

Empirische Sonderpädagogik, 2016, Nr. 2, S. 153-170
ISSN 1869-4845 (Print) · ISSN 1869-4934 (Internet)

Kommunikative Partizipation und Integrationserleben hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schwerpunktschule

Nicole Fortmüller¹, Johannes Hennies¹, Manfred Hintermair¹ & Thomas Nedden²

¹ Pädagogische Hochschule Heidelberg

² Stadtteilschule Hamburg-Mitte

Zusammenfassung

Schwerpunktschulen, die von einer größeren Anzahl von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern besucht werden, stellen in Bezug auf die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder eine in den letzten Jahren vermehrt in die Diskussion gebrachte alternative Bildungsoption zur Einzelinklusion dar. In der vorliegenden Fragebogenstudie wurden 35 Schülerinnen und Schüler einer Schwerpunktschule in Bezug auf ihre erlebte Partizipation im Unterricht, ihr Integrationserleben sowie auf Verhaltensauffälligkeiten und Lebensqualität untersucht. Die Ergebnisse zeigen insgesamt eine positive Entwicklung in allen überprüften Bereichen mit behinderungsspezifischen Besonderheiten, die in der pädagogischen Begleitung hörgeschädigter Kinder beachtet werden müssen. Vergleiche zu Daten aus anderen Studien mit einzelintegrierten hörgeschädigten Kindern ergeben keine Unterschiede. Pädagogische Konsequenzen sowie Herausforderungen für weiterführende Studien werden diskutiert.

Schlüsselwörter: hörgeschädigte Schüler; Partizipationserleben; Inklusion; Verhaltensauffälligkeiten; Lebensqualität; Schwerpunktschule

Classroom participation and inclusion of deaf and hard of hearing students at a specialized school

Abstract

Regular schools with the focus to include not only one deaf or hard of hearing (DHH) child but a significant number of DHH students on their campus, provide an alternative educational option regarding the psychosocial development for DHH students which is discussed increasingly for some years. In the present questionnaire study 35 students attending such a school were investigated in terms of their classroom participation, their experiences regarding inclusion as well as regarding behavioral problems and quality of life. The results reveal an overall positive development in all tested domains but also show some deaf related characteristics that must be considered in the promotion of DHH children. Compared to data from other studies with single included DHH children there are no significant differences to note. Educational implications and challenges for future studies are discussed.

Keywords: deaf and hard of hearing students; classroom participation; inclusion; behavior disorders; quality of life; specialized school

Der nachfolgende Beitrag befasst sich mit dem kommunikativen Partizipationserleben sowie dem Integrationserleben von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern, die zusammen mit hörenden Mitschülern an einer sogenannten Schwerpunktschule lernen. Weiter wird die sozial-emotionale Entwicklung und die Lebensqualität der Schülerschaft untersucht, wobei alle Informationen über die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler selbst eingeholt werden.

Unter Schwerpunktschulen versteht man Schulen, die sich in ihrem Angebot (personell, sachlich, inhaltlich) dahingehend ausdifferenzieren, um den Bildungsauftrag für Schülerinnen und Schüler mit spezifischem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf an allgemeinen Schulen qualitativ hochwertig zu erfüllen. Dabei gehören die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Emotionale und soziale Entwicklung zu jeder Schwerpunktschule (Schulministerium NRW, 2016). Es gibt aber im Kontext von Gruppen behinderter Kinder mit sehr geringer Prävalenz, zu denen u.a. die Gruppe der hörgeschädigten Kinder zu zählen ist, auch Schulen, die sich alleine auf die jeweilige spezifische Gruppe konzentrieren, d.h. dass dort dann eine größere Anzahl an hörgeschädigten Kindern diese Schule besucht (zum Teil in verschiedenen Klassenstufen, zum Teil auch zusammen in einer Klasse). Für die vorliegende Studie wurde exemplarisch für verschiedene Schwerpunktschulen, die ein behinderungsspezifisches Angebot für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche vorhalten (z.B. das Gisela-Gymnasium in München oder die gymnasiale Oberstufe in Stegen/Breisgau) die Stadtteilschule Hamburg-Mitte ausgewählt, unter anderem, da von dort Interesse an einer Zusammenarbeit bekundet wurde. Die Wahl liegt aber auch darin begründet, dass diese Einrichtung über eine langjährige Erfahrung in der integrativen Erziehung und Bildung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler im gymnasialen Bereich verfügt (besser bekannt unter dem Na-

men „Lohmühlen-Gymnasium“): Dieser Umstand bietet gute Voraussetzungen für eine den Bedürfnissen von hörgeschädigten Kindern angepasste Beschulung. Zudem wird an dieser Schule eben eine vergleichsweise große Anzahl an hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in verschiedenen Klassen zusammen mit hörenden Mitschülern unterrichtet. Dieser Aspekt ist in den letzten Jahren in den Diskussionen über inklusive Beschulung insbesondere aus einer psychosozialen Perspektive in den Blick genommen worden, da eine einzeln-integrative/inklusive Beschulung gerade unter identitätspsychologischen Gesichtspunkten prekär ist. Das liegt daran, weil in diesem Setting häufig keine Möglichkeit des Austauschs mit Gleichbetroffenen über hörgeschädigtenspezifische Erfahrungen besteht. Dadurch erhöht sich die Gefahr, dass die spezifischen Bedürfnisse von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern nicht ausreichend berücksichtigt werden bzw. ein einzelner hörgeschädigter Schüler sich oft auch nicht ausreichend in der Lage fühlt, die Berücksichtigung dieser Bedürfnisse für sich fortlaufend einzufordern.

Es soll an dieser Stelle kein umfassender Überblick über den aktuellen Stand der Forschung zum Thema „Inklusion bei hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen“ gegeben werden. Es liegen dazu zahlreiche Übersichtsarbeiten aus den letzten Jahren vor (z.B. Becker, 2012, 2014; Hennies & Hintermair, 2015; Hintermair, Knoors & Marschark, 2014, Kap. 11; Leonhardt, 2009).

Ein im Zusammenhang mit der hier vorgelegten Studie besonders relevanter Aspekt bezieht sich auf die Entwicklung und den Erhalt psychischer Gesundheit hörgeschädigter Kinder in der Inklusion und hierbei vor allem die Rolle, die Erfahrungen und Austausch mit Gleichbetroffenen spielen.

Vorliegende nationale wie internationale Studien zeigen übereinstimmend, dass das Knüpfen und die Gestaltung sozialer Beziehungen mit hörenden Kindern mit zu den größten Herausforderungen in inklusi-

ven Settings gehört (Borders, Barnett & Bauer, 2010; Gonter, Hintermair, Hüther & Melbert, 2011; Gräfen, 2015; Gugel, Blochius & Hintermair, 2012; Hintermair, 2015; Kling, 2012; Lindner, 2007; Nußbeck, Schneider & Späthe, 2001; Oliva & Risser Lytle, 2014; Punch & Hyde, 2005, 2011). So gaben z.B. die in einer aktuellen Studie von Oliva und Risser Lytle (2014) befragten 113 erwachsenen Hörgeschädigten im Rückblick auf die Zeit ihrer einzelintegrativen Beschulung mehrheitlich an, dass Freundschaften mit hörenden Gleichaltrigen für sie eher selten waren. Wenn überhaupt, dann seien sie anstrengend und weniger qualitativ gewesen und sie hätten weniger lang Bestand gehabt. Das Zustandekommen und die Dauer von Beziehungen mit hörenden Peers war u.a. stark davon abhängig, ob eines der hörenden Kinder Interesse zeigte, sich auf eine freundschaftliche Beziehung mit dem hörgeschädigten Kind einzulassen. Drei von Kling (2012) befragte erwachsene hörgeschädigte Realschulabsolventen berichteten ebenfalls im Rückblick, dass sie zunächst ihre Grundschulzeit eher als unproblematisch erlebt hätten, was sie aber vor allem damit in Zusammenhang brachten, dass sie die kommunikativen Situationen, denen sie ausgesetzt waren, nicht hinterfragt, sondern eher passiv hingenommen hätten. Erst in der weiterführenden Schule bzw. im Übergang zur Pubertät veränderte sich diese Situation. Jetzt nahmen sie sehr viel bewusster wahr, dass sie an ihrer Schule nicht gut integriert waren und sie konnten auch die Barrieren besser identifizieren, die ihre soziale Teilhabe erschwerten. Zu vergleichbaren Erkenntnissen kamen auch Gonter et al. (2011) in ihrer kleinen qualitativen Studie, in der sie Interviews führten mit vier hörgeschädigten Jugendlichen, die nach vielen Jahren der Einzelintegration an ein Förderzentrum für Hören und Kommunikation wechselten. Auch sie berichteten u.a. davon, dass sie im integrativen Setting wenig an Rücksichtnahme erfahren hätten und dadurch zum Teil erheblichen psychischen Belastungen aus-

gesetzt waren. Dass besonders Übergänge in neue Schul- und Lebensphasen (z.B. Pubertät) zu Veränderungen im Erleben psychosozialen Wohlbefindens führen können, zeigen andere Studien wie z.B. die Untersuchung von Schmitt (2003) mit regelbesuchten hörgeschädigten Kindern an bayerischen Schulen. Auch eine amerikanische Studie von Schick, Skalicky, Edwards, Kushalnagar, Topolski und Patrick (2013) ergab problematischere Werte in Bezug auf die Lebensqualität älterer hörgeschädigter Jugendlichen in der Regelschule. Immer werden dabei Schwierigkeiten bei der Gestaltung sozialer Beziehungen mit hörenden Jugendlichen an vorderster Stelle genannt. Gräfen (2015) konnte in ihrer Arbeit, in der sie die sozialen Beziehungen von 21 hörgeschädigten Kindern mit den hörenden Mitschülern in der Integration an bayerischen Schule der Klassenstufe 2-10 mittels Fragebogen und qualitativer Interviews untersuchte, u.a. herausarbeiten, dass die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler ihren Aufwand bzw. ihre Anstrengungen als zum Teil sehr hoch beurteilten, und dies u.a. auch in psychischer Erschöpfung resultierte. Lindner (2007) befasste sich in ihrer qualitativen Studie, die ebenfalls an bayerischen Schulen durchgeführt wurde, mit der Situation von 12 integriert beschulten hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern, und den Ursachen und Folgen eines Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum Hören und Kommunikation. Dabei wurden neben den hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern auch deren Eltern, die Regelschullehrer sowie die Lehrkräfte am Förderzentrum interviewt. Als zentralen Hauptgrund für den Schulwechsel kann Lindner auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ungünstiges Sprachverstehen herausarbeiten, welches mehrere andere Faktoren wie eine problematische Hausaufgabensituation und ein belastetes Verhältnis zu Klassenlehrer und hörenden Mitschülern nach sich ziehen kann und so insgesamt zu einer massiv erhöhten emotionalen Belastung der Schülerinnen und Schüler führt.

Es verwundert deshalb nicht, dass in ebenfalls zahlreichen Studien die Kontakte mit Gleichbetroffenen als besonders wertvoll und wichtig für die eigene Entwicklung von hörgeschädigten Jugendlichen und Erwachsenen geschildert werden. In allen Studien (vgl. z.B. Kling, 2012; Lindner, 2007; Oliva & Risser Lytle, 2014) wird unisono berichtet (von all denen, die solche Kontakte haben), dass diese Begegnungen einerseits zur Einordnung bisher unklarer Erfahrungen geholfen hätten und andererseits zur psychischen Stärkung beigetragen hätten. Viele geben in ihren Aussagen an, dass diese Begegnungen zum ausschlaggebenden Erlebnis in ihrem Leben geworden seien, da sie ihnen die Augen für die eigenen Bedürfnisse geöffnet hätten, die sie vorher in ihrer Bedeutung nicht so richtig verstanden hätten. Eine Befragte aus der Studie von Kling (2012) drückt das so aus, dass die Begegnung mit Gleichbetroffenen das Beste gewesen sei, das ihr passiert sei, und diese Beziehungen großen Einfluss auf die eigene Selbstwahrnehmung gehabt hätten (vgl. dazu auch zahlreiche autobiografische Berichte schwerhöriger und gehörloser Menschen, z.B. Drolsbaugh, 1999, 2007 oder etliche Aussagen in Draheim & Hintermair, 2009).

Welcher Stellenwert den Kontakten mit anderen einzelintegrierten hörgeschädigten Kindern zukommt, haben Gugel et al. (2012) in einer Evaluation des Jugendtreffs „Hörnix“, einem Angebot für einzelintegrierte hörgeschädigte Kinder, ausführlich dokumentiert. Dort konnte an zahlreichen Äußerungen der Kinder, die diesen Jugendtreff regelmäßig besuchten, aufgezeigt werden, welche psychische Kraft ihnen zuwächst, wenn sie sich mit ihrer Hörschädigung angenommen und vor allem verstanden fühlen.

In diesem Zusammenhang ist auch auf das Konzept der sog. Außenklassen bzw. im englischsprachigen Raum der Co-enrollment-Programme zu verweisen, bei der eine Gruppe von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit hörenden Schülerinnen und Schülern die allgemeine

Schule besucht. So konnten z.B. Hermans, de Klerk, Wauters und Knoors (2014) in einem über viele Jahre wissenschaftlich begleiteten holländischen Co-enrollment-Programm aufzeigen, dass neben einer Reihe schulischer Leistungen vor allem auch die soziale Integration der hörenden und gehörlosen Kinder gute Erfolge zeigte (vgl. dazu weitere Arbeiten in Marschark, Tang & Knoors, 2014). Kramreiter (2011) hat für Österreich im Rahmen eines längsschnittlichen bilingualen Schulversuchs ebenfalls die Entwicklungen im Kontext eines bilingualen Co-enrollment-Settings ausführlich dokumentiert und konnte die Effekte positiv evaluieren. Auch Gräfen (2015) betont in der Bewertung der Daten ihrer Studie, dass sich in Klassen, in denen mehrere Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung integriert sind, die Vorteile von Schulen mit Förderbedarf und der Einzelintegration verbinden lassen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es nach aktueller Studienlage für zahlreiche hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler hilfreich zu sein scheint, die eigenen Erfahrungen mit denen von Menschen abzugleichen, die sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden und über entsprechende Erfahrungen verfügen und diese bereitstellen können.

Den bisherigen Ausführungen folgend war es deshalb für uns von Interesse, mit der Stadtteilschule Hamburg-Mitte eine Einrichtung auszuwählen, die in dieser Hinsicht möglicherweise günstigere Voraussetzungen für die Entwicklung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler bereithält als dies bei einer Einzelintegration der Fall ist (siehe Homepage der Schule). Integrationsklassen für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler gibt es an dieser Einrichtung an einem der beiden Schulstandorte (Lohmühlen-Park) bereits ab Jahrgang 5. Die Schülerinnen und Schüler werden in der Sekundarstufe bis zur gymnasialen Oberstufe begleitet.

Die Stadtteilschule verfügt wie eingangs erwähnt über eine 40-jährige Erfahrung im

Unterricht mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern. Seit dem Schuljahr 2014/2015 gibt es in enger Zusammenarbeit mit der Elbschule dort auch eine bilinguale Klasse, in der gehörlose Schülerinnen und Schüler von zwei Lehrkräften unterrichtet werden. Der Unterricht wird simultan in Lautsprache und in Gebärdensprache erteilt.

Zur erfolgreichen Lernunterstützung und Integration der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler bietet die Stadtteilschule folgende Unterstützung an:

- Der Unterricht erfolgt in integrativen Kleingruppen (i.d.R. eine Gruppengröße zwischen 12 bis 16).
- Der Unterricht wird erteilt von Lehrkräften, die regelmäßig an Weiterbildungen speziell auch zum Thema „Hörschädigung“ teilnehmen.
- Die technische Ausstattung der Klassenräume, in denen auch hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, befindet sich auf hohem technischem Niveau und ist an den spezifischen Bedürfnissen der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler ausgerichtet.
- Die Stadtteilschule-Mitte bietet zusammen mit einem Kooperationspartner zusätzlich die Möglichkeit einer betreuten Wohngruppe für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler an, die aus anderen Bundesländern (z.B. Hessen, Mecklenburg-Vorpommern etc.) kommen und nicht täglich nach der Schule in ihre Familien zurückkehren können.

Entsprechend könnte angenommen werden, dass für die Gesamtentwicklung der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler an dieser Schule besonders günstige Bedingungen anzutreffen sind. Die vorliegende Studie untersucht dies im Hinblick auf die psychosoziale Dimension von Hörschädigung im Zusammenhang mit den Möglichkeiten kommunikativer Teilhabe.

Fragestellungen

Folgenden Fragen sollte in der Studie näher nachgegangen werden:

- Wie gut fühlen sich die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler der Schwerpunktschule in ihren Klassen integriert und wie gut ist das kommunikative Partizipationserleben aus ihrer Sicht?
- Wie sind die sozial-emotionale Entwicklung und die Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler einzuschätzen?
- Welche Zusammenhänge zeigen sich zwischen dem kommunikativen Partizipationserleben als Schlüsselmerkmal gelingender Teilhabe im Unterricht und dem Integrationserleben, der sozial-emotionalen Entwicklung sowie der Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler?

Methode

Stichprobe

An der Studie nahmen 35 Jugendliche im durchschnittlichen Alter von 18;6 Jahren (15;11 bis 20;9) teil. Es sind deutlich mehr Mädchen in der Stichprobe als Jungen (60% vs. 40%). Neun Schülerinnen und Schüler (25.7%) haben einen Migrationshintergrund, wobei jeweils drei Schülerinnen und Schüler aus der Türkei bzw. aus den ehemaligen Ostblockstaaten kommen. Das mittlere Diagnosealter der Hörschädigung beträgt 3;10 Jahre (SD = 3;6 Jahre), wobei hier eine weite Streuung anzutreffen ist (12 Schülerinnen und Schüler wurden innerhalb der ersten beiden Lebensjahre erfasst, 10 Schülerinnen und Schüler im Alter von fünf Jahren und älter). Die Ursache für die Hörschädigung ist mehrheitlich (80%) unbekannt. Was den Hörstatus angeht, so haben 40 Prozent einen leicht- bis mittelgradigen Hörverlust, die restlichen 60 Prozent sind hochgradig oder an Taubheit grenzend schwerhörig, 43 Prozent dieser Gruppe haben einen Hörverlust > 90 dB. Knapp die

Hälfte der Schülerinnen und Schüler trägt ein Cochlea-Implantat (CI, 45.7%), davon wiederum knapp die Hälfte hat zwei CI. Die CI werden signifikant häufiger von Kindern mit einem Hörverlust > 90 dB getragen ($\text{CHI}^2 = 21.97$, $\text{df} = 3$, $p < .001$). 17.1 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben eine zusätzliche Behinderung, wobei zwei Drittel davon eine Sehschädigung haben, der Rest weist motorische Probleme auf. Die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht erfolgt bei der großen Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (82.9%) lautsprachlich, bei den restlichen vier Schülerinnen und Schülern unter Verwendung von Laut- und Gebärdensprache. Eine FM-Anlage¹ wird von mehr als drei Vierteln der Schülerinnen und Schüler oft (17.1%) bzw. immer (60.0%) benutzt, nur knapp 23 Prozent geben an, sie gelegentlich, selten oder nie zu verwenden. Fünf Schülerinnen und Schüler (14.3%) geben an, dass zumindest ein Elternteil von ihnen auch selbst hörgeschädigt ist. In Bezug auf den elterlichen Bildungsstatus haben zwei Drittel der Eltern der befragten Schülerinnen und Schüler eine Hochschulreife, 22.9 Prozent haben einen Realschulabschluss und 8.6 Prozent einen Hauptschulabschluss. Die große Mehrheit der Schülerinnen und Schüler (88.6%) gibt an, Kontakte zu anderen hörgeschädigten Jugendlichen zu haben; 60 Prozent davon mindestens seit zwei Jahren und 20 Prozent mindestens sechsmal im Jahr. Lediglich vier Schülerinnen und Schüler geben an, keine solchen Kontakte zu haben. Die Antwort auf die Frage, wie viele andere hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler sich in der eigenen Klasse befinden, variiert zwischen einem und acht Schülerinnen und Schülern, wobei 60 Prozent der Schülerinnen und Schüler vier oder mehr andere hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler in der Klasse haben.

Erhebungsinstrumente

Die Informationen zur psychosozialen Situation der untersuchten Schülerschaft wurden in dieser Studie ausschließlich über Fragebogendaten gewonnen, wobei sich die ausgewählten Instrumente zum Integrationserleben und zur Partizipation im Unterricht in der Forschung zu Integration/Inklusion bei hörgeschädigten Kindern als geeignet erwiesen haben und die beiden Instrumente zur Beurteilung der sozial-emotionalen Entwicklung und zur Lebensqualität sich ebenfalls als reliable und valide Indikatoren in der nationalen wie internationalen Forschung bewährt haben.

Classroom Participation Questionnaire (CPQ). Die aktive Teilhabe von Kindern am Schulleben spielt eine wichtige Rolle für deren schulische wie sozial-emotionale Entwicklung. Insbesondere die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion sowie der Schüler-Schüler-Interaktion sind wesentliche Motoren des Lernens und des Wohlbefindens im Unterricht. Das schulische Partizipationserleben der Schülerinnen und Schüler wurde mit der Kurzform der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ, Antja, Sabers & Stinson, 2007) erfasst, die auch mit hörgeschädigten Kindern bereits mehrmals erfolgreich eingesetzt wurde (Elanjimatton & Hintermair, 2009; Hintermair & Lepold, 2010). Die 16 Items dieser Version liegen in sprachlich einfacher Form als Aussagesätze in Ich-Form vor, die auf einer vierstufigen Rating-skala (1 = fast nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = fast immer) von den Schülerinnen und Schülern durch Ankreuzen einer Antwortalternative beantwortet werden. Die Translation der Items aus dem Englischen erfolgte über eine diplomierte Übersetzerin und stellte ob der einfach gehaltenen Sprache in den Originalitems vor keine Probleme (vgl. auch die Reliabilität der Skalen). Folgende

¹ Damit werden drahtlose Signalübertragungsanlagen bezeichnet, die Signale mit frequenzmodulierten Funksignalen (FM) übertragen. Sie können dazu beitragen, das Signal-Rausch-Verhältnis zu optimieren und so die Sprachwahrnehmung im Unterricht zu verbessern.

vier Inhaltsbereiche partizipativen Erlebens werden mit jeweils vier Items erfasst: Skala 1: Lehrer Verstehen (LV) (Itembeispiele: „Ich verstehe meinen Lehrer“; „Ich verstehe meinen Lehrer, wenn er die Fragen der anderen Schüler beantwortet“); Skala 2: Schüler Verstehen (SV) (Itembeispiele: „Ich verstehe die anderen Schüler in der Klasse“; „Ich verstehe die anderen Schüler bei einer Gruppendiskussion“). Diese beiden Subskalen decken die kognitive Dimension von Partizipation ab. Die affektive Dimension von Partizipation wird von den folgenden beiden Skalen abgedeckt: Skala 3: Positiver Affekt (PA) (Itembeispiele: „Ich fühle mich gut, wie ich mich in der Klasse unterhalten kann“; „Ich fühle mich in Gruppendiskussionen in der Klasse gut“); Skala 4: Negativer Affekt (NA) (Itembeispiele: „Ich bin frustriert, weil es schwer für mich ist, mich mit den anderen Schülern zu unterhalten“; „Ich rege mich auf, weil die anderen Schüler mich nicht verstehen“). Der minimale gemittelte Wert bei jeder Skala beträgt 1.0, der maximale gemittelte Wert 4.0. Auf der Basis dieser Kennwerte gingen die Werte der vier Skalen sowie ein Gesamtwert in die Zusammenhangsanalysen ein. Die Zuverlässigkeit der Subskalen und der Gesamtskala mit den Daten der vorliegenden Studie ist zufriedenstellend (Cronbach's alpha für die Subskalen zwischen .62 und .81 sowie .86 für die Gesamtskala).

Schülerfragen zum Integrationserleben in der allgemeinen Schule (FDI). Das Integrationserleben umfasst die subjektive Einschätzung von Schülerinnen und Schülern, wie wohl sie sich in ihrer Lerngruppe fühlen, wie ausgeprägt ihre sozialen Kontakte zu den Mitschülern sind und wie gut sie mit den schulischen Anforderungen in der Klasse zurechtkommen. Das Integrationserleben der Schülerinnen und Schülern wurde mit den drei Skalen aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern (FDI) 4-6“ von Haeblerlin, Moser, Bless und Klaghofer (1989) erfasst. Der Fragebogen ist für Schülerinnen und Schüler der vierten bis sechsten Klasse normiert

und ebenfalls bei hörgeschädigten Kindern unterschiedlichen Alters erfolgreich eingesetzt worden (vgl. Hänel-Faulhaber, 2008; Hennies & Hintermair, 2015; Klitzke, Diller & Bogner, 2008; Lönne, 2009). Die Skalen thematisieren die „Emotionale Integration (EI)“, die „Soziale Integration (SI)“ sowie die „Leistungsmotivationale Integration“ (LI). Die Aussagen werden von den Schülerinnen und Schülern mit einer vierstelligen Ratingskala bewertet (1 = stimmt gar nicht, 2 = stimmt weniger, 3 = stimmt ziemlich, 4 = stimmt genau“; Itembeispiele: „Nach den Ferien freue ich mich auf die Schule (EI)“; „Ich habe sehr viele Freunde in meiner Klasse (SI)“; „Ich lerne schnell“ (LI)“). Die Zuverlässigkeit ist für die Skalen in hohem Maße gewährleistet (Cronbach's alpha für die Subskalen FDI-EI = .94, FDI-SI = .90, FDI-LI = .88).

Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-D). Der SDQ-D ist ein Fragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten und -stärken bei Kindern und Jugendlichen und stellt ein valides und zugleich ökonomisches Screeningverfahren für die sozial-emotionale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern dar (Rothenberger & Woerner, 2004), das ebenfalls bei Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung schon häufig eingesetzt worden ist (Berger, Danzeisen, Hintermair, Luik & Ulrich, 2011; Hintermair, 2006, zum aktuellen Überblick Stevenson, Kreppner, Pimperton, Worsfold & Kennedy, 2015). Der SDQ-D umfasst 25 Items, von denen jeweils fünf Items einen spezifischen Verhaltensbereich abbilden. Es handelt sich dabei um „Emotionale Probleme“, „Verhaltensauffälligkeiten“ (externalisierend im Sinne von „conduct problems“), „Hyperaktivität“ (und Aufmerksamkeit), „Probleme mit Gleichaltrigen“ sowie „Prosoziales Verhalten“. Die Werte in den ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Die Antwortmöglichkeiten für die Items der SDQ-Skalen bezüglich der Verhaltensaussagen der Schülerinnen und Schüler sind dreistufig (0 = nicht zutref-

fend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Das Instrument zeigt in der hier vorgestellten Stichprobe für den Gesamtproblemwert eine zufriedenstellende Zuverlässigkeit (Cronbach's alpha = .76), für die Subskalen ebenfalls bis auf die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ (Cronbach's alpha = .25).

Fragebogen zur Erfassung der kindlichen Lebensqualität (KINDL). Lebensqualität versteht sich als die subjektive Wahrnehmung und Bewertung der aktuellen eigenen Lebenssituation und bezieht sich hierbei insbesondere auf körperliche, emotionale, mentale, soziale und verhaltensbezogene Aspekte dieses Erlebens. In der vorliegenden Studie wurden dazu drei Subskalen aus dem KINDL-Fragebogen in die Untersuchung aufgenommen (Ravens-Sieberer, Ehlert & Erhart, 2007), der ebenfalls zuvor mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern bereits zum Einsatz gekommen ist (Hennies & Hintermair, 2015; Huber, 2005). Die drei Subskalen umfassen die Bereiche „Psychisches Wohlbefinden (PW)“, „Selbstwert (SW)“ und „Freunde (FR)“. Die Schülerinnen und Schüler beurteilten die Aussagen aufgrund einer fünfstufigen Ratingskala (Itembeispiele: „nie, selten, manchmal, oft oder immer ... habe ich viel gelacht und Spaß gehabt“ (PW); „... habe ich etwas mit Freunden zusammen gemacht“ (FR); „... war ich stolz auf mich“ (SW)). Die Subskalen zeigen noch zufriedenstellende Reliabilitätswerte (Cronbach's alpha zwischen .60 und .73).

Soziodemografische Merkmale. Es wurde zusätzlich eine Reihe soziodemografischer (Alter, Geschlecht, Migrationshintergrund, elterlicher Bildungsstatus) sowie behinderungsspezifischer Merkmale (Hörstatus, Alter der Diagnosestellung, Ursache des Hörverlusts, Cochlea-Implantat, Tragen einer FM-Anlage, Kontakte mit anderen hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern,

Kommunikationsform im Unterricht etc.) erfasst (vgl. Stichprobenbeschreibung).

Durchführung

Im Juli 2015 wurde mit der Stadtteilschule Hamburg-Mitte Kontakt aufgenommen und wegen einer Beteiligung an der Studie nachgefragt. Zu Beginn des Schuljahrs 2015/16 wurden alle zu diesem Zeitpunkt an der Schule unterrichteten 49 hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler nach ihrem Einverständnis gefragt (bzw. bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern die Eltern) und die Fragebögen dann an sie verteilt. Es wurden 35 Fragebögen ausgefüllt zurückgegeben, die allesamt in die Auswertung mit aufgenommen werden konnten (Rücklauf = 71.4%).

Ergebnisse

Einschätzung der erlebten Qualität von Partizipation und Integration sowie der psychosozialen Entwicklung

Tabelle 1 zeigt die Mittelwerte in den vier Skalen des CPQ und in der Gesamtskala sowie Vergleichswerte aus zwei anderen deutschen Studien (Elanjimattom & Hintermair, 2009; Hintermair & Lepold, 2010), die ebenfalls die Kurzversion des CPQ verwendeten, allerdings mit einzelintegrierten Schülerinnen und Schülern². Eine Normierung liegt für dieses Verfahren nicht vor.

Die mittleren Werte liegen in allen drei Studien zum Teil deutlich im Bereich > 3.0 („trifft oft zu“ bzw. „trifft fast immer zu“) und unterscheiden sich auch bei einem statistischen Vergleich mittels Kovarianzanalyse (mit den Variablen Alter, Hörstatus und Kommunikationsmittel in der Schule als Kovariaten) nicht signifikant voneinander (alle

² Für die Gesamtskala wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit der gemittelte Summenwert aus den drei Subskalen LV, SV und PA berechnet, wie dies von Antia et al. (2007) auf der Basis ihrer Validierungsstudie vorgeschlagen wird.

Tabelle 1: Kommunikatives Partizipationserleben (CPQ Kurzversion) von hörgeschädigten Schülern an einer Schwerpunktschule (N = 35) im Vergleich zu einzelintegriert beschulten Schülern (Elanjimattom & Hintermair, 2009; Hintermair & Lepold, 2010)

	Vorliegende Studie		Elanjimattom & Hintermair (2009)		Hintermair & Lepold (2010)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Lehrer Verstehen (LV)	3.48	.44	3.74	.36	3.57	.47
Schüler Verstehen (SV)	3.19	.47	3.29	.65	3.28	.62
Positive Affekt (PA)	3.18	.59	3.20	.64	3.39	.62
Negativer Affekt (NA)	3.56	.55	3.55	.40	3.71	.44
Summenwert (LV/SV/PA)	3.28	.42	3.41	.47	3.41	.50

Anmerkung. Die Werte der Skala „Negativer Affekt“ wurden zur besseren Vergleichbarkeit umgepolt.

F-Werte mit $p > .05$ ³. Überprüft man die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in der vorliegenden Studie, die einen mittleren Wert < 3 in einer der Skalen erreichen, dann sind das für die Skala „Lehrer Verstehen“ zwei (5.7%), für die Skala „Schüler Verstehen“ acht (22.8%), für die Skala „Positiver Affekt“ elf (31.4%), für die Skala „Negativer Affekt“ fünf (14.3%) und für die Gesamtskala acht (22.8%) der Auskunft gebenden Schülerinnen und Schüler. Das „Verstehen der anderen Schüler“ wie auch das „positive Erleben von Aktivitäten in der Gruppe“ wird danach von ca. einem Viertel der Schülerinnen und Schüler auch zum Teil als schwierig erlebt.

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse zur erlebten Integration in der Schulklasse. Mit Bezug auf die Normen des FDI (vgl. Haerberlin et al., 1989) und unter Berücksichtigung des Mittelwerts sowie der Standardabweichung, die für die einzelnen Skalen des FDI zur Verfügung gestellt werden, lassen sich folgende Kennwerte festhalten, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich die Normwerte auf Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 4-6 und somit auf deutlich jüngere Kinder beziehen.

Man sieht, dass sich ein hoher Prozentsatz der befragten Schülerinnen und Schüler (mindestens 85% in jeder Skala) in allen drei Bereichen des Integrationserlebens im durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichen Bereich befindet. Auffälligkeiten sind bei fünf Schülerinnen und Schülern (14.3%) in Bezug auf ihr emotionales Integriertsein in der Klasse festzustellen.

Zieht man zum Vergleich die Daten aus der Studie von Hennies und Hintermair (2015) mit 136 einzelintegrierten Schülerinnen und Schülern heran, in der die beiden Skalen „Emotionale Integration“ und „Soziale Integration“ des FDI eingesetzt wurden, so ist festzuhalten, dass sich die Schülerinnen und Schüler der Schwerpunktschule und die einzelintegrierten Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen nicht voneinander unterscheiden (FDI EI, $T = 1.68$, $p < .10$; FDI SI, $T = .91$, $p < .36$). Dies trifft auch zu, wenn man soziodemografische Merkmale wie z.B. den signifikant unterschiedlichen Hörstatus der Schülerinnen und Schüler in den Analysen als Kovariate berücksichtigt (in der vorliegenden Stichprobe befinden sich signifikant mehr Schülerinnen und Schüler mit einem hochgradigen Hörverlust).

³ In der vorliegenden Studie waren signifikant mehr ältere Schüler, Schüler mit einem höheren Verlust sowie mehr Schüler, die im Unterricht in Laut- und Gebärdensprache unterrichtet werden als in den anderen beiden Studien, so dass diese Variablen beim Vergleich als Kovariaten einbezogen wurden.

Tabelle 2: Integrationserleben hörgeschädigter Schüler an einer Schwerpunktschule (N = 35)

	Anzahl der Schüler	Prozent
FDI Emotionale Integration < 1 SD	5	14.3
FDI Emotionale Integration +/- 1 SD	22	62.9
FDI Emotionale Integration > 1 SD	8	22.9
FDI Soziale Integration < 1 SD	2	5.7
FDI Soziale Integration +/- 1 SD	20	57.1
FDI Soziale Integration > 1 SD	13	37.1
FDI Leistungsmotivationale Integration < 1 SD	3	8.6
FDI Leistungsmotivationale Integration +/- 1 SD	26	74.3
FDI Leistungsmotivationale Integration > 1 SD	6	17.1

Tabelle 3 zeigt den Vergleich der mittleren Werte in den Skalen des SDQ-D zwischen den Schülerinnen und Schülern der vorliegenden Studie und einer englischen Normierungsstichprobe mit hörenden Kindern im Alter zwischen 11 und 15 Jahren. Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich nicht im Gesamtproblemwert. Drei signifikante Unterschiede ergeben sich beim Vergleich der Subskalen: Die hörgeschädigten Jugendlichen der vorliegenden Stichprobe haben mehr Probleme mit Gleichaltrigen als die Jugendlichen der hörenden Normierungsstichprobe (mit einer mittleren bis hohen Effektstärke; Cohen's $d = .71$). Ein Vergleich zu den Daten des SDQ-D in der Studie von Hennies und Hintermair (2015) kann nicht gezogen werden,

da dort nicht die Schülerinnen und Schüler selbst, sondern deren Lehrkräfte als Informanten zur Verfügung standen. Es zeigte aber auch dort alleine diese Skala signifikant erhöhte Werte. In der vorliegenden Studie ergab sich weiter, dass die hörgeschädigten Jugendlichen der Schwerpunktschule signifikant weniger hyperaktives Verhalten sowie weniger externe Verhaltensauffälligkeiten zeigen als die hörenden Jugendlichen der Vergleichsstichprobe (Cohen's d für Verhaltensauffälligkeiten = .44; für Hyperaktivität = .45). Das bestärkt den Eindruck, der sich bereits aus den Befunden des CPQ und des FDI andeutet, wonach die Schülerschaft der Schwerpunktschule insgesamt eine positive psychosoziale Entwicklung aufzeigt.

Tabelle 3: Verhaltensauffälligkeiten hörender Jugendlicher (HÖ) und hörgeschädigter Jugendlicher (HG) an einer Schwerpunktschule

	HÖ N = 4228		HG N = 35		T	Sign. Differenzen
	M	SD	M	SD		
Gesamtproblemwert	10.3	5.2	9.4	4.5	1.02	n.s.
Emotionale Probleme	2.8	2.1	2.7	2.4	.28	n.s.
Verhaltensauffälligkeiten	2.2	1.7	1.4	1.9	2.77**	HÖ > HG
Hyperaktivität	3.8	2.2	2.9	1.8	2.41*	HÖ > HG
Probleme mit Gleichaltrigen	1.5	1.7	2.5	1.4	4.21***	HÖ < HG
Prosoziales Verhalten	8.0	1.7	8.1	1.9	.35	n.s.

Tabelle 4 zeigt die Verteilung der Werte der hier untersuchten Stichprobe in Bezug auf die Lebensqualität der befragten Schülerinnen und Schüler. Für den KINDL-Fragebogen zur Lebensqualität liegen repräsentative deutsche Normskalen für eine große Stichprobe von hörenden Jugendlichen im Alter zwischen 11 und 17 Jahren vor, die Selbstangaben zu ihrer Lebensqualität machten (Ravens-Sieberer et al., 2007). Die Werte in den drei in dieser Studie verwendeten Skalen können transformiert werden in eine Skala von 1 bis 100, wobei 1 eine geringe und 100 eine sehr hohe Lebensqualität in dem jeweiligen Bereich indiziert. Die Mittelwerte der hörenden Normierungsstichprobe in den drei Skalen betragen 81.1 für die Skala „Psychosoziales Wohlbefinden“, 58.3 für die Skala „Selbstwert“ und 77.4 für die Skala „Freunde“ (in Tab. 4 sind die Bereiche, in denen die mittleren Werte der Normierungsstichprobe liegen, grau unterlegt).

Die Ergebnisse in Tabelle 4 zeigen, dass die Werte der hörgeschädigten Jugendlichen in allen drei beurteilten Bereichen der Lebensqualität für einen großen Teil der Schülerschaft im durchschnittlichen bzw. überdurchschnittlichem Bereich liegen, dennoch aber auch 45.8 Prozent in ihrem

psychozialen Wohlbefinden und 42.5 Prozent im Bereich „Freunde“ Werte unter dem Mittelwert aufweisen.

Wenn man auch hier die Werte vergleicht mit den Ergebnissen aus der Studie von Hennies und Hintermair (2015) mit einzelintegriert beschulten hörgeschädigten Kindern, dann ergeben sich wie schon beim Integrationserleben (FDI) auch für die Lebensqualität der untersuchten Schülerinnen und Schüler keine signifikanten Unterschiede (KINDL Wohlbefinden, $T = 1.01, p < .31$; KINDL Selbstwert, $T = .71, p < .48$; KINDL Freunde, $T = 0.0, p < 1.00$), auch hier wieder, wenn man den Hörstatus der Schülerinnen und Schüler als Kovariate bei dem Vergleich miteinbezieht.

Zusammenhänge zwischen Partizipationserleben, Integrationserleben und psychosozialer Entwicklung

Tabelle 5 zeigt die Korrelationen zwischen den Skalen der vier Bereiche kommunikative Partizipation (CPQ), Integrationserleben (FDI), Verhaltensauffälligkeiten (SDQ-D) und Lebensqualität (KINDL), wobei in Bezug auf den SDQ-D nur der Gesamtproblemwert und der Wert der Subskala „Pro-

Tabelle 4: Lebensqualität hörgeschädigter Schüler an einer Schwerpunktschule (N = 35)

Skalenwert	KINDL Wohlbefinden		KINDL Selbstwert		KINDL Freunde	
	N	%	N	%	N	%
0-10	0	0	0	0	0	0
11-20	0	0	0	0	0	0
21-30	0	0	2	5.7	0	0
31-40	1	2.9	1	2.9	2	6.1
41-50	1	2.9	5	14.3	2	6.1
51-60	2	5.7	2	5.7	6	18.2
61-70	4	11.4	9	25.7	4	12.1
71-80	8	22.9	6	17.1	7	21.2
81-90	12	34.3	7	20.0	7	21.2
91-100	7	20.0	3	8.6	5	15.1

Anmerkung. Zur Skala „Freunde“ liegen von 2 Schülern keine Angaben vor.

Tabelle 5: Korrelative Zusammenhänge zwischen kommunikativem Partizipationserleben (CPQ), Integrationserleben (FDI), Verhaltensauffälligkeiten (SDQ-D) und Lebensqualität (KINDL)

	CPQ LV	CPQ SV	CPQ PA	CPQ NA	CPQ GES	FDI EI	FDI SI	FDI LI	SDQ PG	SDQ GES	KINDL PW	KINDL SW	KINDL FR
CPQ LV	-												
CPQ SV	.45**	-											
CPQ PA	.41*	.74***	-										
CPQ NA	.37*	.62***	.67***	-									
CPQ GES	.71***	.88***	.89***	.68***	-								
FDI EI	.49**	.34*	.54***	.39*	.55**	-							
FDI SI	.34*	.32†	.58***	.38*	.51*	.48**	-						
FDI LI	.30†	.46**	.60***	.34*	.56**	.38*	.29†	-					
SDQ PG	-.19	-.22	-.39*	-.35*	-.33†	-.32†	-.44**	-.24	-				
SDQ GES	-.30†	-.31†	-.53***	-.35*	-.47**	-.46**	-.41*	-.25	.65***	-			
KINDL PW	.01	.25	.46**	.38*	.31†	.39*	.28†	.20	-.47**	-.59***	-		
KINDL SW	.18	.33*	.44**	.39*	.39*	.38*	.30†	.22	-.30†	-.54***	.63***	-	
KINDL FR	.06	.29	.52**	.49**	.37*	.19	.55***	.27	-.51**	-.34†	.60***	.45**	-

Anmerkungen. CPQ LV = Partizipation Lehrer Verstehen; CPQ SV = Partizipation Schüler Verstehen; CPQ PA = Partizipation Positiver Affekt; CPQ NA = Partizipation Negativer Affekt (umgepolt); CPQ GES = Partizipation Gesamtwert; FDI EI = Integrationserleben Emotionale Integration; FDI SI = Integrationserleben Soziale Integration; FDI LI = Integrationserleben Leistungsmotivationale Integration; SDQ PG = SDQ Probleme mit Gleichaltrigen; SDQ GES = SDQ Gesamtproblemwert; KINDL PW = Lebensqualität Psychosoziales Wohlbefinden; KINDL SW = Lebensqualität Selbstwert; KINDL FR = Lebensqualität Freunde;

* = $p < .05$; ** = $p < .01$; *** = $p < .001$; † = $p < .10$

bleme mit Gleichaltrigen“ einbezogen wird, der sich als auffällig erwiesen hat (vgl. Tab. 3). Zur Verdeutlichung sind die Korrelationen jeweils zweier Bereiche miteinander in unterschiedlichen Grautönen hervorgehoben.

Das kommunikative Partizipationserleben (CPQ GES) weist einen signifikanten Zusammenhang zu allen drei Bereichen des Integrationserlebens (FDI EI, FDI SI, FDI LI) auf, d.h. Schülerinnen und Schüler, die ihre Lehrer und Mitschüler gut verstehen sowie auch bei Gruppenaktivitäten gut mitkommen, fühlen sich emotional, sozial und leistungsmäßig besser integriert. Die Teilbereiche des CPQ tragen in unterschiedlicher Höhe zu diesen Zusammenhängen bei.

Die kommunikative Partizipation (CPQ GES) erweist sich auch bedeutsam im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler, wobei hier insbesondere die affektive Dimension von Partizipation relevant zu sein scheint: Schülerinnen und Schüler, die sich in der Gruppe gut verständigen können und dort auch gerne sind (CPQ PA), haben weniger Probleme mit Gleichaltrigen (SDQ PG) und zeigen auch insgesamt weniger sozial-emotionale Probleme (SDQ GES).

Vergleichbares zeigt sich bei Berücksichtigung der Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler: Auch hier geben die Schülerinnen und Schüler, die höhere Werte in der affektiven Dimension von Partizipation haben (CPQ PA, CPQ NA), eine höhere Lebensqualität in allen drei Bereichen (KINDL PW, KINDL SW, KINDL FR) an.

Bezüglich des Zusammenhangs von Verhaltensauffälligkeiten und dem Integrationserleben zeigt sich, dass lediglich das emotionale und das soziale Integrationserleben (FDI EI, FDI SI) mit Verhaltensauffälligkeiten assoziiert ist, nicht aber die leistungsmotivationale Integration (FDI LI): Schülerinnen und Schüler, die sich emotional und sozial besser integriert fühlen, weisen weniger Verhaltensprobleme auf; für die soziale Integration trifft dies auch bei den Problemen mit Gleichaltrigen zu.

Integrationserleben und Lebensqualität weisen nur an wenigen Stellen Zusammenhänge auf: Schülerinnen und Schüler, die sich emotional gut in ihre Klasse integriert fühlen (FDI EI), haben ein höheres Selbstwertgefühl (KINDL SW) und ein besseres psychosoziales Wohlbefinden (KINDL PW), während Schülerinnen und Schüler, die sich sozial gut integriert erleben (FDI SI), eine höhere Lebensqualität in Bezug auf den Bereich „Freunde“ angeben (KINDL FR). Keine Zusammenhänge bestehen zur leistungsmotivationalen Integration (FDI LI).

Verhaltensauffälligkeiten sind eng korreliert mit der Lebensqualität: Schülerinnen und Schüler mit geringeren Problemen in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung (SDQ GES) respektive Problemen mit Gleichaltrigen (SDQ PG) haben in allen überprüften Bereichen eine höhere Lebensqualität (KINDL PW, KINDL SW, KINDL FR).

Stellenwert soziodemografischer und behinderungsspezifischer Merkmale der untersuchten Stichprobe

Die Analyse von spezifischen Merkmalen der untersuchten Stichprobe in Bezug auf die kommunikative Partizipation und das Integrationserleben ergab wenig systematische Zusammenhänge. Von Bedeutung im Kontext der Fragestellung dieser Studie ist, dass Jugendliche, die angeben, eine FM-Anlage häufiger zu tragen, sich signifikant besser sozial integriert fühlen (FDI SI; $r = .39$, $p < .02$) und weniger negativen Affekt erleben (CPQ NA, $r = .39$, $p < .02$). Sie weisen im SDQ-D auch weniger emotionale Probleme auf (SDQ EP, $r = -.34$, $p < .04$). Keine Rolle spielt für alle überprüften Bereiche der Umstand, wie viele andere hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler noch in der Klasse sitzen. Diejenigen Schülerinnen und Schüler, die jedoch angeben, überhaupt keine Kontakte zu anderen hörgeschädigten Kindern zu haben (obwohl sie eine Schule mit vielen hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern besuchen), weisen eine gerin-

gere Lebensqualität in Bezug auf ihr psychosoziales Wohlbefinden (KINDL PW, $F = 6.76$, $p < .014$) und ihre Freundschaften (KINDL FR, $F = 6.76$, $p < .014$) auf. Es zeigt sich dabei kein Interaktionseffekt mit dem Hörstatus der Schülerinnen und Schüler (KINDL PW, $F = 2.33$, $p < .14$; KINDL FR, $F = .44$, $p < .51$).

Diskussion

In der vorliegenden Studie wurden 35 hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler, die eine Schwerpunktschule besuchen, mit Hilfe von vier in der Forschung zu Inklusion bereits eingesetzten Fragebögen untersucht. Die Schülerinnen und Schüler sollten einschätzen, wie gut ihre kommunikative Partizipation in ihrer Klasse ist und wie gut sie sich integriert fühlen. Zudem wurde die psychosoziale Entwicklung (sozial-emotionale Probleme, Lebensqualität) überprüft.

Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Werte in allen überprüften Bereichen beim größten Teil der hörgeschädigten Schülerschaft im durchschnittlichen oder auch überdurchschnittlichen Bereich bewegen, wobei jedoch auch einige hörgeschädigtenspezifische Besonderheiten zu beobachten sind. Im Bereich der kommunikativen Partizipation werden in den Skalen, in denen es um das Verstehen anderer Jugendlicher und das sich Wohlfühlen in Gruppensituationen geht, von immerhin mindestens einem Viertel der Befragten Probleme angezeigt. Dies deckt sich mit den Aussagen zur Lebensqualität in Bezug auf Freundschaften, wo sich auch ein beträchtlicher Teil von Schülerinnen und Schülern mit Werten unter dem Mittelwert befindet. Ebenso wird dies bestärkt durch die Skala „Probleme mit Gleichaltrigen“ aus dem SDQ-D, in der die hörgeschädigten Kinder im Vergleich mit einer hörenden Normierungsstichprobe signifikant höhere Problemwerte erzielen. Das ist ein Befund, der sich mittlerweile in zahlreichen Studien mit hörgeschädigten Kindern, die den SDQ-D verwendet haben, stringent

aufzeigen lässt, wie eine aktuelle Metaanalyse von Stevenson, Kreppner, Pimperton, Worsfold und Kennedy (2015) belegt. Auch die vorliegenden deutschen Studien mit integriert beschulten Kindern bekräftigen das (Berger et al., 2011; Hennies & Hintermair, 2015), ebenso wie auch eine aktuelle Studie mit Kindern, die ein Cochlea-Implantat (CI) tragen (Huber et al., 2015). Es scheinen also die Interaktionen mit den Klassenkameraden zu sein, die bei hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in besonderer Weise prekär sind und die besonderer Beachtung bei der pädagogischen Begleitung hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler bedürfen (vgl. auch Gräfen, 2015; Lindner, 2007). Ansonsten stellt sich die sozial-emotionale Entwicklung der untersuchten Schülerschaft als problemlos dar, in einigen Bereichen erzielen die hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler sogar bessere Werte als die hörenden Schülerinnen und Schüler der Normierungsstichprobe.

Vergleicht man die Werte der vorliegenden Stichprobe in den verschiedenen untersuchten Bereichen mit den Werten einzeln integriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus anderen deutschsprachigen Studien (Elanjimattom & Hintermair, 2009; Hennies & Hintermair, 2015; Hintermair & Lepold, 2010), so zeigen sich in Bezug auf alle Bereiche, zu denen Vergleichswerte vorliegen (kommunikative Partizipation, Integrationserleben, Lebensqualität) keine signifikanten Unterschiede. Der Besuch einer Schwerpunktschule, an der die potenzielle Möglichkeit des Austauschs mit anderen hörgeschädigten Mitschülern besteht, steht somit – zumindest nach Erkenntnis durch Fragebogendaten – nicht in Zusammenhang mit positiveren Ergebnissen in Bezug auf die überprüften Bereiche, wobei zu berücksichtigen ist, dass sich die Werte aller Studien bereits in einem recht hohen positiven Bereich bewegen. Weiter gilt es festzuhalten, dass die Schülerinnen und Schüler der hier untersuchten Gruppe signifikant älter sind und signifikant stärkere Hörverluste aufzuweisen haben als die einzeln integriert be-

schulden Schülerinnen und Schüler der anderen zum Vergleich herangezogenen Gruppen. So gesehen könnte es sein, dass eine Schwerpunktschule im gymnasialen Bereich ein adäquates behinderungsspezifisches Angebot für höhere Leistungsansprüche sowie für Schülerinnen und Schüler mit hochgradigem Hörverlust zur Verfügung stellt. Hier gilt es, bei zukünftigen Studien auch noch andere Schwerpunktschulen für hörgeschädigte Kinder mit vergleichbarem Bildungsangebot mit einzubeziehen (z.B. Gisela-Gymnasium München, gymnasiale Oberstufe in Stegen/Breisgau).

Es bleibt aber insgesamt zu vermuten und durch weiterführende Studien zu überprüfen, dass nach den vorliegenden Daten mögliche Vorteile einer gruppenintegrativen Maßnahme nicht einfach dadurch zustande kommen, dass eine größere Anzahl hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler an einer Schule zusammen ist und so zwar grundsätzlich die Möglichkeit der Begegnung mit Gleichbetroffenen besteht, diese aber nicht explizit strukturell intendiert und verankert ist. Es scheint vielmehr erforderlich zu sein, gezielt pädagogische Impulse und Strukturen zu setzen, die Begegnungen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler untereinander wie auch Begegnungen mit hörenden Schülerinnen und Schülern ermöglichen und darüber positiven Benefit für die psychosoziale Entwicklung zu erzielen, wie dies z.B. in sog. Co-enrollmentprogrammen geschieht, in denen eine signifikante Anzahl hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler in *einer* Klasse zusammen mit hörenden Schülerinnen und Schülern *lernt* und *lebt* (vgl. Kramreiter, 2011 oder Beiträge in Marschark et al., 2014).

Ein interessanter Zusatzbefund zeigt sich in Bezug auf hörtechnische Unterstützungssysteme dahingehend, dass eine konsequente Nutzung technischer Hilfsmittel (hier einer FM-Anlage) positiv assoziiert ist mit dem sozialen Integrationserleben und dem Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Klassengemeinschaft. Es muss weiterführenden längsschnittlich aus-

gerichteten Studien vorbehalten bleiben, wie dieser Zusammenhang zu verstehen ist, d.h. ob ein häufiges Nutzen einer FM-Anlage eine günstige Voraussetzung für die psychosoziale Entwicklung schafft oder ob Schülerinnen und Schüler mit einer positiven psychischen Entwicklung besser in der Lage sind, hilfreiche hörtechnische Unterstützung für sich intensiver einzufordern.

Schließlich enthält die Studie dennoch Hinweise für den Stellenwert von Gleichbetroffenenkontakten: Eine kleine Gruppe der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler an der Schwerpunktschule wollen bewusst dort keine intensiveren Kontakte zu anderen hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern (z.B. wollen sie nicht in Klassen, in denen andere hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler sind). Diese Schülerinnen und Schüler erfahren in ihrer Lebensqualität Einschränkungen, indem sie ein geringeres psychosoziales Wohlbefinden aufweisen und weniger positive Erfahrungen in Bezug auf Freundschaften machen. Die Hintergründe hierfür lassen sich mit den vorliegenden Daten nicht abschließend klären. Das Hörvermögen der Schülerinnen und Schüler scheint dabei keine Rolle zu spielen, da weitergehende Analysen ergaben, dass leicht-/mittelgradige hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler diese Kontakte nicht weniger suchen als Schülerinnen und Schüler mit stärkerem Hörverlust.

Zusammenfassend lassen sich als wesentliche Erkenntnisse der Studie festhalten, dass auch an Schwerpunktschulen die Beziehungsgestaltung der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler mit den hörenden Mitschülern eine große pädagogische Herausforderung bleibt, wie dies auch in anderen Studien aus inklusiven Settings hinlänglich bekannt ist. Weiter deutet sich an, dass die Tatsache der Beschulung mehrerer hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler zusammen ohne spezifische pädagogische Thematisierung im Unterricht und im Schulleben nicht zu besseren Ergebnissen, die psychosoziale Entwicklung betreffend, führt.

Einschränkungen der Studie

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie sind jedoch aufgrund einer Reihe von Faktoren, die bei der Durchführung nicht berücksichtigt werden konnten, als vorläufig zu sehen und bedürfen der Validierung durch weiterführende Untersuchungen. Zunächst ist festzuhalten, dass trotz des vergleichsweise hohen Rücklaufs von über 70 Prozent aller potenziell an der Schwerpunktschule verfügbaren Jugendlichen die untersuchte Stichprobe selbstselektiv ist, d.h. es der freien Entscheidung der Schülerinnen und Schüler oblag, ob sie sich beteiligten oder nicht. Ebenso stellt es eine Einschränkung dar, dass zum Teil Bezug zu Normdaten hergestellt werden musste, die nicht das Altersspektrum der vorliegenden Stichprobe einschließen. Dies wurde in Kauf genommen, um überhaupt Vergleichsmöglichkeiten zur Verfügung zu haben. Es ist bei nachfolgenden Studien zu überlegen, zusätzlich Vergleichsdaten der hörenden Mitschüler zu erheben. Eine solche Studie ist derzeit in Planung. Schließlich wissen wir aus den verfügbaren Fragebogendaten auch nichts über die Intensität und Qualität der Kontakte von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern mit anderen hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern an dieser Schule. Für weiterführende Studien ist deshalb in jedem Fall anzustreben, ergänzend zu den Fragebogendaten qualitative Interviews mit den Schülerinnen und Schülern und gegebenenfalls auch mit den Lehrkräften der Schülerinnen und Schüler und ihren Eltern durchzuführen, um die konkreten Inklusionserfahrungen vertiefend zu analysieren und zu verstehen.

Literaturverzeichnis

Antia, S.D., Sabers, D.L. & Stinson, M.S. (2007). Validity and reliability of the classroom participation questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12, 158-171.

- Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. *HörgeschädigtenPädagogik*, 66, 102-110.
- Becker, C. (2014). Sprachliche Vielfalt hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher – Bilingual-bimodale Sprachbildung in heterogenen Lerngruppen. *Das Zeichen*, 98, 398-413.
- Berger, K., Danzeisen, I., Hintermair, M., Luik, U. & Ulrich, A. (2011). Verhaltensauffälligkeiten hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen. *HörgeschädigtenPädagogik*, 65, 138-146.
- Borders, C.M., Barnett, D., & Bauer, A.M. (2010). How are they really doing? Observation on inclusionary classroom participation for children with mild-to-moderate deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 15, 348-357.
- Draheim, J. & Hintermair, M. (2009). Was bedeutet es, schwerhörig zu sein? Heidelberg: Median.
- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Drolsbaugh, M. (Hg.) (2007). *On the fence: The hidden world of the hard of hearing*. Springhouse, PA: Handwave Publications.
- Elanjimattom, S. & Hintermair, M. (2009). Kommunikative und psychosoziale Partizipation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule – Eine Pilotstudie mit einer deutschen Kurzversion des Classroom Participation Questionnaire (CPQ). *Sonderpädagogische Förderung*, 54, 53-71.
- Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. *HörgeschädigtenPädagogik*, 65, 226-233.
- Gräfen, C. (2015). *Die soziale Situation integriert beschulter Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung an der allgemeinen Schule*. Dissertation. LMU München. Online verfügbar unter: <http://www.verlagdrkovac.de/978-3-8300-8124-1.htm> [05.03.16]

- Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2012). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 381-388.
- Haerberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1989). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimension der Integration. FDI 4-6*. Bern: Haupt.
- Hänel-Faulhaber, B. (2008). Außenklassen und Präventive Integration: Wege zur Integration? *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 126-130.
- Hennies, J. & Hintermair, M. (2015). Die Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder in inklusiven Settings. *dfgs-forum*, 23, 10-30.
- Hermans, D., de Klerk, A., Wauters, L. & Knoors, H. (2014). The Twinschool: A co-enrollment program in the Netherlands. In: M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 396-423). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hintermair, M. (2006). Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder – erste Ergebnisse mit der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-D). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34, 49-61.
- Hintermair, M. (2015). Herausforderungen inklusiver Bildung für hörgeschädigte Kinder im Vorschulalter. Was sagen uns Studien zur Interaktion hörender und hörgeschädigter Kinder? *Frühförderung interdisziplinär*, 34, 164-173.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen*. Heidelberg: Median.
- Hintermair, M. & Lepold, L. (2010). Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 40-63.
- Huber, M. (2005). Health related quality of life of Austrian children and adolescents with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Othrinolaryngology*, 69, 1089-1101.
- Huber, M., Burger, T., Illg, A., Kunze, S., Giourgas, A., Braun, L. et al. (2015). Mental health problems in adolescents with cochlear implants: peer problems persist after controlling for additional handicaps. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13.
- Kling, C. (2012). Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen. *Das Zeichen*, 90, 124-134.
- Klitzke, K., Diller, G. & Bogner, B. (2008). Integrationsklasse und Präventive Integration. Ein Vergleich zweier Formen der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder. *HörgeschädigtenPädagogik*, 62, 6-14.
- Kramreiter, S. (2011). Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Unveröffentlichte Dissertation. Wien: Universität Wien. Online verfügbar unter: http://othes.univie.ac.at/14930/1/2011-02-02_9006995.pdf [04.11.15].
- Leonhardt, A. (Hrsg.) (2009). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindner, B. (2007). *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören*. Dissertation, LMU München. Online verfügbar unter: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britigte.pdf [04.03.16]
- Lönne, J. (2009). Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In: A. Leonhardt (Hg.), *Hörge-*

- schädigte Schüler in der allgemeinen Schule. *Theorie und Praxis der Integration* (S. 23-39). Stuttgart: Kohlhammer.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (Eds.) (2014). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Nußbeck, S., Schneider, O. & Späte, D. (2001). Kommunikative Sozialisationsbedingungen in der Beurteilung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Jugendlicher und junger Erwachsener. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 55, 5-9.
- Oliva, G.A. & Risser Lytle, L. (2014). *Turning the tide. Making life better for deaf and hard of hearing schoolchildren*. Washington, D.C.: Gallaudet University Press.
- Punch, R. & Hyde, M. (2005). The social participation and career decision-making of hard-of-hearing adolescents in regular classes. *Deafness and Education International*, 7, 122-138.
- Punch, R. & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 474-493.
- Ravens-Sieberer, U., Ellert, U. & Erhart, M. (2007). Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS). *Bundesgesundheitsbl - Gesundheitsforsch - Gesundheitsschutz*, 50, 810-818.
- Rothenberger, A. & Woerner, W. (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Supplement 2.
- Schick, B., Skalicky, A., Edwards, T., Kushalnagar, P., Topolski, T. & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf and hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18, 47-61.
- Schmitt, J. (2003): *Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs in die Sekundarstufe*. Aachen: Shaker.
- Schulministerium NRW (2016). Verfügbar unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/FAQ/FAQ-Konvention/FAQ17/index.html> Zugriff am 13.03.2016
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S. & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 477-496.
- Nicole Fortmüller**
Studentin der Sonderpädagogik
Rollosweg 22
69121 Heidelberg
nicole.fortmueller@gmx.de
- Prof. Dr. Johannes Hennies**
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
hennies@ph-heidelberg.de
- Prof. Dr. Manfred Hintermair**
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
hintermair@ph-heidelberg.de
- Thomas Nedden**
Sonderpädagoge für den
Förderschwerpunkt Hören und
Kommunikation
Stadtteilschule Hamburg-Mitte
Rostocker Straße 41
20099 Hamburg
thomas@nedden.net
- Erstmalig eingereicht: 23.12.2015
Überarbeitung eingereicht: 07.03.2016
Angenommen: 08.03.2016