



Leseprobe aus Leonhardt, Hören und Sehen, ISBN 978-3-7799-3538-4
© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3538-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3538-4)

Inhalt

Annette Leonhardt

„Kleine“ Fächer als Herausforderung 3

Bildungszugänge und Bildungsniveau

Annette Leonhardt

Qualität des Bildungszugangs und des Bildungsniveaus
in der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Hören 8

Markus Lang

Qualität des Bildungszugangs und des Bildungsniveaus
in der schulischen Inklusion von Schülerinnen und Schülern
mit Blindheit und Sehbehinderung
Inklusion braucht fachrichtungsspezifische Expertise 20

Wiebke Gewinn

Individuelle Bildungsplanung für Lernende mit
Beeinträchtigung des Sehens
Eine Untersuchung zum Bedarf der Neuausrichtung
von individueller Förderplanung 32

Technische Hilfen

Melanie Pospischil

Technische Hilfen für inklusiv beschulte Schülerinnen
und Schüler mit Förderbedarf Hören 48

Aleksander Pavkovic

Technische Voraussetzungen für eine gelingende inklusive Bildung 61

Modelle und Visionen

Kirsten Ludwig

Ressource-Rooms in Japan –

Ein Modell begleiteter schulischer Inklusion

76

Veronika Dannert

Modelle und Visionen: Besonderheiten und

Herausforderungen des MSD Sehen

87

Stephanie Kirchhof/Kathrin König

Die Höronauten – Ein Angebot für Vorschulkinder

103

Zita Stenczel

Aktuelle Herausforderungen für die Frühförderung

von Kindern mit Augenproblemen oder Blindheit

114

Institutionalisierung und Inklusion

Annette Leonhardt

Von den Anfängen einer institutionalisierten Bildung

Hörgeschädigter zur (Re-)Habilitation in der Gegenwart

124

Sven Degenhardt

Die institutionalisierte Bildung blinder und sehbehinderter Kinder

und Jugendlicher: Wurzeln – Höhepunkte – Neuausrichtungen

148

Debora Eck

Inklusionszahlen und ihre Auswirkungen auf den Mobilen

Sonderpädagogischen Dienst im Förderschwerpunkt Hören

168

Annette Leonhardt

Qualität des Bildungszugangs und des Bildungsniveaus in der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Hören

Bereits an unterschiedlichen Stellen wurde über das seit 1999 am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Ludwig-Maximilians-Universität bestehende Forschungsprogramm zur Integration und Inklusion von Menschen mit Hörschädigung in allgemeinen Einrichtungen berichtet (so z. B. Leonhardt 2009a, 2009b, 2018a, 2019a, 2019b) und Ergebnisse vorgestellt. Die im Rahmen des Programms entstandenen Dissertationsschriften (Schmitt 2003; Lindner 2007; Born 2008; Steiner 2008; Diller 2009; Bringmann 2013; Pospischil 2013; Honka 2016; Wild 2017; Cardinier 2020) ermöglichen den Zugang zu den Forschungsergebnissen; gleichwohl wurden in Herausgeberwerken (Leonhardt 2009c; Leonhardt 2018b) eine Verdichtung und Strukturierung der Ergebnisse vorgenommen, so dass diese der interessierten und einer breiten Öffentlichkeit zur Verfügung stehen. Zudem entstand ein Praxismaterial für die Hand des Lehrers (Truckenbrodt & Leonhardt 2020), das in verdichteter und übersichtlicher Form den Lehrkräften im Schulalltag didaktische Hinweise und Impulse gibt.

Der ursprüngliche Forschungsansatz bezog sich auf schulische Integration; heute wird in diesem Zusammenhang von schulischer Inklusion gesprochen. Anzumerken ist, dass nur etwas „erforscht“ werden kann, was konkret in den allgemeinen Schulen (also in der Praxis) vorgefunden wird. Inklusion stellt gegenwärtig (2020) jedoch nach wie vor einen Zielzustand dar, also etwas normativ Gefordertes. Sie kann so in wertbezogenen Auseinandersetzungen, z. B. in der Pädagogik, Philosophie oder Politik, diskutiert werden. Empirisch untersucht kann Inklusion jedoch erst dann werden, wenn sie als Ziel erreicht ist (Leonhardt 2011). Daraus ergibt sich das Dilemma, dass aktuell „schulische Inklusion“ nicht tatsächlich empirisch erforscht werden kann. Dem aktuellen Sprachgebrauch folgend wird nachfolgend vorrangig von ‚Inklusion‘ gesprochen, obwohl dem, was wir aktuell in der Praxis (dem Schulalltag) begegnen, einer ‚Integration‘ entspricht.

Im hier vorliegenden Beitrag wird sich auf die Sicht der gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler auf ihre Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mit Hörschädigung sowie auf die Erwartungen und Erfahrungen der Eltern der Kinder und Jugendlichen und abschließend auf Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung mit ihren Lehrkräften konzentriert.

Forschungsergebnisse zu Teilaspekten inklusiver Bildung

Allgemeine Aussagen

Betrachtet man die bisher vorliegenden Ergebnisse über alle Teilprojekte hinweg, so lässt sich festhalten, dass bei der Mehrheit der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung die schulische Inklusion gelingt, wenn auch (oft nur) mit umfassender Unterstützung durch die Eltern und umfangreichem häuslichem Lernen durch die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung selbst, indem sie vorbereitend oder nachbereitend zum Unterricht lernen und umfängliche Zeit in die Erledigung der Hausaufgaben investieren. Da sie im Schulalltag eine im Vergleich zu ihren gut hörenden Klassenkameradinnen und Klassenkameraden höhere Konzentrationsleistung aufbringen müssen, ist ihr Regenerationsbedarf größer, so dass sie von längeren Regenerationsphasen und zusätzlichem (Mittags-) Schlaf berichten. Folglich steht ihnen weniger freie Zeit zur Verfügung (Schütz & Leonhardt 2017).

Es zeigt sich, dass der Inklusionsprozess von zahlreichen Faktoren (Wechsel der Lehrkraft, Übertritt in die nächste Klasse, organisatorische Veränderungen) beeinflusst wird. Bereits kleine Veränderungen im Schulalltag können eine bisher gelingende schulische Inklusion ins Wanken bringen oder auch umgekehrt. Auffallend ist, dass bei nicht oder unzureichend gelingender schulischer Inklusion Alternativen zu spät ergriffen werden. Erst nach schwerwiegenden Problemen, die für die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung emotional und psychisch hoch belastend sind, wird beispielsweise ein Wechsel an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören in Betracht gezogen.

Die Wahl der allgemeinen Schule durch die Eltern fällt in erster Linie auf Grund der (oft weiten) Entfernung zum Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören und des damit verbundenen weiten, viel Zeit beanspruchenden Schulweges. Schülerwohnheime finden wenig Akzeptanz, bestenfalls ab dem Übertritt in die Mittel- oder Realschule oder das Gymnasium.

Sicht der hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler zur Situation ihrer Klassenkameradinnen und Klassenkameraden mit Hörschädigung

Steiner (2008) untersuchte mittels halbstandardisierten Fragebögen 17 Schulklassen der Jahrgangsstufen 3 bis 6. In diesen Klassen konnten 408 Mitschülerinnen und Mitschüler von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung erfasst werden. Für die Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung (n=17) gab es einen adaptierten analogen Fragebogen. Parallel dazu wurden qualitative Leitfadeninterviews mit Lehrkräften (aller Schularten) geführt.

Im Rahmen der Untersuchungen erfolgte u. a. eine Erhebung der Kommunikations- und Inklusionssituation. Dabei zeigte sich, dass die gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler

- ihr eigenes kommunikatives Verhalten gegenüber der Schülerin bzw. dem Schüler mit Hörschädigung sehr positiv einschätzen
- die Kommunikationssituation insgesamt meist sehr günstig bewerten und dass sie
- das Sprachverstehen der Schülerin bzw. des Schülers mit Hörschädigung meist realistisch einschätzen, aber oft nicht adäquat darauf reagieren.

Zwei von 17 Klassen beurteilten die Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler mit Hörschädigung negativ. Bezüglich der Inklusionssituation bewerteten 44 % der gut hörenden Mitschülerinnen und Mitschüler die Beziehung zur Schülerin bzw. zum Schüler mit Hörschädigung als positiv, was sich mit den Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung deckt. Zugleich zeigte sich, dass gut hörende Mitschülerinnen und Mitschüler des gleichen Geschlechts wie die Schülerin oder der Schüler mit Hörschädigung eine höhere Kompetenz im Umgang miteinander aufweisen, was sich vor allem durch die erfassten Klassenstufen bzw. Altersjahrgänge zu begründen scheint. Mit zunehmenden Jahrgangsstufen wird die Einschätzung und Bewertung der Inklusionssituation differenzierter und reflektierter. Insgesamt lässt sich einschätzen, dass die Kommunikationsbarrieren – trotz durchaus vorliegender Erfolge – die größte Herausforderung in der Beziehung zwischen den gut hörenden Schülerinnen und Schülern und der Schülerin bzw. dem Schüler mit Hörschädigung darstellt. Sie wird allerdings von den gut Hörenden als nicht so gravierend bewertet.

Erwartungen und Erfahrungen der Eltern inklusiv beschulter Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung

Dieses Teilprojekt des Forschungsprogramms wurde von Ludwig (2009; s. auch Leonhardt & Ludwig 2007) bearbeitet. Hier wurden vorrangig folgende Fragen bearbeitet:

- Aus welchen Gründen entscheiden sich die Eltern für die schulische Inklusion?
- Welche Erwartungen haben die Eltern an schulische Inklusion?
- Welche Erfahrungen machen die Eltern im Schulalltag? Gibt es belastende Momente? Wie zufrieden sind sie?

Die Bearbeitung der Forschungsfragen erfolgte mittels eines Fragebogens, der an Eltern, deren Kind mit Hörschädigung inklusiv beschult wurde, zugesandt wurde. Der Fragebogen enthielt geschlossene Fragen, für deren Beantwortung eine zweistufige (stimmt/stimmt nicht) oder fünfstufige Antwortskala (stimmt genau/stimmt weitgehend/teils-teils/stimmt wenig/stimmt nicht) zur Verfügung stand, um die Erfahrungen der Eltern erfassen zu können. Des Weiteren wurden die Eltern gebeten, eine *Bewertung* der erlebten Situation abzugeben, um neben den Erfahrungen auch die Erwartungen eruieren zu können. Die Antwortskala war hier fünfstufig („sehr wichtig bis nicht wichtig“ oder „gar nicht belastet bis sehr stark belastet“).

Der Fragebogen enthielt Fragen zu den Bereichen

- Gründe für die Entscheidung für einen inklusiven Schulbesuch
- Erwartungen der Eltern an die schulische Inklusion ihres Kindes
- schulische Lern- und Hausaufgabensituation des Kindes
- Beziehung zwischen dem Kind und den Mitschülern
- Erfahrungen hinsichtlich der Lehrer der allgemeinen Schule
- Erfahrungen mit den Lehrern des mobilen Dienstes
- abschließende Gesamteinschätzung zu Erfahrungen sowie zur Zufriedenheit mit der schulischen Inklusion
(s. auch Ludwig 2009, 149).

Die Auswahl der Teilbereiche erfolgte anhand bereits vorliegender Ergebnisse aus zu diesem Zeitpunkt bereits abgeschlossenen oder sich in Bearbeitung befindlichen Teilprojekten (Schmitt 2003; Steiner 2007; Lindner 2007). Der Fragebogen war so aufgebaut, dass es zu jedem der genannten Teilbereiche mehrere Fragen (Items) gab. Am Ende des Fragebogens gab es zudem Raum für Anmerkungen, um den Eltern die Möglichkeit zu eröff-

nen, zusätzliche Mitteilungen oder Aussagen zu nicht abgefragten Inhalten geben zu können. Die Rücklaufquote der versandten Fragebögen betrug 54 % und kann damit als sehr hoch eingestuft werden.

Auf die Frage „Abschließend betrachtet: Wie zufrieden sind Sie mit der schulischen Integration Ihres Kindes?“ – die am Ende eines Fragenkomplexes zur Zufriedenheit mit der schulischen Integration stand – antworteten die Eltern überwiegend positiv (Abb. 1).

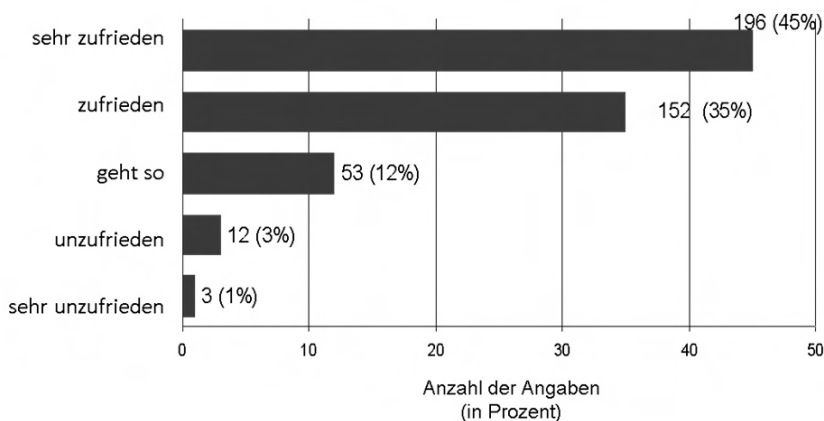


Abb. 1: Zufriedenheit der Eltern mit der schulischen Integration ihres Kindes insgesamt¹

Die Abbildung 1 belegt, dass die große Mehrheit der Eltern mit der schulischen Integration ihres Kindes „sehr zufrieden“ (45 %) oder „zufrieden“ (35 %) sind. Das sind immerhin 80 % der antwortenden Eltern. 12 % (53 Eltern) antworteten mit „geht so“. 3 % waren „unzufrieden“ (12 Eltern) und 1 % „sehr unzufrieden“ (3 Eltern). Das Ergebnis scheint auf den ersten Blick positiv zu sein.

Anhand weiterer Fragen zeigte sich, dass

- 91 % der Eltern sich wieder für die schulische Integration ihres Kindes entscheiden würden und
- 56 % anderen Eltern die schulische Integration empfehlen würden.

¹ Alle Abbildungen des Beitrages wurden von Dr. Kirsten Ludwig, Akademische Direktorin am Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München erstellt.

Zugleich gaben aber

- 96 % der Eltern an, ihrem Kind gegenüber Schuldgefühle zu haben, weil sie sich für die schulische Integration des Kindes entschieden haben und
- 88 % sehen in der schulischen Integration eine große Belastung.

Des Weiteren gab es u. a. Fragen zur Einschätzung der schulischen und zur außerschulischen Lern- (und Hausaufgaben-)situation und zur sozialen Situation des Kindes aus der Sicht der Eltern.

Schulische Lernsituation

Die Eltern sollten angeben, wie sie das Wirken und Engagement der Lehrkräfte der allgemeinen Schule einschätzen. Zu der Aussage „Die Lehrer der Allgemeinen Schule wissen, wie hörgeschädigte Schüler unterrichtet werden müssen“ gaben 89 % der Eltern an, dass das ihnen „sehr wichtig“ oder „wichtig“ wäre. Aber nur 22 % der Eltern fanden das im Schulalltag für ihr Kind vor (Abb. 2). Das bedeutet, dass nur etwas mehr als ein Fünftel der Eltern über die Erfahrung verfügen bzw. der Ansicht sind, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule wissen, wie ein Schüler mit Hörschädigung zu unterrichten ist.

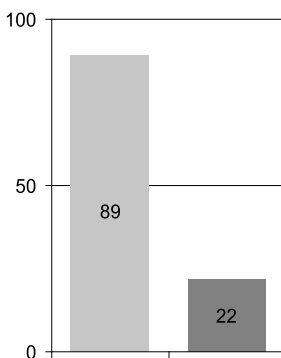


Abb. 2: Einschätzung der Eltern, ob die Lehrkräfte der allgemeinen Schule wissen, wie Schüler und Schülerinnen mit Hörschädigung zu unterrichten sind (helle Säule = den Eltern ist „wichtig“ oder „sehr wichtig“, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule das wissen; dunkle Säule = was die Eltern im Alltag vorfinden)

Aussagen der befragten Eltern im freien Raum für Anmerkungen konkretisieren die Ergebnisse:

Die Lehrkräfte

„sind mit der Situation, ein hörgeschädigtes Kind in der Klasse zu haben, überfordert. Ihnen fehlt das Basis-Know-how“ (zitiert nach Ludwig 2009, 157).

„Es ist ein unwahrscheinlicher Kraftakt, bei jeder Kleinigkeit den/die Lehrer dazu zu ermutigen, den Unterricht schwerhörigengerechter zu gestalten! Ich ... habe es bei dem jetzigen Lehrer ... aufgegeben“ (zitiert nach Ludwig 2009, 157).

Weitere Fragen bezogen sich u. a. darauf, wie wichtig es den Eltern ist, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule dafür sorgen, dass das Kind ‚hört und versteht‘ – also dem Unterricht ausreichend folgen kann – und darauf, ob sich die Lehrkräfte kümmern, dass das Kind über die Hausaufgaben Bescheid weiß. Auch hier zeigt sich eine hohe Diskrepanz zwischen dem Wunsch der Eltern und dem tatsächlichen Erleben (Abb. 3).

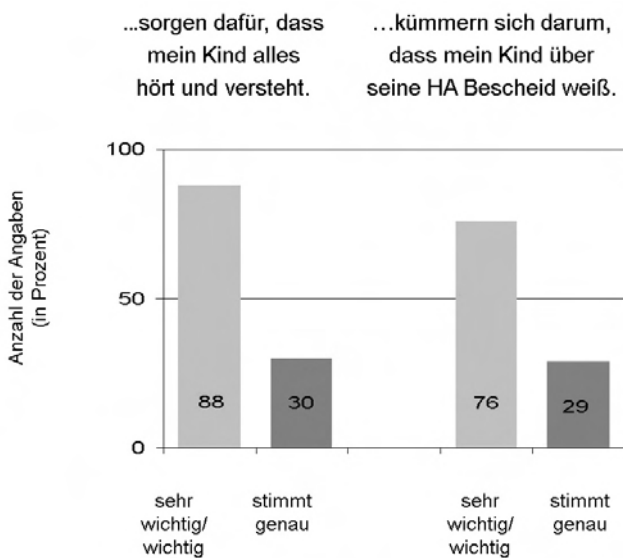


Abb. 3: Wunsch der Eltern (helle Säule) und tatsächliche Umsetzung (dunkle Säule)

Der Abbildung 3 ist zu entnehmen, dass es fast 90 % der Eltern „wichtig“ oder „sehr wichtig“ ist, dass die Lehrkräfte dafür sorgen, dass ihr Kind im Unterricht hört und versteht. Etwa drei Viertel der Eltern ist es „wichtig“ oder „sehr wichtig“, dass sich die Lehrkräfte darum kümmern, dass ihr Kind über die Hausaufgaben Bescheid weiß. Beide Anliegen werden nach Aussagen der Eltern nur zu ca. einem Drittel erfüllt.

Außerschulische Lern- und Hausaufgabensituation

67 % der befragten Eltern gaben an, dass zu Hause ein zusätzlicher Lernaufwand für ihr Kind notwendig ist, um dem schulischen Lernen gerecht werden zu können. Die Eltern unterstützen und begleiten häufig das Lernen ihrer Kinder. Konkret geben 38 % der Eltern an, dass sie den Unterrichtsstoff zu Hause noch einmal erklären müssen. 10 % der Eltern versuchen, den Unterrichtsstoff schon im Vorfeld zu erklären, damit ihr Kind in der Schule dem Unterricht besser folgen kann. Fast ein Drittel der Eltern – konkret 29 % – haben dabei das Gefühl, die „Arbeit der Lehrkräfte“ zu machen. Das zusätzliche Lernen zu Hause belastet nicht selten das Familienleben und die Beziehung zum Kind. So gaben 51 % der Antwortenden an, dass das zusätzliche Lernen/Üben den Eltern bzw. der Familie viel Zeit kostet. Dem Item „Die Hausaufgabensituation belasten die Beziehung zu meinem Kind“, stimmten 35 %, und damit über einem Drittel, zu.

Die Ergebnisse auf die beiden Fragen:

„Wie belastet fühlen Sie sich insgesamt durch den zusätzlichen Lernaufwand?“

und

„Wie belastet fühlen Sie sich insgesamt durch die Probleme bei den Hausaufgaben?“

sind in Abbildung 4 dargestellt.