

Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf – Abschlussbericht einer empirischen Studie – Teil 1

Jürgen Wessel

(in Zusammenarbeit mit Svenja Dombrowski, Magdalena Grzyb, Johanna Jussen, Annika Plum, Elsa Schrage und Sarah Wernerus)

Zusammenfassung

In der vorliegenden Studie der Universität zu Köln wird die Qualität der inklusiven Bildung schwerhöriger Schülerinnen und Schüler an einem Gymnasium erhoben. Die Untersuchungsergebnisse liefern Belege für Qualitätsstandards der Förderung an allgemeinen Schulen: Dazu zählen eine ausgeprägte Expertise zur Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Lernsituation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher; ein angemessenes Angebot an Nachteilsausgleich und Kompensationsmaßnahmen, die Bereitstellung personeller, räumlicher und organisatorischer Ressourcen sowie eine intensive Kooperation mit einer Förderschule. Das inklusive Modell einer Schwerpunktschule im Bereich Hören und Kommunikation erscheint auch für andere Schulformen des allgemeinen Schulsystems empfehlenswert.

Summary

This study was conducted at the University of Cologne in order to assess the quality of inclusive education for hard-of-hearing students at a German college prep secondary school. The results of the study provide quality standards for the educational support of hard-of-hearing students at mainstream schools. These quality standards include the following: 1. A substantial expertise in the ways that deaf and hard-of-hearing children and adolescents perceive, communicate and learn. 2. The provision of special accommodations for students with disabilities. 3. The allocation of additional staff, classrooms and administrative resources. 4. An intensive cooperation with a school for the deaf and hard-of-hearing. We recommend this inclusive model for a mainstream school which is accessible to deaf and hard-of-hearing students in all levels of primary and secondary schools.

1. Ausgangslage

Auf Einladung des Wilhelm-Remy-Gymnasiums Bendorf und der Landesschule für Gehörlose und Schwerhörige Neuwied führte die Universität zu Köln im Zeitraum 2011 bis 2013 das Forschungsprojekt »Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf« durch. Mit dem Ziel, die Qualität des von den beteiligten Schulen entwickelten Inklusionsmodells zu ermitteln, entwickelte eine Projektgruppe, bestehend aus sechs Absolventinnen des Studiengangs Lehramt für sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation und einem betreuenden Dozenten, ein Forschungsdesign. Im Rahmen von

sieben Teilstudien wurden in der ersten Jahreshälfte des Jahres 2012 Daten erhoben. Der vorliegende Abschlussbericht fasst die Ergebnisse dieser universitären Studie zusammen.

Als Folge des Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (*Bundesministerium für Arbeit und Soziales* 2010) werden bundesweit bestehende inklusive Bildungskonzepte weiterentwickelt. Dabei stehen schwerpunktmäßig Modelle zur inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung, Lernen sowie Sprache im Fokus. Parallel dazu haben

sich in den letzten Jahrzehnten in der langsam, aber zunehmend inklusiver werdenden Bildungslandschaft vermehrt Konzepte zur inklusiven Förderung hörgeschädigter Schüler entwickelt. Nach einer langjährigen Priorisierung einzelintegrativer Förderung geraten nun vermehrt Modelle in den Fokus, bei denen eine größere Zahl von hörgeschädigten Schülern gemeinsam eine allgemeine Schule besucht. Dazu zählen die Konzepte der »Umgekehrten Integration«, der Außenklasse, der Integrationschule mit dem Schwerpunkt Hören und Kommunikation sowie der Integrationschule (Wessel 2012; Klitzke et al. 2008; Hänel-Faulhaber 2008).

Das Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf (WRG) bemüht sich als staatliches Regelgymnasium in Rheinland-Pfalz langjährig um die schulische Integration körperlich beeinträchtigter und sehbehinderter Schüler. Knapp 5 % der gut 580 Kinder und Jugendlichen weisen unterschiedliche Beeinträchtigungen auf. Seit Beginn des Schuljahres 2004/05 werden hier auch hörgeschädigte Schüler unterrichtet. Seitdem besteht eine Kooperation mit der Landesschule für Gehörlose und Schwerhörige Neuwied (LGS). Fachkräfte der LGS sind regelmäßig ambulant am WRG tätig. Zum Untersuchungszeitpunkt zählten neun hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in den Stufen 5, 7, 8 und 11 zur Schülerschaft des WRG (Günter 2011, S. 26 f.).

Das Beschulungsmodell des WRG stellt in der inklusiven Schullandschaft insofern eine Besonderheit dar, als es

- dem Konzept der »Schwerpunktschule« i. S. der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten sehr nahe kommt (Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten 2010, S. 8) und
- strukturell maßgebliche Voraussetzungen für eine erfolgreiche Förderung sowie für eine gesunde psychosoziale Entwicklung erfüllt (Wessel 2012, S. 149).

Empirische Befunde zur Wirksamkeit dieses Modells schulischer Förderung, zur sozialen Integration oder zum Wohlbefinden hörgeschädigter Schüler in vergleichbaren inklusiven Kontexten liegen bislang kaum vor. Untersuchungen zur häufigsten Form inklusiver Bildung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, bei der ein einzelnes hörgeschädigtes Kind an einer allgemeinen Schule in der Nähe seines Elternhauses gefördert wird, weisen überwiegend positive Ergebnisse auf. Eine Übersicht von Forschungsarbeiten liefert Leonhardt (2009). Bedenken gegenüber diesem Fördermodell, bei dem sich ein hörgeschädigtes Kind allein den kommunikativen und psychosozialen Herausforderungen einer allgemeinen Schule stellen muss, lassen sich vor allem im Hinblick auf die hohe individuelle psychosoziale Belastung und den Mangel an Rollenmustern formulieren (z. B. Tsirigotis 2006; Hintermair & Lepold 2010; Hintermair & Lukomski 2010).

2. Fragestellung

Forschungsfrage

Wie gestalten sich die inklusiven Bildungsprozesse mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf?

Wie wird die Kooperation zwischen dem Wilhelm-Remy-Gymnasium und der Landesschule für Gehörlose und Schwerhörige Neuwied von den beteiligten Akteuren bewertet?

Insbesondere soll ermittelt werden:

Zur sozialen Integration:

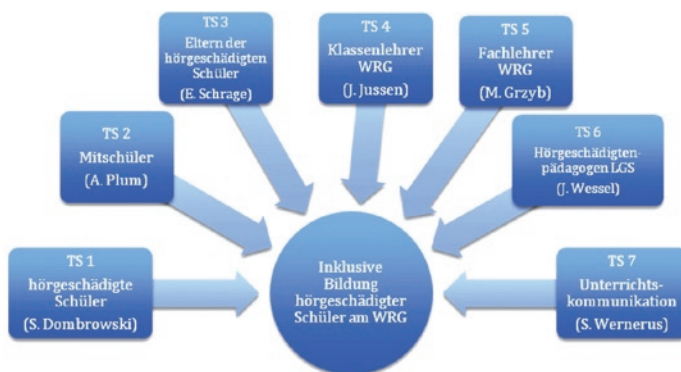
- Wie ist das Wohlbefinden der hörgeschädigten Schüler in den Lerngruppen und in der Schule?
- Wie und mit welchem Erfolg wird die Kommunikation zwischen hörgeschädigten Schülern und den normalhörenden Akteuren sichergestellt?
- Welche Möglichkeiten werden den hörgeschädigten Schülern gewährt, eine Identität als hörgeschädigter Mensch zu entwickeln?

Zur Schulorganisation:

- Mit welchen organisatorischen Maßnahmen werden am WRG inklusive Bildungsprozesse mit hörgeschädigten Schülern initiiert, begleitet und unterstützt?
- Mit welchen unterrichtlichen Interventionen wird das gemeinsame Lernen unterstützt?
- Welche Formen des Nachteilsausgleichs werden gewährt?
- Wie werden diese Maßnahmen von den beteiligten Akteuren bewertet?
- Inwiefern spiegelt sich das gemeinsame Lernen behinderter und nicht behinderter Schülerinnen und Schüler in der Schulkultur des WRG wider?
- Auf welche Art und Weise kooperieren WRG Bendorf und LGS Neuwied? Wie wird die Kooperation bewertet?

3. Forschungsdesign

Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurde ein Design aus insgesamt sieben Teilstudien (TS) entwickelt, das im Folgenden kurz charakterisiert wird:



Nach Einholen der Zustimmungen der beteiligten Aufsichtsbehörden sowie der Schüler und deren Eltern sowie der Lehrer konnten im Rahmen der sieben Teilstudien Daten mit den nachfolgend beschriebenen Verfahren erhoben werden:

TS	Inklusive Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler am WRG	Durchführung
1	- Die Perspektive der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler	S. Dombrowski
2	- Die Perspektive der Mitschülerinnen und Mitschüler	A. Plum
3	- Die Perspektive der Eltern der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler	E. Schrage
4	- Die Perspektive der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer des WRG	J. Jussen
5	- Die Perspektive der Fachlehrerinnen und Fachlehrer des WRG	M. Grzyb
6	- Die Perspektive der Hörgeschädigtenpädagoginnen und -pädagogen der LGS	J. Wessel
7	- Die Unterrichtskommunikation	S. Wernerus

- 8 problemzentrierte Interviews mit Schülern aus den Klassen 5, 7, 8 und 11,
- Fragebogenerhebung in den Klassen 5, 7 und 8 (n = 60) mit Fragen an die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler (n = 6) und deren Mitschüler (n = 54),
- 5 problemzentrierte Interviews mit Eltern hörgeschädigter Schüler,
- 6 problemzentrierte Interviews mit Klassenlehrern des WRG,
- 9 problemzentrierte Interviews mit Fachlehrern des WRG,
- 3 problemzentrierte Interviews mit Hörgeschädigtenpädagogen der LGS sowie
- Erziehungswissenschaftliche Videographie von 2 Unterrichtsstunden à 45 Minuten.

Die gewonnenen Daten wurden mit folgenden Verfahren ausgewertet:

Erhebungsverfahren	Auswertungsverfahren
Problemzentrierte Interviews (Witzel 2000)	Transkription und Kodierung mit MAXQDA 10 / Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998)
Fragebogen / Soziogramm	SPSS / BabstSoft Soziogramm Designer 6
Erziehungswissenschaftliche Videographie (Dinkelager/Herrle 2009)	Transkription und Kodierung mit ELAN / Grounded Theory (Glaser/Strauss 1998)

Die Ergebnisse aller Teilstudien wurden vom siebenköpfigen Forschungsteam in einem mehrschrittigen Verfahren diskutiert und auf Kernkategorien hin analysiert.

4. Untersuchungsergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie präsentiert. Hierbei findet diese Legende Anwendung:

KL	Klassenlehrer/-lehrerin
FL	Fachlehrer/-lehrerin
HP	Hörgeschädigtenpädagoge/-pädagogin
E	Elternteil
hgS	hörgeschädigter Schüler / hörgeschädigte Schülerin
MS	Mitschüler/-schülerin
I	Interviewer/Interviewerin

Die Durchnummerierung der Interviewpartner bei den zitierten Interviewausschnitten bezieht sich jeweils auf die Nummer des Interviews; »KL 5« verweist dementsprechend auf das fünfte Interview der Teilstudie, die die Perspektive der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer analysiert.

4.1 Das WRG als inklusiv arbeitendes Gymnasium

Mit seiner langjährigen Erfahrung in der Beschulung und Förderung von nicht behinderten und behinderten Schülern scheint das WRG sowohl für die Landesschule für Gehörlose und Schwerhörige Neuwied als auch für viele Eltern hörgeschädigter Schüler eine bevorzugte Option bei der Wahl der weiterführenden Schule darzustellen. Im Folgenden werden die Kernkategorien beschrieben und diskutiert, die im Rahmen der Untersuchung Hinweise auf die Qualität des inklusiven Bildungsangebots liefern.

4.1.1 Sensibilität für die Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation hörgeschädigter Schüler

Mit »Sensibilität« wird in dieser Untersuchung die Fähigkeit verstanden, die besondere Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation hörgeschädigter Menschen im Allgemeinen sowie in schulischen Kontexten zu kennen, zu diagnostizieren und angemessene Interventionen zur Verbesserung zu entwickeln.

Die Analyse der Aussagen von Klassenlehrern des WRG, von den Lehrern der LGS und von den Eltern der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen lassen – mit kleinen Ausnahmen – auf eine überdurchschnittlich hohe Sensibilität für die Belange hörgeschädigter Schüler schließen.

So wurde am WRG eine Reihe von Maßnahmen zur Reduzierung des Störschalls unternommen. Darüber hinaus wurde das Schüler-Lehrer-Verhältnis in den betreffenden Klassen angepasst. Durch gezielte Interventionen wurde im Laufe der Zeit eine für die Belange hörgeschädigter Schüler hilfreiche Klassenkommunikation initiiert, von der auch die normalhörenden Mitschüler und die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer profitieren.

Eine besondere Sensibilität lässt sich aus den Aussagen mehrerer Klassenlehrer ableiten, dass ihre hörgeschädigten Schüler trotz Versorgung mit Hörgeräten und FM-Anlagen und

trotz Maßnahmen zur Schallreduzierung nicht alles verstehen und regelmäßig von maßgeblichen Unterrichtssituationen ausgeschlossen sind:

Das ist ja eigentlich so mit das größte Problem, denke ich, in so einer Unterrichtssituation. Dass, wenn ein schnelles Gespräch stattfindet, der hörgeschädigte Schüler nachher immer nur das Endergebnis hört, aber nicht, wie es da jetzt hingekommen ist. Was ja auch oft wichtig ist.

(KL 5, Z. 71-74)

Ebenso sehr spricht es für ein vertieftes Verständnis der Lernsituation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher, dass einer der befragten Lehrer feststellt, dass hörgeschädigte Schüler mehr Anstrengungen und Eigeninitiative aufbringen müssen, um zu vergleichbaren Lernergebnissen zu gelangen. Weitere Aussagen, die für eine hohe Sensibilität sprechen, beziehen sich auf die Unsicherheit der Kollegen, inwiefern eine Leistung oder der Grad der sozialen Integration in die Klassengemeinschaft (auch) auf die Hörschädigung zurückzuführen ist.

Neben den hier aufgeführten Belegen für eine erhöhte Sensibilität in Bezug auf die Belange hörgeschädigter Schüler fällt ein abweichendes Erklärungsmuster auf:

Das kann auch an der Person liegen, ne? Also, das sind Schwierigkeiten, würd ich sowieso sagen, die eher so an der Persönlichkeit des Schülers liegen, als dass das mit der Behinderung zu tun hat, ne?

(KL 4, Z. 410-413)

In mehreren Interviews wird die Auffassung einiger Lehrer des WRG deutlich, dass kein Zusammenhang zwischen der Hörschädigung und dem Lernverhalten oder dem Verhalten in sozialen Kontexten besteht. Die Möglichkeit, dass ein nicht angepasstes Verhalten (auch) ein Ausdruck oder eine Folge einer Beeinträchtigung sein könnte, wird hier weitgehend ausgeschlossen.

In verschiedenen Interviews mit Fachlehrern wird die Auffassung deutlich, dass eine Hörschädigung bei Schülern keine Veränderungen in der Unterrichtsplanung erfordere und dass eine Hörschädigung im Vergleich zu anderen Behinderungen leicht zu bewältigen sei:

I: Da machen Sie Eins-zu-Eins-Unterricht sozusagen?

FL: Genau. Durch die technischen Hilfsmittel bin ich da in keinster Weise eingeschränkt.

(FL 5, Z. 48-49)

4.1.2 Nachteilsausgleich und Kompensationsmaßnahmen im Unterricht

Neben den oben erwähnten Maßnahmen zur Schallreduzierung und dem Einsatz technischer Hilfsmittel werden am WRG nach Aussage verschiedener Akteure bzw. nach der Analyse von Unterrichtsmitschnitten regelmäßig und gezielt Maßnahmen ergriffen, die die Benachteiligung durch eine Hörschädigung mindern oder sogar ausgleichen sollen. Dazu zählen u. a.

- die bewusste Auswahl von Sitzplätzen für hörgeschädigte Schüler,
- Nutzung eines Ruheraums bei Klassenarbeiten, insbesondere bei Diktaten,
- eine Schwerpunktsetzung bei schriftlichen gegenüber mündlichen Leistungen,
- Flexibilität bei der Festsetzung der Prüfungszeiten,
- das Schaffen einer ruhigen Lernumgebung,
- Regeln, Routinen und Rituale in der Unterrichtskommunikation,
- Verfahren zur Aufrechterhaltung des Kommunikationsflusses,
- Metakommunikation zur Kommunikationssicherung,
- ein begrenzter Bewegungsradius bei vortragenden Lehrern sowie Schülern im Unterrichtsraum.

Aus der Sicht der beteiligten Lehrer der kooperierenden LGS Neuwied wird am WRG im Vergleich zu anderen Kooperationschulen überwiegend konsequent Nachteilsausgleich gewährt. Anstelle der ansonsten eher gewohnten Auseinandersetzungen über die Notwendigkeit von Nachteilsausgleichen arbeiten am WRG die Beteiligten an einem gemeinsamen Ziel:

HP 1: ... Also es wird dann direkt über das diskutiert, worum es eigentlich wirklich geht.

I: Und was ist das? Worum geht es?

HP 1: Die Sicherstellung optimaler Rahmenbedingungen für die hörgeschädigten Schüler.

(HP 1, Abs. 32-34)

In mehreren Teilstudien werden allerdings Unterschiede in der Bewertung von Nachteilsausgleichen deutlich:

- Die befragten Lehrer des WRG gewähren durchgängig Nachteilsausgleich im Unterricht und bei Leistungsüberprüfungen. Eine Reihe der befragten Fachlehrer äußern allerdings Unverständnis bzw. Skepsis gegenüber diesen Maßnahmen. Offenbar sind Klassenlehrer in stärkerem Maße mit der besonderen Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher vertraut.



Besuchen Sie unseren Buchshop im Internet:
www.median-verlag.de



- Die hörgeschädigten Schüler sind von der Notwendigkeit des Nachteilsausgleichs überzeugt. Ihre normalhörenden Mitschüler bewerten die Gewährung von Nachteilsausgleich unterschiedlich: In einer der befragten Klassen stufen 99,4 % der Schüler den Nachteilsausgleich gegenüber ihren hörgeschädigten Mitschülern als gerecht ein. In einer anderen Klasse stuft nur ein Drittel der hörenden Schüler den Nachteilsausgleich gegenüber ihrem hörgeschädigten Mitschüler als gerecht ein. Das Gerechtigkeitsempfinden ist offensichtlich abhängig von persönlichen Erfahrungen mit den hörgeschädigten Schülern, von deren Einbindung in die Lerngruppe sowie deren Umgang mit der Hörschädigung.
- Die Versorgung mit technischen Hilfsmitteln wird in den Interviews mit den Fachlehrern des WRG in der Regel als oberste Priorität genannt. Nur die befragten Klassenlehrer äußern einhellig die Vermutung, dass die rein akustische Verstärkung für eine vollständige Kompensation der eingeschränkten Wahrnehmungsbedingungen nicht ausreicht.

Aus der Perspektive der befragten Fachlehrer sind neben der Versorgung mit technischen Hilfsmitteln keine oder kaum weitere Veränderungen im Unterricht notwendig. Die Kompensationsmöglichkeiten durch eine FM-Anlage scheinen tendenziell überschätzt zu werden. Im Vergleich zur Förderung von Schülern mit anderen Förderbedarfen erscheint eine Hörschädigung für die befragten Fachlehrer als eine leicht zu bewältigende Beeinträchtigung:

Und da sind die Hörbeeinträchtigten nun wirklich also ... keine große Herausforderung – in Anführungszeichen. Einfach allein weil, ... tja, also wenn es nur – in Anführungszeichen – »das« ist, da haben wir ganz andere hier.

(FL 9, Z. 383-386)

4.1.3 Herausforderungen an Lehrerinnen und Lehrer

Die individuelle Einschätzung der Auswirkungen einer Hörschädigung spiegelt zum Teil die Selbsteinschätzung der persönlichen Arbeitsbelastung in der Arbeit mit Klassen mit hörgeschädigten Schülern wider. Lehrer, die eine Hörschädigung als eine leicht zu bewältigende Behinderung einstufen, beschreiben entsprechend einen nicht erhöhten Arbeitsaufwand in der Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts.

Grundsätzlich bewerten die befragten Lehrer tendenziell die Arbeit in heterogenen Klassen als aufwändiger und belastender.

Der konsequente Einsatz einer FM-Anlage wird von den Interviewpartnern unterschiedlich bewertet. Einige Lehrer sehen das Herumreichen eines oder mehrerer Mikrofone als kommunikationshemmend, als eine Verlangsamung des Unterrichtsgeschehens und eine Einschränkung der Spontaneität an. Auch die Notwendigkeit, regelmäßig alle am Unterricht Teilnehmenden – auch die hörgeschädigten Schüler selbst – an die Notwendigkeit des

Mikrofonnutzung zu erinnern, wird als aufwändig beschrieben. Andere Befragte heben die besondere Gesprächsdisziplin und die bewusstere Gestaltung von Unterrichtsgesprächen hervor und stufen dies auch als Gewinn für sich und für die normalhörenden Schüler ein.

Für die beteiligten Klassenlehrer scheint die Verantwortlichkeit in Klassen mit hörgeschädigten Schülern eine deutliche Mehrbelastung darzustellen. Sie sehen sich in der Pflicht, ihre Kollegen für die Belange dieser Schülergruppe zu sensibilisieren und sich umfassend über den Themenkreis »Hörschädigung« zu informieren. Sie besuchen darüber hinaus Fortbildungsveranstaltungen, die zum einen eine höhere Zeitbelastung darstellen, zum anderen aber als effektive Vorbereitung bewertet werden.

Die Elternarbeit wird nicht als erhöht beschrieben. Abgesehen von anfänglichem Informationsaustausch über das Thema Hörschädigung gibt es in der Regel aus der Sicht der Klassenlehrer keine erkennbaren Mehrbedarfe auf Seiten der Eltern hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher und damit keine Mehrbelastungen.

Als besondere Belastung muss an dieser Stelle die in vielen Interviews artikuliert Unsicherheit der beteiligten Lehrer darüber aufgefasst werden, wie viel die hörgeschädigten Schüler tatsächlich verstehen können und wie ihre schulischen Leistungen eingeschätzt und bewertet werden können.

Da ist das eine Mädchen. Die hat jetzt wieder eine ganz schlechte Hausaufgabenüberprüfung geschrieben, was ich gar nicht verstehe. Das war schon mal so. Mündlich beteiligt die sich ganz gut. Und dann das Schriftliche, da habe ich das Gefühl, die hat gar nicht verstanden inhaltlich. Oder hat Blackout gehabt. Ich weiß es nicht.

(FL 6, Z. 328-331)

Also, ich glaube, das letzte Mal hat er sogar eine Fünf geschrieben. Also, ob es jetzt daran liegt, an seiner, ja, Beeinträchtigung oder ob's andere Ursachen sind, kann ich nicht abschätzen.

(KL 1, Z. 245-247)

Die Gratwanderung zwischen der Maßgabe, angemessen Rücksicht zu nehmen und gleichzeitig die Bewertungsstandards einzuhalten, ist an dieser Stelle als besondere Herausforderung zu benennen. In vielen Interviews wird dabei eine grundsätzliche Haltung zu mehr Rücksichtnahme und weniger »Normalbehandlung« deutlich.

Auf Seiten der Fachlehrer scheint darüber hinaus das unterschiedliche Maß an Vorbereitung auf den Unterricht mit hörgeschädigten Schülern bedeutsam. Einige der befragten Fachlehrer fühlen sich weniger gut auf diese Aufgabe vorbereitet.

4.1.4 Der Integrationsbereich – die sonderpädagogische Arbeitseinheit

Das WRG sichert seinen Schülern eine räumliche und strukturelle Barrierefreiheit zu. Dazu wurde unter anderem ein sogenannter »Integrationsbereich« mit einem mehrköpfigen Team unter der Leitung einer Studiendirektorin und einem spezifischen Raumangebot eingerichtet. Der Integrationsbereich (in den Interviews oft noch als »KB-Bereich« bezeichnet) wird von vielen Interviewpartnern im Rahmen der vorliegenden Studie durchgängig positiv bewertet:

- Aus der Perspektive des Teams der IFH (Abteilung für die integrierte Förderung Hörgeschädigter in Regelschulen an der LGS Neuwied) stellen diese Räume für hörgeschädigte Schüler eine Entlastung und eine gute Möglichkeit zur Gewährung des Nachteilsausgleichs dar.

Wir haben ja hier sehr gute strukturelle Voraussetzungen mit dem KB-Bereich, in den die Schüler sich dann mal zurückziehen können. ... Wir haben hier die pädagogischen Fachkräfte, die Einzeldiktate schon mal durchführen können, die im Rahmen des Nachteilsausgleichs Zeitverlängerungen gewähren können.

(HP 1, Abs. 12)

- Die befragten Eltern schreiben dieser Arbeitseinheit eine zweifache Wirkung zu, für sich eine vertrauensstiftende und entlastende und für ihre hörgeschädigten Kinder eine identitätsstiftende.

Und ähm, das ist Gold wert. Und wenn es diesen extra geschützten Raum nicht gäbe, würde sich diese Schule nur bedingt von anderen unterscheiden.

(E 1, Z. 660-662)

Und wo sich die Kinder wirklich wie in einem Nest aufgehoben fühlen können. Und viel oder einiges an Problematik, was bei mir zuhause vielleicht nicht ankommt, kommt aber dort an.

(E 3, Z. 849-853)

Und da treffen sie sich mit anderen behinderten Kindern, älteren, so dass sie immer so ein Vorbild haben. Ah ja, der hat das auch geschafft und dann kriegen wir das hin.

(E 1, Z. 662-665)

- Die hörgeschädigten Schüler nutzen den genannten Bereich als Rückzugsraum. Gleichzeitig stellen die Räume eine Art Hoheitsbereich dar, zu dem sie normalhörende Mitschüler einladen können.

I: Dieser KB-Bereich ist dann ja auch etwas Besonderes. Wie findest du das?

hgS: Ganz okay eigentlich.

I: Da können auch alle Kinder hinkommen?

hgS: Ja, wenn ich die mitnehme. (lacht)

(hgS 1, Z. 584-587)

Die positive Resonanz auf den Integrationsbereich ist an dieser Stelle ausdrücklich hervorzuheben. Die Befragten bezeichnen die spezifische Arbeitseinheit in mehrfacher Hinsicht als überaus hilfreich. Den hörgeschädigten Schülern wird am WRG Bendorf mit dem Integrationsbereich sowohl im wörtlichen als auch im übertragenen Sinne »Raum gegeben«.

4.1.5 Inklusive Schulkultur

Die Schulkultur bzw. die Organisationskultur einer Schule bildet ein »Muster gemeinsamer Grundprämissen, das die Gruppe bei der Bewältigung ihrer Probleme externer Anpassung und interner Integration erlernt hat, das sich bewährt hat und somit als bindend gilt« (Schein 1995, S. 25). Inwiefern am WRG eine inklusive Schulkultur vorliegt, wurde in den Teilstudien nicht direkt erhoben. Stattdessen wurden durch induktives Vorgehen Kategorien ermittelt, die Hinweise auf die Organisationskultur der Schule liefern. Als Referenz zur Einschätzung des Maßes an Inklusion werden die Kriterien des »Index für Inklusion« herangezogen: »**Inklusion geht es darum, alle Barrieren in Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren [Hervorhebung im Original]**« (Boban & Hinz 2003, 11). Schulische Inklusion wird in diesem Konzept als ein nicht endender Veränderungsprozess auf dem Weg zu »... gesteigertem Lernen und zunehmender Teilhabe ...« (a.a.O., 10) bezeichnet.

So bestätigen die sonderpädagogischen Experten von der LGS Neuwied folgende Kriterien einer inklusiven Schulkultur am WRG:

- eine besonders nachhaltige Kompetenz im Sicherstellen guter Rahmenbedingungen,
- eine hohe Bereitschaft zum Nachteilsausgleich bzw. eine besondere Aufgeschlossenheit gegenüber behinderungsspezifischen Maßnahmen,
- ein besonderes Einfühlungsvermögen gegenüber den Kindern und Jugendlichen,
- eine Aufgeschlossenheit gegenüber Veränderungen und eine Flexibilität zur Optimierung der Lernbedingungen,
- eine inklusive Atmosphäre,
- eine für Inklusion förderliche Organisationsstruktur,
- eine Kultur, die Besonderheit als ein Stück Normalität auffasst.

Ein erheblicher Teil des Erfolgs der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen scheint mit der unterstützenden Haltung der beteiligten Lehrer des WRG erklärbar zu sein. Auf den positiven Effekt einer befürwortenden Haltung von Lehrern allgemeiner Schulen gegenüber schulischer Inklusion hörgeschädigter Kinder wurde bereits in einer früheren Studie verwiesen (Stinson & Liu 1999, S. 194).

Bestätigt werden diese Auffassungen der befragten Förderungspädagogen durch Aussagen von Schülern, die auf ein gutes emotionales Wohlbefinden hinweisen, sowie von Eltern, die das WRG anderen Schulen vorziehen:



(Foto: privat)

Dr. Jürgen Wessel; Studium der Gehörlosen- und Lernbehindertenpädagogik in Köln und München; Lehrer am Rheinisch-Westfälischen Berufskolleg für Hörgeschädigte Essen; Systemischer Berater, Coach und Supervisor (DGSv, SG); seit 2006 Studienrat im Hochschuldienst im Arbeitsbereich Pädagogik und Rehabilitation hörgeschädigter Menschen an der Universität zu Köln; Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Frühförderung und Elternberatung, Didaktik im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Inklusive Schule.

..., dass das Kind dann eben nicht irgendwo untergeht und frustriert dann irgendwie wechselt. Und dann würd ich ganz klar sagen, wenn ich es auf einer Schule hier im Umfeld versuchen würde, auf einem Gymnasium, dann nur hier.

(E 3, Z. 836-841)

Von der Elternschaft werden darüber hinaus Hinweise geliefert, die die inklusive Kultur weiter voranbringen könnten. So beschreiben die befragten Eltern für sich und weitere Familienangehörige erhöhte Belastungen bei der nachmittäglichen Betreuung der hörgeschädigten Schüler. Innerfamiliäre Abläufe werden demnach vor allem durch den erhöhten Aufwand bei der Nacharbeitung der Unterrichtsinhalte und bei der Hausaufgabenhilfe beeinträchtigt.

Ferner verweisen die befragten Eltern auf einen für sie deutlich erhöhten Mehraufwand in Bezug auf äußere Rahmenbedingungen. Hierzu zählen sie insbesondere den hohen Aufwand bei Behörden-gängen zur Beantragung von Eingliederungshilfe, von technischen Hilfsmitteln und Mitteln zur Beförderung ihrer Kinder vom Wohnort zum Schulort. Für Eltern, die ein derartig intensives Engagement nicht gewährleisten können, sind hier Hürden erkennbar.

Autoren:

*Dr. Jürgen Wessel
(in Zusammenarbeit mit Svenja Dombrowski,
Magdalena Grzyb, Johanna Jussen, Annika Plum,
Elsa Schrage und Sarah Wernerus)*

*Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Pädagogik und Rehabilitation hörgeschädigter Menschen
Klosterstr. 79b
50931 Köln
E-Mail: juergen.wessel@uni-koeln.de*

Literatur

- Boban I, Hinz A (2003) Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales, Referat Information, Publikation, Redaktion (Hrsg.) (2010) Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bonn
- Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten (2010) »Inklusion in der Bildung« – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e.V.
- Dinkelager J, Herrle M (2009) Erziehungswissenschaftliche Videographie. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften
- Glaser BG, Strauss AL (1998) Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern Göttingen Toronto Seattle: Huber
- Günter B (2011) (Noch) Integration oder (schon) Inklusion? Gemeinsame Unterrichtung Hörender und Hörgeschädigter. In: Schnecke 74, S. 26–27
- Hänel-Faulhaber B (2008) Außenklassen und Präventive Integration: Wege zur Integration. In: hörgeschädigte kinder 3, S. 126–130
- Hintermair M, Lepold L (2010) Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). In: Empirische Sonderpädagogik 1, S. 40–63
- Klitzke K, Diller G, Bogner B (2008) Integrationsklasse und Präventive Integration. Ein Vergleich zweier Formen der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder. In: Hörgeschädigtenpädagogik 1, S. 6–14
- Leonhardt A (Hrsg.) (2009) Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer
- Schein EH (1995) Unternehmenskultur. Ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt New York: Campus Verlag
- Stinson MS, Liu Y (1999) Participation of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Classes with Hearing Students. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4 (3), pp. 191–202
- Tsirigotis C (2006) Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule – was brauchen sie für ihre psycho-soziale Entwicklung?. In: Hörgeschädigtenpädagogik 2, S. 64–72
- Wessel J (2012) Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher – Anforderungen an eine »Schule für alle«. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57 (2), S. 145–159
- Witzel A (2000, Januar) Das problemzentrierte Interview [26 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research. Abrufbar über: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519> [Zugriff: 25.5.2012]