

Studienabschlussarbeiten

Fakultät für Psychologie und
Pädagogik

Furtmayr, Severin:

Hinweise und Hilfestellungen zur erfolgreichen Inklusion
von Schülerinnen und Schülern mit Hör- oder
Sehstörungen an weiterführenden Regelschulen

Zulassungsarbeit, Wintersemester 2014

Gutachter: Meyer, Barbara

Fakultät für Psychologie und Pädagogik
Department für Pädagogik und Rehabilitation

Ludwig-Maximilians-Universität München

<https://doi.org/10.5282/ubm/epub.21748>

Ludwig-Maximilians-Universität München

Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Department für Pädagogik und Rehabilitation

Lehrstuhl für Schulpädagogik

Hinweise und Hilfestellungen zur erfolgreichen Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Hör- oder Sehstörungen an weiterführenden Regelschulen

Zulassungsarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Gymnasien

Betreuung: Dr. Barbara Meyer

Verfasser: Severin Furtmayr

Abgabe: München, 28.01.2014

Inhaltsverzeichnis

1.	Einführende Gedanken.....	1
2.	Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?	4
2.1.	Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention	4
2.2.	Abgrenzung der Begriffe Inklusion und Integration.....	5
2.2.1.	Bezugspunkte von Inklusion/Integration	6
2.2.2.	Inklusion ist gleich Integration	7
2.2.3.	Inklusion als verbesserte Integration	7
2.2.4.	Inklusion als visionäres Ziel	10
2.2.5.	Inklusion als Rechtsanspruch	10
2.3.	Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion	12
2.3.1.	Systemische Voraussetzungen	12
2.3.2.	Bedingungsfaktor Schüler mit Behinderung.....	15
2.3.3.	Hindernisse auf dem Weg zur Inklusion.....	16
2.3.4.	Verschiedene Modelle der Inklusion.....	18
3.	Erfolgreiche Inklusion Hörgeschädigter am Gisela-Gymnasium	19
4.	Informationen über die Störungsbilder.....	20
4.1.	Hörschädigung.....	21
4.1.1.	Verschiedene Ausprägungen der Hörschädigung	21
4.1.2.	Sprachliche Situation	24
4.1.3.	Verschiedene Hörhilfen.....	26
4.1.4.	Unterschiede zu hörenden Schülern	30
4.1.5.	Was soll die Lehrkraft noch wissen?	35
4.1.6.	Mögliche Symptome bei unerkannter Hörschwäche.....	37
4.2.	Sehschädigung.....	38
4.2.1.	Verschiedene Ausprägungen der Sehschädigung	38
4.2.2.	Unterschiede zu sehenden Schülern.....	40

4.2.3.	Mögliche Symptome bei unerkannter Sehschwäche	42
5.	Hilfestellungen für die Inklusionspraxis	43
5.1.	Auf die Einstellung kommt es an	43
5.1.1.	... der Lehrkraft	44
5.1.2.	... der Eltern	46
5.2.	Fokus auf das Sozialgefüge/die Mitschüler	49
5.3.	Didaktik und Methode	52
5.3.1.	Nachteilsausgleich	54
5.3.2.	Der Umgang mit Hörstörungen im Unterricht	57
5.3.2.1.	Raumgestaltung	57
5.3.2.2.	Klassenatmosphäre	60
5.3.2.3.	Unterrichtsformen	61
5.3.2.4.	Sprechverhalten	64
5.3.2.5.	Direkter Umgang mit dem Schüler	68
5.3.2.6.	Hörgeschädigtenkunde	69
5.3.3.	Der Umgang mit Sehstörungen im Unterricht	71
5.3.3.1.	Raumgestaltung & Klassenatmosphäre	71
5.3.3.1.	Unterrichtsformen	73
5.3.3.2.	Unterrichtsinhalte	74
5.3.3.3.	Lesehilfen	74
5.3.3.4.	Taktile Veranschaulichung	78
5.3.3.5.	Sehgeschädigtenkunde	79
5.4.	Externe Hilfe	80
6.	Fazit	82
7.	Abbildungsverzeichnis	85
8.	Literaturverzeichnis	Fehler! Textmarke nicht definiert.
9.	Anhang	93

1. Einführende Gedanken

Im Bildungsbereich gibt es immer wieder Themen, die von allen Beteiligten – Schulen, Wissenschaft, Politik, Gesellschaft – rege diskutiert werden, bevor sie schließlich (zumindest gefühlt) durch neue „Modethemen“ verdrängt werden, so geschehen zum Beispiel mit PISA, G8/G9 oder Ganztagschule. Momentan ist der Begriff der *Inklusion* in aller Munde – der Teilhabe von Menschen mit Behinderung am Unterricht an allgemeinen Schulen. Ausgelöst wurde diese lebendige Debatte vor allem durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung, womit sie seit dem 26.03.2009 auch in Deutschland gültig ist. Die Bedeutung dieses Vorgangs für die Regelschule lässt sich schnell zusammenfassen: Schüler mit Behinderungen werden nun verstärkt an Regelschulen unterrichtet. Abhängig von den Anpassungsmaßnahmen, die die Regelschule durchführen muss, wird dabei die Inklusion von Schülern mit bestimmten Behinderungen (z.B. von schwerst- oder mehrfachbehinderten Schülern) wesentlich schwieriger zu bewerkstelligen sein und langsamer vorangehen, als von anderen. Beispiele für Behinderungen, bei denen mit schnelleren Erfolgen gerechnet werden kann, sind vor allem körperliche Behinderungen, wie zum Beispiel Hör- und Sehbehinderungen.

Bereits unter dem Schlagwort der Integration wurden und werden viele Schüler mit Behinderungen an regulären Grundschulen unterrichtet. Die Grundschule, mit ihrem Klassenlehrerprinzip, den tendenziell kleineren Klassen und der Philosophie der Beschulung vor Ort scheinen dabei besser auf Inklusion vorbereitet, als die weiterführenden Schulen, insbesondere das Gymnasium.¹ Im Zuge der Inklusion werden sich nun jedoch auch diese Schulen auf die Aufnahme einer steigenden Zahl von Schülern mit Behinderungen einstellen und einen dahingehenden Umdenkungsprozess in Gang setzen müssen. Dabei fühlen sich heute bereits viele Schulen und vor allem die Lehrkräfte mit Inklusion allein gelassen. Es scheint häufig so, als würde nun eine neue Richtlinie umgesetzt, ohne jedoch die nötigen Konsequenzen mitzutragen: eine umfassende Informationspolitik, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für alle Beteiligten und die Bereitstellung zusätzlicher personeller und finanzieller Mittel. Zwar gibt es offizielle Informationsmittel, beispielsweise den Flyer *„Ich habe ein Kind mit Hörschädigung in meiner Klasse... wie kann ich es unterstützen?“* des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007b), welche jedoch eine umfangreiche Unterstützung nicht einmal ansatzweise ersetzen können.

Um einen Beitrag zur erfolgreichen Inklusion von Schülern mit Hör- oder Sehbehinderungen zu leisten, versucht diese Arbeit deshalb folgende Frage zu beantworten: **Welche Informationen benötigen Lehrkräfte an weiterführenden Schulen, um die Inklusion von Schülern mit Hör- oder Sehschädigung erfolgreich bewältigen zu können?**

¹ Als Beispiel für bereits gelungene Inklusionsarbeit in der Grundschule vgl. Rehle 2011.

Einführende Gedanken

Diese Arbeit ist dabei Teil eines Forschungsprojekts des Lehrstuhls für Schulpädagogik der Ludwig-Maximilians Universität (LMU) München, an dessen Ende ein Handbuch für Lehrkräfte an weiterführenden Schulen stehen soll. Dieses Handbuch soll Lehrkräften für den richtigen Umgang mit „Schülern mit Auffälligkeiten“ Informationen und Handlungsweisen an die Hand geben. Der Begriff Auffälligkeiten ist dabei relativ weit gefasst und reicht von Lernstörungen (Legasthenie, Dyskalkulie) über Verhaltensauffälligkeiten (ADHS, Mobbing) bis hin zu körperlichen Auffälligkeiten und Behinderungen. Die Notwendigkeit dieser Arbeit sowie des Handbuchs liegt auf der Hand:

"Gemeinsames Leben und Lernen kann nur entstehen, wenn sich die Lehrerinnen und Lehrer, die eine integrative Klasse führen, über die jeweiligen Behinderungen und ihre Auswirkungen die erforderlichen Informationen aneignen." (Jaumann-Graumann 2000, S. 57)

Die Wichtigkeit der Informiertheit wird auch von anderen Autoren betont (u.a. Born 2009, S. 77f, 112; Bringmann 2013, S. 264f), viele Probleme resultieren aus der Unwissenheit der Beteiligten. Das Handbuch als Mittel zur schnellen Suche nach Information und Hilfestellungen kann deshalb ein wertvolles Hilfsmittel sein.

Inklusion ist zwar erst seit kurzem „in aller Munde“, wird aber schon seit längerem ausgiebig in der Wissenschaft diskutiert, ebenso wie das schon länger bekannte Modell der *Integration*. Dementsprechend liegt viel Material dazu vor. Wichtige Werke für diese Arbeit sind insbesondere Wocken (2010) und Speck (2011). Im Bereich Hörschädigung sind für vor allem Arbeiten im Zuge des Forschungsprojekts „*Integration Hörgeschädigter in allgemeinen Einrichtungen*“ des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians Universität München relevant: Born (2009), Bringmann (2013) und Pospischil (2013). Im Zuge des Forschungsprojekts wird momentan auch an den Bereichen „*soziale Integration in der Schulklasse*“ sowie einer Handreichung mit konkreten Hilfestellungen für Lehrkräfte gearbeitet (Pospischil 2013, S. 119, 122; Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik 2013). Der Bereich Sehschädigung wird vor allem durch Schöler (2009), Krug (2001) sowie die beiden Bände von Lang, Hofer, Beyer (2008, 2011) zur Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern abgedeckt.

Der Aufbau der Arbeit orientiert sich am Aufbau der Kapitel des erwähnten Handbuchs, wobei am Anfang ein kleiner Exkurs steht. Die Fragestellung verwendet wie selbstverständlich den Terminus *Inklusion*. Deshalb soll zunächst in Kapitel 2 das Themenfeld der Inklusion noch einmal umrissen werden: dazu werden mögliche Abgrenzungen des Begriffspaars Integration – Inklusion vorgenommen und die Voraussetzungen für eine gelungene Inklusion ebenso aufgelistet wie die Probleme, vor denen sie steht. In Kapitel 3 wird kurz das Gisela Gymnasium in München vorgestellt – eine Regelschule, die bereits seit den 1980ern erfolgreich Hörgeschädigte unterrichtet. Ein Interview, das mit der für

die Hörgeschädigten zuständigen Lehrkraft geführt wurde, fließt ebenfalls in die Arbeit mit ein. In Kapitel 4 werden anschließend grundlegende Informationen zu Hör- und Sehstörungen dargeboten, über die Lehrkräfte zur erfolgreichen Inklusion Bescheid wissen sollten: die verschiedenen Ausprägungen der Störungen, Unterschiede zu Schülern ohne diese Behinderung sowie Möglichkeiten, unentdeckte Störungen aufzudecken. Kapitel 5 schließlich geht auf konkrete Maßnahmen ein, welche die Lehrkraft in ihrem Unterricht umsetzen kann. Dabei stehen zunächst einmal die Einstellung der Lehrkraft sowie andere Beteiligte im Vordergrund. In einem zweiten Schritt wird der Fokus auf die Mitschüler und das Klassenklima gelegt. Im dritten Teil werden schließlich Didaktik und Methodik für einen inklusiven Unterricht mit hör- respektive sehgeschädigten Schülern aufgezeigt, inklusive des vorgeschriebenen Nachteilsausgleichs. Den Abschluss dieses Kapitels bilden die verschiedenen Möglichkeiten, externe Hilfestellung zu erhalten bzw. sich weiter zu informieren.

Aus pragmatischen Gründen wird der Bereich der *Hörschädigung* in dieser Arbeit mehr gewichtet als der Bereich *Sehschädigung*. Mit dem Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik unter Frau Prof. Leonhardt steht an der LMU viel Fachwissen und Literatur zur Verfügung. Einen Lehrstuhl für Blinden- und Sehgeschädigtenpädagogik gibt es an der LMU nicht, weshalb vor Ort auch kaum Literatur zu finden ist. Zudem konnte für den Bereich der *Hörschädigung* auf das Praxiswissen des Gisela-Gymnasiums in München zugegriffen werden. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass viele der allgemeinen Aussagen für den inklusiven Unterricht generell angewendet werden können.

Inklusion ist ein sehr weites Themenfeld, in dem man sich leicht „verirren“ kann. Diese Arbeit möchte vor allem eine praktische Hilfestellung für Lehrkraft sein, die Hör- oder Sehgeschädigte an ihrer Regelschule unterrichten. Sie leistet demnach keinen Beitrag zur Fragen der Ethik der Inklusion, einem wertenden Unterschied zwischen Integration und Inklusion, Appelle an Politik und Gesellschaft oder der Frage, wie eine inklusive Schule im Allgemeinen funktionieren kann. Im Laufe der Arbeit werden verschiedene Themenbereiche, wie z.B. die Fachdidaktiken, nur angerissen werden können.

Zu Gunsten der besseren Lesbarkeit wird in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum verwendet, das sich selbstverständlich auf beide Geschlechter bezieht. Die Bezeichnung „Förderschule mit dem Schwerpunkt Hören bzw. Sehen“ schließt alle Einrichtungen zur sonderpädagogischen Beschulung mit diesen Schwerpunkten ein, unabhängig von der jeweiligen exakten Bezeichnung. Dem gegenüber steht die „Regelschule“, die alle Schularten ausschließlich der Sonderschulen einschließt. „Schüler mit Hörschädigung“ bzw. „Schüler mit Sehschädigung“ schließt zudem alle Schüler unabhängig von Ausmaß und Art ihrer jeweiligen Schädigung mit ein.

2. Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

2.1. Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention

Die Frage nach der am besten geeigneten Form von Beschulung von Menschen mit Behinderung ist keine neue und wurde in Deutschland und anderen Ländern in den letzten zweihundert Jahren immer wieder diskutiert und unterschiedlich beantwortet.² Die aktuelle Diskussion um Inklusion und Integration erhielt vor allem Aufwind durch die Verabschiedung der *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (UN-Behindertenrechtskonvention, BRK) durch die Generalversammlung der Vereinten Nationen am 13.12.2006, welche seit dem 26.03.2009 auch in Deutschland gültig ist. Diese Konvention ist die aktuellste Erklärung der UNO zum Themenfeld „Menschenrechte und Menschen mit Behinderungen“. Wichtige Meilensteine auf dem Weg dahin waren unter anderem 1993 die *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities, Rule 6*, welche sowohl das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung unterstreicht als auch eine Schulbildung in einem „*integrative school setting*“ fordert – letzteres allerdings auf freiwilliger Basis (United Nations General Assembly 1993); sowie 1994 die Salamanca-Erklärung, welche als Leitprinzip formuliert, dass „Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen“ (UNESCO 1994). Mit der nun verabschiedeten UN-BRK werden alle Absichtserklärungen in eine verbindliche Rechtsform gebracht, welche mit dem Artikel 24 vor allem den Bildungsbereich betrifft (Bundesgesetzblatt 2008). Kinder und deren Eltern haben nun einen Rechtsanspruch auf den Besuch einer Regelschule, wenn sie dies wünschen (Speck 2011, S.86, 88). Dies ist die wichtigste Neuerung zu allen Vorgängererklärungen.

Wie sieht nun das konkrete Konzept hinter dem Begriff „Inklusion“ aus? Die UNESCO hat bereits während dem Ratifizierungsprozess Leitlinien für die Inklusion erstellt. Sie sieht dabei vier Kernelemente (UNESCO 2005, S. 15f):

1. Inklusion als Prozess
2. Inklusion bedeutet Identifikation und Entfernen von Barrieren
3. Inklusion bedeutet Anwesenheit, Teilhabe und Lernerfolge für alle Schüler
4. Inklusion setzt den Schwerpunkt auf benachteiligte Gruppen

Aus diesen Leitlinien wird deutlich, wohin der Weg gehen soll: Die Gesellschaft ist in der Verantwortung, Inklusionshindernisse zu beseitigen, um gemeinsamen Unterricht für alle Schüler mit und ohne

² Für eine Geschichte der schulischen Integration von Menschen mit Behinderungen in Deutschland siehe Speck (2011, S. 11–17), Theunissen (2011).

Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

Behinderung möglich zu machen. Dabei ist auch der UNESCO klar, dass dieses neue Leitbild zu teils gewaltigen Umwälzungen führen wird, welche nur als Prozess gestaltet werden können. Das Ziel dabei ist, Vielfalt zum Normalzustand zu machen. Davon profitieren letztendlich alle Schüler, nicht nur solche mit Behinderungen. Folgende Tabelle fasst die Kerngedanken der Inklusion aus Sicht der UNESCO noch einmal zusammen.

Inclusion IS about:	Inclusion is NOT about:
☺ welcoming diversity	☹ reforms of special education alone, but reform of both the formal and non-formal education system
☺ benefiting all learners, not only targeting the excluded	☹ responding only to diversity, but also improving the quality of education for all learners
☺ children in school who may feel excluded	☹ special schools but perhaps additional support to students within the regular school system
☺ providing equal access to education or making certain provisions for certain categories of children without excluding them	☹ meeting the needs of children with disabilities only
	☹ meeting one child's needs at the expense of another child

Abbildung 1: What inclusion IS about (UNESCO 2005, S. 15)

Anders formuliert: Inklusion bedeutet, dass alle Schüler „überwiegend in den gleichen Räumen, an gemeinsamen Themen mit individuell angepassten Aufgaben und unterschiedlichen Anforderungen“ lernen sollen (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen 2011, S. 9).

Für den gemeinsamen Unterricht sprechen viele Gründe: die so mögliche wohnortnahe Beschulung unter Beibehaltung bestehender Kontakte, das gegenseitige Voneinander-Lernen (z.B. Sprachkompetenz, Umgang mit Schwierigkeiten), Förderung des selbstständigen Umgangs miteinander sowie die höheren Chancen auf ein selbstbestimmtes Leben (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen 2011, S. 10). Über allem steht dabei immer das Menschenrecht auf Bildung und Teilhabe.

2.2. Abgrenzung der Begriffe Inklusion und Integration

Im Zuge der Diskussion um Inklusion muss auch die Beziehung zwischen den Begriffen *Integration* und *Inklusion* geklärt werden. Sowohl in der Wissenschaft, in der Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer (Pospischil 2013, S. 238f), als auch in der allgemeinen gesellschaftlichen Debatte existiert ein verwirrendes Neben- und Gegeneinander der beiden Begriffe – nach Speck ist eine „fachlich überzeugende und stimmige Rezeption des neuen Begriffs noch nicht zu beobachten“ (2011, S. 58). Wocken spricht gar von einer „babylonischen Sprachverwirrung“ (2010, S. 204). An dieser Stelle soll

deshalb versucht werden, die verschiedenen Auffassungen des Begriffs geordnet darzustellen. Betrachtet man die beiden Begriffe von ihrer Wortbedeutung her, so ergeben sich tatsächlich feine Unterschiede: Integrieren, vom lateinischen *integrare*, bedeutet „Wiederherstellung“ und „Ergänzung“. Es geht also um die Wiederherstellung eines zuvor getrennten Ganzen. Inklusion, vom lateinischen *includere*, bedeutet „einschließen“, „wegsperrn“, und hat somit eine Begriffswandlung durchgemacht von „jemanden einsperren“ hin zu „in eine Gemeinschaft eingeschlossen sein“ (Pospischil 2013, S. 40). Die beiden Begriffe beschreiben also rein etymologisch gesehen dasselbe – die Teilhabe an einer Gemeinschaft – gehen aber von verschiedenen Blickwinkeln aus.

2.2.1. Bezugspunkte von Inklusion/Integration

Wenn es bei Integration und Inklusion also um Teilhabe geht, dann muss man zunächst zwei Fragen beantworten: Wer hat Teil (Ebene 1) und woran hat er Teil (Ebene 2)? Die Begriffe beziehen sich auf Ebene 2 zunächst auf die Teilhabe an der Gesellschaft im Allgemeinen, kann sich aber auch auf spezifische Teilbereiche wie Bildung, Arbeit, Sportverein, politisches System etc. beziehen. Auf Ebene 1 richtet sich der Begriff vordergründig an alle Menschen – alle Menschen sollen an der Gesellschaft teilhaben, unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat und Herkunft, Glauben, religiösen oder politischen Anschauungen oder Behinderung. So formuliert es auch Artikel 3 unseres Grundgesetzes. Dabei schwingt in der Verwendung des Begriffs jedoch stets mit, dass es sich um die Teilhabe von gesellschaftlichen Minderheiten handelt (niemand würde wohl von gelungener Teilhabe sprechen, wenn ein weißes, nichtbehindertes Kind einer Mittelschichtfamilie die allgemeine Schule besucht). Im Allgemeinen Sprachgebrauch gibt es hier jedoch Unterschiede zwischen Integration und Inklusion: Integration wird in Deutschland nach wie vor für verschiedene Bereiche verwendet (man denke nur an die Integration von Menschen mit Migrationshintergrund), wohingegen Inklusion mittlerweile speziell auf die Teilhabe von Menschen mit Behinderung gemünzt wird (Speck 2011, S. 70). Diese Entwicklung wird von Wocken (2010, S. 213) als Verarmung des Begriffs und vertane Chance auf eine echte Heterogenitätsbewegung gesehen.

Eine ähnliche Begriffsabgrenzung gibt es auch in den USA, wo der Begriff *integration* bereits an die Teilhabe von afroamerikanischen Menschen vergeben war, sodass sich für den Behindertenbereich der Begriff *inclusion* durchsetzte (Speck 2011, S. 45). Bleibt man bei der Reduktion des Begriffs auf den Bereich Behinderung (Ebene 1), so wird darunter zwar einerseits die volle Teilhabe an Bildung, Wohnen, Arbeiten, Leben in der Gemeinschaft, Freizeit etc. gesehen (Ebene 2), andererseits wird der Begriff gerade in der allgemeinen Diskussion rein auf den Bildungsbereich bezogen. Da diese Arbeit die Teilhabe von Schülern mit Hör- oder Sehbehinderungen an Regelschulen zum Thema hat, ist diese doppelte Reduzierung von Inklusion hier durchaus brauchbar. Mit Inklusion ist hier also immer die reguläre Teilhabe von Schülern mit Behinderungen am Unterricht in Regelschulen gemeint.

2.2.2. Inklusion ist gleich Integration

Dieser Interpretationsrichtung gibt zunächst einmal die offizielle Übersetzung der UN-Texte Nahrung: sowohl in der Salamanca-Erklärung als auch in der UN-Behindertenrechtskonvention spricht der englische Originaltext von *inclusion* und *inclusive*, die deutsche Übersetzung von *Integration* und *integrativ* (UNESCO 1994, Bundesgesetzblatt 2008). Dieser Übersetzung folgen nach Wocken (2010, S. 204f) viele, die sich mit dem Thema auseinandersetzen. Ihnen sowie den Übersetzern und damit den für die Umsetzung Verantwortlichen, wird nun vorgeworfen, den ursprünglichen Begriff absichtlich durch einen weicheren ersetzt zu haben, um den eigentlich erforderlichen Systemwechsel damit zu verwässern und zu untergraben (Schumann 2009, S. 35, Frühauf 2008, S. 14, Theunissen 2011, S. 25–26; Pospischil 2013, 100-102). Speck verteidigt jedoch die Übersetzung der englischen Begriffe (2011, S. 83–92). Zum einen sieht er die zentrale Aussage der Konvention nicht an einzelnen Begriffen festgemacht, sondern im nun rechtlich geschützten Zugang zu allgemeinen Schulen. Zum andern verweist er auf Sander (2004, S. 242), welcher in der Definition von *inclusion* der amerikanischen *Enzyklopedia of Special Education* keinerlei Unterschied zum deutschen Integrations-Konzept sieht:

„Inklusion in einer allgemeinen Schule sei die Platzierung und Unterrichtung behinderter Kinder in Regelschulkassen, und zwar unter der Prämisse, dass alle Kinder in der Allgemeinen Schule lernen können und am Gemeinschaftsleben teilnehmen können.“ (Speck nach Sander, 2011, S. 87)

Für Speck sind die beiden Begriffe letztendlich austauschbar, da für ihn ein Wandel des Begriffsinhalts bisher nicht erkennbar ist (Speck 2011, S. 59). Wocken kommt am Ende seiner Ausführungen zu den Begrifflichkeiten zwar nicht auf eine Bedeutungsgleichheit per se, empfiehlt aber aus praktischen sowie pragmatischen Gründen die synonyme Verwendung der Begriffe (2010, S. 230f).

2.2.3. Inklusion als verbesserte Integration

Die wohl am häufigsten gebräuchliche Form der Abgrenzung von Integration und Inklusion in der Forschung ist das Verständnis von Inklusion als eine verbesserte Weiterentwicklung von Integration. Diese Abgrenzung wird oft als eine wertende verstanden – der Integration werden allerlei Fehler, Schwächen und Versäumnisse zugeordnet. Wocken sieht insbesondere drei Vorbehalte, die von Inklusionsbefürwortern an die Adresse der Integration gerichtet werden (2010, S. 206):

1. Die Zwei Gruppen-Theorie: Integration gehe grundsätzlich von zwei Gruppen aus – behinderte und nichtbehinderte Menschen. Inklusion dagegen betrachte alle als Teil einer Gruppe. Behinderung wird dabei nicht mehr primär als Defizit angesehen, sondern als normaler Bestandteil menschlichen Lebens (Diversity-Ansatz). Hintermair sieht dabei die Gefahr einer radikalen Inklusionsbewegung, dass das Individuum nicht mehr mit seinen Besonderheiten (hier Behinderung) wahrgenommen wird. Ein Schüler mit Hörschädigung könnte deshalb nicht die für ihn individuelle nötige Hilfe bekommen.

Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

Die Inklusion darf also laut Hintermair nicht vor dem Kindeswohl stehen (2012, S. 92f). Mit seinem Ruf nach mehr Sachlichkeit steht Hintermair nicht allein da. Nach Bentele darf der Diversity-Ansatz die tatsächlichen Probleme und Leiden nicht herunter spielen. Diese müssen definiert werden, um Diskriminierung und Ausgrenzung entgegen zu wirken (Bentele 2012, S. 16; Pospischil 2013, S. 379).

2. Die Assimilationstendenz: Integration strebe eine Angleichung der Kinder an das Schulsystem an, wogegen Inklusion die Schule an die Kinder anpassen möchte. Dieser Annahme folgen u.a. Theunissen (2011, S. 25–26) und Bentele (2012, S. 14–16). Wocken gibt ihnen in struktureller Sicht recht, insofern der Fokus jetzt vor allem auf den Schulen liegen muss. Er gibt jedoch zu bedenken, dass ein gewisses Maß an Assimilation (im Förderbereich Hören beispielsweise das Erlernen der Lautsprache) mit Akzeptanz der speziellen Situation (gleichberechtigte Rolle der Gebärdensprache) Hand in Hand gehen kann und soll (2010, S.215f).

3. Defizitäre Integrationspraxis: Das theoretische Konzept sei nur unzureichend und halbherzig umgesetzt worden. Die beiden Ansätze sind sich in der Theorie also durchaus ähnlich, Inklusion möchte jetzt aber die Fehler der Integration in der Praxis vermeiden.

Dem könnte man einen vierten Vorwurf hinzufügen, dem der **Engstirnigkeit:** Integration habe sich zu lange nur auf Menschen mit Behinderung festgelegt. Inklusion fordert nun aber die Teilhabe und individuelle Förderung jedes einzelnen Schülers, unabhängig von äußeren Merkmalen wie Herkunft, Behinderung etc. in einer „Schule für alle“ (mittendrin e.V. et al. 2012, S. 8–13). Diese Schule für alle wird somit als Gegenkonzept zum „Konstrukt“ der homogenen Lerngruppen gesehen. Speck warnt jedoch eindringlich vor einer radikalen Umsetzung dieser Schule für alle. Es darf laut ihm ebenso wenig zu einer Abschaffung des "Zwei-Systeme-Modells" (Regelschule und Förderschule) führen wie zu einem Unterricht, der nicht von individuellen Lernvoraussetzungen/Kategorien bestimmt wird. Stattdessen wünscht er sich ein Schule, in der alle Schüler Aktivitäten und Inhalte gemeinsam erleben und daraus Nutzen ziehen dürfen (2011, S. 72). Generell folgt Speck der pauschalen Kritik an der Integration nicht und listet durchaus auch Erfolge auf, wie die über 300 integrativen Regelklassen an Hamburger Grundschulen (2011, S. 57). Er sieht jedoch ebenfalls Verbesserungsbedarf und findet die Gründe dafür vor allem in traditionellen Strukturen des Schulsystems sowie der Initiierung von Integrationsprojekten von außen anstelle durch Eigeninitiative der Schulen (2011, S. 57-59). Wie eine positive Schule für alle aussehen könnte ergibt sich aus dem lesenswerten Leitfaden zur Inklusion von Booth und Ainscow (Booth und Ainscow 2003). Dieser *index for inclusion* stellt zugleich einen "Fahrplan" für Schulen dar, die sich auf den Weg der Inklusion machen wollen.

Einen etwas neutraler formulierten Weiterentwicklungsansatz liefert Sander (2004, S. 242): Für ihn ist Inklusion eine Weiterentwicklung der Integration; die ursprüngliche Idee soll von Fehlern berei-

Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

nigt, optimiert und erweitert werden. Inklusion bedeutet für ihn Anerkennung der Verschiedenheit aller Kinder und ihrer jeweiligen Lernbedürfnisse und die entsprechende Umgestaltung des Unterrichts hin zu einer Individualisierung des Rahmencurriculums. Laut Speck stellt er damit aber nicht die ursprüngliche Intention von Integration in Frage (2011, S. 78).

Eine besondere Spielart des Weiterentwicklungsansatzes liefert das Stufenmodell der „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“. Das von Bürlí 1997 entwickelte Modell, welches in den folgenden Jahren vielfach aufgenommen und verfeinert wurde (u.a. von Sander und Frühauf), geht von fünf logisch aufeinanderfolgenden Stufen im Umgang mit Menschen mit Behinderung aus: *Extinktion*, *Exklusion*, *Separation*, *Integration*, *Inklusion*.

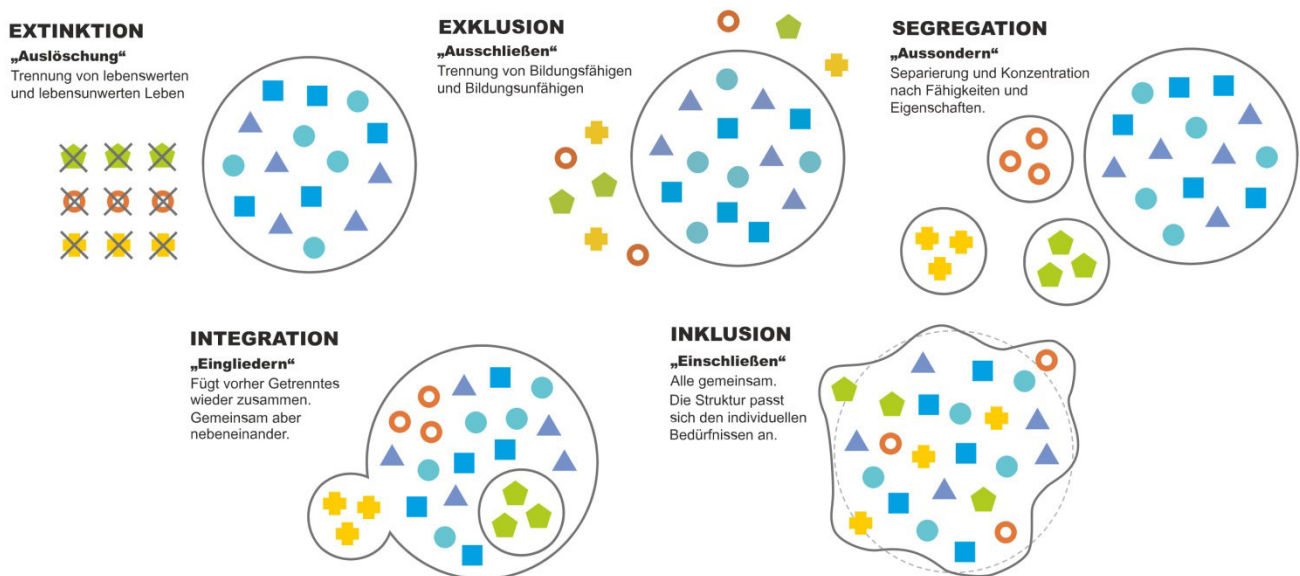


Abbildung 2: Stufenmodell der Sonderpädagogik

Speck und Wocken lehnen dieses Modell jedoch aus mehreren Gründen ab: zunächst handelt es sich bei den Phasen um parallel existierende Modelle, keine zeitliche Abfolge. Die Geschichte des Umgangs mit Menschen mit Behinderungen ist außerdem wesentlich differenzierter verlaufen, als es ein solch vereinfachtes Modell darstellen kann, mit lokalen Fortschritten aber auch mit Rückschritten. Zudem weist der beschriebene Zustand der Inklusion eindeutig in die Zukunft, während die andern Phasen in der Vergangenheit/Gegenwart liegen; Geschichte läuft jedoch nicht geradlinig und ist auch nicht vorhersehbar. Man sollte es sich mit diesem Modell also nicht zu einfach machen (Speck 2011, S. 59f; Wocken 2010; Pospischil 2013, S. 48.).

Folgt man letztendlich der These der Weiterentwicklung, ist es natürlich entscheidend, dass tatsächlich inhaltlich und in der Praxis Änderungen vorgenommen werden. Ansonsten handelt es sich um ein bloßes Austauschen von Labels, womit der Sache an sich nicht gedient ist (Wocken 2010, S. 209).

2.2.4. Inklusion als visionäres Ziel

Born beschreibt Inklusion ebenfalls als eine Weiterentwicklung der Integration, welche in einer heterogenen „Schule für alle“ münden soll. Sie erkennt jedoch auch an, dass diese „Schule für alle“ in Deutschland bisher höchstens im Ansatz verwirklicht werden kann und wird, und dass es dazu umfangreicher bildungspolitischer und gesellschaftlicher Umbrüche bedarf (2009, S. 45–50). Auch absolute Inklusionsbefürworter wie Frühauf und Hinz erkennen die visionäre Dimension und die Tatsache, dass Inklusion in manchen Punkten wohl nie erreicht werden kann (Hinz 2008, S. 34; Frühauf 2008, S. 30). Selbst die UNESCO beschreibt Inklusion als einen Prozess mit visionärem Ziel:

“Inclusion is seen as a **process** of addressing and responding to the diversity of needs of all learners through increasing participation in learning, cultures and communities, and reducing exclusion within and from education. It involves changes and modifications in content, approaches, structures and strategies, with a common **vision** [...] and a conviction that it is the responsibility of the regular system to educate all children.” (UNESCO 2005, S. 13)

Diese Vision der Inklusion kann positiv, als „‘Nordstern‘ mit einer wichtigen Orientierungsfunktion“ (Hinz 2008, S. 34) gesehen werden. Er gibt jedoch auch die Gefahr, zu viel auf einmal zu wollen, beziehungsweise vor lauter Fixierung auf den „Nordstern“ die Probleme der Gegenwart zu vergessen.

"Schrittweises Vorgehen auf kleine und konkrete Ziele hin [dürften] viel mehr Aussicht auf Erfolg haben als weiterreichende, vage Zielsetzungen, deren Wünschbarkeit zwar niemand in Frage stellt, deren Erreichbarkeit aber auf einem andern Blatt steht." (Speck 2011, S. 135 nach Watzlawick 1974, S. 185)

Dem folgt auch Wocken, wenn er vorschlägt, den Blick zunächst auf die „unmittelbar vor den Füßen liegenden Stolpersteine“ zu legen (2010, S. 225) und Speck, der das Ziel ausruft: so viel Inklusion wie möglich (2011, S. 135).

2.2.5. Inklusion als Rechtsanspruch

Was soll man nun aus der Debatte um die Abgrenzung von Integration und Inklusion mitnehmen? Vor allem in einem Punkt hebt sich durch die Erklärung der UN-BRK Inklusion von Integration ab: in ihrem Rechtsstatus. War die Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelschulen lange Zeit nicht mehr als eine Empfehlung, welche auf sozialen oder karitativen Motiven beruhte und in hohem Maße von der Bereitschaft der Institutionen abhing, so ist Inklusion heute ein fest stehendes Menschenrecht, welches nun auch bedingungslos eingefordert werden kann (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen 2011, S. 13.). Wie fundamental dieser Wandel ist, zeigt Wocken anhand eines umgewandelten Stufenmodells, das statt einer zeitlichen einer wertenden Reihenfolge folgt und bei dem die Stufen nun aufeinander aufbauen:

Stufe	Rechte
4.) Inklusion	Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit
3.) Integration	Recht auf Gemeinsamkeit und Teilhabe
2.) Separation	Recht auf Bildung
1.) Exklusion	Recht auf Leben
0.) Extinktion	Keine Rechte

Abbildung 3: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik, (nach Wocken 2010, S. 210)

Das Recht auf Selbstbestimmung und Gleichheit führt also nun dazu, dass Kinder und ihre Eltern das Recht auf eine Beschulung an einer Regelschule haben und die Schule diesem Wunsch folgen muss. Allerdings ist die Umsetzung dieses Rechtsanspruchs im Bund und in den Ländern unterschiedlich weit fortgeschritten und es wird sicherlich noch einige Zeit dauern, bis es zu einer einheitlichen und verbindlichen Interpretation kommen wird (Pospischil 2013, S. 103f, 353). Aus dem Recht auf Teilhabe darf allerdings keine Verpflichtung werden. Schüler und Eltern müssen die Wahl haben, ihr Kind auf einer Förderschule zu unterrichten, wenn sie dies im Interesse des Kindeswohls sehen (Speck 2011, S. 82). Die verpflichtende Abschaffung der Förderschulen kann aus der Salamanca-Erklärung und der UN-BRK nicht gefordert werden (Speck 2011, S.83-92). Diesem Existenzrecht der Förderschule stimmen auch Theunissen (2011, S. 27), Hintermair (2012, S. 91) und Lang (2008, S. 167) zu, und warnen vor einer "Alles oder Nichts"-Debatte. Stattdessen regen sie an, die Ressourcen und das Wissen der Förderschulen den Regelschulen zugänglich zu machen und erstere auch weiter zu verbessern (ebd.; Lang et al. 2008, S. 14). So wie sich die Regelschulen für die Inklusion öffnen müssen, müssen sich auch die Förderschulen öffnen, um nicht zu "Restschulen" für diejenigen zu werden, die (vorerst) nicht an Regelschulen unterrichtet werden können oder wollen (Deutschen Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 2f, 9f).

Egal, für welche Ansicht man sich am Ende entscheidet, diese Arbeit legt ihren Fokus auf die Praxis und möchte vor allem eine Hilfestellung für Lehrkräfte im Alltag sein. Unabhängig davon, wie die Diskussion um die richtige Bezeichnung in der Forschung weitergeht bleibt die Tatsache, dass immer mehr Schüler mit Behinderungen in Regelschulen unterrichtet werden. Die Unterzeichnung der UN-Konvention gibt den Eltern nun das Recht auf eine reguläre Beschulung ihrer Kinder, mit oder ohne Behinderung. Diese Arbeit möchte die Lehrkräfte an den Regelschulen, vor allem in der Sekundarstufe, dabei unterstützen, Schüler mit Hör- oder Sehschädigung an ihrem Unterricht und der Klassengemeinschaft teilhaben zu lassen und ihnen Methoden und Werkzeuge an die Hand geben, um diese Schüler optimal zu fördern, ihre Schwächen auszugleichen und ihre Stärken zu nutzen. Zunächst sollen jedoch die Voraussetzungen für ein Gelingen von Inklusion sowie die Probleme, vor denen sie steht, erläutert werden.

2.3. Voraussetzungen für das Gelingen von Inklusion

Wenn hier von Voraussetzungen die Rede ist, dann sind damit auf der einen Seite Bedingungen im eigentlichen Unterricht gemeint, auf die in Punkt 5 genauer eingegangen werden soll. Es sind aber auch Voraussetzungen an Schule und Gesellschaft nötig. Wenn man davon ausgeht, dass Inklusion ein Prozess ist und dass dieser Prozess spätestens durch die Verankerung des Rechtsanspruchs gestartet wurde (wenn nicht sogar schon viel früher unter dem Label Integration), dann muss auch klar sein, dass nicht all diese Voraussetzungen bereits vorhanden und umgesetzt sind. In vielen Punkten kann und wird es erst Verbesserungen im laufenden Prozess geben. Dennoch haben viele Autoren zu Recht die Befürchtung, dass Schüler mit Behinderungen lediglich zum Regelunterricht „addiert“ werden und einfach nur „mitlaufen“ (Jaumann-Graumann 2000, S. 55). Es gilt also eine Balance zu finden zwischen der Erfüllung der notwendigsten Grundvoraussetzungen einerseits und einer stetigen Nachbesserung der weiteren Bedingungen andererseits.

2.3.1. Systemische Voraussetzungen

Schneider (1996, S. 60f) identifiziert verschiedene Bedingungsfaktoren an Schulen, welche Auswirkungen auf Inklusion haben: (Klassen-)Lehrer, Schulleitung, Schüler mit Behinderung, Eltern, Schulklima, Mitschüler, Förderlehrer und die Rahmenbedingungen. Hinzu kommen außerschulische Faktoren wie Schulpolitik, Kultusministerium, Gesellschaft etc. An einer gelungenen Inklusion sind also viele Personen und Instanzen beteiligt, die idealerweise alle an einem Strang ziehen. Für jeden dieser einzelnen Faktoren gelten natürlich konkrete Bedingungen. Vaugh & Schumm (1995) haben in ihrer Arbeit mit amerikanischen integrativen Grundschulen einen Katalog mit neun Bedingungen für eine, wie sie es formulieren, verantwortungsvolle Inklusion erstellt. Sie gehen also ebenfalls davon aus, dass Inklusion faktisch stattfindet, dass aber gewisse Bedingungen gegeben sein müssen, damit man der daraus erwachsenden Verantwortung gerecht werden kann. Diese Bedingungen lassen sich unter dem Begriff der *least-restrictive environment* zusammenfassen: Die Lernumgebung der Schüler soll so „normal“ wie möglich sein, aber dennoch ihre speziellen Bedürfnisse berücksichtigen (Vaugh & Schumm 1995, S. 265). Ihr Katalog, in dem sie immer Zeichen für eine verantwortungsvolle Inklusion solchen für eine unverantwortliche gegenüberstellen, lässt sich wie folgt zusammenfassen (ebd. S. 267):

- 1) Der Schüler mit seinem akademischen und sozial-emotionalem Fortschritt steht immer im Mittelpunkt, nicht die bloße Platzierung in die Regelklasse.
- 2) Lehrkräfte unterrichten freiwillig in inklusiven Klassen; Inklusion wird nicht von außen aufgezungen.
- 3) Es herrscht Klarheit darüber, dass erfolgreiche Inklusion adäquate personelle wie finanzielle Ressourcen benötigt, und diese werden von Anfang an zur Verfügung gestellt.

Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

- 4) Die Schulen selbst, nicht höher stehende Instanzen, entwickeln Modelle für die Inklusionspraxis vor Ort.
- 5) Unterricht im regulären Klassenzimmer ist nur eine von vielen Möglichkeiten, die dem behinderten Schüler an der Regelschule zur Verfügung stehen.
- 6) Die Inklusionspraxis wird laufend evaluiert und den Bedürfnissen der Schüler angepasst.
- 7) Stetige Fort- und Weiterbildung aller Beteiligten ist Teil des Modells.
- 8) Inklusion muss Teil der Schulphilosophie werden und von den Lehrkräften und der Schulleitung an Schüler, Eltern etc. weitergegeben werden.
- 9) Unterricht und Lehrplan werden so angelegt, dass sie die Bedürfnisse jedes einzelnen Schülers erfüllen und nicht eines imaginären Durchschnittsschülers.

An diesen sowie von anderen Autoren formulierten Bedingungen orientiert sich Speck und kommt seinerseits auf elf Voraussetzungen, welche seiner Meinung nach gegeben sein müssen, bevor Inklusion verantwortbar umgesetzt werden kann (2011, S. 47f). Er fordert:

- 1) „Lehrpersonen mit den entsprechenden integrativ förderlichen Einstellungen und Konzepten,
- 2) eine hinreichende Unterstützung durch die Elternschaft, sowohl der behinderten als auch der nichtbehinderten Schüler,
- 3) eine Schülerschaft pro Klasse, deren nichtbehinderter Teil hinreichend akzeptanz- und unterstützungsbereit ist bzw. dies lernen kann und für deren im Lernen behinderten Teil das curriculare Fortschreiten der Klasse nicht zum frustrierenden Problem wird,
- 4) verringerte Klassenstärken mit einem begrenzten Anteil behinderter Schüler,
- 5) zusätzliche Lehrpersonen (Zweitlehrer, Sonderschullehrer, Unterrichtshilfen, Schulhelfer)³,
- 6) ein barrierefreier Zugang zu allen nötigen Räumlichkeiten,
- 7) eine unkomplizierte Verfügbarkeit der erforderlichen behinderungsspezifischen Lehr- und Lernmaterialien,
- 8) die praktikable Verfügbarkeit im Einzelfall nötiger Therapien,
- 9) eine didaktische Umorientierung des Unterrichts, um gemeinsames Lernen zu ermöglichen,
- 10) eine gute Kooperation der Lehrer auf Basis abgestimmter integrativer Mentalität,
- 11) eine integrationsstarke Schulleitung.“

Diesem Katalog kann man als zwölften Punkt noch die angemessene Vorbereitung der Lehrkräfte anfügen, unter anderem mittels Beratung durch Sonderpädagogen, Einführung in die spezielle Be-

³ Die Referenten für sonderpädagogische Förderung der Kultusministerien aller Bundesländer befürworten Teamteaching generell. Es bleibt jedoch die Frage, ob es personell und vor allem finanziell verwirklicht werden kann. Eine umfassende Doppelbesetzung wird wohl in naher Zukunft nicht erfolgen, vgl. Pospischil 2013, S. 328f.

Inklusion im deutschen Schulwesen – was ist damit gemeint?

hindertenpädagogik, Angebote von Fortbildungsmöglichkeiten⁴ und Entlastungsstunden (Borchert und Schuck 1992, S. 139). Laut den Referenten für sonderpädagogische Förderung der Kultusministerien geschieht dies, zumindest für den Förderbereich Hören, bereits in allen Bundesländern (Pospischil 2013, 391f). Und bei all dem darf nicht vergessen werden, dass Inklusion ja nicht nur Sache der Schulen, sondern eine gesellschaftliche Aufgabe ist (Lindner 2007, S. 26).

Einen weiteren Bedingungskatalog, basierend auf der Auswertung von Modellversuchen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung, liefert Borchert. Seiner Meinung nach können Schüler mit Hörschädigung unter nahezu unverändertem Lehrplan an Regelschulen gefördert werden, wenn:

- "- notwendige bauliche Voraussetzungen vorhanden sind,
- behinderungsgemäße Lehr- und Lernmittel sowie diverse technische Hilfen zur Verfügung stehen,
- behinderungsspezifische Anpassungen der Anforderungen erfolgen (z.B. Zeitverlängerung [...]),
- Probleme des Übergangs z.B. von der Realschule zum Gymnasium [...] durch Vorbereitungsklassen oder besonders gestaltete Übergangsphasen abgedeckt werden,
- die behinderten Schüler über hilfreiche Persönlichkeitseigenschaften wie psychische Belastbarkeit, Kontaktfreudigkeit und altersentsprechende soziale Kompetenz, Intelligenz und Arbeitshaltung verfügen,
- Schüler, Lehrer und Eltern behinderungsspezifische Beratung erhalten,
- bei Lehrern und Schülern ständig an der drohenden Verflachung der Motivation zur integrativen Unterrichtung [...] gearbeitet wird,
- das finanzielle Engagement der Schulträger sowie die fortwährende Unterstützung der Lehrer der Allgemeinen Schulen [...] sichergestellt werden." (Borchert und Schuck 1992, S. 149)

Es würden sich noch zahlreiche weitere Listen mit Bedingungen finden lassen. Klar wird, dass zum einen viele verschiedene Personen und Institutionen zum Gelingen beitragen und dass Inklusion auf keinen Fall als einfaches Addieren von Schülern mit Behinderungen zur Regelklasse funktionieren kann. Dennoch wird auch klar, dass die Bedingungen eher einem Wunschzettel gleichen, die Realität jedoch leider oft ganz anders aussieht. In vielen Schulen ist es noch nicht einmal üblich, Lehrkräfte vorab über Schüler mit Behinderungen in ihren Klassen zu informieren, wie aus den Untersuchungen von Born (2009, S. 318.) und Steiner (2008, S. 177) hervorgeht. Es scheint, als könne Inklusion erst durch einen Systemwechsel gelingen, welcher die nötigen Voraussetzungen schafft. Allerdings würde man sich dann wieder im Bereich der visionären, nie erreichbaren Inklusion bewegen. Die Realität

⁴ Für ein Beispiel für eine mögliche Weiterbildung im Bereich Hörschädigung siehe Neugebauer 1985, S. 152-181).

verlangt leider, dass Lehrkräfte Inklusion leisten müssen, auch wenn die Bedingungen nicht gegeben sind! Viele der aufgelisteten Voraussetzungen liegen nicht in den Händen der einzelnen Lehrkräfte. Dies soll jedoch nicht entmutigen, sondern vielmehr als Ansporn dienen, die eigene Handlungsfähigkeit zu nutzen: in den Punkten Einstellung, Informiertheit sowie Anpassung des Unterrichts kommt es auf die einzelnen Lehrkräfte an. Zu allen drei Punkten möchte diese Arbeit etwas beitragen.

2.3.2. Bedingungsfaktor Schüler mit Behinderung

Wie aus der Begriffsunterscheidung bereits deutlich wurde, war es jahrelang gängige Praxis, dass nur Schüler mit bestimmten Eigenschaften für integrative Maßnahmen in Frage kamen, der Fokus also auf den Voraussetzungen des Schülers, nicht der Schule lag. Dabei gibt es eine Fülle von beeinflussenden Faktoren auf Seiten des Schülers, von der Schwere der Behinderung, über spezifische Fertigkeiten bis hin zu psychischen Faktoren und Intelligenz, welche eine Rolle spielen. Der Kerngedanke der Inklusion ist jedoch, jeden Schüler so anzunehmen, wie er ist, und somit das System/die Schule an den Schüler anzupassen. Dennoch können günstige Faktoren die Inklusion zumindest erleichtern. So wurden für den Bereich Hörschädigung beispielsweise folgende Faktoren als günstig identifiziert, welche jedoch größtenteils auch verallgemeinert werden können (Borchert und Schuck 1992, S. 139; Schmitt 2003, S. 118; Born 2009, S. 64, 604; Lindner 2007, S. 28f, Furtmayr 2013, Frage 1). Interessant ist, dass der Faktor *Grad der Hörschädigung* dabei nicht genannt wird.

- Frühförderung als Basis,
- Selbstbewusstsein,
- Humor,
- schulentsprechende Intelligenz,
- Kontaktfreudigkeit und altersentsprechende soziale Kompetenz,
- hohe psychische Belastbarkeit ("Dickes Fell"),
- Akzeptanz der Hörhilfen, bzw. Hilfsmittel allgemein,
- Bereitschaft für mehr Nacharbeit zuhause,
- Bereitschaft nachzufragen,
- Akzeptanz der Hörschädigung, bzw. Behinderung allgemein.

Um den Ball aber vom Schüler mit Behinderung wieder zurück zum schulischen Umfeld zu spielen: dieses kann bestimmte Merkmale der Schüler fördern, beziehungsweise auf die Wichtigkeit dieser Merkmale hinweisen. Im Fall der Hörbehinderung gehören dazu gehören „das Tragen und die selbstständige Wartung der technischen Hörhilfen, ein Hör-Seh-Haltung, eine selbstständige Meldung bei Nichtverstehen, ein Ausbilden von Sprechgewohnheiten hinsichtlich einer Sprachverständlichkeit und von Sprachgewohnheiten" (Born 2009, S. 63). Des Weiteren können auch bestimmte

Persönlichkeitseigenschaften gefördert werden; Studien haben gezeigt, dass es förderlich ist „sich nicht unterkriegen lassen, im Vorfeld zu planen und sich einzuarbeiten, um für neue Themenbereiche vorbereitet zu sein und gegebenenfalls um Hilfe bei den Eltern, den Lehrern und Mitschülern zu fragen, [...] für seine eigenen Bedürfnisse einzutreten, sich um Problemlösestrategien zu bemühen und Verantwortung für sein eigenes Lernen zu übernehmen" (Born 2009, S. 64). Die Lehrkraft kann diesbezüglich Handlungsimpulse an den betroffenen Schüler und dessen Eltern geben. Hilfreich wäre es auch, Kontakte zu (gleichaltrigen) Betroffenen herzustellen, zum Beispiel über Ferien- und Sommercamps (Organisiert von Behindertenverbänden wie dem Schwerhörigenbund etc.), Kooperationsprojekten mit Förderzentren oder Kommunikations- und Interaktionsprogramme (Born 2009, S. 604). Kontakte können jedoch auch geschaffen werden, wenn es sich nicht um eine Einzelintegration handelt, sondern noch ein, zwei weitere Schüler mit der gleichen Behinderung in der Klasse sind (Lindner 2007, S. 286). Allerdings ist „der Verantwortungsbereich der Schule im Bezug auf die soziale Dimension [...] endlich" (Pospischil 2013, S. 308). Anregungen, wie der Schüler selbst zum Gelingen der Inklusion beitragen kann, liefert auch ein Flyer des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus, der sich an Betroffene richtet (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2008).

Wenn man von Bedingungen spricht, spricht man automatisch auch von Grenzen. Die Inklusion wird in den kommenden Jahren vielfach an ihre Grenzen stoßen, und einige Schüler werden nach wie vor nicht an Regelschulen unterrichtet werden können. Es muss jedoch immer bedacht werden, dass diese Grenzen größtenteils von den gesellschaftlichen Bedingungen gezogen werden, demnach also veränderbar sind (Steiner 2008, S. 63).

2.3.3. Hindernisse auf dem Weg zur Inklusion

Der UNESCO-Bericht geht davon aus, dass das Konzept der Integration unter anderem deshalb nicht funktioniert hat, da sich die Strukturen in den Schulen (wie Lehrmethoden und Lehrpläne) nicht geändert haben (UNESCO 2005, S. 9). Solch ein Strukturwechsel setzt natürlich ein Umdenken in Bildungspolitik und Gesellschaft voraus. Ein ähnliches Schicksal könnte nun auch der Inklusion drohen. Die Liste der bestehenden Probleme ist tatsächlich lang, es seien nur einige exemplarisch genannt:

- 1) **Fehlende Finanzierung:** Deutschland hat verglichen mit anderen Nationen zu niedrige Bildungsausgaben, vor allem im Primar- und Sekundarbereich. Die Gesamtausgaben gemessen am Bruttoinlandsprodukt liegen mit 5,3 % 2012 unter dem OECD Schnitt von 6,2 % (OECD 2012, S. 1). Es werden auch keine zusätzlichen Mittel für Inklusion bereitgestellt (Speck 2011, S. 48–49). Die Vorstellung, durch den Wegfall der Förderschulen Mittel freizusetzen, erweist sich als Illusion: zum einen werden die Förderschulen noch einige Zeit bestehen, zum anderen würde selbst ein totaler Wegfall nicht genug Mittel freisetzen (ebd.).

- 2) **Schwierige Personalsituation:** An vielen Schulen herrscht Personalmangel, zusätzliches (sonderpädagogische) Personal wird an den Regelschulen dringend gebraucht. Zudem gestaltet sich die Zusammenarbeit zwischen Förder- und Regelschullehrkräften (anfangs) oft schwierig (Speck 2011, S. 50f).
- 3) **Schwierigkeiten für die Lehrkräfte:** Viele Lehrkräfte sind mit einer zunehmend heterogenen Schülerschaft überfordert. Speck zitiert mehrere Studien zu diesem Bereich (2011, S. 72–78). Demnach bereiten vor allem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten Schwierigkeiten und "blockieren" die Inklusion. Eine Studie der Uniklinik Freiburg (2008) nennt als Hauptbelastungsfaktoren für die Lehrkräfte provozierende Lernunlust, schwere Beleidigungen, offene Feindseligkeit, Mobbing und Aggressivität. Dabei wächst die Zahl der Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten (KMK: Verdoppelung der Schülerzahlen "Förderpunkt emotionale und soziale Entwicklung" von 1998 bis 2006; Kinder- und Jugendgesundheitsstudie 2007: 11,7% der Mädchen und 17,8 % der Jungs mit Verhaltensauffälligkeiten). Die Exklusion dieser Schüler wird oft befürwortet. Werden diese Probleme nicht angegangen, droht die Gefahr, dass das Interesse am Lehrberuf abnimmt, beziehungsweise Lehrkräfte vorzeitig ausscheiden. Dabei ist gerade die positive Einstellung der Lehrkräfte gegenüber Inklusion für dieselbe von hoher Wichtigkeit (UNESCO 2005, S. 22).

Woran es in der konkreten Praxis scheitern kann, zeigt der von Bergmann dargestellte Erfahrungsbericht des an Taubheit grenzenden Schülers Christian, der den Besuch einer regulären Realschule abbrach und auf eine Förderschule wechselte (Bergmann 2012, S. 23–26): Dabei scheiterte es unter anderem an einer zu lauten Umgebung sowie dem unregelmäßigen Tragen der FM-Anlage (Mikrofon-System, siehe 5.3.2). Der Schüler hielt die Frustration des ausbleibenden Lernerfolgs, Hänseleien sowie häufiges Nichtverstehen nicht aus und zog sich zurück, was den Teufelskreis nur noch verstärkte. Sowohl Christian als auch Bergmann kommen zu dem Schluss, dass es vor allem die mangelnde Überzeugung der Fachlehrer war, welche den Inklusionsversuch schließlich beendeten. Für weitere Gründe zum Abbruch einer Regelbeschulung siehe Lindner (2007).

Die Vielfalt der Bedingungsfaktoren und Problemen lässt schnell die Frage nach den Grenzen der Inklusion aufkommen. Als nun verankertes Menschenrecht ist Inklusion zunächst jedoch unteilbar, und darf niemandem verwehrt werden. Dennoch kann die Unterrichtung in Regelschulen nur ein Modell unter mehreren sein, und wenn es dem Kindeswohl mehr entspricht ist die Unterrichtung in einer Förderschule unbedingt vorzuziehen. Man sollte sich als Lehrkraft auch nicht entmutigen lassen, sondern sich vielmehr die vielen Beispiele für erfolgreiche Inklusion vor Augen halten (Born 2009, S. 103).

2.3.4. Verschiedene Modelle der Inklusion

An dieser Stelle sei nur kurz darauf verwiesen, dass es natürlich verschiedene Möglichkeiten gibt, Inklusion umzusetzen. Die Bezeichnungen für die jeweiligen Modelle variieren je nach Bundesland und Autor. Diese Übersicht basiert auf dem Wegweiser für Eltern des Beauftragten der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen (2011, S. 14).

1) Integrationsklasse

Die Klasse besteht aus Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, häufig mit einem Schlüssel von ungefähr 1 zu 6. Sie werden von zwei Lehrkräften – einer Regel- und einer Förderlehrkraft – unterrichtet.

2) Gemeinsamer Unterricht mit nur einer Behinderungsart

Ähnlich wie die Integrationsklasse; nur Kinder mit demselben Förderbedarf werden in der Regelklasse unterrichtet. Hier ebenso wie bei der Integrationsklasse sollte die Gruppengröße nicht über 15 Schüler liegen, um alle individuell und angemessen betreuen zu können.

3) Einzelintegration

Nur ein Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird in einer Regelklasse unterrichtet. Die sonderpädagogische Unterstützung erfolgt meistens über den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst. Dies ist die häufigste Form der Inklusion im Bereich der Hör- und Sehstörungen (Pospischil 2013, S. 295; Lang 2008, S. 167).

4) Integrative Regelklasse

Der Klasse stehen pauschal Förderstunden zur Verfügung. Diese können von allen Schülern genutzt werden, die Feststellung eines speziellen Förderbedarfs ist nicht notwendig.

5) Kooperatives Modell

Das behinderte Kind bleibt Stammschüler der Förderschule. Allerdings gibt es Berührungspunkte mit einer Regelschule, z.B. gemeinsame Pausen, Aktivitäten, Veranstaltungen, und gewisse Nebenfächer.

6) Außenklasse

Das behinderte Kind bleibt Stammschüler der Förderschule. Allerdings wird eine ganze Klasse von einer Förderschullehrkraft, nach Förderschullehrplan an einer Regelschule unterrichtet.

7) Öffnung der Förderschulen

In diesem „umgedrehten“ Inklusionsmodell sind es die Förderschulen, die sich für Regelschüler öffnen, und diese mit unterrichten.

Darüber hinaus sei darauf hingewiesen, dass man generell zwischen zielgleicher und zieldifferenzierter Inklusion unterscheiden muss. Zielgleich bedeutet, dass der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Ziel der Schule (z.B. Abitur) erreichen kann und dementsprechend unterrichtet

wird. Es wird jedoch ein Nachteilsausgleich gewährt. Zieldifferenzierter Unterricht findet sich vor allem im Förderbereich „Lernen und geistige Entwicklung“, wo die Schüler zwar am gleichen Gegenstand, aber mit unterschiedlichen Zielen arbeiten (Beauftragter der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen 2011, S. 12).

In dieser Arbeit geht es hauptsächlich um zielgleichen Unterricht im Modell der Einzelintegration. Es muss jedoch die Frage gestellt werden, inwieweit in so einem Fall tatsächlich von Inklusion gesprochen werden kann oder ob es sich lediglich um Addition handelt, also ob der Schüler mit Behinderung lediglich die Regelklasse besucht, aber keinerlei strukturelle und inhaltliche Anpassungen vorgenommen werden. Herr D. vom Gisela Gymnasium München weist zudem darauf hin, dass Inklusion auch den Kontakt zu Menschen mit der gleichen Behinderung voraussetzt. Er sieht daher Inklusion erst gegeben, wenn mindestens drei bis fünf Schüler mit derselben Behinderung in einer Klasse sind (Furtmayr 18.12.2013, Frage 3).

3. Erfolgreiche Inklusion Hörgeschädigter am Gisela-Gymnasium⁵

Aus der aktuellen Debatte um Inklusion entsteht oft der Eindruck, als gäbe es in Deutschland bisher nur die strikte Trennung in Regel- und Förderschulen und dass diese Trennung nun durch die Inklusion erstmals überwunden werden soll. Es gibt jedoch viele Schulen, die teils schon seit Jahren Schüler mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichten. Eine dieser Schulen ist das Gisela-Gymnasium in München Schwabing. Bei einem Schulversuch wurden von 1984-88 erstmals hörgeschädigte und hörende Schüler gemeinsam in einer Oberstufenklasse unterrichtet. Im Laufe des Experiments kam man zu dem Schluss, dass "die soziale und leistungsangemessene Integration Hörgeschädigter in der Oberstufe eines Regelgymnasiums unter Einhaltung des Lehrplans des Regelgymnasiums ermöglicht werden kann." (Borchert und Schuck 1992, S. 130). Es wurden keine statistisch bedeutsamen Leistungsunterschiede zwischen hörgeschädigten und hörenden Schülern festgestellt. Allerdings müssen die sprachlichen Defizite der hörgeschädigten Schüler mit besonderer Förderung ausgeglichen werden. Die Hörbehinderung hatte keine Auswirkungen auf soziale Integration, es kam sogar zu einer Sprach- und Sprechverbesserung und gesteigertem Selbstbewusstsein der hörgeschädigten Schüler (ebd. S. 130f). Als wichtigste Voraussetzung für den gemeinsamen Unterricht wurde ein angemessenes Lehrerverhalten identifiziert, welches nur durch gründliche Vorbereitung und stetige Fortbildung (v.a. bezogen auf Sprech- und Unterrichtsmethoden) sichergestellt werden könne.

Aufgrund des positiven Echos aller Beteiligten (Lehrkräfte, Schüler und Eltern) wurde das Projekt fortgeführt. Heute nimmt das Gisela-Gymnasium hörgeschädigte Schüler aus ganz Bayern ab der 10.

⁵ Informationen über die Schule unter <http://www.giselagym.musin.de/index.php/schule/hoergeschaedigte-am-gisela>.

Informationen über die Störungsbilder

Klasse auf. Nach einer Einführungsklasse, in der die zweite Fremdsprache Latein nachgelernt wird, können die Schüler in zwei Jahren zum Abitur gelangen, was die meisten Schüler auch schaffen. Die Klassen haben im Schnitt eine Stärke von 13 Schülern, von denen maximal die Hälfte hörgeschädigt ist. Der Klassenverband bleibt über die drei Jahre bestehen. Ihm stehen spezielle Klassenzimmer mit einer halbkreisförmigen Sitzordnung sowie einer festinstallierten Mikrofon-Anlage auf jedem Platz zur Verfügung. Gelegentlich gibt es auch Schüler, welche nach dem Modell der Einzelintegration ab der fünften Klasse an die Schule gehen. Sie werden jedoch in normal großen Klassen ohne besondere Ausstattung unterrichtet. Die meisten verlassen die Schule bereits wieder nach wenigen Jahren und wechseln an die Realschule oder an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Hören (Furtmayr 18.12.2013, Frage 7).

Für die Betreuung der hörgeschädigten Schüler ist Herr D. zuständig. Selber hochgradig hörgeschädigt (an Taubheit grenzend mit 80-90% Hörverlust) machte er am Gisela-Gymnasium 1990 Abitur und studierte dann Biologie (Diplom), Lehramt Gymnasium für die Fächer Chemie und Biologie sowie Schwerhörigenpädagogik. Für das Referendariat kehrte er an seine Schule zurück und wurde dort später auch übernommen. In seiner dreifachen Rolle als Hörgeschädigter, studierter Hörgeschädigtenpädagoge und Lehrkraft an einer Inklusionsschule für Hörgeschädigte war er der ideale Partner für das Interview, dessen Ergebnisse in diese Arbeit eingeflossen sind (siehe Anhang).

4. Informationen über die Störungsbilder

Wie bereits angemerkt wurde, ist die ausreichende Informiertheit der Lehrkräfte über die Behinderung des Schülers für die erfolgreiche Inklusion von entscheidender Bedeutung (u.a. Schmitt 2003, S. 75f; Steiner 2008, S. 250, Bringmann 2013, S. 264f). Borns Untersuchungen zeigen, konform mit anderen Forschungsergebnissen, einen Zusammenhang zwischen Informiertheit der Lehrkräfte über die Behinderung und einer positiven Einstellung gegenüber derselben. Eine bessere Informiertheit wirkt sich zudem positiv auf ein besseres Bewusstsein aus, welche Veränderungsmaßnahmen notwendig sind, um Chancengleichheit zu gewährleisten (Born 2009, S. 382). Vor allem Fachlehrkräfte zeigen laut Borns Untersuchungen eine geringe Informiertheit. Sie folgert daraus für die Schulpraxis: mehr Informationen, Fort- und Weiterbildungen sowie Beratungen durch den Mobilen Sonderpädagogischen Dienst (MSD) (siehe 5.4.1). Diese sollten folgende Maßnahmen und Themen beinhalten: mehrtägige Hospitation am Förderzentrum, didaktisch-methodische Spezifika in der Unterrichtung hörgeschädigter Schüler, pädagogisch-psychologische Themen (soziale Integration), Effekte des eigenen erzieherischen Handelns, Auswirkungen verschiedener Grade von Hörschädigung (Simulation) sowie Lehrertraining (Rollenspiele, Sensibilisierung, Kompetenzen) (ebd. S. 601f). Diese Forderungen sind auf den Bereich der Sehschädigung übertragbar. Wichtig ist, dass das Projekt Inklusion von der Schule und dem Kollegium nicht auf die leichte Schulter genommen wird. Alle Beteiligten

müssen sich ein gewisses Wissen aneignen und dafür muss sich die Schule auch nach außen und gegenüber den Förderschulen öffnen.

„Inklusion kann nur gelingen wenn wir das Wissen der Förderschulen der letzten 50 Jahre verknüpfen können mit unserer Struktur. Das es zu einem Informationsaustausch kommt. Das es zu einem Wissensaustausch kommt, zu einem Erfahrungsaustausch kommt, zu einem gegenseitigen sich unterstützen und helfen.“ (Furtmayr 18.12.2013, Frage 27)

Die vorliegende Arbeit möchte dazu einen Teil beitragen. Deshalb sollen zunächst die Störungsbilder Hörschädigung und Sehschädigung hier ausführlich vorgestellt werden. Beide Störungsbilder gehen oftmals mit weiteren Behinderungen einher (z.B. geistige Behinderung, körperliche Beeinträchtigungen). Mehrfachbehinderte Menschen brauchen deshalb spezielle individuelle Lösungen zur bestmöglichen Inklusion. Um den Rahmen dieser Arbeit nicht zu sprengen, wird hier nur die Hör- bzw. Sehschädigung als singuläre Behinderung behandelt.

4.1. Hörschädigung

Wenn hier über Schüler mit Hörstörungen gesprochen wird, muss klar sein, dass es sich dabei um eine sehr heterogene Gruppe handelt. Hintermair meint sogar, "dass die Gruppe der hörbehinderten Menschen wie keine andere eine sehr heterogene ist" (2005, S. 26). Hörgeschädigte unterscheiden sich unter anderem in **Grad, Art und Beginn** der Hörschädigung, der **technischen Versorgung** sowie der eigenen **sprachlichen Situation** (Laut- oder Gebärdensprache) und der der Eltern.

"Schüler mit Hörschädigungen sind so vielgestaltig wie der individuelle Fingerabdruck jedes Menschen! (Pospischil 2013, S. 429)

Lehrkräfte sollten daher über Grad und Sitz der Hörstörung Bescheid wissen sowie über die technische Versorgung, ihre Möglichkeiten und Grenzen (Furtmayr 18.12.2013, Frage 4).

4.1.1. Verschiedene Ausprägungen der Hörschädigung

Zunächst kann man Hörschädigungen anhand des **Schweregrades** unterscheiden. Die Übergänge zwischen normaler, gestörter und nicht mehr verfügbarer Hörfähigkeit sind dabei fließend, weswegen eine Einteilung in „schwerhörig“ und „gehörlos“ relativ schwierig ist und deren Sinnhaftigkeit heute zunehmend hinterfragt wird (Leonhardt 2010, S. 25). Löwe teilt Hörgeschädigte deshalb in "Augen- und Ohrenmenschen". Augenmenschen (tendenziell Gehörlose, aber auch spät entdeckte Schwerhörige) verlassen sich bei der Kommunikation hauptsächlich auf das Sehen. Ohrenmenschen (tendenziell Schwerhörige) verwenden dagegen überwiegend die Ohren zur Wahrnehmung, unterstützt durch die Augen (Löwe 1996, S. 24f).

Informationen über die Störungsbilder

Der Grad der Hörschädigung orientiert sich an der Hörschwelle (= Schalldruck der Töne, der gerade so eine Hörempfindung auslöst), die mit einem Audiometer ermittelt wird. Bei normalhörenden Erwachsenen liegt sie bei 0 dB (Dezibel), bei einem Hörverlust von 30 dB also bei 30 dB. Generell ist zu beachten, dass der Schweregrad für beide Ohren unterschiedlich sein kann, bis hin zur einseitigen Hörschädigung. Während es aus medizinischer Sicht somit klar abgegrenzte Bereiche der Hörschädigung gibt, spricht man im pädagogischen Bereich erst dann von einer Hörschädigung, wenn das Ausmaß des Hörverlustes sich negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirkt (Leonhardt 2010, S. 27). Eine Einteilung nach Grad des Hörverlusts ist demnach für den pädagogischen Bereich nur bedingt sinnvoll, da die individuellen Auswirkungen sehr unterschiedlich sein können (Leonhardt 2010, S. 56).

Braun liefert eine abgestufte Differenzierung des Schweregrads nach drei Gesichtspunkten: (1) Angabe des durchschnittlichen audiometrisch ermittelten Hörverlusts in Dezibel bei für Sprache relevanten Frequenzen; (2) Angabe der Hörweite für normale Umgangssprache und Flüstersprache; (3) Angabe eines Hörverlust-Prozentwertes aus Hörabstandsprüfung und Sprachaudiometrie. Diese Differenzierung wird in folgender Abbildung noch einmal deutlich:

leicht- oder geringgradig	mittelgradig	hochgradig	resthörig	hörrestig	taub
→	→	→	→	→	→
	schwerhörig				gehörlos
1. Audiometrische Bestimmung der mittleren Hörverluste in Dezibel (dB)					
~ 30–40 dB bei 250–4000 Hz	~ 40–70 dB bei 250–4000 Hz	~ 70–100 dB bei 250–4000 Hz	~ 100 dB an Taubheit grenzend	~ 110 dB praktisch taub sprachtaub	> 110 dB keine Hörreste trotz technischer Hörhilfe
gestörte Auffassung der Umgangssprache bei Lärm	Schwer verständliche Umgangssprache Schwächeres und verzerrtes Sprachgehör	Minimale Sprachwahrnehmung Verzerrtes Sprachhören	Fragmentarische Sprachwahrnehmung	Nachweisbare Hörreste, für Sprachauffassung nicht verwertbar	Keine auditive Spracherkennung
2. Hörweitenbestimmung durch Sprachabstandsprüfung					
Umgangs- und Flüstersprache 4–6 m	Umgangssprache 1–4 m Flüstersprache 0,5 m	Umgangssprache 0,25–4 m Flüstersprache 0 m	Umgangssprache < 0,25 m ante concham		
3. Ermittlung der Hörverlust-Prozentwerte aus Hörabstandsprüfung und Sprachaudiometrie					
20–40 % Hörverlust	40–60 % Hörverlust	60–80 % Hörverlust	80–95 % Hörverlust	95–100 % Hörverlust	100 % Hörverlust

Abbildung 4: Differenzierung nach Grad der Hörschädigung (vgl. Braun 1999, S. 93f)

Was die Anzahl der Betroffenen in Deutschland angeht, so gibt es in der Literatur widersprüchliche Angaben, was auf unterschiedliche Diagnoseverfahren und Definitionen von Hörstörung zurückzuführen ist. Der Deutsche Schwerhörigenbund (DSB) spricht 2009 von 14 Millionen Hörgeschädigten in Deutschland (DSB 2009). Davon sind jedoch nur ca. 4 % unter 20 Jahre alt (Leonhardt 2010, S. 57) und somit für den Schulbereich relevant. Ungefähr 98% der Hörgeschädigten verfügen dabei über Hörreste (Leonhardt 2010, S. 55).

Informationen über die Störungsbilder

Daneben muss man eine Differenzierung nach **Art der Hörstörung** vornehmen. Grundsätzlich wird zunächst nach der Lage der Hörstörung unterschieden: Periphere Hörstörungen bezeichnen eine Störung der Reizaufnahme, -verarbeitung oder -übertragung (Außen- und Innenohr, Hörnerv), zentrale Hörstörungen eine gestörte Verarbeitung der Hörreize im Gehirn. Man spricht auch von akustischer und auditiver Hörstörung (Leitner 2008, S. 74). Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die verschiedenen Arten und ihre Folgen.

Lage	Periphere Hörstörung			Zentrale Hörstörung
Bezeichnung	Schallleitungs-Schwerhörigkeit	Schallempfindungs-Schwerhörigkeit		Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS)
		sensorisch/cochleär	neural	
	Kombinierte Schallleitungs-Schallempfindungs-Schwerhörigkeit			
Störung	Funktionsstörung des Gehörgangs, des Trommelfells oder des Mittelohrs	Cortisches Organ	Hörnerv	Zentrale Prozesse des Hörens im Gehirn
Beeinträchtigung	Gleichmäßiger Hörverlust in allen Frequenzen	<i>Recruitment:</i> erhöhte schmerz-hafte Wahrnehmung von lauten Tönen	<i>Pathologische Verdeckung:</i> Verschlechterung der Hörschwelle unter Belastung	Trotz normaler Hörschwelle werden die wahrgenommenen Töne nicht/falsch verarbeitet
		Stärkere Beeinträchtigung der höheren Frequenzen		
Folge	Leiseres Hören	Auswirkung auf Sprachentwicklung	Schlechte Differenzierung von Nutz- und Störschall	Sehr unterschiedlich: Störung des Sprachverstehens, der Sprachlokation, der auditiven Speicherung, der Lautdiskrimination, der Störschall-Nutzschall-Trennung, u.a.
		Verzerrte Wahrnehmung der Lautsprache; Bei hochgradigen Störungen: Hörverlust bis hin zur Gehörlosigkeit		
Ausgleich	Gut durch Hörgeräte oder Therapie ausgleichbar	Hörgeräte; individuelle Hörerziehung; Bei cochleärer Störung: Cochlea-Implantat (CI)		v.a. individuelle Hörerziehung

Abbildung 5: Differenzierung nach Art und Sitz der Hörstörung (vgl. Leonhardt 2010, S. 51-57)

Schließlich differenziert man noch nach den **Ursachen** der Hörschädigung. Diese können sehr unterschiedlich sein und von genetischen Defekten über Infektionen bis hin zu Unfällen reichen. Für den Schulbereich ist hier vor allem wichtig, ob die Hörstörung prä- oder postnatal bzw. prä- oder postlingual (bezogen auf den Spracherwerb) vorliegt, da sich dies auf die Kommunikationssituation auswirkt (Löwe 1996, S. 16).

Neben dieser grundsätzlichen Einteilung nach Grad, Ursache und Art müssen jedoch noch weitere Punkte berücksichtigt werden (Blochius 2009, S. 66f). Viele hörgeschädigte Kinder leiden an einem **Hochtonverlust**. Dabei können Phoneme mit hohen Frequenzen, wie z.B. manche Frikative und Plosive (p,k,f,v,h,s,sch,z), nicht mehr gehört werden. Die akustische Wahrnehmung ist dadurch sehr lückenhaft, da auch das Hörgerät nur die hörbaren Töne verstärkt. **Differenziertes und selektives Hören**, also das Fokussieren auf ein Geräusch unter vielen (z.B. Gespräch bei Umgebungslärm) fällt Hörgeschädigten ebenfalls schwerer als normal Hörenden. Gerade Personen mit einseitigem Cochlea-Implantat (siehe 4.1.3) haben damit Probleme. Das **Richtungs- und Entfernungshören** ist ebenfalls eingeschränkt. Dies bedeutet, dass in einer Gruppensituation der schwerhörige Schüler den neuen Sprecher nicht über das Gehör identifizieren kann, sondern mit den Augen suchen muss. Bis er ihn gefunden hat, kann er sich aber nicht auf das Gesagte konzentrieren. Deshalb sollte die Lehrkraft unbedingt immer auf die neuen Sprecher zeigen, und sie nicht nur beim Namen nennen.

Menschen mit Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und Ertaubung sowie auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (AVWS) werden in dieser Arbeit unter dem Begriff „Hörgeschädigte“ zusammengefasst.

4.1.2. Sprachliche Situation

Ein großer Unterschied zwischen den hörgeschädigten Schülern ergibt sich aus der Art ihrer Kommunikation. Die Möglichkeiten und Bedürfnisse der Schüler können hierbei höchst unterschiedlich sein. Der Lehrplan für den Förderschwerpunkt „Hören und Kommunikation“ in Bayern berücksichtigt diese unterschiedlichen Kommunikationsvoraussetzungen der Schüler und teilt sie in fünf Sprachlerngruppen ein (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2001, S. 17f). Diese Einteilung kann auch als allgemeine Klassifizierung verwendet werden.

1. Hörgerichtete, geöffnete Sprachlerngruppe

Die Schüler verfügen über eine weitgehend altersgemäße Lautsprache. Sie können gesprochene Sprache über das Ohr identifizieren und das eigene Sprechen auditiv kontrollieren. Lautsprache ist das alleinige Kommunikationsmittel, die Sprachanwendung unterliegt keiner Einschränkung. Ein großer Teil dieser Schüler wird inklusiv unterrichtet, bzw. ist diese Sprachlerngruppe am Förderzentrum auch offen für hörende Kinder (umgedrehte Integration).

2. Hörsehgerichtete Sprachlerngruppe

Die Schüler verfügen über eine weitreichende Hörfähigkeit. Auf die Verwendung lautsprachbegleitender Gebärden kann weitgehend verzichtet werden. Lautsprache ist das Hauptkommunikationsmittel. Der verstärkte Einsatz von Schrift- und Absehbild unterstützt die Hör- und Lautsprachentwicklung.

3. Hörsehgerichtete Sprachlerngruppe mit manuellen Hilfen

Die Schüler benötigen bei der lautsprachlichen Förderung visuelle Wahrnehmungshilfen, da die tragende Funktion des Hörens nicht vorausgesetzt werden kann. Zur Sicherung der Kommunikation bedarf es eines verstärkten Einsatzes von Schrift- und Absehbild sowie von Fingeralphabet und lautsprachbegleitenden Gebärden.

4. Bilinguale Sprachlerngruppe

Unterrichtssprache sind die Deutsche Gebärdensprache (DGS) und die Lautsprache im Wechsel. DGS ist Unterrichtsfach, an dem auch Schüler aus anderen Sprachlerngruppen teilnehmen können.

5. Sprachlerngruppe für Schüler mit AVWS

Schüler mit AVWS können sowohl innerhalb der bereits genannten Sprachlerngruppen als auch in einer eigenen Sprachlerngruppen gefördert werden, die auf die besonderen kommunikativen Bedürfnisse dieser Schüler eingeht. Hauptmerkmale der Förderung sind die Strukturierung der Erfahrungs- und Lebenswelt sowie umfassende Hör- und Spracherziehung.

Diese Sprachlerngruppen können in der Regelschule zwar nicht berücksichtigt werden, sie machen aber deutlich, wie unterschiedlich die kommunikativen Bedürfnisse von Hörgeschädigten sind. Die Art der Kommunikation wirkt sich dabei massiv auf die Möglichkeiten zur Inklusion aus. Die Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen fordert in ihrem Positionspapier unter anderem das Recht auf bilingualen Unterricht bzw. die Einführung von DGS als Unterrichtssprache und -fach und die dafür nötige Ausbildung von Lehrkräften sowie den Einsatz von Dolmetschern (2000, S. 3). Dabei müssen Dolmetscher theoretisch nicht einmal im Klassenzimmer anwesend sein, da es technisch möglich wäre, das Gesagte aufzunehmen und via Internet an einen Dolmetscher zu schicken, der dann mittels Video eine Simultanübersetzung durchführt (Scheetz 2012, S. 36). Beispiele für diesen Einsatz lassen sich für den Schulbereich in Deutschland bisher jedoch noch nicht finden.

Nach aktuellem Stand sehen sich sechs Bundesländer (u.a. Bayern und Baden-Württemberg) nicht in der Lage, rein-gebärdensprachliche Schüler an Regelschulen zu unterrichten (Pospischil 2013, S. 292-295). Als Gründe werden unter anderem die geringe Anzahl von gebärdensprachlichen hörgeschädigten Schülern und die damit verbundenen Schwierigkeiten bei der flächendeckenden Bereitstellung von gebärdensprachlichem Personal genannt. Eine präventive Schulung aller Lehrkräfte wäre wenig sinnvoll, schon alleine wegen der immensen Kosten. Eine kurzfristige Schulung bei Bedarf ist jedoch auch nicht zielführend, da auf die Schnelle das erforderliche Sprachniveau nicht erreicht werden kann. Man darf auch nicht vergessen, dass der Unterricht mit einem Dolmetscher natürlich didaktisch und organisatorisch ganz anders aufgebaut werden muss (Furtmayr 18.12.2013, Frage 2). Der Einsatz

von Gebärdensprachdolmetschern ist ebenfalls mit hohen Kosten sowie einer belastenden Situation für die betroffenen Schüler verbunden, sodass die Inklusion von gebärdensprachlichen Schülern bis auf weiteres nicht gelöst ist. Diese Argumente widersprechen jedoch grundsätzlich dem Leitgedanken der Inklusion und dürften auch rechtlich nicht zu halten sein. In Bayern gibt es bereits zwei aktuelle Fälle, bei denen Eltern von gebärdensprachlichen Schülerinnen die Bereitstellung eines Gebärdendolmetschers einklagen. Der Ausgang ist noch offen (taz vom 26.07.2012).

Die Überlegung, Gebärdensprache als Unterrichtssprache einzuführen oder als erste Fremdsprache zu lehren wird aus ähnlichen Gründen wie bei der Bereitstellung von Gebärdendolmetschern ebenfalls mehrheitlich abgelehnt (Pospischil 2013, S. 339, 342). Eine Möglichkeit wäre jedoch Gebärdensprache als Wahlfach anzubieten und dies vor allem in der Klasse mit hörgeschädigten Schülern zu bewerben. Das wäre sowohl für hörgeschädigte als auch für hörende Schüler interessant (Voit 2012, S. 57). Darüber hinaus kann im Schulalltag dafür gesorgt werden, dass die sonst unsichtbare Behinderung Hörschädigung durch den Gebrauch von Gebärdensprache sichtbar wird, was auch ein Zeichen von Wertschätzung ist. Für Schulveranstaltungen wie Gottesdienste, Versammlungen etc. sollte ein Gebärdendolmetscher zur Verfügung stehen, auch weil es gerade in diesen Situationen sehr schwierig ist, optimale Bedingungen für die Hörgeschädigten herzustellen. Von Wertschätzung zeugt es ebenfalls, wenn die Lehrkraft wenigstens ein paar wichtige Gebärden kann. Hier können die hörgeschädigten Schüler als Lehrer agieren.

4.1.3. Verschiedene Hörhilfen

Je nach Art und Grad der Hörschädigung stehen dem Schüler verschiedene Hörhilfen zur Verfügung. Hörgeräteakustiker passen diese individuell an. Die Lehrkraft sollt über deren Funktion und Wirkungsweise informiert sein und mit der Technik umgehen können (Schmitt 2003, S. 75f).

Hörgeräte⁶

Hörgeräte sind in erster Linie Schallverstärker, um Geräusche, die durch den Hörverlust nicht mehr wahrnehmbar sind, verständlich zu machen. Dies ist jedoch nicht unbegrenzt möglich, da zu viel Verstärkung zu unangenehmen Geräuschen führen kann. Dieser Bereich ist jedoch bei jedem unterschiedlich, sodass jedes Hörgerät individuell eingestellt werden muss. Hörgeräte können den Hörverlust meist nicht völlig ausgleichen, sondern lediglich qualitativ und quantitativ verbessern, wobei selbst bei idealer Anpassung des Hörgeräts der Höreindruck an sich verändert wird (Leonhardt 2010, S. 23). Dabei funktioniert ein Hörgerät viel komplexer als ein bloßes Mikrofon mit Verstärker:

⁶ Vgl. Bringmann 2013, S. 34–38. Für Fragen und Antworten zu Hörgeräten siehe auch Hamann 2006.

Informationen über die Störungsbilder

"Die Mikrofone nehmen den auf das Ohr auftreffenden Schall auf, ein eingebauter Analog-Digital-Wandler wandelt das Eingangssignal in eine Zahlenfolge um. Der Mikrochip verarbeitet das Signal, so dass es in Abhängigkeit vom individuellen Hörverlust in den verschiedenen Frequenzbereichen optimal wahrgenommen werden kann. Dabei werden gezielt Laute angehoben, die nicht mehr im Hörbereich des Hörgeräteträgers liegen. Die den Hörer bzw. Verstärker wird das verarbeitete Eingangssignal verstärkt und über die Schallzuführung durch das aufgesteckte Ohrpasstück in das Innere des Gehörgangs abgegeben." (Bringmann 2013, S. 37)

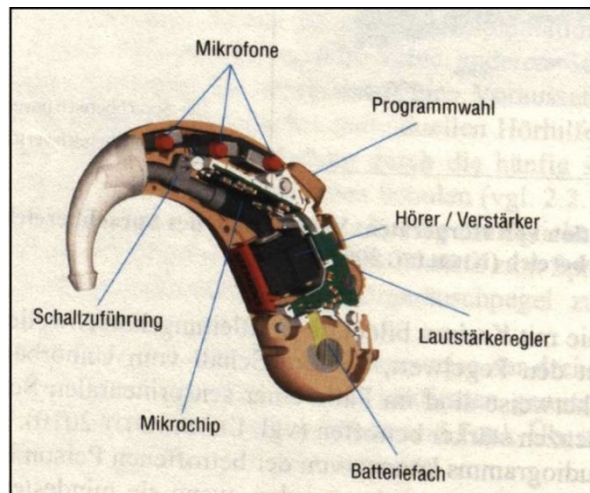


Abbildung 6: Transparenz-Darstellung eines Hörgerätes (Hamann 2006, S. 85)

Moderne Hörgeräte arbeiten mit nicht-linearer Verstärkung, das heißt, sie verstärken nicht alle Sprachlaute gleich, sondern gezielt diejenigen, die aufgrund des individuellen Hörverlustes nur schlecht wahrgenommen werden. Moderne Hörgeräte können zudem Störlärm (z.B. Verkehrslärm) herausfiltern. Dies funktioniert jedoch nicht mit Sprachquellen. Manche Hörgeräte haben deshalb Richtmikrophone, die den von vorne kommenden Schall bevorzugen und die Geräusche von hinten und von der Seite ausblenden. Die jeweilige Art von Hörgerät muss bei der Kommunikation und Raumgestaltung berücksichtigt werden. Hörgeräte leisten einen entscheidenden Beitrag zur Verbesserung der Kommunikationssituation. Zudem kann ein Zusammenhang zwischen dem Nicht-Tragen des Hörgeräts und der Schulleistung angenommen werden, da in diesem Fall wesentlich mehr Elemente des Unterrichts nicht mitbekommen werden (Hintermair 2005, S. 46). Die Lehrkraft sollte also unbedingt darauf achten, dass die Hörhilfe getragen wird und funktionstüchtig ist. Zudem sollte sie über die Funktion Bescheid wissen, und sich von den Eltern eine Kopie der Bedienungsanleitung sowie Ersatzbatterien geben lassen, um bei Problemen reagieren zu können (das gilt auch für CI, s.u.). Die Eltern und der Schüler müssen aber auch wissen, dass die Wartung und die Verantwortung für das Gerät nicht Aufgabe der Lehrkraft ist (Löwe 1996, S. 78f).

Cochlea-Implantat (CI)⁷

Sind die Haarzellen im Inneren der Hörschnecke (Cochlea) nicht mehr funktionell, haben Hörgeräte keine Wirkung mehr. Hier kommen CI zum Einsatz, welche den Hörnerv direkt stimulieren und so die Funktion der Haarzellen übernehmen. Das bedeutet jedoch nicht, dass das Hörvermögen vollständig wieder hergestellt wird:

"Obwohl viele das glauben, machen CIs gehörlose Kinder nicht zu hörenden Kindern. Die meisten dieser Kinder sind in ihren Möglichkeiten eher vergleichbar mit Kinder, die eine mittel- bis hochgradige Schwerhörigkeit haben." (Marschark und Knoors 2012, S. 159)

"Das Mikrofon des Sprachprozessors nimmt Schallwellen auf und wandelt diese in elektrische Signale um. Diese Signale werden vom Sprachprozessor verarbeitet und als elektrische Pulsmuster zur Spule weitergeleitet. Die Spule überträgt dieses Pulsmuster transcutan (durch die Haut) zum Implantat. Das Implantat decodiert das empfangene Pulsmuster und leitet es an die Elektrodenkontakte des Elektrodenträgers (Elektrodenarray) in der Cochlea weiter. Die werden die Hörnervenfasern direkt stimuliert und leiten die aufgenommenen Reize an das Hörzentrum im Gehirn weiter, wo sie als akustisches Ereignis interpretiert werden." (Bringmann 2013, S. 38f)

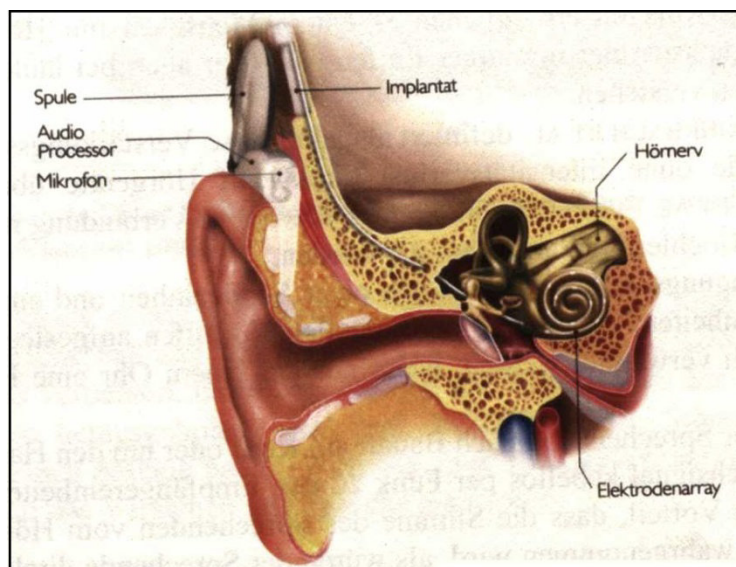


Abbildung 7: Funktionsweise eines Cochlea Implantats (Hermann-Röttgen 2010, S. 45)

Sendeanlage/FM-Anlage

Funk-Übertragungs-Anlagen (FM-Anlagen) sind drahtlose Verstärkersysteme, die Schall ohne Übertragungsverluste per Funk oder Infrarot vom Sprecher direkt auf Hörgeräte übertragen können. Sie bestehen aus einer Sende- und einer Empfängereinheit, die direkt an das Hörgerät oder das CI ange-

⁷ Für weitere Informationen siehe auch Hermann-Röttgen 2010.

geschlossen wird. Durch FM-Anlagen kommt die Stimme des Sprechenden ohne entfernungsbedingten Übertragungsverlust und ohne Störgeräusche direkt im Hörgerät an (Bringmann 2013, S. 40f). Die FM-Anlage ist eine große Hilfe für hörgeschädigte Schüler. Allerdings zeigen Untersuchungen auch, dass viele Lehrer unwillig sind, sie einzusetzen, bzw. dass sie nicht regelmäßig verwendet werden (Born 2009, S. 142). Das Gelingen der Inklusion sollte jedoch nicht von solch einer Kleinigkeit abhängig gemacht werden. Born fasst folgende Regeln für den Gebrauch der FM-Anlage zusammen (2009, S. 144f):

- Das Mikrofon an den jeweiligen Sprecher weiter reichen. Dadurch kann der hörgeschädigte Schüler alle Beteiligten verstehen und sich während der kurzen Unterbrechung des Weitergebens auf den neuen Sprecher einstellen und ihn anschauen.
- Nur wer das Mikrofon hat, spricht. Das gilt auch für den hörgeschädigten Schüler. Das Mikrofon kann so als Sprechgegenstand verwendet werden, gerade in Gruppenarbeiten.
- Wiederholung von Gesagtem ins Mikrofon.
- Kommt das Gespräch durch die Weitergabe ins stocken, dann ist die Anlage besser bei der Lehrkraft zu lassen und die fasst nochmal zusammen. Dies gilt vor allem für Gespräche mit vielen kurzen Beiträgen (Bringmann 2013, S. 63).
- Bei Gruppen- und Partnerarbeiten ist das Mikrofon in der Gruppe mit dem hörgeschädigten Schüler. Wird es dort nicht benötigt, muss es ausgeschalten werden, weil sonst Störlärm und nicht für den hörgeschädigten Schüler gedachte Kommunikation übertragen wird und ihn somit stört. Dasselbe gilt für Einzelgespräche der Lehrkraft mit anderen Schülern.
- Die Lehrkraft hat bei der Benutzung eine Vorbildfunktion für die Mitschüler.

Die Verwendung muss auf alle Fälle eng auf die jeweilige Situation und den entsprechenden Schüler abgestimmt werden. Das Mikrofon darf dabei nicht zu einer zusätzlichen Belastung der Mitschüler führen; dies könnte sich nachteilig auf die soziale Integration auswirken. Die Lehrkraft sollte die Mitschüler deshalb auf die positiven Auswirkungen für die ganze Klasse hinweisen (bessere Gesprächskultur, Disziplin, Lautstärke). Doch auch der hörgeschädigte Schüler selbst ist in der Pflicht und muss selbstständig und selbstbewusst mit der FM-Anlage umgehen, sie der Lehrkraft zu Stundenbeginn übergeben und gegebenenfalls an die Verwendung erinnern (Born 2009, S. 146). Um den hörgeschädigten Schüler zu entlasten, könnte man ein "FM-Anlagen Amt" einführen. Die Aufgabe der Amtsperson wäre es dann, alle Beteiligten an den Gebrauch der Anlage zu erinnern. Solche Maßnahmen müssen aber unbedingt mit dem betroffenen Schüler abgestimmt werden. Hörgeschädigte Schüler lehnen die Anlage selbst oft ab. Dazu kommt, dass in der Mehrheit der Fälle die Anlage gar nicht, unregelmäßig oder nicht korrekt benutzt wird (Born 2009, S. 334f). Es ist also wichtig, dass die Lehrkräfte zum einen über die Wichtigkeit und die Funktionsweise der FM-Anlage informiert werden. Zum an-

deren müssen die Lehrkräfte auch die hörgeschädigten Schüler von der Wichtigkeit überzeugen und gemeinsam an einer regelmäßigen Nutzung arbeiten. Anstatt das Lehrer-Mikrofon weiterzugeben kann auch ein zweites angeschafft werden, sodass immer eines bei der Lehrkraft und eines bei den Schülern ist. Dadurch würde der Prozess beschleunigt und auch Störgeräusche bei der Weitergabe vermieden (Bringmann 2013, S. 182.). Schließlich gibt es noch die Möglichkeit einer Mikrofon-Anlage für die gesamte Klasse, bei der vor jedem Schüler ein Tischmikrofon steht, dass dieser zum Sprechen einschaltet. Wegen der hohen Kosten können nur einige wenige Klassenzimmer damit ausgestattet werden, und die Gruppen sollten möglichst klein sein.

Generell kommt es häufig vor, dass hörgeschädigte Schüler ihre Hörhilfen nicht akzeptieren und nutzen wollen. Gerade in der Pubertät werden Hilfsmittel häufig abgelehnt, da sie den Schüler aus der Masse hervorheben. Dies kann jedoch den Lernerfolg erheblich beeinträchtigen. Bereits ab der 5. Klasse muss der Einsatz von Hilfsmitteln daher mit Schülern, Eltern, Lehrern und Experten besprochen werden und von der Lehrkraft regelmäßig überprüft werden (mittendrin e.V. et al. 2012, S. 211). Um dem Schüler mit der Hörhilfe zu "versöhnen", kann eine Peer-Partnerschaft organisiert werden, z.B. mit einem älteren Mitschüler mit ähnlichem Hilfsbedarf oder mit erwachsenen Peers.⁸ Zudem sollte das Thema (Hör-)Behinderung im Unterricht (z.B. in Biologie, Deutsch, Sozialkunde) thematisiert werden, so dass es zur Selbstverständlichkeit wird und nicht als Makel erlebt wird (ebd.). Lehrkräfte des MSD berichten von der Strategie, die wichtigen Punkte einer hospitierten Unterrichtsstunde zu protokollieren und anschließend zu prüfen, was der Schüler mitbekommen hat. So kann man dem Schüler bewusst machen, was ihm durch das Nicht-Tragen der Hörhilfe alles entgeht (Schmitt 2003, S. 122). Als erster Ansatz empfiehlt sich immer ein Gespräch mit dem Schüler, was sich denn ändern müsste, damit er die Hilfestellung benutzt.

4.1.4. Unterschiede zu hörenden Schülern

Die Annahme, dass hörgeschädigte Schüler die gleichen Lernfortschritte wie hörende erreichen, wenn mittels Gebärdensprache, CI und anderer Hilfsmittel lediglich die Kommunikationsbarriere überwunden wird, ist leider falsch. Es gibt hinreichend kognitive Unterschiede zwischen hörgeschädigten und hörenden Kindern, welche bei Lernort und -methode berücksichtigt werden müssen (Marschark und Knoors 2012, S. 132). Dabei haben beide Gruppen grundsätzlich das gleiche intellektuelle Grundpotential. Die durchschnittliche nonverbale Intelligenz von Kindern mit und ohne Hörschädigung unterscheidet sich nicht signifikant. Studien konnten sogar eine höhere nonverbale Intelligenz für Hörgeschädigte nachweisen, wenn für die Behinderung Erbfaktoren eine Rolle spielten (ebd. S. 141, Scheetz 2012, S. 21). Unterschiede finden sich allerdings in der verbalen Intelligenz,

⁸ Ein mögliches Netzwerk wäre die Interessenvertretung Selbstbestimmtes Leben in Deutschland e.V. (www.isl-ev.de).

welche gerade für den Schulerfolg sowie dessen Vorhersage von Bedeutung ist. Generell besteht jedoch das Problem der schweren Vergleichbarkeit von Intelligenztest von Kinder mit und ohne Hörschädigung (ebd. S. 140). Wie können diese Unterschiede im Lernerfolg begründet werden? Hörende Schüler nehmen Informationen gleichzeitig über visuelle und akustische Reize auf. Dies führt zu einer besseren Informationsverknüpfung und somit einem besseren Lernerfolg. Hörgeschädigte Schüler nehmen dagegen, je nach Grad der Hörschädigung, hauptsächlich visuelle Reize auf, was zu einer größeren **Belastung des Arbeitsgedächtnisses** führt, aufgrund dessen weniger Informationsverknüpfung stattfindet, was wiederum den Lernerfolg schmälert. Das Zusammenwirken von auditiven und visuellen Verarbeitungsstrategien ermöglicht einen besseren Lernerfolg. Deshalb hat es weitreichende Folgen für das (non)verbale Lernen, wenn nur einer dieser Kanäle zur Verfügung steht (ebd. S. 145f, 150). Hörgeschädigte Schüler haben zudem Schwierigkeiten damit, Informationen im Arbeitsgedächtnis mit Wissen aus dem Langzeitgedächtnis zu verknüpfen (Assoziation), bzw. verschiedene Wissensteile aus dem Langzeitgedächtnis miteinander zu verknüpfen (Organisation). Dies führt natürlich ebenfalls zu einem schlechteren Lernerfolg (ebd. S. 147, 149f). Das **Langzeitgedächtnis** ist also anders aufgebaut als das von Hörenden: Wortschatzwissen und konzeptionelles Wissen sind weniger reichhaltig und stärker idiosynkratisch als das von Hörenden, weswegen vorhandenes Wissen seltener und weniger effektiv angewendet wird. Dieser unterschiedliche Vorwissensstand muss in inklusiven Klassen beim Erlernen neuen Wissens berücksichtigt werden (ebd. S. 147-149). Als Strategien bieten sich visuelle Konzeptkarten und Diagramme zur bildlichen Darstellung von Beziehungen zwischen verschiedenen Konzepten an. Diese zeigen, dass inhaltliche Elemente Bestandteil von verschiedenen Kategorien sein können. Zudem bringt die Verknüpfung von Lerninhalten und Bewegungen gute Erfolge, was auch eine natürliche Lernstrategie von Hörgeschädigten ist (Furtmayr 18.12.2013, Frage 9). Generell sollte die Lehrkraft ein reichhaltiges, variantenreiches, didaktisch aufbereitetes Lernangebot bieten sowie neues Wissen aktiv an vorhandenes anknüpfen (da es seltener von alleine geschieht), den Wissensstand der Schüler vorab erfassen und stetig die Lerninhalte wiederholen. All dies sind natürlich Strategien, von denen auch hörende Schüler profitieren! Zudem sollten hörgeschädigte Schüler darauf hingewiesen werden, diese Lernstrategien aktiv einzusetzen.

Daneben gibt es noch andere Unterschiede, die beachtet werden müssen. Hörgeschädigte, egal ob lautsprachlich oder gebärdensprachlich, müssen ständig ihre visuellen Aufmerksamkeitsfokus verlagern (Zwischen Sprecher/Gebärder und visuellen Informationsquellen wie Buch/Tafel/Bild etc.). Hörende sind hier klar im Vorteil, da sie mehrere Dinge gleichzeitig akustisch und visuell wahrnehmen können. Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie die **Geschwindigkeit** ihrer Informationspräsentation an die Hörgeschädigten anpassen muss; sie müssen genügend Zeit haben, ihre visuelle Aufmerksamkeit der Informationsquelle zu widmen, bevor sie sich wieder der Lehrkraft zuwenden. Dies bedeutet natürlich, dass der Unterricht wesentlich langsamer abläuft und weniger Stoff in derselben Zeit

durchgenommen werden kann. Für die inklusive Klasse ist zu fragen, wie die Lehrkraft diese unterschiedlichen zeitlichen Bedürfnisse in Einklang bringen kann. Eine Möglichkeit wären zusätzliche Förderstunden für den hörgeschädigten Schüler, in denen der verpasste Stoff nachgeholt werden kann (Furtmayr 18.12.2013, Frage 12). Dennoch bleibt die Frage der „Taktung“ des Unterrichts (Marschark & Knoors 2012, S. 144f). Zum zeitaufwendigeren Unterricht kommt noch der Mehraufwand am Nachmittag hinzu, sodass man generell von einem 20-30% höherem Lernaufwand für die hörgeschädigten Schüler sprechen kann (Furtmayr 18.12.2013, Frage 10).

Unterschiede gibt es ebenfalls bei der **Konzentrationsfähigkeit**. Bei hörenden Personen läuft das Hören, Verstehen und Speichern sprachlicher Informationen oftmals wie nebenbei. Natürlich kostet auch hörenden Menschen das konzentrierte Zuhören Energie und kann nur über eine bestimmte Zeitspanne aufrecht erhalten werden, bevor sie eine Pause brauchen. Bei hörgeschädigten Schülern kostet derselbe Vorgang wesentlich mehr Energie (Martiska spricht dabei von siebenmal so hoher Konzentration (2006, S. 54)). Dies liegt zum einen natürlich am genaueren Hinhören, zeitgleich müssen aber auch noch Störgeräusche ausgeblendet und auf das Sprachbild geachtet werden. Hörgeschädigte Schüler driften also schneller ab und zeigen oft eine nur aufgesetzte Konzentration (z.B. Nicken) (Born 2009, S. 177–179). Gleichzeitig arbeiten hörgeschädigte Schüler oft zügiger, konzentrierter, schneller und lassen sich weniger ablenken als die guthörenden Mitschüler (Schöler 2009, S. 99). Die Lehrkraft muss also regelmäßig kontrollieren, ob der Schüler noch "dabei" ist und ihn gegebenenfalls aktiviert. Genauso wichtig sind zudem regelmäßige Pausen, in denen der Schüler nicht zuhören/absehen muss, sondern in Stillarbeit arbeiten kann. Somit kann der Zeitgewinn durch konzentriertes Arbeiten, z.B. in Einzelarbeit zur Entspannung und Regeneration der Konzentrationsfähigkeit genutzt werden (ebd.).

Entgegen der allgemeinen Meinung haben Hörgeschädigte in der Regel keine höhere Sehleistung, oder bessere Fähigkeit zur räumlich-visuellen Verarbeitung. Im Gegenteil, sie haben eher mehr Sehprobleme als Hörende. Allerdings weisen manche Hörgeschädigte eine größere Sensibilität für periphere visuelle Reize auf. Dies führt dazu, dass sie so zwar Vorgänge wahrnehmen können, die Hörende über das Hören mitbekommen. Gleichzeitig zeigen sie eine höhere Anfälligkeit für **Ablenkung** in einer Umgebung mit hohem visuellen Reizangebot (Marschark und Knoors 2012, S. 142f). Im Unterricht ist also darauf zu achten, dass der hörgeschädigte Schüler nicht von visuellen Reizen wie hermalbernde Mitschüler oder Geschehnisse vor dem Fenster abgelenkt wird.

Generell ist **Sprache** verständlicherweise ein Problemfeld bei gehörlosen Kindern. In vielen Bereichen liegen sie oft um mehrere Jahre hinter hörenden Gleichaltrigen zurück, wie z.B. im Wortschatz, in der Lese- und Schriftkompetenz sowie der allgemeinen Kommunikationsfähigkeit (Krammer 2001, S. 4; Schöler 2009, S. 99). Dies betrifft vor allem Hörgeschädigte, die ausschließlich lautsprachlich erzogen

und unterrichtet wurden (ebd.). Zu dem Rückstand in der Entwicklung kommt hinzu, dass Hörgeschädigte ihre sprachlichen Fertigkeiten schlechter einschätzen können (Marschark und Knoors 2012, S. 151f). In diesem Bereich muss also unbedingt gegengesteuert werden, z.B. mit extra Förderstunden.

"Viele gehörlose Menschen haben bis ins Erwachsenenalter Schwierigkeiten mit der Schriftsprache. Sie können Texte zwar lesen, doch haben sie sehr oft Schwierigkeiten beim Textverständnis. Auch das Schreiben von verständlicher Schriftsprache ist nicht selbstverständlich. Der Schüler hört die Sprache nicht. Er hat einen kleineren Wortschatz, und es fehlt ihm, wenn Kommunikationsdefizite in der Kindheit vorlagen, auch Sach- und Weltwissen. Die unterschiedlichen Grammatiken und Strukturen von deutscher Laut- und Gebärdensprache führen zu weiteren Schwierigkeiten. Der Betroffene muss Techniken finden, ein semantisches Verständnis zu bekommen." (mittendrin e.V. et al. 2012, S. 199)

Zahlen aus den USA zeigen, dass die Leistungen hörgeschädigter Schüler im Fach **Mathematik** in der Sekundarstufe fünf bis sechs (!) Jahre hinter den hörenden Kindern herhinken. Dies beschränkt sich nicht nur auf Textaufgaben, wenn es auch hier besonders gravierend ausfällt. Die Qualität des Mathematikunterrichts reicht für diese Schüler offenbar nicht aus (Marschark & Knoors 2012, S. 136f). Hörgeschädigten Schülern gelingt es oft nicht, Zahlenverständnis und mathematische Vorstellungen zu übertragen, es herrscht ein oberflächliches Verständnis vor. Marschark & Knoors sehen als Gründe den „Mangel an früher Erfahrung mit mengenbezogenen Konzepten, Verzögerungen in der Sprachentwicklung (und dadurch eine geringere Zahl an vielfältigen Erfahrungsmöglichkeiten mit anderen Kindern) sowie sensorisch bedingte und sprachbedingte Unterschiede in der Art und Weise, in der Kinder mit und ohne Hörverlust Informationen bearbeiten.“ (ebd.). Die Differenzen ergeben sich jedoch auch aus der großen Anzahl unzureichend geschulter Lehrkräfte, vor allem an Schulen für Hörgeschädigte (59%) und speziellen Klassen an Regelschulen (91%) (ebd.).

Trotz der hier aufgelisteten Unterschiede erbringen hörgeschädigte Schüler oftmals vergleichbare oder ähnliche schulische Leistungen wie ihre hörenden Mitschüler und auch Art und Grad der Hörschädigung haben nicht zwingend eine Aussagekraft über das Gelingen des Integrationsprozesses (Born 2009, S. 103).

Im **sozial-emotionalen Bereich** gibt es ebenfalls Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Kindern. Wir wissen heute, dass hörgeschädigte Menschen keine besonderen Verhaltensmerkmale aufweisen, die sie grundsätzlich von hörenden Menschen unterscheiden. Lange Zeit verband man in der Forschung mit hörgeschädigten Menschen eine ganze Reihe von negative besetzten Attributen, welche angeblich zutreffen sollten: „Erhöhte Aggressivität, Mangel an Impulskontrolle, Ge-

mühsamkeit, Egozentrismus, mangelndes Einfühlungsvermögen, Selbstüberschätzung, Rigidität, mangelndes Selbstvertrauen, soziale Unreife, mangelndes Introspektionsvermögen etc." (Hintermair 2005, S. 31). Natürlich können solche Merkmale bei hörgeschädigten Menschen vorkommen, sie haben aber keine spezielle Veranlagung diesbezüglich. Ein statistischer Unterschied zu hörenden Menschen besteht im häufigeren Auftreten von verringerter Impulskontrolle, welche in engem Zusammenhang zur Kommunikationsbeeinträchtigung zu sehen ist (ebd. S. 34). Marschark & Knoors verweisen in ihrer Arbeit auf mehrere Studien (Marschark & Knoors 2012, S. 134f): laut Studien aus den 1970er-90er Jahren zeigen hörgeschädigte Schüler emotionale Unreife, haben in der Schule mehr Verhaltensprobleme und schätzen sich weniger kompetent ein in puncto freundschaftliche Beziehungen und Interaktion mit hörenden Kindern. Andere Studien zeigen, dass hörgeschädigte Schüler sich in integrativen/inkluisiven Settings häufig einsam fühlen und sich von Interaktionen ausgeschlossen fühlen. Das geht einher mit Studien, die zeigen, dass hörende Kinder häufig negative Ansichten über hörgeschädigte Mitschüler haben und sie weniger in Gruppenaktivitäten einbeziehen. Auch ein Cochlea-Implantat ändert an dieser Situation wenig. Eine Studie von 2011 zeigt, dass hörgeschädigte Schüler in inklusiven Settings im Bereich Akzeptanz und Beliebtheit schlechtere Werte erzielen als hörende Kinder, was vor allem für Jungs gilt. Dies wird vor allem auf das Rückzugsverhalten der hörgeschädigten Kinder zurückgeführt. Andere neuere Studien zeichnen ein weniger düsteres Bild (ebd.). Hintermair listet zahlreiche Studien auf, welche ein erhöhtes Vorkommen von Verhaltensauffälligkeiten bei hörgeschädigten Menschen nachweisen (2005, S. 36-39), wobei diese nicht direkt von der Behinderung herrühren. Bedeutende Einflussfaktoren bezüglich der Verhaltensauffälligkeiten sind stattdessen: Elternbelastung/Elternverhalten, Zusatzbehinderung des Kindes, kommunikative Kompetenz, Diagnosealter und Ursache der Hörschädigung, Sozialstatus, u.a. (Hintermair 2005, S. 40–46).

Generell ist es vor allem die kommunikative Situation, welche für hörgeschädigte Schüler besonders belastend ist: der Schüler erhält den Eindruck, in Kommunikationssituationen nicht alle Informationen mitzubekommen. Dadurch fühlt er sich ausgegrenzt, was sich auch negativ auf das Selbstwertgefühl auswirkt. Eine dauerhafte Belastung kann zum sozialen Rückzug führen (Steiner 2008, S. 91). Kontakte in der Schule entstehen vor allem in außerunterrichtlichen Situationen, z.B. im Bus/Zug, in der Pause, zwischen den Stunden oder bei Unterhaltungen während des Unterrichts. All dies sind schwierige, weil laute und unübersichtliche Situationen für hörgeschädigte Schüler. Auch der Einzelkontakt, der unter kommunikationstechnischer Sicht einfacher wäre, wird durch die erhöhte Nachmittagsbelastung (Ruhepausen, Nacharbeiten, Hausaufgaben, Nachhilfe etc.) erschwert. Hörgeschädigte Schüler haben es somit schwer in Bezug auf soziale Kontakte und flüchten sich oft in "Rollen" wie den Klassenclown, die Leseratte oder die Sportskanone (Blochius 2009, S. 69). Die Hörschädigung ist also auch immer eine soziale Behinderung (Furtmayr 18.12.2013, Frage 13).

4.1.5. Was soll die Lehrkraft noch wissen?

Die Lehrkraft sollte die möglichen Folgen berücksichtigen, die aus der **Unsichtbarkeit der Behinderung** entstehen können. Die meisten Hörbehinderungen sind für Außenstehende nicht sofort ersichtlich, was auf der einen Seite zwar einen Vorteil bei der sozialen Integration bedeuten kann; auf der anderen Seite jedoch besteht das große Risiko, dass es zu einer Unterschätzung bzw. einem Vergessen des Förderbedarfs kommt. Wichtig ist deshalb eine Kommunikationstaktik des hörgeschädigten Schülers, das heißt auf Nichtverstehen aufmerksam zu machen und wenn nötig, Kommunikationspartner auf die Behinderung hinzuweisen/sie daran zu erinnern. Dazu ist ein offensiver, selbstbewusster Umgang mit der Behinderung nötig. Viele hörgeschädigte Schüler verfügen jedoch nicht über diese Kommunikationstaktik, leiden an sozialen Ängsten und flüchten sich in diese Unsichtbarkeit, gerade auch in der Pubertät (Born 2009, S. 70–72). Zudem nutzen viele Hörgeschädigte diese Unsichtbarkeit, um über ihre Kommunikationsprobleme hinwegzutäuschen. So entsteht ein Teufelskreis aus unbefriedigender Kommunikation → Bestätigung des Stigmas → Bewältigungsstrategien wie die Verstecktaktik → unbefriedigende Kommunikation (Blochius 2009, S. 71f). Aufgabe der Lehrkraft muss es also auch sein, dem Schüler bei der Akzeptanz seiner Hörbehinderung behilflich zu sein; ebenso beim Erlernen der Kommunikationstaktik. Die Lehrkraft muss jedoch auch bei den Mitschülern ansetzen, damit diese das Einsetzen der Kommunikationstaktik nicht stigmatisieren, sondern als selbstverständlich betrachten. Hilfe geben kann beispielsweise der Fachbereich "Hörgeschädigtenkunde", welcher an den Förderschulen in Bayern (Schwerpunkt Hören) fächerübergreifend angeboten wird (siehe 5.3.2.6).

Es war bereits von **kommunikativer Kompetenz** die Rede. Da eine Hörschädigung vor allem die Kommunikationssituation schädigt, ist eine ausgeprägte kommunikative Kompetenz des Hörgeschädigten entscheidend. Für Blochius gehört dazu:

- „Offenbarung der Hörschädigung,
- Fähigkeit zur Artikulation kommunikativer Bedürfnisse,
- Fähigkeit, auf den Gesprächspartner einzugehen (Empathie),
- Fähigkeit, die Gründe für Störungen in der Kommunikation nicht nur bei sich selbst oder nur bei dem Gesprächspartner zu sehen, sondern sich auf einen dialogischen Lernprozess einzulassen" (Blochius 2009, S. 73).

Blochius listet verschiedene Bedingungen zur Erlangung dieser Kompetenz auf (ebd. S. 74f):

- Fähigkeit, Sprache zu verstehen und sich artikulieren zu können (Lautsprache, Gebärdensprache, Hören, Absehen, Gestik, Mimik, Körpersprache, Hörtaktik und Kommunikationstaktik).
- Wissen darüber, welche kommunikativen Bedürfnisse man in der jeweiligen Situation hat.

Informationen über die Störungsbilder

- Erklären können, in welchen Situation man gut/schlecht versteht und warum.
- Offener positiver Umgang mit der Hörschädigung (Wissen um die Folgen von Verstecken, hörgeschädigte Vorbilder).
- Selbstvertrauen (Akzeptieren von Grenzen).
- Verfügbarkeit von Empowermentstrategien (Probleme selbst Lösen können; wissen, wo es Hilfe gibt).
- Austausch mit Gleichbetroffenen ("normal" sein dürfen; Austauschmöglichkeit; Erlernen der Kompetenzen; Empathie durch die Erfahrung, selbst mal der Besserhörende zu sein).

Diese Kompetenzen können zum Beispiel in Förderstunden im Rahmen des Unterrichts ("Ohrenführerschein" als Bildungsangebot), in Wochenendseminaren/-freizeiten, Themennachmittagen oder in lokalen Selbsthilfegruppen und Verbänden erworben werden (ebd. S. 77).

Unterricht bedeutet für hörgeschädigte Kinder in mehrerlei Hinsicht große **Anstrengung**: das bloße Zuhören und Absehen an sich ist schon anstrengend. Hinzu kommt das ständige Nachfragen und Nachschauen bei Nichtverstehen, z.B. beim Nachbarn. Es bleibt aber immer eine Unsicherheit, auch alles richtig verstanden zu haben, die wiederum für Anspannung sorgt (Furtmayr 18.12.2013, Frage 11). Auch in der Pause ist eine Erholung kaum möglich, da es nun um die soziale Kommunikation geht; hier greifen die gleichen Probleme wie im Unterricht. Diese Dauerbelastung kann zu Kopfschmerzen, Tinnitus und Müdigkeit führen, was häufige Probleme bei hörgeschädigten Schülern sind (Blochius 2009, S. 68).

Der **geschlechtsspezifische Umgang** mit der Hörstörung ist grundsätzlich gleich, und am Ende kommt es natürlich auf die individuelle Persönlichkeitsmerkmale an. Es lassen sich jedoch Tendenzen feststellen: Mädchen neigen dazu, in der Pubertät weniger gut mit ihrer Hörbehinderung umgehen zu können, und Hörgeräte ausdrücklich abzulehnen, was mit dem gestiegenen Wunsch nach sozialer Anpasstheit in der Pubertät begründet wird. Auf der anderen Seite wurde beobachtet, dass sich Mädchen flexibler an neue Situationen anpassen (Schmitt 2003, S. 123).

Häufig lehnen hörgeschädigte Schüler eine **Sonderbehandlung** wie z.B. den Nachteilsausgleich ab, weil sie keine Sonderrolle in der Klasse haben wollen. Hier ist es wichtig, alle Beteiligten über die Nachteile der Behinderung aufzuklären, die durch gewisse Vorzüge (z.B. mehr Schreibzeit) nur ausgeglichen werden (Blochius 2009, S. 70). In den Interviews von Schmitt wünschte sich eine Vielzahl der hörgeschädigten Schüler eine diskrete Förderung durch den MSD, sowohl qualitativ als auch quantitativ. Die Schüler wollen nicht im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen oder Hervorgehoben werden. Diese Forderung kann auch auf die Arbeit der Lehrkraft übertragen werden. Sie sollten also

möglichst "diskret" und immer in Absprache mit dem hörgeschädigten Schüler arbeiten (Schmitt 2003, S. 196).

An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass jeder Hörgeschädigte eine sehr individuelle Situation mit individuellen Bedürfnissen hat. Die Lehrkraft sollte sich also zu Beginn des Schuljahres genaue Informationen über den Schüler einholen, am besten bei den Eltern und beim Schüler selbst. Schöler listet einige Fragen auf, die man zu Beginn klären sollte:

„Wie verständigt sich das Kind in seiner vertrauten Umgebung? Was versteht es? In welchen Situationen nimmt das Kind von sich aus Blickkontakt auf, in welchen Situationen muss man es aufmerksam machen, wenn man ihm etwas sagen möchte? Wie tun dies die Eltern oder Geschwister? [...] Liest das Kind von den Lippen ab? Welche Unterschiede sind festzustellen bei der Verständigung mit verschiedenen Menschen? Wie verhält sich das Kind in neuen Situationen, gegenüber Menschen, die es selbst nicht so gut versteht, weil es deren Sprache und Mimik noch nicht kennt? [...] Wie spricht das Kind?“ (2009, S. 87f)

4.1.6. Mögliche Symptome bei unerkannter Hörschwäche

Wie bereits erwähnt, gehört die Hörstörung zu den "unsichtbaren" Behinderungen – sie fällt dem Betrachter nicht sofort ins Auge. Dies kann positive Folgen haben, indem der Schüler nicht sogleich stigmatisiert oder in eine Schublade gesteckt wird. Aber es hat auch negative Auswirkungen, nämlich, dass dem Beobachter die Behinderung nicht bewusst wird und er sein Verhalten nicht anpassen kann und, dass die Behinderung manchmal gar nicht erkannt wird. Wird die Schädigung jedoch nicht rechtzeitig erkannt, wirkt sich dies negativ auf die Entwicklung aus. Zwar kann heute durch das Universelle Neugeborenen-Hörscreening (UNHS) bereits wenige Stunden nach der Geburt die Hörfähigkeit überprüft werden (Ptok 2011) und bis zum sechsten Lebensjahr sind weitere Untersuchungen zur Früherkennung vorgesehen (Leonhardt 2010, S. 41). Dennoch gibt es immer wieder Kinder, bei denen eine Hörstörung unerkannt bleibt. Bestimmte Verhaltensweisen können jedoch auf eine unentdeckte/unbekannt Hörstörung schließen lassen (vgl. Leitner 2008, S. 74f):

- Verhalten, dass unaufmerksam oder zerstreut wirkt.
- Aufforderungen an die Klasse („Aufstehen“) befolgt der Schüler nicht oder nur verspätet.
- Allzu angespannte Aufmerksamkeit, beziehungsweise „an den Lippen hängen“.
- Müder und abgespannter Eindruck.
- Charakteristische Sprache: Sprechunlust, unklare Laute, unscharfe Konsonanten, Fehlen von nuancenreicher Modulation und Musikalität.
- Lehrkräfte missinterpretierten das Verhalten manchmal auch als Intelligenzmangel oder gar Geistesschwachheit.

Sollte die Lehrkraft einen Verdacht auf Hörschädigung hegen, so sollte dies unbedingt mit den Eltern abgesprochen und von einem Facharzt untersucht werden. Auch sollten Klagen eines Schülers, er höre schlecht, immer ernst genommen werden. Den Eltern muss früh die Angst genommen werden, ihr Kind durch eine Diagnose zu stigmatisieren. Vielmehr sollen die Eltern auf die möglichen Nachteile einer gestörten Kommunikationssituation hingewiesen werden und gemeinsame Lösungen für eine weitere Beschulung an der Regelschule gesucht werden.

4.2. Sehschädigung

Die Gruppe der Menschen mit Sehschädigung ist ebenfalls sehr heterogen, sowohl was die Art und Ursache der Behinderung angeht, als auch den Grad und das damit verbundene restliche Sehen (Hofer 2008b, S. 20). Allgemein wird in dieser Arbeit der Begriff *Sehschädigung* verwendet. Wo eine Unterscheidung jedoch sinnvoll ist, werden die Bezeichnungen *hochgradig sehbehindert* (stark begrenzte visuelle Wahrnehmung) und *blind* (zu geringe oder keine visuelle Wahrnehmung) verwendet.

4.2.1. Verschiedene Ausprägungen der Sehschädigung

Sehen ist ein sehr komplexer Vorgang mit vielen einzelnen Ebenen und beteiligten Komponenten. Zunächst wird in peripheres und zentrales Sehen unterschieden. Ersteres bezeichnet alles, was mit beiden Augen, ihren brechenden Medien und den Rezeptoren der Netzhaut zu tun hat, letzteres bezeichnet die Reizweiterleitung über den Sehnerv und die Verarbeitung im Gehirn. Man spricht auch von optischer und visueller Sehfähigkeit (Leitner 2008, S. 77). Peripheres und zentrales Sehen setzt sich zusammen aus mehreren visuellen Funktionen, welche Corn 1983 in einem Modell veranschaulicht hat.

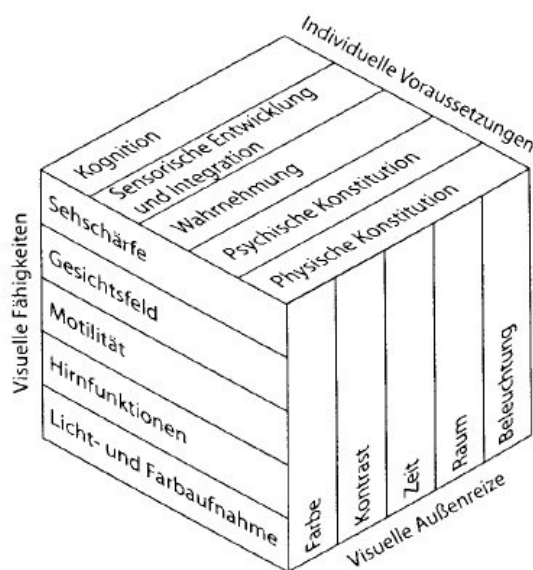


Abbildung 8: Faktorenmodell des funktionalen Seevermögens, (Hofer 2008, S. 20).

Informationen über die Störungsbilder

Störungen können in allen visuellen Funktionen vorkommen und haben demnach unterschiedliche Auswirkungen z.B. Kurzsichtigkeit (Myopie) und Weitsichtigkeit (Hyperopie). Der zur Klassifizierung wichtigste Wert ist die Sehschärfe (*Visus*) (Hofer, S. 28). Sie wird mit Optotypen in Form von Buchstaben, Zahlen oder Landoltringen bestimmt. Entscheidend ist die Größe des gerade noch erkennbaren Optotypen. Er berechnet sich aus dem Verhältnis von Testentfernung (Ist-Stand) zu Normalentfernung (Soll-Stand) und ergibt so einen Wert zwischen 1,0 und 0,0. Den Visus-Wert kann man sowohl für die Ferne als auch für die Nähe berechnen. Der Visus für die Ferne unter Berücksichtigung der Sehhilfe wird generell zur Festlegung der Ausprägung der Sehschädigung verwendet. In Deutschland gelangt man dabei zu folgender Einteilung (Hofer 2008, S. 29):

Gruppe 1: Größere einseitige Einschränkung des Sehvermögens

- | | |
|-------------------|-------------------------|
| 1. Auge mind. 1,0 | 2. Auge 0,3 und weniger |
|-------------------|-------------------------|

Gruppe 2: Mäßige beidseitige Einschränkung des Sehvermögens

- | | |
|-------------------|-------------------|
| 1. Auge 0,7 – 0,4 | 2. Auge 0,7 – 0,4 |
|-------------------|-------------------|

Gruppe 3: Sehbehinderung

- | | |
|---------------------|-------------------------|
| 1. Auge 0,3 – 0,067 | 2. Auge 0,3 und weniger |
|---------------------|-------------------------|

Gruppe 4: Hochgradige Sehbehinderung

- | | |
|---------------------|--------------------------|
| 1. Auge 0,05 – 0,03 | 2. Auge 0,05 und weniger |
|---------------------|--------------------------|

Gruppe 5: Blindheit oder der Blindheit gleichzustellen

- Auf dem besseren Auge 0,02 und weniger

Zusätzlich zur Einschränkung der Sehschärfe sind andere Faktoren wie Ausfälle des Gesichtsfelds („blinde Flecken“), Störungen des Licht- und Farbsinns oder der Augenbeweglichkeit für das Sehvermögen entscheidend. Sehen und Nicht-Sehen sind zudem keine festen Grenzen, da sie bei nicht-blinden Menschen stark von Umweltfaktoren (u.a. Licht- und Farbverhältnisse) abhängt (Hofer 2008b, S. 27). Eine Form der Störung des zentralen Sehens ist *Central Visual Impairment* (CVI, auch *Cerebral Visual Impairment*), bei der die Verarbeitung der visuellen Reize im Gehirn nicht ausreichend funktioniert. Menschen mit CVI unterscheiden sich in ihrer visuellen Wahrnehmung von Sehgeschädigten mit einer peripheren Schädigung (Walther 2003, S. 72). Die individuelle Situation ist hier zu erfragen und zu berücksichtigen. CVI ist in den Industriestaaten der häufigste Grund für schwerwiegende Sehstörungen und Blindheit (Hofer 2008b).

Eine weitere Möglichkeit zur Klassifizierung von Sehschädigungen bietet die *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Das ICF teilt den ganzen Menschen in körperliche und mentale Funktionen auf. Dadurch können Störungen genau lokalisiert werden (für Sehstörungen sind die Bereiche *Funktionen des Sehens* und *Funktionen der Wahrnehmung* entscheidend). Für jede einzelne Funktion (z.B. b2100: Die Sehschärfe be-

treffende Funktionen) können dann Beurteilungsmerkmale von Schädigung nicht vorhanden (b2100.0) bis Schädigung voll ausgeprägt (b2100.4) vergeben werden. Ebenfalls erfasst werden Lebensbereiche (z.B. Kommunikation, Mobilität) und deren eventuelle Beeinträchtigung. Somit kann die Störung genau beschrieben und erfasst werden (Hofer 2008b). Es fallen nur diejenigen Störungen unter den Behinderungsbegriff, welche nicht durch eine Brille ausgeglichen werden können. Ein stark kurzsichtiger Schüler, der mit Brille jedoch optimal sehen kann, fällt also nicht darunter.

Für den Schulbereich ist entscheidend, ob Schüler visuelle Informationen zum Teil und in begrenztem Umfang wahrnehmen können (hochgradig sehbehindert) oder ob sie völlig auf ihre anderen Sinne angewiesen sind (blind), da das gesamte Lernen darauf abgestimmt werden muss (Hofer 2008, S. 29f). Entscheidend ist immer die individuelle Situation.

4.2.2. Unterschiede zu sehenden Schülern

Eine der wichtigsten Lernprozesse, vor allem im Kleinkindalter, ist das **Lernen am Modell**. Zur Nachahmung muss die Handlung selbst jedoch erst wahrgenommen werden. Während dies bei sehenden Kindern quasi nebenbei passiert, müssen Nachahmungsprozesse bei hochgradig Sehgeschädigten pädagogisch angeleitet werden. Dazu gehört viel Vertrauen (Hofer 2008b, S. 43). In der Schule ist nachahmendes Lernen in vielen Fächern sehr wichtig; für sehgeschädigte Schüler muss es also auditiv und taktil umgesetzt werden. Nicht jeder Lerngegenstand kann dabei taktil vermittelt werden – man denke nur an Objekte wie Wolken oder Berge oder abstrakte Begriffe wie Perspektive in der Malerei. Der Umweg über Modelle hilft zwar bei der Erfassung des Lerngegenstands, gibt aber nie die Wirklichkeit wieder, sondern eben nur Abstraktionen derselben. Es muss also verstärkt auf die auditive Vermittlung gesetzt werden. Diese setzt zunächst einmal begriffliche Kompetenzen voraus (ebd.).

Im Bereich der auditiven Wahrnehmung (z.B. Reizdiskrimination, Lang- und Kurzzeitgedächtnis) zeigen vor allem geburtsblinde Menschen bessere Leistungen, was man als **Hyperkompensation** bezeichnet (ebd. S. 44). Sie ermöglicht Sehgeschädigten einen Teil der fehlenden visuellen Wahrnehmung über andere Kanäle zu kompensieren. Dennoch ist die Wahrnehmung eine andere, da Objekte anders oder gar nicht wahrgenommen werden.

Passung spielt in Unterrichtssituationen eine wichtige Rolle. Bei hoher Passung haben Lehrende und Lernende ungefähr die gleiche Vorstellung von dem besprochenen Lerngegenstand; der Schüler versteht, was die Lehrkraft von ihm will und was sie ihm mitteilen will. Bei niedriger Passung redet die Lehrkraft quasi an den Schülern vorbei. Passung beruht jedoch auf einer gemeinsamen Vorstellung, Wahrnehmung und Konstruktion der Wirklichkeit. Bei sehgeschädigten Schülern ist davon auszugehen, dass aufgrund der unterschiedlichen sinnlichen Wahrnehmung diese gemeinsame Vorstellung

Informationen über die Störungsbilder

nicht in dem Maße gegeben ist (Hofer 2008a, S. 144). Die Lehrkraft muss folglich diese unterschiedlichen Vortheorien abfragen und berücksichtigen sowie einen Austausch derselben ermöglichen.

So wie es für Hörgeschädigte bei der oralen Kommunikation die Unterscheidung in Laut- und Gebärdensprache gibt, so muss man bei Sehgeschädigten für die schriftliche Kommunikation zwischen Schwarzschrift (normale Schrift der Sehenden) und Punktschrift (Braille) unterscheiden. Welche Schriftart der Schüler beherrscht wirkt sich natürlich massiv auf die Methodik des Unterrichts aus. Generell muss von einer **verminderten Leseleistung** ausgegangen werden. Dies kann sich in verschiedenen Bereichen manifestieren, wie aus folgender Tabelle deutlich wird:

Teilaspekte	Leselernprozess	Lese Fertigkeit	Leseleistung	Textverständnis
	Das Erlernen des Symbolsystems (Grapheme werden Phonemen zugeordnet).	Rekodierung: Graphische Zeichen werden in mündliche Rede zurückgewonnen (Lautsumme wird zur Sprache).	Lesegeschwindigkeit, gemessen in Wörter pro Minute (WpM).	Dekodierung: Bedeutungsrekonstruktion des Textes, den Sinn des Textes verstehen
Probleme bei Sehbehinderung	Leselernprozess vollzieht sich verlangsamt bzw. merklich sukzessive.	Es besteht die Gefahr, dass die Lesefertigkeit nicht voll erreicht wird, die reduzierte Lesefertigkeit wird zu einer zusätzlichen „Behinderung“.	Zum Teil starke Verringerung der durchschnittlichen Leseleistung bzw. der Lesegeschwindigkeit.	Textverständnis kann aufgrund der verringerten Leseleistung herabgesetzt sein!

Abbildung 9: Teilaspekte des Lesens (Krug 2001, S. 216).

Während ein sehender Jugendlicher durchschnittlich 200-350 Wörter pro Minute lesen kann, kommen geübte Punktschriftleser nur auf 100-150, hochgradig Sehbehinderte in der Schwarzschrift sogar nur auf 40-80 Wörter/Minute (Krug 2001, S. 216).

Lernen, gerade in der Schule, ist sehr eng mit visueller Wahrnehmung verbunden – lesen, überfliegen, erfassen. Sehgeschädigte Schüler stoßen hier natürlich an ihre Grenzen und müssen den Ausfall der visuellen Erfassung über ihre anderen Sinne (v.a. auditiv und taktil) kompensieren. Die Informationen, die sie daraus erhalten, sind aber nicht deckungsgleich. Während ein sehender Schüler eine Seite überfliegen kann und dadurch sofort Struktur und Aufbau des Texts erfasst oder nach einzelnen Informationen suchen kann, kann ein blinder Schüler nur die jeweilige Braillezeile wahrnehmen (Hofer 2008b). Für Braille siehe den Exkurs bei 5.3.3.

Sehgeschädigte benötigen ein anderes **Kommunikationsverhalten** als Sehende. Ein großer Teil der Kommunikation geschieht nonverbal: Kopfschütteln, Abwinken, Schulterzucken etc. Dem Sehgeschädigten ist dieser Teil je nach Grad der Behinderung kaum bis gar nicht zugänglich, die Kompensation über die direkte lautliche Ebene ist ebenfalls nicht immer möglich oder adäquat (Hofer 2008b, S. 55).

Im Bereich der **Mathematik** kann bei Sehgeschädigten von mehreren Problembereichen ausgegangen werden. Mathematik erschließt sich primär über Mengen, welche gerade in einfachen Rechnungen schnell visuell erfasst werden können: Wenn von fünf Äpfeln einer weggenommen wird, erschließt sich die neue Menge visuell wesentlich schneller als taktil. So zeigen sich in der Schulpraxis mehrere Probleme

- „Verzögerung in der Zahlenbegriffsentwicklung und Mengenerfassung;
- Schwierigkeiten im Umgang mit Dimensionen;
- Erschwerte Erfassung von räumlichen Beziehungen und Relationen;
- Verlangsamung und mangelnde Flexibilität beim problemlösenden Lernen;
- Schwierigkeiten im „Mathematisieren“ alltäglicher Aktivitäten und Handlungen.“ (ebd. S. 46):

Dabei entstehen diese Probleme jedoch nicht primär aus der Behinderung selbst, sondern aus dem fehlerhaften Umgang damit im Mathematikunterricht: Die Lernumgebung ist nicht ideal und es wird nicht von der Lebenswelt der Sehgeschädigten ausgegangen (ebd.).

4.2.3. Mögliche Symptome bei unerkannter Sehschwäche

Eine ausgeprägte Sehschädigung macht sich in der frühen Kindheit bald bemerkbar und wird auch in ärztlichen Untersuchungen nicht unentdeckt bleiben. Allerdings werden Sehschwächen häufig nicht rechtzeitig erkannt. Gerade, wenn das Kind zwar bemerkt, dass es nicht richtig sieht, aber das Tragen einer Brille vermeiden will, kann es sein, dass die Sehschwäche lange nicht erkannt und behandelt wird. Bestimmte Verhaltensweisen können auf eine Sehschwäche hinweisen (Leitner 2008, S. 78):

- Mühe beim Lesen und Rechtschreiben generell und beim Ablesen/Abschreiben von Texten von der Tafel, während selbiges aus dem Buch meistens gut funktioniert.
- Der Schüler klagt über Müdigkeit und Kopfweg.
- Unsicherheiten im Sport- und Werkunterricht.
- Der Schüler scheint Konzentrationsschwierigkeiten zu haben; weist Übermüdigungserscheinungen, Gehemmtheiten oder unerklärliche Minderleistungen auf.
- Häufiges Zusammenkneifen oder Reiben der Augen.
- Der Schüler rückt dicht an den Bildschirm.
- Der Schüler schreibt und liest dicht mit der Nase am Papier.
- Der Schüler schreibt unter oder über den Linien.

Wie im Fall des Verdachts auf Hörstörung sind auch hier die Eltern zu informieren, um die Sehfähigkeit von einem Facharzt überprüfen zu lassen. Da Brillenträger immer noch häufig gehänselt werden, ist die moralische Unterstützung des Schülers besonders wichtig.

5. Hilfestellungen für die Inklusionspraxis

An dieser Stelle soll nochmal auf Kapitel 2 verwiesen werden. Was eigentlich ist das Ziel von Inklusion für Schüler mit Behinderungen? Es geht vordergründig um die Teilhabe am Unterricht in Regelschulen, zusammen mit Kindern ohne Behinderungen. Mit Teilhabe allein ist es jedoch nicht getan. Die Schüler mit Behinderungen müssen sowohl sozialen Anschluss finden und selbstverständlicher Teil der Klassengemeinschaft werden, als auch vom Unterricht profitieren, also etwas lernen und Leistung erbringen. Lehrkräfte müssen demnach für den Inklusionsbereich sowohl wissen, wie sie unter den besonderen Voraussetzungen der Behinderung den Stoff vermitteln können, als auch, wie sie mithelfen können, dass der behinderte Schüler ein selbstverständlicher Teil der Klasse wird. Nur so kann der betroffene Schüler eine positive Entwicklung nehmen.

Hintermair nennt fünf Faktoren, welche eine positive Entwicklung eines hörgeschädigten Kindes begünstigen (2005, S. 48–50). Sie können genauso auf die Situation von Sehgeschädigten übertragen werden. Auf (1) die positive Bindung zu den engsten Bezugspersonen und (2) die Qualität der Eltern-Kind-Kommunikation haben Lehrkräfte natürlich kaum Einflussmöglichkeiten. Auch die weiteren Punkte fallen zunächst in den Aufgabenbereich der Eltern, können jedoch auch von Lehrkräften positiv beeinflusst werden: (3) die Erziehung zur Selbstverantwortlichkeit (Befähigung zu antizipatorischem Handeln, Ermutigung zur Eigenaktivität (Bestätigung), (4) funktionierende Peer-Beziehungen und (5) Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Hörschädigung (Austausch mit gleichaltrigen Betroffenen, erwachsene Vorbilder). Gerade die letzten beiden Punkte sind in einer integrativen Beschulung bedeutsam. Schüler mit Behinderungen finden Kontakte leichter in spezifischen Einrichtungen und dort wird sich auch mehr um die Auseinandersetzung mit der Behinderung gekümmert. Die Lehrkraft an der Regelschule muss also den Punkt 4 im Auge behalten und sicherstellen, dass auch Punkt 5 nicht zu kurz kommt (auch in Kooperation mit dem MSD oder den Förderzentren).

Im weiteren Teil der Arbeit soll zuerst auf die **Einstellung** aller Beteiligten bezüglich Inklusion eingegangen werden, da sie entscheidend für das Gelingen derselben ist. Der Fokus wird dabei in Punkt eins nacheinander auf die **Lehrkraft**, das **Kollegium**, die **Eltern** und den **betroffenen Schüler** selbst sowie in Punkt zwei auf die **Mitschüler** gelegt. In Punkt drei werden konkrete Maßnahmen für die **Didaktik und Methodik des Unterrichts** genannt. Im Punkt vier schließlich wird auf **externe Hilfsangebote** verwiesen.

5.1. Auf die Einstellung kommt es an ...

Unsere Einstellungen beeinflussen in hohem Maße unser Handeln. Jeder kennt das: wenn man nicht richtig hinter einer Sache steht, dann wird sie sehr wahrscheinlich auch nicht funktionieren. Das gilt für alle Lebensbereiche und natürlich auch für den Bereich der Inklusion. Die größte Verantwortung

kommt dabei sicherlich den einzelnen Lehrkräften zu. Sie verbringen die meiste Zeit mit den Schülern, sie müssen ihnen das Wissen vermitteln und sie sind verantwortlich für ein positives Klassen- und Lernklima. Der Inklusionsprozess hat praktische keine Chance, wenn die Lehrkräfte nicht mitziehen. Ebenso wichtig ist, dass die einzelne Lehrkraft (wie etwa die Klassenlehrkraft) nicht mit der Aufgabe Inklusion alleine gelassen wird, sondern dass die ganze Schule dahinter steht, inklusive der Schulleitung und des gesamten Kollegiums. Doch zur Schulfamilie gehört auch die Elternschaft. Sowohl die Eltern der behinderten als auch die der nichtbehinderten Kinder müssen ins Boot geholt werden, damit Inklusion erfolgreich sein kann. Und letzten Endes muss natürlich auch der betroffene Schüler selbst die nötige Einstellung mitbringen, damit Inklusion funktionieren kann. Da sich diese Arbeit an Lehrkräfte richtet, werden nur die Punkte angesprochen, auf die die einzelne Lehrkraft auch Einfluss nehmen kann.

5.1.1. ... der Lehrkraft

Die Bereitschaft und Offenheit der Lehrkraft gegenüber Inklusion ist ein wesentlicher Faktor der zum Gelingen beiträgt, beziehungsweise der bei Fehlen derselben das Projekt gefährden kann (Born 2009, S. 80). Es ergibt sich dabei jedoch ein Spannungsverhältnis: einerseits kann Bereitschaft und Offenheit nur etwas freiwilliges, von der Lehrkraft ausgehendes sein. Andererseits kann sich die Inklusion nicht allein von der Freiwilligkeit abhängig machen beziehungsweise ist diese Freiwilligkeit mit der UN Konvention 24 eigentlich nicht mehr gegeben, da nun auch gegen den Willen der Fach-/Klassenlehrkraft Schüler mit Behinderungen in Regelschulen unterrichtet werden. Die Kultusministerien betonen die Bedeutung der individuellen Einstellung der Lehrkräfte, in manchen Bundesländern (z.B. Rheinland-Pfalz) fordern sie aber mittlerweile von den Lehrkräften auch, bewusst an ihrer Haltung gegenüber Behinderungen und Inklusion zu arbeiten (Pospischil 2013, S. 387). Wie soll man also damit umgehen? Ein Appell an den „Lehrerethos“ allein wird nicht genügen. Den Lehrkräften muss vor allem die Angst vor der Überforderung genommen werden, ebenso wie die Ängste vor zusätzlichen Arbeitsbelastungen. Beide Ängste sind nach den Untersuchungen von Born vor allem anfangs weit verbreitet (2009, S. 76, 78f). Hinzu kann die Umstellung auf ein Zwei-Pädagogen-Prinzip kommen, sollten die Mittel für eine zusätzliche Fachkraft im Klassenzimmer bereitgestellt werden. Team-teaching ist für die meisten Lehrkräfte jedoch eine völlig neue Erfahrung, sodass auch an diesem Punkt angesetzt werden muss (Schöler 2009, S. 31-35).

Die Einstellung ist in hohem Maße vom Grad der Informiertheit abhängig. Je besser die Lehrkraft also über Behinderungen Bescheid weiß, desto positiver ist ihre Einstellung (ebd. S. 81f). Die Schule muss also für eine umfassende Beratung der Lehrkräfte durch den MSD sorgen sowie für Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, Möglichkeiten der Supervision und einen ausreichenden Austausch im Kollegi-

um (Born 2009, S. 88–90). Damit ist natürlich die Schulleitung gefragt, die das Projekt Inklusion unbedingt mittragen muss.

Wie wichtig die Einstellung der Lehrkraft ist, erkennt auch die UNESCO. Ihren Studien zufolge ist eine negative Einstellung von Lehrer das Haupthindernis, wenn es um Inklusion geht, auch, weil Kinder die Vorurteile der Erwachsenen übernehmen und somit die Schüler ebenfalls eine negative Einstellung entwickeln (UNESCO 2005, S. 22). Lehrkräfte müssen für Vielfalt und möglichen Mehraufwand begeistert werden und ihr Engagement auch gewürdigt werden. Alle Lehrkräfte müssen sich beteiligen, auf der anderen Seite müssen die Schüler mit Förderbedarf auch gerecht auf alle Klassen verteilt werden (Pospischil 2013, S. 402).

Leonhardt revidiert eine der Hauptängste bezüglich der Inklusion, nämlich die Frage nach ihrem Erfolg:

"Bei der Mehrheit der integriert beschulten hörgeschädigten Schüler verläuft die Integration positiv." (Leonhardt 2009, S. 40)

An dieser Stelle sei deshalb auf einige sehr erfolgreiche Modellversuche verwiesen, die bereits in den 1980er und 90er Jahren durchgeführt wurden. Alle Modellversuche zeigten: Inklusion von Schülern mit Hör- oder Sehschädigungen ist möglich und erfolgreich sowohl im Bezug auf Lernziele als auch auf emotional-soziale Effekte (bei Lehrkräften, allen Schülern und den Eltern). Dies wurde von allen Beteiligten so bewertet. Fast alle Modellversuche wurden anschließend fortgeführt und zur Regel (Borchert und Schuck 1992, S. 150).

Was das gestiegene Arbeitspensum anbelangt, so geben die meisten Studien Entwarnung: Born verweist auf eine noch nicht veröffentlichte Studie, wonach 62 % der befragten Lehrkräfte angeben, dass die Inklusion des hörgeschädigten Schülers keinen Einfluss auf ihr Arbeitspensum hat (2009, S. 193). Die Inklusionssituation muss also für alle Beteiligten zu einer „Win-win-Situation“ werden. Herr D. vom Gisela-Gymnasium berichtet für seine Inklusionsklassen von einer hohen Bereitschaft im Kollegium, da die Klassen als hochmotiviert und angenehm gelten (Furtmayr 18.12.2013, Frage 14).

Die Einstellung der Lehrkraft wirkt sich indirekt natürlich auch auf den Schüler selbst aus. Wie inzwischen allgemein anerkannt ist, spielt die Lehrererwartung eine wesentliche Rolle für das Schülerverhalten sowie deren Leitungen (Pygmalion Effekt). Die Informationen und Wahrnehmungen der Lehrkraft (Input) führen zu einer bestimmten Interaktion der Lehrkraft mit dem Schüler (Output). Diese wiederum dient dem Schüler als Input und unterbestimmten Umständen beeinflusst dies wiederum seinen Output im selben Sinne. Es entsteht eine Spirale der selbstbestätigenden Vorhersagen. Dieser Effekt kann natürlich auch im positiven Sinne genutzt werden und mit einer positiven Einstellung

sowohl die Schulleistungen als auch die soziale Akzeptanz in der Klasse gefördert werden. Was für den Umgang mit Schülern im Allgemeinen gilt, gilt natürlich auch im Umgang mit Schülern mit Behinderung (Born 2009, S. 80f). Um diese Positiv-Spirale zu nutzen, sollten die Lehrkräfte vor allem die Stärken der betroffenen Schüler im Blick haben. Hintermair spricht von „Nur-Kompetenzen“, also speziellen Fähigkeiten, welche nur Menschen mit Behinderungen mitbringen. Dadurch werden diese nicht nur Empfänger von Hilfen, sondern können sich mit ihren individuellen Stärken einbringen. Man muss allerdings aufpassen, dass man nicht in eine reine Nutzen-Kalkulation abrutscht; vor dem neoliberalen Wert-Denken muss der Wert des Menschen als solcher stehen (Hintermair 2012, S. 93). Doch auch jenseits dieser „Nur-Kompetenzen“ gilt es, die Ressourcen des Schülers in den Fokus zu stellen. Ressourcenorientierung bedeutet, den Blick auf die Entwicklungspotentiale des Menschen zu legen und führt damit zu einem Weltbild, welches anstatt Defizite, Stärken und Kompetenzen in den Fokus nimmt.

"Es geht also vor allem darum, den Blick zu schärfen für das, was gehörlose und schwerhörige Kinder und Jugendliche mitbringen an Kompetenzen, an verborgenen und brach liegenden Ressourcen. Wir wenden uns davon ab von einer ausschließlichen Defizitperspektive (Was können hörgeschädigte Kinder alles nicht? Was müssen sie lernen, um ihr Defizit bestmöglich zu kompensieren?) hin zu einer Kompetenz- und Ressourcenperspektive, die den Blick nicht verschließt für die Einschränkungen, die für hörgeschädigte Menschen in einer hörenden Welt zuhauf auftauchen, die aber bei den Betroffenen nachschaut, was sie selber an Fähigkeiten, Potentialen mitbringen, um diesen Einschränkungen konstruktiv, produktiv und selbstbewusst entgegen zu treten." (Hintermair 2005, S. 25)

Eine angemessene Informiertheit einerseits und ein weg von der Defizitorientierung andererseits bilden somit die Grundlagen für eine förderliche Einstellung der Lehrkraft. „Lehrer sind die unmittelbaren Träger der Integration“ (Preuss-Lausitz 1997, S- 123). Damit sind sie auch das wichtigste Vorbild für die Mitschüler. Es darf deshalb behauptet werden, dass die Akzeptanz des behinderten Schülers durch die Mitschüler hauptsächlich in der Hand der Lehrkraft liegt.

5.1.2. ... der Eltern

In Inklusionsklassen ist es wichtig, dass sich die Lehrkraft sowohl mit den Eltern des betroffenen Schülers als auch mit denen der übrigen Mitschüler auseinandersetzt. Der enge Kontakt zu beiden Gruppen kann in Problemfällen schnell abhelfen und Missverständnisse überwinden helfen (Lindner 2007, S. 292). Der Verein *mittendrin e.V.* gibt Handlungsimpulse, wie Lehrkräfte professionell mit Eltern in Inklusionsklassen sprechen können (mittendrin e.V. et al. 2012, S. 221f):

- 1) Nehmen Sie den Schüler ganz in den Blick (nicht nur negative Seiten).

- 2) Stellen Sie Gemeinsamkeiten mit den Eltern heraus (gemeinsam das Beste für das Kind).
- 3) Akzeptieren Sie die Eltern als Experten für ihr Kind.
- 4) Beobachten Sie die Lebenswirklichkeit der Eltern.
- 5) Versuchen Sie im Gespräch konkrete Handlungsvereinbarungen zu treffen.
- 6) Erkennen und akzeptieren Sie die Grenzen Ihres eigenen Wirkens.

Die Eltern der nichtbetroffenen Mitschüler

Die Lehrkräfte müssen auch bei den Klasseneltern um Akzeptanz für die Inklusion werben. Dazu gehören Informationen über Inklusion und die neue Rechtsordnung im Allgemeinen, wobei betont werden soll, dass es sich bei Inklusion um ein notwendiges Menschenrecht handelt, nicht um eine Vorgabe, die man jetzt wohl oder übel umsetzen muss. Wie bei allen Beteiligten sind auch bei den Eltern die Punkte Einstellung und Informiertheit entscheidend. Es sollte deshalb mit den Eltern des betroffenen Schülers und auch mit ihm selbst abgesprochen werden, ob und welche Informationen über seine Behinderung und die daraus resultierenden besonderen Bedürfnisse an die Klassenelternschaft weitergegeben werden dürfen. Den Eltern sollte auch Inhalt und Sinn des Nachteilsausgleichs nahe gebracht werden – dass es dabei eben nicht um eine Bevorzugung, sondern um den Ausgleich eines Nachteils geht.

Alle Eltern denken verständlicherweise zuerst an das Wohl des eigenen Kindes. Deshalb sollte man sie mit ins Boot holen und ihnen die Vorteile des Inklusionskonzepts darlegen: ein gemeinsamer Unterricht verspricht günstige Entwicklungsbedingungen für die Mitschüler z.B. hinsichtlich dem Umgang mit Schwächen oder der Sozialkompetenz (Born 2009, S. 91). Es können sich aber auch ganz handfeste Vorteile ergeben, wie eine ruhigere Klassenatmosphäre, kleinere Klassen, mehr Methodenvielfalt etc. Die Sorgen der Eltern sind auf alle Fälle ernst zu nehmen. Gerade wenn es an der sozialen Integration in der Klasse hapert oder sogar Fälle von Mobbing auftreten, ist es wichtig, die Eltern über Mobbing und die konkreten Folgen aufzuklären. Man muss ein Bewusstsein für das Problem bei allen Eltern schaffen (Lindner 2007, S. 302). Gleichzeitig kann es aber dazu kommen, dass Eltern von schwierigen Kindern oder Kindern mit Lernproblemen ihre Kinder bewusst in Inklusionsklassen anmelden, um von den dortigen Bedingungen zu profitieren (Furtmayr 18.12.2013, Frage 17). Dieses Verhalten ist grundsätzlich verständlich und auch erst mal nicht problematisch. Es kann jedoch dazu führen, dass die Inklusionsklasse nicht mehr heterogen ist, sondern dann vor allem aus Schülern mit Förderbedarf einerseits und Schülern mit anderen Problemen andererseits besteht. Eine gute Mischung der Schüler wäre dem vorzuziehen.

Die Eltern des betroffenen Schülers

Die Eltern sind die wichtigsten Partner, wenn es um die Arbeit mit den Schülern geht. Für behinderte Schüler gilt dies noch um einiges mehr. Selbst wenn sich einiges durch Inklusion ändern wird, die Eltern stehen immer noch an erster Stelle. Sie fällen die Entscheidung für die inklusive Beschulung, bei ihnen laufen die Fäden aller beteiligter Stellen zusammen (Furtmayr 18.12.2013, Fragen 25,25). Für die Lehrkraft bedeutet dies, dass sie die Eltern als erste Experten für ihr Kind wahrnehmen und auch nutzen soll. Kommt es zu Problemen im Zuge der Behinderung, sollten zuerst immer die Eltern zu Rate gezogen werden, die vielleicht bereits eine Lösung für das Problem wissen (Schöler 2009, S. 87, 104).

Mit den Eltern des betroffenen Schülers sollte zumindest am Jahresanfang ein ausführliches Treffen stattfinden, wenn die Lehrkraft zum ersten Mal auf den Schüler trifft. Es wäre wohl zu umständlich, in weiterführenden Schulen alle Fachlehrkräfte mit den Eltern zusammen zu bringen, aber mindestens der Kontakt zur Klassenlehrkraft sollte hergestellt sein, die dann auch als Multiplikator dienen kann. Aber auch während des Schuljahrs sind regelmäßige Treffen sinnvoll. Um den Eltern des behinderten Kindes Wertschätzung entgegen zu bringen sowie sich auf die individuelle Situation einstellen zu können, sollte sich die Lehrkraft mit den Eltern über die Vorgeschichte und aktuelle Situation des Schülers austauschen (Ausmaß der Behinderung, bisherige Beschulung, Förderung etc.) (Pospischil 2013, S. 362f). Die Eltern spielen in vielerlei Hinsicht eine wesentliche Rolle (Born 2009, S. 95–97). Wichtige Punkte, die teilweise angesprochen werden sollten, sind:

- Ein fester emotionaler Halt in der Familie.
- Die Bereitschaft der Familie, die integrative Beschulung mitzutragen.
- Die vorbehaltlose Akzeptanz der Behinderung und dessen Auswirkung.
- Eine umfassende Informierung über die jeweiligen Vorteile von inklusiver Beschulung und dem Besuch einer Förderschule.
- Die genaue Beobachtung der Inklusionssituation und des -verlaufs.
- Ein rechtzeitiges Einschreiten bei Problemen/Überforderung.
- Realistische Erwartungen, ansonsten könnten sie sich bei Nichterfüllung der Erwartung kontraproduktiv verhalten (Jaumann-Graumann 2000, S. 61).
- Hilfe bei den Hausaufgaben.
- Die aktive Mitgestaltung des Schullebens.
- Der Erfahrungsaustausch und Kontakt zu anderen betroffenen Schülern und deren Eltern.

Da die Eltern natürlich den direktesten Zugang zu ihrem Kind haben, müssen sie auch die Einstellung des Schülers selbst beeinflussen und ihn dabei unterstützen (siehe 2.3.1).

Der Lehrkraft muss sich vor Augen halten, wie belastend die Situation der Eltern sein kann, und welche Zusatzleistungen sie für ihr Kind, auch und gerade in inklusiven Settings, bringen müssen. Eltern sehen sich einem erhöhtem Belastungsdruck ausgesetzt, da sie viel Schularbeit zu Hause übernehmen: Von der Rekonstruktion und Wiederholung des Stoffes über die Hausaufgaben bis hin zu Vorarbeiten zum besseren Verständnis (Pospischil 2013, S. 363). Dies alles darf jedoch nicht als Aufgaben des Elternhauses gesehen werden, sondern ist Aufgabe der Schule, schließlich bedeutet Inklusion ja, dass sich die Schule an das Kind anpasst. Gerade bei der Hausaufgabensituation kann die Schule die Eltern entlasten, in dem sie als Ganztagschule arbeitet, Nachmittagsbetreuung, Hausaufgabenbetreuung, und Nachhilfestunden anbietet (Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 31; Lindner 2007, S. 292). Doch auch jenseits der Schule können die Eltern Hilfe finden. Die meisten Bundesländer bieten Beratungsstellen an, die bei den Kultusministerien angesiedelt sind. Zudem wird auch auf die Hilfe von Behindertenverbänden und Elternorganisationen gesetzt (Pospischil 2013, S. 354–358).

5.2. Fokus auf das Sozialgefüge/die Mitschüler

Wie bereits mehrfach angesprochen wurde, ist ein Kernziel der Inklusion die soziale Integration, das soziale Miteinander. Kinder mit und ohne Behinderung sollen miteinander leben und lernen, gegenseitig befreundet sein, voneinander und übereinander lernen. Gerade dieser soziale Aspekt ist es, der viele Eltern für eine Beschulung an einer Regelschule spricht, der aber auch oftmals als problematisch und belastend beschrieben wird (Born 2009, S. 190). Man darf also in der Inklusions-Euphorie nicht vergessen, dass an die Stelle der überwundenen strukturellen Diskriminierung die individuelle Diskriminierung treten kann, die an der Regelschule sogar höher sein kann als an der Förderschule (Speck 2011, S. 127). Zu diesem Thema gibt es eine Reihe an Studien mit durchaus differenzierten Ergebnissen. Neugebauer verweist auf ältere Studien, wonach z.B. sehgeschädigte Schüler hochsignifikant häufiger als die Vergleichsgruppen als Gäste eines Festes abgelehnt würden oder hörgeschädigte Schüler weniger den Kontakt zu ihren Mitschülern suchten und umgekehrt und geringere soziale Interaktionen aufwiesen (Neugebauer 1985, S. 45,47,48). Born zitiert Untersuchungen, die ebenfalls ein negatives Bild zeichnen: Einsamkeit und Rückzug, geringe soziale Teilhabe, Mobbing, fehlende Freundschaften, problematisches Selbstwertgefühl, psychosomatische Erkrankungen (Born 2009, S. 69, 72-73). Lindner konnte ihren Interviews mit hörgeschädigten Schülern einige finden, die Mobbing Erfahrungen als Grund für den Wechsel von der Regel- auf die Förderschule angaben (Lindner 2007, S. 119–121). Dennoch wird die soziale Integration von der Mehrheit der Eltern in einem anderen Forschungsprojekt als gelungen angesehen (ebd. S. 160). Auch Herr D. spricht für das Gisela-Gymnasium von einer gelungenen sozialen Integration (2013, Frage 8). Unabhängig von den Ergebnissen der Studien ist es wichtig, dass Lehrkräfte erkennen, dass die soziale Integration kein Selbst-

läufer ist, sondern ebenfalls pädagogisch begleitet werden muss. Gerade bei hörgeschädigten Schülern führen die Schwierigkeiten sowohl auf der rezeptiven als auch auf der produktiven Sprachebene häufig zu Problemen in der sozialen Interaktion, wodurch es zum sozialen Rückzug, zu scheuem, gehemmten Verhalten manchmal aber auch zu Aggressivität kommen kann (Born 2009, S. 69). Für den Lehrer bedeutet dies:

"Er muss eine Klassenatmosphäre schaffen, die dem hörgeschädigten Kind eine erfolgreiche Teilnahme am gesamten Unterricht ermöglicht sowie eine erfolgreiche Akzeptanz in der Klasse durch die Mitschüler garantiert." (Schneider 1996, S. 55)

Oder anders formuliert:

"Am wichtigsten [...] ist, dass das hörgeschädigte [sehgeschädigte] Kind sich in der Klasse wohlfühlt." (Schmitt 2003, S. 122)

Dabei ist Inklusion grundsätzlich als positiv für die Klassengemeinschaft zu sehen, nicht primär als Problem. Das zeigt sich beispielsweise durch eine Untersuchung von Preuss-Lausitz. Bezüglich der Schulzufriedenheit äußerten sich Schüler in Integrationsklassen insgesamt hochsignifikant positiver als Schüler aus Nicht-Integrationsklassen, wobei die Förderschüler die am positivsten ausfallenden Einschätzungen gaben (Preuss-Lausitz 1997, S. 171). Die Begründungen der Schüler für die gemeinsame Beschulung „lassen ein hohes Maß an Gerechtigkeitsempfinden, an Gleichheitsvorstellungen, Empathie und Identifikation erkennen“ (ebd. S. 184). Herr D. vom Gisela-Gymnasium spricht von einer „Win-win-Situation“, in der bestenfalls beide Seiten von der Inklusion profitieren (Furtmayr 18.12.2013, Frage 8). Wie kann die soziale Integration also gelingen, um zu solch guten Ergebnissen zu kommen? Born verweist dafür auf drei wichtige Punkte:

"Die Einstellung und Haltung lassen sich - wie auch bei den Lehrkräften - durch eine adäquate Information sowie den Lehrer als Modell, aber auch durch bedeutungsvolle Kontakte zu dem hörgeschädigten Schüler positiv beeinflussen." (Born 2009, S. 94)

Dabei stimmen ihr eigentlich auch alle anderen Autoren zu, und betonen vor allem die Wichtigkeit der **Informierung** (u.a. Pospischil 2013, S. 302; Jaumann-Graumann 2000, S. 59; Lindner 2007, S. 307f).

"Die signifikante Korrelation zwischen der Rücksichtnahme der Mitschüler und dem Empfinden der sozialen sowie der emotionalen Integration des hörgeschädigten Schülers [...] belegt, wie wichtig es ist, die Mitschüler auf den Umgang mit einem Hörgeschädigten vorzubereiten und sie über die Auswirkungen einer Hörschädigung zu informieren." (Schmitt 2003, S. 197)

Für die Aufklärung der Schüler bieten sich viele Möglichkeiten, von denen Born etliche auflistet (Born 2009, S. 91):

- Den Hörverlust des betroffenen Schülers simulieren⁹ (entsprechende Hilfestellungen kann der MSD geben), damit die Schüler direkt erleben, wie sich Lärm oder mangelnde Anfranzgerichtetheit auf die Kommunikationsfähigkeit des hörgeschädigten Schülers auswirkt.
- Aufklärung über die individuellen Kommunikationsbedürfnisse des betroffenen Schülers.
- Besuch beim HNO-Arzt und Aufklärung über die Funktionsweise des Ohres und mögliche Störungen.
- Besuch einer Schule für Hörgeschädigte.
- Die Funktion von technischen Hilfsmitteln erklären.
- Die Wichtigkeit einer disziplinierten Arbeitshaltung (Ruhe, Melden etc.) betonen und die Vorteile für die ganze Klasse aufzeigen (siehe auch 5.3.2.2).

Dieselben Punkte können natürlich auch auf Sehgeschädigte angewandt werden.¹⁰ Zu beachten ist, dass solche Informationsphasen nicht nur am Anfang sinnvoll sind. Im Laufe der Zeit schleichen sich schlechte Gewohnheiten ein und das Sprechverhalten von normalhörenden und hörgeschädigten Kindern verliert an Sorgfalt, sodass man immer wieder an die besondere Kommunikationssituation der Hörgeschädigten erinnern muss (Borchert & Schuck 1992, S. 131). Zur Information der Lehrkräfte und/oder Mitschüler könnten die betroffenen Schüler selbst eine entsprechende Veranstaltung organisieren. Dadurch können sie ihre speziellen Bedürfnisse kommunizieren, ihre Kenntnisse einbringen und ihr Selbstbewusstsein steigern. Schließlich sind die betroffenen Schüler selbst Experten ihrer eigenen Situation. Man sollte sie dabei jedoch auf alle Fälle unterstützen z.B. in Form des MSD. Zur Informierung gehört auch, dass die Mitschüler über besondere Regelungen, die für den Schüler mit Behinderung getroffen wurde, unterrichtet werden wie z.B. den Nachteilsausgleich. Sie dürfen nicht das Gefühl bekommen, dass sie unterschiedlich behandelt werden. Zudem sollten die Mitschüler in den Problemlöseprozess mit eingebunden werden (Schöler 2009, S. 109).

Gerade in den Punkten Einstellung und Informiertheit dient die Lehrkraft als **Vorbild** für die Mitschüler, im positiven wie negativem Sinne (Born 2009, S. 93f) (siehe auch 5.1.1). Jede Lehrkraft sollte zudem natürlich für ein angenehmes Klassenklima sorgen. Inklusion muss aber noch weiter gehen, denn nur das Zusammensein in einer angenehmen Atmosphäre führt noch nicht zu einem echten Miteinander. Es muss also dafür gesorgt werden, dass im Schulalltag **bedeutungsvolle Kontakte** entstehen. Im Allgemeinen entstehen die bereits dadurch, dass Schüler auf dem Schulweg, in der Pause und auch im Unterricht miteinander unterhalten. Hörgeschädigte Schüler müssen sich aber sehr auf

⁹ Ein allgemeines Beispiel unter http://teaching.schule.at/hoeren_und_hoerprobleme/hoerbeis/musik.htm.

¹⁰ Simulation von verschiedenen Sehbehinderungen z.B. unter <http://www.absv.de/sehbehinderungs-simulator>.

den Unterricht konzentrieren und Nebengeräusche ausblenden. Dadurch können sie sich nur schwer mal zwischendurch mit ihren Nachbarn unterhalten, was die soziale Situation erschwert (Jaumann-Graumann 2000, S. 59). Ganztagschulen haben es im Bezug auf Kontakte grundsätzlich leichter, da sie idealerweise neben dem Unterricht auch noch Angebote zur Freizeitgestaltung anbieten. Für Hörgeschädigte bieten diese auch die Möglichkeit als Mittel zur Steigerung der kommunikativen Kompetenz, ebenso wie die längere gemeinsame Lernzeit. Dies könnte vor allem Kindern von hörgeschädigten Eltern zu gute kommen (Pospischil 2013, S. 313f). Es kann auch bei der Nacharbeit und den Hausaufgaben besser geholfen werden. In regulären Schulen sollte hörgeschädigten Schülern unbedingt die Teilnahme an AGs und Wahlfächern nahe gelegt werden, um die sozialen Kontakte zu vertiefen. Bedeutungsvolle Kontakte und Gemeinsamkeiten entstehen auch durch regelmäßige Vorhaben und Rituale, wie Entspannungsübungen, Aktivitäten mit Außenwirkung ("Das ist meine Klasse") wie Projekte, Feiern, Theaterstücke etc. (Jaumann-Graumann 2000, S. 58). Eine Möglichkeit, bei der hörende Kinder in die Welt der Gehörlosen inkludiert werden, wäre ein Wahlfach Gebärdensprache bzw. Gehörlosenkunde. Dies gibt Gelegenheit zum besseren Verständnis und verbessert die Kommunikationssituation (Pospischil 2013, S. 336).

Wie eben geschildert, kann auch in inklusiven Settings Mobbing vorkommen, wobei der Grund, an dem sich die Täter aufhängen in diesem Fall die Behinderung ist. Da Mobbing ein schwerwiegender Angriff auf die seelische Gesundheit des Opfers ist, muss zügig und konsequent gehandelt werden. Ein Anti-Mobbing-Ansatz, der sich besonders gut für inklusive Settings eignet, ist nach der Meinung des Autors der No-Blame-Approach¹¹. Dabei wird eine kleine Gruppe aus prosozialen Schülern und den Tätern gegründet, welche eigenständig auf Lösungsansätze und Ideen kommen soll, das Opfer besser an der Gemeinschaft teilhaben zu lassen. Dieser Ansatz kann jedoch auch schon viel früher, ohne Mobbing-Kontext, eingesetzt werden, um in der Klasse ein prosoziales, der Inklusion förderliches Klima zu fördern. Für Probleme im Sozialgefüge müssen jedoch immer individuelle Lösungen gefunden werden!

5.3. Didaktik und Methode

Im Sinne der „Schule für alle“ versteht man unter inklusiver Didaktik eine Didaktik, die allen Schülern, egal mit welchen Besonderheiten, die gleichen Chancen und die gleiche Teilhabe gewährt. Das Ziel ist, die Sozialisation, Enkulturation und Personalisation jedes einzelnen Schülers zu fördern. Das bedeutet jedoch nicht, dass in einer „Schule für alle“ eine „Didaktik für alle“ gilt, ganz im Gegenteil. Die Lehrkraft muss ihre Didaktik, ihre Methoden und ihren Unterricht an die jeweiligen Bedürfnisse des

¹¹ Für den No-Blame-Approach sowie Mobbing im Allgemeinen siehe Taglieber 2008.

einzelnen Schülers anpassen, so dass am Ende wieder Chancengleichheit entsteht (Born 2009, S. 106f).

"Die gelegentlich gehörte Äußerung, es gebe keine besondere integrative Didaktik, ist richtig und falsch zugleich. Richtig ist, dass die Didaktik des gemeinsamen Unterrichtens behinderter und nichtbehinderter Schüler eine allgemeine Didaktik sein muss. Sie basiert auf allgemeindidaktischen Orientierungen, Grundsätzen, Organisationsformen und Methoden des Unterrichts. Falsch ist die These, weil eine Didaktik der gemeinsamen Beschulung sehr wohl die Besonderheiten in den Lernvoraussetzungen der behinderten Kinder berücksichtigen muss." (Braun 1999, S. 104)

Eine einheitliche inklusive Didaktik gibt es noch nicht wirklich, die Lehrkraft muss sich also an zeitgemäßen didaktischen Modellen einerseits sowie der benötigten förderungsspezifischen Didaktik andererseits orientieren und daraus die jeweils benötigten Ansätze ziehen. Marschark und Knoors sehen den effizientesten Ansatz darin, zuerst Unterrichtsmethoden zu identifizieren, welche für hörgeschädigte Schüler relevant sind. Anschließend muss der Zusammenhang zwischen diesen Methoden, kognitiven Eigenheiten von Hörgeschädigten und Lernergebnissen untersucht werden und zwar in unterschiedlichen Settings. Erst die Ergebnisse dieser Studien sollen dann gezielt an Lehrkräfte, Eltern etc. weitergegeben werden (Marschark & Knoors 2012, S. 165). Dieser Ansatz ist zwar grundsätzlich sinnvoll und sollte auf alle Fälle verfolgt werden. Andererseits ist Inklusion ja bereits gelebte Realität, und die Lehrkräfte in den Regelschulen, von denen von heute auf morgen erwartet wird, dass sie hörgeschädigte Schüler unterrichten, brauchen konkrete Werkzeuge an die Hand. Die hier aufgelisteten Vorschläge mögen also nicht alle den Ansatz von Marschark und Knoors durchlaufen haben, sind aber ein erster Ansatz, um Inklusion schon heute umzusetzen. Lehrkräfte sollten sich aber bewusst sein, dass sich auf diesem Feld noch allerhand ergeben wird; sie müssen also bereit sein, ihre Unterrichtsmethoden bezogen auf die Unterrichtung von Kindern mit Hörschädigung ständig anzupassen.

Generell ist für inklusive Settings ein zeitgemäßer Unterricht von Nöten, welcher unter anderem verstärkt auf die Unterrichtsprinzipien der **Schülerorientierung (Individualisierung)** und der **Differenzierung** (z.B. über offene Unterrichtsformen) achtet. In Bezug auf den Schüler mit Behinderung bedeutet dies, seinen Förderbedarf aber auch seine Kompetenzen im Unterricht zu berücksichtigen. Um dies zu bewerkstelligen, sind eine genaue Kenntnis der Hörstörung sowie die daraus resultierenden Lernvoraussetzungen von Nöten. Darauf aufbauend kann dann schülerorientiert gehandelt werden (Born 2009, S. 112). Viele der hier vorgestellten Ideen zum Umgang mit hör- und sehgeschädigten Schülern im Unterricht können problemlos in den allgemeinen Unterricht übernommen werden und auch für die gut hörenden und sehende Mitschüler angewendet werden. Andere Vorschläge lassen sich am besten im Sinne des Unterrichtsprinzips der Binnendifferenzierung bewältigen. Im Sinne der Chancengleichheit soll der hörgeschädigte Schüler die Möglichkeit bekommen, in der für ihn am bes-

ten geeigneten Weise den Unterrichtsstoff zu meistern. Dasselbe gilt für Sehgeschädigte (Lang 2008, S. 180).

Schüler mit einer Hör- oder Sehstörung sollen an allgemeinen Schulen nicht nur das "normale" Wissen vermittelt bekommen, sie müssen zudem, viel mehr als ihre nichtbehinderten Klassenkameraden, auf das selbständige Leben als Erwachsener vorbereitet werden. Jede Behinderungsart erfordert spezifische Vorgehensweisen, um mit ihr umzugehen und eventuelle Nachteile zu kompensieren. Die Inklusion an Regelschulen muss auch diese Bereiche mit abdecken, um ihrem Auftrag gerecht zu werden. Es ist jedoch zu bezweifeln, ob die Regelschulen diesen doppelten Bildungsauftrag – herkömmlicher und behinderungsspezifischer Lehrplan – in derselben Zeit durchführen können wie den einfachen und ob sie darauf angemessen vorbereitet sind (Beyer 2008, S. 75).

Der Gesetzgeber schlägt bereits einige Maßnahmen vor, die bei der inklusiven Beschulung von Hör- oder Sehgeschädigten ergriffen werden sollen bzw. müssen. Dieser Nachteilsausgleich wird im ersten Punkt behandelt. Im Zweiten Punkt werden verschiedene Maßnahmen für den Umgang mit Hörstörungen gesammelt, bezüglich der Raumgestaltung, der Klassenatmosphäre, den Unterrichtsformen, dem Sprechverhalten der Lehrkraft, dem Umgang mit dem Schüler selbst sowie der Möglichkeit eines Faches Hörgeschädigtenkunde. Punkt drei beschäftigt sich mit den Maßnahmen für den Umgang mit Sehstörungen. Behandelt werden Raumgestaltung & Klassenatmosphäre, Unterrichtsformen, die Unterrichtsinhalte, Lesehilfen, Taktile Veranschaulichung sowie auch hier ein mögliches Fach Sehgeschädigtenkunde. Insgesamt wird hierbei vor allem die allgemeine Didaktik und weniger die Fachdidaktik betrachtet.

5.3.1. Nachteilsausgleich

Alle Schüler, bei denen ein Förderbedarf festgestellt wurde, haben Anspruch auf Nachteilsausgleich in mehreren Bereichen. Diese Maßnahmen sollen die Nachteile, die den Schülern durch ihre Behinderung wiederfahren, so ausgleichen, dass sie möglichst die gleichen Aufgabenstellungen wie ihre Mitschüler bearbeiten können, beziehungsweise ihre Leistungen mit denen der Mitschüler verglichen werden können. Dabei gibt es in jedem Bundesland unterschiedliche Vorgaben. Die hier aufgeführten Maßnahmen sind einem Schreiben des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus entnommen (2005, 2006).

„Nachteilsausgleich, insbesondere bei Leistungsfeststellungen, erfolgt auf schriftlichen Antrag des Schülers bzw. seiner Erziehungsberechtigten unter Vorlage eines fachärztlichen Attests. Vom zuständigen Fachdienst bzw. vom MSD sollte auf jeden Fall eine Stellungnahme angefordert werden. In dieser Stellungnahme werden konkrete Maßnahmen zum Nachteilsausgleich in Prüfungen vorgeschlagen. Die Entscheidung über den Antrag liegt bei der Schulleitung, bzw. beim zuständigen

Ministerialbeauftragten [...]. Die Vorlage eines schulärztlichen Attests kann gefordert werden. Es hängt jeweils von der Art und vom Grad der Behinderung eines Schülers ab, welche Maßnahmen in Betracht kommen.“ (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2006)

Nachteilsausgleich für den Bereich der Hörbehinderung

1) Schulorganisatorische Maßnahmen

- Auswahl eines geeigneten Klassenzimmers und Sitzplatzes.
- Auswahl eines ruhigen, rücksichtsvollen Sitznachbars.

2) Technische Maßnahmen

- Wenn der Schüler eine FM-Anlage besitzt, soll diese verwendet werden.
- Auf die Verwendung des Hörgeräts ist zu achten.

3) Didaktisch-Methodische Maßnahmen

- Sorge für eine ruhige Klassenatmosphäre mit der nötigen Gesprächsdisziplin.
- Arbeitsaufträge, Hausaufgaben etc. müssen schriftlich fixiert werden.
- Da Mitschreiben oft schwierig ist, sollen Skripte (von Lehrkraft, Mitschüler) bereitgestellt werden.

4) Hilfe bei Leistungsfeststellung

- Bei mündlichen Abfragen sollen die Fragen vorher schriftlich zur Verfügung gestellt werden.
- In Fremdsprachen soll die Aussprache sehr gering bewertet werden.
- Auf Diktate soll verzichtet werden. Die Bewertung des Aufsatzes soll sich vor allem auf den Inhalt beziehen. Grammatik und Rechtschreibung können dabei in den Hintergrund treten.
- Über folgende Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs entscheidet der Ministerialbeauftragte auf schriftlichen Antrag der Erziehungsberechtigten.

- Verlängerung der Arbeitszeit (bis zu 50 %) im pädagogischen Ermessen der Schule und nach Absprache mit dem MSD.
- Berücksichtigung der Belastbarkeit in Prüfungssituationen (Gewährung von Pausen, Umfang der Aufgabenstellungen).
- Verwendung technischer Hilfsmittel (z. B. Computer, Lesegeräte).
- Zuordnung einer Schreibkraft.
- Behinderungsspezifischer Ersatz von Prüfungsformen.

Doch auch jenseits des vorgeschriebenen Nachteilsausgleichs hat die Lehrkraft die Möglichkeit, die Hörschädigung bei der Leistungsbewertung zu berücksichtigen. Probleme sind vor allem bei allen mündlichen Leistungserhebungen zu erwarten. Born hat für diesen Bereich mehrere Vorschläge gesammelt, damit nicht gleich auf mündliche Prüfungen verzichtet werden muss (2009, S. 75). So sollten bei mündlichen Prüfungen (z.B. Abfrage) die Fragen schriftlich formuliert vorgelegt werden. Dik-

tate können in Kleingruppen, als Lücken- oder Laufdiktat oder als Abschreibe-Übung mit Auswahlmöglichkeiten gestaltet werden beziehungsweise durch den Einsatz von Fingerzeichen (z.B. PMS¹²) visualisiert werden. Da auch das Verfassen von Texten häufig mit Problemen behaftet ist, sollte der Bewertungsschwerpunkt auf Inhalt und Kohärenz, weniger auf Syntax und Grammatik gelegt werden. Im Fremdsprachenunterricht sollte auf eine Bewertung der Aussprache verzichtet werden. Generell ist die Bewertung der mündlichen Mitarbeit schwierig, da sich hörgeschädigte Schüler seltener freiwillig melden und Inhalte oft nicht oder nicht ganz mitbekommen und so auch nicht wiedergeben können. Hier sei darauf hingewiesen, dass zu einer guten Mitarbeit mehr gehört als sich oft zu melden und Gesagtes wiederholen zu können, z.B. konzentriertes Mitarbeiten, pünktlicher Unterrichtsbeginn, die Qualität der Beiträge, Verhalten in Gruppenarbeiten oder den Anweisungen der Lehrkraft folgen. Der Nachteilsausgleich sollte unbedingt mit der Klasse besprochen werden, bzw. für die ganze Klasse verwendet werden (z.B. Laufdiktat) um Stigmatisierung vorzubeugen.

Nachteilsausgleich bei Sehstörungen

1) Schulorganisatorische Maßnahmen

- Angemessene Größe von Klassenzimmer und Sitzplatz (geeignete Position zu Lehrer und Tafel, Abstand für Lesegeräte, Tischgröße, Computer, zusätzliche Steckdosen, Vergrößerungen, geeignete Beleuchtung, Projektionsfläche für OHP).
- Akustische Sanierung von Klassenzimmern (Verringerung von Störschall und Nachhallzeit).
- Rückzugsmöglichkeiten für sehbehinderte Schüler in den Pausen.

2) Technische Hilfen

- Einsatz von Bildschirmlesegeräten, Brailledruckern, Tiefziehgeräten und hochwertigen Kopierern bei Vergrößerungen.
- Computer mit Braillezeile und geeigneter Software.
- Taschenrechner mit Sprachausgabe.
- Scanner, die eine genaue Texterfassung auch in Fremdsprachen ermöglichen.
- Zeichenmaterial, das taktile Darstellungen ermöglicht.
- Steckbretter für Mathematik.
- Material zur Herstellung taktiler Graphiken, Karten etc.

3) Didaktisch-methodische Maßnahmen

- Verstärkte Verbalisierung der Unterrichtsinhalte, insbesondere graphischer Darstellungen.
- Einsatz von Unterrichtsmaterial, das ein taktileres Erfassen ermöglicht.

¹² PMS (=Phonembestimmtes Manualseystem) orientiert sich an der Lautsprache. Für jeden gesprochenen Laut (Phonem) gibt es ein Handzeichen, eine „Lautgebärde“. Diese visualisieren einzelne Laute und Lautverbindungen (Leonhardt 2010, S. 135).

Hilfestellungen für die Inklusionspraxis

- Tafelbilder und Präsentationen digital zur Verfügung stellen.
- Einsatz von Hörbüchern.
- Angemessene Integration in den Kunst- und Sportunterricht sowie bei Schulveranstaltungen.

4) Nachteilsausgleich bei Leistungserhebungen

- Übersetzung von Aufgabentexten in Blindenschrift.
- Verwendung von Vergrößerungen auf weißem Papier.
- Verzicht auf umfangreiche graphische Darstellungen, Ersatz durch sprachliche Darstellungen.
- Geringere Gewichtung von Rechtschreibfehlern oder Ungenauigkeiten in graphischen wie geometrischen Darstellungen.
- Es gelten ansonsten die gleichen Bedingungen wie bei der Hörstörung.

5.3.2. Der Umgang mit Hörstörungen im Unterricht

Es gibt generell noch zu wenige Studien, um die Vorschläge, die zur Verbesserung der Lernsituation von hörgeschädigten Schülern im Umlauf sind, empirisch zu sichern; die wenigsten von ihnen sind evidenzbasiert (Marschark & Knoors 2012, S. 164). Für die meisten der hier vorgeschlagenen Maßnahmen gilt, dass von ihnen auch die hörenden Schüler, oft in hohem Maße, profitieren.

5.3.2.1. Raumgestaltung

Bereits bei der Planung inklusiven Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern ist einiges zu beachten. Es gilt ein geeignetes Klassenzimmer zu finden, das sowohl den akustischen Anforderungen genügt, als auch Möglichkeiten für differenzierte Sitzordnungen, sowie die gute Erreichbarkeit von Kleingruppen- beziehungsweise Rückzugsräumen bietet. Drei Faktoren, die das Verstehen von Sprache in geschlossenen Räumen beeinflussen, sind **Störlärm**, **Nachhall** und **Entfernung** vom Sprecher.

Störlärm schadet sowohl hörenden als auch hörgeschädigten Schülern. Born und Bringmann verweisen dabei auf mehrere Studien, in denen negative Auswirkungen von Lärmbelastung auf Schüler nachgewiesen wurde (Born 2009, S. 146; Bringmann 2013, S. 42f). Born listet nach Kern (2008) verschiedene Lehr-Lern-Prozesse auf, welche durch den Störlärm beeinflusst werden (2009, S. 147):

- Reduktion der Reizaufnahme, d.h. je höher der Lärmpegel, desto mehr wird die Konzentration bzw. Reizaufnahme des "Wesentlichen" beschränkt;
- Beeinträchtigung der Konzentrationsfähigkeit der Schüler und eventuell zusätzlicher Anstieg des Pegels durch Disziplinprobleme;
- Beeinträchtigung der Leistungsmotivation der Schüler;
- negative Auswirkungen auf soziale Lernprozesse;
- Beeinflussung der Schüler in ihrem Lernen, als dass sie an gelernten Lösungswegen festzuhalten neigen und weniger bereit für neue Lernwege und neue Strategieentwicklung sind:

- Überbeanspruchung des phonologischen Speichers des auditiven Kurzzeitgedächtnisses;
- erforderliche, gehobene Sprecherstimme beim Lehrer."

Auch wenn es keine einheitlichen Lärmgrenzwerte für Klassenzimmer gibt (die Forderungen reichen von 30 bis 55 dB), so werden in unterschiedlichen Untersuchungen regelmäßig Dezibel-Werte über 50 dB in Klassenzimmern erreicht, was eindeutig zu hoch ist (ebd.). In verschiedenen Befragungen berichten hörgeschädigte Schüler wiederholt von zu hohen Lärmpegeln in ihrem Klassenzimmer, was sie vor allem auf zu laute Mitschüler zurückführen. Ein Störlärm-freies Klassenzimmer muss aber kein totenstilles Klassenzimmer sein. Entscheidend ist, dass der Störschall deutlich leiser als der Nutzschaall sein muss, damit er von den hörgeschädigten Schülern nicht als störend wahrgenommen wird. Bringmann nennt einen Lautstärkenunterschied von 15 bis 20 dB, den hörgeschädigte Schüler benötigen um Sprache optimal zu verstehen (Bringmann 2013, S. 46.). Dabei darf nicht vergessen werden, dass die Intensität des Nutzschaalls mit der **Entfernung** abnimmt, sodass von der normalen Sprechlautstärke von 65 dB nach sechs Metern nur noch ca. 50 dB beträgt (ebd. S. 44). Vergleicht man dies mit den beobachteten Werten über 50 dB erkennt man sogleich das Problem. Das Klassenzimmer sollte also dazu beitragen, dass so wenig Störlärm wie möglich in der Klasse entsteht. Im Klassenzimmer finden sich viele mögliche Lärmquellen, von Nebengesprächen, Stühlerücken und Papierrascheln über Geräusche von außen (Straßenlärm, Baustelle) bis hin zum Lüftergeräusch technischer Geräte. Neben Störlärm wirkt sich auch der **Nachhall** negativ auf die Hörleistung der hörgeschädigten Schüler aus, da er zum Störlärm beiträgt und den Sprachschall verzerrt. Nachhall entsteht vor allem in Räumen mit vielen glatten und harten flächen (Fenster, Decken, nackte Wände und Böden) von denen der Schall zurückgeworfen wird (Born 2009, S. 150).

Born verweist auf eine ganze Liste von Maßnahmen, um Störlärm und Nachhall in den Klassenzimmern zu verringern (Born 2009, S. 146–151; Schöler 2009, S. 93f):

- Fenster und Türen bei starkem Außenlärm schließen.
- Geräuscharmes schreiben an der Tafel (kein Quietschen etc.) z.B. durch Flüssigkreidestifte.
- Teppichböden oder Filzstopper unter den Stühlen und Tischen.
- Wand- und Deckenverkleidung (z.B. durch Poster, Wandbehänge, Korktafeln etc.), Tücher an den Decken, Gardinen, Stellwände, Raumunterteilung, Möbel. All dies wirkt schallbrechend und -absorbierend.
- Klassenzimmer fern von schulinternen Lärmquellen (Cafeteria, Sporthallen, Musikzimmer).
- geringe Klassengröße (15-20 Schüler), dadurch gibt es weniger Störquellen.
- Moderne Geräte mit leisen Lüftungsgeräuschen.

Hat man einmal ein so gutes Klassenzimmer gefunden/hergerichtet sollte man es natürlich möglichst für alle Fächer verwenden und in den Folgejahren weiter verwenden. Bringmann empfiehlt die Vollsanierung wenigstens eines Raumes pro Schule, anstelle von Teilsanierungen vieler Räume (2013, S. 261). Gerade in diesem Punkt ist vor allem die Schulleitung gefragt. Sie muss bauliche sowie räumliche/organisatorische Maßnahmen (Klassenzimmer in ruhiger Lage, Teppichböden, niedrige Raumhöhe, gute Akustik) ermöglichen, ebenso wie kleine Klassengröße (nicht mehr als 15-20) und einen Stundenplan, bei dem möglichst wenige verschiedene Lehrkräfte eingesetzt werden, da sich der hörgeschädigte Schüler so an weniger Sprechbilder gewöhnen muss (Born 2009, S. 89f).

Bei der Raumgestaltung spielt auch der **Sitzplatz** des hörgeschädigten Schülers eine entscheidende Rolle, da er sowohl die auditive als auch die visuelle Wahrnehmung unterstützen kann (siehe 5.3.2.4). Folgende Dinge sollten beachtet werden (Born 2009, S. 152–156; Schöler 2009, S. 93f):

- Am besten eine halbkreisförmige Sitzordnung.
- Möglichst geringe Entfernung zum Lehrerpult (erleichtert Hören und Absehen).
- Mit dem Rücken zum Fenster (günstige Lichtverhältnisse) aber direkt vor einer Wand (weniger Nachhall als direkt vor einer Fensterscheibe).
- Drehstuhl zwecks schneller Zuwendung an sprechende Mitschüler.

Folgende Grafik verdeutlicht noch einmal günstige und ungünstige Sitzpositionen:

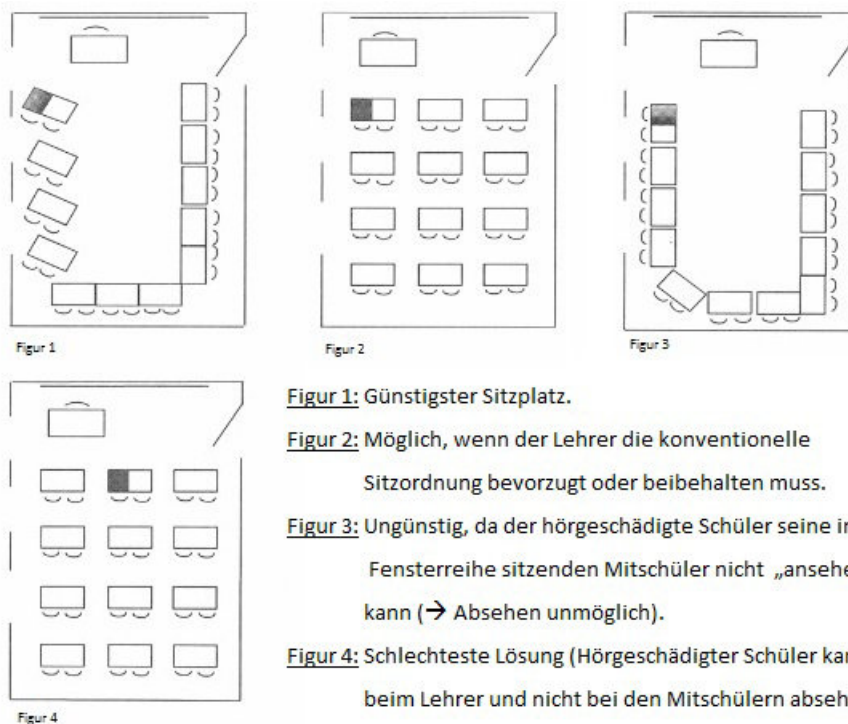


Abbildung 10: Sitzplatz des hörgeschädigten Schülers nach (Born 2009, S. 155)

5.3.2.2. Klassenatmosphäre

Die Hauptquelle für Störlärm sind wohl die Schüler selbst. Jede Lehrkraft kennt denn Lärm-Mix eines Klassenzimmers aus Gesprächen, Stühlerücken, Papierrascheln, Stiftekratzen etc. Dabei entsteht dieser Lärm nicht nur "regelwidrig" in Phasen, in denen die Schüler eigentlich ruhig sein sollen, sondern gerade auch in Gruppenarbeiten, die oft zu einem immensen Lärmpegel führen. Es ist also entscheidend, dass die Schüler zum einem über die Schädlichkeit eines hohen Lärmpegels für den hörgeschädigten Mitschüler, aber auch für sie selbst informiert werden. Zum anderen muss in der Klasse eine wirksame Gesprächsdisziplin herrschen. Dazu gehören richtiges Meldeverhalten, nicht dazwischen rufen, ausreden lassen, nicht durcheinander reden, ein niedriger "Ratschpegel", eventuell die konsequente Verwendung der FM-Anlage sowie die Gesprächsdisziplin in Gruppenarbeiten. Weidner zeigt in ihren Beschreibungen des Kooperativen Lernens, wie eine für hörgeschädigte als auch für hörende Schüler förderliche Gesprächsdisziplin in Gruppenarbeiten in vier Schritten erreicht werden kann (2012, S. 36–39): Schritt 1: Warum ist diese Fertigkeit wichtig für uns? Schritt 2: Woran erkennen wir, dass es funktioniert? Schritt 3: Erprobungsphase. Schritt 4: Bewertung der Sozialfähigkeit. Als Werkzeuge zur Reduzierung der Lautstärke in den Gruppen nennt sie die „30 oder 40-Zentimeter Lautstärke“ (bei diesem Abstand zwischen den Gesprächspartnern ist eine wesentlich geringere Lautstärke nötig), ein Gruppenmitglied als Lautstärkenkontrolleur, das Messen der Lautstärke mit einem Lautstärkenindikator¹³ oder eine Gelbe Karte für zu laute Gruppen. Folgendes T-Diagramm verdeutlicht den Schülern das gewünschte Verhalten:

Sozialziel: Leise Stimmen benutzen	
Ich sehe	Ich höre
<ul style="list-style-type: none"> – Schüler sitzen nah beieinander. – Schüler beugen sich vor in die Gruppe. – legen Finger auf den Mund. Signal: „Leise“ – Geste mit der Hand 	<ul style="list-style-type: none"> – Flüstern oder halblautes Reden – Lasst uns die „Innen“-, nicht die „Außen“-Stimmen benutzen – Kommt, wir müssen leiser sein! – Lasst uns aufpassen, dass wir nicht so laut werden. – ..., du leistest tolle Beiträge, aber sprich bitte leiser.

Abbildung 11: T-Diagramm zum Sozialziel "Leise Stimme benutzen" (Weidner 2012, S. 37)

Eine besondere Rolle im Klassenverband spielt der Sitznachbar des hörgeschädigten Schülers, denn er hat eine Übermittlerfunktion. Er gibt Zeichen, wenn sein Nachbar nicht mitkriegt, dass er aufgerufen wurde, liefert knappe Zusammenfassungen, schreibt mit, damit der hörgeschädigte Schüler sich

¹³ Z.B. <http://www.warensortiment.de/technische-daten/lautstaerke-indikator.htm>.

auf das Zuhören und Absehen konzentrieren kann und achtet auf die Notierung der Hausaufgaben (Born 2009, S. 92). Der Sitznachbar sollte also ein prosozialer Schüler und am besten ein Freund des Betroffenen sein. Allerdings muss darauf geachtet werden, ihn nicht mit Aufgaben zu überfordern. Und wie bei allen Maßnahmen so gelten auch hier die Berücksichtigung der individuellen Situation und die Absprache mit dem hörgeschädigten Schüler. Ganz klar muss an dieser Stelle auch nochmal gesagt werden, dass in einer Klasse mit 30 Schülern die Lautstärke natürlich ein enormes Problem ist und kleinere Klassen deshalb dringend zu empfehlen sind.

5.3.2.3. Unterrichtsformen

Jede Unterrichtsform hat Vor- und Nachteile für hörgeschädigte Schüler. Wichtig ist zum einen ein häufiger **Methodenwechsel**, welcher generell zu begrüßen ist und für den hörgeschädigten Schüler große Vorteile bringt: Entlastung, Aufrechterhaltung der Konzentration und Aufmerksamkeit sowie die Vorteile der jeweiligen Unterrichtsform. Der Wechsel von lehrerzentrierten zu schülerzentrierten Phasen sollte dabei alle 10-15 Minuten erfolgen (Born 2009, S. 141). Dabei können zudem **Hör- und Sehpausen** für den hörgeschädigten Schüler eingebaut werden. Hörgeschädigte müssen angestrengter hinhören und hinsehen als hörende Kinder, was sich negativ auf die Konzentrationsfähigkeit auswirkt. Deshalb ist es sinnvoll, Hör- und Sehpausen einzubauen, in denen man nicht angestrengt zuhören oder zusehen muss, sondern sich in Einzelarbeit auf seine Arbeit konzentrieren und so seine Sinne "ausruhen" kann. Dies soll jedoch nicht als "Extrawurst" geschehen, sondern kann parallel zu einer abwechselnden Unterrichtsgestaltung (für alle Schüler!) eingesetzt werden (Born 2009, S. 151).

Hinzu kommt die Bedeutung einer klaren **Unterrichtsstruktur**. Hörgeschädigte Schüler profitieren auf mehrfache Weise von einem klar strukturierten Unterricht. Darunter fallen sowohl klare Regeln, Aufgaben und Routinen wie auch eine inhaltlich kohärente Struktur (v.a. Übergänge) sowie eine transparente Planung und Vorgehensweise. Dies erlaubt ihnen, ihre Aufmerksamkeit und Konzentration ganz auf das Verstehen der Inhalte zu richten (sowohl akustisch/visuell als auch im Sinne von Begreifen) und erleichtert die Orientierung. Bei Nicht-Verstehen wird ihnen der Wiedereinstieg erleichtert. Von besonderer Bedeutung sind hier vor allem Phasen des Zusammenfassens und schriftlichen Fixierens. Zudem werden durch die klaren Strukturen und Regeln Disziplinschwierigkeiten verringert, was sich positiv auf die Lautstärke im Klassenzimmer auswirkt. Zu einer guten Struktur kann auch die Verwendung von Symbolkärtchen beitragen z.B. für die verschiedenen Unterrichtsphasen. Die Lehrkraft zeigt mithilfe dieser Kärtchen an, was als nächstes geschieht. Der Hörgeschädigte kriegt somit ohne mühsames Nachfragen mit, was von ihm gefordert ist. (Schöler 2009, S. 96). Das Ende einer Unterrichtsstunde sollte klar durch die Lehrkraft vorgegeben werden, da der Hörgeschädigte das Pausenzeichen vielleicht nicht hört und Verhalten der Mitschüler (z.B. vorzeitiges Zusammenpacken) missinterpre-

tierten kann. Die Kehrseite einer zu starken Strukturierung kann allerdings das Vermeiden von Spontaneität und Kreativität sein. Die Balance ist also zu wahren (Born 2009, S. 124).

Zentral für alle Unterrichtsformen ist das Prinzip der **Anschauung und Visualisierung**. Dies liegt nahe, da ein Großteil der Beeinträchtigung des Hörens über das Sehen kompensiert werden muss. Born sammelt dazu eine Fülle von Tipps (Born 2009, S. 118):

- "- schriftliche Fixierung des Stundenablaufs auf Tafel oder Folie;
- klare, schriftlich fixierte Stundengliederung dem hörgeschädigten Schüler aushändigen;
- schriftliche Fixierung von Fremdwörtern;
- Schriftliche Fixierung von Teilproblemen, Ergebnissätzen, (Teil-)Zusammenfassungen;
- Arbeitsblätter zur Vor- und Nachbereitung des Unterrichtsstoffs;
- schriftliche Lernzielkontrolle;
- schriftliche Fixierung der Hausaufgaben vor dem Unterrichts-/Stundenschluss;
- zusätzliche schriftliche Darbietung des Inhalts akustische/audiovisueller Medien."

Theoretisch gibt es die Möglichkeit eines Schriftdolmetschers. Alles, was im Klassenzimmer mittels der Mikrofon-Anlage gesagt wird, wird aufgezeichnet und per Internet an einen Schriftdolmetscher gesendet, der es simultan verschriftlicht. Am Ende der Stunde steht so ein genaues Protokoll zur Verfügung (Scheetz 2012, S. 36). Diese Möglichkeit bleibt vorerst wahrscheinlich eine Wunschvorstellung.

Frontalunterricht (darbietend und erarbeitend)

"Ein gut strukturierter Frontalunterricht [ist] für hörgeschädigte Schüler zentral"(Born 2009, S. 133). Er bietet eine bessere Orientierung im Unterrichtsverlauf und ermöglicht die Fokussierung der Aufmerksamkeit auf nur einen Sprecher und erleichtert so die Sprachrezeption. Die Lehrersprache (Sprachbild, und (non)verbale Elemente) ist dem hörgeschädigten Schüler in der Regel die Geläufigste im Klassenverband, also auch die am leichtesten verständliche. Um diese Vorteile zu gewähren, müssen jedoch einige Dinge beachtet werden (Born 2009, S. 127f):

- Besonders wichtig ist eine angemessene Sprache des Vortragenden.
- Außerdem eine klare Struktur des Unterrichtsverlaufs (am besten visualisiert).
- Der Vortrag sollte dabei immer mit visuellen Hilfen (Tafelskizzen, Modellen, Folien, Bilder etc.) begleitet werden.
- Teilzusammenfassungen und Wiederholungen des Wesentlichen, am besten schriftlich.
- Betonung von Schlüsselwörtern und Kerngedanken, am besten schriftlich.

- Schwerhörige tun sich schwer, gleichzeitig visuell aufzupassen und Notizen zu machen. Deshalb sollte ihnen erlaubt sein, gegebenenfalls nicht selbst mitzuschreiben, sondern die Mitschriften eines Mitschülers zu kopieren.
- Lange Vorträge wirken sich nicht nur bei Schwerhörigen negativ auf die Aufmerksamkeit aus, außerdem fällt es der Lehrkraft schwer, zu überprüfen, ob alles richtig verstanden wurde.
- Im Unterrichtsgespräch muss die FM-Anlage entweder an die Schüler weitergegeben oder die Beiträge von der Lehrkraft noch einmal wiederholt werden.

Frontalunterricht hat jedoch auch Nachteile für hörgeschädigte Schüler. Die starke Sprachfixierung ist anstrengend und erschwert die Konzentration, weshalb Abwechslung besonders wichtig ist. Zudem entwickeln Schüler dadurch eine starke Lehrerabhängigkeit, sodass es ihnen schwer fällt, andere Sprachbilder zu "lesen" (Born 2009, S. 133f).

Partner- und Gruppenarbeit

Einerseits fördern und fordern diese Unterrichtsformen (Gespräch, Diskussion etc.) die Kommunikationstaktik, die kommunikative wie soziale Kompetenz (Förderung der Durchsetzungsfähigkeit, Kompromissfähigkeit, Argumentations- und Konfliktfähigkeit) und das soziale Lernen des hörgeschädigten Schülers. Der hörgeschädigte Schüler kann hier Hilfe direkt von den Mitschülern erhalten, aber auch selbst mit seinem Wissen und Fähigkeiten beitragen und sich so als kompetent erleben (Born 2009, S. 137). Andererseits entstehen auch erschwerte Bedingungen durch die oft unstrukturierte und unübersichtliche Natur dieser Unterrichtsform. Über dem Lautstärkenpegel wurde bereits berichtet. Die häufigen Sprecherwechsel können für den Hörgeschädigten sehr anstrengend sein. Diese Unterrichtsform muss also mit der Klasse so eingeübt werden, dass auch der hörgeschädigte Schüler produktiv daran teilnehmen kann. Hilfreich sind nach Born (2009, S. 128-130, 135):

- Eine präzise (schriftliche) Aufgabenstellung.
- Kleine Gruppengrößen.
- Eine Gesprächsleitung, welche den aktuellen Sprecher benennt.
- Mit-Protokollieren der wichtigsten Ergebnisse.
- Achten auf Struktur und Gesprächsdisziplin.
- Ein geringer Abstand zwischen den Sprechern senkt die Lautstärke.
- Kontrolle während der Phase durch die Lehrkraft.
- Ergebnissicherung und Integration in den Unterrichtsverlauf.

Gerade in der Oberstufe wird viel mit Gruppenarbeiten und Diskussionen gearbeitet, weswegen spätestens hier eine kleine Klassengröße essentiell wäre. Bei einer Diskussion mit 30 Teilnehmern verliert der Hörgeschädigte ansonsten schnell den Anschluss.

Neben der Gruppenarbeit bietet auch die **Partnerarbeit** Vorteile. Der hörgeschädigte Schüler kann entweder mit einem gewohnten Sprechbild arbeiten (Banknachbar) und muss sich so weniger anstrengen oder kann durch Partnerwechsel üben, sich auf verschiedene Sprechbilder einzustellen. Die Kommunikation ist direkt und ohne häufige Sprecherwechsel und kann bei lauter Umgebung durch die FM-Anlage erleichtert werden. Zudem eröffnet sich eine mögliche positive soziale Integration über den Partner. Einer Asymmetrie im Paar muss jedoch gegen gewirkt werden, da sich der hörgeschädigte Schüler sonst nicht genug einbringen kann, es zu einer Dominanzrolle des hörenden Schülers kommt, der Hörgeschädigte sich dumm vorkommen bzw. der hörende Schüler ausgenutzt vorkommen kann (Born 2009, S. 137).

Einzelarbeit

Die Einzelarbeit bietet einige Vorteile für den hörgeschädigten Schüler, weil dabei der Faktor „Hören“ naturgemäß eigentlich keine Rolle spielt. Sie bietet generell natürlich die Möglichkeit zur Individualisierung jenseits des Aspekts der Hörschädigung, aber auch um Themen noch einmal zu vertiefen oder zu wiederholen. Zudem bietet diese Unterrichtsform eine Pause vom anstrengenden Zuhören und Absehen, in denen viele Schüler ihre Hörhilfen auch abschalten (Bringmann 2013, S. 57). Diese Ruhfunktion kann durch die Bereitstellung von schallschluckenden Kopfhörern, welche auch den gut hörenden Schülern zur Verfügung stehen, noch verstärkt werden. Einzelarbeit fördert natürlich das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen. Damit dies funktioniert muss allerdings der Arbeitsauftrag klar sein. Es gibt jedoch auch Nachteile, wie die Gefahr des Alleingelassen-Werdens sowie der Unter- oder Überforderung. Der Schüler muss also in der Lage sein, selbstbewusst Hilfe einzufordern, die ihm dann auch gewährt werden muss. Man muss jedoch der Versuchung widerstehen, zu viel Zeit des Unterrichts auf Einzelarbeit zu verwenden, nur weil dabei die Hörschädigung scheinbar in den Hintergrund rückt. Es besteht die Gefahr der Vereinsamung des Schülers, auch durch die vermeintliche Sonderbehandlung, welche von ihm und den Mitschülern abgelehnt werden kann (Born 2009, S. 134f).

5.3.2.4. Sprechverhalten

Sprache und Sprechen stehen naturgemäß beim Thema Hörschädigung ganz oben auf der Liste der zu beachtenden Dinge. Sprecher müssen sich den besonderen Bedürfnissen der hörgeschädigten Schüler bewusst sein. Ein "Einblick in die damit verbundenen Verunsicherungen" ist nötig (Voit 2012, S. 57). An dieser Stelle sei noch einmal auf die Simulation der Hörschädigung verwiesen. Im Umgang

mit Hörgeschädigten muss auf verschiedene Bereiche der Sprache geachtet werden: es gibt **visuelle**, **vokale**, **verbale** und **nonverbale** Elemente.

Visuelle Sprachwahrnehmung

Sprache wird durch die Bewegung der Artikulationsorgane (Kehlkopf, Gaumen, Zunge, Lippen) produziert. Diese Bewegungen sind sichtbar und können zur Unterstützung des Verstehensprozesses herangezogen werden (= **visuelle Lautsprachrezeption** oder **Absehen**). Die Bedeutung des Absehens steigt mit abnehmender Wahrnehmung der auditiven Erfassung (Bringmann 2013, S. 48f). Damit das Absehen gelingt, sollten verschiedene Bedingungen erfüllt werden (Leonhardt 2010, S. 191):

- „Das Gesicht ist dem Abzusehenden zuzuwenden und zugewendet zu halten, solange man spricht.
- Der Mund des Sprechers soll gut beleuchtet sein (jedoch kein zu grelles Licht, da es die Konturen des Gesichts verflacht) und sich gegen dunklen Hintergrund abheben.
- Die Entfernung zwischen dem Absehenden und Sprechenden soll 0,5 bis 3,5 Meter betragen.
- Sprechender und Absehender sollen sich auf gleicher Augenhöhe befinden.
- Der Sprecher soll mit natürlichem Mundbild sprechen.
- Das Sprechtempo ist leicht herabzusetzen.
- Bartwuchs, auffällige Brillengestelle, individuelle Gestaltungen des Gesichts können das Absehen erschweren bzw. bedürfen einer längeren Eingewöhnungszeit.“

Um die **Antlitzgerichtetheit** und den **Blickkontakt** zwischen Sprecher und Ableseenden aufrecht zu erhalten, sollte also bei Vorführungen, Anschauungsobjekten etc. darauf geachtet werden, nicht gleichzeitig zu zeigen und zu erklären. Dasselbe gilt bei der Arbeit mit Tafel oder Wandkarte. Besser ist die Arbeit mit dem Overhead-Projektor, da so der Blickkontakt mit der Klasse gewahrt wird. In allen angesprochenen Punkten muss die Lehrkraft immer als Vorbild für die Mitschüler dienen (Born 2009, S. 152).

Vokale Sprachwahrnehmung

Unter vokalen Sprechverhalten versteht man stimmliche Qualitäten wie Lautstärke, Intonation, Stimmhöhe, Pausen, Tempo etc. Faustregel ist dabei natürlich, dass Monotonie vermieden werden sollte, da dies negative Effekte auf die Aufmerksamkeit der Zuhörer hat. Born fasst die wichtigsten Punkte eines vorteilhaften vokalen Sprechverhaltens, von dem natürlich auch hörende Schüler profitieren, wie folgt zusammen (2009, S. 164-167):

Hilfestellungen für die Inklusionspraxis

- Abwechslung in Lautstärke und Tonfall.
- Betonung bedeutender oder unterstreichender Wörter (*erstens, wichtig ist, daraus folgt...*).
- Variation im Sprechtempo, generell jedoch eher gemäßigt.
- Gliederung der Sprache nach Sinneinheiten/Schwerpunkten durch Diktion und Intonation.
- Besonders Lehrkräfte mit hohen Stimmen müssen auf das Verstehen der hörgeschädigten Schüler achten, da hohe Frequenzen für sie schwerer zu verstehen sind.
- Vorsicht bei mundartlichem Sprechen. Dies kann problematisch werden, wenn der hörgeschädigte Schüler mit dieser Mundart und seinem Absehbild nicht vertraut ist.
- Unterm Schnitt soll die Sprache jedoch auf alle Fälle natürlich und nicht künstlich wirken.

Verbales Sprachverhalten

Verbales und vokales Sprachverhalten hängen eng zusammen, wobei es bei ersterem eher um den Inhalt des Gesagten geht, beziehungsweise um die Art und Weise den Inhalt zu formulieren. Born formuliert nach Hennings (1975) allgemeingültige Regeln für die Lehrersprache:

- " Vermeidung einer zu komplexen Lehrersprache;
- Abwechslung zwischen Fragen, Antworten, Aufforderungen, einfachen und anspruchsvollen Äußerungen und Vermeidung stereotyper Sprachmuster (vielgestaltete Sprachmuster);
- Initiierung eines systematischen sich ausbreitenden Wortschatz der Lernenden (z.B. durch gezielten Einsatz von Fremdwörtern);
- Vermeidung unnötiger Redundanz;
- Pflege eines persönlichen Stils, der die Schüler anspricht."

Born ergänzt weitere Regeln (2009, S. 158f):

- Vermeidung von Füllwörtern wie *Ähm* etc.
- Vermeidung von relativierenden Formen ("möglicherweise"), da diese kaum Aufforderungscharakter besitzen.
- Klar zu unterscheidenden Satzenden und -anfänge.
- Deutliche, klare, flüssige Sprache.
- Vermeidung von einzelnen Wörtern und unvollständigen Sätzen.
- Vorsicht bei homophonen Wörtern.
- Generell niedriger Sprechanteil der Lehrkraft.
- Wichtig bleibt aber der natürliche Sprachgebrauch, gerade auch im Hinblick auf die soziale Integration.

Günstig, auch für hörende Schüler, werden Zwischen- und End-Zusammenfassungen sowie Wiederholungen gesehen. So können wichtige Inhalte nochmals hervorgehoben werden und eventuell abgehängte Schüler wieder ins Boot geholt werden. Das Lehrerecho, oft verpönt und durchaus kritisch zu sehen, kann für hörgeschädigte Schüler jedoch gewaltige Vorteile haben. Um nicht mit der allgemeinen Didaktik in Konflikt zu geraten, ist es ratsam das Lehrerecho nur auf schlecht verständliche, leise Aussagen bzw. Aussagen von Schülern außerhalb des Sichtfelds des hörgeschädigten Schülers zu wiederholen. Denkbar und nützlich wäre auch die Alternative des Schülerechos (Born 2009, S. 159f).

Nonverbales Sprachverhalten

Gerade für hörgeschädigte Schüler ist die nonverbale Kommunikation in Ergänzung zum Abseh- und Hörbild enorm wichtig, da sie helfen kann, nur bruchstückhaft Verstandenes richtig zu deuten. Deshalb ist hier vor allem darauf zu achten, dass die nonverbale Kommunikation nicht im Widerspruch zur verbalen steht, da es sonst zu Verständigungsproblemen kommen kann. Die Lehrkraft sollte einerseits mit der ganzen Klasse Blickkontakt halten. Dies drückt Wertschätzung aus und fördert zudem die Aufmerksamkeit sowie die Disziplin. Da Blickkontakt und Antlitzgerichtetheit eng zusammen hängen, ist jedoch auch der Kontakt zum hörgeschädigten Schüler wichtig, vor allem während Phasen des Sprechens. Sprecherwechsel (wie Aufrufen) werden häufig durch Blickkontakt verdeutlicht. Dies reicht für den hörgeschädigten Schüler jedoch nicht aus, weshalb es wichtig wäre, den Sprecher zu benennen und auf ihn zu deuten (Born 2009, S. 170). Mimik und Gestik sollten natürlich und kongruent zum verbalen Inhalt sein. Vor allem deiktische (zeigende) und ikonische (nachahmende) Gesten können den Verstehensprozess von hörgeschädigten Schülern unterstützen (Born 2009, S. 169–171). Ideal wäre es, wenn die Lehrkraft das Fingeralphabeth¹⁴ beherrschen würde. Es kann gerade in Situationen mit Missverständnissen eingesetzt werden oder bei Schülern, die mit bestimmten Konsonanten Probleme haben. Das Fingeralphabeth ist den meisten Hörgeschädigten bekannt und durch eine Geste kann z.B. schnell der Unterschied zwischen „M“ und „N“ geklärt werden (Furtmayr 18.12.2013, Frage 20). Die Aneignung dieser Fähigkeit ist ebenfalls ein Ausdruck von Wertschätzung.

Lehrerfragen

Hier gelten im Prinzip die gleichen Regeln für hörende wie für hörgeschädigte Schüler, wobei im inklusiven Setting noch mehr auf die Einhaltung zu achten ist. Fragen sollen:

- eindeutig und klar sein, sodass auch nicht Verstandenes leicht ergänzt werden kann;
- in ihrem Umfang sinnvoll beschränkt. Je länger eine Frage, desto schwieriger ist es für den hörgeschädigten Schüler, ihr zu folgen bzw. desto leichter kann er den Anschluss verlieren;

¹⁴ Für das Fingeralphabeth siehe Leonhardt 2010, S. 132f.

- zielstrebig, echt und nicht suggestiv sein. Andernfalls werden Schüler sie nicht beantworten;
- kurz und natürlich sein. Bevor man mehrere Fragen und Informationen in eine Aussage packt, ist es besser, mehrere Fragen hintereinander zu stellen;
- dem Niveau der Klasse angepasst sein. Das betrifft vor allem die Wortwahl. Gerade für hörgeschädigte Schüler ist es schwierig, unbekannte Wörter zu erkennen. Die Wortbedeutung muss also klar verdeutlicht werden;
- möglichst W-Fragen sein, damit sind sie leichter als Fragen zu erkennen;
- vertiefend sein, das heißt, die Schüler auffordern, ihre Antworten zu vertiefen und zu präzisieren. So zeigt sich auch für den hörgeschädigten Schüler leichter der Kern der Aussage (Born 2009, S. 161-136).

Gerade im Umgang mit hörgeschädigten Schülern ist es immens wichtig, die Wartezeit nach der Fragezeit einzuhalten. In der Fachwelt hat sich die Drei-Sekunden-Regel durchgesetzt, für hörgeschädigte Schüler darf es gerne auch etwas mehr sein, da sie länger brauchen, um die Frage akustisch und visuell aufzunehmen und ihnen so weniger Bedenkzeit bliebe. Von einer ausreichenden Wartezeit profitieren alle Beteiligten, wie Rowe (1974) in einer Untersuchung nachweisen konnte: gegenüber einer Wartezeit von einer Sekunde werden bei drei Sekunden die Schülerantworten länger, richtiger kreativer und zielgerichteter (Born 2009, S. 164f).

5.3.2.5. Direkter Umgang mit dem Schüler

Beim Umgang mit Schülern mit Behinderungen bewegt man sich immer auf einem schmalen Grat. Einerseits will und muss man den Betroffenen die notwendige Hilfe zukommen lassen, andererseits möchte man sie nicht unnötig hervorheben, ins Rampenlicht stellen um die soziale Integration nicht zu gefährden. Für den Umgang mit hörgeschädigten Schülern bedeutet dies zunächst, sie nicht grundsätzlich anders zu behandeln als ihre Mitschüler. Alle hier bereits erwähnten Maßnahmen sollen so natürlich wie möglich in das Unterrichtsgeschehen integriert werden, möglichst so, dass man daraus Vorteile für alle Schüler ziehen kann. Der hörgeschädigte Schüler soll so "normal" wie möglich behandelt werden. Das bedeutet jedoch nicht, dass man in eine Art Schonhaltung verfällt, ganz im Gegenteil, denn die wird dazu führen, dass der Schüler hinter seinen Mitschülern zurückfällt. Die Lehrkraft sollte keine niedrigere Leistungserwartung an den hörgeschädigten Schüler haben. Genau so schlecht ist es, ein „Ich habe es verstanden" vorschnell zu akzeptieren, oder teilweise richtige Antworten als "gut genug" zu akzeptieren (Marschark und Knoors 2012, S. 163f). Die Kommunikation mit dem hörgeschädigten Schüler darf nicht zurückgefahren werden oder zu sehr vereinfacht werden (nur noch Ja/Nein Fragen); die Lehrkraft soll den hörgeschädigten Schüler genau so häufig aufrufen wie hörende Schüler. Ansonsten wird die soziale Integration und der Lernfortschritt behindert (Born 2009, S. 76). In diesem Zusammenhang ist auch auf den Umgang mit Sprechfehlern hinzuweisen. Der

Umgang damit soll sensibel sein. Wenn es der Situation angemessen ist (z.B. Einzelarbeit), kann von der Lehrkraft vorsichtig nachgefragt/korrigiert werden. Im Klassenverband sollte man gegebenenfalls lieber über den Fehler hinweggehen und das Gesagte aus dem Kontext erschließen, als durch eine öffentliche Korrektur Stigmatisierung zu ermöglichen bzw. den hörgeschädigten Schüler zu entmutigen (Born 2009, S. 75f).

Es sei an dieser Stelle noch einmal daran erinnert, dass hörgeschädigte Schüler mehr Zeit benötigen, da sie ständig ihre visuelle Aufmerksamkeit verlagern müssen und so nicht gleichzeitig visuelle und akustische Informationen verarbeiten können (Marschark und Knoors 2012, S. 114f). Sie brauchen außerdem aktive Hilfe bei der Verknüpfung von Wissen. Die Lehrkraft sollte also immer Vorwissen abfragen, Anknüpfungspunkte aufzeigen und neu Gelerntes stetig wiederholen. Dafür können auch Förderstunden nötig sein (ebd. S. 147-149).

Man kann es nicht oft genug wiederholen, jeder Schüler ist einzigartig und braucht auf seine spezielle Situation angepasste Maßnahmen. Aus der Fülle der hier aufgezeigten Hilfestellungen kann es viele geben, die im Einzelfall vernachlässigt werden können, und andere, die enorm wichtig sind. In Großbritannien hat man eine erfolgreiche Möglichkeit gefunden, wie Lehrkräfte die wesentlichen zu beachteten Punkte stets im Blick halten können. Der hörgeschädigte Schüler schreibt einen Aspekt, der ihm besonders hilft, auf eine Karte (z.B. *FM-Anlage Weitergeben, zu viel Lärm, oder Antlitzgerichtetheit!*). Verstößt die Lehrkraft gegen diesen, so kann der Schüler sie mit Hilfe der Karte diskret drauf hinweisen (Born 2009, S. 77).

5.3.2.6. Hörgeschädigtenkunde

An dieser Stelle muss noch einmal auf den doppelten Bildungsauftrag bei der Unterrichtung von Menschen mit Behinderung hingewiesen werden: einerseits gilt es, den herkömmlichen Lehrplan zu unterrichten, andererseits auch den behinderungsspezifischen Lehrplan, bei dem der Umgang mit der Behinderung gelehrt wird. Gerade im Inklusionsbereich darf diese zweite Schiene nicht vergessen werden, sonst hat man am Ende gut ausgebildete Menschen, die sich aber im Alltag nicht zurechtfinden können. Förderschulen mit Schwerpunkt Hören bieten in Bayern fächerübergreifend das Fach Hörgeschädigtenkunde an. Für die Regelschulen müsste jedoch nicht zwingend ein eigenes Fach eingeführt werden. Denkbar wäre auch eine Art Wahlfach, eventuell jahrgangsübergreifend oder lediglich einzelne Förderstunden. Inwieweit dies an den Regelschulen verwirklicht werden kann, hängt vom Einzelfall ab. Momentan sieht es noch schwierig aus, vor allem, weil für dieses Fach dafür ausgebildete Sonderpädagogen zur Verfügung stehen müssten. In Realschule und Gymnasium müssten diese als eigenständige Stellen geschaffen werden, da sie mit einem nicht-vertieften Studiengang nicht als normale Lehrkräfte eingesetzt werden können. Zudem würde sich eine eigne Stelle nur in Schwerpunktschulen mit mehreren Hörgeschädigten finanziell lohnen. Es muss also über eine Koope-

ration mit Förderschulen sowie einen verstärkten Einsatz des MSD nachgedacht werden. Auf keinen Fall darf dieser Bereich unter den Tisch gekehrt werden oder allein der Verantwortung des Hörgeschädigten und seiner Familie überlassen werden. Die Verantwortung der Inklusion liegt bei der Schule, nicht beim Schüler!

Was die Inhalte angeht, so kann der Lehrplan für den Förderschwerpunkt „Hören“ für das Fach Hörgeschädigtenkunde Anregungen geben (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2007a). In ihm werden sechs Bereiche als wesentlich erachtet. Welche speziell an der Regelschule unterrichtet werden sollen, muss wieder die individuelle Situation ergeben. Einzelne Punkte seien hier exemplarisch genannt:

1) Hörschädigungen

- Ursachen, Arten, Grade und Folgen von Hörschädigungen
- Akzeptanz der Hörschädigung

2) Technische Hilfen

- sachgerechter Umgang mit verschiedenen Hörhilfen
- spezielle Hilfen für Hörgeschädigte, z.B. Lichtklingel, Licht- und Vibrationswecker, Bildtelefon
- Bedeutung des Hörens, Absehens und Sprechens für das Gelingen von Kommunikation
- Möglichkeiten und Grenzen der Gebärdensprache
- Hörtaktik

3) Soziale Beziehungen

- Kontakte zwischen Hörgeschädigten und Hörenden
- Menschen mit Hörschädigungen in Vereinen und Verbänden
- Integration in die Gesellschaft

4) Berufs- und Arbeitswelt

- Möglichkeiten der Berufsausbildung und Weiterbildung
- Einschränkungen und Grenzen bei beruflicher Ausbildung und beruflicher Tätigkeit

5) Geschichte und Kultur

- Leben bekannter Menschen mit Hörschädigung

6) Soziale Hilfen und Rechtsbestimmungen

- Öffentliche Dienste für Hörgeschädigte
- Grundlegende Gesetze der Sozialgesetzgebung

5.3.3. Der Umgang mit Sehstörungen im Unterricht

Diese Arbeit versucht allgemeine Vorschläge für den Umgang mit Sehstörungen im Unterricht zu geben. Dabei versteht sich von selbst, dass sich die Didaktik für den Unterricht mit einem Schüler mit mittlerer Sehschädigung teils erheblich von der für einen blinden Schüler unterscheidet. Es muss also in jedem Fall die individuelle Situation des Schülers überprüft werden. Der Fokus wird in dieser Arbeit eher auf Schüler gelegt, welche noch über ein funktionierendes Restsehvermögen besitzen, da es sich dabei um die größere Gruppe handelt (Walther 2003, S. 89).

5.3.3.1. Raumgestaltung & Klassenatmosphäre

Kann man sich bei der Beschulung Hörgeschädigter an Regelschulen was die räumlichen Veränderungen betrifft noch auf das Klassenzimmer beschränken, so muss im Falle der Sehgeschädigten das gesamte **Schulgebäude** angepasst werden. Genügend Bewegung ist vor allem für Sehgeschädigte wichtig. Gerade in unbekanntem Umgebungen können sie in eine Schonhaltung fallen und sich so wenig wie möglich von ihrem bekannten Umfeld fortbewegen. Die Orientierung sollte dem Schüler also so weit erleichtert werden, dass er sich so selbstständig wie möglich im Klassenzimmer und im Schulhaus bewegen kann (Schöler 2009, S. 106). Die sehgeschädigten Schüler müssen in der Lage sein, sich zwischen und in ihrem Klassenzimmer, den Fachräumen und allen anderen für sie wichtigen Räumen (Sekretariat, Sporthalle, Mensa etc.) sicher und selbstständig zu bewegen. Lang und Schöler nennen dafür mehrere zu beachtende Punkte, wobei einige sicherlich von der individuellen Sehschädigung abhängen:

- "optimal und blendfrei ausgeleuchtete Schulräume,
- Beschriftung aller Räume in Schwarzschrift (kontrastreich, deutlich etc.) und in Brailleschrift,
- übersichtlich gestaltete Außenanlagen,
- Hindernisse, Gefahrenquellen (z.B. Gegenstände auf den Fluren oder auf dem Schulgelände) vermeiden bzw. beseitigen, Handläufe an Treppen,
- Vorsichtsmaßnahmen bzw. Absicherungen in der Sporthalle und auf dem Sportplatz,
- falls erforderlich, taktile Wegmarkierungen, Auf- und Abgänge kennzeichnen bzw. absichern." (Lang 2008, S. 189)
- Türen oder die Fächer mit Unterrichtsmaterialien im Klassenzimmer mit großflächigen und farblich klaren Bildern oder Zeichen kennzeichnen.
- Den Weg von der Eingangstür des Schulgebäudes zum Klassenzimmer des sehgeschädigten Kindes mit farbige "Leitlinien" am Fußboden oder an den Wänden markieren.
- Ein Relief oder Modell des Schulgebäudes, damit sich der sehgeschädigte Schüler ein inneres Bild der Schule schaffen kann.

Hilfestellungen für die Inklusionspraxis

- Markierung der nach zwei Seiten aufschwingenden Glastüren (am Boden zwei Meter vorher oder an der Tür selbst): Sie stellen eine Gefahrenquelle dar und können Sehgeschädigte verunsichern. (Schöler 2009, S. 105)

Ein weiterer Pulspunkt dieser Orientierungshilfen ist, dass sie den Mitschülern zeigen, dass an dieser Schule sehgeschädigte Schüler sind. Die Behinderung wird sichtbar und die Schülerschaft aufmerksamer und achtsamer.

Der wichtigste Raum ist natürlich das **Klassenzimmer**. Sehgeschädigte sind auf eine verlässliche Strukturierung der Lernumgebung angewiesen: Sie müssen wissen, wo sich Materialien, Hilfsmittel etc. befinden und sich darauf verlassen können, dass sich auch die sehenden Mitschüler an diese Einteilung halten. Dasselbe gilt natürlich für die Raumaufteilung, so dass die Schüler sich sicher und selbstständig im Raum bewegen können (Beyer 2008, S. 96). Der Schüler sollte sich am Schuljahresanfang in Ruhe einen Überblick über das neue Klassenzimmer verschaffen können um mit der neuen Umgebung vertraut zu werden (Schöler 2009, S. 107). Zu einem optimalen Klassenzimmer gehören:

- "Verdunkelungsmöglichkeit (z.B. zur Vermeidung von Blendung),
- klar den Schülern zugeordnete und beschriftete bzw. markierte Bereiche (Garderobe, Ablagefächer etc.),
- übersichtliche und konstante Anordnung der Schülerarbeitsplätze,
- konstante Ordnung der für Schülerinnen und Schüler zugänglichen Regale und Schränke etc.,
- optimale Beleuchtungssituation." (Lang 2008, S. 189)

Seh- und Hörgeschädigte gleichen sich in dem Punkt, dass beide auf eine optimale akustische Situation angewiesen sind: Hörgeschädigte, um ihr Resthörvermögen nutzen zu können, Sehgeschädigte, um den visuellen Bereich auszugleichen. Auch für ein sehgeschädigtes Kind ist daher eine gute Raumakustik wichtig, da es sich größtenteils über das Gehör orientieren muss (Schöler 2009, S. 108). Störgeräusche und Hall sind also zu reduzieren (siehe 5.3.2.1). Des Weiteren gleichen sich die Anforderungen an die Gesprächsatmosphäre. Sehgeschädigten fällt es schwer, die An- und Abwesenheit von Personen sowie deren Handlungen wahrzunehmen. Im Unterricht müssen diese daher weitgehend verbalisiert werden. Das beinhaltet unter anderem:

- Handlungsbegleitendes Verbalisieren bei Unterrichtstätigkeiten,
- Das Beschreiben und Erläutern von optischen Informationen (z.B. Ablauf und Ergebnis naturwissenschaftlicher Versuche),
- direktes Ansprechen und Aufrufen der Schüler mit Name, auch bei Wortmeldungen,
- verbale statt nonverbale Rückmeldungen (Ja statt Nicken),

- Handlungen vorher ankündigen (z.B. Austeilen von Medien) (Lang 2008, S. 180f; Schöler 2009, S. 108)

Wie bei der Hörschädigung ist bei der Sehschädigung der Blickkontakt hilfreich. Er erleichtert die Orientierung, da für das sehgeschädigte Kind klarer ist, aus welcher Richtung gesprochen wird. Aber auch in anderer Richtung ist der Blickkontakt entscheidend: der sehgeschädigte Schüler muss lernen, beim Zuhören dem Gesprächspartner den Kopf zuzudrehen. Sonst ist es für die Mitschüler nur schwer ersichtlich, ob der Sehgeschädigte gerade zuhört oder nicht (Schöler 2009, S. 110).

Für den individuellen **Arbeitsplatz** des Schülers sollten ebenfalls einige Dinge beachtet werden:

- "Kaltlichtbeleuchtung,
- blendfreier Sitzplatz für hochgradig sehbehinderte Schülerinnen und Schüler,
- höhenverstellbare Tische mit neigbarer Tischplatte [...]
- optimale Sitzposition, evtl. Sitzhilfen, Lagerungshilfen etc.
- ergonomische und übersichtliche Anordnung der benötigten Arbeits- und Hilfsmittel (Computer, Drucker, Punktschriftmaschine, Bildschirmlesegerät, Tafelkameranystem etc.),
- Ordnungssysteme bspw. für Arbeitsblätter und Arbeitsmittel [...]
- rutschfeste Unterlagen für Materialien und Lesetexte, Materialschälchen für Sortieraufgaben etc." (Lang 2008, S. 189f)

5.3.3.1. Unterrichtsformen

Zur besonderen **Strukturierung** des Unterrichts mit sehgeschädigten Schülern gehört zunächst eine intensivere Einführungsphase in den Lerngegenstand, damit die nötigen Vorerfahrungen bei allen Schülern sichergestellt werden können. Der erhöhte Zeitbedarf und die intensive Vor- und Nachbearbeitung müssen ebenso berücksichtigt werden wie häufige Pausen und Erholungsphasen, da die haptisch-auditive Wahrnehmung ein hohes Maß an Konzentration erfordert und es so schneller zu Ermüdung kommen kann. (Lang 2008, S. 181f; Hofer 2008a, S. 125). Es sollte also vermehrt auf Abwechslung geachtet werden. Parallele Handlungen sind auf manchen Gebieten nicht möglich, da die Kombination von taktilen mit visuellen Informationen nicht möglich ist und über denselben Kanal kompensiert werden müssen. Zum Beispiel können bei der taktilen Erfassung einer Karte nicht nebenbei Informationen nachgesehen werden, sondern die Erfassung muss unterbrochen werden, um die Zusatzinformationen mittels Braille einzuholen. Dies benötigt natürlich mehr Zeit (Hofer 2008a, S. 125).

Viele soziale und dingliche Sachverhalte lassen sich für Sehgeschädigte nur über eigenaktive, konkret-handelnde Auseinandersetzung begreifen. Deshalb ist vermehrt auf einen **handlungsorientierten Unterricht** zu setzen (Lang 2008, S. 179f).

Selbstständiges Lernen ist für Sehgeschädigte bedeutend schwieriger, da ihnen die "klassischen" Wege erschwert oder gar verwehrt sind: Schwarzschrift Texte lesen und erarbeiten, Bildinhalte erschließen, ausschneiden, anmalen, einkleben etc. Zwar gibt es alternative Methoden und Techniken, die müssen jedoch erst geübt werden. Es besteht die Gefahr, dass sehgeschädigten Schülern der Bereich des selbstständigen Lernens verwehrt wird und sie lediglich nur angeleitet werden (Beyer 2008). Hier können gut angeleitete Partnerarbeitsphasen Abhilfe verschaffen.

5.3.3.2. Unterrichtsinhalte

Was den Lerninhalt betrifft, so können drei Bereiche unterschieden werden: allgemeine Inhalte, die sehende und sehgeschädigte Schüler gleich lernen, allgemeine Inhalte, die Sehgeschädigten anders vermittelt werden müssen sowie spezielle Inhalte die Behinderung und den Umgang mit ihr betreffend (siehe 5.3.3.6) (Hofer 2008a, S. 118). Für alle drei Bereiche gilt, dass die intensivere Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand, welche durch die Wahrnehmungsmöglichkeiten der sehgeschädigten Schüler bedingt ist, einen größeren **zeitlichen Aufwand** pro Lerneinheit bedeutet. Die visuelle Erkundung eines Lerngegenstandes ist grundsätzlich schneller als die taktil-auditive. Zudem müssen die Voraussetzungen/das Vorwissen für einen Lerngegenstand, welche sehende Kinder über Alltagssituationen oder Beobachtungslernen erlangt haben, für sehgeschädigte Schüler zeitintensiv aufgebaut werden. Diese zusätzlich benötigte Zeit kann oftmals nur über eine **inhaltliche Reduktion** erreicht werden. Damit jedoch keine wichtigen Lerninhalte verloren gehen, muss bei Sehgeschädigten verstärkt auf das exemplarische Lernen gesetzt werden (Lang 2008, S. 178). Zu beachten ist außerdem, dass die Bedeutsamkeit eines Lerngegenstandes für sehende und sehgeschädigte Kinder nicht unbedingt gleich sein muss. Das heißt, bei der Auswahl der Themen und Medien müssen die Interessen der Sehgeschädigten gleichberechtigt berücksichtigt werden (Beyer 2008, S. 95).

5.3.3.3. Lesehilfen

Auf die verminderte Leseleistung von Sehgeschädigten wurde bereits hingewiesen. Nun basiert das System Schule sowie große Teile unseres Zusammenlebens jedoch auf der Fähigkeit, Texte lesen und erfassen zu können. Man muss die Sehgeschädigten also dahingehend unterstützen, dass auch sie Texte lesen und erfassen können. Zum einen kann dies bei hochgradig Sehgeschädigten und Blinden über die Punktschrift geschehen. Soweit möglich sollte jedoch auch die Schwarzschrift verwendet werden, um dem Sehgeschädigten mehr Möglichkeiten offen zu halten. Hierbei muss die Balance gefunden werden zwischen Spezialdruck einerseits – um das Lesen so einfach und motivierend wie möglich zu gestalten – und Normaldruck andererseits, um optimal auf (spätere) Alltagssituationen vorzubereiten (Krug 2001, S. 223f). Sehgeschädigte kommen dabei nicht umhin, das Lesen mehr üben zu müssen als Normalsehende. Sie benötigen dabei Unterstützung bezüglich der richtigen Lese-technik als auch beim Erfassen des Textinhalts. Nicht zu vergessen sei die notwendige Motivierung.

Exkurs: Braille-Schrift¹⁵

Die Punktschrift steht im Gegensatz zur Schwarzschrift. Sie wird haptisch durch punktuelle Hervorhebungen auf Papier oder einem Lesegerät (Braillezeile) erfasst. Die Brailleschrift basiert auf den Kombinationen von sechs in zwei Dreierspalten geordneten Punkten. Inklusive Leerstellen ergeben sich so 64 Kombinationsmöglichkeiten (Deutsche Vollschrift). Wenn diese nicht ausreichen (z.B. Sonderzeichen am Computer oder mit Fremdsprachen), wird eine erweiterte Codierung durch acht in zwei Viererspalten angeordnete Punkte verwendet, aus der sich 256 Kombinationen ergeben (Achtpunktschrift, Computer- oder Eurobraille). Die beiden Systeme sind kompatibel. Die 64 Grundkombinationen stehen jeweils für einen Kleinbuchstaben oder ein Satzzeichen. Sollen Zahlen oder Großbuchstaben dargestellt werden, wird ein spezielles Zeichen vorangestellt. Für spezielle Bereiche wie z.B. Mathematik oder Musik gibt es eine eigene Schrift, welche am Anfang des Dokuments angekündigt werden muss. Das Braille-Lesen ist ca. zwei bis dreimal langsamer als das allgemeine Lesen und Punktschriftbücher haben, je nach System, das 30-50 fache Volumen von Schwarzschriftbüchern. Produziert wird die Brailleschrift mit der Punktschriftbogenmaschine, einer Punktschrifttafel oder der Braillezeile eines Computers. Die Braillezeile dient der Umwandlung von Texten am PC in Brailleschrift. Sie besteht aus 40 oder 80 Braille-Modulen, welche mit je acht elektronisch-steuerbaren Zapfen ausgestattet sind, sodass sie jedes Zeichen der Computerbraille darstellen können.

Erleichterung des Schwarzschrift-Lesens

Krug gibt verschiedene Empfehlung für den Schriftbildbedarf Sehgeschädigter (2001, S. 224-229):

- **Schriftart:** gebräuchliche Schriftart ohne Serifen (z.B. Arial statt Times New Roman).
- **Schriftgröße:** muss individuell angepasst werden, es gilt nicht automatisch je größer je besser. Ziel sollte die Verwendung der kleinstmöglichen, gut lesbaren Schriftgröße sein.
- **Schriftschnitt:** halbfette und fette Schriftarten, Kursivdruck vermeiden.
- **Großbuchstaben:** Für Leseanfänger Texte auch mal nur in Großbuchstaben, für geübte Leser sollte es vermieden werden.
- **Buchstaben-/Wortabstand:** Der normale Abstand von Sans-Serif-Schriftarten ist ideal, gestreckte Abstände (z.B. durch Serifen-Schrift oder Blocksatz) sind zu vermeiden.
- **Zeilenlänge:** Kurze Zeilen und eine Spaltenanordnung des Textes sind zu bevorzugen, dennoch muss auch der Umgang mit Normaltexten geübt werden.
- **Zeilenabstand:** Es empfiehlt sich ein weiterer Zeilenabstand.
- **Kontrast und Farbe:** Der Kontrast zwischen Vorder- und Hintergrund sollte größer als 0,83 liegen, z.B. Schwarz auf Weiß/Gelb.

¹⁵ Lang et al. 2011, S. 15–17.

- **Papier:** Am besten kein glänzendes (Blendung), dünnes (Durchscheinen) oder Umweltpapier (mangelnder Helligkeitskontrast).

Der Leseprozess kann des Weiteren zunächst mittels Vergrößerung durch „Nähernehmen“ erleichtert werden. Gerade Kinder bis zum 12. Lebensjahr sollen von dieser Methode des Vergrößerns Gebrauch machen, da sie die Fähigkeit der Scharfeinstellung der Augen (Akkommodation) so trainieren können. Nähernehmen kann auch Kurzsichtige beim Lesen unterstützen, eine Vergrößerung erfolgt durch das Weglassen der Brille, was den Augen nicht schadet (ebd. S. 231). Da die Akkommodationsfähigkeit aber über einen längeren Lesezeitraum und mit dem Alter abnimmt, sind zusätzlich technische Hilfsmittel zu verwenden.

Es sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass das Ziel der sichere Umgang mit Normaltexten unter Zuhilfenahme von optischen Hilfsmitteln ist. Vergrößerte Texte sollten also nicht ausschließlich eingesetzt werden.

Optische Hilfsmittel

Zuerst denkt man dabei natürlich an Brillen, die geringe und mittlere Sehschädigungen meist ganz, schwere zumindest oft teilweise ausgleichen können (Krug 2001, S. 229). Die meisten Hilfsmittel streben über Vergrößerung eine Verbesserung der Visuswerte an. Dies führt jedoch gleichzeitig zu einer Verkleinerung des sichtbaren Textausschnitts, was sich negativ auf die Lesegeschwindigkeit auswirkt. Der Einsatz muss also abgewogen werden (ebd. 230). Neben Brillen stehen dem Sehgeschädigten verschiedene Lupen und Ferngläser zur Verfügung. Die Entscheidung für eine Lesehilfe sollte von Experten getroffen werden und hängt stark von der individuellen Sehleistung und dem Einsatzbereich ab. Die Schüler sollten verschiedene Modelle durchprobieren und müssen den richtigen Umgang mit der Lesehilfe lernen. Zudem muss sie immer individuell angepasst werden. Manche Schüler lehnen bestimmte Sehhilfen ab, oft aus sozialem Druck heraus. Hier gilt es eingehend zu beraten und zu unterstützen.

Lupen und Lesegläser (ebd. S. 232f): Befinden sich entweder unmittelbar vor oder in gewisser Entfernung vom Auge. Es gibt sie mit bis zu 15-facher Vergrößerung, zum Halten mit Griff oder zum Abstellen auf dem Text und mit eventueller Beleuchtung. Schwierigkeiten ergeben sich beim Schreiben sowie der Störung des Sehens mit beiden Augen. Am besten nur als zusätzliches Hilfsmittel oder für unterwegs einsetzen.

Lupenbrillen (ebd. S. 234f): Sind an sich eher unauffällig; um ihre Wirkung zu entfalten, muss der Text jedoch nah herangeführt werden. Erlauben von allen Sehhilfen das größte Gesichtsfeld, so dass

eine höhere Lesegeschwindigkeit erreicht werden kann. Sie können auch in Kombination mit Bildschirmlesegeräten verwendet werden.

Ferngläser (ebd. S. 235f): Helfen bei der Erfassung der weiteren Umgebung, z.B. dem Absehen von der Tafel. Da die Verwendung sehr auffällig ist, werden sie oft abgelehnt.

Fernrohrbrillen und Fernrohr Lupen (ebd. S. 236): Sie kombinieren die Vorteile von Fernrohr und Lupe mit einer Brille, eignen sich also besonders zum Blick in die Ferne (z.B. Lesen von der Wandtafel oder Zuschauen beim Fußball). Sie sind jedoch schwer und auffällig.

Technische Hilfsmittel

Bildschirmlesegerät (ebd. S. 236f): Es nimmt Texte oder kleine Gegenstände mit einer Kamera auf, und gibt sie beliebig vergrößert über einen Bildschirm wieder. Neuere Geräte können mit dem Computer kombiniert werden, so dass es kein extra Gerät braucht. Die Kamera ist dabei schwenkbar und kann auch in die Ferne (z.B. Tafel) gerichtet werden.

Computer (ebd. S. 237f): Die heutige Computertechnik erlaubt vieles, das vor einigen Jahren noch mit Spezialgeräten geleistet werden musste. Die gängigen Textverarbeitungsprogramme bieten vielfältige Vergrößerungs- und Darstellungsoptionen und eignen sich auch zur unkomplizierten Herstellung von Unterrichtsmaterialien. Zudem sind viele Texte heute digitalisiert oder sogar online verfügbar. Mit einer speziellen Bildschirmlesebrille und einem Schwenkarm für den Bildschirm kann dieser auf bis zu 12,5cm an das Gesicht herangeführt werden, wodurch die Vergrößerung am PC reduziert und somit ein größerer Textausschnitt wahrgenommen werden kann.

Formatvergrößerungen (ebd. S. 239): Hilfreich; sollte trotz optischer Hilfsmittel eine weitere Vergrößerung von gedruckten Texten oder Abbildungen nötig sein. Eine DIN-A Stufe bedeutet eine Vergrößerung um den Faktor 1,41.

Overheadprojektor (ebd. S. 240): Durch den Abstand von der Projektion wird die Vergrößerung des Textes aufgehoben oder sogar umgekehrt, so dass die Projektion erheblich kleiner erscheint als das Original. Es sollten also nur bereits vergrößerte Texte an die Wand geworfen werden.

Akustische Hilfsmittel (ebd. S. 241): Die Verwendung von Hörbüchern und -texten kann gerade hochgradig Sehgeschädigten eine große Hilfe sein. Für Blinde ist die Sprachausgabe am PC eine wichtige Stütze. Mittels Text-to-Speech und Screenreader-Software können digitale Texte vom PC mittels Sprachausgabe wiedergegeben werden. Der Screenreader stellt dabei fest, welche Objekte auf dem Bildschirm wiedergegeben werden (z.B. Icons, Schalter, Menüs, etc.) und wandelt diese Informationen in Text um. Zudem regelt er die Navigation auf dem Bildschirm (Lang et al. 2011, S. 190).

Für die einzelnen Fachdidaktiken sind teilweise spezielle Hilfsmittel von Nöten sowie z.B. Rechenschiffchen oder -maschinen für den Mathematikunterricht. Die einzelne Aufführung würde den Rah-

men dieser Arbeit jedoch sprengen, sodass hier nur auf die Werke von Krug (2001) und Lang et al. (2011) verwiesen wird. Viele optische und technische Hilfsmittel werden von den Krankenkassen für den inklusiven Schulbesuch bezahlt (Beyer 2013, S. 34).

5.3.3.4. Taktile Veranschaulichung

Nach Möglichkeit soll der sehgeschädigte Schüler dieselben Inhalte mit den strukturell gleichen Medien wie seine Mitschüler behandeln. Wo dies nicht möglich ist, sollen Anpassungen vorgenommen werden (Schöler 2009, S. 111). Dabei geht es jedoch nicht nur um Texte, sondern auch um den Bereich der Darstellungen. Für Sehende bedeutet dies Bilder, Filme, Karten, Modelle etc., die vor allem visuell erfasst werden. Kann mit Vergrößerung nichts mehr erreicht werden, kommt man für hochgradig Sehgeschädigte in den Bereich der taktilen Erfassung. Vom Realobjekt zum Begriff gibt es verschiedene Zwischenstufen, die bei der taktilen Erfassung genutzt werden können. In der sogenannten Abstraktionsreihe werden die verschiedenen Möglichkeiten deutlich:

"Das wirkliche Objekt → ein wirklichkeitsnahes (z.B. ausgestopftes) Präparat → sein verkleinertes oder vergrößertes Modell → das plastische Halbreief → das flache, schematische Relief → die schlichte, taktile Umrisskizze → die sprachlich-begriffliche Beschreibung → die kurze sprachliche Benennung" (Lang et al. 2011, S. 107)

Taktile Medien müssen ergänzt werden durch schriftliche oder verbale Erläuterungen. Für das Verständnis spielen visuelle Vorerfahrungen eine erhebliche Rolle, also auch der Grad und Zeitpunkt der Erblindung. Das Erfassen eines Realgegenstandes über die Abstraktion der Reliefdarstellung erfolgt keineswegs automatisch (wie z.B. die Erfassung mittels eines Bildes), sondern sie muss vermittelt und eingeübt werden (Lang 2008, S. 185f). Veranschaulichungsmedien sind dabei hoch motivierend. Damit diese Motivation auch auf die sehenden Mitschüler übergeht und ein Austausch über das Medium möglich ist, müssen die Medien anschaulich und farbig gestaltet werden (ebd.).

Die Anforderungen an das Veranschaulichungsmaterial sind hoch. Lang listet allein 21 Punkte auf: von der Größe, über die inhaltliche Reduzierung, bis zur Vermeidung von perspektivischen Darstellungen bei Reliefs (2008, S. 186f). Zusammenfassend müssen vier Hauptkriterien gegeben sein (Lang et al. 2011, S. 107):

- 1) Verständnis des Sachverhalts durch den Abbildungs-Hersteller.
- 2) Wissen um den Kenntnisstand des Schülers bezogen auf den Sachverhalt sowie Tasttechniken und Vorstellungsvermögen.
- 3) Gestalterisches Geschick und inhaltliche Reduktion.
- 4) Handwerklich und technisch gelungene Umsetzung.

Oftmals braucht es aber gar keine aufwendig angefertigten Modelle oder Reliefdarstellungen. Manchmal können Sachverhalte auch zügig durch die Verwendung alltäglicher Bastelmaterialien dargestellt werden. Beispielsweise können die Mendelschen Vererbungslehren statt mit Bildern von Erbsen mit echten Erbsen unterschiedlicher Textur (runzelig und glatt) ertastbar gemacht werden. Auch Spielzeug wie Playmobil oder Lego kann sich dabei gut eignen. Wenn die gut sehenden Kinder die englischen Begriffe für Tiere anhand von Bildern lernen, könnten dies die sehgeschädigten über das Ertasten von Tierfiguren leisten.

Zur professionellen Herstellung von Reliefdarstellungen gibt es drei gängige Methoden (Lang 2008, S. 187f):

- **Zeichenfolie:** eine spezielle Folie wird in eine Zeichentafel eingespannt; mit dem Zeichenstift werden taktile Spuren erzeugt. Eine Vervielfältigung ist nicht möglich.
- **Thermokopierverfahren:** Eine Vorlage wird auf spezielles Papier gedruckt, kopiert oder aufgetragen. Anschließend wird es in einem *Fußer-Gerät* bestrahlt, so dass alle schwarzen Linien/Flächen ca. 1mm aufquellen.
- **Tiefziehverfahren:** eine Plastikfolie wird in der Tiefziehpresse auf eine hitzebeständige Vorlage gepresst, die so vervielfältigt wird und nachträglich eingefärbt werden kann. Der Zeitbedarf ist relativ hoch.

Jedes Verfahren hat dabei seine Vor- und Nachteile. Die Schule müsste auf alle Fälle über die jeweiligen Geräte verfügen.

Die Herstellung oder Anschaffung von taktilen Medien ist ein (zeit)aufwendiger Prozess. Es sollte deshalb genau überlegt werden, welche Sachbereiche sich für die taktile Darstellung lohnen. Es sei hier noch einmal auf das exemplarische Lernen verwiesen. Die Materialien sollten dabei so angefertigt werden, dass sie auch in zukünftigen Jahren noch verwendet werden können. Zudem erfordert der Einsatz von taktilen Medien einen hohen Zeitaufwand. Die sehgeschädigten Schüler müssen sich zunächst ausreichend in den Sachverhalt eingearbeitet haben, bevor das Medium eingesetzt werden kann. Taktile Erfassung und Nachbearbeitung benötigen ebenfalls viel Zeit (Lang et al. 2011, S. 118f).

5.3.3.5. Sehgeschädigtenkunde

Wie bereits beim Punkt Unterrichtsinhalte erwähnt, gibt es spezielle Inhalte, welche die Sehgeschädigten unabhängig von ihren gut sehenden Mitschülern lernen müssen. Der Umgang mit der eigenen Behinderung und die Kompensation derselben in konkreten Lebenssituationen sind gerade in Bezug auf Blindheit oder hochgradiger Sehbehinderung extrem wichtige, ja grundlegende Voraussetzungen und Lernziele. Sehgeschädigte Schüler müssen also in bestimmten Bereichen Fertigkeiten und Fähigkeiten entwickeln, um ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, sowie soziale und berufliche

Integration zu erreichen (Lang 2008, S. 177). Dies gilt vor allem für hochgradig Sehgeschädigte und Blinde; die individuelle Situation ist also immer zu beachten. Einige dieser Fertigkeiten können im normalen Unterricht eingeführt, geübt und vertieft werden, zum Beispiel der Umgang mit Reliefdarstellungen. Andere müssen separat in einem eigenen Fach gelehrt werden, das hier als *Sehgeschädigtenkunde* bezeichnet werden soll. Zum Förderschwerpunkt „Sehen“ gibt es eine Empfehlung der Kultusministerkonferenz von 1998, welche die förderungsspezifischen Bereiche definiert: Begriffsbildung und kognitives Lernen, Schrift und Kommunikation, Lebenspraktische Fertigkeiten, Orientierung und Mobilität, Ästhetische Erziehung, Seherziehung (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 1998). Diese Bereiche decken ein großes Spektrum an Inhalten ab, von denen hier nur einige exemplarisch genannt werden sollen (mittendrin e.V. et al. 2012, S. 195–197):

- **Kommunikationsfähigkeiten:** Umgang mit optischen und nicht-optischen Hilfsmitteln , Vermittlung von Kommunikationsstrategien (z.B. angemessen um Hilfe fragen), Brailleschrift.
- **Sensorische Fähigkeiten und Fertigkeiten:** Förderung der visuellen Wahrnehmung und der Wahrnehmung durch andere Sinne (z.B. im Bezug auf Tast- und Hörstrategien).
- **Motorische Fähigkeiten und Fertigkeiten:** Gleichgewichtsvermögen, Körperkoordination.
- **Orientierung und Mobilität:** im Schulgebäude und Straßenverkehr, Nutzung spezifischer Hilfsmittel (wie Langstock oder Monokular).
- **Lebens- und alltagspraktische Fertigkeiten:** Essenstechniken, Handlungsabläufe.
- **Berufsorientierung und -bildung:** Auseinandersetzung mit möglichen Berufsfeldern .

Es stellt sich generell die Frage, inwieweit diese Inhalte in einem eigenen Fach untergebracht werden können oder ob sie besser noch direkt im Unterricht parallel zum eigentlichen Inhalt gelehrt werden sollen (Lang 2008, S. 169). Es würde jedoch den Rahmen dieser Arbeit sprengen, die Didaktik und Methode dieser behinderungsspezifischen Unterrichtung aufzuzeigen. Es sei an dieser Stelle daher stattdessen noch einmal darauf verwiesen, dass die Unterrichtung an einer Regelschule nicht dazu führen darf, dass lediglich fachliche Inhalte vermittelt werden. Die Regelschule muss es schaffen dem zweifachen Bildungsauftrag im Zuge der Inklusion gerecht zu werden, sei es in Zusammenarbeit mit dem MSD, den Förderschulen, anderer externer Partner oder der Schaffung von Know-how an der Schule selbst. Letzteres kann vermutlich nur an Schwerpunktschulen gelingen.

5.4. Externe Hilfe

Es ist in dieser Arbeit bereits mehrmals darauf hingewiesen worden, dass die Regelschulen alleine nicht über das nötige Know-how verfügen, um Inklusion so umzusetzen, dass sie wirklich dem Kindeswohl dient. Die Regelschulen sind vielmehr auf das Wissen und die Hilfe von externen Partnern

angewiesen und sollten auch nicht zu stolz sein, diese einzuholen (Furtmayr 18.12.2013, Frage 27). Als Partner für die Inklusion stehen zunächst die **Förderschulen** zur Verfügung. Sie verfügen über jahrzehntelange Erfahrung mit ihren jeweiligen Förderschwerpunkten, angepasste Materialien und kreative Lösungswege. Sie sollten daher immer als erste Anlaufstelle dienen. Zudem gibt es ja bereits **Regelschulen**, welche Erfahrungen mit der inklusiven Beschulung sammeln konnten, wie etwa das Gisela-Gymnasium. Des Weiteren werden die Regelschulen durch den **Mobilen Sonderpädagogischen Dienst** unterstützt. Und schließlich gibt es noch die behinderungsspezifischen **Verbände und Vereine**, die ebenfalls eine wertvolle Anlaufstelle sein können. Auf die letzten beiden Stellen wird hier noch einmal kurz gesondert eingegangen.

Der Mobile Sonderpädagogische Dienst

In Bayern, wie auch in anderen Bundesländern, bilden die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste (MSD) eine wichtige Säule der Inklusionspolitik. Darunter versteht man Sonderpädagogen und Förderschullehrkräfte, welche an die Regelschulen kommen, um die dortigen Lehrkräfte zu unterstützen; dies jedoch nur auf Stundenbasis, nicht als reguläre Zweitlehrkraft. Sie bilden damit das Bindeglied zwischen der fachlichen Kompetenz der Förderzentren und dem inklusiven Setting in der Regelschule. Der Aufgabenbereich des MSD ist dreigeteilt: **Fördern, Beraten** und **Diagnostizieren**. Dabei richtet sich sein Augenmerk nicht nur auf den betroffenen Schüler, sondern auf alle Beteiligten, also auch Eltern, Lehrkräfte sowie die Schule im Allgemeinen. Dabei kommt vor allem der Beratung im Zuge der Inklusion eine immer stärkere Bedeutung zu (Steiner 2008, S. 59): Im Fall der Lehrkräfte und der Schulen, um das nötige Know-how an die Schulen zu bringen; im Fall der Eltern, um auf die verschiedenen Inklusionsmodelle und außerschulischen Angebote hinzuweisen, aber auch – wie bei der Beratung der Betroffenen selbst – um an Identitätsbildung und sozialer Integration zu arbeiten. Der MSD entscheidet auch über die Vergabe von Förderstunden und des genehmigungspflichtigen Nachteilsausgleichs. Auf Basis von Beobachtungen und Gesprächen erstellen die Lehrkräfte des MSD die dafür nötigen Gutachten.

Leider kann der MSD nur bis zu einem gewissen Punkt Hilfestellungen geben. Die einzelnen Lehrkräfte des MSD betreuen eine sehr große Schülerzahl, teils über weite Gebiete verstreut. Hinzu kommt, dass pro Schüler und Jahr nur wenige Besuche/Stunden vorgesehen sind (Furtmayr 18.12.2013, Frage 23). Die Betreuungssituation könnte also besser sein. Daher ist es umso wichtiger, dass für jeden hör- oder sehgeschädigten Schüler auch wirklich die Betreuung durch den MSD angefordert wird, um die Betreuungssituation an der Schule insgesamt zu verbessern. Da der Antrag für den MSD von den Eltern kommen muss, muss die Schule darauf hinarbeiten, dass diese ihn auch wirklich stellen (ebd.).

Verbände und Vereine

Hier soll nur eine kleine Liste an möglichen Anlaufstellen vorgestellt werden. Die meisten Verbände haben regionale Untergruppen, so dass auch vor Ort Unterstützung geleistet werden kann. Im Bereich Sehschädigung der größte Verband der *Deutsche Blinden und Sehbehindertenverband e.V.* (DBSV). Mehr auf die Belange von Jugendlichen und Schülern richtet sich das *ISAR-Projekt* mit seinem virtuellen Kompetenzzentrum.

Für die Belange Hörgeschädigter setzt sich der *Deutsche Schwerhörigen Bund e.V.* (DSB) ein. Von ihm gibt es auch eine *Bundesjugend*, die spezielle Angebote zum Bereich Inklusion hat. Weiter gibt es die *Deutsche Hörbehinderten Selbsthilfe e.V.* (DHS) mit vielen Selbsthilfegruppen vor Ort. Jenseits von Verbänden bietet das Internetportal *Taubenschlag* Möglichkeiten zur Information und zum Austausch von Betroffenen. *Taubenschlag* ist mit allen größeren Verbänden sowie zahlreichen Jugend- und Studentenverbindungen vernetzt.

6. Fazit

Die vorliegende Arbeit ging der Frage nach, welche Informationen Lehrkräfte an weiterführenden Regelschulen benötigen, um die Inklusion von Schülern mit Hör- oder Sehschädigungen erfolgreich zu bewerkstelligen. Zunächst wurde klargestellt, dass unter dem Label der Integration bereits viele Jahre an der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern mit und ohne Behinderungen gearbeitet wird. Es wurde jedoch auch klar, dass mit dem verankerten Rechtsanspruch auf einen Regelschulplatz im Zuge der Inklusion ein neues Kapitel im Bereich der gemeinsamen Beschulung aufgeschlagen wurde. Ob sich indes auch qualitativ etwas ändern wird, bleibt abzuwarten und hängt hauptsächlich davon ab, ob die Schulen bei ihrer Aufgabe angemessen finanziell, ideell und personell unterstützt werden. Die Schulen sollten sich jedenfalls fragen, was sie tatsächlich leisten können, bevor sie schwer hör- oder sehgeschädigte Schüler aufnehmen. Das Kindeswohl muss vor allen anderen Interessen stehen.

Was die konkrete Situation von Hör- und Sehgeschädigten angeht, so wurde zunächst deutlich, dass sich unter diesen Bezeichnungen eine sehr heterogene Gruppe verbirgt. Art und Ausmaß der Behinderung können sich gewaltig unterscheiden, und die individuelle Situation hat enormen Einfluss auf die notwendigen Anpassungsmaßnahmen der Regelschule. Gerade in einer Schule für alle ist es wichtig, die Unterschiede zwischen den Schülern zu kennen und sich im Klaren zu sein, was sie leisten können. Nur wenn ein Bewusstsein für die Unterschiede im Lernprozess geschaffen wird, kann der Lehrvorgang so angepasst werden, dass auch Schüler mit Hör- oder Sehschädigungen gewinnbringend an Regelschulen unterrichtet werden können. Für alle beteiligten Lehrkräfte ist es demnach

Fazit

unerlässlich, sowohl mit der Behinderungsform im Allgemeinen, als auch mit der persönlichen Situation des Schülers vertraut zu sein.

Gerade im persönlichen Gespräch mit Regelschullehrkräften wird oftmals deutlich, welche Unsicherheiten und Befürchtungen mit Inklusion verbunden werden. Die Lehrkräfte fühlen sich weder durch Studium und Ausbildung noch durch das Weiterbildungsangebot ausreichend auf die Situation vorbereitet. Die vorliegende Arbeit hat deshalb versucht, das vorhandene Wissen zur Unterrichtung an Regelschulen zu bündeln und sinnvoll zu gliedern. Es wurde deutlich, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, den Unterricht an die speziellen Bedürfnisse der Betroffenen anzupassen, aber auch vielfältige Anforderungen, die bei Nichtbeachtung nicht zum gewünschten Erfolg führen werden. Es muss an dieser Stelle noch einmal an die Prämisse der Inklusion erinnert werden: die Schulen haben sich den Schülern anzupassen, nicht umgekehrt. Eine bloße Addition der Schüler mit Behinderung zum Regelunterricht, mit keinerlei oder nur geringfügigen Anpassungen an ihre Situation, kann nicht zum gewünschten Erfolg führen und wird vermutlich in vielen Fällen scheitern, wie auch die Beispiele vom Gisela Gymnasium zeigen. Gefragt sind alle Beteiligten, von der Schulpolitik über die Gesellschaft, die Eltern, Schulleitung, Lehrkräfte bis zu den Mitschülern. Und auch wenn diese Arbeit den Fokus vor allem auf die Lehrkräfte legt, wenn sie in ihren Bemühungen allein gelassen werden, kann das Projekt Inklusion nicht funktionieren.

Was die konkreten Anpassungen des Unterrichts anbelangt, so kann diese Arbeit nur Vorschläge präsentieren. Viele davon stammen aus dem Erfahrungsschatz der Förderschulen oder erfolgreichen inklusiven Regelschulen, andere aus den Überlegungen der jeweiligen Sonderpädagogik. Wie bereits erwähnt wurde, müssen diese Methoden in den kommenden Jahren wissenschaftlich beobachtet und analysiert werden, um ihre Gültigkeit für die inklusive Regelschule zu überprüfen. Zu klären ist unter anderem die Frage nach der optimalen Klassengröße, der tatsächlichen Lerngeschwindigkeit sowie dem Nutzen von Hilfsmitteln. Hier sei noch einmal auf die Arbeit des Forschungsprojekts *„Integration Hörgeschädigter in allgemeinen Einrichtungen“* des Lehrstuhls für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians Universität München verwiesen. Was die Ideen in dieser Arbeit betrifft, so muss in jeder individuellen Situation neu entschieden werden, welche Aspekte übernommen werden und welche als nicht-gewinnbringend ausgelassen werden können. Wichtige Grundvoraussetzung ist eine gute Kommunikation innerhalb des Kollegiums und mit der Schulleitung über erfolgreiche Hilfestellungen. Des Weiteren können die hier präsentierten Informationen nur ein Anfang sein. Wenn Inklusion verantwortlich umgesetzt werden soll, sind professionelle Fort- und Weiterbildungen in den jeweiligen Bereichen unerlässlich.

Die Regelschulen sind nicht allein in ihren Bemühungen, die optimale Beschulung von Kindern mit Behinderungen leisten zu können. Das Wissen und die Erfahrung des Mobilen Sonderpädagogischen

Fazit

Dienstes, der Förderschulen, anderer inklusiver Regelschulen sowie von Verbänden und Vereinen existiert und sollte unbedingt genutzt werden.

Diese Arbeit möchte Mut und Lust machen, den Inklusionsprozess mit hör- oder sehgeschädigten Schülern zu durchlaufen. Es gibt viele Wege und Möglichkeiten, den Prozess zu begleiten und zum Erfolg zu führen. Das gemeinsame Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung bietet großes Potential für alle Beteiligten. Es gibt Probleme, aber es gibt auch viele Lösungsmöglichkeiten. Wenn alle an einem Strick ziehen, kann aus Inklusion das erfolgreichste Bildungsprojekt unserer Zeit werden.

7. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: What inclusion IS about (UNESCO 2005, S. 15).....	5
Abbildung 2: Stufenmodell der Sonderpädagogik (Angelehnt an Wikipedia: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/8/86/Schritte_zur_Inklusion.svg/260px-Schritte_zur_Inklusion.svg.png)	9
Abbildung 3: Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik, (nach Wocken 2010, S. 210) ..	11
Abbildung 4: Differenzierung nach Grad der Hörschädigung (vgl. Braun 1999, S. 93f)	22
Abbildung 5: Differenzierung nach Art und Sitz der Hörstörung (vgl. Leonhardt 2010, S. 51-57).....	23
Abbildung 6: Transparenz-Darstellung eines Hörgerätes (Hamann 2006, S. 85).....	27
Abbildung 7: Funktionsweise eines Cochlea Implantats (Hermann-Röttgen 2010, S. 45).....	28
Abbildung 8: Faktorenmodell des funktionalen Seevermögens, (Hofer 2008, S. 20).	38
Abbildung 9: Teilaspekte des Lesens (Krug 2001, S. 216).	41
Abbildung 10: Sitzplatz des hörgeschädigten Schülers nach (Born 2009, S. 155).....	59
Abbildung 11: T-Diagramm zum Sozialziel "Leise Stimme benutzen" (Weidner 2012, S. 37).....	60

8. Literaturverzeichnis

Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35 (2008). Bonn.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2001): Lehrplan zum Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation. für die bayerische Grundschulstufe des Förderzentrums für Hörgeschädigte sowie für den gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2005): Nachteilsausgleich für hörgeschädigte Schüler. An alle Realschulen in Bayern (per E-Mail). Aktenzeichen: V 2 - S 6306.4 - 5.10600. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München. Online verfügbar unter <http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdf/llhoerge.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2006): Nachteilsausgleich für hörgeschädigte, körperbehinderte und sehgeschädigte Schüler. An die Gymnasien in Bayern, einschließlich der schulden besonderer Art sowie an die Ministerialbeauftragten für die Gymnasien (per OWA). Aktenzeichen: VI.b - 5 S 5300 - 6.108417. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München. Online verfügbar unter <http://www.schulberatung.bayern.de/imperia/md/content/schulberatung/pdf/nachteilygm.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (2007a): Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule Adaption des Lehrplans für die bayerische Hauptschule an den Förderschwerpunkt Hören. Hg. v. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. München. Online verfügbar unter http://www.isb.bayern.de/download/8514/lp_hauptschule_adaption_hoeren.pdf, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2007b): Ich habe ein Kind mit Hörschädigung in meiner Klasse... wie kann ich es unterstützen? Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Ludwig-Maximilians Universität München & Leopold-Klinge-Stiftung. Flyer. Online verfügbar unter http://www.bestellen.bayern.de/application/stmug_app000008?SID=824632041&ACTIONxSESSxSHOWPIC%28BILDxKEY:05000052,BILDxCLASS:Artikel,BILDxTYPE:PDF%29, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Abbildungsverzeichnis

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2008): Ich bin Hörgeschädigt... was kann ich tun? Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus/Ludwig-Maximilians Universität München & Leopold-Klinge-Stiftung. Flyer. Online verfügbar unter http://www.bestellen.bayern.de/application/stmug_app000008?SID=824632041&ACTIONxSESSxSHOWPIC%28BILDxKEY:05000067,BILDxCLASS:Artikel,BILDxTYPE:PDF%29, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Beauftragter der Bundesregierung für die Belange Behinderter Menschen (2011): Wegweiser für die Eltern zum Gemeinsamen Unterricht. Allgemeine Informationen. Berlin. Online verfügbar unter http://www.behindertenbeauftragter.de/SharedDocs/Publikationen/DE/Elternratgeber_gemeinsame_Bildung.pdf?__blob=publicationFile, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Bentele, Katrin (2012): Menschenrechte und Ethik. Überlegungen zur Inklusion von Menschen mit einer Hörschädigung. In: Manfred Hintermair (Hg.): Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median, S. 13–28.

Bergmann, Peter (2012): Integrative Beschulung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im Regelschulsystem des Gemeinsamen Unterrichts (GU). Christian - An Taubheit grenzend hörgeschädigt. In: Rainer Benkmann (Hg.): Inklusive Schule. Immenhausen bei Kassel: Prolog-Verl (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, 13).

Beyer, Friederike (2008): Didaktik des gemeinsamen Unterrichts. Blindenpädagogische Kompetenzen und Erfordernisse als Bestandteil einer "Schule für alle". In: Markus Lang, Ursula Hofer und Friederike Beyer (Hg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 68–104.

Beyer, Friederike (2013): Hintergrundwissen Inklusion. Handreichung Sekundarstufe I ; [Klasse 5 - 10]. 1. Aufl. Stuttgart: Klett.

Blochius, Petra (2009). Training sozialer Kompetenzen für hörgeschädigte Schüler. In: Inklusion - Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg: Median-Verl. von Killisch-Horn, S. 66–79.

Booth, T.; Ainscow, M. (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Unter Mitarbeit von Ines Boban und Andreas Hinz. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Halle-Wittenberg.

Borchert, Johann; Schuck, Karl Dieter (1992): Integration: Ja! - Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher. 1. Aufl. Hg. v. Andreas Hinz. Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt (Lebenswelten und Behinderung, 2).

Abbildungsverzeichnis

Born, Simone (2009): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Didaktik und Methodik des integrativen Unterrichts mit hörgeschädigten Schülern in allgemeinen Schulen (Sekundarstufe I). Dissertationsarbeit, LMU München.

Braun, Otto (1999): Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Hörstörungen. In: Monika Ortmann (Hg.): Integrative Schulpädagogik. Stuttgart [u.a.]: Kohlhammer (Kohlhammer Pädagogik), S. 83–111.

Bringmann, Maximilian (2013): Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeinen Schulen. Hamburg: Kovač (Schriftenreihe Integrationspädagogik in Forschung und Praxis, Bd. 12).

Deutscher Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. (Hg.) (2000): Hörgeschädigte Kinder, Schwehörige Erwachsene. Kommunikation mit Schwerhörigen und Ertaubten Menschen. Hamburg.

Deutscher Schwerhörigenbund e.V. (Hg.) (2009): Wir über uns. Online verfügbar unter http://www.schwerhoerigen-netz.de/MAIN/dsb_intern.asp, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Frühauf, Theo (2008): Von der Integration zur Inklusion - ein Überblick. In: Andreas Hinz und Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 11–32.

Furtmayr, Severin (18.12.2013): Inklusion von Hörgeschädigten am Gisela Gymnasium München. Interview mit Herrn D.

Hamann, Karl-Friedrich (2006): Schwerhörigkeit und Hörgeräte. München [i.e. Germering] [u.a.]: Zuckschwerdt.

Hennings, D. G. (1975): Mastering Classroom Communication. What Interactions Analysis Tells the Teacher. Pacific Palisades: Goodyear Publications & Co.

Hermann-Röttgen, Marion (Hg.) (2010): Cochlea- & Mittelohrimplantate. Stuttgart: TRIAS.

Hintermair, Manfred (2005): Familie, kindliche Entwicklung und Hörschädigung. Theoretische und empirische Analysen. Heidelberg: Winter (Edition S).

Hintermair, Manfred (2012): Inklusion von gehörlosen und schwerhörigen Kindern und Jugendlichen. sozialwissenschaftliche und sozialisationspsychologische Betrachtungen. In: Manfred Hintermair (Hg.): Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median, S. 83–107.

Abbildungsverzeichnis

Hinz, Andreas (2008): Inklusion - historische Entwicklungslinien und unternationale Kontexte. In: Andreas Hinz und Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit Geistiger Behinderung (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verl, S. 33–52.

Hofer, Ursula (2008a): Allgemeindidaktische Modelle: Ihre Ressource für den Unterricht mit blinden und hochgradig sehbehinderten Kindern und Jugendlichen. In: Markus Lang, Ursula Hofer und Friederike Beyer (Hg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 105–150.

Hofer, Ursula (2008b): Sehen oder Nichtsehen: Bedeutung fürs Lernen und aktive Teilhabe in verschiedenen Bereichen des Lernens und Lebens. In: Markus Lang, Ursula Hofer und Friederike Beyer (Hg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 17–68.

Jaumann-Graumann, O. (2000): Gemeinsames Leben und Lernen in integrativen Klassen. In: Annette Leonhardt (Hg.): Gemeinsames Lernen von hörenden und hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Verl. Hörgeschädigte Kinder, S. 55–63.

Krammer, Klaudia (2001): Schriftsprachkompetenz gehörloser Erwachsener. Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 3. Klagenfurt.

Krug, Franz-Karl (2001): Didaktik für den Unterricht mit sehbehinderten Schülern. München [u.a.]: Reinhardt (UTB für Wissenschaft, 8209).

Lang, Markus (2008): Inhaltsbereiche und konkrete Ausgestaltung einer spezifischen Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. In: Markus Lang, Ursula Hofer und Friederike Beyer (Hg.): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik), S. 151–197.

Lang, Markus; Hofer, Ursula; Beyer, Friederike (Hg.) (2008): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 1: Grundlagen. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).

Lang, Markus; Hofer, Ursula; Beyer, Friederike (Hg.) (2011): Didaktik des Unterrichts mit blinden und hochgradig sehbehinderten Schülerinnen und Schülern. Band 2: Fachdidaktiken. Stuttgart: Kohlhammer (Heil- und Sonderpädagogik).

Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik (2013): Forschungsprojekte. Online verfügbar unter <http://www.edu.lmu.de/gsp/forschung/index.html>, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Abbildungsverzeichnis

Leitner, Werner (2008): Handbuch Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. 7. Aufl. Weinheim [u.a.]: Beltz (Beltz Pädagogik).

Leonhardt, Annette (2009): Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in allgemeinen Schulen. Aktuelle Befunde der Wissenschaft. In: Inklusion - Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen. Symposium der Bundesjugend im DSB e.V. Heidelberg: Median-Verl. von Killisch-Horn, S. 40–56.

Leonhardt, Annette (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. 3. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt (UTB, 2104).

Lindner, Brigitte (2007): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern.

Löwe, Armin (1996): Pädagogische Hilfen für hörgeschädigte Kinder in Regelschulen. 4. Aufl. Heidelberg: Winter, Programm Ed. Schindele.

Marschark, Marc; Knoors, Harry (2012): Sprache, Kognition und Lernen. Herausforderungen an die Inklusion gehörloser und schwerhöriger Kinder. In: Manfred Hintermair (Hg.): Inklusion und Hörschädigung. Heidelberg: Median, S. 129–176.

Martiska, Martin (2006): Das integrative Oberstufenrealgymnasium für Hörbeeinträchtigte in Wien – ein Bericht aus der Praxis. In: *Hörgeschädigtenpädagogik* 60 (2), S. 54–56.

mittendrin e.V.; Stangier, Stephanie; Thoms, Eva-Maria (Hg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. mittendrin e.V. Mülheim an der Ruhr: Verl. an der Ruhr.

Neugebauer, Hans (1985): Behindertenspezifische Betreuung Sehgeschädigter an Regelschulen. Modellversuch. Würzburg: Ed. Bentheim.

OECD (Hg.) (2012): Bildung auf einen Blick 2012: OECD Indikatoren. Länderüberblick Deutschland. OECD.

Pospischil, Melanie (2013): Der "Bildungsartikel 24" aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter. Hamburg: Kovač (Integrationspädagogik in Forschung und Praxis, 11).

Preuss-Lausitz, U. (1997): Integration und Toleranz – Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Peter Heyer (Hg.): "Behinderte sind doch Kinder wie wir!". 1. Aufl. Berlin: Wiss.-und-Technik-Verl, S. 171–204.

Ptok, Martin (2011): Früherkennung von Schwerhörigkeiten im Neugeborenen- und Säuglingsalter. In: *Deutsches Ärzteblatt International*. 108 (25), S. 426–431.

Abbildungsverzeichnis

Rehle, Cornelia (2011): Inklusiver Unterricht - (wie) geht das? In: Metzger Klaus (Hg.): Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule : kompakt), S. 42–53.

Rowe, M.B. (1974): Wait-time and Rewards as Instructional Variables. Their influence on Language, Logic, and Fate Control. Part One: Wait-time. In: *Journal of Research on Science Teaching* 11 (2), S. 81–94.

Sander, Alfred (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (5), S. 240–244.

Scheetz, Nanci A. (2012): Deaf education in the 21st century. Topics and trends. 1. ed. Boston: Pearson.

Schmitt, Julia (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Überganges in die Sekundarstufe. Aachen: Shaker (Berichte aus der Pädagogik).

Schneider, Michael (1996): Kritische Analyse von sieben Jahren Erfahrungen mit der ambulanten Förderung Hörgeschädigter in Hessen. In: Annette Leonhardt (Hg.): Schulische Integration Hörgeschädigter. Neuwied [u.a.]: Luchterhand, S. 52–65.

Schöler, Jutta (2009): Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik : Praxis).

Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration - eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Pädagogik* 2009 (2), S. 51–53.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (Hg.) (1998): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998. Online verfügbar unter <http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sehen.pdf>, zuletzt geprüft am 27.01.2014.

Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2., durchges. Aufl. München [u.a.]: Reinhardt.

Steiner, Katrin (2008): Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. Dissertationsarbeit, LMU München.

Taglieber, Walter (2008): Berlin-Brandenburger Anti-Mobbing-Fibel. Was tun wenn ; Schulentwicklung. 4., überarb. Aufl. der Berliner Anti-Mobbing-Fibel. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM.

Abbildungsverzeichnis

taz (2012): Wenn Amt und Eltern Streiten. Ein gehörloses Mädchen geht auf eine Regelschule, braucht dafür eine Gebärdendolmetscherin. Die will die Sozialbehörde nicht bezahlen. Die Eltern zogen vor Gericht. In: *taz*, 26.07.2012. Online verfügbar unter <http://www.taz.de/!98042/>.

Theunissen, Georg (2011): Die UN-Konvention, Artikel 24: ein Kommentar. In: Metzger Klaus (Hg.): *Inklusion - eine Schule für alle. Modelle, Positionen, Erfahrungen*. 2. Aufl. Berlin: Cornelsen (Lehrerbücherei Grundschule : kompakt), S. 21–28.

UNESCO (Hg.) (1994): *Die Salamanca Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse*.

UNESCO (2005): *Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All*. UNESCO. Paris.

United Nations General Assembly (1993): *Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. United Nations General Assembly.

Vaugh, Sharon; Schumm, Jeanne Shay (1995): Responsible Inclusion for Students with Learning Disabilities. In: *Journal of Learning Disabilities* 28 (5), S. 264–270.

Voit, Helga (2012): Inklusion von innen. Selbstreflexionen gehörloser und schwerhöriger Erwachsener und ihre Relevanz für die Pädagogik. In: Manfred Hintermair (Hg.): *Inklusion und Hörschädigung*. Heidelberg: Median, S. 29–63.

Walther, Renate (2003): *Einführung in die Blinden- und Sehbehindertenpädagogik*. Mit 14 Tabellen und 21 Übungsaufgaben. München, Basel: E. Reinhardt (UTB, 2399).

Weidner, Margit (2012): *Kooperatives Lernen im Unterricht*. 7. Aufl. Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.

Wocken, Hans (2010): *Integration & Inklusion. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. In: Anne-Dore Stein (Hg.): *Integration und Inklusion auf dem Weg ins Gemeinwesen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204–234.

Internetadressen:

- http://teaching.schule.at/hoeren_und_hoerprobleme/hoerbeis/musik.htm
- <http://www.absv.de/sehbehinderungs-simulator>
- <http://www.giselagym.musin.de/index.php/schule/hoergeschaedigte-am-gisela>
- <http://www.isl-ev.de>
- <http://www.warensortiment.de/technische-daten/lautstaerke-indikator.htm>

9. Anhang

Interview mit Herr D. vom Giselagymnasium München über die Inklusion Hörgeschädigter

Frage 1: Wir haben heute den 18.12.2013 und das ist das Interview mit dem Herrn D. vom Giselagymnasium. Fangen wir doch mit der ersten Frage an. Welche Voraussetzungen muss ein hörgeschädigter Schüler mitbringen, um an einem Regelgymnasium inklusiv unterrichtet werden zu können? #00:00:19-9#

Herr D.: Also, ganz markant gesagt, gute Noten alleine reichen nicht. Also, natürlich muss eine gewisse Disposition da sein, dass er die Inhalte erfassen kann. Das ist klar. Eine gewisse gymnasiale Eignung - wie bei jedem gut hörenden Kind auch. Hinzu kommt aber dann noch eben welche, welchen Entwicklungsstand hat er wenn er sozusagen eingeschult wird am Gymnasium also in der fünften Klasse im Hinblick auf Kommunikationskompetenzen, also wie gut kann er sprechen. Sozialkompetenzen, also wie gelingt es ihm mit den gut hörenden Mitschülern in Kontakt zu treten, ähm, auch die Frage wie, emotional reagiert er vielleicht auf Enttäuschungen, auf Frustration. Die große Gefahr ist immer, dass der Hörgeschädigte versuchen wird, seine Behinderung unsichtbar zu machen. Mit dieser Leugnung zahlt er einen sehr hohen Preis, nämlich er leugnet seine eigene Identität. Das ist dann irgendwann zum Scheitern verurteilt. Und das nicht nur am Gymnasium, sondern auch an anderen Schulen. #00:01:58-3#

Frage 2: In wie weit spielt es eine Rolle ob der Schüler lautsprachlich oder gebärdensprachlich aufgewachsen ist? #00:02:04-0#

Herr D.: Also bei Gebärdensprache, ist es natürlich schon sehr schwer. Weil, wir können an der Regelschule das nicht anbieten, dass wir einen Gebärdendolmetscher bereitstellen. Es gibt ganz wenige Schulen, wo der Versuch unternommen wird. Auch hier im Grundschulbereich, aber da stößt das System schon an seine Grenzen. Also sowohl von der Organisation, als auch von den Kompetenzen. Also die Lehrkraft muss auch wissen, der Unterricht mit einem Gebärdendolmetscher ist ein anderer, als der ohne. Und es ist natürlich auch eine Kostenfrage. #00:02:46-4#

Frage 3: Es gibt ja verschiedene Modelle der Inklusion. Die Einzelinklusion oder in Kleingruppen. Welches Modell wäre jetzt für Schüler mit Hörschädigung speziell am besten geeignet? #00:02:54-8#

Herr D.: Also, wenn ein einzelner, ein Hörbehinderter, in einer Klasse ist, kann man eigentlich nicht von Inklusion sprechen. Ähm, Inklusion bedeutet auch, dass der Hörgeschädigte auch in seiner mit seiner Welt, der Hörgeschädigten, in Kontakt ist. Das ist ganz wichtig. Also Inklusion kann nicht nur

Anhang

bedeuten, dass eine Seite sich bedingungslos auf die andere einlässt. Und das heißt für Hörgeschädigte im Minimum 3 Mitschüler sollten vielleicht auch diese Behinderung haben. Im Minimum. Ideal wäre vielleicht 5. In einer Gruppe von 5 Schülern. Dann ist es möglich. Im anderen Fall ist es keine Inklusion. Es ist eine Addition oder ein Mitlaufen. #00:03:53-0#

Frage 4: Was müssen Lehrkräfte speziell über die Hörschädigung wissen, damit die Inklusion, oder das „Mitlaufen“ möglichst gut funktionieren kann? #00:04:03-7#

Herr D.: Ja, das ist eine wichtige Frage. Also auch die Schule muss da so professionell werden, dass sie sagt, wenn wir diese Behinderten aufnehmen, müssen wir auch unsere Lehrer und das Personal und auch die Schulleitung und das Sekretariat dahingehend informieren, was das bedeutet. Und für die Lehrkräfte ist es sehr wichtig. Sie müssen unterscheiden können, ob ein Kind hochgradig, mittel, oder nur gering hörgeschädigt ist. Und auch wo die Hörschädigung vorliegt. Ob das Mittelohr oder Innenohr ist. Auch eine ganz wichtige Frage ist die Kompetenz mit der Technik. Also der Lehrer muss den Umgang mit den Medien, den Medien für Hörgeschädigte beherrschen. Also auch, er muss schon auch wissen, Hörgerät, CI, was können die Geräte leisten, wo stoßen sie an ihre Grenzen? Und auch wenn Anlagen zum Einsatz kommen, muss auch da ganz klar sein, wo ist da die Grenze der Technik. Wo kann sie unterstützen? Ich gehe sogar soweit, dass eigentlich ein Lehrer in der Lage sein müsste - das muss er natürlich lernen, Studiengang Sonderpädagogik am besten – wie man eine Hörkurve interpretiert. Weil zum Beispiel gerade in Sprachen, kann man dann schon raussehen, ob das Kind bestimmte Konsonanten unterscheiden kann, überhaupt hören kann. Das ist schon wichtig. #00:05:41-8#

Frage 5: Jetzt sollten das im besten Fall natürlich alle Beteiligten Lehrkräfte wissen. #00:05:48-1#

Herr D.: Ja es wird sicherlich so sein, dass die Kernfachlehrer da mehr betroffen sind. Aber eigentlich im Sinne der Ganzheitlichkeit kann man da auch keine Lehrkraft und kein Fach ausnehmen, bei dem der Schüler unterrichtet wird. Es muss dann angeboten werden. #00:06:06-2#

Frage 6: Wie erfolgreich ist denn eigentlich die Inklusion von Hörgeschädigten? Einmal bezogen auf die Schulleitungen, aber auch auf den sozialen Bereich? #00:06:17-2#

Herr D.: Ich denke wenn wir jetzt sagen aufs Wirtschaftsgymnasium bezogen? #00:06:22-9#

Frage 7: Jetzt mal aufs Gymnasium bezogen. #00:06:23-9#

Herr D.: Also wir haben ja in dem Sinne wenig, oder keine Zahlen, wie hoch die Zahl der hörgeschädigten ist, die am Gymnasium starten. Wissen wir nicht. Und wir wissen auch nicht wie hoch die Abbrecherquote ist. Ich weiß nur aus der Erfahrung unserer Schule, dass wir vereinzelt immer wieder

Anhang

Schüler haben, die in einer 5. Klasse, in einer Regelklasse, versuchen das Abitur zu erreichen. Und meistens schon in der Unterstufe, spätestens am Übergang zur Mittelstufe dann den Schultyp wechseln. Entweder dann auf die Realschule zurück gehen, oder gleich auf die Realschule für Hörgeschädigte wechseln. Bei den Schülern, die wir in der Einführungs-klasse kriegen, da sieht es anders aus. Die kommen von der Realschule in der Regel, manche auch von Gymnasien, und haben entsprechende vor- wie sagt man da - einen entsprechenden Vorlauf mit unterstützenden Maßnahmen; Mobilen sonderpädagogischen Diensten, Fördermaßnahmen, Einzelunterricht und so weiter. So dass wir da eigentlich eine sehr hohe Erfolgsquote haben. Sind in den letzten Jahren wenig eigentlich, die es nicht geschafft haben. #00:07:50-7#

Frage 8: Und wie schaut es auf der sozialen Seite aus? Also mit Mitschülern, wie funktioniert das? #00:07:54-3#

Herr D.: Da ist es auch so, wenn man eben das Inklusionsmodell hat, wie bei uns in den Einführungs-klassen und in der Oberstufe, da kann man durchaus von einer gelungenen Inklusion sprechen, weil die Schüler einfach 3 Jahre im kleinen Klassenverband mit insgesamt nur 15 Kindern gemeinsam geschult werden. Und da ist schon so viel Raum, ich mein die sind ja in der Woche 34, 36 Stunden zusammen, also da entwickeln sich dann schon entsprechende Umgangsformen. Da kann man sagen, beide Seiten bewegen sich aufeinander zu. Beide Seiten sind mit den Problemen des anderen vertraut. Und beide Seiten finden auch für beide Seiten ist es dann auch ein Gewinn. Das ist ein ganz wichtiger Punkt. Das beide Seiten eigentlich das Gefühl haben, es ist eine Win-Win Situation. Aus der man was mitnehmen können. #00:08:49-4#

Frage 9: Wunderbar. Worin unterscheiden sich hörgeschädigte Schüler von normal hörenden Schülern, im Bezug auf Lernen? #00:08:59-0#

Herr D.: Ja des ist auch ein ganz wichtiger Punkt. Also ein gut hörender ist durchaus in der Lage, also er verfügt auch durchaus über ein differenziertes, auditives Gedächtnis, ähm das hat sicherlich, das haben die hörgeschädigten sicherlich nicht. Nicht in der Form. Da ist es viel wichtiger, dass das Gelernte nochmal visualisiert wird. Und auch sehr wichtig auch die motorische Bewegung. Also, ähm man hat gute Erfolge, in dem man gewisse Lerninhalte mit motorischen Übungen verknüpft. Ähm, kann man vielleicht ganz kurz so erläutern: im Prinzip ist ja Sprechen auch ein motorischer Vorgang. Und bei Hörgeschädigten ist dieser Vorgang oft etwas zurückgestellt gewesen in der Entwicklung. Und, dass man weiß, dass eben die Sprechmotorik, eben die Bewegung, des Unterkiefers eben auch für entsprechende Impulse in den Hirnarealen sorgt. Da hat man gute Erfolge, wenn man sozusagen die Hörbehinderten nicht nur kognitiv sondern gleichzeitig in der Bewegung lernen lässt. Das sieht man sehr schön bei den Gehörlosen. Wenn die lernen, dann bewegen sie ihre Hände gleichzeitig, so

Anhang

wie Sie, wenn Sie was lernen, vielleicht laut vor sich hinsagen - oder des laut hören innerlich. Oder innerlich hören was Sie schreiben. #00:10:32-9#

Frage 10: Und auf die Zeit bezogen, gibt es da unterschiede? Also für die Lernzeit, wie lange man braucht? #00:10:39-9#

Herr D.: Auf alle Fälle. Wobei es da auch sehr unterschiedlich ist. Je nach Begabung. Aber es, die Hörgeschädigten an unserer Schule investieren sicher noch einmal 25-30% mehr in die Lernzeit, als unsere gut hörenden Schüler. Und selbst dann ist es noch nicht sicher, dass sie dasselbe Ergebnis erzielen können. #00:11:07-6#

Frage 11: Das heißt nochmal Wiederholung am Nachmittag, Nachhilfestunden... Förderstunden... #00:11:13-3#

Herr D.: Ja ja, weil es ist einfach eine große Unsicherheit da: Hab ich es richtig verstanden? Und damit gleichzeitig die Unsicherheiten auch, tu ich es dann richtig zuordnen? Mit Assoziationsbildern im Gehirn? Läuft des, passt des? Ähm, da sind schon große Unsicherheiten da. #00:11:30-9#

Frage 12: Kann man das als Lehrkraft im einzelnen Unterricht, kann man da überhaupt drauf eingehen? Oder muss man schauen, dass man am Nachmittag mit Förder- und Zusatzangebote anbietet? #00:11:43-7#

Herr D.: Ich würde sagen, da stoßt, also im Sinne, wenn des jetzt nach dem Modell der Inklusion in einer Regelklasse werden Sie das nie schaffen. Und wir beantragen für die Hörgeschädigten dann immer Einzelförderunterricht. In der Regel sind des 2 Stunden pro Woche. In den Kernfächern, bei denen halt Bedarf da ist. #00:12:09-2#

Frage 13: OK. Gibt es auch Unterschiede im Bezug auf das sozial- emotionale Verhalten? Zwischen den hörenden und den hörgeschädigten Schülern? #00:12:19-1#

Herr D.: Also es ist natürlich schon so, also eine Hörbehinderung ist ja eine soziale Behinderung. Und Hörgeschädigte reagieren anders. Die reagieren emotional auch anders. Und das kann schon zu Konflikten oder Missverständnissen führen. Das auf alle Fälle. Ähm, ich sag auch, wenn diese Differenzen zu groß sind, oder die Unterschiede zu groß sind, dann ist es auch, wird sicherlich auch die Inklusion ganz schnell an ihre Grenzen stoßen. Ganz schnell. Also das ist ein ganz wichtiger Punkt. Wobei das ganz schwer zu beeinflussen ist. Sie haben dieses sozial-emotionale Verhalten, des kommt ja aus der Biographie eines jeden einzelnen. Und die Erfahrungen die hörgeschädigte im Laufe ihrer ja, ersten Lebensjahre machen - bis sie bei uns sind, sind sie ja so 16, 17, sind so unterschiedlich. So unterschiedlich, dass es auch nicht möglich ist zu sagen, ähm, die meisten Hörgeschädigten haben die so-

Anhang

zial-emotionalen Auffälligkeiten, bitte begegnen Sie dem so und so. Das kann man natürlich nicht pauschal sagen. #00:13:35-7#

Frage 14: Die nächsten Fragen gehen jetzt in die Richtung Einstellung gegenüber den Schülern, oder gegenüber den Inklusionssituationen. Wie kann ich denn jetzt als Lehrkraft mithelfen, dass im gesamten Kollegium da eine positive Einstellung gegenüber den hörgeschädigten Schülern und gegenüber der Inklusion ähm sich... #00:13:55-5#

Herr D.: Also da auch wieder Stichwort Win-Win-Situation, ja? Also bei uns ist es so. Die Lehrkräfte, die bei uns, die unterrichten gerne die Klassen mit den Hörgeschädigten, weil sie sehen, das sind junge Menschen, die mit hohen Hürden kämpfen und trotzdem hoch motiviert sind. Und gleichzeitig haben die Hörgeschädigten auch entwicklungsbedingt, ähm, wenn Sie nie so die Revoluzzer und die ähm stark pubertierenden erleben. Das tun die schon auch noch, aber ein bisschen später alles. Sondern die werden, für die ist nach wie vor der Lehrer nicht nur Autoritätsperson, sondern Bezugsperson mit vielen wichtigen Fragen. Des ist ein sehr intensives Arbeiten. Das macht den Kollegen Spaß. Gleichzeitig brauchen die Kollegen aber auch die Sicherheit, dass Sie wissen, dass Sie eben auch über entsprechende Fortbildungen, Materialien und technische Unterstützungen auch wissen, dass Sie auch, des was sie vermitteln wollen unter einigermaßen günstigen Bedingungen den Hörgeschädigten beibringen könne. #00:15:08-3#

Frage 15: Aber grundsätzlich würden Sie es also nicht als Problem sehen, also das... also wenn die Unterstützung da ist, dass die Kollegen da so verfahren können? #00:15:13-1#

Herr D.: Ja also ich muss so sagen, es steht und fällt - sie brauchen im Kollegium praktisch einen kleinen Lehrerkreis, der sagt "ja wir wollen des". Das Giselagymnasium wurde 1982/84 gefragt, ob wir das machen wollen. Und dann hat ein Lehrer gesagt "Ich bin bereit." Und der hat eigentlich dann bis zu seiner Pensionierung vor zwei Jahren hat der im Prinzip 27 Jahre seines Dienstlebens da rein gesteckt. In dieses Projekt und hat alles mit organisiert und Kollegen informiert und und und. ... Und die Schulleitung muss dahinter stehen. Ganz wichtiger Punkt. Schulleitung muss bereit sein, entsprechende Kontakte zum Ministerium zu tätigen, zu den Eltern unter Umständen auch an den Fortbildungen teilzunehmen. Ähm Fortbildungen bewilligen, usw. das ist ein ganz wichtiger Punkt. Dann kann das gelingen. Das ist in der Schule schon so, dass es schon sehr hierarchisch ist. Wenn das von Oben mitgetragen wird, dann ist das Kollegium meistens schon immer sehr schnell bereit auch seinen Anteil zu leisten. #00:16:31-4#

Frage 16: Wie ist des bei den Eltern vor allem der höheren Schüler? Ich könnte mir da vorstellen, dass es da gerade am Anfang, am ersten Elterntreffen schwierig sein kann, da die richtige Einstellung zu erzeugen. #00:16:44-3#

Anhang

Herr D.: Ja also die Eltern spielen eine große Rolle, die Eltern entscheiden ja mittlerweile, ob ihr Kind an eine Inklusionsschule geht oder nicht. Man muss auch da wirklich sagen, im Prinzip müssen die Eltern genauso eingebunden werden in den Prozess, wenn eine Klasse aufgemacht wird wo ein Hörgeschädigter oder 3-4 Hörgeschädigte drin sind. Da müssen die Eltern schon einverstanden sein. Auch die Eltern müssen im Prinzip wichtige Aufklärung erfahren, damit sie mit den Informationen, die die Kinder vielleicht dann zu Hause überbringen, auch richtig umgehen können. Und äh, das ist schon da sind wir an dem Punkt. Inklusion ist ja etwas, dass die Gesellschaft will. Die Politik hat es beschlossen. Weltweit. Die UN. Es läuft halt wieder so klassisch in Deutschland. In anderen Ländern wird das sicher nicht so gehandhabt. Aber in Deutschland heißt es natürlich gleich, ja die Schule macht's. Soll es machen. Und das Ministerium ist sehr schnell an uns herangetreten und in unserem Fall ist es jetzt nicht so die große Veränderung, weil wir es seit 30 Jahren machen, aber des muss auch jedem klar sein- die Schule kann nur die Inklusion leisten, die auch in der Gesellschaft, die auch die Gesellschaft bereit ist zu leisten. Und äh da müssen alle an einem Strang ziehen. Das ist ganz wichtig. Ich sag immer wieder Inklusion muss eine Win-Win-Situation für beide Seiten sein. Sonst gelingt es nicht. #00:18:20-4#

Frage 17: Was es aber in den 15 Schüler-Klassen sicherlich doch dann auch ist. #00:18:25-4#

Herr D.: Ja ja natürlich. Sie haben halt das Problem, dass halt da in Inklusionsklassen oft Eltern ihre Kinder anmelden die selbst etwas Probleme haben, weil sie sich denken, das ist eine kleine Klasse mit 15. Da werden sie sich den Problemchen meines Sohnes auch noch annehmen können. Also es gibt durchaus Erbauungen, dass man dann wieder Abstand nimmt von den freiwilligen Bewerbungen von Seiten der Eltern aus. Also ich empfehle dringen, dass im Prinzip ein Schulgremium diese Klassen zusammenstellt. Und es müssen Gespräche geführt werden, mit den Eltern, mit den Schülern. Und das ist vom Zeitaufwand her, das ist schon gewaltig. Wir machen das für unsere Einführungsklasse und des ist ne ganz wichtige Voraussetzung um dann 3 Jahre einigermaßen vernünftig arbeiten zu können. #00:19:28-5#

Frage 18: Hat ja dann auch sicherlich wieder was mit dem Sozialgefüge zu tun in der Klasse. Was kann da die Lehrkraft machen, oder worauf muss die Lehrkraft im speziellen Fall achten? Dass das Sozialgefüge funktioniert? #00:19:37-7#

Herr D.: Ja im Endeffekt wichtig ist, es geht ja nicht nur um die Didaktik des Unterrichts mit Hörgeschädigten, sondern wichtig ist, dass der Hörgeschädigte am Schulleben teilnehmen kann, also auch am Klassenleben. Wenn sonstige Veranstaltungen sind, Schulveranstaltungen. Dass eben dann eben auch für den Hörgeschädigten möglich ist mit seiner Klasse zusammen ähm Veranstaltungen zu besuchen. Bei Projekten, bei Konzerten, bei Gottesdiensten, ähm. Es ist natürlich schon frustrierend,

Anhang

wenn man als Gehörloser in einem Gottesdienst drin sitzt und möchtest mitfeiern und kannst aber eigentlich nicht weil du weder das verstehst, was Vorne gesagt wird, noch das was nachher deine Mitschüler dann austauschen. Also da muss auch eine wirklich Teilhabe am Schulleben möglich sein. Also Stichwort Barrierefreiheit. Nicht nur im Unterricht. #00:20:40-0#

Frage 19: Jetzt kommen wir nochmal ganz konkret auf die Unterrichtssituation. Was müssen die Lehrkräfte beachten, in Punkto Klassenatmosphäre. Lautstärke vor allem. #00:20:54-8#

Herr D.: Ja gut, dass also natürlich der Lärmpegel vergleichsweise niedrig ist, das ist ein wichtiger Punkt. Wichtig ist z.B. auch, dass sie wenn Sie sprechen, zur Klasse sprechen und nicht an die Tafel. Das heißt auch hier ist der Einsatz von modernen Medien, wie Whiteboard natürlich von Vorteil. Auch mit Hilfe des Computers kann viel visualisiert werden. Wichtig ist für den Unterricht auch nicht zu viel Bla bla. Sondern 10-15 Minuten Arbeitsphase, die kann durchaus etwas Lehrerzentriert sein, aber dann wirklich die Schüler in Partnerarbeit vielleicht oder in kleiner Gruppe, das Gehörte vertiefen. Sie werden feststellen, wenn Sie in einer gut hörenden Klasse fragen, was sie gesagt haben, bekommen Sie bei 30 Schülern 20 verschiedene Antworten. Und bei Hörgeschädigten ist es ja noch schlimmer. Jeder wird Ihnen eine andere Antwort geben. Da müssen Sie sich dann wirklich vergewissern, ist das richtig verstanden worden? Aber wirklich durch Übung, durch Lernzielkontrollen usw. #00:22:15-3#

Frage 20: Was gilt es beim Sprechverhalten zu beachten? #00:22:19-4#

Herr D.: Eigentlich kann man am Gesprächsverhalten nicht viel machen. Weil des ist sowas fundamental persönliches, ähm, entweder Sie haben das Glück, dass Sie eine klare, deutliche Stimme haben. Wir stellen schon fest, dass Frauen da besser verstanden werden wie Männer. Die Stimmlage spielt eine Rolle. Ähm, Vollbart sollte vielleicht auch nicht sein. Aber im Prinzip ist es sicherlich wertvoll, wenn man seine Sprechweise etwas mit Mimik und Gestik noch begleiten kann, wenn man sogar einige Grundwörter in der Gebärdensprache beherrscht. Sicher auch gut. Das Fingeralphabet. Dass man sagen kann, dass ist ein "N" und "M" in der Deklination oder Konjugation. Das ist schon ein großer Vorteil. Das versteht der Hörgeschädigte sofort, wenn Sie per Handzeichen zeigen, welche Buchstaben gemeint sind. #00:23:25-0#

Frage 21: Kommen wir vielleicht gleich direkt zur nächsten Frage. Also woher, wo lernen Hörgeschädigte sowas? In den Förderschulen gibt es dafür ein eigenes Fach, die Hörgeschädigtenkunde. Wie kann ich denn sowas am Gymnasium unterbringen? #00:23:39-2#

Herr D.: Also am Gymnasium wir es sehr schwierig, weil Sie einfach keine Sonderpädagogen haben. Im Grundschulbereich bekommen Sie als Inklusionsschule einen Sonderpädagogen. Hauptschulbe-

Anhang

reich auch. Realschulbereich ist auch schon schwieriger. Das liegt daran, dass die eben nicht vertieft studiert haben, die Sonderpädagogen und deswegen nicht als Lehrer für den Unterricht eingesetzt werden können. Im Prinzip bräuchte eine Schule, wie wir das Giselagymnasium - wir haben nur die Jahrgangsstufen 10,11,12 - aber wir bräuchten im Prinzip auch Unterstützung durch einen Sozialpädagogen, Soziopsychologen mit Sonderpädagogischer Zusatzqualifikation. Wenn wir des jetzt von der 5 Klasse wegmachen würden, dann müsste des im Prinzip eine ganze Stelle geben. Die eigentlich eine wirklich eine Sonderpädagogin, die die Gutachten erstellt, die sozusagen für ja Projekte sorgt, wo eben Aufklärung stattfinden kann, wo die Win-Win-Situation Raum hat. Wo die Kollegen entlastet werden, wenn sie an Grenzen stoßen mit Problemen, mit Schwierigkeiten. Ganz wichtiger Punkt ist auch, dass die Schüler eine Berufsberatung erfahren müssen. Berufsberatung sieht bei Hörgeschädigten völlig anders aus, als bei gut hörenden. Also es sind schon viele viele Bausteine, die man eigentlich so Module will ich es mal nennen die man eigentlich so zusätzlich noch jonglieren muss. Zu all den Bällen, die jede Schule eh schon in der Luft hält. #00:25:25-8#

Frage 22: Das heißt aber, dass es das momentan nicht gibt, wie läuft das dann jetzt? Wird das dann extern gemacht? Mit der Kooperation von Förderschulen? #00:25:31-9#

Herr D.: Also im Prinzip mach ich, also ich bin jetzt Betreuungslehrer für die Hörgeschädigten, die bekommen dann drei Entlastungsstunden. Vergleichsweise wenig. Weil wenn Sie das nehmen, wir haben 25 Hörgeschädigte, das entspricht ungefähr einer vergleichbaren Schülerzahl von 60-70 Schülern. Vom Aufwand man sagt schon ein Behinderter zählt 2-3fach in der Betreuung und Aufsicht. Das heißt ich bin eigentlich so wie ein Kollegstufenbetreuer, der halt seine 60, 70 Kinder betreut. Und ähm, des ist halt sozusagen, momentan hängt das alles an meiner Person. Ich hole mir Unterstützung vom Mobilien Sonderpädagogischen Dienst. Der kommt aber auch nur einmal im halben Jahr. Ähm ich habe eine Kollegin mit der ich, 2, 3 Kollegen mit der wir uns gegenseitig so unterstützen. Aber es ist schon sehr viel Arbeit. Und äh ich möchte ja wenn einfach auch professionelle Unterstützung noch haben für die Hörgeschädigten. Und das ist der Punkt wo wir uns sicher noch weiterentwickeln müssen. Wir haben jetzt noch einen Sozialarbeiter bekommen. Wir haben auch ein Projekt zusammen mit *Kontraps*. Also es nimmt schon Gestalt an. #00:27:04-6#

Frage 23: Den Mobilien Sonderpädagogischen Dienst haben Sie ja gerade erwähnt. Was leistet der denn, wenn er kommt? Was beinhaltet dieser Besuch einmal im Halbjahr? #00:27:15-2#

Herr D.: Also er ist einmal im Gespräch mit dem Behinderten. Einmal im Gespräch mit den Eltern, wichtig ist der sonderpädagogische Dienst deswegen, weil wir ja, wenn wir Prüfungszeitverlängerung wollen, wenn wir Förderstunden wollen, dann müssen wir immer Gutachten erstellen. Die Gutachten können Sonderpädagogen erstellen. Die sind dann eben in Form des Mobilien Dienstes. D.h. wir be-

Anhang

kommen die Gutachten von denen. Dann werden Klassensitzungen gemacht im Anschluss dann eine Hospitation, wo die Lehrerin Ihre Beobachtungen dann den Lehrern mitteilt. Dann werden auch so einfach didaktische Hilfen, Maßnahmen genannt, Fragen der Kollegen werden beantwortet. Und des ist so die wichtigste Funktion. Wobei da muss man auch sagen, ein so ein Sozialpädagoge oder Sonderpädagoge im Mobilen Sonderpädagogischen Dienst betreut bis zu 80-90 Kinder in ganz Bayern. Das ist schon Wahnsinn. Das ist schon, das steht auch in keinem Verhältnis. Kann leider auch nicht... es ist eine Unterstützung. Eine minimale Unterstützung. Und die Eltern müssen es einfordern, dass ist auch wichtig. Also ich kann nicht sagen, ich brauche den Mobilen Dienst. Sondern die Eltern müssen den Antrag stellen und dann fragen die Eltern ihre Kinder "braucht's des?" und dann sagen die Kinder "na, Mama basst scho" und dann sagen die Eltern zu mir "Mei Bua hod gsogt basst scho, brauch ma ned". Dann sag ich "sie unterschreiben mir des jetzt sofort" ich schick das ab, ansonsten können wir hier noch weniger Verantwortung übernehmen, dass des irgendwie gelingen kann. Die Rolle der Eltern ist wichtig, die sind oft noch unsicher. Sie wollen das Beste für ihr Kind, aber sie sind einfach auch so verstickt, emotional, dass sie einfach auch da begleitet werden müssen, professionell. Man muss manchmal ihnen auch wirklich die Entscheidungen in den Mund legen. Von selber würden sie es nicht tun. #00:29:36-1#

Frage 24: Wenn der MSD dann nur eine minimale Hilfe bieten kann, welche anderen externen Einrichtungen oder Personen eignen sich denn dann noch um den Prozess zu unterstützen? #00:29:50-0#

Herr D.: Also des wichtigste sind die Eltern. Des sind jetzt keine externen, sondern interne Personen. Und die müssen es eigentlich machen. Und wie gesagt, MSD ist eine kleine Unterstützung, dann kann man eben über das Integrationsamt vielleicht die ein oder andere materielle Zuwendung für technische Geräte bekommen. Dann sicherlich das Amt für Familie und Soziales, das man einen Schwerbehindertenausweis beantragt, da gibt es dann eine gewisse Unterstützung für mache Dinge. Aber auch wenig. Aber die Eltern können dann einige Kosten doch steuerlich geltend machen. Es gibt natürlich den Verein auch. Es gibt natürlich Verbände. Wobei die bei den Hörgeschädigten, muss man wirklich sagen, sehr jung sind und auch eher sehr zurückhaltend. Es ist nicht so wie bei den Rollstuhlfahrern oder bei den Blinden, dass die eine richtige Lobby haben. Das ist nicht der Fall. Ja also extern gibt es nicht so viel. #00:31:04-0#

Frage 25: Das heißt, man muss praktisch schauen, dass man sich die Kompetenzen aus... #00:31:085#

Herr D.: Ja und man muss einfach sagen, es sagt ja auch Inklusion sagt ja auch der individuelle Weg eines jeden Einzelnen den gilt es zu fördern. Also da ist der Blick bisserl anders als bei der Integration. Da eben der Unterschied. Und dieser individuelle Weg kann nur verwirklicht oder umgesetzt werden,

Anhang

wenn sozusagen an den Wurzeln dieses Weges, also sprich: die Eltern mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten und Mitteln versuchen, diesen individuellen Weg ihres Kindes mit zu gehen. Und da gibt es nicht, keinen Fahrplan. Der eine, der Landwirt würd zum Bürgermeister hingehen und sagen "du Sepp, dir ist scho klar, dass mei Bua nix heard. Du organisierst des jetzt, dass da in der Schule was hergeht". Und dann sagt der Sepp "Freili, moch i". Und das ist sicher eine andere Situation wie in der Stadt. Und es kann sein, dass sich ein Verband oder Verein sich engagiert oder ein Lionsclub oder wie auch immer. Ganz ganz ganz unterschiedlich. Steht und fällt aber letztlich mit dem, dass die Eltern sagen - was können wir für unser Kind machen. Es wird niemand kommen und sagen "Ich hab gehört, Sie Sind... Sie haben... wir bieten an...". Da sind wir wieder an dem Punkt- das ist einfach unsere Haltung in Deutschland- ne? Also es gibt viele Angebote, aber sie müssen diese Angebote anfordern. Und was man leider dazusagen muss. Die Hürde für diese Anforderung ist, dass eigentlich alles mit einer gewissen Bürokratie verbunden ist. Und da tun sich natürlich jemand, der selber studiert hat, die tun sich da leichter. Eine große Verunsicherung haben sie natürlich, sobald Sie Migrationshintergrund haben. Die trauen sich gar nicht. Der traut sich ja gar nicht auf das Amt zu gehen und zu sagen, ich brauche einen Schwerbehindertenausweis. #00:33:24-8#

Frage 26: Da wahrscheinlich nochmal die wichtige Rolle des MSD als beratendes Organ. Ok. #00:33:30-6#

Herr D.: Also die Förderzentren, wenn die Kinder in den Förderzentren sind für Hörschädigung, für Sehschädigung, die haben natürlich ihr Personal, die machen das natürlich. Kinder die in einer Förderschule starten, da wird sofort geschaut - hat der einen Schwerbehindertenausweis? Ist des alles drin? Und wenn nicht, dann wird das alles beantragt. Das macht dann die Schule. Das ist fast so wie ein Vormund, wenn Sie sozusagen nicht mehr selber entscheiden können. #00:34:01-3#

Frage 27: Gibt es denn jetzt etwas, dass wir mit den Fragen bisher noch nicht abgedeckt haben? Wo Sie sagen, des muss jetzt die Lehrkraft noch unbedingt wissen, bevor sie in die Inklusionsklasse reingeht? #00:34:10-9#

Herr D.: Nein, also der wichtigste Punkt ist wirklich - die Lehrer haben eine Krankheit. Und die heißt, dass wir eigentlich zu wenig selbstkritisch sind. Und zu wenig überlegen "kann ich das leisten?". Habe ich dafür die Qualifikation? Ich sage immer, wenn ich mit Kollegen einen Betriebsausflug mache und Kopilot und Pilot würden ausfallen, und ich würde in meinem Kollegium fragen würde "wer würde sich trauen das Flugzeug zu landen?" Da bin ich mir sicher, dass sich ein halbes Dutzend sofort meldet. Und sagt "noch nie gemacht - mach ma. Kein Problem. Wir können alles". Und ich möchte nicht wissen, wie die Landung aussieht, ne. Und des ist ein ganz wichtiger Punkt. Die Schule muss sich in der - und das ist eine neue Rolle für die Schule - die Schule muss dann wirklich zusätzliche Hilfen sich

Anhang

holen um diese Aufgabe zu bewältigen. Das war in den Förderschulen nicht notwendig. Da war die Hilfe vor Ort. Und das ist vielleicht auch wirklich der wichtige Punkt. Inklusion kann nur gelingen wenn wir das Wissen der Förderschulen der letzten 50 Jahre verknüpfen können mit unserer Struktur. Das es zu einem Informationsaustausch kommt. Das es zu einem Wissensaustausch kommt, zu einem Erfahrungsaustausch kommt, zu einem gegenseitigen sich unterstützen und helfen. Und die Förderschulen haben die letzten 50 Jahre nach dem Krieg ihre eigene Suppe gekocht. Eigentlich fast undercovermäßig, ne? Und sie müssen sich auf uns oder auf die Regelschulen zubewegen und die Regelschulen müssen aber auch - wir wissen ja auch, dass ein bestimmter Anteil unserer Schüler gehört eigentlich in eine Förderschule. Und da muss man sagen, ok, wollen wir Inklusion machen, also brauchen wir die Erfahrungen und die Unterstützung der anderen. #00:36:22-8#

Frage 28: Wunderschönes Schlusswort. Vielen Dank. Wenn Sie nur noch ganz kurz etwas über Ihre Person sagen könnten. Position hier an der Schule, wie Sie hier her gekommen sind? #00:36:30-4#

Herr D.: Genau, also ich bin selber Jahrgang '69. Ich bin selber hochgradig hörgeschädigt, an Taubheit grenzend, also wirklich auf dem einen Ohr fast 90% Hörverlust, auf dem anderen 80%. Kann noch relativ viel mit Hörgeräten machen. Warum ich so gut sprechen kann, weiß keiner. Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium - dann habe ich studiert, von 1990-1999. Ich habe 3 Abschlüsse gemacht. Ich habe studiert Biologie (Diplom), bin Diplombiologe, ich hab Lehramt Gymnasium Chemie, Biologie, Staatsexamen und hab Staatsexamen in Schwerhörigenpädagogik gemacht. Und seit 1990 an der Schule. Hab hier Referendariat gemacht und bin jetzt seit 2 Jahren Betreuungslehrer für die Hörgeschädigten hier. Und arbeite deswegen auch intensiv mit dem Direktorat zusammen. Mit dem Ministerium zusammen, mit dem ISB zusammen. Mit dem MSD zusammen, mit den Förderschulen zusammen. Mit der Universität zusammen. Ja Wahnsinn. Und ja äh, was braucht es noch zu meiner Person? #00:38:07-4#

Frage 29: Abitur haben Sie auch hier gemacht oder? #00:38:09-9#

Herr D.: Abitur hab ich am Gisela gemacht, genau. Und ich hab noch eine Gestaltpädagogische Ausbildung gemacht. Ich sehe mich in Zukunft nicht nur in der Schule. Ähm sonder ich würde mich auch freuen, wenn ich vielleicht noch so ein bissl das zweite Standbein aufbauen kann, wo ich noch mehr wirklich im Bereich Sonderpädagogik, Behinderung arbeiten kann. Einzelfallbetreuung. Des ist schon sehr interessant. #00:38:43-0#