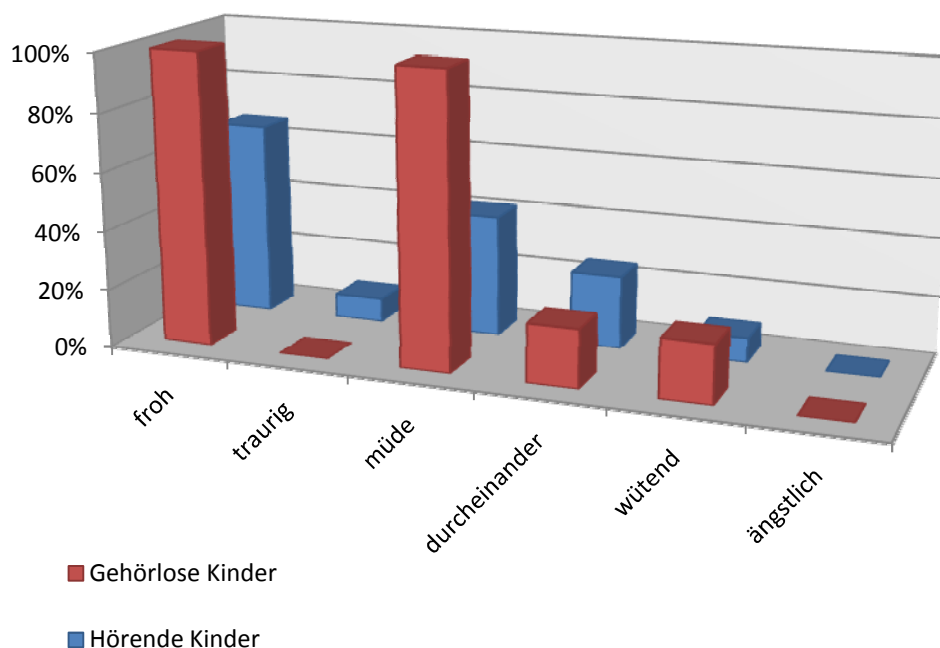


Abbildung 5.1: Wie fühlst du dich meistens?

Die Mehrzahl der Kinder fühlt sich in der dritten Volksschulklasse wohl. In den Kategorien „froh“ und „müde“ zeigen sich zwischen den beiden Sprachgruppen Unterschiede. Alle gehörlosen SchülerInnen fühlen sich insgesamt glücklich („froh“), jedoch „nur“ ca. 67% der hörenden SchülerInnen. Ebenso deutlich werden Unterschiede zwischen den gehörlosen Kindern und den hörenden Kindern in der Kategorie „müde“. Hier besteht ein hoch signifikanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen, ca. 42% der hörenden Kinder gaben an, sich müde zu fühlen, und alle gehörlosen Kinder (100%) gaben diese Antwort.

Diese Ergebnisse sind bemerkenswert, denn sie zeigen, dass die gehörlosen Kinder durch die integrative Beschulung sehr gefordert sind, und es ist anzunehmen, dass dieser hohe Anspruch zu einer allgemeinen Müdigkeit führt. Gleichzeitig fühlen sie sich trotzdem insgesamt sehr glücklich und zufrieden.

9.3.4 Soziale Beziehungen und Selbstwert

Einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung und Veränderung des Selbstwertgefühls haben soziale Rückmeldungen. Alsaker (2003, S.147) betont vor allem den öffentlichen Charakter, den die Beziehungen von Kinder in der Schule haben. Ausgrenzung und Demütigung erfahren in dieser Öffentlichkeit eine besondere Tragweite, da sich vor den Augen der anderen Kinder Situationen abspielen, in denen dem Kind signalisiert wird, dass es einen geringeren Wert hat als Andere. Besondere Trauer empfinden Kinder bei körperlichen Aggressionen und dem Ausgegrenzt werden (vgl. Krause 2004, S. 205).

Gehörlose Kinder erfahren auf Grund ihrer eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeiten in der hörenden Umgebung wahrscheinlich des Öfteren das Gefühl des Nichtdazugehörens.

„...am Spielplatz, dass dann irgendwelche Kinder mit ihr in Kontakt kommen wollten, sie angesprochen hatten, und natürlich hat sie nicht gewusst, was sie jetzt sagen soll. Sie hat nichts verstanden und dann - na kannst nicht reden? Na was is? Hast keinen Namen?“

Mutter, 17.06.2009/P1

Diese Ohnmacht nichts zu hören und bei Gesprächen danebenzustehen und ohne Mithilfe einer hörenden Person keinen sprachlichen Input zu erhalten, wirkt sicher-

lich negativ auf den Selbstwert, da es die Abhängigkeit von hörenden Menschen und deren Einstellung dem gehörlosen Menschen gegenüber sehr konkret aufzeigt. Ein gehörloser Mensch kann nicht selbst entscheiden, ob er an einem spontanen Gespräch einfach teilnimmt oder nicht. Die Entscheidung tragen die Gesprächspartner, ob sie es wert finden, ihn daran teilnehmen zu lassen oder nicht.

Das Befindlichkeitsprofil enthält auch Fragen nach den sozialen Aktivitäten in der Schule und zu Hause:

- o „Mit wie vielen Kindern spielst du in der Schule?“ bzw. „...zu Hause?“

Auf einer dreistufigen Skala konnten die Kinder angeben, ob sie mit „vielen“, mit „wenigen“ oder „allein“ spielen. Weiters sollten die Kinder ihren Fernsehkonsum angeben:

- o „Wie viele Fernsehsendungen siehst du täglich?“

Dann wurden noch konkrete Aktivitäten direkt nach der Schule erfragt:

- o „Was machst du nach der Schule?“

Die Kinder sollten sich für 12 vorgegebene Aktivitäten entscheiden, welche sie zu Hause erledigen.

9.3.4.1 Soziale Aktivität in der Schule

Das Kind muss sich bei Schuleintritt auf neue Anforderungen einstellen, dazu gehören auch soziale Aufgaben. Neue Verhaltensregeln bestimmen das Miteinander in einer Schulklasse, und die Gruppe bietet den Kindern nicht nur die Möglichkeit, soziale Kompetenzen zu erwerben, sondern macht diese auch zu einer Notwendigkeit (vgl. Krause 2004, S. 201 ff). Die integrativ beschulten gehörlosen Schülerinnen erfahren in einer großen hörenden Schülergruppe viele unterschiedliche Möglichkeiten und soziale Anforderungen, welche sie in einer zukünftigen hörenden Welt ebenso erleben werden.

In Tabelle 7 sind Unterschiede zwischen den gehörlosen und den hörenden SchülerInnen dargestellt. 70% der gesamten Kinder haben in der Schule viele Interaktionspartner, wobei 4 von 5 gehörlosen Kindern in der Schule sozial sehr aktiv sind. Es gibt kein einziges sozial isoliertes Kind in der Klasse (Tabelle 7: S.210).

9.3.4.2 Aktivitäten nach der Schule

In der Tabelle 8 sind 12 Aktivitäten aufgeführt, und es wird wieder die Häufigkeitsverteilung von gehörlosen und hörenden Kindern analysiert. Sehr häufig werden Schulanforderungen („mache Schularbeiten“) und Entspannungsaktivitäten („spiele“, „sehe fern“) genannt. Ein signifikanter Effekt zeigt sich bei der Kategorie „bin allein zu Haus“, die 3 von 5 gehörlosen Kindern angekreuzt haben. Nur ein hörendes Kind wählte diesen Punkt.

Sehr erstaunlich ist das Ergebnis bei „lese Bücher und Comics“. Gehörlose Kinder haben im Normalfall einen eher erschwerten Zugang zum Lesen. In der Integrationsklasse wurde besonders bei den gehörlosen Kindern ein andauernder Lese-schwerpunkt gesetzt. Jedes Jahr flossen Klassenlektüren, Autorenbeschreibungen und Referate über Lieblingsbücher etc. in den Unterricht und auch in die zusätzlichen Förderstunden mit ein. Dieses Forcieren des Lesens hat scheinbar Wirkung gezeigt. 3 (60%) gehörlose Kinder wählten bei den Aktivitäten nach der Schule diese Kategorie. Im Vergleich dazu wählten nur 3 von 12 (25%) hörenden Kindern diese Kategorie.

Was machst du nach der Schule?	hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
lese Bücher und Comics	3	25	3	60	6	35
sehe fern	5	42	4	80	9	53
spiele	7	58	4	80	11	65
zeichne und schneide Papier aus	3	25	1	20	4	24
nehme an etwas teil	4	33	0	0	4	24
helfe zu Hause	3	25	2	40	5	29
mache Schularbeiten	9	75	2	40	11	65
besuche Familie und Verwandte	2	17	1	20	3	18
bin allein zu Haus	1	8	3	60	4	24
spiele ein Musikinstrument	1	8	1	20	2	12
höre Radio und Tonband	4	33	1	20	5	29
werde betreut	3	25	2	40	5	29

Tabelle 6: **Was machst du nach der Schule?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent

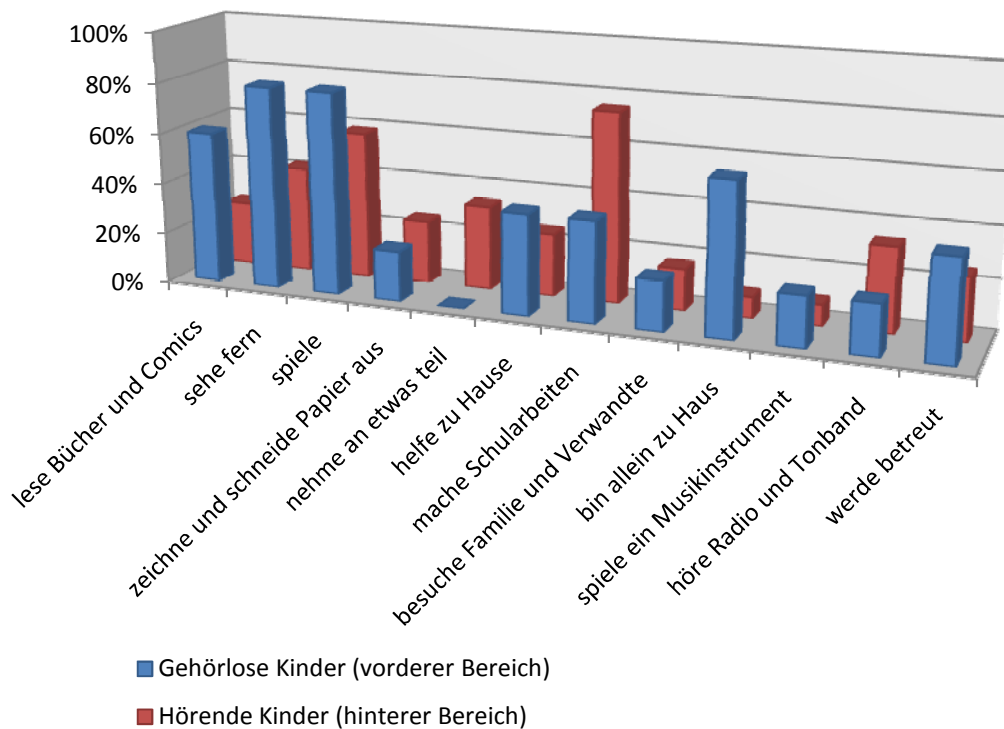


Abbildung 6.1: Was machst du nach der Schule?

9.3.4.3 Soziale Aktivitäten zu Hause

In Tabelle 9 sind die Ergebnisse der sozialen Tätigkeiten veranschaulicht. Hier zeigt sich deutlich, dass die soziale Isolation bei allen Kindern zu Hause stärker ausgeprägt ist als in der Schule. Der prozentuelle Anteil von Kindern, welche angeben, zu Hause „allein“ zu spielen beträgt ca. 30%. Ein signifikanter Unterschied zwischen hörenden und gehörlosen Kindern zeigt sich in der Kategorie spielen „mit vielen“. Ca. 42 % der hörenden SchülerInnen aber nur 20% der gehörlosen SchülerInnen spielen zu Hause mit vielen anderen. Die gehörlosen Kinder spielen zu Hause also mit wenigen Kindern oder alleine.

Eine der beliebtesten Aktivitäten nach der Schule ist der Fernsehkonsum (Tab.8)(vgl.Krause 2004, S.215).

Die Ergebnisse zeigen, dass ca. 50% der hörenden Kinder 3 bis 4 Sendungen am Tag sehen. Der Anteil der gehörlosen Kinder liegt deutlich darunter. Jedoch ist anzumerken, dass den gehörlosen Kindern weniger Zeit blieb fernzusehen, da sie

alle nach der Schule in die Nachmittagsbetreuung gingen. Manchmal mussten sie auch noch weitere Lernaufgaben zu Hause erledigen.

Mit wie vielen Kindern spielst du..		hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
		Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
..in der Schule	mit vielen	8	67	4	80	12	71
	mit wenigen	4	33	1	20	5	29
	mit keinen	0	0	0	0	0	0
..zu Hause	mit vielen	5	42	1	20	6	35
	mit wenigen	4	33	2	40	6	35
	mit keinen	3	25	2	40	5	29

Tabelle 7: **Mit wie vielen Kinder spielst du in der Schule/zu Hause?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

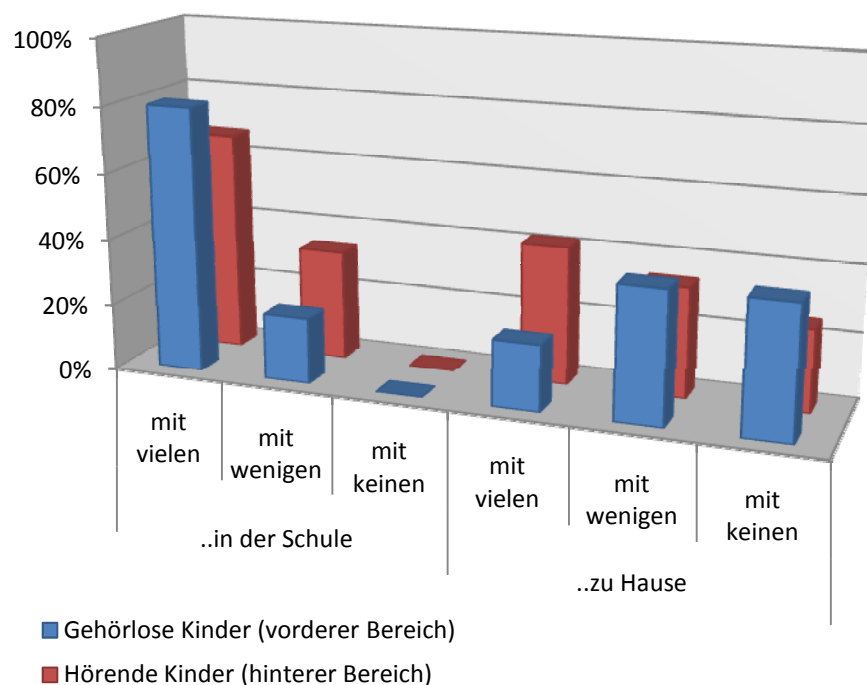


Abbildung 7.1: Mit wie vielen Kindern spielst du...

Wie oft siehst du täglich fern?	hörende Kinder n= 12		gehörlose Kinder n= 5		alle Kinder n= 17	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
nicht täglich	0	0	1	20	1	6
1 - 2 Sendungen	3	25	2	40	5	29
3 - 4 -Sendungen	6	50	1	20	7	41
Mehr Sendungen	3	25	0	0	3	18

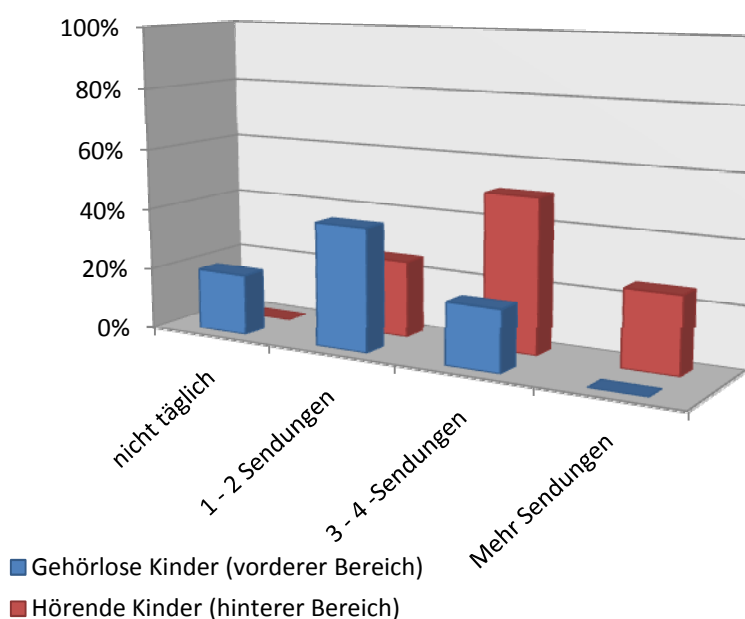
Tabelle 8: **Wie oft siehst du täglich fern?** Häufigkeit der Antworten in Personen und Prozent.

Abbildung 8.1: Wie oft siehst du täglich fern?

9.3.5 Zusammenfassung

- o Spätestens im dritten Schuljahr entwickelt sich das schul- und lernbezogene Selbstbild. Für den weiteren Lernweg des Kindes hat dies eine handlungsorientierte und handlungsregulierende Funktion (vgl. Krause 2004). Bei den meisten Kindern und speziell bei den gehörlosen Kindern manifestierte sich ein positives Selbstbild im Laufe dieser drei Jahre.
- o Bewertende und beurteilende Handlungen der LehrerInnen bestimmen die Interaktionen unter den SchülerInnen und entscheiden darüber, ob sich das Kind angenommen fühlt und gerne in die Schule geht oder nicht. Erfolge und Misserfolge in der Schule bestimmen das Allgemeine Wohlbefinden in der Schule und auch zu Hause. Der Großteil der Kinder in der Integrations-

klasse war glücklich und ging gerne zur Schule. Die gehörlosen Kinder waren zwar müde aber glücklich in diese Klasse. Dieses glücklich sein umrahmt die gesamte Lebensführung der Kinder.

- o Krause (2004) untersuchte Kinder mit Lern- und Leistungsschwierigkeiten (LLS) und erkannte, dass fast ein Drittel dieser Kinder zum Zeitpunkt der Einschulung ein weniger positives Selbstwertgefühl hatten als Kinder ohne LLS. Dies könnte auch bei gehörlosen Kindern zutreffen. Trotz dieser eventuellen Unsicherheiten am Schulanfang zeigen die Ergebnisse in der dritten Klasse, dass sich das Selbstwertgefühl der gehörlosen Kinder positiv entwickeln konnte.
- o Die gehörlosen Kinder pflegten in der Klasse häufige soziale Interaktionen und sie waren voll in die Klassengemeinschaft integriert. Da es kein einziges sozial isoliertes Kind in der Klasse gab, dürfte dem gesamten Klassengefüge ein sehr positives Klima zugrundeliegen. Im Vergleich mit den Aktivitäten zu Hause ist erkennbar, dass gehörlose Kinder häufiger alleine spielen und zu weniger Kindern Kontakt haben als hörende Kinder. Grund dafür dürften die erschwerten kommunikativen Bedingungen der gehörlosen Kinder sein.
- o Die Mehrzahl der gehörlosen Kinder liest gerne in ihrer Freizeit, und sie sehen weniger häufig fern als ihre hörenden MitschülerInnen.

Grundsätzlich fallen die Ergebnisse des Befindlichkeitsprofils für die hörenden als auch für die gehörlosen Kinder bezüglich der Entwicklung ihres Selbstwertgefühls äußerst positiv aus. Über positive Leistungsbewertungen, gesunde soziale Beziehungen und einem allgemeinen guten Wohlbefinden sieht sich die Mehrzahl der Kinder in ihrer Selbsteinschätzung und in ihrer vermuteten Fremdeinschätzung als erfolgreich und glücklich. Das integrative Setting in dieser Klasse wirkt auf die psychosoziale Entwicklung und die allgemeine Leistungserbringung der beteiligten SchülerInnen förderlich.

Die Häufigkeiten des Befindlichkeitsprofils werden nun in weiterer Folge mit den Aussagen der Kinder verglichen. Dies soll die Transparenz bei der Darstellung der Ergebnisse erhöhen.

9.4 Sichtweisen und Erfahrungen der SchülerInnen

Alle SchülerInnen wurden von mir interviewt. Sie wurden einzeln in eine leere Klasse gebeten. Vor dem Interview sollten sie einen ganz kurzen Fragebogen ausfüllen, auf dem acht Fragen zu beantworten waren. Dieser Fragebogen enthält vier biographisch geladene Fragen und vier spezifische Fragen, an welche sich die Interviews gut anknüpfen ließen. Die Kinder wurden an Hand eines groben Leitfadens befragt, welcher für die hörenden und gehörlosen Kinder mit kleinen Unterschieden abgefasst wurde (z.B. Interaktion mit der gehörlosen/hörenden Lehrerin). Alle Kinder waren wiederum sehr neugierig und freuten sich auf die Befragung. Das Interview wurde mit einem Tonbandgerät aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Eine Studentin war bei den Interviews anwesend und beschrieb die allgemeine Untersuchungssituation, eventuelle Auffälligkeiten oder Besonderheiten. Anschließend verfasste sie ein Postskriptum. Besonders für die ersten Interviews war dies sehr hilfreich, da sie stimmliche Veränderungen bei mir als Fragende feststellte und ich dies bei den weiteren Interviews vermeiden konnte.

9.4.1 Der Kurzfragebogen

Der Kurzfragebogen mit seinen 8 Fragen sollte den Übergang zum Interview erleichtern. Spezifische Fragen zur Klasse bildeten die ersten Anknüpfungspunkte. Die Kinder benötigten für das Ausfüllen nur einige Minuten.

- o Name:
- o In welche Klasse gehst du?
- o Ist deine Klasse eine besondere Klasse?
- o Wie viele Sprachen werden in deiner Klasse gesprochen?
- o Wie viele Sprachen sprichst du?
- o Mit wem tratschst du gerne?
- o Wie heißen deine Eltern?
- o Anzahl der Geschwister:
- o Wie alt bist du?

Nachdem die SchülerInnen fertig ausgefüllt haben, wurde meist die dritte Frage, „Ist deine Klasse eine besondere Klasse?“ als Einstieg für das Interview herangezogen.

9.4.2 Die Integrationsklasse aus der Sicht der hörenden SchülerInnen

Die gemeinsame Beschulung mit gehörlosen Kindern, mit zwei Lehrerinnen und mit zwei Unterrichtssprachen stellt für hörende Kinder eine besondere Herausforderung dar. Was bedeutet für sie die Beschulung in einer solchen Integrationsklasse, empfinden sie die Klasse als etwas Besonderes, fühlen sie sich in der Klasse wohl, wodurch fühlen sie sich gestört und wie sehen sie selbst ihre sozialen Interaktionen mit den gehörlosen Mitschülern? Wie kommunizieren die hörenden Kinder mit der gehörlosen Pädagogin? Die folgenden Aussagen skizzieren das subjektive Erleben der beteiligten Kinder.

9.4.2.1 Eine besondere Klasse?

Die Integrationsklasse mit zwei Sprachen war für die Volksschule eine besondere Klasse. Zum ersten Mal wurde in zwei Sprachen unterrichtet. Wie sahen die hörenden Kinder ihre eigene Klasse? Erlebten sie die Klasse als etwas Besonderes und wenn ja, warum? Im Kurzfragebogen wurde diese Frage konkret gestellt, und im Interview wurde weiter nachgefragt. Auf die gestellte Frage, „Ist deine Klasse eine besondere Klasse?“ antwortete bis auf eine Schülerin (sie antwortete mit „Normal“), alle SchülerInnen mit „Ja!“. Die hörenden Kinder bewerten die Klasse aus folgenden Gründen, als etwas Besonderes:

S: *„Weil die Gehörlosen da sind.“*

SchülerIn, 13.01.08/P1

S: *„Weil die Gebärdensprache sprechen.“*

SchülerIn, 13.01.08/P2

S: *„Dass zwei Lehrer da sind...weil die eine tut die Hörenden unterrichten und die andere die Gehörlosen.“*

SchülerIn, 13.01.08/P2

S: *„Weil wir fünf Gehörlose in unserer Klasse haben und Gebärdensprache auch sprechen...was besonders daran ist ...weil sie eben nicht gut hören und wir mit ihnen Gebärdensprache sprechen...manche können besser, manche können schlechter normal reden.“*

SchülerIn, 13.01.08/P3

Die gehörlosen MitschülerInnen, die Gebärdensprache und zwei Lehrerinnen werten alle Kinder als Besonderheiten ihrer Klasse. Besonders betont wird das Sprechen der Gebärdensprache. Dies könnte bedeuten, dass die hörenden Kinder dem Erlernen der Gebärdensprache eine sehr positive Bedeutung zuordnen und dies als zusätzliche Sprachkompetenz angesehen wird. Bei öffentlichen Veranstaltungen wurde von den hörenden MitschülerInnen häufig betont: *„Wir sprechen alle Gebärdensprache.“* Sichtlichst waren die Kinder auf das Anwenden der Gebärdensprache stolz und wiesen daher zusätzlich auf diese Außergewöhnlichkeit hin.

9.4.2.2 Kontakte mit gehörlosen FreundInnen

Welche sozialen Kontakte haben die hörenden Kinder mit den gehörlosen MitschülerInnen? Wie gestalten sich diese Kontakte und wie fühlen sich die Kinder dabei? Wo und wann spielen oder treffen sich die Kinder? Warum haben manche SchülerInnen weniger Kontakte als andere?

SK: *„Ist es einfach für dich, mit einem gehörlosen Kind zu spielen oder ist es eher schwierig?“*

S: *„Nicht so ganz...wenn einer das nicht weiß und ihm das dann erklären muss, das ist schwierig.“*

SK: *„Hast du schon einmal mit einem gehörlosen Kind gespielt – in der Pause?“*

S: *„Noch nicht...ich spiele lieber mit Hörenden.“*

SchülerIn, 13.01.08/P1

Manche hörende Kinder der Klasse haben eher weniger Kontakt zu den gehörlosen Kindern. Sie haben sie noch nie zu sich nach Hause eingeladen und möchten dies auch nicht. Nur bei allgemeinen Geburtstagsfeiern von manchen Kindern, wo die gesamte Klasse eingeladen wurde, bestanden bei diesen SchülerInnen außerschulische Kontakte.

SK: *„Hast du schon ein gehörloses Kind besucht?“*

S: *„Ja ich war bei zwei Schülerinnen und bei einer Geburtstagsparty...das war sehr schön, weil da A. übersetzt hat...die wo ich den Kurs gemacht habe.“*

SchülerIn, 13.01.08/P4

Bei Geburtstagspartys von gehörlosen SchülerInnen organisierten die gehörlosen Eltern eine hörende Betreuerin, welche die Gebärdensprache beherrschte und für die hörenden Kinder übersetzen konnte. Das bewertet die hörende SchülerIn als positiv.

Auf meine Frage, wie es für die hörenden Kinder sei, neben einem gehörlosen Kind zu sitzen, kamen unterschiedliche Antworten:

S: „Das war toll, nicht anstrengend, ganz normal...es ist gut, weil ich mit ihnen gebärden kann und auch Freundschaften halten kann.“

SchülerIn, 13.01.08/P5

SK: „Ist es anders, neben einem hörenden Kind zu sitzen?“

S: „Ja,ja,ja! Dass man mit ihnen reden kann, dass man nicht immer gebärden muss während der Stunde, wenn man den Spitzer ausborgen muss.“

SchülerIn, 13.01.08/P2

Dieses hörende Kind hatte große Schwierigkeiten beim Erlernen von Gebärdensprache. Da es allgemeine Probleme mit fein- und grobmotorischen Fertigkeiten hatte, bereiteten die Gebärdenspracheformen (Handformen) diesem Kind große Schwierigkeiten. Durch diese Problematik gestaltete sich die Kommunikation mit den gehörlosen MitschülerInnen als mühsam und anstrengend.

S: „Ganz anders. Weil mit dem Hörenden musst du sprechen und mit dem Gehörlosen musst du ganz langsam sprechen, wenn du gar nichts gebärden kannst, du musst langsam sprechen, dass sie das verstehen.“

SchülerIn, 13.01.08/P6

S: „Bei vielen gehörlosen SchülerInnen...bei C.war es lustig, da waren viele Dinosaurier (kleine Plastiktierchen).“

SchülerIn, 13.01.08/P5

Diese SchülerIn hatte eine sehr hohe Gebärdensprachkompetenz und sie befasste sich sehr häufig mit ihren gehörlosen FreundInnen. Oft agierte sie auch als Dolmetscherin.

Auf die Frage ob die Schülerin in der Pause mit den gehörlosen Kindern spielt, meint sie:

S: „Naja, ich spiele jede Pause ein bisschen mit den Gehörlosen, fast jede Pause.“

SchülerIn, 13.01.08/P5

Das folgende Beispiel zeigt, dass in der Gehörlosigkeit der Eltern eine gewisse Erschwernis beim Aufbauen eines außerschulischen Kontaktes gesehen wird. Es könnten hier wieder Kommunikationsbarrieren befürchtet werden.

SK: „Wem würdest du gerne einladen?“

S: „Tim, aber das ist ein bisschen blöd, wegen seiner Mutter, weil die ist ja auch gehörlos und sein Vater.“

SchülerIn, 09.03.08/P11

Zusammenfassend werden außerschulische Kontakte meist im Rahmen von allgemeinen Geburtstagspartys oder durch Besuche einzelner SchülerInnen am Nachmittag gepflegt. 3 von den 11 hörenden Kindern haben im Lauf der drei Jahre kein einziges mal gehörlose Kinder zu sich eingeladen, wobei 2 Kinder den Wunsch geäußert haben, dass sie dies gerne einmal machen würden. 8 hörende Kinder haben vereinzelt bis regelmäßig privaten Kontakt mit ihren gehörlosen MitschülerInnen. Eine Schülerin würde sich häufigere Besuche bei ihren gehörlosen MitschülerInnen wünschen. Bei sozialen Interaktionen in der Klasse spielt die Gebärdensprachkompetenz der hörenden Kinder eine Rolle. Wird die Gebärdensprache gut beherrscht, funktionieren soziale Interaktionen scheinbar reibungsloser. Ist die Gebärdensprachkompetenz geringer, so werden Kontakte zu den gehörlosen MitschülerInnen als mühsam bewertet.

Sprachkompetenz und soziale Interaktionen sind eng miteinander verknüpft und bedingen einander.

9.4.2.3 Subjektive Befindlichkeit in der Klasse

Fühlen sich die hörenden Kinder in der Integrationsklasse wohl? Was gefällt ihnen besonders in der Klasse? Gibt es Störungsmechanismen, und was würden sich die Kinder für die Klasse wünschen?

Die subjektive Befindlichkeit der SchülerInnen in der Klasse spiegelt Facetten der Klassenatmosphäre wieder.

S: „Mir gefällt alles.“

SchülerIn, 13.01.08/P4

S: „Ja, wohl fühl ich mich schon sehr...und mir macht es auch Spaß mit den gehörlosen Kindern zu reden...ich mag nicht jetzt in eine andere Klasse gehen. Das würde ich wirklich nicht gern.“

SchülerIn, 09.03.08/P10

SK: „Bist du gern in der Klasse?“

S: „Ja, sehr gern...schade, dass es nur vier Klassen Volksschule gibt.“

SchülerIn, 13.01.08/P6

SK: „Was gefällt dir besonders gut?“

S: „Die Gebärdensprache...das Lernen...das Rechnen...die Klassenämter.“

SchülerIn, 20.01.08/P7

S: „Dass weniger Kinder da sind und dass gehörlose Kinder da sind, mit denen man reden kann und besonders dass ich zwei liebe Lehrerinnen habe.“

S: „Dass oft wer auf Besuch kommt, so wie G. oder so.“

SchülerIn, 09.03.08/P10

S: „Die Gebärdensprache...es ist eine Sprache, die man mit den Händen reden kann.“

SchülerIn, 09.03.08/P11

Die Frage, was stört dich an der Klasse, wurde von zwei Kindern konkret beantwortet. Die anderen Kinder meinten, es gäbe nichts Störendes in der Klasse.

S: „Wenn jemand raus ruft.“

S: „Dass T. und J. immer raus schreien.“

SchülerIn, 20.01.08/P9

SchülerIn, 20.01.08/P12

Alle hörenden Kinder dürften sich in der Integrationsklasse sehr wohl fühlen. Konkret äußern sie sich positiv über ihre gehörlosen MitschülerInnen und über die Gebärdensprache. Eine Schülerin bewertet die häufigen Besuche in der Klasse durch Studentinnen, welche die Klasse beobachteten, oder Universitätsprofessoren, welche sich ein Bild von dieser Integrationsklasse machen wollten, oder interessierte Eltern usw. als positiv. Zwei SchülerInnen beurteilen das Herausschreien von Kindern während des Unterrichts als störend. Alle anderen Kinder fanden keine Störungsmechanismen in der Klasse.

Zusammenfassend beschreiben die SchülerInnen ihre Befindlichkeit in der Klasse als äußerst positiv. Sie sind mit ihren MitschülerInnen und LehrerInnen zufrieden. Auch das wissenschaftliche Interesse an der Klasse dürfte für die Schüler interessant gewirkt haben.

9.4.2.4 Kommunikation mit den gehörlosen MitschülerInnen

Im zweiten Halbjahr der 1. Volksschulklasse besuchten fast alle hörenden Kinder regelmäßig einen Gebärdensprachkurs. Die Sensibilität, mit der die Kinder auf ein gehörloses Kind zugehen, bevor sie mit ihm zu kommunizieren beginnen, erhöhte sich zunehmend.

SK: „Wenn du dich mit einem gehörlosen Kind unterhalten möchtest, wie machst du das?“

S: „Ich tippe ihn an und manchmal tu ich mit ihm reden und manchmal tu ich gebärden.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

S: „...ich pass auf, dass ich nicht zu laut rede...und dass das gehörlose Kind das auch hört...und antipfen – ja, weil es dann nicht hinschaut. ...wenn die Schülerin nicht versteht, dann schreibe ich es eben auf einen Zettel.“

SchülerIn, 20.01.08/P8

Die hörenden MitschülerInnen verwenden die Lautsprache und die Gebärdensprache in der Kommunikation mit ihren gehörlosen MitschülerInnen. Konkrete Kommunikationsstrategien, wie antippen oder auf einen Zettel schreiben, werden ebenso angewendet.

Wie sich auch im Rahmen der Untersuchung zeigte, gestaltet sich die Kommunikation zwischen einem hörenden Menschen und einem gehörlosen Menschen, wenn beide die Sprache des Anderen nicht vollständig beherrschen, schwierig und wird durch Missverständnisse geprägt. Wie empfinden die hörenden MitschülerInnen diese kommunikative Situation?

SK: „Wenn du mit dem gehörlosen Kind sprichst, ist das für dich einfach oder ist das schwierig?“

S: „Nein. Ich kann ja alle Buchstaben und wenn ich ein Wort nicht weiß, buchstabiere ich es.“

SchülerIn, 13.01.08/P4

S: „Ein bisschen schon.“

SK: „Was ist da so schwierig dran?“

S: „Dass sie das gut verstehen. Dass sie nichts anderes verstehen.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

Für diese/n SchülerIn ist scheinbar ganz klar, dass es wichtig ist, dass gehörlose MitschülerInnen den sprachlichen Inhalt richtig verstehen und dass dieses „anders verstehen“ Kommunikationsprobleme verursachen kann. Manche SchülerInnen helfen sich mit dem Fingeralphabet weiter, wenn sie die gezielte Gebärde nicht wissen. Das Fingeralphabet beherrschten alle Kinder.

9.4.2.5 Interaktion mit der gehörlosen Lehrerin

Die gehörlose Lehrerin wurde von Anfang an von den hörenden Kindern der Klasse akzeptiert. Es zeigten sich jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Kontaktaufnahme. Die hörenden Mädchen hatten deutlich weniger Kontaktscheue. Meistens kam die Lehrerin schon in den Pausen und kommunizierte mit den gehörlosen und mit den hörenden Kindern. Sie unterrichtete Sport. Während des Unterrichts verwendete sie bei Erklärungen fast ausschließlich die Gebärdensprache. Da die Volksschullehrerin keine Gebärdensprache beherrschte, konnte sie die Erklärungen der gehörlosen Lehrerin auch nicht in Lautsprache übersetzen. Laut Volksschullehrerin agierte die gehörlose Lehrerin sehr häufig alleine bei Spielerklärungen. Wie funktioniert nun diese Kommunikation mit der Klasse?

Ein interessantes Detail zu der Gehörlosigkeit der Lehrerin ergab sich beim zweiten Interview. Auf meine Frage, „Habt ihr eine gehörlose Lehrerin?“, kam zu meiner Verwunderung ein spontanes „Nein!“. Erst bei genauerem Nachfragen wurde den Kindern bewusst, dass diese Lehrerin selbst gehörlos war. Auch zwei weitere Kinder beantworteten mir diese Frage mit „Nein!“.

SK: *„Ihr habt ja auch noch eine gehörlose Lehrerin?“*

S: *„Nein!“*

SK: *„Keine gehörlose Lehrerin?“*

S: *„Nein!“*

SK: *„C., ist die gehörlos oder nicht?“*

S: *„Ah, ja...die ist wie du.“*

SK: *„Ist sie gehörlos oder hörend?“*

S: *„Gehörlos.“*

SchülerIn, 13.01.08/P2

Es hat den Anschein, dass diese Kinder die Gehörlosigkeit an sich an der Lehrperson nicht vordergründig wahrnehmen, sondern einzig die unterschiedliche Sprachanwendung als Differenzierung zwischen den PädagogInnen sehen, dies zeigt auch der Vergleich mit mir als hörende Gebärdensprachanwenderin *„die ist wie du“*. Damit ist eine reine Sprachgruppenzuordnung gegeben, wobei die Beeinträchtigung des Hörens erst bei genauerer Betrachtung wahrgenommen wird. Wie laufen kommunikative Interaktionen zwischen den hörenden SchülerInnen und der gehörlosen Pädagogin ab?

SK: *„Ich habe mal in Turnen zugeschaut, da hat die gehörlose Lehrerin alleine etwas erklärt, verstehst du sie dann gut, auch wenn sie nur gebärdet?“*

S: *„Ja“*

SK: *„Wenn du sie nicht verstehen würdest, was machst du dann?“*

S: *„Sie eben fragen...ich hab es nicht verstanden...in Lautsprache.“*

SchülerIn, 13.01.08/P1

S: „Dann frage ich sie noch mal, ob sie es noch mal wiederholen kann.“

SchülerIn, 13.01.08/P4

Die hörenden Kinder sind es gewohnt, dass die gehörlose Lehrerin gebärdet und versuchen so viel wie möglich davon zu verstehen. Die SchülerInnen meinen, sie verstehen die Lehrerin gut. Bei Kommunikationsproblemen wird in Lautsprache nachgefragt. Wobei es scheinbar selbstverständlich ist, dass sie von der gehörlosen Lehrerin in Lautsprache verstanden werden.

Als ich frage, wie sie sich mit der gehörlosen Lehrerin unterhalten, erklären die Kinder es mir so:

S: „Ich spreche mit ihr und sie kann das schon so gut von den Lippen ablesen. Sie versteht alles.“

S: „Die redet sehr gut, fast so gut wie ich und ich verstehe immer alles.“

S: „...wo ich Gebärden weiß, gebärde ich und sonst rede ich langsam und die Lehrerin kann eh gut Lippenlesen.“

S: „Ich schreib es auf oder ich zeig es ihr.“

SchülerIn, 13.01.08/P1; SchülerIn, 13.01.08/P4; SchülerIn, 20.01.08/P8; SchülerIn, 13.01.08/P6

Die SchülerInnen bewerten die Kommunikation als problemlos, da die gehörlose Lehrerin gebärden, sprechen und gut von den Lippen lesen kann. Sie beurteilen ihre Sprech- und Ablesetechnik als gut. Auch weitere Kommunikationsstrategien wie Aufschreiben und Daraufzeigen werden angewandt.

Auf die Frage, ob sie auch manchmal so mit ihr plaudern, meint ein/e SchülerIn folgendes:

S: „Ich frag sie manchmal und manchmal habe ich ihr was erzählt...heute, wie wir erst in den Turnsaal gegangen sind, habe ich sie gefragt, ob wir heute Schwingen machen.“

SchülerIn, 13.01.08/P5

Ich frage, in welcher Sprache die SchülerInnen mit der gehörlosen Lehrerin plaudern.

S: „In Gebärdensprache...sie spricht manchmal zurück und gebärdet zurück.“

S: „Wenn ich genau spreche, dann geht's, aber es ist ein bisschen schwierig.“

SchülerIn, 13.01.08/P5; SchülerIn, 20.01.08/P8

Die Kinder verwenden wiederum beide Sprachen. Die Entscheidung, welcher Sprachmodus zum Einsatz kommt, ist sichtlichst von der Sprachkompetenz des einzelnen Kindes abhängig und von der inhaltlichen sprachlichen Komplexität.

Die Frage, ob die Kinder es gut und wichtig finden, dass eine gehörlose Lehrerin in der Klasse ist, wird von allen Kindern mit „Ja“ beantwortet und gleichzeitig betont, dass sie diese Lehrerin besonders gern haben.

SK: „Wie findest du das, dass eine gehörlose Lehrerin bei uns ist?“

S: „Cool irgendwie, weil die hat immer ´urgute´ Ideen. Also, wenn wir C. nicht hätten, dann wär es wahrscheinlich nicht so cool.“

S: „Toll, sie versteht vieles.“

SchülerIn, 09.03.08/P10; SchülerIn, 09.03.08/P11

Weiters wurden die Kinder bezüglich der Notwendigkeit einer gehörlosen Lehrerin im Unterricht befragt:

SK: „Wir haben mehrere Lehrerinnen - wieso denn das?“

S: „Zwei. Eine muss gebärden und die andere redet.“

S: „Weil eine gebärden muss und eine muss normal sprechen.“

SK: „Warum muss eine gebärden?“

S: „Weil die Gehörlosen nichts hören können und dass die auch was lernen...weil die verstehen das sonst nicht.“

S: „Die hören das nicht so genau...sie hören das manchmal nicht.“

S: „Dass die Kinder auch hören was zum Beispiel die anderen sagen.“

S: „Ja, damit sie es verstehen und dann das lernen können, weil wenn sie nichts verstehen würden – bringt es ja nichts.“

S: „Weil du im Turnen nicht dabei bist und CM kann nicht so gut gebärden.“

SchülerIn, 20.01.08/P7; SchülerIn, 13.01.08/P4; SchülerIn, 09.03.08/P10; SchülerIn, 9.03.08/P12

Zusammenfassend gab es scheinbar keine Kommunikationsbarrieren zwischen den hörenden Kindern und der gehörlosen Pädagogin. Beide Sprachen wurden verwendet, und wenn etwas nicht verstanden wurde, wurde nachgefragt. Zusätzliche Kommunikationsstrategien wurden angewandt. Die Pädagogin wurde von den Kindern voll akzeptiert, und sie gingen offen aufeinander zu. Den Kindern schien völlig klar zu sein, warum eine gebärdende Lehrerin in der Klasse war. Interessant ist die Aussage des letzten Kindes, das die ungenügende Sprachkompetenz der Regelschullehrerin für die Anwesenheit der gehörlosen Pädagogin als notwendig erachtet.

Der unterschiedliche geschlechtsspezifische Zugang zu der gehörlosen Lehrerin ist erkennbar. Alle Mädchen pflegten einen intensiven kommunikativen Kontakt mit ihrer gehörlosen Pädagogin. Bei den Burschen zeigte sich zwar weniger Interesse an kommunikativen Interaktionen, jedoch hatten sie ebenso keine Scheu bei Fragen oder Anliegen auf die gebärdende Lehrerin zuzugehen.

Die gehörlose Lehrerin wurde von den Kindern als Gebärdensprachanwenderin und nicht als eine beeinträchtigte/behinderte Person wahrgenommen.

9.4.2.6 Sprachen im Klassenalltag

Wie schätzen die hörenden Kinder ihren Sprachgebrauch mit den gehörlosen Kindern ein. Auf die Frage, „Sprichst du oder gebärdest du mehr mit den gehörlosen Kindern?“, kommen folgende Aussagen:

S: „Ich gebärde mehr mit ihnen.“

S: „In der Gebärde versuche ich es meistens.“

S: „Ich frag ihn auf Gebärdensprache.“

SchülerIn, 09.03.08/P9; SchülerIn, 09.03.08/P11); SchülerIn, 13.01.08/P4

Die hörenden Kinder verwenden meistens die Gebärdensprache, wenn sie mit den gehörlosen MitschülerInnen kommunizieren. Sie geben weiters an, dass die gehörlosen Kinder, insbesondere die CI-Kinder, in Lautsprache antworten, und sie es

am besten verstehen, wenn gesprochen und gebärdet wird. Bei den Hörgerätekindern verstehen sie eher die Gebärdensprache und meinen, dass die Lautsprache schwerer verständlich ist.

S: „*Sprache und Gebärdensprache, dann verstehe ich es.*“

SchülerIn, 13.01.08/P4

SK: „*Sprechen die Kinder in Lautsprache zurück?*“

S: „*Meistens versuchen sie es.*“

SK: „*Versteht man das gut?*“

S: „*Eben bei J. und N. schon. Sie sprechen schon sehr gut.*“

SK: „*Und bei den anderen dreien?*“

S: „*Ja, ich versteh es.*“

SchülerIn, 13.01.08/P4

Bei Kommunikationsschwierigkeiten, die immer wieder auftauchen, wird wiederum nachgefragt.

S: „*Dann sag ich noch einmal...und dann gebärden sie es langsamer.*“

S: „*Manchmal geht es nicht so gut...da schreib ich es meistens auf oder das mit dem ABC zeigen (Fingeralphabet).*“

SchülerIn, 20.01.08/P7; SchülerIn, 09.03.08/P10

So wie im Kapitel 8.2.7 (Sprachbarrieren und Sprachmechanismen) zeigt sich auch hier, dass die Kinder mit Kommunikationsproblemen gut umgehen können und diese zum kommunikativen Alltag mit den gehörlosen Kindern dazugehört. Es wird nachgefragt und zusätzliche Kommunikationsstrategien wie das Fingeralphabet und das Aufschreiben eingesetzt.

9.4.3 Die Integrationsklasse aus der Sicht der gehörlosen SchülerInnen

Die Interviews wurden mit einem Tonbandgerät aufgenommen. Ich sprach zuerst die Frage, dann gebärdete ich den Inhalt. Die CI-Kinder versuchten in Lautsprache

und in Gebärdensprache zu antworten. Ich wiederholte die Antwort der gehörlosen Kinder nochmals in Lautsprache und in Gebärdensprache, einerseits um sicher zu gehen ob ich auch richtig verstanden habe, als auch für die Aufnahme auf das Tonbandgerät. Ich erklärte den Kindern wozu die Wiederholungen nötig seien und sie bestätigten mir, dass dies nicht störe.

9.4.3.1 Eine besondere Klasse?

Bei der konkreten Frage im Kurzfragebogen vor dem Interview, gaben beide CI-Kinder an, dass diese Klasse eine normale Klasse sei. Ein gehörloses Kind erkennt eine Besonderheit dieser Klasse und zwei gehörlose SchülerInnen beantworteten die Frage in der Form, wie und was ihnen an der Klasse gefällt.

SK: „Du hast geschrieben, deine Klasse ist eine normale Klasse. Du gehst in eine Klasse mit hörenden SchülerInnen... Wie funktioniert das?“

S: „Ich kann gut sprechen...deutlich...die Lehrerin versteht mich gut.“

SK: „Umgekehrt – die Lehrerin möchte etwas erklären, verstehst du gut?“

S: „Mittel.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

Diese Schülerin trägt ein CI und wächst in einer hörenden Familie auf. Für sie ist das Sprechen von großer Wichtigkeit. Ihr Hinweis, dass sie deutlich spreche und die Lehrerin sie versteht, weist darauf hin. Das Beherrschen einer verständlichen Lautsprache dürfte für sie das Tor zur hörenden Welt sein. Dass sie diese Klasse als eine „normale“ Klasse sieht könnte bedeuten, dass sie sich selbst als nicht beeinträchtigt wahrnimmt oder wahrnehmen möchte.

Das Verstehen der sprechenden Lehrkraft wird mit „mittel“ beschrieben, das heißt, es wird nicht alles verstanden, es gibt Sprachbarrieren.

SK: „Du hast geschrieben, deine Klasse ist eine besondere Klasse – warum?“

S: „Da gibt's Gebärde. Gehörlose und Hörende sind zusammen, das ist besonders.“

SchülerIn, 13.01.08/ P5

Dieser Schüler erlebte vor dieser Integrationsklasse eine Klasse mit schwerhörigen SchülerInnen, in der keine Gebärdensprache im Unterricht verwendet wurde. Die Verwendung der Gebärdensprache ist für ihn scheinbar immer noch etwas ganz Besonderes.

Ich frage zwei gehörlose SchülerInnen, ob sie eher ein Kleingruppenbeschulung oder eine Integrationsklasse zusammen mit hörenden Kindern bevorzugen würden:

S: „Manchmal ist es besser allein mit den Gehörlosen – allein zusammen, weil die Kommunikation ist besser.“

SK: „Warum?“

S: „Weil die Hörenden manchmal sehr schnell kommunizieren...und da versteht man weniger, darum ist es manchmal besser man trennt, zum Beispiel auch beim Lernen.“

SK: „Warum?“

S: „Die Aufnahme der Gehörlosen ist manchmal ein bisschen langsamer als die der Hörenden.“

SK: „Aber du bist jetzt mit den Hörenden zusammen.“

S: „Ist auch gut, ja.“

SK: „Was gefällt dir da?“

S: „Der Unterricht gefällt mir gut...die Grammatik, dass ich richtig Grammatik schreib...und wenn ich fertig bin, sagt CM „richtig“, und ich freu mich recht.“

SchülerIn, 30.03.08/ P4

Kritisch stellt dieser Schüler fest, dass es manchmal für Gehörlose besser wäre, im integrativen Unterricht zu trennen. Er begründet dies einerseits mit dem Kommunikationstempo der hörenden MitschülerInnen und andererseits mit der „Aufnahme der gehörlosen SchülerInnen“, welche seiner Ansicht nach etwas langsamer abläuft. Er könnte damit meinen, dass durch die zusätzlichen Begriffsklärungen und dadurch notwendigen inhaltlichen Umschreibungen, gehörlose SchülerInnen einfach mehr Zeit brauchen. Er bestätigt damit wissenschaftliche Studien, die

auf diesen erhöhten Zeitaufwand im Unterricht hinweisen (vgl. Günther et. al. 2004).

SK: „Wenn du dich entscheiden könntest, Integrationsklasse oder allein die Gruppe der Gehörlosen?“

S: „Dann würde ich die Integrationsklasse wollen.“

SK: „Warum?“

S: „Weil mit den Hörenden kann ich plaudern, und wenn ich groß bin kann ich noch leichter mit den Hörenden plaudern, und wenn ich nur mit Gehörlosen zusammen bin, dann kann ich nicht so gut verstehen.“

SchülerIn, 30.03.08/ P5

Dieser Schüler verdeutlicht, dass durch die Beschulung in einer Integrationsklasse die Kommunikation mit hörenden Menschen positiv unterstützt wird. Im Rahmen dieser Untersuchung wurde beobachtet, dass die Kommunikationshemmung der gehörlosen Kinder im Kontakt mit ihren hörenden MitschülerInnen massiv verringert wird. Gleichzeitig gingen die gehörlosen Kinder mit weniger Scheue auf fremde hörende Menschen zu. Konkrete Verhaltensweisen während eines Gesprächs mit hörenden Menschen wurden durch den ständigen Umgang im hörenden Umfeld scheinbar internalisiert und selbstsicherer angewandt. Zum Beispiel bereitete den gehörlosen Kindern das Nachfragen bei Nichtverstehen in der Anfangsphase der integrativen Beschulung Schwierigkeiten. Es kam sehr häufig zu einem Verhalten, wo trotz Nichtverstehen genickt wurde, um vorzutäuschen, dass der sprachliche Inhalt verstanden wurde.

Erst durch das oftmalige Hinweisen, auch von Seiten der IntegrationspädagogInnen, dass es notwendig sei, bei Nichtverstehen nachzufragen, und durch die geduldigen Reaktionen der hörenden SchülerInnen und LehrerInnen, wurde dieses Kommunikationsverhalten akzeptiert und eingesetzt.

Resümierend wird ihre Beschulung in einer Integrationsklasse von den gehörlosen SchülerInnen selbst als positiv wahrgenommen. Wobei konkret der Vorteil im Umgang mit hörenden Menschen und der Lernerfolg mit der Laut- und Schriftsprache hervorgehoben wird, obwohl kommunikative Probleme im Unterricht erkannt werden. Das Zusammenleben mit hörenden Menschen lernen die gehörlosen Kinder

schon während der Schulzeit. Dies ist besonders wichtig, da sie sich in ihrem weiteren Leben in einem mehrheitlich hörenden Umfeld zurechtfinden müssen.

9.4.3.2 Kontakte mit hörenden FreundInnen

Drei gehörlose Kinder kommen aus einem gehörlosen Elternhaus. Diese Familien sind in ihrer Freizeit meist mit gehörlosen FreundInnen zusammen. Die Gehörlosengemeinschaft pflegt diesbezüglich zueinander einen sehr intensiven Kontakt. Diese drei gehörlosen Kinder treffen sich häufig auch am Wochenende. Wie gestalten sich freundschaftliche Beziehungen außerhalb der Schule mit hörenden MitschülerInnen?

SK: „Hast du hörende Kinder als Freunde?“

S: „Viele...K., S., C., L., ...viele können auch gebärden.“

SK: „Hast du schon hörende Kinder besucht?“

S: „Ja!“

SK: „Und hat schon mal dich ein hörendes Kind besucht?“

S: „Ja, S., K.,...“

SchülerIn, 13.01.08/ P1

Diese Schülerin kommt aus einer hörenden Familie. Sie wurde sehr häufig von ihren Klassenkameradinnen eingeladen. Sie trägt ein CI und kann gut und verständlich sprechen. Trotzdem scheint es für sie auch wichtig zu sein, dass ihre Freunde gebärden können.

SK: „Möchtest du ein hörendes Kind einladen?“

S: „Mama möchte nicht, hat keine Lust.“

SK: „Du hast keine Lust?“

S: „Manchmal.“

SchülerIn, 20.01.08/P2

Für diese gehörlose Schülerin, welche aus einer gehörlosen Familie kommt, scheint der Kontakt außerhalb der Schule mit ihren MitschülerInnen eher weniger

motivierend. Ihre Mutter vermittelt scheinbar der gehörlosen Schülerin, dass der Besuch einer hörenden Freundin eher mühsam ist.

SK: „Hast du schon einmal einen hörenden Freund besucht?“

S: „Nein!“

SK: „Möchtest du gerne?“

S: „Ja, möchte ich gerne.“

SK: „Warum probierst du es nicht?“

S: „Weil es Probleme gibt, beim Kartenspielen...meine Mama sagt nein...die Mama möchte nur gehörlose Freunde.“

SK: „Hat dich schon mal ein hörender Freund besucht?“

S: „Nein.“

SK: „Hast du schon Hörende besucht?“

S: „Nur bei Geburtstagsfeiern.“

SchülerIn, 30.03.08/P3; SchülerIn, 30.03.08/P4

Die Aussagen der beiden gehörlosen SchülerInnen zeigen, dass die Bereitschaft der Kinder, sich gegenseitig zu besuchen, gegeben wäre. Die Familien dieser beiden Kinder sind ebenfalls gehörlos. Die gehörlosen Eltern dürften innerfamiliäre Kontakte mit hörenden Menschen meiden. Es wird befürchtet, dass die Kommunikation nicht gut funktioniert.

Warum gehörlose Familien selten hörende MitschülerInnen ihrer gehörlosen Kinder zu sich einladen und ob dies im Allgemeinen auf diese Familien zutrifft, kann hier nicht beantwortet werden. Dass das gehörlose Mädchen mit der hörenden Familie deutlich mehr Kontakte zu ihren hörenden MitschülerInnen außerhalb der Schulzeit pflegte, ist unbestritten. Die Mutter dieses Mädchens kann problemlos mit den hörenden FreundInnen kommunizieren und kann auch die Eltern der FreundInnen kontaktieren. Vielleicht haben gehörlose Eltern eine Scheu davor, durch die problematische Kommunikationssituation, hörende Kinder zu sich einzuladen. Eventuell bestehen hier auch gewisse Ängste bezüglich der Beaufsichtigung des fremden Kindes, zum Beispiel im Falle eines Umfalls.

Grundsätzlich ist zu erkennen, dass gehörlosen Familie dem Besuch vom hörenden MitschülerInnen eher ablehnend gegenüberstehen.

9.4.3.3 *Subjektive Befindlichkeit in der Klasse*

Das Klassenklima und die Befindlichkeit in einem Klassenverband sind für alle MitschülerInnen von Bedeutung. Fühlen sich die Kinder wohl in der Klasse, so gehen sie gerne in Schule und Leistungsanforderungen werden leichter gemeistert. Geht ein Schüler umgekehrt nicht gerne in die Schule, so können Leistungserbringung und Leistungsmotivation darunter leiden.

SK: *„Du bist zusammen mit Hörenden in der Klasse, gefällt es dir gut?“*

S: *„Ja, gut.“*

SK: *„Was gefällt dir gut?“*

S: *„Manchmal können auch die Hörenden gebärden...zum Beispiel, wenn die vier anderen Gehörlosen fort sind, dann kann ich auch mit den Hörenden plaudern.“*

SchülerIn, 30.03.08/P4

Der soziale Kontakt und das kommunikative Miteinander stehen hier im Vordergrund. Durch die gebärdenden hörenden Gesprächspartner erweitern sich die kommunikativen Möglichkeiten.

SK: *„Bist du gerne in der Klasse?“*

S: *„Mittel.“*

SK: *„Warum mittel?“*

S: *„Ich bin manchmal müde...in der Schule ist es ein bisschen anstrengend.“*

SchülerIn, 13.01.08/P1

Bei dieser Aussage ist erkennbar, dass eine integrative Beschulung anstrengend ist und die Kinder müde sind. Diese Schülerin bezieht sich wahrscheinlich auf das Lernpensum in der Klasse. Aufgabenerledigung, Wiederholen und Lernen für Tests und Schularbeiten nach dem Regelschullehrplan bedeutet für gehörlose Kinder einen sehr hohen Konzentrationsaufwand.

SK: „Was gefällt dir in der Schule?“

S: „Das Plaudern, das witzige plaudern...ich freu mich in der Früh auf das Schule kommen.“

SchülerIn, 20.01.08/P2

Hier wird wiederum zum Ausdruck gebracht, dass das „miteinander Kommunizieren“ wichtig ist und sehr positiv bewertet wird. Das witzige Plaudern wird hervorgehoben. Da die Kinder in einer Integrationsklasse eine viel größere Gruppe (bis zu zwanzig Kinder) sind als in den speziellen Kleingruppen (bis zu acht Kinder), entsteht wahrscheinlich eine andere Gesprächsdynamik, welche wiederum durch unterschiedliche individuelle Persönlichkeiten in der Klasse bereichert wird.

SK: „...du gehst in eine Klasse mit hörenden Kindern, gefällt dir das gut?“

S: „Ja, weil ich viele Freunde habe und das Spielen und das helfen, das gefällt mir gut.“

SchülerIn, 30.03.08/P3

Dieser Schüler bewertet die vielen Freunde (große Klasse) und das soziale Miteinander in der Klasse für sich als positiv.

Auf die Frage was die SchülerInnen in der Klasse stört und was sie sich wünschen, meinen sie folgendes:

S: „Alle gut folgen...im Turnen ruhig und nicht närrisch...und alles verstehen.“

SK: „Du möchtest alles verstehen?“

S: „Ja, von CM, was sie meint.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

Diese Schülerin wünscht sich Disziplin und Ruhe, und sie möchte die Regelschullehrerin voll verstehen.

SK: „Was stört dich?“

S: „N. stört mich manchmal. Er regt sich immer auf, und ich verstehe nicht was er meint oder wenn ich frage, borg mir was, oder er möchte sich was ausborgen, dann hupft er mich immer an.“

SK: „Bist du gerne in der Klasse?“

S: „So lala...also manchmal stören mich die hörenden Kinder.“

SK: „Was machen sie?“

S: „Wenn ich schreibe...dann sekkieren sie mich manchmal während des Schreibens.“

SK: „Was machst du?“

S: „Ich sag sie sollen weg gehen.“

SchülerIn, 30.03.08/P4; SchülerIn, 30.03.08/P5

Alle gehörlosen Kinder fühlen sich manchmal durch hörende MitschülerInnen gestört. Meist sind es alltägliche Reibereien, welche Schulkinder in ihrem Schulalltag erleben. Kleine Streitigkeiten und Auseinandersetzungen sind meiner Meinung nach gesund für eine soziale Kompetenzentwicklung. Wenn sich Kinder aneinander reiben, erleben sie reale Konfliktsituationen, in denen sie Konfliktlösungsstrategien erproben können. Wenn sie dies mit ihren hörenden MitschülerInnen durchleben, lernen sie mit Situationen umzugehen, welche sie in der Welt einer hörenden Mehrheit eventuell erwarten werden.

9.4.3.4 Kommunikation mit hörenden MitschülerInnen

Einige hörende Kinder der Klasse waren begeisterte GebärdensprachlerInnen. Sie kamen sofort herbei, wenn sich unter den SchülerInnen Kommunikationsbarrieren anzubahnen drohten. Diese Kinder wurden sowohl von den hörenden als auch von den gehörlosen Kindern um Übersetzungshilfe gebeten. Konkret betraf dies vier Mädchen (von insgesamt fünf Mädchen) und zwei Buben, wobei das eine Mädchen motorische Schwierigkeiten beim Bilden der Handformen hatte, aber trotzdem gerne mit Hilfe anderer Kommunikationsformen mit den gehörlosen Kindern interagierte.

Das gehörlose Mädchen beschreibt ihre Kommunikation mit ihren hörenden MitschülerInnen folgendermaßen:

SK: „Gebärdest du oder sprichst du...wie plauderst du?“

S (gh): „Mit Gebärde.“

SK: „Und die Kinder verstehen dich?“

S: „Manchmal verstehen sie nicht gut und sie fragen K., was meint sie.“

SK: „...du fragst K. und K. dolmetscht.“

SK: „Wer kann noch helfen?“

S: „Und S., manchmal C. und L.“

SK: „Ist das plaudern schwierig?“

S: „Weniger.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

Interessant ist, dass Schwierigkeiten in der kommunikativen Situation als nicht erschwerend oder störend angesehen wurden. Wurde Hilfe gebraucht, wurde gerne und freundlich geholfen. Die guten GebärdensprachlerInnen waren stolz darauf, dass ihre Hilfe in Anspruch genommen wurde.

Befragt, wie die gehörlosen Kinder die Gebärdensprachkompetenzen ihrer MitschülerInnen einschätzen, meinten sie:

S (gh): „Viele Kinder haben Gebärden gelernt...K. ist am besten.“

SK: „Du plauderst gern mit K.“

S: „Manchmal, ja.“

S (gh): „...manche Kinder in der Klasse können gebärden, aber zum Beispiel N. kann das nicht so gut.“

SchülerIn, 30.03.08/P3; SchülerIn, 30.03.08/P5

Eine hörende Schülerin erwarb eine besonders gute ÖGS-Kompetenz. Sie wurde von Lehrerinnen und SchülerInnen für Übersetzungen in Anspruch genommen, wenn zum Beispiel die Integrationspädagogin krank war. Einerseits gebärdete sie die Inhalte für die gehörlosen Kinder oder sie „voicte“ ein gehörloses Kind für den hörenden Gesprächspartner. Beide Übersetzungstechniken beherrschte sie gut, und falls ihr Begriffe fehlten, benutzte sie das Fingeralphabet.

Andere hörende Kinder gingen weniger auf die gehörlosen Kinder zu. Meist waren es diejenigen, die keine ausreichenden ÖGS-Fertigkeiten erwarben. Diese beiden Aspekte bedingen sich gegenseitig.

Wie agieren die gehörlosen Kinder, wenn sie ihre MitschülerInnen nicht verstehen? Ist es für sie unangenehm, nachzufragen, und wie reagieren ihre Klassenkameraden darauf?

SK: „...fragst du auch manchmal noch einmal?“

S (gh): „Ja, manchmal.“

SK: „Ist das für dich normal, angenehm oder unangenehm?“

S: „Angenehm.“

SK: „...und sind sie immer freundlich?“

S: „Ja.“

SchülerIn, 30.03.08/P3

Zusammenfassend war für mich sehr beeindruckend, dass sich die SchülerInnen im kommunikativen Umgang miteinander freundlich und hilfsbereit verhielten. Dieser Umgangston erleichterte sicherlich die Gesprächsführungen für die gehörlosen SchülerInnen. Nach der ersten Volksschulklasse waren kaum noch Gesprächshemmungen wahrnehmbar. Kommunikationsbarrieren gehörten zum Schulalltag und wurden gemeinsam konstruktiv gemeistert.

Interessant ist außerdem, dass alle hörenden Mädchen gute gebärdensprachliche Fähigkeiten erwarben und sie ihre Kommunikationsstrategien zum Großteil im sozialen Kontext einsetzten. Die gehörlosen MitschülerInnen forderten diese Übersetzungskompetenzen gerne bei ihren Klassenkolleginnen ein. Zwei Buben hatten eine gute ÖGS-Kompetenz, setzten diese aber eher bei Zurechtweisungen oder Anweisungen ein.

9.4.3.5 Kommunikative Probleme mit der Regelschullehrerin

Die gehörlosen SchülerInnen beschreiben hier ihre kommunikativen Eindrücke mit der Regelschullehrerin. Die Lehrerin verstand laut eigener Aussage einen kleinen Gebärdenwortschatz passiv, konnte aber kaum Gebärden aktiv anwenden. Trotz-

dem gingen die gehörlosen Kinder bei Fragen gleichermaßen auf ihre nichtgebärende Klassenvorständin zu. Sie hatten Respekt vor ihr und freuten sich besonders, wenn sie sie lobte. Die Regelschullehrerin fühlt sich gleichermaßen für die gehörlosen und hörenden Kinder verantwortlich. Sie sprach sehr schnell, hatte aber eine genaue Aussprache.

Die SchülerInnen wurden gefragt, wie sie die sprechende Lehrerin verstehen.

SK: „Verstehst du CM gut?“

S: „Bisschen.“

S: „Ja, manchmal...immer wie bitte, wie bitte...das mag ich nicht.“

SK: „Kannst du mit ihr plaudern?“

S: „Kann sprechen, kann...ich kann gut und deutlich.“

S: „Sie redet viel, manchmal versteh ich gut, manchmal nicht gut.“

SK: „Warum einmal gut und einmal nicht gut?“

S: „Weil sie viel spricht, dann später nochmal wiederholt, spricht langsamer.“

SK: „Fr. M. spricht schnell und dann fragst du sie – bitte noch einmal.“

S: „Dann sag ich, bitte noch einmal wiederholen.“

SK: „Du musst oft fragen “bitte noch einmal“. Ist das angenehm oder ist das egal?“

S: „Normal.“

SK: „Nicht unangenehm.“

S: „Nein.“

SchülerIn, 20.03.08/P2; SchülerIn, 13.01.08/P1; SchülerIn, 20.01.08/P2

Durch das freundliche Verhalten und das Bemühen der Pädagogin bei Wiederholungen langsamer zu sprechen, trauten sich die gehörlosen Kinder auch öfter nachzufragen.

SK: „Plauderst du gern mit deiner Lehrerin?“

S: „Manchmal.“

SK: „Verstehst du sie gut?“

S: „Manchmal verstehe ich sie nicht, dann sage ich noch einmal und verstehe ich gut.“

SK: „Kann die Lehrerin gebärden?“

S: „Ein bisschen kann sie es.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

In der Kommunikation mit ihrer Volksschullehrerin versuchten die gehörlosen Kinder mit Geduld ihre Lehrerin zu verstehen. Sie mussten öfter nachfragen um kurze Anweisungen oder Fragen verstehen zu können. Für eine Schülerin war dieses mehrmalige Nachfragen unangenehm. Einer anderen Schülerin wiederum bereitete das Nachfragen keine Probleme. Da die Lehrerin ein sehr offenes und allgemein kommunikatives Wesen hatte, motivierte sie die Kinder, mit ihr zu interagieren. Natürlich gab es Interaktionsgrenzen, wo die gebärdende Integrationslehrerin zu Hilfe kam. Auffällig war jedoch, dass Interaktion ohne oder nur mit äußerst geringer Sprachbasis so gut funktionieren konnte.

9.4.3.6 Die Lautsprachanwendung

Auf Grund der folgenden Interviews ist erkennbar, dass gehörlose Menschen sich völlig im Klaren sind, wie ihre Lautsprache in der Kommunikation mit hörenden Menschen wirkt. Es ist ihnen sehr wohl bewusst, dass es für fremde Leute eher ungewöhnlich ist, wenn Gehörlose die Lautsprache, also ihre Stimme benutzen. Diese Erfahrungen machen schon gehörlose Kinder mit hörenden Kindern auf Spielplätzen oder im Kindergarten.

In der Integrationsklasse erleben die gehörlosen Kinder tagtäglich lautsprachliche Kommunikationssituationen. Wie äußert sich ihre Spracheinstellung zur Lautsprache nach drei Jahren Integration?

SK: „Sprichst du gern?“

S: „Ja!“

SK: „Kannst du die Gebärdensprache gut?“

S: „Ja, super...Deutsch kann ich perfekt.“

SK: „Also, du kannst Schriftsprache gut, Sprechen gut und Gebärdensprache gut.“

S: „Ja!“

S.K. „Ist das wichtig.“

S: „Ja, Gebärde mit Sprechen...weil wenn ich groß bin...wenn ich zum Beispiel an der Kassa stehe und die kann nicht gebärden...dass sie mich versteht.“

SchülerIn, 13.01.08/P1

Diese CI-Schülerin ist in der lautsprachlichen Anwendung schon sehr selbstsicher. Sie spricht gerne und möchte verstanden werden. Gebärdensprache und Lautsprache sind für sie gleichermaßen wichtig.

S: „Gebärde, manchmal spreche ich.“

SchülerIn, 20.01.08/P2

Auch diese CI-Schülerin meint, dass sie beide Sprachen anwendet.

Der gehörlose Schüler mit Hörgeräten beantwortet die Frage, ob er gerne spricht, folgendermaßen:

S: „Nein. Ich gebärde lieber...das Gebärden ist leichter als das Sprechen. Das Sprechen ist schwer...z.B. wenn ich eine Meinung habe, und sie fragen mich, dann weiß ich nicht was ich sagen soll, dann bin ich unsicher, weil wenn ein Bub meint ich kann nicht sprechen, das ist unangenehm. Ich weiß nicht was ich drauf sagen soll, das ist komisch. Es ist das gleiche, wenn wir gebärden und jemand kommt dazu und versteht nichts.“

SchülerIn, 30.03.08/P4

In dieser Aussage kommt gut zum Ausdruck, dass dieses gehörlose Kind gegenüber hörenden Menschen in der lautsprachlichen Kommunikation unsicher ist. Er ist sich der Reaktion seines Gegenübers bewusst, und diese Reaktion auf sein Sprechen bereitet ihm Unbehagen.

SK: „Hast du Angst, wenn du mit einem fremden Kind sprechen musst?“

S: „Ja. Am Anfang, aber später nicht mehr.“

SK: „Warum hast du Angst?“

S: „Sie glauben ich kann nicht sprechen, aber ich kann sprechen.“

SchülerIn, 30.03.08/P5

Hier wird deutlich, dass es das gehörlose Kind scheinbar ärgert, dass hörende Kinder glauben, es könne nicht sprechen, obwohl es seine eigene Lautsprachanwendung positiv sieht.

SK: „Kannst du auch sprechen?“

S: „Bisschen. Ich brauche gebärden, dass ich es mir merke. Das ist meine Meinung.“

SchülerIn, 30.03.08/P4

Die lautsprachlichen Kommunikationsmöglichkeiten erleben die gehörlosen Kinder unterschiedlich. Die CI-Kinder wissen, dass ihr Sprechen verständlich ist und wenden die Lautsprache gerne an. Die gehörlosen Kinder, welche wissen, dass sie schlecht verstanden werden, fühlen sich bei der Lautsprachanwendung unsicher. Die Beschulung in der Integrationsklasse forciert eventuelle Kontakthemmungen mit dem hörenden Umfeld. Das Bewusstsein über die Wirkung der eigenen Stimme und der lautsprachlichen Äußerungen bleibt erhalten und belastet zum Teil die gehörlosen Kinder in der Kommunikation mit hörenden Menschen.

9.4.4 Interpretative Ergebnisse

Die Kinder der Integrationsklasse gestalteten ein positives soziales Gefüge, worin kein Kind sozial isoliert agierte. Sprachliche Kompetenzen beeinflussten interaktive Kontakte zwischen den beiden Sprachgruppen.

Bei den hörenden Kindern war eine allgemeine positive Spracheinstellung bezüglich der Gebärdensprache erkennbar, und es entwickelten sich sehr unterschiedliche Sprachkompetenzen, welche wiederum zu mehr oder weniger intensiven interaktiven Prozessen mit ihren gehörlosen MitschülerInnen führten. Die gehörlosen SchülerInnen entwickelten ein zunehmendes Bewusstsein gegenüber der Lautsprache. Sie erkannten die Wichtigkeit beider Sprachen im sozialen Kontext und wandten diese gezielt an. Codeswitching wurde situations- und personenbezogen von beiden Sprachgruppen eingesetzt.

Soziale Kontakte außerhalb der Schulzeit gab es zwar hin und wieder, auffällig war jedoch, dass gehörlose Familien eher selten hörende MitschülerInnen zu sich einluden. Das gehörlose Mädchen einer hörenden Familie hatte hingegen häufiger Kontakt zu ihren hörenden KlassenkameradInnen.

Alle Kinder gingen gerne in die Schule und fühlten sich in der Klasse wohl. Die Klassenatmosphäre wurde durch eine freundliche Umgangsform geprägt.

Kommunikationsbarrieren wurden meist geduldig gemeistert und gehörten zur Alltagskommunikation. Die Kinder reagierten mit hoher Flexibilität auf kommunikative Schwierigkeiten und setzten neben der Laut- und Gebärdensprache hilfreiche Strategien ein.

Ein weiterer Effekt der Integrationsklasse bewirkte, dass die gehörlosen SchülerInnen auf das Leben in der hörenden Welt und auf das Leben in ihrer eigenen Welt, in der Gehörlosengemeinschaft, vorbereitet wurden. Um sich in einer mehrheitlich hörenden Welt gut zurechtfinden zu können, müssen geeignete Kommunikationsformen im Umgang mit hörenden Menschen gelernt und benutzt werden. Kommunikationsbarrieren mit hörenden Personen werden weiter bestehen. Jedoch lernen die gehörlosen Kinder durch das tägliche Zusammenleben mit hörenden Kindern in der Schulklasse mit den unterschiedlichsten kommunikativen Situationen umzugehen. Dies findet in einem geschützteren Rahmen statt, wo zwei PädagogInnen anwesend sind und helfend zur Seite stehen.

10 ERFAHRUNGEN UND SICHTWEISEN DER PÄDAGOGINNEN

Es wurden alle beteiligten Pädagoginnen und die Direktorin von mir interviewt. Die Interviews wurden zum Großteil in der Schule und bei einigen mir sehr vertrauten Pädagoginnen auch zu Hause durchgeführt. Zum Teil waren die Interviews sehr ausführlich, da die Pädagoginnen mir mit großem Interesse und Vertrauen ihre Erfahrungen schilderten. Alle Interviews wurden gegen Ende der 4. Klasse gemacht.

Der Umstand, dass ich alle Kolleginnen nach 4 Jahren Schulzeit gut kannte und unser Team gut funktionierte, erleichterte mir die Befragung erheblich. Die Interviewsituation war immer entspannt, und die Pädagoginnen freuten sich auf das Interview.

Die Einschätzungen und Bewertungen der aktiv beteiligten Personen skizzieren ihr subjektives Befinden im Rahmen der untersuchten Klasse und sind wertvolle Aussagen über das Gelingen dieses Projekts.

In diesem Kapitel wird über die ersten Erfahrungen, Erwartungen und Ängste bezüglich einer Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen, das Arbeiten im Team, das Unterrichten in zwei Sprachen, Belastungen/Störungsmechanismen und konkrete Eindrücke im Klassenalltag von Seiten der Lehrerinnen berichtet. Für alle Regelschulpädagoginnen war der Umgang mit gehörlosen SchülerInnen neu. In der Schule gab es zwei Integrationsklassen mit anderen Behinderungsformen. In diesem Kapitel möchte ich die PädagogInnen sozusagen selbst sprechen lassen, und ich werde aus meiner Perspektive interpretative umrahmende Zusammenfassungen verfassen.

10.1 Die Sensibilisierungsphase – Vorbereitung und Information des LehrerInnenkollegiums

Nachdem die Eltern der gehörlosen Kinder im Stadtschulrat für Wien ihre Wünsche punkto Integrationsklasse deponiert hatten, wurde die Bezirksschulinspektorin des Bezirks davon in Kenntnis gesetzt. Diese verkündete diesen Integrationswunsch in einer Leitersitzung ihren DirektorInnen. Die Direktorin der Volksschule äußerte ihr Interesse. Im konkreten Bezirk gab es eine Schule mit Integrations-

klassen mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen, wobei diese Klassen nicht mit Gebärdensprache, sondern ausschließlich mit Lautsprache unterrichtet wurden. Die Information, dass die Klasse mit Gebärdensprache geführt werden wird, gab es erst später. Die Direktorin erhielt zuerst allgemeine Informationen, und sie wusste von der Integrationsklasse in der anderen Schule.

Diese Sensibilisierungsphase ist meiner Meinung nach die wichtigste Phase im Integrationsprozess. Einerseits soll das LehrerInnenkollegium für die Bedürfnisse und Ansprüche der integrierten Kinder sensibilisiert werden, und andererseits sollte das Maß der Sensibilisierung in „erträgliche Dosen“ für die beteiligten LehrerInnen „portioniert“ werden. Dies bedeutet, dass eine „Überdosis“ an „*wir brauchen, wir müssen...*“ leicht zur Überforderung des Lehrpersonals führen kann und die LehrerInnen sich dann nicht in der Lage sehen, die Integrationsanforderungen zu bewältigen.

Im konkreten Fall der Klasse mit Gebärdensprache, könnte zum Beispiel das Verlangen, dass alle LehrerInnen rund um die gehörlosen Kinder sofort einen Gebärdensprachkurs belegen sollten, eine Überforderung darstellen. Natürlich wäre dies wünschenswert, aber unterschiedliche Faktoren sollten gegenübergestellt und abgewogen werden, welche Aufwendungen den jeweiligen Lehrpersonen zumutbar sind oder eher kontraproduktiv wirken könnten. So antwortete z.B. eine Kollegin mit höherem Dienstalter folgendermaßen auf die Frage, ob sie Gebärdensprache lernen möchte:

„Also für die letzten Dienstjahre nicht mehr. Habe aber gehofft, dass ich einen guten Lehrer an meiner Seite habe der die Gebärdensprache beherrscht – weil ich sie ja überhaupt nicht beherrsche.“

„Ich habe mir nur gedacht - ich mache sofort einen Gebärdenkurs. - Das war eigentlich mein erster Gedanke - und wie ich dann gemerkt habe wie tollpatschig ich bin, habe ich gedacht - nein, das schaffe ich nicht...“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Der Pädagogin scheint die Wichtigkeit der Gebärdensprache sehr wohl bewusst zu sein, sieht sich aber selbst nicht mehr in der Lage, diese zu lernen. Hier wurden die Ressourcen auf die Gebärdensprachkompetenz der Integrationspädagogin gelegt.

Grundsätzlich könnte gelten, den Integrationsprozess Schritt für Schritt so zu gestalten, dass spezifische Ressourcen so verteilt werden, dass für alle an der Integration beteiligten Personen ein befriedigendes und angenehmes Arbeiten möglich wird.

Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass ein harmonisches Schul- und Klassenklima Personen beflügelt, Motivation und Leistung steigert und wiederum rückwirkend innovative Ideen freisetzt.

10.1.1 Information des LehrerInnenkollegiums – Vorerfahrungen der Direktorin

In einer Konferenz wurden die LehrerInnen über das Integrationsvorhaben informiert. Die PädagogInnen der darauffolgenden ersten Klassen wurden von der Direktion konkret angesprochen, ob sie sich eine Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen vorstellen könnten.

Die Direktorin war positiv eingestellt und vermittelte diese positive Einstellung sichtlichst auch ihrem Kollegium.

„Im Prinzip war ich sofort positiv darauf eingestellt, für mich gibt's dann immer die Frage sofort im Detail, werden die Lehrer gut miteinander können, haben sie die Gelegenheit, sich kennen zu lernen, dass die Ressourcen stimmen. Aber für die Integration von Gehörlosen, war für mich sofort ein positiver Gedanke...“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

Es wurden die beiden PädagogInnen der zukünftigen ersten Klassen einzeln von der Direktorin zu einem Gespräch geladen.

„Ja also ich habe die Pädagogin zu einem Gespräch eingeladen und hab ihr das Projekt einfach vorgestellt – soweit ich es gekannt habe – und diese war eigentlich sofort offen...sie möchte natürlich die Kollegin kennen lernen, aber im Prinzip hat sie da sicher nichts dagegen... Ja, die war sehr aufgeschlossen und wir haben dann abgewartet bis halt dann euer Teamgespräch zu Stande gekommen ist und unsere LehrerInnen haben da nie etwas dagegen gehabt, wenn es um Integration gegangen ist – das war unser Kollegium einfach schon seit Jahren gewohnt.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

„Die Direktorin hat mich gefragt, ob ich mir vorstellen könnte, eine Integrationsklasse zu führen – das war natürlich eine große Überraschung und nach zwei Tagen musste ich ja oder nein sagen – und ich hab ja gesagt. Ich hab nicht lange überlegt.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Auf die Frage, welche Vorstellung die Pädagogin über eine Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen hatte, antwortete diese:

„Eigentlich überhaupt nichts. – Einfach was Neues und das Neue – Ja... Also ich hab halt gewusst – ich hab immer wieder mit verschiedenen Kolleginnen im Team gearbeitet - bis auf eine negative Erfahrung habe ich nur positive Erfahrungen gemacht. Also, warum sollte es nicht gut gehen? Habe ich mir gedacht.“

Pädagogin CM, 29.06. 2009/P17

Erfahrungen mit gehörlosen Menschen hatte die Direktorin keine.

„Nein, persönlich kenne ich keine Gehörlosen. Ich habe eigentlich vor allem nur mit Blinden Kontakt gehabt, weil ich in der Nähe des Blindeninstituts gearbeitet habe und dort erstaunliche Erfahrungen gemacht habe, aber mit Gehörlosen eigentlich noch nicht.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

Nachdem die Direktorin auch von dem Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht wusste, überlegte sie sich folgende Fragen:

„Naja, mir geht als erstes durch den Kopf, werden die Lehrer gut miteinander arbeiten können? Wer muss die Gebärdensprache alle können? Weil, ich kann sie nicht. Die Lehrerin, die am Haus war, kann sie auch nicht – und ja da waren schon die ersten Vorkundigungsgespräche. Ich greif dann immer gleich zum Telefonhörer und erkundige mich halt und das war dann halt keine Schranke.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

In der Schule gab es seit Jahren Integrationsklassen. Mit der Integration und den grundsätzlichen Rahmenbedingungen einer Integrationsklasse (z.B. das Arbeiten im Team, dem Zusammentreffen einer/s Integrationspädagogin/en und einer/s Regelschulpädagogin/en, mit unterschiedlichen Lehrplänen, differenziertem Unterricht usw.) war das Kollegium vertraut. Neu war das Unterrichten in zwei Sprachen

und ein Schülerklientel zu unterrichten, welches mit Sicherheit Kommunikationsbarrieren mit sich brachte.

Die Grundeinstellung von Seiten der Direktion und der PädagogInnen war sehr positiv, obwohl wenig bis keine Erfahrungen mit gehörlosen Kindern und gehörlosen Erwachsenen zu verzeichnen waren.

10.1.2 Bedenken bezüglich der Altersspanne zwischen den gehörlosen SchülerInnen

Die gehörlosen Kinder hatten einen Altersunterschied bis zu drei Jahren. Zwei Kinder kamen direkt vom Kindergarten, wobei eine SchülerIn vorzeitig aufgenommen wurde. Sie wurde erst im November 6 Jahre alt. Der älteste Schüler war ein Migrationskind, welches das erste Schuljahr in einer Schwerhörigenschule verbracht hatte, wo keine Gebärdensprache verwendet wurde und im zweiten Schuljahr, nachdem sich keine Lautsprache bei ihm anbahnte, ins Bundesinstitut für Gehörlosenbildung wechselte um dort nochmals die erste Klasse zu absolvieren. Anschließend wechselte dieser Schüler mit in die Integrationsklasse und behielt „pro forma“ den Gehörlosenlehrplan, welcher 5 Volksschuljahre umfasste, und stieg mit dem 2. Schuljahr in die 1. Volksschulklasse um. Somit ergab sich dieser große Altersunterschied, wobei das Migrationskind bei Einstieg in die 1. Klasse am Bundesinstitut weder sprechen, noch schreiben oder lesen konnte. Zwei weitere Kinder besuchten ein Vorbereitungsjahr in der Kleingruppe am Bundesinstitut.

Um eine Integrationsklasse installieren zu können, braucht man in Österreich vier Kinder. Gehörlose Kinder mit guter Gebärdensprachkompetenz im Vorschulalter haben meist gehörlose Eltern oder wurden gezielt in einem bilingualen Kindergarten oder durch ein Vorbereitungsjahr in Richtung Zweisprachigkeit gefördert. Jedes zehnte gehörlose Kind hat gehörlose Eltern und der bilinguale Förderungsbereich steht in Österreich noch in seinen Anfängen, somit gibt es pro Jahrgang nur einzelne bis wenige Kinder. Daraus ergibt sich diese breite Altersspanne, welche bei der Direktorin und bei den Pädagoginnen eine gewisse Skepsis auslöste.

„Und dann hab ich die Kinder kennengelernt. Da sind meine ersten Bedenken aufkommen. Es kamen dann ja die Kinder und die Eltern in das Lehrerzimmer, die Situation hab ich ganz genau bildlich vor mir. Du warst dabei, die Frau Direktor S. war dabei, die

Eltern und die Kinder – und dann hab ich die kleine Schülerin, die ja noch für mich völlig schulunreif ausgeschaut hat, die da herumgewuselt ist und sich eben auch wie ein Kleinkind betragen hat – und daneben sehr große und reife Kinder sitzen gesehen hab – und ich konnte mir nicht vorstellen, dass die wirklich in eine Gruppe passen – das habe ich auch geäußert – und das war für mich eigentlich fast unvorstellbar, dass das dann funktionieren wird – weil ich gehört habe, bis zu drei Jahre Unterschied sind unter den Kindern, und Integration war bis jetzt schon auch in anderen Klassen sehr unterschiedliche – aber der Unterschied da kam mir eigentlich noch eklatanter vor.

Also das war meine größte Sorge, dass da dieses fast Kindergartenkind, die vorzeitig aufgenommen wurde, obwohl sie eine Behinderung hat und das gibt's bei anderen, Behinderten überhaupt nicht, dass sie vorzeitig aufgenommen werden – und andere die die Vorschulklasse hatten und schon wiederholt hatten – also drei Jahre älter waren - das war für mich etwas Unvorstellbares und eine große Herausforderung.

Aber gerade diese Mutter - und da war auch der Großvater des Kindes da – haben sich total dafür eingesetzt – und ich habe da gehört, dass diese Gesetze eben in dem Bereich des Bundesinstituts für Gehörlose ganz anders sind und damit wusste ich, gesetzmäßig ist es abgedeckt – die Herausforderung ist einfach einmal gegeben und ja, die habe ich dann schließlich auch angenommen – aber ich war am Anfang sehr skeptisch, nicht wegen der Integration insgesamt, sondern dieser große Altersunterschied, wie das zu meistern ist.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/ P2

Eine weitere Alternative, vereinzelte gehörlose Kinder unterschiedlichsten Alters in einer Integrationsklasse zusammenzufassen, wäre die Mehrstufenklasse. Dieses System wäre besonders im ländlichen Bereich von Vorteil, wo eher vereinzelt gehörlose Kinder integriert werden. Eine Gruppenintegration, insbesondere bei gehörlosen Kindern, ist meiner Meinung nach einer Einzelintegration auf alle Fälle aus psychosozialen und kommunikativen Gründen vorzuziehen.

Die integrative Beschulung ist trotz des Altersunterschiedes gut gelungen. Die schwierigste Phase diesbezüglich war das erste Schuljahr, in dem der Unterschied des früheingeschulten Kindes zu den drei älteren Kindern besonders auffiel. Es konnte kaum ruhig sitzen und war unkonzentriert. Auch das zweite junge, vom Kindergarten direkt gekommene Schulkind war im ersten Halbjahr mit der Integrationssituation überfordert. Beide mussten die vollen Leistungen erbringen und

gleichzeitig die Integrationssituation bewältigen. Die drei älteren Kinder, welche schon ein Vorbereitungsjahr hinter sich hatten, brauchten sich viel weniger auf die Leistungen konzentrieren, da sie schon lesen und schreiben konnten.

Abschließend muss festgestellt werden, dass die beiden jungen Kinder die gesamte Volksschulzeit etwas nachhinkten. Ein Vorbereitungsjahr in einer Kleingruppe vor der Einschulung in die Regelschule wäre für gehörlose Kinder sicherlich von Vorteil.

10.1.3 Das Einwirken der Integrationspädagogin auf das Gesamtsystem Schule

Die Schule hatte 8 Klassen mit insgesamt ca. 15 PädagogInnen. Alle PädagogInnen hatten Interesse an der Integrationsklasse mit gehörlosen Kindern. In den Pausen wurden mir viele Fragen gestellt. Manche LehrerInnen luden mich in die Klassen ein, um einen kurzen Vortrag über Gehörlosigkeit zu machen.

War einmal meine Teamlehrerin krank, so wurde von den anderen LehrerInnen suppliert. Anfangs gab es bei den PädagogInnen Hemmungen bezüglich der Kommunikationssituation im Unterricht. Es war für die LehrerInnen ungewohnt, über eine dritte Person mit dem Kind zu kommunizieren. In diesen Situationen war es wichtig, den LehrerInnen das Gefühl zu geben, dass sie ihren Unterricht so abhalten konnten, wie sie es gewohnt waren. Erst bei konkreten Situationen wurden lenkende Hinweise gegeben, wie zum Beispiel, etwas langsamer zu erklären, oder auch die gehörlosen Kinder zu befragen, wenn sie aufzeigten. Somit wurde die Unsicherheit der PädagogInnen vermindert.

Dieses Phänomen, sich zuerst auf eine Handlung/Situation/Unterricht einzulassen und dann erst lenkend zu agieren funktionierte gut, das konnte ich immer wieder beobachten. Vorab genaue Anweisungen nach einem konkreten Verhaltensschema zu geben, halte ich bei völlig neuen Situationen für wenig sinnvoll, da dann eventuell bei PädagogInnen ein hoher Erwartungsdruck, alles richtig zu machen, entsteht.

Der/den Integrationspädagogin/en fällt eine lenkende Aufgabe zu, sie/er muss mehrere Aktionsfaktoren berücksichtigen. Zum einen sind dies die Übersetzungsfunktion und zum anderen eine Vermittlerfunktion zwischen Lehrenden und gehör-

losen SchülerInnen. Unter Vermittlerfunktion kann unter anderem die Beziehungsvermittlung, Kommunikationsvermittlung und Konfliktvermittlung verstanden werden, wo sich diese dritte Person so weit wie möglich aus der Aktion herausnimmt und sozusagen als vermittelndes Instrument agiert.

Die/der Integrationspädagogin/e hat bei der Informationsweitergabe bezüglich der Integrationsgruppe ebenfalls einen großen Einflussbereich. Sie/er wird als Expertin/e wahrgenommen und kann für ein positives Gesamtklima im System Schule sorgen, indem sie/er selbst mit Kompetenz und Offenheit Informationen bezüglich der integrativen Situation (SchülerInnen, Unterrichtsmethoden, Differenzierungen usw.) an die RegelschulpädagogInnen weitergibt.

Die RegelschullehrerInnen wünschen sich manchmal mehr Vorinformationen durch die IntegrationslehrerInnen. Auf die Frage, ob eine umfassendere Information gewünscht wird, meinte eine Regelschullehrerin dazu:

„Das stimmt, ja... Großteils bin ich irgendwie selber drauf gekommen.“

Pädagogin MB, 29.05.2009/P1

Es kann grundsätzlich festgestellt werden, dass in Konfliktsituationen zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen das ausgleichende Einwirken der/des IntegrationslehrerIn/ers auf beiden Seiten von Bedeutung ist. Die hörenden SchülerInnen wurden auf spezifische behinderungsbedingte Auswirkungen hingewiesen, z.B. warum reagiert der Gehörlose noch immer nicht. Diese Situation war im ersten Schuljahr sehr häufig zu beobachten. Mit dem Hinweis: „Du musst hingehen, er kann dich nicht hören“, war der Konflikt meist gelöst. Die gehörlosen SchülerInnen wurden bestärkt auf hörende Kinder zuzugehen.

Bei sozialen Konflikten wurde andererseits dem behinderten/hörgeschädigten Kind genauso Verantwortung auferlegt, wie den nichtbehinderten Kindern.

Dazu möchte ich noch ergänzen, dass mit Verweisen wie: „Er kann es eben nicht anders“ oder „Das kann er ja nicht wissen“, usw., man längerfristig eher ein unzufriedenes, unausgeglichenes Klima zwischen den MitschülerInnen erzeugt und das behinderte/hörgeschädigte Kind sehr schnell lernt, sich nicht der Verantwortung zu stellen.

Viele unterschiedliche Aufgaben stellen sich der/dem Integrationspädagogin/en, sie/er ist Vermittler/in, Informationsträger/in, Experte/in und Lehrende/r. Ihr/Sein Einfluss auf einen gelungenen Integrationsprozess ist sehr groß, und sie/er kann in vielen Bereichen lenkend einwirken.

10.2 Teamarbeit im integrativen Unterricht

Arbeiten im Team bedeutet mit anderen Menschen stetig Kontakt zu halten, sich auszutauschen, Kritik anzunehmen und Kritik zu üben, eigene Befindlichkeiten zu formulieren, zuzuhören, sich zu äußern usw.

Das integrative Teamsetting in der Schule verlangt dies alles vor dem Publikum der SchülerInnen. PädagogInnen im Team, vor der Klasse, sollten zusätzlich fähig sein, situativ abschätzen zu können, welche konkreten Maßnahmen sofort vor der Klasse geklärt werden sollten und welche außerhalb der Klasse. Es gibt unterschiedliche Belastungs – und Entlastungseffekte, welche im zwischenmenschlichen Bereich oder durch äußere Faktoren auf das Team einwirken können.

Im Rahmen der untersuchten Klasse lassen sich diese Einflussfaktoren teilweise sehr gut erkennen. Es gab unterschiedliche Teamkonstellationen:

- o HauptlehrerInnenteam (wird anschließend genau beschrieben)
- o ReligionslehrerInnenteam: hörende Regelschullehrerin – hörende Integrationslehrerin mit ÖGS Kompetenz
- o SportlehrerInnenteam: hörende Regelschullehrerin – gehörlose Integrationslehrerin

Eine kurze Darstellung des Hauptlehrerinnenteams soll verdeutlichen, dass in der Zusammensetzung des Teams eine Vielzahl von „Persönlichkeitsvarianten“ mit unterschiedlichsten Ausprägungen aufeinandertreffen kann.

	Regelschul- pädagogin	Integrations- pädagogin hörend	Integrations- pädagogin gehörlos
Alter	55	37	27
Dienstjahre	35	15	7
ÖGS-Kompetenz	keine	gut	Native Signerin
Integrations- klassen- erfahrung	nein	nein	nein
Teamerfahrung	ja	nein	nein

Für alle Pädagoginnen war dies die erste Erfahrung mit einer Integrationsklasse, beide Integrationspädagoginnen haben noch nie in einem Team gearbeitet. Beide Integrationspädagoginnen hatten ausschließlich Unterrichtserfahrungen in der Kleingruppe an einer Sonderinstitution.

10.2.1 Das Arbeiten im Team

Die meisten PädagogInnen eines Teams von geplanten Integrationsklassen kennen sich vorher nicht. Oft kommen SonderpädagogInnen aus einem Sonderpädagogischen Zentrum neu in ein schon bestehendes LehrerInnenkollegium einer Regelschule. Die SonderpädagogInnen müssen sich in eine neue Schule und in ein neues Kollegium einfinden. Manchmal wechseln diese IntegrationspädagogInnen alle vier Jahre in eine andere Regelschule. Dies verlangt hohe Flexibilität und Offenheit. SonderpädagogInnen müssen auch im Unterricht differenzieren, auf das besondere Bedürfnis des behinderten Kindes eingehen und dadurch oftmals ihren geplanten Unterricht neu überdenken, direkt in der Unterrichtssituation ihr geplantes Vorhaben „über Bord werfen“ und sich augenblicklich einen neuen Ansatz überlegen. Weiters haben sie tagtäglich mit Veränderungen und Umstrukturierungen zu tun, daher ist Flexibilität für diese PädagogInnen eine gewohnte Anforderung. Für RegelschullehrerInnen kann dieses Abweichen von einem genau geplanten Unterrichtsvorhaben eine gewisse Belastung darstellen.

„ ...ich hab auch überlegt, was kommt auf mich zu – fremde Schule, fremdes Lehrerteam, die Kinder kannte ich kaum – nur vom Sehen, und das war es eigentlich – das hat dann super funktioniert, also ich bin total überrascht gewesen, weil ich doch viel jünger bin als sie, ich meine ich bin im dritten Dienstjahr und sie – ich weiß nicht im wievielten.“

„Ja, und ich glaube Richtung Flexibilität hab ich schon die diversesten Erfahrungen gemacht. Ich kann mich jetzt drauf einstellen, wenn in der Klasse jetzt irgend was anderes aufbricht, muss das jetzt die Stunde so sein wie ich sie im Kopf habe oder kann ich da total was anderes machen. Das kann dann halt total anders enden. Und da gibt es dann durch die andern, die da die Panik kriegen, weil ich hab das so geplant und warum funktioniert das nicht und die Frage ist jetzt einfach ganz wurscht wir müssen nur weiter machen. Und es gibt die anderen, die sagen - okay das ist jetzt wichtig und da gehen wir auch dort hin und das ist aber bis zu einen gewissen Grad unabhängig davon ob ich Integrationsklasse unterrichte oder nicht. Das ist eine prinzipielle Grundeinstellung und die wird halt in Bezug auf Gehörlose wichtig und auch in der Klasse find ich das sehr schlagend.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P3

„... ich habe mir vorgenommen - was weiß ich - wir machen das - was weiß ich – Sachunterricht, Deutsch, Mathe und dann haben wir das umgedreht und haben mit Mathe begonnen - und - ganz egal - wir haben jedes Mal das eigentlich sehr flexibel gehandhabt.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Die Direktorin der untersuchten Klasse hatte schon Erfahrungen bezüglich Teams in Integrationsklassen. Beim Erstgespräch mit den beiden Lehrerinnen bot sie ihre Hilfe sowohl bei zwischenmenschlichen als auch inhaltlichen Problemen an.

„Also es ist so gut gelaufen, dass ich jetzt gar keine negativen Dinge mehr in Erinnerung habe. - Es gab auch, glaube ich, keine negativen. - Kann mich nicht erinnern, - die Gespräche sind dann nach der Reihe erfolgt - von der Reihenfolge hab ich keine Ahnung mehr, - aber ich habe bei einem Gespräch, das ich mit euch schon geführt hab - mit dir und mit der Volksschullehrerin, schon gesagt - man muss damit rechnen - wenn man täglich miteinander vier bis fünf Stunden in einer Klasse steht, dass es da unter Umständen zu Problemen kommen kann und hab mich angeboten, wenn das ist, es rechtzeitig zu sagen...“

... die ersten Anzeichen - das ist für mich ganz wichtig, weil das ist eine menschlich verständliche Situation - weil man kennt sich nicht und arbeitet dann als wäre man verheiratet...

... und da muss man dann damit rechnen - und ich glaube ich hab auch immer wieder

nachgefragt, wie es euch geht und ich war auch immer sehr erstaunt, dass man - ich mein es wird auch sicher immer wieder Probleme gegeben haben - aber ihr habt es miteinander gelöst und habt mich dafür nicht gebraucht. Und das hat mich zwar verwundert, aber ihr habt das ganz professionell gelöst und beide seids ja sehr erfahren- und habt das sehr gut über die Bühne gebracht - ja.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/ P2

„...ich glaube, man muss schon gewisse persönliche Eigenschaften mitbringen um das jetzt so durchzuziehen und auch so zu führen – und ich denke – es kommt viel auf die Persönlichkeit an und auf die Lehrerkompetenz – auf die Fachkompetenz auch.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P5

10.2.2 Eine besondere Teamkonstellation – gehörlose Pädagogin / hörende Pädagogin (ohne Gebärdensprachkompetenz)

Eine besondere Konstellation stellte die Kommunikationssituation zwischen der gehörlosen Kollegin und der hörenden Kollegin ohne Gebärdensprachkompetenz dar.

„Am Anfang war das für mich schwierig. Ich hatte Angst. Die Volksschullehrerin ist irgendwie sehr verschlossen für mich gewesen. Ich hab noch nie in der Integration mit einer hörenden Person gearbeitet. Ja, das war die erste Klasse wo ich damit zu tun hatte und das war am Anfang schwierig für mich aber ich hab mich bemüht aber dann ist es immer besser gelaufen. Ja, ich hab mir gedacht das braucht Zeit und ja, aber ich hab mir gedacht ein paar Monate, dann wird es besser werden und dann war es super und die Teamarbeit war wirklich toll.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

„Ja, ich hab nicht angefangen - aber - sie hat mich immer gefragt ob ich sie verstehe und so weiter und das ist super gegangen das Ablesen. Aber für mich war es schwierig selbst sprechen anzufangen ... also meine Stimme ist sehr fremdartig - ja - und sie hat wahnsinnig viel Geduld gehabt, und dann ist es gut gegangen. - Ja...“

Für mich ist das so – bei CM - ich tu mir irrsinnig schwer beim Ablesen bei ihr - sie ist aber - ich hab das Gefühl, sie bemüht sich - sie ist offen, sie geht auf mich zu. Aber trotzdem - sie grüßt mich immer wieder, sie fragt mich wie es mir geht. - Ich hab ein gutes Gefühl. - Sie bemüht sich - aber ich kann nicht gut ablesen - aber da kann ich nichts

machen -- aber ich bin froh dass die CM da ist. Sie hat viel Geduld. Ja, wenn sie was nicht verstanden hat dann lasst sie mich nochmal wiederholen und nochmal wiederholen und die Kinder haben auch das Vorbild gesehen, dass sie sozusagen Geduld hat. Und die Kinder spüren, dass dieser Lehrer sympathisch ist Ja, es gibt ja Leute, die sozusagen in der Mimik auch zeigen, dass sie ungeduldig sind - das macht sie überhaupt nicht. Sie verdreht nie die Augen. Ja, also wenn sie das gemacht hätte, wäre das nicht okay gewesen. Nein. Sie bemüht sich wirklich sehr.

...und einige hörende Kinder haben mit ihr gesprochen - sie hat mit ihnen fertig gesprochen und sie hat langsam dann mir erzählt - was sie mit den Kindern besprochen hatte. Ja, sie hat also mir Respekt gezeigt. Sie hat sich nicht gedacht ja, die Gehörlose braucht es ja eh nicht wissen, sondern sie hat mich wirklich gleichberechtigt einbezogen.

... Auch wenn irgendjemand zu ihr gekommen ist und irgend was anderes wollte - aus der Schule irgend eine Person - ja, - das hat sie mir immer alles mitgeteilt was da passiert ist - also der Respekt war wirklich immer da.

Ja, ich bin oral aufgewachsen. Ich bin es gewohnt, mit Hörenden umzugehen...ich bin gewohnt mit Hörenden zu kommunizieren. Ich bin aufgewachsen mit Hörenden.

„Wir sind gehörlos, wir Gehörlose sind ja gewohnt, dass wir gebärden, dass wir Kommunikationsprobleme haben. Der zweite Punkt, der wichtig ist, ist wie die Person auf mich zukommt, und wenn jemand so offen auf uns zugeht, dann sind wir ja schon dankbar.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

Bei der gehörlosen Kollegin sind unterschiedliche Unsicherheiten im interaktiven Prozess zu erkennen, z.B. Angst vor Ablehnung, das Bewusstsein bei Einsatz der eigenen Stimme Unsicherheiten beim Kommunikationspartner zu verursachen, Hemmungen auf die Teampartnerin zuzugehen.

Das Bemühen und der Versuch, diese schwierige Kommunikationssituation zu bewältigen war scheinbar von beiden Seiten da. Das offene Zugehen, die Geduld und der Respekt der hörenden Teampädagogin waren für die gehörlose Pädagogin von besonderer Wichtigkeit. Immer wieder betont sie die Geduld ihrer Teamkollegin. Den Respekt ihr gegenüber verdeutlicht die gehörlose Lehrerin so, dass sie von ihrer Kollegin über alle alltäglichen Gespräche, welche in Anwesenheit beider geführt wurden, informiert und mit einbezogen wurde, so z.B. wenn die

Kinder mit der Kollegin gesprochen haben oder wenn eine andere Kollegin mit ihr gesprochen hat.

Wenn die gehörlose Pädagogin in Gesprächen nicht mit eingezogen wird „... ja, die Gehörlose braucht es ja eh nicht wissen...“, empfindet sie dies als Ausschluss aus einer Kommunikationssituation und würde sich somit nicht gleichberechtigt behandelt fühlen (siehe 7.2.2 Interaktionen zwischen Volksschullehrerin und gehörloser Integrationslehrerin).

Interessant war die Antwort auf die Frage, ob die Gebärdensprachkompetenz des Teamlehrers ausreichend für eine Zusammenarbeit wäre:

„Die Einstellung. Genau die Einstellung gegenüber Gehörlosen ist wichtig. Gebärdensprachkompetenz ist zu wenig.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

Obwohl der menschliche Kontakt zwischen den Kolleginnen sehr gut war, würde sich die gehörlose Kollegin ebenfalls eine Gebärdensprachkompetenz ihrer Teamlehrerin wünschen.

„Ja. Das ist einfach wichtig für die Zusammenarbeit - für die Kommunikation. Ja, wenn ich irgendwas sagen will - schnell, ja, dann kann ich das nicht und das ist schwierig auch für die Vorbereitung - viele Punkte kann man leicht besprechen dadurch.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

10.2.3 Mögliche Entlastungseffekte für das Team innerhalb einer I-Klasse

In einer integrativ geführten Klasse gibt es strukturelle Rahmenbedingungen, die für die PädagogInnen entlastend wirken können. Ein Aspekt ist die verminderte Klassenschüleranzahl. In einer Integrationsklasse werden höchstens 20 Kinder eingeschult, in regulären Klassen bis zu 25 SchülerInnen. Durch das ZweilehrerInnenensystem übernehmen zwei PädagogInnen die Verantwortung über eine Klasse. Dies wiederum kann ein hoher Entlastungsfaktor sein. Konkrete Problematiken können gemeinsam besprochen und gelöst werden. Unterrichtsvorbereitungen können aufgeteilt oder auch gemeinsam geplant werden und Unterrichtsveranstaltungen (z.B. Elternabende, Schulfeste) können im Team organisiert werden. Viele

Aufgaben der PädagogInnen können im Team erledigt und vieles diskutiert und gemeinsam entschieden werden. Somit wird der Verantwortungsbereich aufgeteilt und meist mit einer Teamlehrerin reflektiert. Wenn das Team gut funktioniert, ist auch der Entlastungseffekt hoch. Dies wurde mir bei vielen Gesprächen mit meinen KollegInnen immer wieder bestätigt.

In der untersuchten Klasse zeigten sich spezifische Klassenstrukturen, die sich auf den Unterricht entlastend auswirkten. Die allgemeine Atmosphäre in der Klasse war positiv. Die Klasse war sehr ruhig mit einer hohen Aufmerksamkeitsspanne. Sowohl die Direktorin als auch die LehrerInnen anderer Klassen kamen sehr gerne in die Klasse und konnten somit auch Unterschiede zu anderen Klassen beschreiben.

Supplierungen übernahm häufig die Direktorin. Ihre Erfahrungen und Eindrücke beschrieb sie folgendermaßen:

„Also erstens hoch interessant im Team da zu arbeiten - weil ich da eigentlich eh - in eigenen Klassen nie in Teams arbeiten konnte - außer mit meinen Studentinnen ... - ich bin nicht wirklich der Typ für Teamarbeit, weil ich glaub von meinem Temperament bin ich eher jemand, der also ständig im Mittelpunkt steht beim Unterrichten, - aber nachdem ich dich temperamentsmäßig so ähnlich einschätze - ist das nämlich so erstaunlich gut gegangen - also aus meiner Sicht - und interessant war natürlich auch - ah - dass für die Kinder so selbstverständlich war, - dass sie einmal die Hörenden und einmal die nicht Hörenden drangekommen sind - und das war eine Einheit. Es ist für mich eine erstaunliche Einheit immer gewesen, - ja!“

„...das war bei der ersten Hospitation - ich sag einmal bei einen der Ersten - oder ganz am Anfang wie ich mir die Klasse angeschaut hab, hab ich es ganz toll gefunden wie das damals abgelaufen ist - was mir ganz am Anfang aufgefallen ist - und das sag ich ja bis zum Schluss, das wäre auch ein interessantes Thema für eine Untersuchung. Die Kinder die hören, also die hörenden Kinder, haben aus meiner Sicht eine eklatant höhere Konzentration - das ist jetzt eine Behauptung von mir und eine Beobachtung von mir, als andere Kinder in einer Normalklasse. Ich persönlich vermute und führ es drauf zurück, dass sie von Anfang an daran erzogen wurden - dort eben zur Lehrerin zu schauen - die gebärdet -- und automatisch schauen dann auch die Hörenden zur Lehrerin die gebärdet - weil die die spricht und daneben steht, steht ja im selben Blickfeld. Die Konzentration war extrem hoch. Die Kinder sind natürlich auch erzogen worden nicht dazwischen zu

sprechen,- weil sonst die nicht Hörenden ja keine Chance haben und das hab ich von Anfang an so positiv für diese gesamte Klasse gesehen, dass diese extrem erhöhte Aufmerksamkeit - für die hörenden Kinder einfach ein großer Vorteil geworden ist - aus meiner Sicht.“

Direktorin SP, 29. 05.2009

10.2.4 Mögliche Belastungseffekte für das Team

Spezifisch für diese Integrationsklasse werden unterschiedliche Punkte dargestellt, welche den Einsatz beider Sprachen im Unterricht betreffen.

„Es wäre leichter, wenn nicht nur der eine Teil ÖGS kompetent wäre...weil man irrsinnig leicht ins Fahrwasser des Dolmetschens kommt...und die Problematik ist, wenn jetzt ich irgendwie den Unterrichtsteil übernehme – reden und gebärden funktioniert nicht – und der andere Teil kann aber irgendwie nicht, weil er weiß nicht was ich sagen will – und den Gehörlosen kann man es auch nicht sagen – also da ist dann auf einmal sämtliches bei einem selber.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

Die Integrationslehrerin wünscht sich eine Gebärdensprachkompetenz der Regelschullehrerin. Sie empfindet es als Belastung, dass die Sprachkompetenzen der beiden Sprachen nur bei ihr liegen.

Die Religionslehrerin nimmt keine Rücksicht darauf, ob Frau R. (gebärdende Religionslehrerin) noch mitkommt oder wie weit sie beim Dolmetschen hinten ist, reagiert aber leicht genervt, wenn ein gehörloses Kind eine Antwort auf eine Frage gibt, die sie vor 1 Minute schon erledigt hatte;

Beobachtung am 03.12.07 – 28:20

Das Übersetzen in Gebärdensprache passiert verzögert, da oftmals die übersetzende Lehrerin zuerst den gesamten gesprochenen Kontext erfassen muss, um inhaltlich richtig übersetzen zu können. Dieses Phänomen gibt es bei allen Übersetzungen von einer Sprache in eine andere Sprache. Die zeitliche Verzögerung bringt eine zeitlich verzögerte Antwortreaktion der jeweiligen Sprachgruppen mit sich. Hier kann diesbezüglich eine Aufklärung von Seiten der Integrationspädagogin konfliktentschärfend nützen.

Verwirrung im Unterricht: Silvia (gebärdende Lehrerin) macht mit den gehörlosen Kindern andere Beispiele als CM mit den Hörenden. CM korrigiert Nadine (gh), obwohl sie gerade ein anderes Beispiel macht. Sie meint Nadines Lösung sei falsch, in Wirklichkeit ist sie jedoch richtig.

Beobachtung am 27.11.07 – 32:16

Bei manchen Unterrichtsinhalten „klinkte“ sich die Integrationspädagogin aus und erklärte die Bildungsinhalte methodisch nach gehörlosenspezifischen Kriterien. Somit verwendete sie manchmal andere Beispiele. In der obigen Situation wurde den gehörlosen Kindern ein eigenes Beispiel gegeben, und gleichzeitig fragte die Regelschullehrerin nach dem Ergebnis ihres gegebenen Beispiels. Diese Überschneidungen kamen mehrmals vor, wurden jedoch durch sofortige Klärung der Integrationspädagogin, dass etwa gerade ein anderes Beispiel bearbeitet oder durch Verzögerung noch beim vorigen Beispiel verweilt wurde, zurechtgerückt.

„Englisch. – Ja, - da habe ich mich nicht drüber getraut. Da haben wir uns auch immer getrennt, weil Englisch miteinander, das hat überhaupt nicht funktioniert...

... Jaja, - weil ich habe irgendwo einen Zettel gefunden von dir mit der Lautschrift die du aufgeschrieben hast...wenn ich mir das durchließ was du geschrieben hast - wenn man deutsch kann - dann versteht man das wirklich - das kann man wirklich so aussprechen. - Also du - du hast das phantastisch gemacht, aber das verwirrt die Hörenden glaub ich auch.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

In Englisch wurden die gehörlosen und hörenden Kinder getrennt unterrichtet. Da für gehörlose SchülerInnen zur englischen Schrift eine „Aussprachverschriftlichung“ hinzugefügt wurde, war es der Regelschulpädagogin lieber, getrennt zu unterrichten, da diese „Aussprachverschriftlichung“ für hörende Kinder nicht notwendig war und sie vielleicht dadurch eher verwirrt wurden.

10.2.5 Dominanz der PädagogInnen – Gleichwertigkeit – Dolmetschfunktion

Für einen gelungenen integrativen Unterricht, in den beide Sprachen gleichwertig sein sollen, sollen ebenfalls die PädagogInnen den Unterricht gleichwertig gestalten können. Das gleichzeitige Unterrichten verlangt von beiden PädagogInnen

einmal etwas zurückzutreten, den anderen dominanter sein zu lassen und umgekehrt. Dieser Dominanzwechsel bringt Konfliktsituationen mit sich.

„... ich kenn das immer wieder bei Integrationsklassen, wenn der zweite Lehrer - eben kommt - dass ich einmal mehr oder minder am Anfang überhaupt einmal schaue, dass ich federführend bin und um zu zeigen wo es lang geht, -- also diese Dominanz kenn ich...“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

„Aber Grundsätzlich kann man auch wieder feststellen, - das Team und auch für die Unterrichtsvorbereitung ist es genauso wichtig eine gewisse Dominanz zu haben - als Integrationslehrer, dass man sich da nicht so überfahren wird, sondern dass man auch da besteht - ist das jetzt so richtig, also - dass gewisse Dinge einfach so gemacht werden wie es auch für den Gehörlosen adäquat wäre. - Es stellt sich dann meistens raus, dass es ja für beide dann sehr adäquat ist - für den Gehörlosen genauso wie für den Hörenden.“

Integrationspädagogin SK, 29.05.2009/P4

„Also ich weiß dass wir das Gefühl haben überfahren zu werden, ja - aber ich bin mir durchaus bewusst, dass wir eben mit der Dominanz wie wir, die Leute selber überfahren. - Also mit guten Wissen und Gewissen, ja?“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

„Wenn ich mich daneben hinstelle und zum Dolmetschen anfangen, dann erzähle ich halt in Wirklichkeit das was der hörende Lehrer erzählt, aber wenn ich weiß was er erzählen will, im Vorfeld schon, dann kann ich auch schon so ein bisschen – denke ich der ganzen Geschichte auch Leben einhauchen und das geht halt nur, wenn ich nicht nur der Dolmetscher bin.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P5

„Sicher gibt's viele Phasen, wo man nur der Dolmetscher ist, wo man das einfach übersetzt für die Kinder, damit sie die Inhalte mitkriegen – aber in manchen Phasen, denk ich mir ist es auch wichtig, dass man halt ein bisschen mehr tut als nur Dolmetschen – weil ich glaube es ist die Aufgabe des Gehörlosenlehrers, dass er nicht nur zum Dolmetschen hier ist.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Die Integrationspädagoginnen haben manchmal das Gefühl, sie müssten während des Unterrichts und im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung ihre Dominanz einfordern da sie ansonsten „überfahren“ werden. Eine ausschließliche Dolmetschfunktion zu haben ist für sie nicht ausreichend. Das methodische Mitbestimmen und Mitwirken erachten sie als wichtig. Genauso ist umgekehrt einer Integrationspädagogin bewusst, dass auch die eigene Dominanz für RegelschullehrerInnen ein Problem darstellen kann.

Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass GehörlosenpädagogInnen in der Integration, wenn in Gebärdensprache unterrichtet wird, gerade in der Anfangsphase von ihren Teamkolleginnen eher als reine ÜbersetzerInnen gesehen werden. Hier bedarf es von Seiten der GehörlosenpädagogInnen einer konkreten Aufklärung, dass das integrative bilinguale Unterrichten ein breites Spektrum umfasst und die Anwesenheit der gebärdenden Lehrerin sich nicht auf Dolmetscherfunktionen reduziert. Der Unterrichtsstoff wird manchmal methodisch anders aufgebaut als für die hörenden MitschülerInnen, Zwischenschritte werden eingebaut und sprachlich Begriffe umschrieben oder erst erarbeitet.

Resümierend muss festgestellt werden, dass Rollenzuteilungen und Verantwortungsbereiche konkret geklärt gehören. Meiner Meinung nach sollten regelmäßige Teamstunden und Supervisionen für alle beteiligten PädagogInnen angeboten werden. Es wäre sinnvoll, wenn diese Stunden verpflichtend zu besuchen wären, da es in der Natur des Menschen liegt, erst dann zu handeln, wenn sich Situationen zuspitzen.

10.3 Situationen im Unterricht mit zwei Sprachen

10.3.1 Wahrnehmung des zweisprachigen Unterrichts von Seiten der Lehrkräfte

Der Unterricht wurde meist gleichzeitig in zwei Sprachen präsentiert. Die Regelschullehrerin sprach und die Integrationslehrerin gebärdete. Die Gebärdensprachkompetenz der Integrationspädagogin war für die Regelschullehrerinnen selbst von Bedeutung. Obwohl die Lehrkräfte der Regelschule selbst ÖGS nicht beherrschten, entwickelten sie eine besondere Empfindsamkeit gegenüber der Übersetzungsqualität im Unterricht.

In einem Unterrichtsgegenstand wurde die Integrationslehrerin nach einem Jahr ausgetauscht, da ihre Gebärdensprachkompetenz zu gering war. Dies bemängelten die Kinder selbst, die Eltern und auch die Teamlehrerin.

Wie sehen die gebärdenden Lehrerinnen selbst ihre eigene Gebärdensprachkompetenz? Welchen Stellenwert hat diese im Unterricht?

„...im ersten Jahr habe ich Mängel empfunden, wo ich das Gefühl gehabt habe, es passt einfach nicht...im ersten Jahr hab ich das Gefühl gehabt, sie kriegen nichts mit und dann im zweiten Jahr war es ganz toll...dadurch denk ich es kommt schon darauf an was man für eine Lehrerin hat, wie die die Gebärdensprache beherrscht...und da ist ein ganz anderer Kontakt und auch die anderen Kinder das Gefühl haben, wo sie ja die Gebärdensprache doch schon ein bisschen kennen... dass es gleichzeitig parallel vermittelt wird, das war ganz toll.“

Pädagogin MB, 29.05.2009/P1

„...Ja, die Gebärdensprachkompetenz brauch ich – meiner Meinung nach - dann gute Zusammenarbeit – ist wichtig einfach – Humor ist wichtig – Aber das Erste ist natürlich die Gebärdensprachkompetenz, dass man eben gut zusammenarbeiten kann. – Das ist die Nummer Eins und eigentlich das Wichtigste.“

Pädagogin CW, 18.06.2009/P11

„...das die Kinder nicht das selbe mitkriegen wie die anderen...bei Aufsätzen (Vorlesen/Gebärden von Aufsätzen) ist mir das meistens aufgefallen...dann ist mir aufgefallen – hoppla, jetzt hast du irgendetwas ausgelassen...am Anfang hab ich den Mund gehalten und dann habe ich mir gedacht, nein ich muss ihr das sagen...das ist ja der Sinn und Zweck warum wir das jetzt machen...

...wie gesagt, ich kann nicht gebärden – ich kann es verstehen – zumindest kann ich verstehen, wenn ich die Sprache habe und die Gebärde dazu – dann merke ich, da fehlt jetzt was.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

„...die Lehrerin hat geredet und die Integrationslehrerin ist gestanden – die hat nichts gebärdet und das war ein Horror. Ich habe mir gedacht, um Himmels Willen, was kriegen die Kinder mit, wenn die nichts tut und die Lehrerin redet und redet.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Für die Regelschulpädagoginnen war es wichtig, dass ihre Unterrichtsinhalte alle Kinder erreichten. Sie wurden unzufrieden, wenn Übersetzungsmängel spürbar waren. Gleichzeitig forderten sie eine vollständige Übersetzung ein.

Diese Sensibilität gegenüber der Übersetzungsqualität könnte auf die direkten Reaktionen der gehörlosen SchülerInnen bei Inhaltsabfragen zurückzuführen sein. Wenn alle gehörlosen SchülerInnen keine Antwort auf konkret erklärte Sachinhalte wissen, kann es entweder an der Übersetzung liegen oder an der jeweiligen methodischen Aufbereitung.

Ich denke, grundsätzlich hat die gebärdende Pädagogin dafür zu sorgen, dass den gehörlosen Kindern alle Bildungsinhalte vermittelt werden. Dies ist in der Regelschule ein Bildungsziel.

Eine klare Orientierung, dass in dieser Klasse bilingual unterrichtet wird, dass diese gehörlosen SchülerInnen Gebärdensprache brauchen und diese auch im Unterricht angewandt wird, war für diese Integrationslehrerin von Bedeutung.

„...und weil ich prinzipiell wenn ich irgendwo einsteige versuche abzuchecken was brauchen sie, also ich halt mich auch – wurscht was mir befohlen wird nicht daran – ob – in dieser Klasse hat man LBG zu unterrichten – in dieser Klasse hat man das zu tun – sondern wenn ich das Gefühl habe, das Kind braucht eine volle ÖGS, dann kriegt es von mir ÖGS und insofern war das ein okay – da war es halt von vorne herein klar, dass die Gebärde brauchen und ÖGS brauchen.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P3

Auf Grund des methodenorientierten Unterrichtens in der Hörbehindertenpädagogik, scheint es für HörbehindertenpädagogInnen nicht selbstverständlich zu sein, sich am Kind zu orientieren, sondern sich eher an die jeweiligen klassenspezifischen Methode zu halten. „...wurscht was mir befohlen wird...“ zeigt, dass es genaue Anweisungen gibt, an die sich die PädagogInnen zu halten haben. Konkret würde dies bedeuten, dass in einer Klasse, wo ein hörgerichteter Ansatz verlangt wird, keine Gebärdensprache zum Einsatz kommen darf, auch wenn eine gehörlose SchülerIn diese unterstützend brauchen würde.

Aus eigener Erfahrung kann ich dies bestätigen, dass in Klassen mit hörgerichteter Methode keine Gebärdensprache zum Einsatz kommt.

Die Bedeutung der eigenen Gebärdensprachkompetenz für die Integrationslehrerin wird folgendermaßen beschrieben.

„Ich glaub es kommt auch viel auf die Kompetenzen des Lehrers an. Wie man es erklärt...sicher auch in erster Linie jetzt einmal um die reine Gebärdensprachkompetenz – weil wenn ich es nicht rüberbringe, weil ich es nicht kann, na dann wird das Kind es ja auch nicht verstehen...wenn ich es nicht erklären kann, weil ich die Sprache nicht kann oder weil ich es nicht erklären kann, weil ich nicht weiß wie ich es erklären soll – das sind zwei verschiedene paar Schuhe.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

„Also ich kann das aus meiner Erfahrung sagen, dass man einfach - der Unterricht oder einfach der Umgang - Pausenaufsicht - so es ist ganz was anders - weil man einfach mit den Schülern kommunizieren kann. Man kann was sagen, man versteht wenn zwei streiten - so ist das jetzt - was hat das für an Grund - ist das jetzt was Ärgeres oder eh nur ein kleiner Auslöser gewesen. Also das ist so aus meiner persönlichen Erfahrung... die Schüler kommen her und erzählen freiwillig was. Sie erzählen was, wissen okay, man versteht einem....und dass man damit einfach gut unterrichten kann.“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

GehörlosenpädagogInnen erachten für zwei Bereiche eine hohe Gebärdensprachkompetenz als förderlich:

- o die Anwendung als Unterrichtssprache und
- o die Anwendung als Kommunikationsmittel;

Die Gebärdensprachkompetenz erleichtert den PädagogInnen die Auseinandersetzung mit den gehörlosen SchülerInnen in Alltags- und Konfliktsituationen.

Für die PädagogInnen gab es wenige bis keine Störmechanismen hinsichtlich des Gebrauches von zwei Sprachen gleichzeitig im Unterricht.

„Ich habe eigentlich immer sehr gute Erfahrungen gemacht, weil wenn ich jetzt was erklärt habe, habe ich dann immer gewartet bis der Lehrer für die Gehörlosen das auch übersetzt hat und da war nie ein Problem – irgendein Überschneidungsproblem – oder so und das hat eigentlich auch sehr gut funktioniert.“

Pädagogin CS, 08.06.2009/P7

„Störend ist es definitiv nicht – weil das ist ja das Unterrichtsprinzip – also wenn mich das stören würde, täte ich falsch denken und wäre fehl am Platz ...“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Durch das Unterrichten in zwei Sprachen unterscheidet sich die Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen grundsätzlich von den herkömmlichen Integrationsklassen. Dies wird von der Direktorin sehr klar beschrieben:

„Ich würde es nicht in zwei Gruppen trennen. Also die Integrationsklasse mit Gehörlosen und die Gruppe der anderen Integrationsklassen, weil jede Integrationsklassen eine Integrationsgruppe für sich ist. Keine Integrationsklasse gleicht in der Zusammensetzung der Kinder einer anderen Integrationsklasse. Auch die Behinderungen gleichen sich nie.

Natürlich ist die Integrationsklasse der Gehörlosen eine spezielle, damit grenzt sie sich sicher ab.... vom Unterrichten her einmal, ist das sicher mal ganz klar ein großer Unterschied. Die Gebärdensprache, weil diese Klasse wird ja bilingual unterrichtet, das ist in den anderen Klassen nicht so...

Die Präsenz der Lehrer ist unterschiedlich. In der BIG-Klasse sage ich jetzt einmal abgekürzt, ist die Präsenz immer parallel, muss sie sein, weil es ist immer ein Übersetzen dabei, also sind immer zwei Sprachen die da zugleich gesprochen werden....“

Direktorin SP, 29. 05.2009

Zusammenfassend ist für das gesamte Team eine hohe Gebärdensprachkompetenz der GehörlosenpädagogInnen wichtig. Eine gute Sprachkompetenz der Integrationslehrerinnen wirkt förderlich auf den Unterricht und die Alltagskommunikation mit den gehörlosen SchülerInnen. Sind die Übersetzungsleistungen der Integrationslehrerinnen mangelhaft wirkt dies auf die Regelschulpädagoginnen belastend.

Die PädagogInnen beschrieben den Unterrichtsablauf in zwei Sprachen als wenig störungsanfällig.

10.3.2 Räumliche Positionen der PädagogInnen bei der Sprachanwendung beider Sprachen im Unterricht

Bei den Unterrichtsbeobachtungen handelte es sich meistens um einen Frontalunterricht. Bei einer frontalen Unterrichtssituation stehen beide PädagogInnen vor

der Klasse. Die Integrationspädagogin, welche Gebärdensprache anwendete, musste von den gehörlosen Kindern gesehen werden.

Wichtig war, einen natürlichen Bewegungsfreiraum für beide LehrerInnen zu schaffen. Beim Unterrichten bewegten sich die Lehrkräfte meist von der Tafel hin zu den SchülerInnen oder gingen vor der Klasse hin und her. Die Gebärdensprachpädagogin passte sich dem Bewegungsrhythmus der Regelschullehrerin an und versuchte durch ausweichendes Herumgehen im Blickfeld der gehörlosen Kinder zu bleiben. Umgekehrt achtete auch die Regelschulpädagogin darauf, dass sie die Sicht auf die Integrationslehrerin nicht verstellte.

Auf Grund meiner eigenen Erfahrung dauert es ein wenig, bis sich die LehrerInnen daran gewöhnen, wobei die Natürlichkeit des Bewegungsrhythmus für den ablaufenden Unterricht wichtig ist. Bei supplierenden LehrerInnen konnte man das Verhalten beobachten, dass sie hinter ihrem Schreibtisch stehen blieben um mir ja nicht die Sicht zu verstellen. Erst auf meine Aufforderung hin, dass sie sich durch den Klassenraum bewegen können und ich darauf achte, dass mich die Kinder sehen, gingen sie durch die Klasse.

Dieses scheinbar kleine Detail im Unterrichtsgeschehen sollte den natürlichen Unterrichtsablauf bewusst machen. Für die SchülerInnen und PädagogInnen eines bilingual ablaufenden Unterrichts soll das Unterrichtssetting möglichst entspannt und locker sein. Die Anwendung in zwei Sprachen gleichzeitig zu unterrichten verlangt von den PädagogInnen eine hohe Konzentration, durch genaues Hinhören, Hinschauen, Warten, Ausweichen, Unterbrechen usw. Somit sollten sie während der Sprachanwendung so natürlich wie möglich agieren und sich bewegen können.

„Also am Anfang war es schon eher ungewohnt, dass wir uns da manches Mal in die Quere gekommen sind - aber das war dann überhaupt kein Problem...

...du hast einfach gesagt - tritt zurück oder hast mich einfach nur geschupst und ich bin gegangen, oder du hast dir dann an andern Fleck gesucht und das war eigentlich kein Thema. - Wir haben doch eigentlich - ich habe von jedem Winkel der Klasse aus unterrichtet und du bist meistens dann vorne gewesen ...“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

10.3.3 Belastungssituationen im Unterricht in zwei Sprachen (Störungen)

Es wurden konkret zwei Hauptbelastungssituationen von Seiten der Integrationslehrerinnen geäußert. Zum Einen wurde die Übersetzungsproblematik und zum Anderen der Einsatz beider Sprachen gleichzeitig durch die Gehörlosenpädagogin als belastend empfunden.

Die Übersetzungsproblematik

Die Gebärdensprachpädagogin sollte den Inhalt des Unterrichts möglichst vollständig übersetzen und dazwischen liegende Wortmeldungen der MitschülerInnen ebenfalls gebärden. Das gesamte Unterrichtsgeschehen sollte visualisiert werden.

„Man muss sich voll konzentrieren...man muss schauen, was sie sagt, was kommen wird und wie macht sie das. Wie bringe ich das jetzt den Gehörlosen bei. Erhöhte Konzentration, man muss schauen, aufpassen und umswitchen....umdenken, auch von den Kindern her, weil wenn Fragen von Hörenden kommen und dann von den Gehörlosen – ja einfach übersetzen.“

„...wirklich eine ganze Stunde durch gebärden, haben wir ja sonst nie...das sind dann doch eigentlich in allen anderen Klassen sind Ruhephasen dazwischen, wo du mit Kindern etwas machen musst...aber da ist es halt extrem, da wird wirklich eine Stunde voll gebärdet...ich hab halt geschaut, dass so kleine Sachen eben waren, wie – warum lacht der jetzt? Was hat der für einen Scherz gemacht?...das sie das halt mitkriegen...“

„...ich hab dann geschaut und zur Lehrerin gesagt, warte kurz, die haben auch noch was zu sagen oder die wissen es auch oder der hat es auch gesagt...dass sie auch wirklich mitreden, dass sie mit sind, mit drin im Geschehen.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P3

Diese Ausführungen machen deutlich, dass äußerste Konzentration von Seiten der Gehörlosenlehrerin gefordert ist, um die gehörlosen SchülerInnen am gesamten Unterrichtsgeschehen teilhaben lassen zu können. Besonders schwierig wird es bei Diskussionen oder bei angeregten Gesprächsführungen. Hier sollten die jeweiligen Stimmungen der Wortmeldungen ebenfalls die Übersetzungen umrahmen. Nur wenn dies gelingt, können sich die gehörlosen SchülerInnen sich ihrerseits anregend an diesen Gesprächen beteiligen und werden als Gesprächspart-

nerInnen ernst genommen. Um den Gesprächsfluss nicht zu unterbrechen und diesen so natürlich wie möglich ablaufen zu lassen, sollte die Übersetzung authentisch und schnell geschehen.

Eine Pädagogin – zwei Sprachen

Die hörende Gebärdensprachpädagogin kann beide Sprachen, die Lautsprache und die Gebärdensprache. Es wurde beobachtet, dass bei der Anwendung beider Sprachen gleichzeitig, was theoretisch möglich wäre, die Lehrerin spricht Deutsch und ihre Hände sprechen Gebärdensprache, ein Sprachmodus unvollständig bleibt. Das bedeutet, entweder die Lautsprache passt sich der grammatikalischen Struktur der Gebärdensprache lautlich an und klingt somit dysgrammatisch oder die Hände passen sich der Grammatik der Lautsprache an und die Gebärdensprachgrammatik wird fehlerhaft und somit ebenfalls unverständlich.

„Also - wenn du simultan übersetzt - musst du einfach als Dolmetscher das berücksichtigen und das Selbe ist bei dir mit Gebärdensprache und Deutsch -- aber du machst natürlich Gebärdensprache und redest dazu und wenn du das machst klingt es dysgrammatisch... „

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Hier möchte ich anmerken, dass die Anwendung beider Sprachen für mich sehr unangenehm war. Ich fühlte, dass ich keiner der beiden Sprachen gerecht werden konnte. Die fehlerhafte Anwendung führte zu kommunikativen Missverständnissen, welche meist auf der Seite der Gebärdensprache zu bemerken war.

10.3.4 Positive Begleiterscheinungen im Unterricht mit zwei Sprachen

Der Unterricht in zwei Sprachen verlangt von den Kindern Ruhe und Konzentration, dies beschreibt die Direktorin folgendermaßen:

„Die Klassengemeinschaft und die Konzentration der Kinder - also das ist für mich das Highlight in der Klasse - das eigentlich alle so gut profitiert haben -- speziell in der Aufmerksamkeit --- weil ich die Ruhe und die Konzentration in anderen Klassen so vermisse -- und wenn ich es mit anderen Klassen vergleiche bei euch das auffälligste wenn man reinkommt, dass alle aufpassen und zuhören können - und das Zuhören wird immer schwieriger in unserer Gesellschaft - nicht nur in der Schule - und diese Kinder können zuhören und das haben sie durch die gehörlosen Kinder gelernt -- aus meiner Sicht.“

„Die hörenden Kinder, haben aus meiner Sicht eine eklatant höhere Konzentration – das ist jetzt eine Behauptung von mir und eine Beobachtung von mir, als in anderen Kinder in einer Normalklasse.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

Die Regelschullehrerin sieht einen weiteren Vorteil im öfteren Wiederholen der Inhalte:

„... weil ich das eigentlich gut finde, weil die normalen Erklärungen gehen glaube ich bei vielen Kindern sowieso viel zu schnell vorbei und da haben auch die Anderen die Möglichkeit dass sie es ein bisschen setzen lassen und dann noch einmal zu hören und - die kriegen auch sehr viel mit dadurch. Grad in eurer Klasse, die kriegen das ja doppelt vorgesetzt. Ich finde das ist sogar eine Chance sich mehr zu merken als woanders...

...Ja - und - und dann so Sachen wie - bei den Erklärungen der Wörter - da bei Denkmal, da hab ich mir gedacht - super - das wissen sicher andere nicht und trauen sich nicht fragen und jetzt haben sie das Ganze gleich noch einmal erklärt.“

Pädagogin CW, 18. 06.2009/P10

Weiters meint die Regelschulpädagogin, dass das Beharren meinerseits auf allgemeines Mitarbeiten, nochmaliges Nachfragen, bis die gesamte Klasse den Unterrichtsinhalt vollständig erfasst hat, ebenfalls für alle SchülerInnen vorteilhaft war.

„... weil du hast immer gesagt - bis alle aufzeigen. Genau das war etwas wo ich dir bei manches Mal wahrscheinlich drüber gegangen wäre und das nicht so gemacht hätte - sondern da hätte ich mir gedacht - na gut, - okay, haben es eben einige nicht kapiert - aber du hast immer geschaut, dass wirklich alle das begreifen. Also da waren viele Situationen wo ich mir gedacht habe - na, - da hätte ich jetzt was unter den Tisch fallen lassen ...

... Ich habe mir gedacht das ist recht gut, weil da haben die anderen auch profitiert - da war es nicht möglich, dass irgend ein Kind davonschläft oder – es sind immer alle sofort zurück geholt worden ins Boot.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Einen zusätzlichen Vorteil sieht die Regelschullehrerin in der Anwendung von gehörlosenspezifischen methodischen Unterstützungsstrategien (z.B. neue Begriffe unterstreichen und Erklärungen dazuzuschreiben):

„...die Wörter unterstreichen lassen. Und das hilft auch allen anderen auch - die einen geringeren Wortschatz haben, um ihren Wortschatz zu erweitern... und das war das große Plus für die Hörenden in der Klasse ... wenn du nach hinten gegangen bist - genau aus dem Grund - um die Ausdrücke zu erklären ...also das kommt den Hörenden sehr zu gute. Dieses Erklären der Begriffe.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

Zunächst kann festgestellt werden, dass das Unterrichtssetting mit zwei Sprachen konkrete Rahmenbedingungen verlangt. Eine der wichtigsten Rahmenbedingungen ist die Ruhe in der Klasse und die Aufmerksamkeit der gesamten SchülerInnen. Das gleichzeitige Vermitteln beider Sprachen setzt eine genaue Fokussierung der Kinder auf eine der beiden Pädagoginnen oder beim „Code switching“ abwechselnd zwischen den beiden Pädagoginnen voraus. Bei den gehörlosen Kindern, insbesondere bei den CI-Kindern war zu beobachten, dass sie zwischen der Lautsprachvermittlerin und der Gebärdensprachvermittlerin hin und her „switchten“. Bei hörenden SchülerInnen war dies ebenfalls zu beobachten. Die Neugier an einem neuen Gebärdensbegriff war manchmal so hoch, dass hörende Kinder gezielt auf mich sahen und auf den gebärdenden Begriff warteten, bis ich ihn anwandte. Gleichzeitig durften die SchülerInnen den „Faden nicht verlieren“. Dies setzt eine hohe Konzentrationsfähigkeit voraus und begründet somit die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse.

Auf Disziplin und Ruhe wurde von Anfang an geachtet, da es für die Gebärdensprachpädagoginnen eine notwendige Voraussetzung darstellt, um alle Unterrichtsinhalte und Wortmeldungen optimal übersetzen zu können. Ruhe und genaue Abfolgen bei Fragen und Antworten sind für gehörlose Kinder ebenfalls eine Notwendigkeit um konkrete Wortmeldung zuordnen zu können, damit sie dem Unterrichtsverlauf gut folgen können. Die SchülerInnen wurden gerade am Anfang häufig darauf aufmerksam gemacht, dass sie nicht durcheinander sprechen sollten. Später ermahnten sich auch die Kinder untereinander, wenn jemand einem anderen ins Wort fiel.

Das Zuhören wurde in der Klasse geübt. Hörende Kinder mussten die Geduld aufbringen, der manchmal schwerverständlichen Aussprache der gehörlosen Kinder zu folgen und den langsam formulierten Sätzen auszuharren. Für gehörlose SchülerInnen stellte das Zuhören ebenfalls eine Herausforderung dar, da sie es gewohnt waren, sofort ihre Meinung kundzutun.

Beim Unterrichten von gehörlosen Kindern ist sichtlichst die Begriffsklärung ein grundsätzlich didaktisch-methodisches Instrument. Dies bedeutet, dass jedes neue Wort (jeder Begriff) erklärt werden muss. Dies kommt laut RegelschulpädagogInnen auch den Hörenden zu Gute, insbesondere Kindern mit nichtdeutscher Muttersprache oder Kindern mit restringiertem Sprachcode.

Das oftmalige Nachfragen, Wiederholen und Erörtern des Bildungsinhaltes wird als Vergewisserung, dass „alles“ verstanden wurde eingesetzt. Wahrscheinlich ist diese Methode ein internalisiertes *IntegrationspädagogInnenverhalten*, da diese PädagogInnen es meist mit SchülerInnen zu tun haben, welche beim Umsetzen der Lerninhalte spezifische Probleme zeigen. Auch diese Unterrichtsmethode scheint laut Regelschulpädagoginnen für Regelschulkinder vorteilhaft zu sein.

10.4 Kommunikation der Regelschullehrerin mit den gehörlosen SchülerInnen

Die Kommunikation der Regelschulpädagoginnen mit den gehörlosen SchülerInnen verlief sehr unterschiedlich. Die Regelschullehrerinnen hatten keine Gebärdensprachkompetenz. Unterschiedliche Fragen werden diesbezüglich aufgeworfen. Wie sehen beide PädagogInnen (Integrationslehrerin und Regelschullehrerin) diese Kommunikationssituation?

Der Zugang zu den gehörlosen Kindern ohne Gebärdensprachkompetenzen gestaltet sich schwierig. Dies wurde meistens dann deutlich spürbar, wenn die gebärdende Lehrerin im Unterrichtsgeschehen nicht anwesend war (z.B. durch Krankheit oder Seminarbesuchen). Die Integrationslehrerin beschreibt dieses „Angstmoment“ der Regelschullehrerin folgendermaßen:

„...am ehesten merkt man etwas, wenn man ankündigt, am nächsten Freitag kann ich nicht, weil...da ist dann dieses Oh-schreck-Moment...Hilfe was tu ich dann mit den vier

Gehörlosen allein - Ja, das vor allem eine angstfreie Kommunikation von beiden Seiten da ist, weil meistens dieser – dieser Angstmoment – Hilfe ich muss da alleine drinnen stehen – wegfällt und auch für die Kinder – wenn ich da hingeh, die kapiert wieder nicht was ich meine, dann muss ich das fünf Mal sagen und sie kapiert es immer noch nicht. Es ist, glaube ich, für beide Seiten einfacher.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

Eine andere Integrationslehrerin, sieht dies wiederum ganz anders. Auf die Frage, ob die Regelschullehrerin ÖGS-Kompetenzen haben sollte, antwortete sie:

„Nein, braucht sie nicht. Sie hat ihren Aufgabenbereich, du hast deinen, ich hab meinen und ich denke die Gebärdensprache gehört in den Fachbereich des Gehörlosenlehrers und nicht in den für die hörenden Kinder – Nein, das passt schon und sie kann sich gut verständigen und ich glaube auch, dass für die Kinder es auch wichtig ist, dass sie mit Lautsprache Tag täglich zu tun haben, weil das ist das, was sie später auch haben – da gibt's auch nicht immer einen der mitkommen kann und gebärden kann...“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

Diese Integrationslehrerin meint, dass es für die gehörlosen Schülerinnen von Vorteil wäre, wenn beide LehrerInnen Gebärdensprache könnten.

„Weil der Schüler den Lehrer besser versteht – er kann auf beide zugehen und die Schüler können auch sowohl auf den Lehrer zugehen und sind nicht nur angewiesen auf den einen – der dann quasi übersetzt – und sagt – was will er jetzt?“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

Die IntegrationspädagogInnen würden eine Gebärdensprachkompetenz der RegelschullehrerInnen als Erleichterung für die VolksschullehrerInnen selbst sehen. Sie könnten somit direkt mit den gehörlosen SchülerInnen kommunizieren, insbesondere, wenn sie in Ausnahmesituationen die gesamte Klasse alleine unterrichten müssen. Hier würde ein Angstmoment abgeschwächt werden, welches nach Aussagen einer Integrationspädagogin spürbar war. Die Angst umfasste scheinbar Fragen, wie, „Wie kommuniziere ich mit den gehörlosen SchülerInnen, was mache ich, wenn sie mich nicht verstehen?“ usw.

Für die gehörlosen SchülerInnen würde eine Gebärdensprachkompetenz beider LehrerInnen ebenfalls eine Erleichterung darstellen. Somit könnten sie mit beiden

LehrerInnen problemlos kommunizieren. Andererseits wird die Wichtigkeit gesehen, dass eine Pädagogin ausschließlich in Lautsprache kommuniziert, da die Lautsprache gleichwertig durch eine Person angeboten werden sollte.

Auf die Frage, hilft die Integrationslehrerin immer sofort oder fordert sie das gehörlose Kind auch manchmal auf, den Kommunikationszugang zur Regelschullehrerin zu suchen, kam folgende Aussage:

„...bei gewissen Situationen, wo ich sag, okay da muss es jetzt die Regelschullehrerin fragen, also ich nehme es ihm dann nicht ab, in allen Dingen den leichteren Weg zu gehen, ja, in Richtung Kommunikation durchaus...“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

Bewusst unterscheidet die gebärdende Pädagogin, ob sie das Kind lautsprachlich nachfragen lässt und sie beschreibt den Gebärdensprachgebrauch als leichteren Kommunikationsweg.

Es zeigt sich, dass gezielt die gehörlosen SchülerInnen zum Lautsprachkontakt von Seiten der gebärdenden Lehrerin aufgefordert wurden. Es liegt in ihrem Kompetenzbereich zu entscheiden, ob die Situation für das gehörlose Kind lautsprachlich zu bewältigen ist.

Exkurs: Musik mit gehörlosen SchülerInnen im integrativen Setting

Nur ganz kurz möchte ich das Thema Musik im integrativen Setting beschreiben, da diesbezüglich umstrittene Meinungen in der Gehörlosenpädagogik zu finden sind.

Im Lehrplan für gehörlose SchülerInnen ist Musik völlig ausgeklammert. Es gibt zwar Rhythmik, aber alles rund um Musik scheint im speziellen Gehörlosenlehrplan (Sonderschullehrplan für gehörlose SchülerInnen) nicht auf.

In der Integrationsklasse wurde Musik, so wie im Lehrplan für die Regelschule vorgesehen, gemeinsam mit den hörenden MitschülerInnen unterrichtet. Es gibt bis heute bei den Integrationsklassen mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen immer wieder Unsicherheiten, ob Musik unterrichtet werden soll oder nicht. Aus diesem Grund habe ich diesen Punkt zusätzlich gewählt und die Musiklehrerin um ihre

Meinung gebeten. Sie beschreibt ihre Eindrücke und Erfahrungen in der Integrationsklasse und resümiert:

„Na, am Anfang bin ich mit Bauchweh einmal reingegangen weil ich nicht genau gewusst hab wie ich das machen werd und - das war aber relativ schnell dann wirklich so, dass es mir großen Spaß gemacht hat - weil die Kinder ganz einfach so mitgemacht haben - also eben auch die Gehörlosen - nicht nur die die hören - und weil ich das Gefühl gehabt habe, dass es ihnen auch Spaß macht und außerdem war es so eine Herausforderung eben irgendwas zu suchen was jetzt nicht so typisch der Musikunterricht ist - sondern irgendwelche Stücke wo man - wo man das Gefühl hatte das können auch die Kinder machen die nichts hören oder wenig hören - so irgendwas auszuprobieren.“

„Ja, also ich habe schon geschaut, weil ich mir dachte ein Lied nur zu singen - wenn man nichts hört - das ist eben irgendwie so wie man das normalerweise macht, - so ein Lied erarbeiten und singen - das ist ja irgendwie fad - weil was machen sie dann - nur Gebärden ohne was zu hören - die Melodie zu hören -- und - ja - und mit dir - du hast das ja total toll gemacht, dass du mir das abgenommen hast - irgendwie mit den Kindern dann - dass du das übersetzt hast was ich will und das war - also für mich war es toll.“

„Und was die Motivation der Kinder betrifft, finde ich faszinierend - wo auch immer - das hab ich eigentlich kaum bei irgendeiner anderen Klasse so gesehen - eben was das Tanzen betrifft - oder dass sie so mitmachen. - Ja, - das war total überraschend.“

„Also Spaß, Freude am gemeinsamen Musizieren. Auch wenn es jetzt komisch klingt, ja, mir fällt das jetzt nur so ein - es ist eine Bewusstseinsweiterung irgendwie, Erweiterung des Horizonts - ja und eben - ich würd das auf jeden Fall wieder machen - es hat mir total gefallen.“

„Also, wenn es zu viel mit Singen war – habe ich schon das Gefühl gehabt, jetzt müssen wir abbrechen und was anderes machen – aber das merkt man schon dass das irgendwie – aber irgend ein Lied war da schon einmal, wo ich mir gedacht habe, das machen wir jetzt kurz und dann was anderes, weil das ist zu sehr nur aufs Gehör bezogen.“

Pädagogin CW, 18. 06.2009/P10

Der Musiklehrerin war sich sichtlich bewusst, dass ein reiner Gesangsunterricht für diese Klasse nicht passend war. Durch die Motivation der hörenden und gehörlosen SchülerInnen angespornt, versuchte die Lehrerin unterschiedlichste musische Elemente in den Unterricht einzubauen. Das Hauptaugenmerk des Musikunterrichts wurde auf den Tanz und auf Musikbegleitung mit Rhythmusinstrumenten

gelegt. Zu unterschiedlichsten Veranstaltungen wurden Lieder mit Gebärdenuntermalung und Musikbegleitung gestaltet. Es wurden Tänze verschiedener Länder einstudiert und im Rahmen von Tanz- und Kulturfeste vorgeführt. Laut Aussagen der Pädagogin liebten alle Kinder diese Tanzveranstaltungen, und die gesamte Schule bzw. die Eltern wurden dazu eingeladen.

10.5 Einschätzung der gehörlosen und hörenden SchülerInnen im Klassenalltag durch die PädagogInnen

Die PädagogInnen wurden über das allgemeine Klassenklima in der Klasse befragt. Wie erleben sie das soziale, sprachliche und kommunikative Verhalten der Kinder untereinander, wie war die Stimmung in der Klasse und wie sehen sie die Leistungen der Kinder im Vergleich aus?

10.5.1 Die Klassenatmosphäre

Die allgemeine Stimmung in der Klasse ist von allen LehrerInnen als sehr positiv empfunden worden. Besonders herausgestrichen wurden die Ruhe, die Disziplin und die Aufmerksamkeit der gesamten Klasse.

*„... die Atmosphäre in der Klasse ist sehr gut. Also ich hab kaum disziplinäre Probleme...
...diese Störungen, diese Zurechtweisungen die oft im Unterricht sind, oder wo man was schlichten muss, weil der sekkiert den, der hat einen bösen Blick, also das war da überhaupt nicht. Man hat sofort einsteigen können, man hat gleich arbeiten können, sehr interessiert, viele Fragen und sehr gescheite Kinder, egal ob hörend oder gehörlos...gutes Arbeitsklima... man kann arbeiten...hohes Gesprächsniveau. Ich habe mich sehr wohl gefühlt.“*

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

„ Sehr interessant war auch, dass die Klasse sehr ruhig war.“

Pädagogin CS, 08.06.2009/P7

Nach der Aufforderung, dass die Pädagogin ein Brainstorming bezüglich der Klasse äußern soll, kam folgendes:

„Sehr leise. Sehr hilfsbereit. Immer eigentlich gut aufgelegte Kinder. Extrem aufmerksam...durch die Ruhe, durch dieses Miteinander, dies zwei Lehrer, wahnsinnig viel Hilfsbereitschaft war in der Klasse...so eine ruhige Klasse habe ich noch nie gehabt.“

Pädagogin CM, 29.06.2009/P17

10.5.2 Der soziale/kommunikative Umgang der Kinder miteinander

Wie sehen die Pädagog*innen den sozialen/kommunikativen Umgang zwischen den gehörlosen und hörenden Schüler*innen? Gibt es ein interaktives Ungleichgewicht zwischen hörende und gehörlose Mitschüler*innen?

Die gehörlose Pädagogin schildert ihre Sichtweise und erklärt gleichzeitig, warum sich eine gewisse Kontaktscheue bei gehörlosen Menschen zeigt.

„Naja, die Hörenden sind viel mehr bemüht gewesen. Die Gehörlosen waren selber viel verschlossener. Die Hörenden haben sich mehr bemüht um den Kontakt. Die haben eigentlich immer angefangen...“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2010/P13

Diese zurückhaltende Kontaktaufnahme wird von der gehörlosen Integrationslehrerin rückblickend auf eigene Erfahrungen folgendermaßen erklärt:

„Ja, ich kann mir das vorstellen, mir geht es ja nicht anders. Es geht uns ja beiden so. Wenn Hörende mit mir in Kommunikation treten sollen sind es meist die Hörenden die die Kommunikation beginnen.“

... wenn jemand auf mich zukommt weiß ich, er ist für Gehörlose offen. Ja, wenn ich hingeh weiß ich ja nicht ob diese Person sympathisch ist, ob sie mich ablehnt oder nicht, deshalb warte ich bis sie auf mich zukommt, dann weiß ich, dass sie offen ist...

...Ja, ich kann jetzt ein Beispiel sagen. Ein gehörloses Kind hat Angst, ob es verstanden wird oder nicht und es hält sich zurück. Der Hörende ist viel offener und vielleicht wenn ich die Person falsch anspreche dann krieg ich eine Abfuhr. Ja, deshalb warte ich eher bis der Hörende auf mich zukommt. Das ist so.

... Ich weiß ja nicht ob du mich verstehst. Dann wart ich lieber bis der Andere auf mich

zukommt. Das kann man auch als Bequem interpretieren. Ja, das Gehörlose bequem sind...

....man will sich auch nicht bloß stellen, weil wenn wer jetzt auf dem zugeht und der lehnt einem dann ab - dann - dann geniert man sich ja, - dann fühlt man sich blamiert und so.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2010/P13

Die gehörlose Pädagogin erklärt sehr deutlich, welche Unsicherheiten bei einer Kontaktaufnahme mit hörenden Mitmenschen mitschwingen. Fragen wie, „Ist mein Gegenüber offen oder wird sie mich ablehnen?, „Kann sie mich verstehen?“, „Bekomme ich eine Abfuhr?“, „Muss ich mich blamieren? usw., spielen bei einem Erstkontakt eine Rolle. Der gehörlosen Kollegin ist sehr wohl bewusst, dass der kommunikative Kontakt zu einem hörenden Menschen von dessen Einstellung und Offenheit abhängig ist. Dies erklärt, warum Gehörlose eher zuwarten und vermehrt Erstkontakte von hörenden Menschen ausgehen.

Der kommunikative Zugang zu hörenden Menschen ist meist mit unterschiedlichen mehr oder weniger belastenden Mechanismen behaftet. Hat dies Auswirkungen auf das Interaktionsverhalten der gehörlosen SchülerInnen? Sind die gehörlosen SchülerInnen lieber unter sich oder mischen sie sich genauso gern unter die hörenden SchülerInnen?

„Also, ich erkenne das wenn es um Malarbeiten geht, dass sie sich gerne zusammensetzen.“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

„Bei Musik, wenn wir uns zusammengesetzt haben, sind sie schon meistens neben einander gesessen, da waren so die Vierergruppen.“

Pädagogin CW, 18.06.2010/P10

Beim Malen und in Musik könnte das Bevorzugen der eigenen Sprachgruppe ein natürliches Gruppenverhalten bezüglich der freundschaftlichen Beziehungen sein. Gerade in diesen Fächern setzen sich gerne Freunde und Freundinnen zusammen. Die gehörlosen Kinder haben auch in ihrer Freizeit, durch den Besuch der Eltern im Gehörlosenbund, ein intensives freundschaftliches Verhältnis zueinander. Die beste Freundin oder der beste Freund des gehörlosen Kindes ist wiederum ein gehörloses Kind.

„Die Gehörlosen sind sich selbst genug, oder sie sind diejenigen auf die aufgepasst werden muss. Die lassen niemanden in ihre Gemeinschaft hinein. Sie sind diejenigen auf die Rücksicht genommen werden muss.“

Pädagogin CM, 29.06.2010/P17

Diese Meinung spiegelt wiederum eher ein Abgrenzen zur hörenden Welt wieder und ein Bewusstsein, dass von dieser hörenden Welt Rücksicht erwartet wird.

Manche PädagogInnen sehen eine interaktive Ausgeglichenheit zwischen den beiden Sprachgruppen.

„Hab ich jetzt nie wirklich so aktiv beobachtet, - ja, also dass ich da wirklich mal drauf achtgegeben habe, aber so wenn ich dran denk wie es abgelaufen ist, ich könnt jetzt nicht sagen... Ich find das ist wirklich im Gleichklang.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

Die Musiklehrerin war zwei Stunden in der Woche in der Klasse und arbeitete auch in andern Integrationsklassen.

„Ja, da hat es Kontakte gegeben. Ich würde sagen, so wie in anderen Klassen, nur haben sich die Gehörlosen mit den Hörenden verständigt oder eben umgekehrt, dass die Hörenden jetzt den Gehörlosen irgend was erklärt haben, wenn sie es nicht verstanden haben. Aber ich habe eigentlich jetzt kein großen Unterschied zu einer anderen Klasse gesehen, also ich habe nicht das Gefühl gehabt in der einen Stunde, wo ich da war, dass da eine Gruppe von Gehörlosen und eine Gruppe von hörenden Kindern war. Das war total durchmischt würde ich einmal sagen.“

Pädagogin CW, 18.06.2010/P10

Andere Pädagoginnen erkennen sehr wohl unter den SchülerInnen unterschiedliche soziale Kontakttendenzen, und begründen dies so:

„Ganz unterschiedlich. Ganz unterschiedlich, weil es gibt schon einzelne Schüler, das fällt mir so in Turnen auf, die wirklich ganz viel Kontakt mit den Gehörlosen auch suchen und den auch wahrnehmen und mit denen dann auch super dahinplaudern kann, mal weniger mit Gebärde, mal weniger mit Lautsprache, mit Fingeralphabet, aber es ist nicht bei allen so, es sind auch viele, in Vergleich zu den anderen Klassen, so sehe ich das.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

„Nein. Nein. Ich hab nicht den Eindruck, dass sich alle drauf voll und ganz drauf einlassen, ein paar gibt es, wo ich mir denk das, ich mein das ist das Optimum was passieren kann, dass die wirklich untereinander Kontakt haben, dass da auch private Kontakte entstehen, was ich so gehört hab, dass zum Beispiel ein gehörloses Kind am Nachmittag mit einem hörenden Kind nach Hause geht ...Also das ist ja das absolute Optimum was überhaupt sein kann.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Diese PädagogInnen meinen, dass es von den jeweiligen Kindern abhängt, inwieweit sie sich auf soziale Kontakte mit gehörlosen MitschülerInnen einlassen. Hier spielt wiederum die Gebärdensprachkompetenz der einzelnen hörenden Kinder eine Rolle. Inwieweit können sie sich mit den gehörlosen SchülerInnen unterhalten, und wie anstrengend ist die kommunikative Interaktion für das konkrete Kind? Als Optimum der sozialen Kontakte werden private Kontakte gesehen. Freundschaften zwischen hörenden und gehörlosen Kindern sollten sich auch über die Schule hinaus in den Freizeitbereich hinein entwickeln.

Diese Problematik wurde in Kapitel 9.4.3.2 erörtert und scheint auch von den familiären Strukturen abhängig zu sein. Gehörlose Kinder mit gehörlosen Eltern pflegen weniger soziale Kontakte mit hörenden MitschülerInnen.

Durch regelndes Eingreifen von Seiten der Integrationspädagogin wird eine einseitige Gruppenbildung verhindert und somit ein Durchmischen der Sprachgruppen forciert. Für sie ist das Durchmischen der Gruppen sehr wichtig und sie kritisiert, dass gehörlose SchülerInnen meist gehörlose MitschülerInnen für eine Gruppenbildung bevorzugen.

„Also bei mir im Turnen ist es immer ganz wichtig, dass wenn die Kinder Gruppen wählen, dass sie anfänglich wirklich gemischt wählen. Gehörlos – Hörend- Gehörlos – Hörend..., weil ich nicht will, dass immer eine Gehörlosengruppe entsteht und das besteht ja meistens automatisch, dass wenn ein Gehörloser Wähler ist, dann wählt er garantiert die Gehörlosen zuerst und dann bleiben die Hörenden über.“

„...zum Beispiel es gibt dann schon, wenn man rausgeht, diese Grüppchenbildung. Diese gehörlosen Grüppchenbildung und die hörende Grüppchenbildung... Wenn sie auf dem Klettergerüst spielen...Da stehen dann auf dem Klettergerüst meistens nur die Ge-

hörlosen, vielleicht ab und zu verirrt sich ein hörendes oder zwei hörende Kinder dazu und dann spielen sie ich fang dein Fuß Spielchen.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Resümierend ist erkennbar, dass es bei unterschiedlichen Gruppenarbeiten, wie gemeinsames Malen, beim Turnen oder bei Spielen auf der Wiese, sich die gehörlosen Kinder zusammenschließen. Eine Lehrerin schildert ihren Eindruck sogar so, dass scheinbar die gehörlosen Kinder eine gewisse Erwartungshaltung aufbauen, wo davon ausgegangen wird, dass auf sie Rücksicht genommen wird und die Kontaktaufnahme teilweise nicht erwünscht wäre. Andere PädagogInnen erkennen eine Ausgeglichenheit innerhalb der sozialen Interaktionen.

Die PädagogInnen nennen eine Reihe von sozialen Interaktionen, in denen das soziale Lernen eine Rolle spielt.

„Naja, bei uns ist es eigentlich insgesamt so, dass die Hörenden, wenn sie sehen, dass sie Hilfe brauchen, das eigentlich automatisch machen, ohne dass wer viel sagen braucht. Also da braucht man sie kaum mehr so aufmerksam machen, das ist wirklich so. Es ist eine gute Entwicklung gewesen von der Ersten bis zur Vierten.“

Pädagogin MB, 29.05.2009/P1

Im Vergleich mit anderen Integrationsklassen durch diese Integrationspädagogin (sie arbeitete auch in hörgerichteten Integrationsklassen), wird die durchmischte Sitzordnung und die guten gebärdensprachlichen Kompetenzen der MitschülerInnen vor allem als Positivum für soziale Interaktionen in der Klasse gesehen:

„Das ist das Faszinierende an der Klasse. So gute innerklassliche Kontakte zu den Gehörlosen, hab ich in den Integrationsklassen eigentlich extrem selten erlebt, weil auch von den Kindern eine Gebärdensprachkompetenz da ist. In vielen Dingen oder zum Beispiel heute, ist eben auch ein hörendes Mädels zu mir gekommen und die Frage WC lief mit WC ab (Gebärde WC). Das hab ich sonst in einer anderen Klasse nicht wirklich erlebt, weil sehr oft auch in den Integrationsklassen dann trotzdem von den hörenden Kindern die gesagt haben, na ja, die Gehörlosen, also das gib es dann durchaus. Es mag zwar teilweise den Anschein haben, dass das eine Klasse ist, aber es gibt dann durchaus die Momente wo sehr in zwei Gruppen dann unterschieden wird und das ist da eigentlich nicht vorhanden. Auch so wie sie sitzen, da sitzt einer, da sitzen die anderen, wohin soll ich jetzt gebärden? Eben die erste Idee von mir war eben, sie sitzen deswe-

gen so, dass sie nicht miteinander tratschen können. Nur sie tratschen ja trotzdem, nur sie tratschen halt mit den Hörenden, weil es funktioniert und es funktionieren die Kommunikation innerhalb der Klasse.“

Integrationspädagogin MBu, 29.05.2009/P4

Durch die Äußerung der Pädagogin wird sichtbar, dass die guten sozialen Kontakte auf das Funktionieren der Kommunikation zwischen den hörenden und gehörlosen Kindern zurückgeführt werden.

„Also sie haben viel Kontakt. Reden auch miteinander. Gehen aufeinander zu. Verständigen sich gut, von der Hilfsbereitschaft her kann ich keinen Unterschied sagen. Also ich finde in der Klasse überhaupt sehr gut wie sie sich untereinander helfen, z.B. wenn einer einen Stift vergessen hat, oder einen Radiergummi. Es findet sich eigentlich immer wer, der hilft.“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

Die sozialen und kommunikativen Prozesse werden von den PädagogInnen im Allgemeinen als positiv wahrgenommen. Die Kinder helfen einander, kommunizieren miteinander und nehmen aufeinander Rücksicht. Es gibt Phasen, in denen sie sich in ihre Sprachgruppen teilen und andere, in denen sie sich wiederum durchmischen. Die Gebärdensprachkompetenz der hörenden Kinder spielt bei der Interaktionshäufigkeit eine Rolle, wobei die kommunikative Bereitschaft von beiden Seiten und das gegenseitige Aufeinander Zugehen ausgeglichen ist.

10.5.3 Die Leistungskomponente

In allen Gegenständen wurden die gehörlosen Kinder nach Regelschulstandards unterrichtet und benotet. Die PädagogInnen skizzieren ihre Eindrücke bezüglich des Leistungsverhaltens und der Leistungserbringung.

„Ich glaube so viel Unterschied ist da gar nicht, weil das ist halt die Persönlichkeit der Hörenden, das ist die Persönlichkeit der Nichthörenden, für mich, was ich beobachtet habe. Es gibt Kinder die eben gehörbehindert sind und immens aufmerksam sind und immens einen das Gefühl vermitteln, dass sie wissbegierig sind und mit machen und alles perfekt haben und andere gibt es halt, die sich auf ihre Behinderung zurückziehen

und dann teilweise abschalten und so tun als würden sie nichts verstehen, aber das gibt es im Grund genommen auch bei den Hörenden..“

Pädagogin MB, 29.05.2009/P1

Diese Lehrerin unterscheidet nach Lerntypen, welche sich bei hörenden wie bei gehörlosen SchülerInnen zeigen können.

Eine Integrationslehrerin macht mitunter die Sprachkompetenzen und die methodischen Erklärungskompetenzen der Integrationspädagogin für die Leistungserbringung der gehörlosen Kinder mitverantwortlich.

„Im Werken, da kommt es halt viel auf die feinmotorischen Leistungen halt auch an, vor allem beim textilen Werken. Aber sonst von der Erklärungs- und von der Auffassungsgabe tät ich nicht jetzt zu einem gravierenden Unterschied zwischen hörend und gehörlos setzen. Nicht wirklich. Nein.

...Ich glaub es kommt auch viel auf die Kompetenzen des Lehrers an. Wie man es erklärt... Wenn ich es nicht erklären kann, weil ich die Sprache nicht kann oder weil ich es nicht erklären kann...ich glaube es kommt auch viel auf die Lehrerpersönlichkeit an.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Ein Problem wird im Erfassen von mehreren Arbeitsschritten hintereinander gesehen.

„Ich finde schon, dass die gehörlosen Kinder viel größere Schwierigkeiten haben, also ganz speziell jetzt das Häkeln, die haben sich viel schwerer getan als die hörenden Kinder...ja, die Arbeitsschritte erkennen ist sehr schwer...wenn sie es dann beherrschen, sind sie gleichzustellen eigentlich.“

Pädagogin CS, 08.06.2009/P7

Die Direktorin unterscheidet zwischen dem mathematischen Bereich und dem Deutschbereich. Beim „Lesen lernen“ wurden die gehörlosen Kinder manchmal zwar in der Klasse aber in einem abgegrenzten Bereich separat unterrichtet.

„Vom Leistungsmäßigen muss ich sagen, also wenn es um sachliche Infos, um Mathematik speziell ging, da konnten sie Leistungen wirklich ganz toll zeigen. Beim Lesen ist die Geschichte eine völlig andere und da hab ich eigentlich überhaupt nicht den Werdegang der Nichthörenden gekannt. Wie sie überhaupt zu Lautieren beginnen, dass die

Gebärdensprache eine völlig andere Grammatik hat. Das war für mich neu, dass dadurch die Kinder viel mehr Arbeitsschritte zu leisten haben,- dass sie dann einen grammatikalisch richtigen Satz zu Papier bringen, ist ja eigentlich aus meiner Sicht eine dreifache Gehirnleistung. Sie müssen die Sprache quasi umsetzen und beim Lesen müssen sie auch wieder in einer anderen Grammatik von der Gebärdensprache zu einem Verständnis kommen. Also so hab ich mir das zusammengereimt. Ich weiß jetzt nicht ob das stimmt, aber jedenfalls haben die in ihrer Gedächtnisleistung und in ihrer Hirnleistung viel mehr zu tun und viel mehr zu leisten und dass sie da auf einen anderen Niveau stehen um einen Text zum Beispiel im Verständnis zu also einen Text einfach zu verstehen, das liegt auf der Hand. Und dass da Integration da ist, also der Punkt wo Integration nicht so ganz gut geht, da ist es legitim dass man dann die Gruppe trennt, weil die Kinder die lesen können viel schneller im Verständnis sind, das ist eine ganz logische Sache und ist fair den Hörenden gegenüber, dass man da jetzt da diese Sequenz dann separiert. Das ist aber in anderen I-Klassen auch so, weil wenn ein Kind einen anderen Lehrplan hat und in Deutsch ganz was anderes macht ist das legitim. Das ist ja auch der Fahrplan der Integration, dass man einmal so und einmal so unterrichtet.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

Das allgemeine Leistungsniveau wird als gut empfunden, und die Leistungen werden denen der hörenden SchülerInnen gleichgestellt.

„Also wirklich, ein hohes Niveau was wir in der Klasse gehabt haben. Also das ist für eine I- Klasse find ich ein gutes, tolles Niveau gewesen.“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

Die Religionspädagogin unterrichtete nur drei gehörlose SchülerInnen, da die anderen gehörlosen SchülerInnen einer anderen Konfession angehörten, sie meint:

„Ich finde die Leistungen der drei Gehörlosen sehr gut. Also ich finde sie kommen gut voran. Sie stellen von sich aus auch oft, super Fragen, oder wissen viel... man kann sie sehr wohl vergleichen mit den Hörenden, da gibt es glaub ich ja auch bei den Hörenden Abstufungen.“

Integrationspädagogin TR, 10.06.2009/P8

Im didaktisch-methodischen Bereich gibt es konkrete Unterschiede, wie der Lehrstoff an die gehörlosen Schüler herangebracht wird. Die Begriffserarbeitung ist ein Schwerpunktbereich in allen Unterrichtsgegenständen.

Die Regelschulpädagogin erklärt, wie sie an Hand konkreter Beispiele bemerkt hat, dass gehörlose Kinder jedes neue Wort erklärt bekommen müssen.

„Ja, es gib schon einen Unterschied. Die Hörenden kriegen viele Dinge nebenbei mit. Die Gehörlosen müssen sich alles extra erarbeiten... naja, bei Textbeispielen, viele Ausdrücke sind für die Hörenden ident, ob ich jetzt in der ersten Klasse Beispiele pflücken oder ernten verwende ist für die Kinder kein Thema...nur für die Gehörlosen war das unverständlich...Ich muss für die Gehörlosen die Wörter verwenden, den Wortschatz, den man wirklich verwendet haben, für die Schularbeiten und für alles...Ja, die Leistung bringen sie, aber sie brauchen mehr Zeit...sie brauchen mehr äußere Hilfe...um ihren Wortschatz zu erweitern.“

Pädagogin CM, 29.06.2010/P17

In Mathematik wird wiederum kein Leistungsunterschied festgestellt.

„...beim Rechnen können sie es gleich, dann ist es gleich schnell...“

Pädagogin CM, 29.06.2010/P17

Die Bewertungen der Leistungen durch die PädagogInnen dokumentieren eindeutig, dass gehörlose SchülerInnen gleiche Leistungen wie hörende SchülerInnen erbringen können. Die Sprach- und Vermittlungskompetenzen der Gehörlosenpädagogin tragen dazu bei, dass die Bildungsinhalte gut verstanden werden. Unterschiede werden in Fächern, wie z.B. im textilen Werken, in denen gehörlose SchülerInnen beim Nachvollziehen der Arbeitsschritte etwas mehr Zeit benötigten, wahrgenommen. Methodisch-didaktische Unterschiede werden im Fach Deutsch beschrieben, wo die Begriffsklärung ebenfalls mehr Zeit in Anspruch nimmt. In Mathematik wurden grundsätzlich keine Zeitverzögerung und keine Leistungsunterschiede festgestellt.

Durch diese Äußerungen wird ersichtlich, dass Zeit die Hauptkomponente beim Erfassen von Bildungsinhalten darstellt. Gehörlose Kinder können die gleichen Leistungen wie hörende Kinder erbringen, brauchen jedoch mehr Zeit.

10.5.4 Zusammenfassender Rückblick der PädagogInnen

Auf die Frage, ob die Direktorin nochmals eine Integrationsklasse mit Gebärdensprache und Lautsprache anbieten würde, antwortete sie:

„Also genau so eine Integrationsklasse, vorausgesetzt ich hätte dann noch eine lange Laufbahn vor mir, würde ich mir wirklich alle vier Jahre wünschen. Das wäre eine ideale Sache nur es gibt ja nicht so viel Bedarf dafür, dass dann wirklich vier bis fünf Kinder in einem Jahrgang zusammen kommen die wirklich nach Gebärde unterrichtet werden. Aber an sich lässt sich das ganz klar sagen, wenn es solche Klassen im Angebot gibt, kann sich nur jeder drum reißen, wenn sie gut ist. Also es ist wirklich eine ganz tolle Sache. Natürlich ich sehe es vom positivsten Standpunkt her, weil es ein ganz hervorragendes Team war, das steht und fällt mit den Leuten die da dran arbeiten, gar keine Frage.“

Direktorin SP, 29. 05.2009

Wiederum kommt deutlich zum Ausdruck, dass das Team eine der wichtigsten Komponenten im integrativen Prozess darstellt. Funktioniert das Team, funktioniert die Integration!

Die gehörlose Integrationspädagogin ist nach ihren Wünschen, falls sie nochmals in einer Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen arbeiten würde, gefragt worden. Welche Prioritäten hätte sie diesbezüglich?

„Ja, die Gebärdensprachkompetenz brauche ich, meiner Meinung nach. Dann gute Zusammenarbeit ist wichtig einfach. Ja, Gebärdensprachkompetenz. Humor ist auch wichtig. Ja, also Humor, wirklich. Aber das Erste ist natürlich die Gebärdensprachkompetenz und dass man eben gut zusammenarbeiten kann. Das ist die Nummer Eins und eigentlich das Wichtigste.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

Gebärdensprachkompetenz der Teamlehrerin und eine gute Zusammenarbeit im Team ist für die gehörlose Pädagogin von höchster Wichtigkeit. Humor wirkt ebenfalls unterstützend auf den integrativen Prozess, ergänzt sie.

Auf die Frage, wie sie rückwirkend die Integrationsjahre sieht, meint sie:

„Schau dir das an, wie sich die Kinder jetzt gut entwickeln.“

Gehörlose Integrationslehrerin CT, 18.06.2009/P11

Am Beispiel der folgenden Interviewsequenz sieht man deutlich, dass mehr Anerkennung für ein bilinguales Projekt erwartet wird.

„ Und es ist eine AHS, es wäre endlich wieder mal was Neues und die Kinder sind soweit, dass sie in die AHS kommen können... das muss ja eigentlich groß zelebriert werden, dass man die Kinder soweit gebracht haben. Ah, da kommt mir der Graus, wenn ich da drüber nachdenke... Ich würde euch wünschen, dass man endlich den nötigen Respekt dafür kriegt.“

Integrationspädagogin SF, 08.06.2009/P6

Alle befragten PädagogInnen würden gerne nochmals eine bilingual geführte Integrationsklasse unterrichten. Die gute Atmosphäre und Zufriedenheit in der Klasse von Seiten der PädagogInnen wird häufig betont. Die Leistungen der gehörlosen SchülerInnen werden als regelschulkonform gesehen. Ein gut funktionierendes Team ist Voraussetzung für eine gelungene Integration, dies wird von den beteiligten PädagogInnen betont.

11 ERFAHRUNGEN UND EINSCHÄTZUNGEN DER ELTERN

Ich habe die Eltern der hörenden Kinder und die Eltern der gehörlosen Kinder interviewt, um ihre Sicht auf vier Jahre bilinguale integrative Schulerfahrung rückblickend darzustellen. Im Rahmen eines Elternsprechtages wurde mit den Eltern der hörenden Kinder am Ende der vierten Klasse ein kurzes Gespräch geführt. Die hörenden Eltern der gehörlosen Kinder wurden separat zu einem Interviewtermin in die Schule gebeten. Die gehörlosen Eltern trafen sich mit einer Gebärdensprachdolmetscherin und mir in unserem Stammgasthaus, wo alle Elternabende abgehalten wurden. Vorab wurden die gehörlosen Eltern befragt, ob das Interview mit Hilfe einer Videoaufnahme oder mit einer Gebärdensprachdolmetscherin durchgeführt werden soll. Alle Eltern entschieden sich für eine Übersetzung des Gesprächs durch eine Gebärdensprachdolmetscherin. Die Versprachlichung (Voicing) der gebärdenden Gespräche durch die Dolmetscherin wurde mit einem Aufnahmegerät aufgenommen und die Übersetzung anschließend transkribiert.

Dieses Kapitel umfasst Motive der Integrationsentscheidung auf Seiten der Eltern hörender und gehörloser Kinder, diesbezügliche Ängste und Bedenken, Erinnerungen der gehörlosen Eltern an die eigene Schulzeit, Belastungsphasen während der Schulzeit, eine rückblickende Einschätzung sozialer Strukturen in der Klasse, eine Leistungseinschätzung ihrer Kinder und die eigener Befindlichkeiten während der integrativen Beschulung.

11.1 Klasseneltern der hörenden SchülerInnen

Die Eltern konnten sich zwischen einer Regelschulklasse und einer Integrationsklasse entscheiden. Die Direktorin informierte die Eltern, dass diese Integrationsklasse mit gehörlosen Kindern geführt wird, in der die Gebärdensprache als zweite Unterrichtssprache angeboten wird.

11.1.1 Gründe für die Entscheidung zur Integrationsklasse

Welche Motive und Gründe haben Eltern, wenn sie sich für eine Integrationsklasse entscheiden? Die Direktorin antwortete auf diese Frage folgendermaßen:

„Also wenn ich es jetzt ganz Allgemein betrachte und nicht eure Klasse, weil da gibt es einen Aspekt der in eurer Klasse nicht zum Tragen kommt. Ich hab im Laufe der vielen

Jahren bemerkt, dass es einen Aspekt gibt der sehr egoistisch ist. Von den Nichtbehinderten, sie meinen wenn ihr Kind ein bisschen lebhaft oder auffällig ist und da sind zwei Lehrer in der Klasse, dass das ein großer Vorteil fürs eigene Kind ist. Also das ist, ich hab mit einem negativen Beispielen jetzt angefangen, die meisten Gott sei Dank sehen es nicht nur egozentrisch sondern sagen, wir leben einfach in einer vielfältigen Gesellschaft und der Umgang mit behinderte Menschen ist etwas was den Alltag betrifft und ihre Kinder können einfach davon was lernen. Das ist eigentlich für mich auch moralisch einwandfrei, während jetzt diese egozentrische Haltung versteh ich bis zu einem gewissen Grad auch, hat aber in mir immer ungute Gefühle geweckt.“

Direktorin SP, 29. 05.2009/P2

Die Direktorin erkennt bei Eltern, die sich für eine Integrationsklasse entscheiden, grundsätzlich zwei Motive. Das eine Motiv ist die soziale Komponente, dass ihre Kinder im Umgang mit behinderten Kindern soziale Kompetenzen erwerben. Das zweite Motiv sieht sie in Richtung Eigennützigkeit für das eigene Kind, welches eventuell auch zusätzliche Betreuung notwendig hat und durch die geringere SchülerInnenanzahl und dem ZweilehrerInnensystem als abgesichert gesehen wird.

Das zweite Motiv wird zwar von der Direktorin zu einem gewissen Grad verstanden, wird aber als Integrationsentscheidung nicht positiv wahrgenommen.

Folgende Aussagen beschreiben beide Motive von Seiten der Eltern:

...es ist eher ein Vorteil vom Sozialen her, dass die Kinder mit diesen Kindern aufwachsen, weil ich weiß, ich bin nicht so aufgewachsen und nie konfrontiert worden mit Behinderten. Weder als Kind noch als Erwachsener. Erst wie ich dann in der Pflege tätig war, dann schon, aber man hat ja von vornherein schon immer wieder auch so Vorurteile gehabt.“

Elternteil, 05.05.2009/P6

„Ich hab mir gedacht, wenn jetzt unser Kind schwächer wäre und es wäre ein gehörloses Kind auch schwächer, das heißt nicht, dass nur weil sie gehörlos sind, sie deshalb schlechter sind oder schulisch schlechter sind, dann hätte mein Kind die Chance ein Mehr an Förderung zu bekommen.“

Elternteil, 05.05.2009/P11

Die Eltern sehen ebenfalls beide oben genannte Motive. Sie erwarten sich für ihr Kind im Rahmen einer integrativen Beschulung einerseits die Sensibilisierung für behinderte Menschen und andererseits bei schulischen Schwächen des eigenen Kindes, eine bessere Förderung. Die geringe SchülerInnenanzahl und das ZweilehrerInnen-System werden von den Eltern als zusätzliche positive Aspekte betrachtet.

„Na ja, ich glaub es ist auch einfacher wenn das eine kleine Klasse ist, weil man doch mehr Kontakt hat zu den anderen, als wenn das fünfundzwanzig oder sechsundzwanzig Kinder sind.“

„Vielleicht ist es sogar besser, weil zwei Lehrer da sind und es ist für die Kinder vorteilhaft...weil wenn man einen Lehrer gar nicht so gern hat kann man zum anderen gehen.“

„...ich bin egoistisch und sage, eine Klasse mit zwei Lehrern, das ist für mein Kind immer optimaler als eine Klasse mit fünfundzwanzig.“

Elternteil, 05.05.2009/P10; Elternteil, 05.05.2009/P1; Elternteil, 05.05.2009/P9

Das Phänomen der Zweisprachigkeit in der Klasse und die spezifische Integration von gehörlosen Kindern werden als ein weiteres Integrationsinteresse beschrieben.

„ ...also wie ich gehört habe, sie kann in eine Integrationsklasse gehen, war ich sehr dafür, muss ich sagen. Mit Gehörlosen eben, das habe ich mir erst recht gut vorstellen können, die haben eine eigene Sprache und einfach, dass die Kinder sich untereinander verständigen können, das ist ja recht interessant wie sie das bewerkstelligen, weil es ja doch ganz eine neue Erfahrung ist und man hat eigentlich keinerlei Erfahrungen.“

Elternteil, 05.05.2009/P5

Eltern haben unterschiedlichste Motive, warum sie ihr nichtbehindertes Kind in eine Integrationsklasse geben. Sie erwarten sich das Erlernen sozialer Kompetenzen, sehen Chancen, bei Schwächen ihrer Kinder eine gute Förderung zu erhalten, erkennen bezüglich der KlassenschülerInnenanzahl und des MehrlehrerInnen-System konkrete Vorteile für ihr Kind und haben Interesse an spezifische Ausprägungen der integrierten Kinder, z.B. an deren anderer Sprache.

Offensichtlich entscheiden sich die Eltern sehr bewusst für eine Integrationsklasse und haben ganz bestimmte Erwartungen.

11.1.2 Bedenken und Ängste bezüglich einer Integrationsklasse

Gewisse Ängste und Bedenken schwingen bei Eltern mit, auch wenn sie sich bereits für eine Integrationsklasse entschieden haben. Unsicherheiten, wie „Wie wird das werden?“ bis zu Befürchtungen, die Lernleistungen der Kinder werden unter einer integrativen Beschulung leiden, werden dargestellt. Auf die Frage, welche anfänglichen Befürchtungen den Eltern durch den Kopf gingen, kam folgende Antwort:

„...ob die Kinder dann zu wenig lernen.“

„Also für mich war das alles positiv. Ich hatte am Anfang bedenken, wie ich gehört habe, da kommt eine Integrationsklasse. Ich hab mir gedacht, na hoffentlich geht das gut und so war ich dann auch angenehm überrascht, ich meine ich habe gesehen wie gut sie zusammen arbeiten und wie das positiv auf die Kinder wirkt. Ja, also ich habe nichts Negatives erfahren...die ganzen vier Jahre nichts.“

Elternteil, 05.05.2009/P6; Elternteil, 05.05.2009/P6

Als ich eine Mutter fragte, wie sie mit der Leistung ihres Kindes in der Integrationsklasse zufrieden sei, antwortete sie:

„...das wir eben spät darauf gekommen sind, dass sie wirklich ganz, ganz schlecht liest...da habe ich mich schon auch gefragt, hängt das jetzt mit dem zusammen, dass eben zwei Lehrer da sind und sie viel mitbekommt durch die Gebärden und nicht durchs selber lesen oder wie auch immer, ich weiß es nicht...“

Elternteil, 05.05.2009/P5

Hier wird deutlich, dass die Mutter im Hinblick auf die Leseschwäche ihrer Tochter Zusammenhänge mit dem integrativen Unterricht befürchtet.

Diese Mutter reflektiert, dass durch die bewusste Entscheidung für eine Integrationsklasse Ängste und Befürchtungen eher in den Hintergrund getreten sind.

„...weil wir uns bewusst dafür entschieden haben, glaube ich, waren wir da auch offen. Denke ich.“

Elternteil, 05.05.2009/P9

11.1.3 Sichtweisen der Eltern bezüglich der sozialen Kontakte

In diesem Kapitel beschreiben einige Eltern die außer- und innerschulischen Kontakte zwischen den hörenden und gehörlosen Kindern als positiv.

„Die Klassengemeinschaft war super...also das war bewundernswert und ich muss sagen, wenn sie zufrieden ist bin ich auch zufrieden.“

„...wir haben uns auch besucht... die Kinder haben oft Wochenende gewechselt und es waren tiefe Freundschaften da und sehr viel Verständnis.“

„Wir haben uns sehr gut gekannt und auch die Geburtstagsfeiern, da waren immer viele Kinder eingeladen...das waren sehr schöne Beziehungen. Ich habe Angst, dass im Gymnasium das ganz anders wird.“

Elternteil, 05.05.2009/P5; Elternteil, 05.05.2009/P8; Elternteil, 05.05.2009/P8

An Wochenenden und bei Geburtstagsfeiern luden sich einige Kinder der gehörlosen und hörenden Gruppe gegenseitig ein.

Es könnte möglich sein, dass die guten Elternkontakte die Kinderkontakte positiv beeinflussten oder umgekehrt die problemlosen Kinderkontakte die Elternkontakte befruchteten. Ein Teil der Eltern als auch Kinder zeigten wenig Kontaktscheue und Kommunikationsbarrieren wurden einfach gemeistert indem aufeinander zugegangen wurde. Die Eltern der hörenden Kinder konnten keine Gebärdensprache, dies stellte anscheinend bei diesen Familien kein Problem dar.

Hier muss nochmals angemerkt werden, dass diese intensiveren Kontakte im außerschulischen Bereich meist von zwei bis drei Familien mit hörenden Kindern ausging. Diese Familien (es waren noch dazu die ElternvertreterInnen) mobilisierten gehörlose als auch hörende Eltern der Klasse. Sie organisierten gemeinsame Unternehmungen und Treffen.

11.1.4 Sichtweisen der Eltern bezüglich des Leistungsniveau in der Integrationsklasse

Auf die Frage, ob die Eltern der hörenden Kinder das Gefühl gehabt hätten, dass die Leistungen ihrer Kinder in der Integrationsklasse geringer waren als in Regelschulklassen, antworteten alle Eltern mit einem „Nein!“.

Waren anfangs Bedenken bezüglich der Leistungen in einer Klasse mit gehörlosen (behinderten) Kindern vorhanden?

„Ja, ob die Kinder dann zu wenig lernen...ob man da nicht zu wenig dann vorwärts kommt – und wie ich gesehen hab, dass die auf dem gleichen Niveau sind – also die Gehörlosen mit den Hörenden, das hat mich schon irgendwie fasziniert...“

„Nein, Angst habe ich eigentlich nicht gehabt. Ich habe es teilweise schon gespürt, dass ich mir dann schon überlegt habe, hängt das jetzt damit zusammen – oder hat es einen anderen Grund, das gewisse Sachen einfach vielleicht vernachlässigt worden sind – dann eben wieder aufgeholt worden sind, oder wie auch immer. Aber ich glaube es hat im Großen und Ganzen der Unterricht dadurch nicht gelitten.“

„Also wir haben das Gefühl gehabt, wir können und da natürlich nur auf Erzählungen von unserm Sohn stützten, dass wenn halt mache Gehörlose, die schwächer sind, einfach schon speziell gefördert worden sind. Ja, aber nicht der Rest der Klasse darunter gelitten hätte. Also wir haben da keine Ängste gehabt, oder so.“

„Nein, also nicht direkt, ich meine, da die Großen ja auch in einer Integrationsklasse waren, habe ich ja gewusst, dass die Leistung nicht darunter leidet...“

Elternteil, 05.05.2009/P6; Elternteil, 05.05.2009/P5; Elternteil, 05.05.2009/P11;

Elternteil, 05.05.2009/P11

Die Elternvertreterin der hörenden Eltern erzählt:

„...diese Ängste, ich weiß, ich habe mit Eltern – ich kann mich erinnern – noch in der ersten Klasse gesprochen und da waren Ängste da und ich habe immer gesagt, nein, ich kann mir nicht vorstellen dass die Leistung leidet und sie haben es, glaube ich, bewiesen, dass sie nicht schlechter sind wie andere Kinder, weil sie sind so auf Zack und alle so ehrgeizig.“

Elternteil, 05.05.2009/P9

Offensichtlich hatten manche Eltern anfangs Bedenken bezüglich einer geringeren Leistungserbringung. Diese Bedenken verringerten sich im Laufe der Jahre.

Eine weitere Mutter zeigt sich mit der Gesamtförderung der Klasse sehr zufrieden:

„...meine Bekannte eben, die auch eine AHS Lehrerin ist, die hat immer gesagt, dass unsere Kinder, also mein Sohn, sehr viel lernt hier, dass ihre Tochter, die ist jetzt zwölf,

nie so viel in der Volksschule gelernt hat. Also, sie sind auch sehr gefördert worden.“

Elternteil, 05.05.2009/P6

Englisch stellte ein besonderes Problem dar und wurde getrennt unterrichtet. Die hörenden Kinder sollten ausschließlich Englisch sprechen und die gehörlosen Kinder lernten schriftliches Englisch. Da sich die Klasse selten trennte, wurde auch selten Englisch unterrichtet. Ein Vater äußerte sich diesbezüglich so:

„Also, ich hab das Gefühl gehabt, dass Englisch leidet...dass Kinder in anderen Schulen mehr Englisch machen. Das war das Einzige, wo ich wirklich sag, das blockiert, es fehlt ihnen was.“

Elternteil, 05.05.2009/P9

Die Mutter einer hörenden Schülerin vermisste Lieder im Musikunterricht:

„ Was ich schon vermisst habe immer...sie ist ganz selten mit Lieder nach Hause gekommen...was ist da mit Musik, ich meine die gehörlosen Kinder können ja genauso Musik mitmachen...ja, und das hat mir ein bisschen gefehlt. Der Musikunterricht hat mir gefehlt...“

Elternteil, 05.05.2009/P5

11.1.5 Allgemeine positive Bewertungen der Eltern

Alle Eltern waren rückblickend mit der integrativen Beschulung von hörenden und gehörlosen SchülerInnen zufrieden.

„...am Anfang war ich sehr positiv überrascht, dass alles so funktioniert, dass sich die Kinder so aneinander gewöhnt haben. Es hat ihnen einen Spaß gemacht die Gebärdensprache zu lernen, sie wollten das von sich aus. Sie wollten das selber lernen und das hat eigentlich vier Jahre lang super funktioniert, finde ich.“

Elternteil, 05.05.2009/P5

Der Vater eines Schülers beschreibt das Gefühl, gehörlose Menschen als gleichwertig zu erleben und sie nicht zu bemitleiden.

„Ja, für mich war es eigentlich positiv das Ganze, das Verhältnis , dass die Kinder sehen, dass die Gehörlosen auch vieles können und dass zusammen auch vieles leichter geht, dass man zusammen auch viel machen kann und man braucht keine Angst haben...“

auch wenn es Gehörlose sind, man muss nicht immer sagen, der Arme. Er kann es ja eh.“

Elternteil, 05.05.2009/P1

Durch die Äußerungen der Eltern wird deutlich sichtbar, dass sie ebenfalls Vorteile einer Integrationsklasse für nichtbehinderte Kinder sehen.

„Na, ich finde das eigentlich toll, die ganzen vier Jahre. Ich finde das war sogar ein Vorteil für die Kinder, weil sie gelernt haben, es gibt auch andere Kinder...sie haben vielleicht auch Probleme in ihrem Leben und müssen mit dem umgehen. Ich finde dass eigentlich beide Kinder, die Gehörlosen und die Gesunden Vorteile davon gehabt haben. Ich war begeistert, ganze vier Jahre...“

„Also, ich hab es eigentlich ganz toll empfunden. Ich finde auch, dass die hörenden Kinder viel gelernt haben, dass sie einfach den Umgang mit anderen Menschen gelernt haben und zwar besser als wenn es nur hörende Kinder sind. Sie sind rücksichtsvoller gewesen, sie sind leiser gewesen als andere Klassen...und sie haben sehr stark profitiert. Man kann das ja auch als zusätzliche Fremdsprache sehen.“

„Also für mich war das alles positiv. Ich hatte am Anfang bedenken, wie ich gehört habe, da kommt eine Integrationsklasse. Ich hab mir gedacht, na hoffentlich geht das gut und so war ich dann auch angenehm überrascht, ich meine ich habe gesehen wie gut sie zusammen arbeiten und wie das positiv auf die Kinder wirkt. Ja, also ich habe nichts Negatives erfahren...die ganzen vier Jahre nichts.“

„Durchwegs positiv. Sehr positiv. So positiv, dass es mir sehr leid tut, dass ich es für meinen jüngeren Sohn nicht habe...ich glaube sie haben viel rausgeholt aus den vier Jahren und ich glaube wir haben einen sehr guten Kontakt eigentlich zu allen Eltern gehabt. Es waren vier schöne Jahre würd ich sagen. Ich glaube man kann sich und den Kindern nur so etwas wünschen.“

„...was für mich am Schönsten war, dass sie wirklich alle sehr gut in der Schule sind. Sie haben so viel rausgeholt an sozialer Kompetenz, an Mitgefühl – ja sie kommen jetzt in die Pubertät und ich find sie jetzt anders als noch in der Dritten. Sie sind momentan alle schlimm, das ist beruhigend, aber trotzdem sind sie anders. Sie waren trotzdem immer rücksichtsvoller als jetzt andere. Ich habe das gemerkt bei der Erstkommunion, dort waren gleichaltrige andere Kinder, die waren ganz anders.“

Also, sie sind sensibler geworden und das finde ich fürs Leben einfach wahnsinnig wich-

tig. Einfach die Konfrontation mit hörbehinderten Menschen, dass das einfach nicht selbstverständlich ist, dass man alles hat und das haben sie mitgekomen und glaube ich schon viel früher gelernt, Rücksicht zu nehmen. Weil Kinder sind von sich aus eher brutal, würd ich sagen in dem Alter. So ein Gefühl muss man ihnen beibringen und das müssen sie lernen und da hab ich schon das Gefühl, dass sie ziemlich viel mitgenommen haben, was ich positiv finde, weil das nicht selbstverständlich ist.“

Elternteil, 05.05.2009/P7; Elternteil, 05.05.2009/P10; Elternteil, 05.05.2009/P6; Elternteil, 05.05.2009/P9; Elternteil, 05.05.2009/P9;

Hier wird deutlich, dass die gemeinsame Beschulung eine für das nicht behinderte Kind bereichernde Lebenserfahrung darstellt und positiv auf das Allgemeinempfinden wirkt. Alle Kinder profitieren vom Umgang miteinander. Die Beziehungen untereinander gestalten sich anscheinend rücksichtsvoller und sensibler.

Es wurde in der ersten und in der dritten Klasse ein außerschulischer Gebärdenkurs für hörende SchülerInnen angeboten, welche die Eltern der hörenden Kinder und die Eltern der gehörlosen Kinder gemeinsam organisierten. In der ersten Klasse nahmen alle Kinder bis auf zwei daran teil. Am Gebärdenkurs der dritten Klasse, nahm ca. die Hälfte der hörenden Kinder teil. Von den Eltern wurde dies als sehr positiv bewertet.

„Gut waren sicher auch diese Kurse, die Sprachkurse, die die Elternvertreter organisiert haben und dass sich die Kinder deshalb verständigen konnten, das war eine sehr gute Idee.“

„...positiv ist, dass sie viel gelernt haben und die Kurse, also das habe ich toll gefunden, dass alle Kinder zusammen die Kurse belegt haben.“

„...ich finde es schade, dass sie nicht weitermachen kann.“

Elternteil, 05.05.2009/P6; Elternteil, 05.05.2009/P13; Elternteil, 05.05.2009/P13

Der Kontakt der Eltern untereinander gestaltete sich sehr herzlich. Die anfänglichen Kommunikationsschwierigkeiten wurden schnell überwunden und die gehörlosen Eltern als auch die hörenden Eltern pflegten zueinander einen intensiven Kontakt.

„Es ist keine Cliquenbildung...Am Anfang schon. Am Anfang war so das Zusammenrücken von den nicht Hörenden und von den Hörenden. Heute ist es ganz anders. Heute

geht man aufeinander zu. Heute kommuniziert man eigentlich relativ normal miteinander, auch wenn man nicht gebärdet...

Es verstehen sich alle untereinander gut und das ist nicht selbstverständlich, glaube ich. Also das finde ich schön. Ich kenne es eben von anderen Klassen und von anderen Müttern, die von ganz anderen Erfahrungen sprechen und doch von anderen Problemen, die wir alle nicht hatten in den vier Jahren.“

Ja, das war schon schön und das hat auch immer funktioniert, auch wenn ein Kind krank war ... dass man gegenseitig telefoniert und sich informiert hat, wurscht jetzt von welcher Seite. Also, das war schon schön.“

„...es war interessant in diese Welt der Gehörlosen hineinschnuppern zu dürfen.“

Elternteil, 05.05.2009/P9; Elternteil, 05.05.2009/P9; Elternteil, 05.05.2009/P11

Die hörenden ElternvertreterInnen verfassten jede Information schriftlich und banden die gehörlosen Eltern bei allen Gesprächen und Veranstaltungen voll mit ein. Auch den Gebärdenkurs organisierten die hörenden Eltern mit den gehörlosen Eltern gemeinsam. Die gehörlosen Eltern luden die hörenden Eltern zu gehörlosenspezifischen Veranstaltungen ein. Alle Elterntreffen wurden außerschulisch ohne Zutun der PädagogInnen gemeinsam organisiert.

11.1.6 Zusammenfassender Rückblick der Eltern

Eltern sind ein sehr wichtiger Faktor in Rahmen einer integrativen Beschulung. Es ist ihnen wichtig, dass ihr Kind einen guten Lernerfolg hat und sich gleichzeitig wohl fühlt. So wie die eine Mutter es in einer Interviewsequenz auf den Punkt bringt, fühlt sich ihr Kind in der Schule wohl, so geht es auch den Eltern gut dabei. Die Schule kann ein belastender Faktor für die gesamte Familie sein. Aus eigener Erfahrung weiß ich, wie entspannt sich ein Familienleben gestaltet, wenn das Kind gerne in die Schule geht.

Auf meine Frage, ob es Störfaktoren oder Negativerfahrungen von Seiten ihres hörenden Kindes gegeben hätte, kamen ausschließlich verneinende Antworten.

Diese Mütter beziehen sich hier auf die Berührungsängste mit behinderten Menschen und auf die Andersartigkeit.

„...dass man zusammen auch viel machen kann und man braucht keine Angst haben.“

„Es ist ganz eigenartig. Aber was Negatives? Nein!“

Elternteil, 05.05.2009/P1; Elternteil, 05.05.2009/P4

„...ich glaube von meiner Tochter her gesehen, glaube ich, hat sie überhaupt nichts gestört. Also von dem her, hat sie sich glaube ich immer wohl gefühlt in dieser Klasse. Es hat immer alles super funktioniert. Die Klassengemeinschaft war super gut da, das muss man echt sagen. Also, das war bewundernswert und ich selber muss sagen, wenn sie zufrieden ist, bin ich auch zufrieden. So ist es.“

„...mir hat das so ganz gefallen, wie es war.“

Elternteil, 05.05.2009/P5; Elternteil, 05.05.2009/P7

Die Eltern der hörenden Kinder zeichnen ein sehr positives Bild der Integrationsklasse. Sie sehen die Vorteile einer integrativen Beschulung auf beiden Seiten, auf der Seite des nicht beeinträchtigten Kindes und auf der Seite des beeinträchtigten Kindes. Sie bewerten auch den Umgang der Eltern untereinander als bereichernd.

11.2 Klasseneltern der gehörlosen SchülerInnen

Es wurden 4 Elternteile der gehörlosen SchülerInnen interviewt. Die Mutter des gehörlosen Migrantenkindes hatte zu beiden Interviewterminen keine Zeit, gab mir aber in einem Gespräch zu verstehen, dass sie sehr zufrieden sei und sich ihre Meinung mit Sicherheit mit den Meinungen der anderen Eltern decken werde. Die Eltern des erst am Ende der dritten Klasse dazugekommenen gehörlosen Schülers wurden nicht befragt, da die allgemeine Situation für dieses Kind eine völlig andere war als für die übrigen Kinder. Die Interviews waren wesentlich länger und ausführlicher als die der Eltern der hörenden Kinder.

Es wurde gezielt eine Gebärdensprachdolmetscherin für die Gespräche ausgewählt, welche den gehörlosen Eltern vertraut war, so dass die Befragung so natürlich wie möglich ablaufen konnte.

Das Interviewsetting war für alle Beteiligten neu und daher war eine leichte Nervosität zu spüren. Anfängliche Fragen der Anonymität wurden geklärt und im Laufe des Gesprächs wurden die Eltern lockerer und die Gespräche wurden in der gewohnten Vertrautheit geführt. Drei Elternteile waren gehörlos und eine Mutter war hörend.

11.2.1 Gründe für die Entscheidung zur Integrationsklasse

Vor dieser Klasse gab es im Jahr 2000 die erste bilingual geführte Klasse in Wien. Diese Klasse wurde von Verena Krausneker wissenschaftlich begleitet, und die damalige Integrationslehrerin war gehörlos (Verena Krausneker 2004). In der Gehörlosencommunity war dieser Schulversuch bekannt und wurde als sehr positiv wahrgenommen. Da es damals die Möglichkeit gab, gehörlose Kinder integrativ zu beschulen, motivierte dies die Eltern dieses Recht ebenfalls für ihre Kinder im Jahr 2005 einzufordern.

„Ja für mich war es insofern wichtig weil wir ja in einer hörenden Welt leben und weil es einfach wichtig ist den Kontakt auch zu hörenden Kindern zu haben, weil es ja in dem Umfeld aufwächst. Da hab ich mir gedacht, dass kann eben nur förderlich sein, weil man da auch so ein bisschen über den Schatten springen muss, weil natürlich diese geborgene Gruppe vorher war. Nur mit den gehörlosen Kindern und nur mit der Gebärdensprache, das war schon gut für sie. So dieses eine Jahr, aber dann einfach diesen Schritt hinaus zu machen, war auf jeden Fall eine Herausforderung. Es war für ihre Persönlichkeit auch ganz wichtig und auch die Scheu davor zu verlieren, Kontakt aufzunehmen mit hörenden Kindern, also dass war auch sehr, sehr wichtig. Ja, dass das einfach fließend ist, dass sie sieht, ja, sie wird auch angenommen auch wenn sie jetzt ein Defizit... mit Hörenden in Kontakt zu treten, das ist auch ein ganz ein wichtiges Kriterium für mich - ja.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Dieser gehörlosen Mutter ist es wichtig, dass ihr gehörloses Kind mit der Situation umgehen lernt, sich mit hörenden Menschen auseinanderzusetzen. Dass es die Scheu verliert und auf hörende Menschen zugeht, und dass es spürt, dass es trotz Defizit von der hörenden Umgebung akzeptiert und geschätzt wird.

Für diese hörende Mutter ist wiederum das lautsprachliche Umfeld der Integration von Bedeutung:

„Ja, ich hab das irrsinnig begrüßt dass das zustande gekommen ist, eben weil es ja das CI dann bekommen hat und weil sie ja dann irrsinnig davon profitiert, wenn sie mit hörenden Kindern zusammen ist. Einfach von der Sprachmelodie und dass sie da einfach geschult wird in der Richtung, dass sich der Horizont erweitert ja, so vom Hören und vom Sprechen und überhaupt das ganze Repertoire. Auch natürlich vom Emotionalen spielt ja

so viel mit, einfach ganz, ganz viele Bereiche, also dass ist auf jeden Fall ganz ein großes Kriterium, durch das CI, ja.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Die Mutter beschreibt hier zwei konkrete Kriterien, welche sie sich von einer integrativen Beschulung erwartet. Einerseits die Kontakthemmungen zu verlieren, sich an das hörende Umfeld und Kommunikationssituationen in der hörenden Lebenswelt zu gewöhnen und andererseits die Lautsprache zu trainieren und zu sensibilisieren.

11.2.1.1 Eigene Schulerfahrungen der gehörlosen Eltern

Die Schulsituation der gehörlosen Eltern war eine völlig andere, als die Beschulung ihrer Kinder. Vor 20 Jahren wurde im deutschsprachigen Raum noch kaum Gebärdensprache im Schulsystem angewandt. Meist wurden leistungsstärkere gehörlose SchülerInnen in das Regelschulsystem einzelintegriert oder besuchten die Schwerhörigenschulen und nicht die Gehörlosenschulen.

„Ich war ja selber in der Schwerhörigenschule und als ich dann damit fertig war, kam ich ins BIG (Bundesinstitut für Gehörlosenbildung) und ich habe selbst erlebt wie schlecht die Schulbildung dort war. Ja, damals als ich mein Kind gehörlos geboren bekam, hab ich mir gedacht ich möchte mein Kind niemals in die gleiche Situation bringen. Ich hab das selbst erlebt, ich weiß wie das läuft und ich wollte das nicht.“

SK: *„Also das war auch eigentlich der Wunsch nach einem besseren Schulniveau?“*

„Ja genau. In der Waltergasse (Schwerhörigenschule) war das Niveau recht hoch. Als ich dann ins BIG gekommen bin war das so ein riesiger Unterschied, ein richtiger Abstieg. Ja, für mich war die Schule natürlich sehr leicht und angenehm dadurch. Ja, aber ich denk mir, wenn ich in der Waltergasse nichts gelernt hätte, dann hätte ich wirklich ganz große Schwierigkeiten im Leben gehabt und meine berufliche Bildung hätte ganz gelitten darunter und daher glaube ich, dass Schulbildung ein wichtige Basis ist für das berufliche Leben.“

„Ich hatte schon Erfahrung durch die Fachschule und die HTL. Da war ich auch in einer Integrationsklasse und ich kenne den Unterschied vom Niveau. Ja, und die Volksschule und die Schwerhörigenschule waren ganz anders. Ja, und als ich dann sozusagen wie ein Neuland war das für mich. Die Stoffmengen, die waren wesentlich höher, größer - ich

brauchte lang für die Verarbeitung bis ich mich sozusagen an das neue Niveau anpassen konnte. Ja, und da hab ich mir gedacht, für mein Kind soll die Chance da sein auch eine Integrationsklasse zu besuchen...und ich kenn den Unterschied - weil ich es ja selbst erlebt hab.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Die gehörlosen Eltern unterscheiden ganz genau zwischen den Schulen. Unterschiedliche Schulen werden konkret am Leistungsniveau gemessen. Dies scheint ein sehr wichtiges Kriterium zu sein. Eine gute Schulbildung ermöglicht gute Berufschancen und ein gutes Leben.

„Ja, da möchte ich auch noch was dazu sagen. Im Vergleich zu früher in der Volksschule, da haben wir viel auswendig gelernt, auch in Deutsch und wir haben das geschrieben und auswendig gelernt, aber frei schreiben haben wir sehr spät begonnen.

Ja. Wir sollten immer auswendig lernen. Wir waren das gewohnt und manchmal in den Ferien hab ich versucht ein Tagebuch zu schreiben - ich hab lange gebraucht bis ich selbständig was schreiben konnte.

Sie (ihre Tochter) schreibt ganz locker. Sie hat keine Hemmungen. Sie schreibt, die Grammatik ist ja wurscht, aber der Vorteil, sie schreibt dann viel und sie merkt sich das auch leicht. Die Geschichten, die liest sie in zehn Minuten durch und sie hat sie drinnen. Sie muss sie nicht auswendig lernen. Sie vergisst auch nichts, das heißt sie hat ein gutes Gedächtnis - das ist sehr gut. Das ist ein Vorteil. Das heißt, ich denke sie wird fürs Gymnasium gut vorbereitet sein, wenn der Stoff nicht zu viel wird ...“

„Also ich wollt einfach eine volle Bildung ihm geben und keinen reduzierten Lehrplan.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Kritisch bewerten die beiden Mütter die damaligen Unterrichtsmethoden. Inhalte und Texte wurden auswendig gelernt und Lerninhalte reduziert. Freies Schreiben und Lesen waren schon damals typische Problembereiche.

11.2.2 Bedenken und Ängste bezüglich einer Integrationsklasse

Die Eltern der gehörlosen Kinder entschlossen sich für die Regelschule und deren Regelschullehrplan. Nicht nur der Leistungsbereich stellt eine Herausforderung dar, sondern auch das sprachliche Umfeld. Die gehörlosen Kinder werden in eine

Sprachumgebung integriert, welche sie nicht verstehen. Hatten die Eltern diesbezüglich Ängste und Bedenken?

„Natürlich war es neu für mich, aber ich muss sagen, ich hab mich irrsinnig gefreut. Also die Angst ist gar nicht im Vordergrund gestanden, sondern eher die Freude - also ich habe so das Gefühl gehabt, so wow also toll, dass das möglich ist und ja, es war einfach - ein - also die Sonne ist aufgegangen. Naja, die Zeit davor nicht so einfach war und eben durch das bekannt werden der Gehörlosigkeit hab ich mir eher gedacht, na, wie wird das werden und jetzt kommt sie vielleicht in eine Sonderschule - und das hat so ganz eine andere Richtung angenommen - also eine Richtung wo ich gesehen habe - wow - das nimmt jetzt Formen an. Das hat Zukunft, das ist total positiv für sie und mit einer ganz großen Freude bin ich dem entgegen gegangen. - Ja.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Diese hörende Mutter beschreibt konkret ihre Freude und keine Befürchtungen, welche sie hinsichtlich der integrativen Beschulung gehabt hätte. Andererseits äußerten die gehörlosen Eltern auch Befürchtungen.

„Ich hatte einfach Angst, dass er nicht durchkommt. Wenn die Bildung hoch ist - hab ich natürlich auch die Sorge gehabt, dass er nicht mithalten kann... und er geht sehr gern in die Schule und er hat auch gern mit Hörenden Umgang. Er mag das. Er hat natürlich auch - ich hab natürlich auch die Befürchtung gehabt, dass er verspottet wird - als Gehörloser von den Hörenden, aber das ist nicht passiert, zum Glück und darüber freu ich mich sehr...ich hab mir gedacht er muss es schaffen können. Ja, aber wie? Ich hab mir das so zu sagen nicht vorstellen können wie das ablaufen soll. Ich hab mir gedacht er muss es schaffen. Er muss es schaffen.“

„Angst hatte ich keine. Nein, ich hatte natürlich schon Zweifel, ein bisschen ob das wirklich eine gute Lösung ist und ob das Kind die Leistung bringen kann. Ich hab natürlich auch nicht erwartet, dass das auf einmal gut gehen kann...“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

Die gehörlosen Eltern hatten gewisse Zweifel und Ängste. Konkret war es die Angst, dass ihre Kinder die Leistungsanforderungen der Regelschule nicht bewältigen könnten. Wahrscheinlich kamen hier eigene persönliche Schulerfahrungen mit ins Spiel. Für die hörende Mutter war es ausschließlich Freude, eventuell die

Freude, dass ihr Kind jetzt ein Stück mehr in die hörende Welt rückt und somit auch ein Stück mehr in die hörende Familie.

11.2.3 Bewertung der allgemeinen Schulumgebung

Die Schule lag in einem Außenbezirk von Wien, direkt neben einem Wald. Sie war sehr schön gebaut, klein und übersichtlich mit nur 8 Klassen. Natürlich scheint dies ein sehr nebensächliches Kriterium zu sein, trotzdem möchte ich damit zeigen, dass eine schöne Schulumgebung zusätzlich das gesamte Wohlbefinden der SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern beeinflusst.

„Also die Schule finde ich einfach super. Ich könnt mir keine bessere wünschen... also einfach schon so vom Aussehen so einen heimeligen Charakter. Es ist einfach so eine angenehme Atmosphäre, wenn man rein geht und dass ist einfach denk ich wichtig, so für das Vermitteln von Geborgenheit - weil das BIG ist ja so groß und die meine Tochter hat immer sehr gelitten drüben zu sein. Ja, das waren einfach so viele Kinder und so laut und so ein Gewirr und so unterschiedliche Kinder - eben auch von den anderen Klassen... da sind sie so doch alle altersadäquat und ich weiß einfach, dass sie sehr, sehr gerne also hier hergeht und dass sie sich sehr, sehr wohl fühlt.“

„Ich weiß, aber ich find es super, dass es einen Garten gibt. Also, dass sehr viele Grün ist rundherum - auch diesen Park und es ist einfach ein super Ausgangspunkt für verschiedene Ausflüge, einfach so diese Ruhe, dass da keine Hauptverkehrsstraße ist - also das fand ich immer super. Gesundheit.“

„Es ist eine angenehme Atmosphäre dort. Das Haus ist schön. Die Kinder sind lieb und offen, begrüßen, sind freundlich und man kann auch mit den anderen Eltern gut reden.“

„Die Lage im Grünen... und auch das Gebäude ist schön. - Das war eine alte Schule. Nach der Renovierung macht es einen schönen Eindruck. Gute Luft. Kein Verkehr, also kein starker Verkehr. Ja, es ist auch angenehm, die Kinder fühlen sich dort wohl.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1; Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1, Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

11.2.4 Belastungsphasen für Eltern und Kinder während der Schulzeit

Die Entscheidung, ihr Kind integrativ beschulen zu lassen, beinhaltet gleichzeitig (spezifisch für die gehörlosen Kinder dieser Klasse), dass die Leistungen der Kinder am Regelschullehrplan gemessen werden. Gab es bei den Eltern Phasen des

Zweifeln, ob die Integrationsklasse die richtige Entscheidung war, und welche Faktoren wurden als belastend empfunden?

„Wir waren immer voll überzeugt, dass das die richtige Entscheidung ist. Natürlich war es manchmal eine schwierige Phase, aber bereut haben wir das nie. Nein, oder gezweifelt daran... ja, das hab ich hundert Prozent immer gewusst, dass es die richtige Entscheidung war.“

„Ich hab ja meine Erfahrungen in der Schulausbildung auch schon gemacht, in der HTL. Das war wirklich schwierig. Ich kenn die Situation. Ja, ich weiß ungefähr wie das ist und wie sich diese Situation in sich herauskristallisieren würde, hab ich erwartet. Das war mir klar und ich hab es daher auch nicht bereut. Es gab einfach keine andere Möglichkeit, man hätte nur mehr ins BIG zurückgehen können und dass war für mich keine Option. Es gab keinen Mittelweg.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Die Eltern bringen hier sehr gut zum Ausdruck, dass sie mit belastenden Phasen gerechnet und sich darauf vorbereitet haben. Teilweise konnten sie diese Befürchtungen aus eigenen Schulerfahrungen herleiten. Interessant ist, dass eine Mutter eine Sonderbeschulung durch die spezifische Institution und die integrative Beschulung als zwei konträre Bildungsgegenpole wahrnimmt, wo eventuell auch noch Beschulungen im mittleren Bereich „Mittelweg“ gewünscht wären. Dieser „Mittelweg“ könnte eine kooperative Beschulung abdecken. In dieser Beschulungsform werden eigenständig geführte Klassen mit gehörlosen SchülerInnen in spezifisch ausgewählten Fächern mit Klassen von hörenden Kindern zusammen unterrichtet. Meist sind solche Klassen direkt an eine Regelschule angegliedert.

11.2.4.1 Lernbelastung für die Eltern

Es kann davon ausgegangen werden, dass sich der Zeitaufwand und die Intensität des Lernaufwandes sich für gehörlose SchülerInnen im Regelschulsystem sicherlich teilweise quantitativ höher als bei ihren hörenden MitschülerInnen gestaltet. Wie gestaltet sich dieser Mehraufwand des Lernpensums der Kinder für die Eltern? Muss zu Hause wirklich mehr gelernt werden? Ist dies für die Eltern belastend?

SK: „Müssen Sie mit Ihrem Kind viel zu Hause lernen?“

„Ja, es ist sehr anstrengend für mich...Es ist mühsam... manchmal ... jetzt freu ich mich wirklich, dass die Ferien kommen.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

„Jaja. In Mathematik schau ich nur manchmal was sie halt nicht versteht. Ja, da macht sie die Aufgabe schon selbstständig, aber bei Deutsch braucht sie schon Hilfe. Wenn sie die Aufgabe macht und ich die Erklärungen liefern muss, wenn sie es nicht versteht, da hab ich schon viel Bedarf. Es geht nicht, dass sie sozusagen alleine im Zimmer sitzt und die Aufgabe macht. Da braucht sie viel Unterstützung. Sie braucht Stunden am Tag. Sie ist nicht schnell fertig, es hängt von der Menge der Aufgaben ab, wenn sie es nicht versteht dann braucht sie natürlich auch länger. Viele Stunden sitzt sie am Tag, vier bis fünf Stunden oft. Ja, und oft wird sie auch nicht fertig.“

SK: *„Ist das für sie und auch für ihr Kind sehr belastend?“*

„Ich bin das gewohnt und sie ist es auch gewohnt. Ich kann nicht sagen, aber oft ist sie halt müde und dann kann nicht mehr und dann soll sie eigentlich noch aber sie kann nicht mehr.“

Was mich belastet, wenn sie keine Lust hat, wenn sie aus Sturheit es nicht versteht. Ja, das ist auch verschieden. Oft ist sie stur... und dann streit ich mit ihr und sag zu ihr sie hat das so gesagt und so ... das ist natürlich belastend, wenn ich mit dem Kind da mich auseinandersetzen muss und streiten muss.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

„Ich kann mir auch vorstellen, im Hort vom Gymnasium, wie soll das passieren, wenn die Situation sich gleich entwickelt wie die in der Volksschule, dann geht das nicht. Ich muss arbeiten gehen. Ich kann mir das nicht vorstellen immer mehr zu lernen mit dem Kind und es gibt auch noch Tests dazu und Schularbeiten und andere Fächer und wenn sie alleine zu Hause nichts lernt, wenn die Situation so ist, so wie heuer im Hort, dann ist das unmöglich, dann ist das nicht zu schaffen. Dann muss eine andere Situation kommen.“

Für mich ist das sehr wichtig. Du musst dir mal vorstellen im Gymnasium, ich kann dann bald nicht mehr helfen. Das hab ich ja auch geschafft, ich kenn mich da nicht aus. Ich

kann das so nicht machen. Das kann nicht laufend sein die Situation. Wenn er sich nicht auskennt dann muss man halt einfach sich mit ihm hinsetzen und ihm das erklären und nicht einfach sagen er soll das selber schaffen.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

„Aber trotzdem, wenn ich mir das anschau. Wie viel Stunden in der Woche, wenn da so viele Stunden sind wie im Gymnasium, ja wann hat sie dann noch Zeit. Wenn da noch Nachhilfestunden dazu kommen, dann verpasst sie einfach auch alles Mögliche. Ja, das Leben. Es kommt immer mehr Stoff dazu.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Aus den vorangegangenen Interviewausschnitten geht hervor, dass die Leistungsanforderungen in der Regelschule eine große Belastung für die Eltern darstellt. Mehrere Stunden sitzen die Kinder bei den Aufgaben. Weiters ist die Angst vor der zukünftigen Schullaufbahn erkennbar. Wie wird es weitergehen? Wer hilft dann meinem Kind? Es kommt immer mehr Lernstoff dazu und die Eltern sehen sich nicht mehr in der Lage zu helfen.

Die Eltern befinden sich in einem „Entscheidungsdilemma“. Einerseits sehen sie die psychische und physische Belastung ihres Kindes und andererseits wissen sie, dass das Erreichen des Regelschulbildungsziels das Tor zu einer besseren Lebensführung sein kann. Insbesondere die gehörlosen Eltern lernten sehr viel mit ihren Kindern auch am Wochenende. Unter der Woche erhielten die Kinder eine Nachmittagsbetreuung, in welcher der Großteil der Aufgaben erledigt wurde. Manchmal wurde aber auch noch am Abend weitergelernt, zum Beispiel vor Tests und Schularbeiten.

Resümierend muss festgestellt werden, dass diese belastende Elternsituation durch konkrete Hilfsstrukturen entschärft werden sollte. Meiner Meinung nach können effiziente kurzfristige Fördereinheiten diesen Druck verringern. Wie sich diese konkreten Strukturen gestalten können, werde ich in der abschließenden Zusammenfassung darstellen (siehe Kapitel 12).

11.2.5 Soziale Integration

Von den Kinderinterviews wissen wir, dass die sozialen Interaktionen in der Klasse häufig gepflegt wurden. Diese liefen laut Kinder meist unproblematisch ab. Wie sehen nun die Eltern die Klasseninteraktionen, und gab es negative Erfahrungen, in welchen die Kinder von Seiten der Eltern Unterstützung brauchten?

„... es war eigentlich sonst überhaupt kein Problem. Also sie sind auch mit ihr gut zu-recht gekommen und von da her kann sie echt nicht klagen. Nein, also da ist sie auf die Sonnenseite gefallen...weil sie ja schon sehr offen und von sich aus auch sehr interes-siert am Kontakt mit hörenden Kindern...“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Diese Mutter berichtet von der Eifersucht der gehörlosen Freundin auf die Freund-schaft mit einem hörenden Mädchen:

„Also, das ist schon sehr, sehr wichtig, weil sie da schon auch sehr viel profitiert und weil sie auch sagt sie möchte auch mehr in die hörende Welt eintauchen.

Also das ist ihr schon ein großes Anliegen. Ja, weil sie das jetzt schon öfter auch ver-standen hat, wie wichtig das in unserer Welt ist und das zieht sie schon sehr hin ... ich kann mich nur erinnern, da war sie einmal auf einem Sommerferienlager, so etwas Or-ganisiertes. Da war sie drei Wochen weg mit gehörlosen und hörenden Kindern und da ist sie dann zurück gekommen und hat sie sich mit einem hörenden Kind angefreundet und ein gehörloses Kind ist ihre Freundin. Diese war extrem eifersüchtig und hat gesagt, wenn sie jetzt nicht sofort mit dem hörenden Kind den Kontakt abbricht, ist sie nicht mehr ihre Freundin.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Hier unterstützt die Mutter bei Kontakten mit hörenden Kindern, durch ein aufklä-rendes Gespräch über Kommunikationsstrategien:

„Einfach so über die Grenzen gehen und sie sieht ja, dass es möglich ist. Also dass man sich unterhalten kann mit einem hörenden Kind, wenn man vorher einem ein bisschen erklärt und sagt, bitte nicht zu schnell sprechen und deutlicher. Meine Tochter kann dich ganz gut verstehen und das ist ja für das Selbstbewusstsein auch so wichtig.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Mich interessierte, ob es von Seiten der hörenden MitschülerInnen auch ablehnende Kontakte gab:

SK: „Gab es Kontakte mit hörenden Kindern, welche für Sie belastend waren? Hat er auch negative Erfahrungen, zum Beispiel mit den hörenden Kindern gehabt oder überhaupt mit der hörenden Umwelt?“

„Ja, die Gehörlosen sind manchmal neidisch. Aber mit den Hörenden... er hat sich eher über die Gehörlosen beschwert als über die hörenden Kinder. Von Hörenden hob ich nie etwas Negatives gehört.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Wiederum wird hier die Eifersucht der gehörlosen MitschülerInnen auf Kontakte mit hörenden FreundInnen beschrieben. Es gab gehörlose Kinder, welche durch ihr Wesen oder /und auf Grund ihrer besseren Lautsprachkompetenz einen leichteren Zugang zu ihren hörenden MitschülerInnen fanden. Einerseits könnte ein gewisses Konkurrenzdenken bezüglich Freundschaften mit hörenden FreundInnen dieses Verhalten ausgelöst haben, oder die Angst, dass hörende FreundInnen bevorzugt werden und die eigene Freundschaft gefährden. Hörende FreundInnen zu haben war für alle gehörlosen SchülerInnen wichtig, und sie bemühten sich sehr darum.

In Religion mussten die Kinder die keiner Konfession angehörten, die Klasse wechseln. Ein gehörloses Mädchen saß meist in der Nebenkasse, wo sich folgende Situation abspielte:

„Ja und zwar in der Nebenkasse, in der Parallelklasse ... weil sie in Religion ja manchmal drüben sind...das hat auch meine Tochter sehr gekränkt. Da ist sie neben einen Buben gesessen und der hat zu ihr gesagt, er will nicht neben ihr sitzen und F. sagt dann, wieso nicht, sie ist ja nicht giftig? Und er sagt dann, aber sie ist gehörlos...und da hat sie dann echt zu weinen angefangen...und das hat sie sehr getroffen...es hat mich persönlich auch sehr, sehr getroffen...da sind mir wirklich dann auch die Tränen hochgestiegen. Das hat mir sehr weh getan. Jemanden so verurteilen wegen einem Defizit.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Die Betroffenheit und Machtlosigkeit des Mädchens und ihrer Mutter ist spürbar. Im Laufe meines Arbeitslebens als Gehörlosenpädagogin konnte ich solche unan-

genehmen Situationen des Öfteren miterleben, hier möchte ich folgendes dazu ergänzen:

Um in solchen Situationen zu sensibilisieren, könnte sehr konkret von Seiten der PädagogInnen lenkend und aufklärend eingegriffen werden. Dieses negative Verhalten dem gehörlosen Kind gegenüber löst Ängste aus und es muss wohl kaum betont werden, welche Auswirkungen dies auf das Selbstwertgefühl haben kann. Mit Ausgrenzungssituationen haben es gehörlose Menschen im Laufe ihres gesamten Lebens zu tun. Zu betonen ist hierbei, dass Stützsysteme (Familie, Freunde, PädagogInnen im Schulbereich) für die Selbstwerterhaltung eine wichtige Rolle spielen.

Die Integrationsklasse bietet ein Setting, wo präventiv Interventionen diesbezüglich zum Alltag gehören, d.h. die Kinder werden durch aufklärende Gespräche in ihrem Selbstwert bestärken und gleichzeitig zur gegenseitige Akzeptanz angehalten. Es wird nicht nur von gegenseitiger Wertschätzung gesprochen, sondern praktisch im Klassenalltag erlebbar gemacht.

Die Absicherung durch den Freundeskreis, insbesondere durch die gehörlosen FreundInnen, besitzt einen hohen Stellenwert bei gehörlosen Menschen. Die Mutter umschreibt dies sehr prägnant:

„Er sagt bis jetzt, dass die gehörlose Gruppe ganz wichtig ist für ihn. Es ist fein, dass es so zu sagen um diese Kerngruppe der Gehörlosen eine hörende Gruppe gibt aber die wichtige Gruppe sind die Gehörlosen. Manchmal erzählt er mir was von einem Mitschüler, oder anderen Kindern, aber die sind nicht so wichtig in seinem Leben.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

11.2.6 Zufriedenheit der Eltern mit den sprachlichen Fortschritten der gehörlosen Kinder

In diesem Kapitel beurteilen die Eltern die sprachlichen Kompetenzen ihrer Kinder in Gebärdensprache, Lautsprache und in der Schriftsprache. Wie ist die Elterneinschätzung hinsichtlich der Bewältigung zweier Sprachen im Unterricht, und welche Veränderungen im sprech- und hörtechnischen Bereich sind für die Eltern relevant?

11.2.6.1 Bewältigung beider Sprachen im Unterricht – Einschätzung der Eltern

Bei zwei Sprachen im Unterricht, vermittelt über zwei Lehrpersonen zeigte sich der Effekt, dass alle Kinder ihre Konzentration auf jeweils einen konkreten Inhalt, auf eine konkrete Person oder auf eine konkrete Handlung zu fokussieren, erlernen mussten. Natürlich konnten die Kinder hin und her „switchen“ zwischen den Personen, Inhalten und Handlungen, dies war aber nur dann möglich, wenn zeitgleich Inhalte angeboten wurden. Dieses Vorkommnis passierte relativ selten. Inhalte wurden meistens nicht eins zu eins übersetzt, sondern wurden umschrieben und zeitverzögert vermittelt. Mit diesem Phänomen umgehen zu lernen und seine Aufmerksamkeit auf momentan relevante Vermittlungsinhalte zu lenken ist ein Lernprozess, den die gehörlosen Kinder unterschiedlich meisterten.

„Also ich glaub am Anfang war es schon schwierig...sie hat schon sehr zu kämpfen gehabt weil sie ja die Volksschullehrerin nicht so angenommen hat und sie auf sie fixiert war, so eben mit der Gebärde und diese neue Situation mit den anderen Kindern, also das war schon eine riesen Umstellung und da hat sie sich nicht so leicht getan. Mit dem Annehmen und da so richtig Eintauchen, es war eine ziemliche Herausforderung...sie ist oft sehr erschöpft nach Hause gekommen... weil man hat da eine Lehrerin die spricht ganz normal... da musste sie erst einen Weg finden um sich zu arrangieren, dass sie mit dem zu Recht kommt. Das war einfach eine lange Zeit der Entwicklung bis sie das wirklich annehmen konnte, also ich glaub schon ein Jahr auf jeden Fall. Ich bin mir jetzt nicht mehr ganz sicher, aber ich kann mich schon gut erinnern.“

„Manchmal hat er nicht mitgekriegt welche Aufgaben er aufhat. Das hat er vergessen oder nicht mitgekriegt.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Das gehörlose Kind musste die Fähigkeit entwickeln, Abschätzen zu können, wann es zur gebärdenden Lehrkraft hinsieht und wann es sich die erhaltenen Informationen zum Beispiel notierte und daher wegsah. Wendete es den Blick von der Lehrkraft zu schnell ab, versäumte es eventuelle wichtige Informationen. Es musste den Augenblick, visuell Inhalte zu erfassen und diese zu verschriftlichen, erkennen und sofort umsetzen.

„Ich sehe da schon, dass sie deutlich besser ist als ich damals war, also ich denk mir es

ist ein großer Vorteil, auch beim Sprechen, auch beim Ablesen, sie kann nicht nur Gebärdensprache. Sie kann nicht perfekt Ablesen, aber sie versteht viel vom Inhalt und sie spricht manchmal auch mit der Oma, wenn sie die trifft. Da gebärdet sie kaum. Also ich denke sie kann ganz gut zwischen den zwei Sprachen hin und her springen. Sie bemüht sich da nicht sehr. Sie ist da recht unbefangen.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Die Fähigkeit zwischen den Sprachen zu „switchen“, scheint mit einem Gewöhnungseffekt verbunden zu sein. In der zweiten Klasse funktionierte die Fokussierung meiner Meinung nach schon deutlich besser als noch in der ersten Klasse.

11.2.6.2 Einschätzung der Gebärdensprachekompetenz des Kindes

Drei Elternteile der gehörlosen Kinder sind ebenfalls gehörlos. Deren Muttersprache ist die Gebärdensprache. Die Gebärdensprachentwicklung dieser Kinder ist mit einer normalen Lautsprachentwicklung von hörenden Kindern vergleichbar. Eine hörende Mutter beantwortet die Frage nach ihrer Einschätzung der Gebärdensprachkompetenz ihrer gehörlosen Tochter (CI-Kind) folgendermaßen:

„Also sehr gut, weil es ja mit den gehörlosen Kindern deren Muttersprache die Gebärdensprache ist kommuniziert und sie ist mit den Kindern so viel zusammen. Wenn ich sie beobachte wie es mit J. kommuniziert, sie hat das so eins zu eins übernommen. Von meiner Warte her würd ich sagen, es ist schon annähernd perfekt. Sie gebärden so schnell miteinander, dass ich dann eigentlich aussteige. Also ich krieg dann eigentlich es nimmer mit und wenn ich nachfrage was sie da jetzt eigentlich grad gesprochen haben, muss sie es mir sagen. Sie muss für mich übersetzen.

....die Situation dass sie mir sagen muss was sie gesprochen hat und früher war es halt immer so, dass ich ihr erklärt habe und übersetzt habe.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Für die hörende Mutter hat sich die Kommunikationssituation umgedreht. Nun übersetzt ihr die gehörlose Tochter in Lautsprache, wenn sie mit ihren FreundInnen gebärdet.

11.2.6.3 Einschätzung der Schriftsprachkompetenz des Kindes

Bei Beobachtungen im schulischen Setting war zu erkennen, dass Gedanken und gebärdende Inhalte frei in Texte zu verschriftlichen gehörlosen Kindern teilweise große Schwierigkeiten bereiteten. Gehörlose Eltern kennen diese Problematik aus ihrer eigenen Schulzeit sehr genau. Wie schätzen sie nun die schriftsprachliche Kompetenz ihrer Kinder ein, und wie sehen sie den diesbezüglichen Lernerfolg?

„Naja, weniger. Ja, er ist einfach ein vollgehörloses Kind. Das bedeutet einfach, dass er sehr gut gebärdet, dass er besonders gut gebärdet, er kann wunderbar kommunizieren, kann mit erwachsenen Gehörlosen ohne Probleme voll kommunizieren. Dafür ist er aber beim Deutsch, Lesen und Schreiben, ziemlich schwach. Ja, aber es ist einfach ein gehörloses Problem. Ja, er hat wenig Gefühl für den Aufbau der Sprache... also in Gebärdensprache weiß er deutlich mehr Vokabeln als in der Lautsprache.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Die gehörlose Mutter sieht die Schriftsprachkompetenz ihres Kindes eher kritisch. Sie beschreibt es als „gehörloses Problem“.

Auch diese Mutter sieht das Hauptproblem im Fach Deutsch:

„In einem Fach bin ich nicht zufrieden und das ist Deutsch. Da fehlt was, da fehlen noch Wörter, ein Vokabelwortschatz. Ja, aber das Niveau ist besser. Eindeutig. Ja. Trotzdem fehlt noch was, zum Beispiel, wenn sie sehr viel gebärdet, wenn sie schreibt ist das, die Grammatik passt schon, aber sie kann sich nicht merken wie man es richtig schreibt. Sie schreibt es immer so, wie man es spricht. Ich hab ihr gesagt, sie muss ein Wörterbuch verwenden... die Grammatik der Gebärdensprache...sie übt einfach den Unterschied der Grammatik zwischen der Gebärdensprache und der Lautsprache nicht so richtig. Sie kann das noch nicht so richtig auseinander halten. Die Vergangenheit hat sie wenig geübt.

Dann vergisst sie immer wieder auch, weil dazwischen offensichtlich auch Lücken waren, wie das wo eine lange Zeit war, wo das Thema kein Thema war.

Ja und auch wenn sie was schreibt, dann schreibt sie auch nicht wahnsinnig viel. Ich möchte sozusagen einen Deutschunterricht haben, wo sie sozusagen alle das gleiche Buch lesen wie die Hörenden und vielleicht sollte man dann für die Gehörlosen noch zusätzlich eine Erklärung dazugeben.

Wenn man dann sehr schnell ein anderes Thema macht, dann vergessen sie es. Ja, verlieren einfach den Faden. Ich denke, das fällt mir schon auf. Ja, manchmal ist sie in Deutsch gut, dann ist die Leistung wieder sehr schlecht und ich denk mir das ist unmöglich. ...“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

Unterschiedliche Problembereiche im Fach Deutsch werden genannt. Der geringere Wortschatz im Vergleich zum Gebärdensprachwortschatz, die unterschiedlichen Grammatiken der Laut- und Gebärdensprache, die Zeitformen der deutschen Sprache und das Lesen bereiten laut Eltern den gehörlosen SchülerInnen Schwierigkeiten.

„Die Gehörlosen brauchen einfach mehr Zeit. Sie merken es sich nicht wenn zu viel Abstand ist zwischen den Stunden die sich um dasselbe Thema drehen.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Die Unzufriedenheit im schriftsprachlichen Bereich ist bei den gehörlosen Eltern deutlich erkennbar. Teilweise wissen sie sehr genau, wo die Mängel sind und was ihren Kindern hilft. Eine Mutter wünscht sich zusätzliche Erklärungen und das gleiche Textmaterial für die gehörlosen SchülerInnen.

In der Klasse verwendeten alle Kinder die gleichen Schulbücher, trotzdem brauchten die gehörlosen Kinder, so wie eine weitere Mutter anmerkt, mehr Zeit. Die Schulzeit selbst reichte nicht aus, um genug üben zu können.

Die Diskussion um Förderung außerhalb der Schule ist meines Erachtens ein „zweischneidiges Schwert“. Meiner Meinung nach ist der Zeitfaktor das *Um und Auf* bei der Erarbeitung und Produktion der Textstruktur. Da dieser Bereich nicht Untersuchungsgegenstand war, möchte ich mich auch nur ganz kurz zu diesem Thema äußern, welches ich auf Grund meiner langjährigen Erfahrungen in diesem Bereich gut kenne:

Kontinuierliches Lesen und Schreiben von Texten führen langsam aber stetig zur Schriftsprachkompetenz bei gehörlosen Schülern. Wichtig ist, den SchülerInnen einerseits die Schreibhemmung zu nehmen, indem man sie Texte einfach drauflos schreiben lässt und dadurch die Lust am Schreiben weckt ohne sie ständig aus-

zubessern. Andererseits soll durch gezielte Übungssequenzen des grammatikalischen Regelwerks ein Orientierungsgerüst zur Seite gestellt werden. Rückblickend hatten die gehörlosen SchülerInnen großen Spaß am Schreiben von Texten und entwickelten die Fähigkeit, komplexe Texte inhaltlich gut zu formulieren. Natürlich bereitet ihnen die deutsche Grammatik bis heute Schwierigkeiten, aber das Grundgerüst einer sinnhaften Textproduktion haben sie im Laufe der vier Jahre erworben.

11.2.6.4 Hörfähigkeit und Sprechtechnik (lautsprachliche Kompetenzen)

Die sprechtechnischen Leistungen der gehörlosen Kinder und ihre individuelle Hörfähigkeit zeigen sich unterschiedlich und sind von vielfältigen Faktoren abhängig. Wie zufrieden sind die Eltern mit der Verständlichkeit und Anwendung der Lautsprache, und sehen sie einen Zusammenhang mit der Beschulung in einem hörenden Umfeld?

„Ich hab mir natürlich erhofft, dass er besser sprechen wird, aber leider ist das nicht passiert. Ja, aber ich denke mir, dass er gewohnt ist unter Hörenden zu sein und dass ist schon einmal ein wichtiger Lerneffekt und auch das Verhalten der Hörenden hat er sicher wesentlich besser gelernt als bei andere gehörlose Kinder.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Diese Mutter äußert zwar ihre Unzufriedenheit mit der Sprechleistung ihres Kindes, sieht aber Lerneffekte im sozialen Umgang und führt dies auf die gemeinsame Beschulung mit hörenden Kindern zurück. Die eigenen Grenzen, die sprechtechnische Leistung des Kindes genau abschätzen zu können, zeigen sich hier bei einer gehörlosen Mutter deutlich:

„Über dieses Thema sprech ich nicht gerne. Ich bin nicht hörgerichtet. Ich denke, ich kann es natürlich nicht hören, aber ich sehe das Mundbild, das kann ich ablesen...wenn sie schlecht sprechen würde oder schlampig sprechen würde, dann würde ich es nicht verstehen, dann würd ich es ihr schon sagen, aber das ist nicht der Fall. Ich hab das Gefühl, dass das auch immer besser wird. Aber wie die Stimme ist, das kann ich natürlich nicht ausbessern ...das ist nicht meine Aufgabe. Das ist die Aufgabe der Hörenden in der Familie. Ich habe die Hörgeräte begraben, daher kann ich das auch gar nicht kontrollieren.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

Ich frage die Mutter eines CI-Kindes, ob ihre Tochter verständlich sprechen kann, wie sie dies einschätzen würde:

„Ja, natürlich. Absolut. Ja, sehr deutlich, sehr klar, also wenn wir von mir Freundinnen treffen die wir schon länger nicht gesehen haben, die sind verblüfft. Die kommen auf sie zu und sagen, du sprichst so gut, wir verstehen dich so toll, du hast solche Fortschritte gemacht, bravo.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Beide CI-Kinder in der Klasse haben eine gut ausgeprägte Hörfähigkeit, können diese lautsprachlich umsetzen und anwenden.

„Also ich find unglaublich gut, weil sie hört die kleinsten, feinsten Nuancen... sie möchte möglichst viel mitbekommen... was das Problem ist, natürlich wenn Menschen sehr schnell reden oder in einem Dialog ... da steigt sie schnell einmal aus, aber wenn sie zu zweit sind, da geht es grade noch ... es darf halt nicht eine zu hohe Geschwindigkeit kriegen, aber sie kriegt doch immer mehr mit. Das beobachte ich sehr stark.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Die sprechtechnische Entwicklung der Kinder hängt eng mit deren individuellen Hörfähigkeit ab. Manche Kinder lehnen die Hörgeräte ab und tragen diese entweder nur an einem Ohr oder verwenden sie sporadisch. Bei einigen gehörlosen Eltern selbst wird deutlich, dass die Sinnhaftigkeit von Hörgeräten ambivalent gesehen wird oder so wie bei der vorangegangenen Aussage einer Mutter, das Hörgerät abgelehnt wird. Es ist anzunehmen, dass diese Einstellung der Eltern gegenüber Hörhilfen von den Kindern übernommen oder zumindest beeinflusst wird.

Die Eltern der CI-Kinder zeigen eine hohe Zufriedenheit mit der Hörfähigkeit ihres Kindes und dessen sprechtechnischer Leistung.

11.2.7 Zufriedenheit der Eltern mit den allgemeinen Schulleistungen

Wie sehen die Eltern die Schulleistungen der gehörlosen Kinder rückblickend? Sind ihre Erwartungen erfüllt worden?

„Ich hab mir nicht sehr viel erwartet. Nein, ich denk es passt...also ich wollt einfach eine volle Bildung ihm geben und keinen reduzierten Lehrplan...und ich denke das hat geklappt.“

„Na ja, also sehr...ich bin ja überwältigt über alle Maße, das hätte ich mir echt nie träumen lassen, dass sie so gut alles schafft und da fehlen mir fast die Worte ...“

„Er ist einfach so. Ich denk mir früher haben wir mehr gewusst als er. Ich glaube aber, wenn er in einer anderen Schule gewesen wäre, wäre er sicher weiter hinten zurück geblieben. Wenn er nicht, wenn er sozusagen nicht durch dich so gefördert worden wäre. Ja, und ich denke ich hätte dann schon aufgegeben. Ja, das wäre schon sehr anstrengend geworden. Du hast in wunderbar gefördert.“

„In bestimmten Bereichen haben meine Erwartungen gepasst. In Mathematik hab ich mir weniger erwartet. ...Ja, ich hab schon gekämpft die ersten zwei Jahre, eine Katastrophe, sie war die schlechteste von allen.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2; Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Resümierend sind die Eltern mit den allgemeinen Leistungen der Kinder zufrieden. Wiederum wird die „volle Bildung“ betont. Anscheinend gingen die Eltern der gehörlosen Kinder mit eher weniger Erwartungen in die Integrationsklasse.

11.2.7.1 Vorteil eines Vorschuljahres

Drei Kinder besuchten eine Art Vorbereitungsklasse in der Kleingruppe vor der Regelbeschulung und zwei Kinder kamen direkt vom Kindergarten. Diese beiden Kinder waren einerseits um mindestens ein Jahr jünger und hatten andererseits keine intensive vorbereitende Förderung erhalten. Dies äußerte sich angefangen von der sozialen Reife bis zur Leistungserbringung nachteilig. Sie „hinkten“ bis zur vierten Klasse etwas hinten nach. Auch die Belastbarkeit der beiden Kinder war geringer und erzeugte eine höhere Stressintensität.

„Und warum sind die zwei Kinder ähnlich und die drei anderen Kinder auch ähnlich? Wir haben Probleme und die anderen nicht. Ja, hat das mit der Reife zu tun oder mit dem Alter zu tun, ich glaub es hat mit dem Alter zu tun.“

Ja, ich denke, wenn die in der Vorschule gewesen wären, dann hätten sie auch eine bessere Leistung gebracht, aber so haben sie die gleiche Leistung bringen müssen wie die anderen die schon ein Jahr Vorsprung hatten.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Bei den beiden „Kindergruppen“ (vorbereitete und nicht vorbereitete Gruppe) waren Unterschiede bei der Belastbarkeit, Leistungserbringung und sozialen Kompetenzentwicklung deutlich erkennbar. Auf Grund dieser Beobachtungen ist es absolut empfehlenswert, vor der integrativen Beschulung die gehörlosen Kinder in einer Kleingruppe ein Jahr vorzubereiten. Dies könnte im Rahmen einer Vorschulklasse organisiert werden. Gleichzeitig kann die/der Pädagogin/e regelmäßige Kontakte mit der gewählten Regelschule vorab pflegen (z.B. Klassenbesuche oder Besuch von Schulveranstaltungen) und somit die Kinder auf die integrative Beschulung vorbereiten.

11.2.8 Zusammenfassender Rückblick der Eltern gehörloser Kinder

Unterschiedlichste rückblickende Perspektiven zeigen zusammengefasst mögliche wichtige Faktoren, welche ein gutes Gelingen einer integrativen Beschulung bedingen könnten.

Eine grundsätzlich positive Einstellung der Klasse gegenüber und das Interesse an der Thematik wurden von der gehörlosen Mutter wahrgenommen:

„Es gibt keine Beeinflussung von außen...es ist auch angenehm. Deine Klasse, da ist niemand der sich eingemischt hat in die Klasse und die waren neutral, waren eher interessiert und positiv eingestellt. Bis jetzt, vier Jahre, wo ich doch regelmäßig dort war, bin ich doch immer begrüßt worden von den Lehrern der anderen Klassen auch von den anderen Kindern, das ist angenehm.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

Deutlich wird zusätzlich, dass eine Einmischung und Bewertung von außen nicht erwünscht ist. Ich denke, dass die Mutter Argumentationen eines Nichtgelingens meint, welche von unterschiedlichsten Seiten, gerade am Beginn der integrativen Beschulung zu hören waren. Die Vorstellung, gehörlose Kinder in einem integrativen Setting zu beschulen ist bis heute ein umstrittenes Unterfangen.

Es war wahrscheinlich für die gehörlosen Eltern besonders angenehm, dass in Ruhe dieses integrative Projekt ausprobiert werden konnten, ohne dass Negativprognosen gestellt wurden. Denn für diese Eltern war es ebenfalls eine Herausforderung, den Schritt in die Integration zu wagen.

Eine Mutter wunderte sich, dass keine GehörlosenlehrerInnen in der Klasse hospitierten. Dies war auch für mich verwunderlich, dass wir zwar sehr oft von Seiten der Universität (Professoren, StudentInnen, PraktikantInnen) und interessierten Personen besucht wurden, GehörlosenpädagogInnen jedoch wenige bis keine Hospitationen (eine Gehörlosenlehrerin aus Salzburg hospitierte einige Tage in der Klasse) in der Klasse beantragten.

„Aber trotzdem hab ich ja eh schon oft gefragt warum nicht andere Lehrer da in die Klasse kommen wollen. Ja, ich meine, ich finde das komisch, ich mein du weißt viele, es ist kaum jemand gekommen die Klasse zu besichtigen...Wo sind die Gehörlosenlehrer, die sich dafür interessieren? Man müsste ihnen das doch zeigen. Sie glauben es ist alles gleich und sie interessieren sich dafür nicht. Ich versteh das nicht.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

Von Seiten der Schulbehörde wurde dieses Projekt von Anfang an unterstützt. Die Planung und Bewilligung wurde schnell durchgesetzt, wobei die inhaltlichen Belange völlig dem LehrerInnenteam überlassen wurde.

„...also es war ziemlich barrierefrei das Ganze. Alle haben mitgespielt und eben auch der Stadtschulrat und auch vom Bund die Schulinspektorin.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Die Wichtigkeit des Teamteaching wird auch von den Eltern gesehen. Es gab unterschiedlichste Teamkonstellationen und alle haben in ihrer Art gut funktioniert.

„Das ist das Um und Auf, dass die Lehrer miteinander können, dass sie an einem Strang ziehen, weil sie stehen im selben Team. Also ohne dem geht gar nichts und da haben wir wirklich ein riesen Glück gehabt.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Der Wunsch nach einer Vorschulklasse wird hier nochmals formuliert:

„Ich denke es ist sehr gut gelaufen, ich glaube aber es wäre gut gewesen wenn T. in eine Vorschulklasse gegangen wäre. Das wär ein Vorteil für die anderen zwei Kinder gewesen. Er hat mit anderen Kindern die schon weiter entwickelt waren mithalten müssen. Das war schwierig.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P2

Die Elterngemeinschaft entwickelte sich zu einer Art „Hilfsinstitution“. Wurden Aufgaben vergessen oder waren Kinder krank, so gab es einen regelrechten Telefoninfodienst, wo entweder für gehörlose Eltern per SMS kommuniziert oder eben angerufen wurde.

„Das hat mir gut gefallen die Gemeinschaft, dass die hörenden Eltern und die gehörlosen Eltern locker miteinander umgehen. Ich werde auch eingeladen bei Veranstaltungen, da interessieren sie sich auch für den Gebärdensprachkurs. Bei Geburtstagsfeiern, da gib es eine gute Durchmischung, das hat mir gut gefallen. So einen Fall kenn ich nirgendwo anders. Sind alle sehr kühl im Umgang mit Gehörlosen. Ich bin sehr erstaunt über diese warme Atmosphäre.“

Die Erstkommunion. Die Vorbereitung. Ja. Das war hart, das war auch nicht einfach. Es war etwas Neues für uns. Wir sind die Ersten die immer etwas erkämpfen müssen, das ist einfach so.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P5

Kurzer Exkurs: Die Erstkommunion wurde erstmals außerhalb der Gehörlosen-seelsorge mit den hörenden Kindern gemeinsam veranstaltet. Dies verursachte Unstimmigkeiten in der Gehörlosenseelsorge, welche meinte, dass die gehörlosen Kinder eine besondere Betreuung und Vorbereitung bräuchten. Die Eltern der gehörlosen Kinder entschieden sich aber auch hier für den gemeinsamen Weg mit den hörenden Kindern.

Schlussendlich gab es eine gemeinsame Vorbereitung und eine gemeinsame Erstkommunion, und die gesamte Feier wurde auch auf die Bedürfnisse der gehörlosen beteiligten Menschen abgestimmt. Die Erstkommunion war für alle Beteiligten ein schönes und bereicherndes Erlebnis. Die Kirchengemeinde, welche die Organisation über hatte, war sehr stolz darauf.

Ich denke dieses kleine Ereignis zeigt, dass Vorstellungen (Visionen), welche noch niemals vorher ausprobiert wurden, mit großem Willen und hoher Sensibilität verwirklicht werden können. Trotz des Widerstandes der kirchlichen Gehörlosengemeinschaft wünschten sich dies die Eltern der Klasse und beharrten darauf, das Experiment durchzuführen. Schwierigkeiten gab es auch in der hörenden Kirchengemeinde, da die Visualisierung und Dolmetschungen bezahlt werden mussten. Der zuständige Pfarrer organisierte das benötigte Geld und die Eltern gestalteten

gemeinsam das inhaltliche Thema. Die PädagogInnen waren an der Organisation nicht beteiligt. Die Eltern der hörenden und der gehörlosen Kinder planten und bewältigten die gesamte Veranstaltung gemeinsam.

Die anschließenden beiden Interviewausschnitte fassen eine Vielzahl von Kriterien zusammen, welche für das Gelingen einer Integrationsklasse bedeutend sind und lassen erkennen, dass diese Form der integrativen Beschulung als Chance für den weiteren Bildungsweg gesehen wird. Weiters sehen beide Elternteile eine nach außen gehende Wirkung. Ein „Stein wurde ins Rollen gebracht“ und sie wünschen sich, dass weiter ähnliche Projekte in Zukunft entstehen.

Diesen beiden Interviews möchte ich hier nichts mehr hinzufügen und als abschließende Statements uninterpretiert lassen.

„Also das ist für mich einfach total schön. Also diese Freundschaften die sich da ergeben haben, mit den hörenden Kindern, dass sie da eingetaucht ist...mehr in diese hörende Welt hineingekommen ist und dass die Kinder sie auch so angenommen haben und sie auch eben gern haben. Das fand ich einfach sehr, sehr schön und das schöne Miteinander, dass da so viel Rücksicht genommen wird... und vor allem die Fr. T (gehörlose Lehrerin) die die Gebärdensprache kann und mit den Kindern so toll kommuniziert hat, dass die hörenden Kinder einen Gebärdensprachkurs gemacht haben, dass sie mit den Gehörlosen in Kontakt treten, das fand ich so schön... und auch die Offenheit und Bereitschaft der Eltern, ebenso unvoreingenommen an das ganze heranzugehen und auch die Bereitschaft von Fr. M. (Regelschullehrerin) ... und dass sie da auch sich bereit erklärt hat, das anzugehen, dieses Projekt und dass sie sich da eingelassen hat und dass sich das so im Laufe der Jahre so, so super entwickelt hat, dass die gehörlosen Kinder sie dann auch angenommen haben... dass Sie sich getraut hat das zu machen, denn das ist auch so eine riesen Herausforderung und da bin ich wirklich auch sehr dankbar. Also ich bewundere ihren Mut, dass sie sich da so eingelassen haben auf das und mit so viel Enthusiasmus an das ganze herangegangen sind...

Sie sind so dahinter gestanden und sie haben einfach so viel ausprobiert und die Kinder haben so viele Möglichkeiten gehabt dadurch, was sie so irgendwie nie gehabt hätten. Ja, allein schon, dass sie den normalen Lehrplan haben können und nicht den Sonderschullehrplan, das ist auch so ein riesen Plus fürs Leben und weil sie ganz andere Herausforderungen jetzt haben... ich mein wenn sie das nicht gehabt hätte, mit diesen tollen Grundstoff, dann wäre ihr eine AHS gar nicht möglich gewesen. Ja, das ist natürlich ein

unbezahlbarer Schatz....dass sich die Grenzen jetzt geöffnet haben.“

Elternteil/hörend, 17.06.2009/P1

Also ich hab so das Gefühl gehabt, dadurch ist so dieser Stein ins Rollen gekommen. Seit es diese Klasse gibt, ist das in aller Munde und ja, es ist einfach was völlig Neues und gut für das Schulsystem, dass es so was gibt und ich wünsch mir halt dass das nicht das erste Projekt ist, sondern dass es auch so weiter geht in dieser Form eigentlich... es ist eine super gelungene Sache. Besser kann man sich es ja gar nicht mehr wünschen. Ja, also in jeder Hinsicht. Es ist einfach super toll und ja, ich bin über alle Maße glücklich, dass das so funktioniert hat und dass das so geworden ist.

Ja, dass das so eine Chance ist für die Kinder ,für ihre Zukunft und für ihr Leben. Ja, so ein richtig guter Grundstein. So was ganz elementar Wichtiges. Sie haben eine super Chance gekriegt. Ja, womit man ja eigentlich nicht mehr gerechnet hat.“

Elternteil/gehörlos, 17.06.2009/P3

12 RESÜMEE DER GESAMTUNTERSUCHUNG

12.1 Eine bereichsbezogene Theorie schulischer Integration in zwei Sprachen

Auf der Basis ausführlicher Interviewgespräche mit allen Beteiligten, teilnehmender/nicht teilnehmenden Beobachtungen und des Befindlichkeitsprofils der SchülerInnen entwickelte ich ein Modell aus der Perspektive, eine zusätzliche Sprache in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

12.1.1 Kernkategorie: Sprachintegration

Die Kernkategorie meines Modells habe ich als *Sprachintegration* bezeichnet. Dieser Begriff beschreibt die Übernahme der Sprache des zu integrierenden Kindes in den Integrationsprozess. Als „Story Line“ wird das Modell im Rahmen eines Entwicklungsprozesses entworfen, ausgehend von der Unzufriedenheit mit einem herkömmlichen Schulmodell hin zu einer integrativen Beschulung in zwei Sprachen, deren Bewältigungsstrategien, bis schließlich zur positiven Beurteilung durch die Beteiligten.

Gehörlose SchülerInnen können einen Unterricht in Lautsprache rein physiologisch nur unvollständig wahrnehmen. Möchte man nun gehörlose Kinder in das lautsprachliche Schulsystem integrieren, so ist naheliegend, deren Sprache mit zu integrieren. Diese von mir bezeichnete *Sprachintegration* erfordert konkrete Bedingungen, welche ich kurz grafisch darstellen möchte:

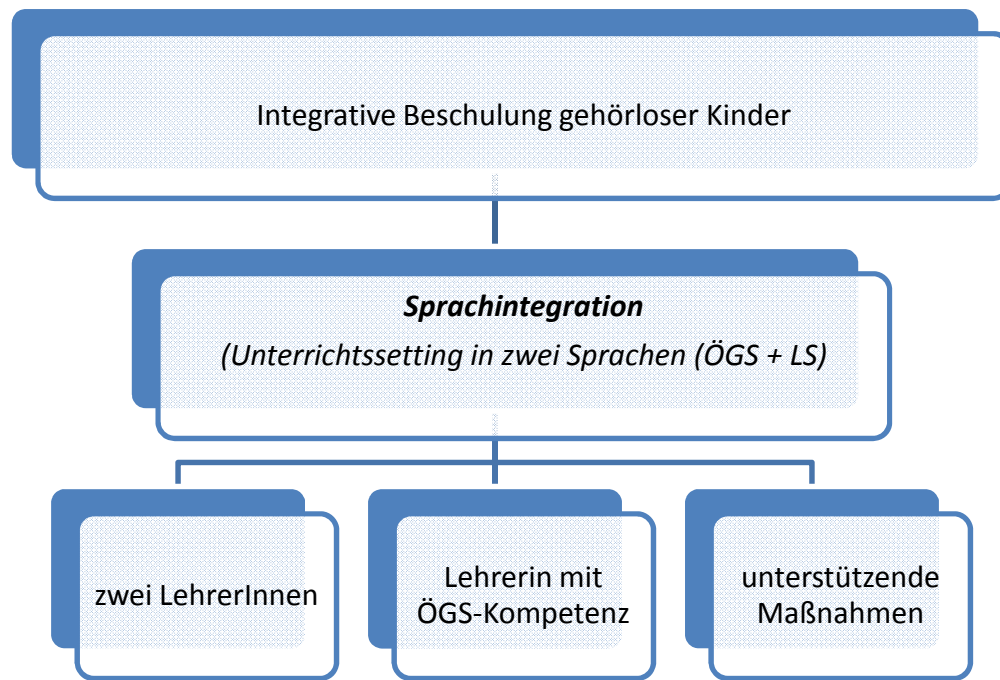


Abb. 12.1 Strukturelle Maßnahmen bei einer integrativen Beschulung gehörloser Kinder

Die ursächliche Bedingung ist der Wunsch nach integrativer Beschulung gehörloser Kinder. Dies führt zum Kernphänomen, dass die Sprache der Kinder (ÖGS) unumbringlich mit in die Integration hineingenommen werden muss. Zum Kontext des Kernphänomens gehören spezifische Eigenschaften, welche sich in Veränderungen struktureller Maßnahmen zeigen (Abb.12.1).

Ebenen der Veränderung im Schulsystem

- o Zwei LehrerInnen (für zwei Sprachen)
- o Ein/e Lehrer/in mit ÖGS- Kompetenz
- o Zusätzliche unterstützende Maßnahmen (Fördereinheiten, ÖGS-Übungsstunden usw.)

Damit Schule mit einem integrativen zweisprachigen Modell erfolgreich arbeiten kann, muss sie das Problem, eine zusätzliche Sprache im Schulalltag zu integrieren, bewältigen.

12.1.2 Bewältigungsstrategien im Umgang mit einer zweiten Sprache im Klassenalltag

Eine zweite Sprache im Klassenalltag verlangt von allen Beteiligten unterschiedlichste Strategien, um dieses Phänomen bewältigen zu können. Die anschließen-

den Abschnitte beschreiben nun im Sinne der „Grounded Theory“ die Kategorien, welche unmittelbar in enger Wechselwirkung zur Kernkategorie stehen. Es umfasst die Kategorien *Kommunikation, sozialer Umgang und Befindlichkeit* der handelnden Personen in der untersuchten Klasse. Anhand eines vielfältigen Untersuchungsmaterials werden anschließende Konzepte beschrieben.

12.1.2.1 Kommunikative Strategien um die Sprachintegration zu bewältigen

Entscheidend für den Integrationsprozess ist eine funktionierende Kommunikation. Kommunikation passiert in der Schule auf verschiedenen Ebenen (Abb.12.2):

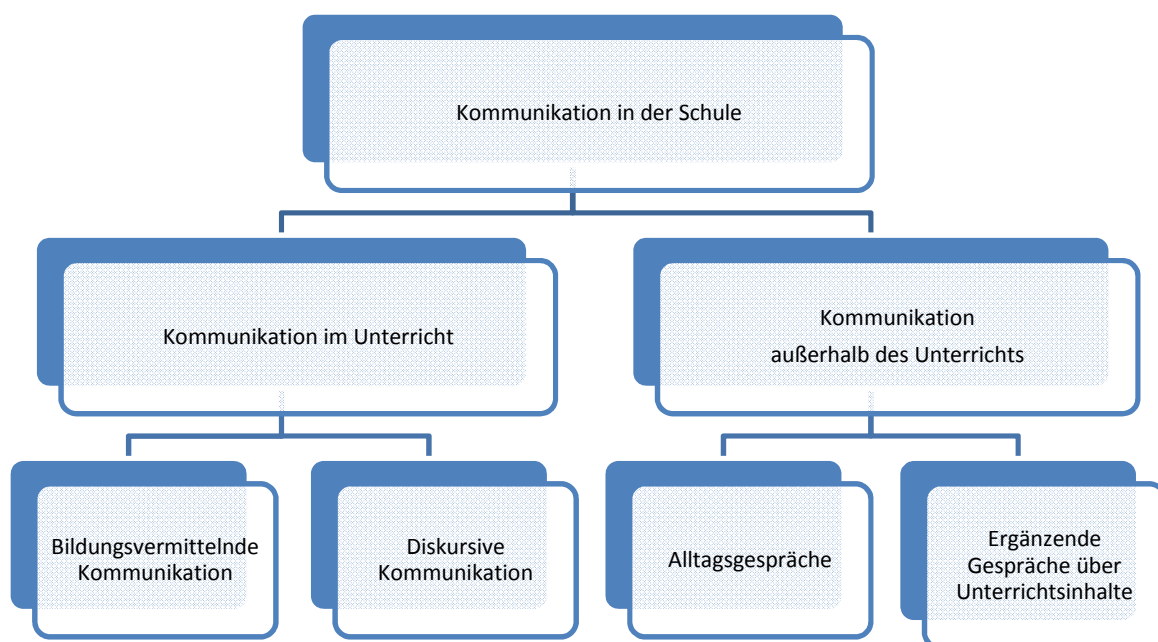


Abb. 12.2 Kommunikation in der Schule

Im Unterricht dient Kommunikation zur Vermittlung von Bildungsinhalten. Es werden Sachinhalte erklärt, dazu Fragen gestellt und von den SchülerInnen Antworten erwartet. Oder über Diskussionen werden unterschiedliche Meinungen zu Themen geäußert, diese Meinungen werden wiederum reflektiert und mit dem eigenen Meinungsbild verglichen usw. (diskursive Kommunikation).

Um Bildung zu ermöglichen, ist Sprache notwendig. Diese Sprache wiederum muss von Seiten der Lehrenden und von Seiten der Schülerinnen gleichermaßen beherrscht werden. Im Falle der Integration gehörloser SchülerInnen muss diese Sprache, also die integrierte Sprache, durch zumindest eine ÖGS-kompetente Lehrkraft präsent sein. Um eine Alltagskommunikation zu führen ist ebenfalls eine

grundsätzliche Sprachkompetenz vonnöten. Diese Sprachkompetenzen können variieren und mit zusätzlichen Kommunikationsstrategien eingesetzt werden. Flexibilität in der Sprachanwendung und offener, angstfreier Umgang im Sprachprozess fördern interaktive Prozesse.

Im Laufe der integrativen Beschulung entwickelten sich Handlungs- und Interaktionale Strategien, welche sich teilweise veränderten und/oder zielgerichtet eingesetzt wurden, um das Phänomen (*Sprachintegration*) in Bezug auf Kommunikation zu bewältigen.

SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern wandten unterschiedlichste interaktionale Strategien an.

Interaktionale Strategien der SchülerInnen im Kommunikationsprozess

Abb. 12.3 gibt einen Überblick über das Phänomen Kommunikation. Kommunizieren die hörenden und gehörlosen SchülerInnen in der integrierten Sprache (ÖGS), so kann von einer Sprachintegration gesprochen werden. Bevor jedoch in einer zusätzlichen Sprache kommuniziert werden kann, muss diese vom integrierenden Umfeld erlernt werden. Das Erlernen einer neuen Sprache erfordert Zeit. In dieser Zeit, in der die neue Sprache noch nicht beherrscht wurde, entwickelten die SchülerInnen unterschiedlichste kreative Kommunikationsstrategien. Die wichtigste Strategie von Seiten der hörenden SchülerInnen, das Erlernen der ÖGS, wurde rasch angewandt. Durch Erfragen von Gebärdenbegriffen, Abschauen von Gebärden bei den gehörlosen Kindern und der gebärdenden Lehrerin und durch den Besuch eines Gebärdenkurses erwarben sie die ersten ÖGS-Kenntnisse. Flexibel und kreativ vermengten die hörenden SchülerInnen die gelernten ÖGS-Kenntnisse mit dem Fingeralphabet, schriftlichen Notizen und deiktischen Mitteln. Positive Strategien mit Sprachbarrieren umzugehen (siehe Kapitel 8.2.7) z.B. nachzufragen, Hilfe von Seiten der gebärdenden Lehrerin holen und vielfältige Sprachanwendungsstrategien (siehe Kapitel 8.2) ermöglichten eine Kommunikation im Klassenalltag.

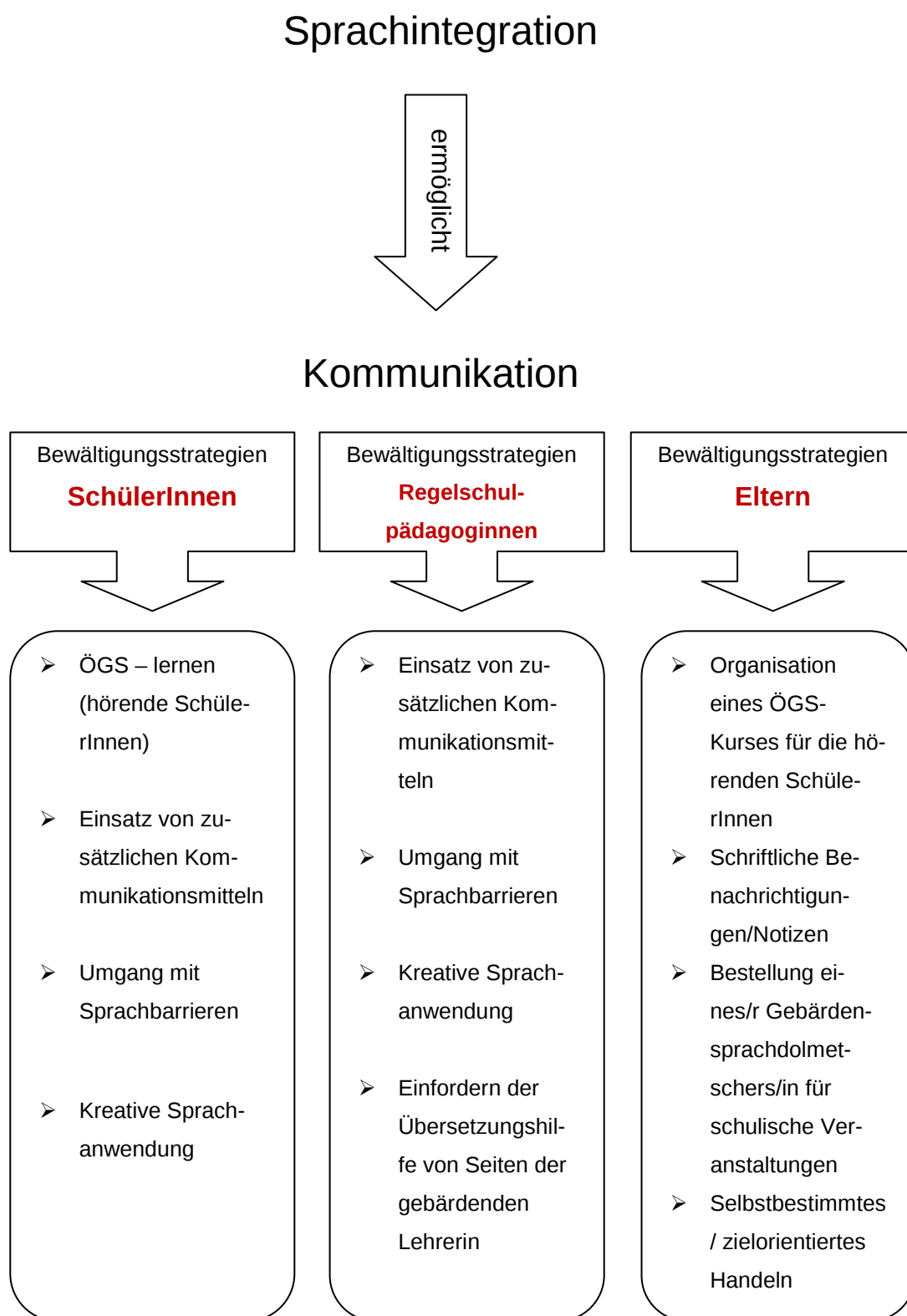


Abb.12.3: Sprachintegration ermöglicht Kommunikation

Interaktionale Strategien der RegelschulpädagogInnen im Kommunikationsprozess

Die RegelschullehrerInnen hatten alle keine ÖGS-Kompetenz. Über die gebärdende Lehrerin wurde während des Unterrichts eine „kommunikative Brücke“ geschlagen. Bei Alltagsgesprächen außerhalb des Unterrichts oder bei Abwesenheit der gebärdenden Lehrerin mussten sich die Regelschullehrerinnen Strategien überlegen, wie sie mit den gehörlosen Kindern in irgendeiner Form kommunizieren konnten. Die Klassenlehrerin setzte sehr kreativ eine Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten ein (z.B. pantomimisches Verhalten, mimischer Ausdruck, langsames oftmaliges Wiederholen von kurzen Sätzen und Begriffen usw.). Begleitet wurden diese Strategien von Offenheit, Respekt, Geduld, Humor und Interesse (siehe Kapitel 7.2.2.1). Interessantes Phänomen: Positive Beziehungsebene trotz geringer Sprachbasis.

Interaktionale Strategien der Eltern im Kommunikationsprozess

Da die Eltern nur eine indirekte Untersuchungsgruppe darstellten (sie wurden nicht beobachtet und kommunikative Inhalte wurden in den Interviews nicht berücksichtigt), können nur Aussagen auf Grund meiner Erfahrungen und der Interviewinhalte der Eltern gemacht werden.

Die Eltern verständigten sich untereinander an Hand von schriftlichen Informationen oder Notizen. Die gehörlosen Eltern wurden bei alle Entscheidungen (z.B. Erstkommunion) voll mit eingebunden. Bei Elternabenden wurden GebärdensprachdolmetscherInnen von den Eltern selbst organisiert. Die Eltern der gehörlosen Kinder und die Eltern der hörenden Kinder handelten gemeinsam selbstbestimmt und zielorientiert. Einen sehr wichtigen Beitrag zur kommunikativen Bewältigung der Sprachintegration in der Klasse leisteten die Eltern durch die Organisation eines ÖGS-Kurses für die hörenden MitschülerInnen der Klasse.

Kommunikation äußert sich als wesentliches Prinzip in der Integrationsklasse. Alle Beteiligten entwickelten für sich wichtige und fördernde Strategien, um die Sprachintegration zu bewältigen. SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern bemühten sich, Kommunikation im Klassenalltag zu ermöglichen. Für alle Beteiligten war es sichtbar wichtig, kommunikative/sprachliche Zugänge rasch zu schaffen.

Abb. 12.4 soll die Sprachanwendungen aller Beteiligten im Klassenalltag darstellen. Zusätzliche kommunikative Hilfsmittel wie Fingeralphabet, pantomimische Darstellungen, schriftliche Notizen usw. ergänzten den kommunikativen Umgang.

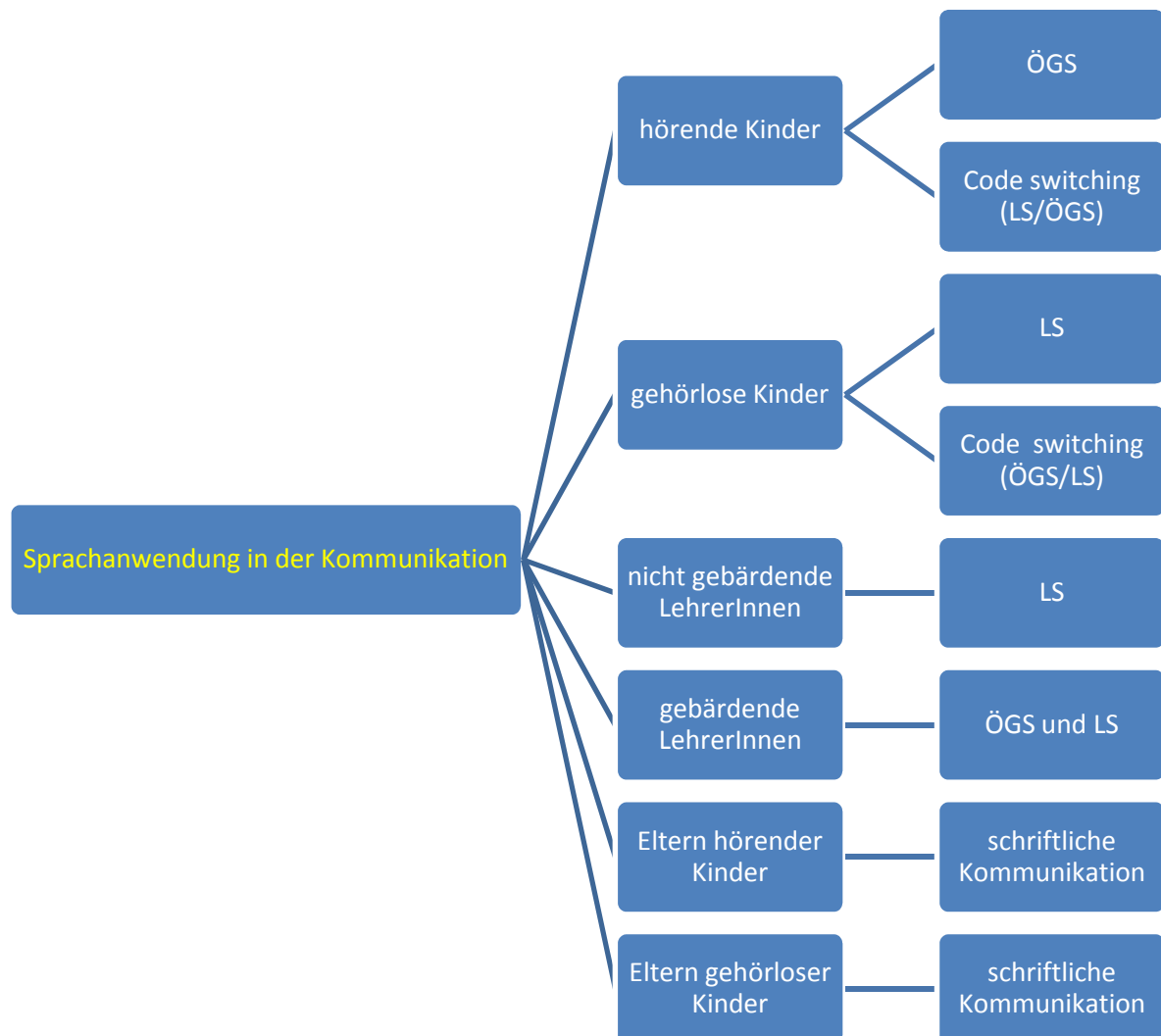


Abb. 12.4: Sprachanwendungen im Klassenalltag

12.1.3 Das Einwirken der *Sprachintegration* auf die soziale Interaktionen

Abb. 12.5 gibt einen Überblick über das Phänomen von sozialen Interaktionen aller Beteiligten im Klassenumfeld. Unter *Soziale Interaktionen* ist der Umgang zwischen den beteiligten Personen im Klassenalltag gemeint. Eine sprachliche Basis erleichtert und fördert das soziale Umgehen miteinander. Kann man miteinander kommunizieren, so werden Kontakte, in welcher Form auch immer, zwischen Menschen leichter geknüpft. Im Falle dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass sich Sprachkompetenzen und Interaktionen bedingen. Durch die Sprachintegration wurden soziale Interaktionen gefördert. Interaktionale fördernde Strategien wurden von SchülerInnen, Lehrerinnen und Eltern im Umgang miteinander entwickelt und angewandt. Die in Abbildung 12.5 genannten Punkte wurden unter den jeweiligen Kapiteln beschrieben. Wie und in welcher Form die SchülerInnen und Lehrerinnen miteinander umgingen, wurde ebenfalls erläutert. Die Beobachtungen und Ausschnitte von Interviewsequenzen zeigen, dass der Umgang zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen und Lehrerinnen routiniert und entspannt ablief. Die Einschätzung des Klassenklimas wird von allen Beteiligten als äußerst positiv empfunden. Ein intensives soziales Miteinander wurde auch mit den Eltern erlebt, welche im Sinne „wir machen alles gemeinsam“ z.B. eine gemeinsame Erstkommunion durchsetzten oder bei Festen und Schulveranstaltungen mit den SchülerInnen und PädagogInnen zusammenarbeiteten. Es zeigt sich, dass Sprachintegration soziale Interaktion positiv beeinflusst und fördert.

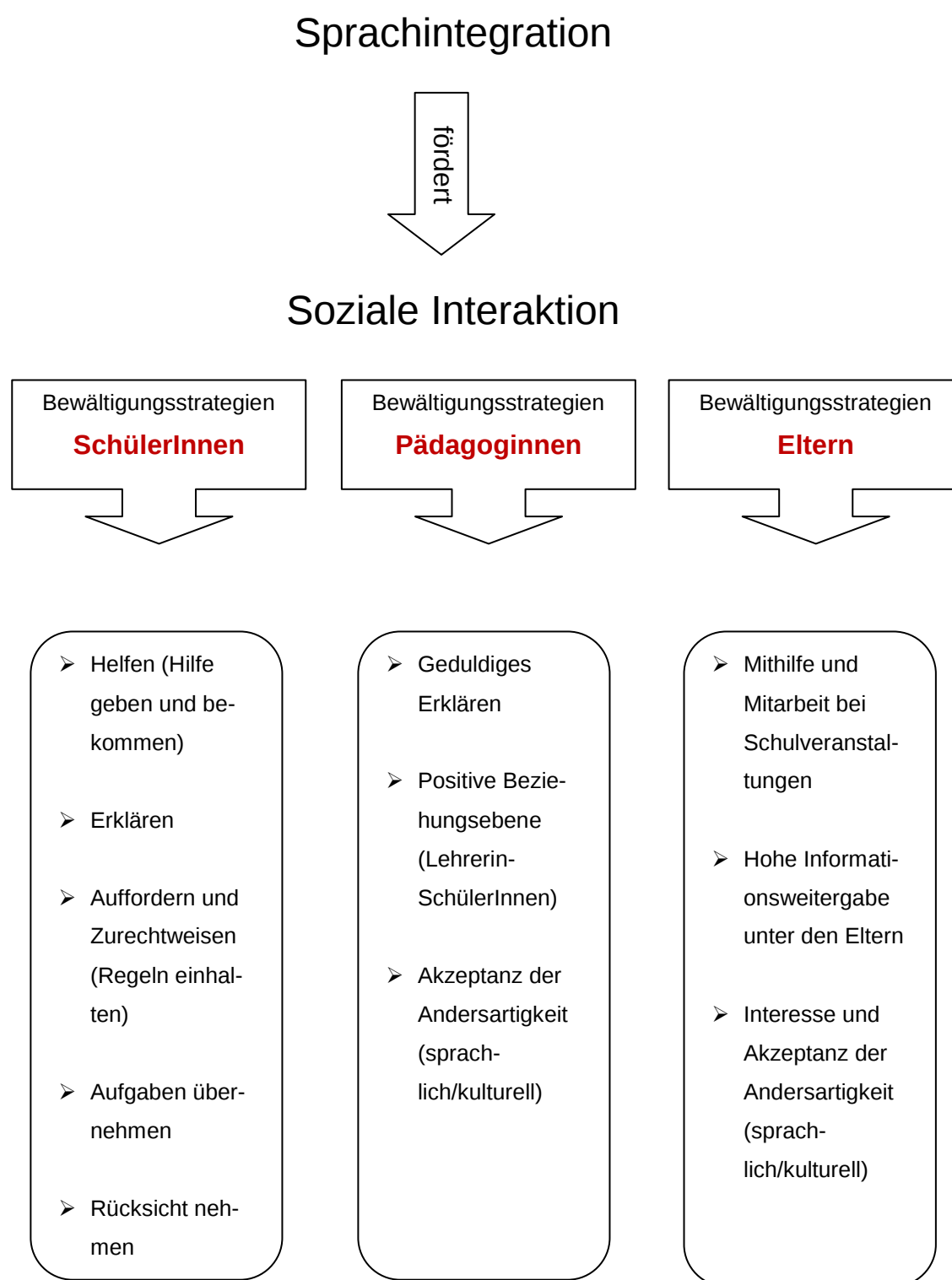
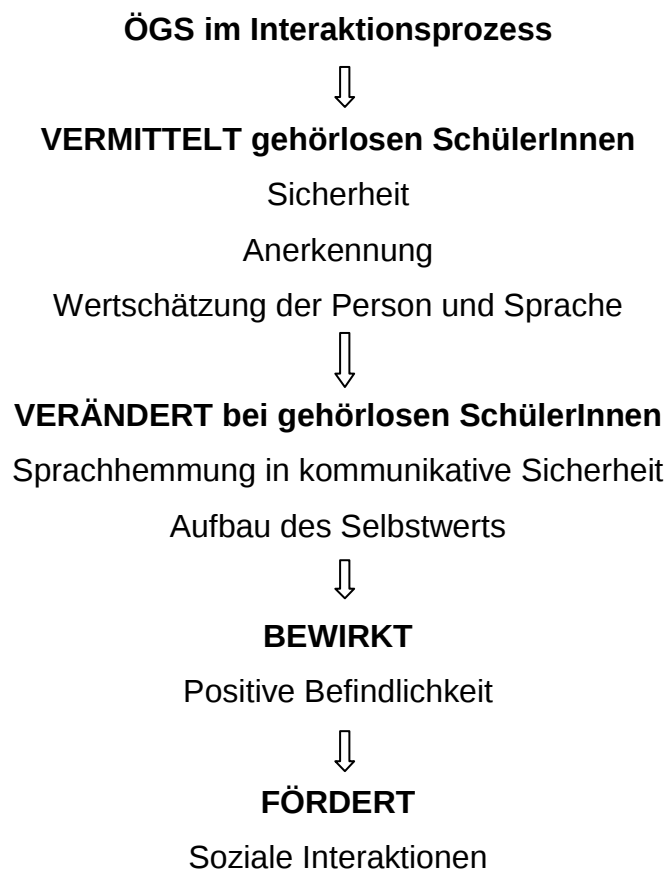


Abb.12.5 Sprachintegration fördert soziale Interaktion

Die Umgangsweise der SchülerInnen, Pädagoginnen und Eltern untereinander kann Konsequenzen innerhalb eines weiteren Bewältigungsprozess nach sich ziehen, indem sich Verhalten verändern kann – Aufeinanderzuzugehen oder Rückzug, Toleranz – Intoleranz, Sicherheit – Unsicherheit usw.

Handlungsstrategien bedingen Veränderungen im Verhalten, sie vermitteln Informationen und bewirken zwischen Menschen unterschiedlichste Befindlichkeiten.



Dies führt zum nächsten Punkt, der Befindlichkeit aller beteiligten Personen im Untersuchungsfeld.

12.1.4 Das Einwirken der *Sprachintegration* auf Befindlichkeiten von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern

Warum fühlen sich die Beteiligten wohl oder unwohl? Warum bewirkt (beeinflusst) Sprachintegration Befindlichkeit?

Auf der Befindlichkeitsebene wird gemessen, wie sich das Individuum in der Gruppe (im System) fühlt. Wiederum ist die Befindlichkeit von unterschiedlichsten Bedingungen abhängig. Diese Bedingungen können fördernd oder hemmend wirken, und zwar im Sinne einer positiven oder negativen Befindlichkeit.

Sprachintegration vermittelt der integrierten Sprachgruppe, im Kapitel 12.1.3 beschrieben, Sicherheit, Anerkennung und Wertschätzung der Person und Sprache.

Gehörlose Menschen leben in einer mehrheitlich lautsprachlichen Welt und erfahren im Umgang mit dieser Welt kommunikative Unsicherheiten, erleben Abwendungen von hörenden Menschen auf Grund kommunikativer Barrieren und fühlen sich und ihre Sprache *nicht wertgeschätzt* (siehe Interviewsequenzen der gehörlosen Pädagogin).

In einem Umfeld, in dem *Sprachintegration* gelebt wird passiert durch Anwendung dieser folgendes:

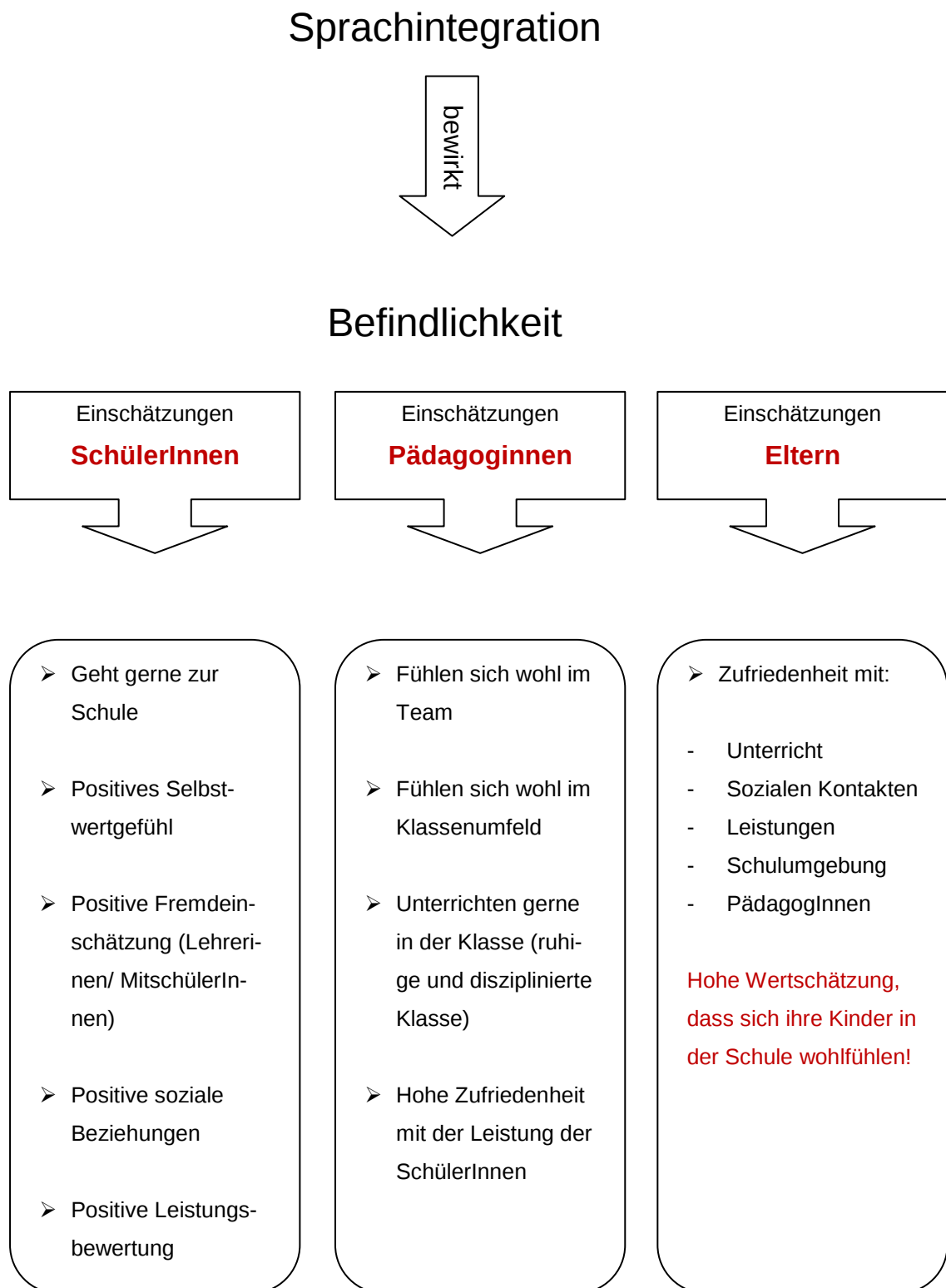


Abb. 12.6 Sprachintegration bewirkt Befindlichkeit

Fasst man Abb.12.6 zusammen, so erkennt man, dass alle Beteiligten eine positive Befindlichkeit zeigen. SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern fühlten sich in der Klasse wohl und äußerten eine hohe Zufriedenheit mit Unterricht, sozialen Kontakten, Leistungen der SchülerInnen usw.

Durch die Sprachintegration werden sichtlichst unterschiedlichste Mechanismen ausgelöst, welche auf alle Beteiligten wirken.

Meiner Annahme nach dürfte die Akzeptanz (Wertschätzung) und das Interesse an der neuen Sprache und deren SprachanwenderInnen, ein kreatives zielorientiertes Handeln bei allen beteiligten Personen auslösen und folglich rückwirkend das gesamte integrative System mit positiven emotionalen Befindlichkeiten *belohnen*.

Ein volkstümliches Sprichwort fasst es kurz zusammen: *„So wie man in den Wald hineinruft, so kommt es zurück.“*

12.1.5 Grafische Darstellung: Konzept der „Sprachintegration“

Sind Eltern mit der eigenen Schulbildung nicht zufrieden gewesen und sehen sie die zukünftigen Möglichkeiten der Schulbildung ihrer eigenen Kinder ebenfalls kritisch, so werden sich diese Eltern fragen, welche alternativen Möglichkeiten im Sinne einer effizienten Bildung ihrer Kinder sinnvoll wären. Im konkreten Fall handelte es sich um gehörlose Eltern oder hörende Eltern, welche sich mehrheitlich mit der Gehörlosengemeinschaft identifizierten und hoch sensibilisiert punkto Bildung gehörloser Menschen waren. Die ursächlichen Bedingungen für die Eltern der gehörlosen SchülerInnen, welche den Neuorientierungsprozess auslösten, waren Unzufriedenheit mit der eigenen Schulbildung, Befürchtungen einer unzureichenden Bildung für das eigene gehörlose Kind und das Bedürfnis nach Gleichberechtigung. Gleichberechtigung im Sinne einer Chancengleichheit im Bildungsbereich und eines barrierefreien Zuganges zu Bildungsinhalten.

Abb. 12.7 gibt einen Überblick über die Stellung der Kategorien im Bedingungsgefüge des Kodierparadigmas.

Die alternative Bildungsmöglichkeit wurde in Form eines Integrationswunsches von Seiten der Eltern der gehörlosen SchülerInnen angedacht. Die gehörlosen

Kinder sollten in einer Integrationsklasse mit hörenden Kindern gemeinsam beschult werden.

Kernphänomen des gesamten Prozesses stellte für mich die Integration der Sprache der zu integrierenden Kinder dar. Ich rekonstruierte die Wechselwirkungen sowie Handlungsstrategien und einwirkende Bedingungen rund um dieses Phänomen. Daraus entwickelte ich ein theoretisches Modell der *Sprachintegration* – so benannte ich die Kernkategorie.

Der Kontext stellt die spezifischen Eigenschaften dar, welche zu dem Phänomen einer Sprachintegration gehören. Diese Grundeigenschaften gehören zur Sprachintegration und setzten diese somit voraus.

Ich beschreibe drei Hauptkategorien, *Kommunikation, soziale Interaktion und Befindlichkeit*, die in unmittelbarer Wechselwirkung zur Kernkategorie stehen. Im Rahmen dieser zentralen Kategorien analysiere ich auftretende Handlungs- und interaktionale Strategien, welche SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern zur Bewältigung von Kommunikation und sozialer Interaktion einsetzten und folglich ihre Befindlichkeiten darstellten.

Wie die Sprachintegration konkret im Einzelfall von zukünftigen Modellen aussieht, hängt von verschiedenen intervenierenden Bedingungen (Rahmenbedingungen) ab, welche die Ausbildung der GehörlosenpädagogInnen, den Unterrichtslehrplan und die gesetzliche Verankerung der Gebärdensprache im Bildungsbereich betreffen.

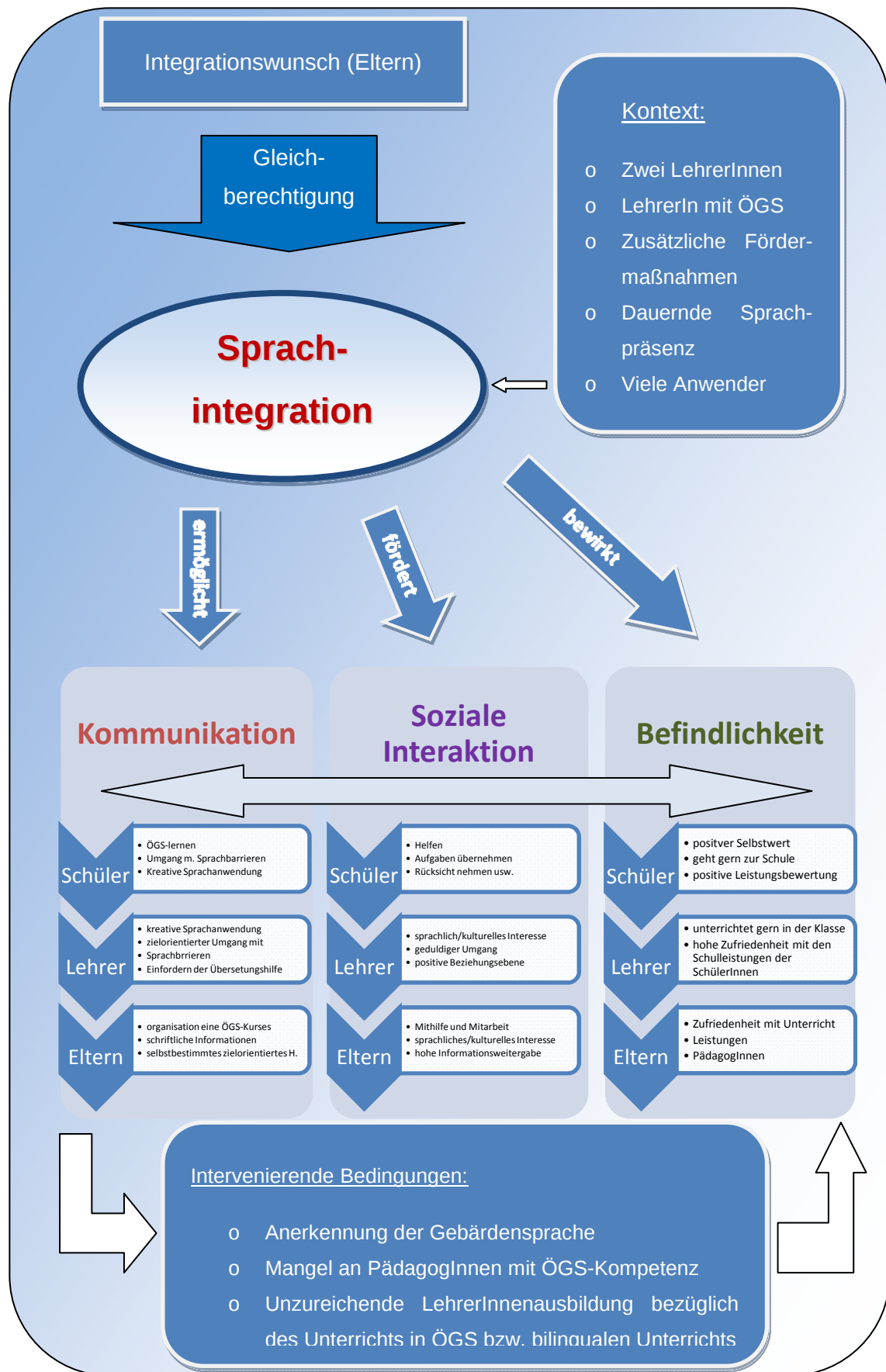


Abb. 12.7: Konzept der „Sprachintegration“ (Text von SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern sind in den Abbildungen 12.3, 12.5, 12.6 größer nachzulesen – Handlungsstrategien / Befindlichkeits-einschätzungen)

12.1.6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Nun werden nochmals alle Hauptthemen zusammengefasst und die Ergebnisse und Erkenntnisse der Untersuchung dargestellt:

Die Anfangsphase

Die Anfangsphase des integrativen Prozesses stellte für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Es wurde dokumentiert, mit welchen Ausgangskriterien Kinder und PädagogInnen in den Integrationsprozess einstiegen. Trotz wenigen bis keinen Erfahrungen bezüglich einer integrativen Beschulung gehörloser Kinder, ließen sich alle beteiligten Personen motiviert auf die neue Situation ein. Unterschiedlichste Handlungsstrategien und Veränderungsprozesse wurden beschrieben und analysiert. Es konnte festgestellt werden, dass durch die Einwirkungen der PädagogInnen über Verhaltensadaptionen, Sensibilisierungen im Kommunikationsprozess und über direktes Ansprechen von Problematiken, diese schwierige Phase gut bewältigt wurde. Für die gehörlosen SchülerInnen stellte die Anfangsphase eine Doppelbelastung dar. Einerseits wirkte das integrative Umfeld mit vielen hörenden Kindern, zwei LehrerInnen im Unterricht und zwei Unterrichtssprachen belastend und andererseits fühlten sich die gehörlosen Kinder durch die Leistungsanforderungen der Regelschule überfordert. Gerade in der Anfangsphase wurden Müdigkeit, Konzentrationsschwächen und Überforderungsphänomene, wie z. B. Rückzug, Unsicherheit, Ablehnung von Kommunikation beobachtet.

Beziehungsebene – Sprachebene

Das Phänomen der positiven Beziehungsebene trotz einer geringen Sprachbasis trat im Laufe der Untersuchung immer wieder auf. Die Interviews mit der gehörlosen Lehrerin bestätigten die Annahme, dass gehörlose Menschen mit ihren Mitmenschen durch Offenheit, Interesse, Respekt und das Bemühen von Seiten des Gesprächspartners eine kommunikative Ebene aufzubauen, sozusagen über eine positive Beziehungsebene, eine erfolgreiche Kommunikationsebene erreichen können. Eine positive Beziehungsebene ermöglicht also auch eine Kommunikationsebene bei geringen Sprachkompetenzen. Das Agieren der Regelschulpädagogin, das Reagieren der gehörlosen SchülerInnen und der gehörlosen Lehrerin, sowie die Interviewäußerungen der gehörlosen Pädagogin belegen dies.

Kommunikation im Klassenalltag

Die Kommunikation im Klassenalltag zwischen SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und Pädagoginnen lief routiniert und spannungsfrei ab. Kreative Sprachanwendung von Seiten der SchülerInnen und ein positiver Umgang mit Sprachbarrieren förderten den kommunikativ interaktiven Prozess. Das freiwillige Erlernen der ÖGS von Seiten der hörenden SchülerInnen, die interessierte Anwendung und „das Gefallen“ an der Gebärdensprache unterstützten zusätzlich die Kommunikation im Klassenalltag. Die hörenden Kinder erwarben kommunikative Umgangsweisen im Umgang mit gehörlosen Kindern und die gehörlosen Kinder erlebten und internalisierten spezifische Umgangsweisen des hörenden Umfeldes.

Soziale Interaktionen in der Klasse und im Freizeitbereich

Besonders auffällig ist die geschlechtsspezifische soziale Zuwendung von Seiten der hörenden SchülerInnen in Richtung gehörloser SchülerInnen. Alle hörenden Mädchen unabhängig von ihrer sprachlichen ÖGS-Kompetenzen zeigten ein hohes Verantwortungsbewusstsein, den gehörlosen MitschülerInnen gegenüber. Bei den Burschen hingegen wurden soziale Kontakte eher in Richtung Regeleinhalten, Anweisungen und Bestimmungen beobachtet.

Ebenfalls interessant ist, dass die gehörlosen Mädchen schneller Kontakt zu den hörenden MitschülerInnen fanden als gehörlose Buben.

In der Klasse wurden soziale Kontakte zwischen hörenden und gehörlosen MitschülerInnen relativ ausgeglichen gepflegt.

Nach der Schule wurden zwar vereinzelt Kontakte zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen wahrgenommen, jedoch wurden diese nur von einigen wenigen Familien der hörenden Kinder forciert. In Familien mit gehörlosen Eltern wurde eine gewisse Reserviertheit bei innerfamiliären Besuchen von hörenden MitschülerInnen beobachtet. Die gehörlosen SchülerInnen untereinander pflegen einen sehr regen Kontakt.

Die hörende Mutter einer gehörlosen Schülerin hingegen forcierte auch die außerschulischen Kontakte ihres Kindes. Hier wurde beobachtet, dass dieses gehörlose Kind häufiger in hörende Familien eingeladen wurde und umgekehrt auch häufiger hörende FreundInnen, zu sich nach Hause einlud.

Bei den außerschulischen Interaktionen zwischen *hörenden und gehörlosen* Familien dürften Kommunikationsbarrieren eine gewisse Rolle spielen.

Sprachanwendung, Sprachwahl und Sprachbarrieren

Die gehörlosen und hörenden Kinder waren fähig, situations- und personenabhängig Sprache anzuwenden. Einzelne hörende Kinder waren den Regelschullehrerinnen sprachlich behilflich, wenn die gebärdende Lehrerin nicht anwesend war und übernahmen damit eine Dolmetschfunktion. Diese Kinder waren sich ihrer guten Sprachkompetenzen sichtlichst bewusst und setzten diese bei Bedarf sehr gezielt ein. Sie übersetzten für ihre hörenden MitschülerInnen, für ihre nicht gebärdensprachkompetenten Lehrerinnen, sowie für ihre gehörlosen KlassenkameradInnen einmal von der Lautsprache in die Gebärdensprache oder umgekehrt von der Gebärdensprache in die Lautsprache.

Die hörenden und gehörlosen SchülerInnen meisterten das Anwenden von Codeswitching und den kreativen Einsatz von zusätzlichen Kommunikationsmöglichkeiten. Die Gebärdensprache war Hauptsprachmodus bei Interaktionen zwischen hörenden und gehörlosen Kindern. Sprachbarrieren gehörten ebenso zum sprachlichen Alltag und wurden mit unterschiedlichsten Strategien gemeistert.

Spracheinstellungen der Kinder

Im Rahmen eines Kurzfragebogens und anhand der Interviews der hörenden und gehörlosen Kinder wurde deren Spracheinstellungen erhoben. Der Großteil der hörenden Kinder schätzte ihre eigene Gebärdensprachkompetenzen als gut ein und gab an, dass ihnen die Gebärdensprache gut gefalle.

Die gehörlosen Kinder bekundeten eine allgemein positive Einstellung beider Sprachen (Laut- und Gebärdensprache) gegenüber, wobei die CI-Kinder in der lautsprachlichen Anwendung selbstsicherer auftraten als ihre MitschülerInnen mit Hörgeräten. Den gehörlosen Kindern ist die Wichtigkeit beider Sprachen für ihr Leben sehr bewusst. Die Lautsprache wird als Zugang zur hörenden Welt gesehen.

Klassenklima und Klassengemeinschaft

Die SchülerInnen und Lehrerinnen schufen ein äußerst positives Klassenklima, in dem sich alle Beteiligten sehr wohl fühlten. Es gab in der Klasse kein sozial isoliertes Kind und die sozialen Kontakte in der Klasse gestalteten sich unter den hörenden und gehörlosen SchülerInnen weitgehend ausgeglichen. Die Umgangsformen waren meist freundlich und respektvoll. Die Klasse wurde von den PädagogInnen als ruhig und sehr aufmerksam beschrieben. Es wurde insbesondere von Seiten der SchülerInnen darauf geachtet, dass die Klassenregeln von allen Kindern eingehalten wurden. Dies war für die gehörlosen und hörenden SchülerInnen gleichermaßen wichtig.

Sprachbasis erleichtert Interaktion

In den verschiedenen interaktionalen Situationen zeigt sich, dass hörende SchülerInnen mit guten ÖGS-Kenntnissen Interaktionen schneller und reibungsloser meisterten. Mit Hilfe von zusätzlichen kommunikativen Mitteln (z.B. Fingeralphabet) steigerten die hörenden SchülerInnen ihre Sprachkompetenzen, um im interaktiven Prozess mit ihren gehörlosen MitschülerInnen schnell und gut verständlich zum Ziel zu gelangen. Die Wichtigkeit, dass der andere versteht und man selbst verstanden wurde, wurde des Öfteren von den SchülerInnen hervorgehoben und beeinflusste ein ausdauerndes und geduldiges Kommunikationsverhalten.

Erlernen soziale Kompetenzen

Alle Kinder erlernten eine Vielzahl an sozialen Kompetenzen. Das Rücksichtnehmen, das Helfen und Einfordern von Hilfe, das Erklären usw. wandten gehörlose SchülerInnen und hörende SchülerInnen gleichermaßen an. Es zeigten sich keine Unterschiede diesbezüglich. Für die Klasse Aufgaben zu übernehmen, nach bestimmten Regeln zu agieren und sich produktiv an der Klassengemeinschaft zu beteiligen, bewältigten die gehörlosen Kinder genauso gut wie die hörenden Kinder.

Wahrnehmung als Sprachgruppe

Ein interessantes Phänomen war die Wahrnehmung der gebärdenden Personen von den hörenden Kindern. Krausneker 2004 schrieb ebenfalls zu diesem Phänomen: „Interessant ist, dass die gehörlosen KollegInnen von den hörenden Kindern

*als ´gebärdend´ wahrgenommen wurden.“ Auch in dieser Untersuchung ordneten die hörenden Kinder die gehörlose Lehrerin zwar als *gebärdende Lehrerin* ein, sie waren sich jedoch nicht sicher, ob sie gehörlos ist oder nicht. Sie meinten, sie sei so wie ich – eine Lehrerin die in Gebärdensprache spricht. Die Kinder sahen kein Defizit (sie kann nicht hören) sondern sahen die Lehrerinnen, egal ob sie gehörlos oder hörend waren, als Sprachanwenderinnen.*

Befindlichkeit der SchülerInnen, Pädagoginnen und Eltern

Im Rahmen des Befindlichkeitsprofils und der Interviews der SchülerInnen zeigte sich, dass alle SchülerInnen gerne in die Schule gingen und sich in der Klasse wohl fühlten. Die Mehrzahl der Kinder war in ihrer Selbsteinschätzung und in ihrer vermuteten Fremdeinschätzung glücklich und erfolgreich bezüglich ihrer sozialen Beziehung und ihrer Leistungserbringung. Die gehörlosen SchülerInnen fühlten sich zwar oft sehr müde, waren jedoch glücklich.

Die Pädagoginnen und die Direktorin unterrichteten gerne in der Klasse und betonten die Ruhe, Disziplin und Aufmerksamkeit während des Unterrichts. Die Integrationspädagoginnen schätzten die Leistungen der gehörlosen Kinder als gut ein und bestätigten eine hohe Lernmotivation.

Alle Beteiligten im Klassenumfeld agierten entspannt und sehr zufrieden. Dies bestätigt, dass das integrative Setting für alle Beteiligten viele Vorteile beinhaltete und sich diese positiven Auswirkungen in den Befindlichkeiten aller agierenden Menschen in diesem Klassenumfeld widerspiegeln.

12.2 Rahmenbedingungen der Integrationsklasse mit ÖGS und LS

Vorab hatten wir kein Konzept, an welchem wir uns orientieren konnten. Die Eltern und ich überlegten uns einige grundsätzliche Bedingungen, welche wir als wichtig erachteten und versuchten im Laufe der Zeit immer in Rücksprache mit dem Team, da und dort weitere Bedingungen und Veränderungen in den Integrationsprozess einzubauen. Kurz zusammengefasst soll nun das Modell in seinen Grundstrukturen und die umgebenden Rahmenbedingungen, welche den integrativen Prozess beeinflusst haben, dargestellt werden.

12.2.1 Das Modell

Vorgegebene Sprachrollen

Das ZweilehrerInnensystem mit den klar vorgegebenen Sprachrollen der LehrerInnen hatte eine positive Auswirkung auf das gesamte integrative Setting. Die LehrerInnen wurden von den SchülerInnen sehr konkret auf Grund ihrer Sprachanwendungen voneinander unterschieden. Den gebärdenden PädagogInnen, unabhängig davon ob sie gehörlose oder hörend waren, wurde die Gebärdensprache und den nicht gebärdenden LehrerInnen die Lautsprache zugeordnet. Je nach Bedürfnissen und Motiven gingen die SchülerInnen auf die PädagogInnen zu. Diese Klarheit vermittelte Orientierung. Diese Orientierung wurde zusätzlich noch durch die gleichwertig gelebten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der PädagogInnen im Klassenumfeld unterstützt. Beide PädagogInnen fühlten sich gleich verantwortlich für die gesamte Klasse.

Kompetenzebenen (z.B. gehörlosenspezifischen Methoden; Vermittlung von regelschulspezifischen Bildungsinhalten) und Kompetenzgrenzen wurden im Team besprochen und diskutiert.

Bestimmte Voraussetzung der gehörlosen Kinder

Die Zusammensetzung der SchülerInnen mit 6 gehörlosen Kindern und 11 hörenden Kindern äußert sich als harmonisch. Die gehörlosen SchülerInnen konnten Möglichkeiten nutzen sich in ihre Sprachgruppe zurückzuziehen. Durch diese relativ hohe SchülerInnenanzahl der gehörlosen Kinder war ein soziales agieren innerhalb ihrer eigenen Sprachgruppe möglich.

Eine weitere wichtige Voraussetzung der gehörlosen Kinder für das Gelingen der Integration in zwei Sprachen war sicherlich die gute Erstsprachkompetenz (Gebärdensprachkompetenz), welche der Großteil der gehörlosen Kinder vorweisen konnte. Sie hatten einen altersadäquaten Wortschatz und für uns PädagogInnen bedeutete dies eine große Erleichterung bei der Vermittlung von Bildungsinhalten.

Zusätzliche Fördermaßnahmen

Die zusätzlichen Förderstunden für die gehörlosen SchülerInnen sind ein weiterer Aspekt, welcher zur Unterstützung der SchülerInnen in der Integration von hoher

Wichtigkeit sind. Die PädagogInnen und SchülerInnen wussten, dass in diesen Stunden in Ruhe nachgearbeitet oder weiter erklärt werden konnte. Dies vermittelte den LehrerInnen und den SchülerInnen weniger Stress.

12.2.2 Das Team

Ein sehr wichtiger Aspekt bei der Zusammensetzung des Teams war das Mitarbeiten einer gehörlosen Kollegin. Diese gehörlose Kollegin übernahm einige Stunden und war für die gehörlosen Kinder einerseits Identitätsperson und andererseits lernten die hörenden Kinder und auch die Teamkolleginnen eine erwachsene gehörlose Person kennen und sahen somit, dass sich gehörlose Menschen nur durch ihre Sprache von den hörenden Menschen unterscheiden.

Durch die gehörlose Native Signerin floss neben der Gebärdensprache eine kulturelle Komponente mit hinein. Die hörenden Kinder und die Pädagoginnen erlebten eine erwachsene gehörlose Person, erfuhren spezifische Umgangsformen und Lebensweisen mit gehörlosen Personen und erkannten, dass gehörlose Menschen zwar eine eigene Kultur und Sprache besitzen, in ihrer Lebensführung jedoch nicht anders sind als hörende Menschen. Rückwirkend erzeugte der Umgang mit der gehörlosen Pädagogin Respekt und Anerkennung und die gehörlosen Klassenkameraden wurden nicht als beeinträchtigt sondern als Sprachgruppe erlebt. Dies wiederum wirkte sich positiv auf den sozialen Umgang der gesamten Klasse miteinander aus.

Das Hauptteam sorgte sich um die Zusammenarbeit der gesamten Teammitglieder. Gab es Entscheidungen oder Probleme, wurde das Hauptteam informiert. Es vermittelte zwischen den Lehrerinnen und organisierte Gespräche, wenn sie nötig waren. Beide Klassenlehrerinnen (Regelschulpädagogin und Integrationslehrerin) fühlten sich für alle Themen gleichermaßen zuständig. Kompetenzgrenzen gab es dann, wenn sich Inhalte sehr speziell äußerten (z.B. Leseunterricht, Englisch oder schriftsprachliche Methoden bei gehörlosen SchülerInnen). Die Regelschullehrerin baute jedoch spezifische Strukturen des gehörlosenpädagogischen Unterrichts in den Regelschulunterricht ein, da sie ebenfalls Vorteile für hörende SchülerInnen erkannte (z.B. Unterstreichen von unbekannten Begriffen). Beide Lehrerinnen unterrichteten gleichwertig alle Bildungsinhalte. Es kam genauso vor, dass die gebärdende Lehrerin ein Hauptthema für alle SchülerInnen erklärte und didaktische

Schritte vorgab. Die Dominanz beider Lehrerinnen war ausgeglichen und wanderte flexibel zwischen ihnen hin und her.

Über das Team im Integrationssetting manifestiert sich das Gelingen des Integrationsprozesses. Ist das Team offen, flexibel und interessiert an Sprache, Kultur und spezifischen *Lerngewohnheiten* (z.B. Lerntempo, schriftsprachliche natürliche Defizite usw.) der gehörlosen SchülerInnen, dann wird eine Sprachintegration gelingen.

Angesichts meiner Beobachtungen bin ich zum Schluss gekommen, dass die gehörlose Pädagogin mehr im Unterricht präsent sein sollte. Sie ist nicht nur für die gehörlosen Kinder ein Vorbild und wirkt auf deren Identität ein, sie ist auch für alle PädagogInnen im Team eine wichtige Informationsträgerin. Sie kann als gehörlose Person konkrete Hilfestellungen und Vorschläge für Unterricht, im sozialen Umgang und im Kommunikationsprozess geben.

Der Aspekt, dass gehörlose PädagogInnen für hörende PädagogInnen eine bereichernde zusätzliche Unterstützung darstellen könnten, wird in der gehörlosenpädagogischen Arbeit vernachlässigt.

12.2.3 Der Unterricht

Meistens wurde der Unterricht frontal abgehalten. Beide Lehrerinnen standen vor (räumlich) der Klasse (vor den SchülerInnen). Für die hörenden und gehörlosen SchülerInnen wurden die gleichen Unterrichtsmittel verwendet.

Ein zusätzlich wichtiger Aspekt war die Visualisierung des Unterrichts. Neue Begriffe wurden sofort an die Tafel geschrieben. Bildmaterial, konkretes Material und Unterrichtsmaterial wurde so anschaulich wie möglich mit verwendet. Es wurde in kurzen Unterrichtssequenzen unterrichtet, das bedeutete, nach spätestens 50 Minuten wurde eine Pause gemacht. Es gab kein Klingelzeichen in der Schule, nur der Unterrichtsschluss wurde *beklingelt*. Damit konnten sich die Lehrerinnen die Stunden frei einteilen und diese verkürzen oder verlängern, wenn es nötig war.

12.2.4 Die Zusammenarbeit der SchulpartnerInnen

Die Zusammenarbeit von SchülerInnen, Eltern, Lehrerinnen und Direktorin entwickelte sich zu einem dynamischen Prozess. Die Pädagoginnen wurden von den

Eltern bei Schulveranstaltungen und Festen entlastet. Die Eltern organisierten Gebärdensprachkurse und kamen ca. viermal im Jahr zu einem gemeinsamen Schultag in die Schule. Dort wurde gemeinsam für die Klasse gebastelt und gleichzeitig über anfallende, oft scheinbar belanglose Dinge gesprochen. Diese gemeinsam gestalteten *Schultage* waren für die PädagogInnen, Eltern und Kinder wichtig. Dies zeigte sich, indem sich ein Großteil der Eltern für diese Tage Zeit nahm (obwohl die Eltern teilweise berufstätig waren) und gerne in die Klasse kam. Es waren auch Geschwister der Kinder und Großeltern erwünscht.

Die Direktorin unterstützte handelnd und mit ihrer Einstellung zur Klasse den gesamten Unterrichtsablauf.

Dieses Engagement der Eltern hatte meine Kollegin, mit fast 40 Jahren Dienst Erfahrung, noch nie zuvor erlebt. Ob dies konkret mit der Integrationsklasse zusammenhing oder welche Bedingungen dieses Engagement von Seiten der Eltern auslöste, wäre ein weiterer interessanter Forschungsbereich.

12.2.5 Die Akzeptanz des Forschungsprozesses

Dieser Punkt gehört zwar nicht unmittelbar zu den direkten Rahmenbedingungen der Klasse, durch die dauernde Präsenz der Forschungsarbeiten in dieser Klasse ist es jedoch interessant, wie der Forschungsprozess auf den Klassenalltag wirkte.

SchülerInnen, PädagogInnen und Eltern wurden von meinem Forschungsvorhaben im Halbjahr der ersten Klasse in Kenntnis gesetzt. Im Rahmen eines Elternabends wurde den Eltern mitgeteilt, dass die Kinder und die Pädagoginnen beobachtet werden und mit allen Beteiligten Interviews durchgeführt werden. Die Eltern äußerten sich positiv zum Forschungsvorhaben und versicherten mir ihre Unterstützung.

Im Rahmen der Forschungsarbeiten kamen regelmäßig StudentInnen in die Klasse. Weiters besuchten auch Eltern von gehörlosen Kindergartenkindern die Klasse oder es waren Praktikantinnen in der Klasse. Zusätzlich verwendete ich teilweise Pausen für Interviews oder z.B. für das Befindlichkeitsprofil. Im Unterricht gab es wöchentlich eine forschungsorientierte Aktion. Die SchülerInnen sahen mich in mein Forschungstagebuch schreiben oder beobachteten, wie StudentInnen in der Klasse saßen und ebenfalls Notizen machten. Auch dies wurde den Kindern er-

klärt, dass ich über dies Klasse eine Arbeit schreibe, welche sie dann später lesen könnten. Die Klasse war regelmäßige Besuche gewohnt. Manche Kinder interessierten sich für den Besuch, andere wiederum nahmen keine Notiz davon. Im Laufe meiner Untersuchungen kann ich mich an keine Situation erinnern, in der ich das Gefühl gehabt hätte, die Kinder fühlten sich gestört. In der ersten Klasse erzählte ich den Kindern, dass uns Leute besuchen werden, da diese Klasse eine besondere Klasse ist. Wir sprachen mehrmals über die Besonderheit, dass wir auch Gebärdensprache in der Klasse verwendeten. Mir schien, die Kinder waren Stolz auf diese Besonderheit, und sie hatten nichts dagegen, wenn sich Menschen für unsere Klasse interessierten.

Die Pädagoginnen reagierten ebenfalls gelassen, wenn Studentinnen oder ich den Unterricht beobachteten. Meist wurde ich mitbeobachtet, und mir fiel auf, wenn ich im Unterrichtssetting anwesend war, wurden nach einer gewissen Zeit die beobachtenden Studentinnen von uns nicht mehr wahrgenommen. Die Studentinnen wurden von mir darauf aufmerksam gemacht, dass die Kinder sie nicht als zusätzliche Hilfslehrkraft beanspruchen sollen. Falls dies vorkam, wurden die SchülerInnen an die Regelschullehrerinnen oder an die Integrationslehrerinnen weiter verwiesen. Dies verstärkte meiner Meinung nach, dass die beobachtenden StudentInnen von den SchülerInnen weniger wahrgenommen wurden. Die StudentInnen waren uninteressant geworden, da sie nicht einmal für Hilfen in Anspruch genommen werden konnten.

Die Direktorin der Schule unterstützt mich in vielen Bereichen während meiner Forschungsarbeiten in der Klasse. Sie hieß alle beobachtenden StudentInnen herzlich willkommen und interessierte sich für deren Studienbereich. Somit vermittelte sie auch den StudentInnen Offenheit und Akzeptanz der Forschungsarbeit gegenüber. Dies ist für die Forschungsarbeit im Feld von hoher Wichtigkeit. Feldforschung sollte das natürliche Feld so unbeeinflusst wie möglich erfassen können. Dies ist aber nur dann möglich, wenn die ForscherInnen selbst im Feld akzeptiert werden. Akzeptiert werden sie, wenn alle Beteiligten die Forschung unterstützen, indem sie von der Sinnhaftigkeit der Forschung überzeugt sind und sich selbst dafür zumindest für einen gewissen Teil interessieren.

12.2.6 Zusammenfassende Feststellung

Das dargestellte Modell der Integrationsklasse in Gebärdensprache und Lautsprache kann man als gut gelungen ansehen. Ein integrativer Unterricht in zwei Sprachen birgt eine Vielzahl von kreativen, befruchtenden und dynamischen Mechanismen, welche auf alle beteiligten Personen positiv wirken können. Diese Wirkungen tragen die Menschen weiter in sich mit und so kommen sie auch außerhalb des Klassenumfeldes und nach dem Integrationsprozess noch zum Tragen.

12.3 Verbesserungsvorschläge und Empfehlungen

Die allgemeinen Bedingungen der Integrationsklasse wurden von allen Beteiligten positiv bewertet, jedoch gibt es organisatorische, strukturelle und methodische Verbesserungsvorschläge, welche die Rahmenbedingungen weiter optimieren könnten.

Um dieses Modell für zukünftige Integrationsklassen anwendbar zu machen, sollten einige Maßnahmen weiter beachtet und umgesetzt werden.

12.3.1 Zusammensetzung der Kinder

Die SchülerInnenanzahl ist die Hauptproblematik bei der Zusammensetzung der gehörlosen Kinder. Die zweisprachige (bilinguale) Methode hat sich in Österreich noch nicht wirklich durchgesetzt. Hörende Eltern gehörloser Kinder bevorzugen eher die hörgerichtete/lautsprachorientierte Methode. Gehörlose Eltern hingegen tendieren häufiger zur bilingualen Methode. Gehörlose Eltern mit gehörlosen Kindern stellen aber den geringeren Prozentsatz dar (von 10 gehörlosen Kindern hat ein gehörloses Kind gehörlose Eltern). Daher ist es noch schwierig, gehörlose Kinder mit gleichem Alter für eine zweisprachige integrative Klasse zu finden.

Im vorliegenden Modell wurde dies so gelöst, dass Kinder mit fast drei Jahren Altersunterschied in die erste Klasse eingeschult wurden (siehe Kapitel 10.1.2 Bedenken bezüglich der Altersspanne).

Es hat sich daraus keine direkte Problematik ergeben, die jüngeren Kinder jedoch waren gerade in der Anfangsphase des integrativen Prozesses mit mehr Belastungen konfrontiert (siehe Kapitel 12.3.1).

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Zusammensetzung der hörenden und gehörlosen Kinder. Die Anzahl der hörenden und die Anzahl der gehörlosen Kinder sollten ausgewogen sein. Eine Ausgewogenheit besteht meiner Meinung dann, wenn ca. ein Drittel der Kinder gehörlos ist. Gehörlose Kinder wachsen in einer mehrheitlich hörenden Welt auf, und diese Realität sollte sich auch in der Schule widerspiegeln. Das bedeutet, in der Integrationsklasse sollten mehrheitlich hörende Kinder sein. Die Gruppe der gehörlosen Kinder sollte allerdings nicht zu klein sein. Krausneker 2004, S.331 empfiehlt ebenfalls, dass mehrere gehörlose Kinder integrativ beschult werden sollten. Um die vier und bis sechs gehörlose Kinder wären das Optimum. So können sich diese Kinder auch innerhalb ihrer Sprachgruppe sozial entfalten und Freundschaften und interaktive Kontakte flexibler gestalten.

12.3.2 Pädagogische Maßnahmen

Vorschulische Maßnahmen – die Vorschulklasse

Im Rahmen der Untersuchung, konkret in den Interviews der Eltern von gehörlosen SchülerInnen, wurde das Thema einer allgemeinen Vorschulklasse angedacht. Drei IntegrationsschülerInnen besuchten eine Art Vorschulklasse in einer Kleingruppenzusammenstellung. Diese Klasse vor der Integrationsklasse, barg für die SchülerInnen eine Vielfalt an Vorteile. Zum Einen lernten sie in dieser *Vorschulklasse* das Lesen von Begriffen und einfachen Sätzen und das Schreiben von einfachen Sätzen. Diese gehörlosen SchülerInnen konnten vor Eintritt in die Integrationsklasse Lesen und Schreiben. Somit waren Ressourcen für den Wortschatzaufbau und der Begriffsklärung in der ersten Integrationsklasse freigespielt. In einer Regelschulklasse wird mit einer Vielzahl an neuen Begriffen gearbeitet, welche für hörende Kinder im normalen Sprachgebrauch gängig sind. Für gehörlose Kinder muss Begriff für Begriff jedoch neu erarbeitet werden. Kann das gehörlose Kind schon vor dem Schuleintritt Lesen und Schreiben, dann bleibt genügend Zeit für diese Begriffserarbeitung. Das gehörlose Kind kann sich auf neue Begriffe konzentrieren und wird durch das gleichzeitige Erlernen von Lesen und Schreiben nicht überfordert.

Diese Überforderung wurde teilweise bei den beiden jüngeren gehörlosen Kindern durch die Eltern beobachtet und beschrieben. Es verursachte bei diesen Kindern zusätzlich Stress - Stress die gleichen Leistungen wie ihre hörenden MitschülerIn-

nen zu erbringen und Stress die Integrationssituation bewältigen zu können. Darin besteht nun ein weiterer Vorteil einer Vorschulklasse, da die gehörlosen Kinder auf die Integrationssituation vorbereitet werden können. Die Kleingruppe, in der ausschließlich gehörlose Kinder beschult werden, ermöglicht es, intensiver auf individuelle Bedürfnisse des einzelnen gehörlosen Kindes einzugehen.

Für jede neue Integrationsklasse mit gehörlosen SchülerInnen würde ich daher eine Vorschulklasse in einer Kleingruppe empfehlen.

Außerschulische Lernunterstützung

Für die gehörlosen SchülerInnen und deren Eltern stellen die Lernanforderungen in der Regelschule eine hohe Herausforderung dar. Gehörlose Kinder müssen, neben den regulären Bildungsinhalten von Regelschulen, ihren Sprachwortschatz (in Deutsch und in ÖGS) erweitern und im schriftsprachlichen Bereich kontrastives Denken anwenden, um ÖGS in deutsche Texte verschriftlichen zu können oder Lesetexte in ÖGS umsetzen zu können.

Dies verlangt eine Menge an zusätzlichen Ressourcen, welche gehörlose Kinder, wollen sie den Regelschullehrplan bewältigen, einsetzen müssen. Dies bedingt mehr Zeit und zusätzliche Lernleistungen. Für gehörlose SchülerInnen gibt es kaum Nachhilmöglichkeiten, da die jeweiligen PädagogInnen/StudentInnen ÖGS-Kompetenzen aufweisen müssten.

Gehörlose Eltern sind meist sehr bemüht und lernen viel mit ihren gehörlosen Kindern, doch auch sie haben, so wie Eltern hörender SchülerInnen Kompetenzgrenzen. Gehen die Kinder weiter in die Sekundarstufe, so können bei manchen Fächern Eltern nicht mehr helfen. Für gehörlose SchülerInnen gibt es hier keine Ausweichmöglichkeiten für außerschulische Nachhilfe.

Ergänzend muss hier noch hinzugefügt werden, dass hier schulische Förderungen nicht durch diese außerschulischen Lernunterstützungen ersetzt werden sollen. Eine zusätzliche Lernunterstützung soll ermöglichen, dass kurze zusätzliche Fördermaßnahmen (z.B. Schularbeitsvorbereitung) die Lernleistungen unterstützen, so wie es bei hörenden SchülerInnen auch der Fall ist. Die Eltern sollen die Wahlmöglichkeit haben, diese Lernunterstützungen für ihr Kind in Anspruch zu

nehmen (Chancengleichheit). Das Schaffen solcher außerschulischen Lernunterstützungen geht wiederum einher mit der ÖGS-Kompetenz von PädagogInnen.

Einsatz von gehörlosen PädagogInnen

Dieser Punkt wird bis heute in der Gehörlosenbildung völlig unterschätzt. Das Einbinden einer gehörlosen Person in den Unterrichtsprozess und in den Klassenalltag bietet eine Vielzahl an Ressourcen für die Beschulung von gehörlosen Kindern. Die gehörlosen LehrerInnen beherrschen die Sprache der Kinder als „Native SignerInnen“, sie sind Identifikationspersonen und für ein gesundes Selbstbild der gehörlosen Kinder von äußerster Notwendigkeit. Sie haben für das LehrerInnen-team eine *Indikatorfunktion*. Das bedeutet, aus ihrer Betroffenheit heraus können sie Situationen und Umgangsweisen der gehörlosen Kinder besser verstehen und diese für hörende LehrerInnen über Erklärungen zugänglich machen.

(Im Rahmen eines Interviews erklärte die gehörlose Lehrerin sehr genau, warum gehörlose Kinder eher bei der Erstkontaktaufnahme mit hörenden Menschen Hemmungen zeigen. Sie kannte diese Problematik aus eigener Erfahrung und konnte dies den hörenden Pädagoginnen erklären.)

Der Einsatz gehörloser PädagogInnen birgt Vorteile für gehörlose Kinder, für hörende RegelschulpädagogInnen und hörende GehörlosenpädagogInnen.

Aus den Erfahrungen, welche im Rahmen dieser Arbeit gesammelt wurden kann vorgeschlagen werden, verstärkt die Ressourcen gehörloser PädagogInnen in der Gehörlosenpädagogik zu benutzen.

12.3.3 Bildungspolitische Maßnahmen

LehrerInnen-Ausbildung

Seit 2011 gibt es auf der Pädagogischen Hochschule Klagenfurt eine bundesweite Ausbildung für Schwerhörigen- und GehörlosenpädagogInnen zum Thema *Gebärdensprache im Unterricht – Bilinguale Bildung*. Dieser Lehrgang umfasst Methodik, Didaktik und Anwendung eines bilingualen Unterrichts und umfasst zwei Semester.

Möchten jedoch PädagogInnen eine gute Gebärdensprachkompetenz erwerben, müssen sie sich in der Freizeit weiterbilden und sich die Kurse selbst bezahlen (vgl. Krausneker/ Schalber 2007).

Es gibt Bedarf an gehörlosen LehrerInnen, es ist notwendig die LehrerInnen-Ausbildung für gehörlose Menschen zu öffnen und gehörlose PädagogInnen in den gehörlosenspezifischen Bildungsbereich *mit zu integrieren*.

Lehrplan

Der österreichische Lehrplan für gehörlose Kinder beinhaltet keine bilingualen Unterrichtskonzepte. Methodik und Didaktik im Rahmen eines gebärdensprachlichen Unterrichts fehlen völlig. Ein eigenes Fach Gebärdensprache gibt es in Österreich nicht. Es ist notwendig, diesen Lehrplan neu zu überarbeiten und auf aktuelle wissenschaftliche Erkenntnisse abzustimmen.

Forschung

Forschung ermöglicht laut Krausneker 2004 folgendes: „...von *‘learning by doing’* abzugehen, fundierte, abgesicherte Modelle zu entwickeln und dadurch die *bilinguale Praxis zu verbessern*.“ Es ist wichtig, Forschung in die Schulen zu lassen, ins besonders dann, wenn Bildungskonzepte für spezifische pädagogische Maßnahmen fehlen.

In der Gehörlosenpädagogik weiß man heute auf Grund wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die Gebärdensprache die Lautsprache weder stört noch die Lautsprachentwicklung verhindert. Trotzdem bestehen in der gehörlosenpädagogischen Bildungslandschaft noch immer Vorurteile bezüglich des Einsatzes der Gebärdensprache.

Wissenschaftliche Forschung muss in der Gehörlosenpädagogik an Bedeutung gewinnen, sie muss als Chance gesehen werden, diese Pädagogik verbessern zu können. Die Bildungsdefizite gehörloser Menschen sind beängstigend, es ist an der Zeit, gezielte Forschungsbereiche (z.B. Spracherwerb, Schriftspracherwerb, Leselernprozess usw.) zu aktivieren, um es gehörlosen Menschen in Zukunft zu ermöglichen, über eine adäquate Ausbildung ein den hörenden Menschen gleichgestelltes Leben zu führen.

13 LITERATURVERZEICHNIS

- Ahrbeck, B. 1992: Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser im Lichte soziologischer und psychoanalytischer Theorien. Hamburg: Signum
- Anlanger, O. 2009: Die Entwicklung der Integration in Österreich. Zugriff am 20.07.09 unter: <http://didaktik-on.net/cgi-bin/didaktik.cgi>
- Antia, S.D., Sabers, D.L. & Stinson, M.S. 2007. Validity and reliability of the Classroom Participation Questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education 12, S. 158-171
- Berges, M. 1998: Integration von Schülern der Schule für geistige Behinderte in der Sekundarstufen der Allgemeinen Schule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 49, S. 272-285. Basel: Reinhardt
- Bertram, B. 1991: Rehabilitation von Kindern mit einem Cochlear-Implant im Cochlear Implant Centrum (CIC) Hannover. In: E. Lehnhardt & B. Bertram (Hrsg.): Rehabilitation von Cochlear-Implant-Kindern, S. 63 – 103. Berlin: Springer
- Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, 1994: Schulische Integration in Österreich. Zugriff am 23.07.2009 unter: www.ph-ooe.at/iip/FeyerE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf
- Biewer, G. 2001: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Berlin: Luchterhand
- Biewer, G. 2006: Schulische Integration in Deutschland und Österreich im Vergleich. Erziehung und Unterricht, 156, S. 21-28. Wien: öbv (Österreichischer Bundesverlag)
- Biewer, G. 2008: Von Integration zu Inklusion. In: Hörgeschädigte Kinder Erwachsene Hörgeschädigte, 3/08, S.101f. Hrsg. Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH
- Bizeps, 2009: Integration Wien. Stichwort: Integrationsklasse. Zugriff am 25.07.2009 unter: www.bizeps.or.at/links.php

- Braeges, J., Stinson, M.S & Long, G. 1993: Teachers' and deaf students' perceptions of communication ease and engagement. *Rehabilitation Psychology*, 38, S. 158-171
- Breiner, H.L. 1986: Zur Lautsprachanbildung bei Gehörlosen: Gemik ja – Gebärden nein. in: Breiner, H.L. (Hrsg.): *Lautsprache oder Gebärden für Gehörlose. Zum Erhalt der Lautsprachmethode und deren Weiterentwicklung bei Gehörlosen*, Frankfurt, S. 75-116
- Breiter, M. 2005: *Muttersprache Gebärdensprache. VITA – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien*. Wien und Mülheim an der Ruhr: Guthmann-Peterson
- Breuer, F. 2009: *Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Bryant, A., Charmaz, K. (Hrsg.) 2010: *The SAGE handbook of Grounded Theory*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore: Sage
- Buber, M. 1983: *Das dialogische Prinzip*, Heidelberg: Schneider
- Burghofer, B., Braun, J. 1995: *Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation*. Linz: O.A.
- Bukowsky, P. 2009: *Bilingualer Unterricht. Schulische Erfolgsmodelle in Österreich*. In: *Gebärdensache. Zeitung für die Gebärdensprachgemeinschaft*. ÖGLZ- Österreichische Gehörlosenzeitung, 61:2, S.17ff. Wien: ÖGLZ
- Boyes-Bream, P. 1990: *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*, Hamburg: Signum
- Boban, I./ Hinz, A. 2000: *Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann??* In: Mutzeck, W. (Hrsg.): *Förderplanung . Grundlagen – Methode – Alternativen*. S. 131-144. Weinheim
- Cereny, J 2007. *Deaf education in America. Voices of children from inclusion settings*. Washington, DC: Gallaudet University Press

- Claußen, W.H. 1992. Integration! (...oder lieber nicht?). In: hörgeschädigte Kinder Teil II (1992): 29.Jg., H.1, S. 44-49. Teil III (1992): 29.Jg., H.2, S. 103-107. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder
- Comission on the Education of the Deaf 1988: Toward Equality: Education of the Deaf. Washington, DC: U.S. Goverment Printing Office, zit. nach: Lane, H. 1994: Die Maske der Barmherzigkeit, Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft, Hamburg, S.170
- Chamberlain, Ch./ Morford, J.P./ Mayberry, R.I. 2000: Language Acquisition by Eye. London
- CSIE (Center for Studies On Inclusive Education) (Ed), 2000: Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. London, CSIE
- Diller, G. 1987: Kommunikation – Gehörlosigkeit – Kognition. Univ. Diss. Frankfurt am Main
- Diller, G, Graser, P. & Schmalbrock, C. 2000: Hörgerichtete Frühförderung hochgradig hörgeschädigter Kleinkinder. Heidelberg: Winter (EditionS)
- Ding, H. 1988: Perspektiven der integrativen Erziehung hörgeschädigter Kinder, in: Bundesarbeitsgemeinschaft der Eltern und Freunde schwerhöriger Kinder e.V. (Hrsg.): Schwerhörige Schüler in der Regelschule, Internationale Konferenz, Berlin, 1. - 4. Dezember 1988, Hamburg, S. 28-36
- Dotter, F. et al. 2006: Curriculum für den Universitätslehrgang "GebärdensprachelehrerIn". Universität Klagenfurt
- Elanjimmattom, S. & Hintermair, M.: Kommunikative und psychosoziale Partizipation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule – Eine Pilotstudie mit einer deutschen Kurzversion des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D) (in Vorbereitung)
- Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) 2003: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa

- Gachowetz, H. 1984: Feldforschung, in: Roth, E. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Methoden/Lehr- und Handbuch für Forschung und Praxis. München/ Wien: Oldenbourg
- Gardner, B.T./Gardner, R.A. 1969: Two way communication witz an infant chimpanzee, in: A, Schrier/ F. Stollnitz (Hrsg.): Behavior of non-human primats III. New York: Academic Press, zit. nach: Ruoss, M. 1994: Kommunikation Gehörloser, Bern, S.92
- Gelter, I. 1991. Lautsprachkompetenz als Kriterium für die Integration gehörloser Schüler. In. Beratung aktuell, Informationsblatt des BMfUKS für Beratungslehrer, 9/1991
- Graf, R. 1986: Gedanken zur pädagogischen Rehabilitation von Personen mit einem Innenohr-Implantat (Implanträger), in: Innenohr-Implantate, Materialsammlung vom 3. Multidisziplinären Kolloquium der GEERS- STIFTUNG am 14. u. 15 April 1986 bei der DFVLR (Schriftenreihe, BD.6), Dortmund (o.J.), S.123
- Grünbichler, S. 2002: Bildungschancen sind Lebenschancen: Zur Bedeutung von Weiterbildung/Erwachsenenbildung für gehörlose Menschen. Diplomarbeit. Graz
- Guggenberger, E. 2000: Gehörlose – Außenseiter in einer hörenden Welt? Diplomarbeit. Graz.
- Günther, K./Schäfke, I. 2004: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen: Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum
- Günther, K./Hennies, J. 2007: Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität

- Hauer, K., Niedermair, C., 2009. Wie entsteht Neues im Bildungssystem und wie setzt es sich durch? – am Beispiel der Einführung des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf. Zugriff am 23.07.2009 unter: www.kreativinnovativ09.at/.../Integration
- Haußer, K. 1995: Identitätspsychologie. Berlin, Heidelberg, New York: Springer
- Heppner, G./Osterhoff, J./Schiersmann, C./Schmidt, C. 1990: Computer? "Interessieren tät's mich schon, aber ..." , Wie sich Mädchen in der Schule mit neuen Technologien auseinandersetzen /Institut Frau und Gesellschaft, Bielefeld
- Hessmann, J. 1988: Welche Schule für gehörlose Kinder?/ Teil I (1988): Der Bund Deutscher Taubstummenlehrer und die Integration Hörgeschädigter, Tagungsbericht, in: Das Zeichen, 2. Jg., H.6. S. 98-108. /Teil II (1989b): Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung – Versuch einer Positionsbestimmung, in: Das Zeichen, 3. Jg. H.7, S. 58-64. Hamburg: Signum
- Hintermair, M. 1986: Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit als behindertenspezifisches Problem im Sozialisationsprozess gehörloser Kinder und Jugendlicher, in: M. Hintermair (Hrsg.): Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit, Heidelberg, S.127
- Hintermair, M. 2003: Wieder die Sprachlosigkeit. Beratung und Förderung von Familien mit gehörlosen Kindern unter Einbeziehung von Gebärdensprache und gehörlosen Fachkräften. Wissenschaftliche Begleitdokumentation des Modellprojekts „GIB ZEIT“. Hamburg: Signum
- Hintermair, M. 2008. Inklusion, Community Care, Partizipation als innovative Leitlinien einer gesundheitsförderlichen Lebensführung für Menschen mit einer (Hör) Behinderung. In. Hörgeschädigte Kinder Erwachsene Hörgeschädigte, 3/08, S.106f. Hrsg. Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH
- Hintermair, M. 2008c. Zur psychischen Entwicklung hörgeschädigter Kinder. Die Rolle von Sprache, Kognition und Emotion. In. Hörgeschädigtenpädagogik, 62, S. 138-148. Hamburg: Julius Groos

- Hinz, A., Körner, I., Niehoff, U. 2008: Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag
- Hinz, A. 2002: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Nr. 9, S.345-361
- Hogger, B. 1988: Das Zeichensystem der Gebärden in der Sprachvermittlung bei Gehörlosen, in: Kegel, G. u.a.: Sprechwissenschaft und Psycholinguistik 2, Opladen, S.78- 89
- Hollweg, U. 1999: Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen, Berlin: Luchterhand
- Holzinger, D. 2006: Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. Studie gefördert von der Gesundheitsabteilung des Landes Oberösterreich. Zugriff am 01.06.2009 unter: www.barmherzige-brueder.at
- Homans, G. 1960: Theorie der sozialen Gruppe. Köln: Opladen
- Hopf, Ch./Weingarten, E. (Hrsg.) 1978: Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta
- Hopf, C./Schmidt, C. (Hrsg.) 1993: Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen. Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema. Hildesheim: Juventa
- Jahode, M./Deutsch, M./Cook, W. 1972: Beobachtungsverfahren, in: König, R. (Hrsg.) 1975. Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Köln
- Jakobs, H. 2008: Eine Schule für Hörgeschädigte macht sich auf den Weg. Chance zum Wandel, in: Horsch, U., Bischoff, S. (Hrsg): Bildung im Dialog, S. 160. Heidelberg: Median
- Johnson, R.E., Scott K. Liddel, Carol J. Erting 1989: Unlocking the Curriculum. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3. Gallaudet/Washington

- Jussen, H. 1987: Lautsprache und Gebärdensprache – Bedingungen einer interaktionellen Sozialisation Gehörloser, in: Kröhnert, O./Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg): Begabtenförderung jugendlicher und erwachsener Gehörloser im Spannungsfeld von Lautsprache und Gebärde, Triesen, S. 5 - 37
- Kingl, A.; Salz, W. 1990: Gemeinsame Erziehung und Bildung hörbehinderter und nichtbehinderter Kinder in der Schule. Positionspapier des Bundes Deutscher Taubstummlehrer zur Integration schwerhöriger und gehörloser Schüler(-innen) in allgemeinbildenden und weiterführenden Schulen. In: Hörgeschädigtenpädagogik, 44.Jg., H.1, S.49-53. Hamburg: Julius Groos
- Kiese-Himmel, C. & Ohlwein, S. 2002: "Die frühe Sprachentwicklung permanent hörgeschädigter Kinder im Verlauf". In: Sprache - Stimme – Gehör 26, S. 84-91. Stuttgart: Thieme
- Kiese-Himmel, C. & Ohlwein, S. 2004: "Entwicklungsverlauf des rezeptiven und expressiven Wortschatzumfangs bei sensorineural schwerhörigen Kindern". In: Heilpädagogische Forschung 30:4, S.188-197
- Kiese-Himmel, C. 2006: Eine Dekade Göttinger Hörsprachregister: Persistierende periphere Hörstörung und Sprachentwicklungsstörung im Kindesalter. Heidelberg: Median
- Klima, E./Bellugi, U. 1979: The sign of language. Cambridge
- Kobi E.1994: Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. (Hrsg): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, S.71-79. Weinheim/Basel: Beltz
- Krappmann, L./ Oswald, H. 1995: Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen. Weinheim/München: Juventa
- Krause, Ch. & Stückle, Ch 2001: Wie können wir das Selbstwertgefühl von Kindern – trotz Teilleistungsschwäche – erhalten und stärken? In G.Schulte-Körne (Hrsg.in Zusammenarbeit mit dem Bundesverband Legasthenie e.V.), Legasthenie: erkennen, verstehen, fördern. Bochum: Winkler

- Krause, Ch./ Wiesmann, U./Hannich, H.J. 2004: Subjektive Befindlichkeit und Selbstwertgefühl von Grundschulkindern. Lengerich: Pabst
- Krausneker, V. 2004: Viele Blumen schreibt man Blümer. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum
- Krausneker, V., Schalber, K. 2007: Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität. Executive Summary. Zugriff am 19.02.2010 unter: www.univie.ac.at/oegsprojekt
- LANE, H. 1994: Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Hamburg: Signum
- Limbach, A. 1991: Von der „Integration“ der Gebärdensprache. Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Bd. 2., Frankfurt am Main
- List, G. 1989: Oralistische Früherzieher: Flucht nach vorne? Ein Plädoyer für offene Forschung, anlässlich eines Buches von Gottfried Diller über „Kommunikation – Gehörlosigkeit – Kognition“, in: Hörgeschädigtenpädagogik 2. Heidelberg/Hamburg: Julius Groos
- Loncke, F. 1988: Urteile und Vorurteile gegen Gebärdensprache. Eine kritische Rezension zu van Udens kritischer Bestandsaufnahme bei Gebärdensprache Gehörloser und der Psycholinguistik, in: Das Zeichen, 1988, H.3, S. 365 – 357. Hamburg: Signum
- Long, G., Stinson, M.S. & Braeges, J. 1991. Students ´percepetion of communication ease and engagement: How they relate to academic success. American Annals of the Deaf, 136, S. 414-421
- Löwe, A. 1974: Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation, in: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 2, Gehörlose und Schwerhörige, Stuttgart, S.15 - 183
- Löwe, A. 1987: Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. Eine Handreichung für Eltern und Lehrer gehörloser und schwerhöriger Regelschüler. Heidelberg: Edition Schindele.

- Löwe, A. 1991: Möglichkeiten und Grenzen einer Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder in Regelschulen. Erfahrungen aus fünfundzwanzigjähriger Praxis, in: Hörgeschädigtenpädagogik, 45. Jg., H.4, S. 226-233. Hamburg: Julius Groos
- Lynas, W. 1992: Integration von hörgeschädigten Kindern in Großbritannien: Theorien, Ziele, Einstellungen. In: Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter (Hrsg.): Begabungsentfaltung gehörloser Schüler durch gemeinsames Lernen mit Nichtbehinderten. Vaduz, Fürstentum Liechtenstein, S.69-83
- Maisch, G./Wisch, F.-H. 1988a/1988b/1989: Gebärden-Lexikon, Bd. I, II, III, Hamburg: Signum
- Marschark, M. 2000: Education and development of deaf children – or is it development and education?, in: Spencer, P.E./Erting, C.J./ Marschark, M. (Eds.): The deaf child in the family and at school, pp. 275-291
- Mayering, P. 1993: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie-Verlags-Union
- Mead, G.H. 1973: Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a. M: Suhrkamp
- Mitteilungsblatt der Universität Wien. Studienjahr 2007/2008. Curriculum für das Erweiterungscurriculum Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) I / II. Ausgegeben am 23. 06.2008 – 34.Stück
- Morse, J.M. 2009: Developing Grounded Theory. The Second Generation. Walnut Creek/California: Left Coast Press
- Mörwald, B., Stender, J. 2009: Leitfaden für schulische Integration in Wien. Zugriff am 15.03.2009 unter: www.lichtenstern.at/org/Downloads/Leitfaden_Jaenner_2006.pdf
- Müller, R. 1993. Rückblick und Ausblick des Leiters einer gehörlosen- und Sprachheilschule. In: Vierteljahreszeitschriften für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62.Jg. H. 4, S. 471-477. Hannover: Julius Klinkhardt

- Muigg, F. 2008. Hörgeschädigte Kinder in Regelschulen: Selbstkonzept, Integrationserleben, psychosoziale Aspekte, Rahmenbedingungen. Diplomarbeit. Innsbruck
- Nadig, M. 1986: Die verborgene Kultur der Frau. Ethnopschoanalytische Gespräche mit Bäuerinnen in Mexiko. Subjektivität u. Gesellschaft im Alltag von Otomi-Frauen. Frankfurt am Main:
- Öffentlichkeitsarbeit und Veranstaltungsmanagement. Universität Wien. Sprachenzentrum der Universität Wien: Sprechen Sie Gebärden? Zugriff am 07.08.2009 unter: www.public.univie.ac.at
- Oksaar, E. 1991: Mehrsprachigkeit aus pädolinguisitischer Sicht, in: Prillwitz, S./ Vollhaber, T. (Hrsg.): Gebärdensprache in Forschung und Praxis, Hamburg, S. 35 - 46
- Padden, C./Ramsey,C. 2000: American Sign Language and Reading Ability in Englisch, in: Chamberlain, Ch./Morford, J.P./Mayberry, R.I. (Eds.): Language Acyuisition by Eye, pp. 53 – 67
- Poppendieker, R. 1992: Freies Schreiben und Gebärden. Hamburg: Signum
- Prillwitz, S. 1984a: Eine Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärdensprache, in: hörgeschädigte kinder 1. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH
- Prillwitz, S. 1989b: Zum Konzept der Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser, in: Das Zeichen, 1989, H.10. Hamburg: Signum
- Prillwitz, S. 1988: Hamburger Notations-System der Gebärdensprache – Entwicklung einer Gebärdenschrift mit Computeranwendung, in: Das Zeichen, 1988, H. 6. Hamburg: Signum
- Raidt, P. 1990: Perspektivenwechsel in der Hörgeschädigtenpädagogik, in: Sander, A. u.a. (Hrsg.): Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4, St. Ingbert, Weinheim, S. 263-299.

- Rieder, K. 1991. Modell der Wiener Schwerhörigenschule zur Integration hörbehinderter Kinder. In: hörgeschädigte kinder, 4/91, S. 196f. Hamburg: Hörgeschädigte Kinder GmbH
- Ruoss, M. 1994: Kommunikation Gehörloser. Arbeiten zur Theorie und Praxis der Rehabilitation in Medizin, Psychologie und Sonderpädagogik. Bern: Huber
- Salz, W. 1989: Zur gegenwärtigen Situation der integrativen Förderung gehörloser und schwerhöriger Kinder in der Bundesrepublik Deutschland, in: BDT (Hrsg.): Leben in zwei Welten – zur Integration Hörgeschädigter. Internationale Fachtagung, 15. – 17. September 1988, Berlin, S. 106-135.
- Schäfer, I. 2005. Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum
- Schley, S. 1994: Language proficiency and bilingual education of deaf children, USA, Univ. Harvard, Diss.
- Schmidt, C. 2003: „Am Material“. Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews, in: Friebertshäuser B./Prenzel A. (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschungsmethode in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München, S. 544 – 569
- Schöler, J. 1992. "Grenzenlose Integration". In: Lersch, R.; Vernooij, M. (Hrsg): Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Bad Heilbronn: Klinkhardt
- Schönberg, F. 1994: Integration Behinderter als moralische Maxime, in: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim/ Basel, S. 80 – 87
- Schulische Integration in Österreich, 2009 (keine Autorenangabe): Zugriff am 23.07.2009 unter: www.ph-ooe.at/iip/FeyerE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf.
- Spitzcok von Brinsinski, I. 2003: Dazugehören. Wie Kinder ihren Platz in der Klasse finden. Berlin: Cornelsen
- Spolsky, B. 1993. Hitting a Century. International Journal of the Sociology of Language. Band 1993. Nr. 100-101, S. 115 – 122. New York: Oxford University Press

- Sprachenzentrum der Universität Wien, 2006. die universität online. Zugriff am 07.08.2009 unter: www.dieuniversitaet-online.at/beitraege/news/5-jahre-sprachzentrum
- Stinson, M.S. & Kluwin, T.N. 2003: Educational consequences of alternative school placements. In: M. Marschark & P.E. Spencer. Hrsg.: Deaf studies, language, and education, S. 52-64. New York: Oxford University Press
- Stokoe, W.C. 1960: Sign language structure. Studies in linguistics occasional paper 8. Buffalo
- Stokoe, W.C./Casterline, D./Croneberg, C. 1965: A dictionary of American Sign Language. Washington D.C.
- Strauss, A./Corbin, J. 1996: Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz
- Strauss, A.L. 1998: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen und soziologischen Forschung. München: Fink
- Strübing, J. 2008: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Sutton, V. 1981: Sign writing for everyday use. The Sutton Movement Writing, Boston.
- Szagun, G. 2001: Wie Sprache entsteht: Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören. Weinheim/Basel: Beltz
- Szagun, G. 2007: "Wunderwerk Cochlea-Implantat? Sprachentwicklung bei jungen Kindern mit Cochlea-Implantat". In: Das Zeichen 21:75, S.110. 121. Hamburg: Signum
- Tervoort, B.T. 1984: Die Zukunft: Oralismus versus Manualismus, in: Kröhnert, O. (Hrsg): Bericht vom Internationalen Kongreß für Bildung und Erziehung Hör-geschädigter, Hamburg 1984, Heidelberg, S. 502 – 530

- Translationswissenschaft der Uni Graz Österreichische Gebärdensprache. Zugriff am 07.08.2009 unter: www.uni-graz.at
- Uden, A. van 1977: Psycholinguistische Begründung eines Sprachunterrichts bei Hörgeschädigten, in: Landesverband Baden-Württemberg im Bund Deutscher Taubstummlehrer (Hrsg.): Bericht über die internationale Bodensee-ländertagung, Ravensburg 1977, Heidelberg, S. 5 – 26
- Vetter, A., Löhle, E., Begler, J.&Burger, T.: Subjektives Integrationsleben hörgeschädigter Kinder (in Vorbereitung)
- Voit, H. 1991: Unterschiedliche Aspekte der sozialen Integration Gehörloser – pädagogische Konsequenzen. In: Sander, A. u.a. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd.6, St. Ingbert., S. 186-195
- Wisch, F. 1990: Zur erziehungswissenschaftlichen Integrationsdebatte aus der Sicht der Gehörlosenpädagogik, in: Das Zeichen, 4.Jg., H. 11, S. 39 – 4. Hamburg: Signum
- Wisch, F.H. 1990a: Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum
- Witzel, A. 1982: Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick und Alternativen. Frankfurt a.Main/New York: Campus
- Zeller, S. 2005: Gebärdensprachlehrgang für österreichische LehrerInnen. Konzept einer Weiterbildung, in: Das Zeichen, 19.Jg., H. 69, S. 14-17. Hamburg: Signum
- Ziehfuß, H. 1978: Methoden der Unterrichtsbeobachtung. Mit e. Beitr. von Gerhardt Petrat u. Leo Roth. Braunschweig: Mann

14 ANHANG

14.1 Kurzfassung

Die Integration von gehörlosen Kindern in das Regelschulsystem ist bis heute auf Seiten der Wissenschaft und Pädagogik umstritten. Um gehörlose Kinder in einer Regelschule integrieren zu können, ist die Einführung der Gebärdensprache in das jeweilige schulische System unumgänglich. Diese hier benannte Sprachintegration ermöglicht gehörlosen Kindern die Teilhabe am Unterricht und die Vermittlung von Bildungsinhalten.

Fast vier Jahre lang wurde eine Integrationsklasse mit unterschiedlichen Methoden erforscht. Die Untersuchung der Klasse, in der beide Sprachen, die Lautsprache und die Gebärdensprache, zur Anwendung kamen, dokumentiert soziale Aspekte im Klassenalltag, kommunikative und sprachliche Prozesse, und beschreibt die Befindlichkeiten aller beteiligten Personen. Erfolgt eine Sprachintegration in das Regelschulsystem durch eine gebärdensprachkompetente Integrationslehrkraft und mit gezielten, positiv orientierten gebärdensprachlichen Prozessen im Klassenalltag, so gelingt eine soziale und sprachliche Integration gehörloser SchülerInnen.

Darüber hinaus wirkt der zweisprachige Kontext (Gebärdensprache und Lautsprache) im Klassenumfeld förderlich auf das Leistungsverhalten der gehörlosen SchülerInnen und trägt zu einer hohen positiven Befindlichkeit aller beteiligten Personen (PädagogInnen, SchülerInnen, Eltern, DirektorIn) bei. Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass die hörenden MitschülerInnen ebenfalls von diesem integrativen Setting profitierten, alle SchülerInnen gingen gern in die Schule und wandten kreativ und gezielt beide Sprachen situations- und personenabhängig an. Soziale, sprachliche und emotionelle Prozesse bezüglich einer Beschulung in Gebärdensprache und Lautsprache konnten aufgezeigt werden, und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen sind auf Grundlage der Forschungsergebnisse angeführt.

14.2 Abstract

The integration of deaf children into the current regular school system is discussed sceptically among teachers and scientists up to now. For integrating deaf pupils into regular schools, it is required to introduce sign language in all areas of the school life. Only the use of sign language allows these pupils to participate in lectures and to acquire different educational contents equally.

The aim of this thesis was to observe an integrative class for nearly four years by the use of different methods. This thesis presents results on social aspects of daily life in the classroom as well as processes of communication and sensitivities of all involved persons. During this process, the crucial role of an integrative teacher specialized in sign language became apparent. Another success factor which can be identified is the usage of sign language in a positive gratifying way in as much situations as possible.

Deaf pupils were able to increase their learning curve in this bilingual environment. It can be concluded/pointed out that the hearing pupils benefit from this integrative system too, they liked going to school and used both languages creative and selective, depending on situation and communication partners. Furthermore all involved groups (teachers, parents and the head of the school) reported a satisfying atmosphere of respect and understanding. This thesis gives concrete hints about how to create a successful integration of deaf pupils along social, lingual and emotional dimensions.

14.3 Curriculum Vitae

Mag.a Silvia Kramreiter

Familienstand: verheiratet

Geburtstag: 18. Dezember 1967

Staatsbürgerschaft: Österreich

Geburtsort: Wels

Ausbildung

- 1989: Matura (Reifeprüfung) in St. Pölten im Bundesinstitut für Sozialpädagogik
- 1989 – 1992: Pädagogische Akademie in Krems (Lehramt für Sprachheilpädagogik, Lehramt für Sonderpädagogik)
- 1994 – 2000: Pädagogisches Institut (Lehramt für Hörbeeinträchtigtenpädagogik)
- 1994 – 2000: Studium der Bildungswissenschaften an der Universität Wien
- seit 2005: Dissertation im Fachbereich Integrationspädagogik an den Universitäten Wien/Berlin

Berufliche Tätigkeiten

- Praktika während der Ausbildung in unterschiedlichen sozialen und schulischen Bereichen (Freizeitpädagogik, Jugendarbeit, Sprachheilkurse)
- Lehrtätigkeit bei gehörlosen und schwerhörigen SchülerInnen mit Schwerpunkt bilingualer Sprachaufbau
- Lehrtätigkeit im integrativen Grundschulbereich
- Sprachaufbau in Deutsch bei ausländischen SchülerInnen/StudentInnen
- Projektleitung der Plattform Integration & Gebärdensprache
- Lehrauftrag Uni Klagenfurt (Universitätslehrgang für GebärdensprachlehrerInnen)
- Lehrauftrag Pädagogische Hochschule Klagenfurt (Bilinguale Bildung)
- Vortragstätigkeit an den Universitäten Wien, Berlin und Klagenfurt zum Thema „Bilinguale Schulbildung in Österreich“

Sprachkenntnisse

- Englisch, Österreichische Gebärdensprache

Zusätzliche Qualifikationen und Tätigkeiten

- Akademielehrgang für Gebärdensprache an der Pädagogischen Akademie Wien
- Seminare im Bereich der Gesprächsführung am Pädagogischen Institut Wien (Gordon, NLP)
- Erstellung von Präventionskonzepten und Zusammenarbeit mit öffentlichen Stellen hinsichtlich unterschiedlicher Themen: z.B. Jugend und Kriminalität, Aidsprävention, Arbeitslosigkeit
- Schüler- und Bildungsberatung
- Organisation von Berufsmessen am Institut für Gehörlosenbildung Wien
- Koordination eines EU-Comenius-Projekts
- Organisation und Koordination eines Interventionsteams am Institut für Gehörlosenbildung Wien
- Praktikumsbetreuung von StudentInnen im In- und Ausland (Mentorin)
- Privatpilotenlizenz (PPL)
- Funklizenz