

Inklusive Bildung hörgeschädigter Schüler am Wilhelm-Remy-Gymnasium Bendorf – Abschlussbericht einer empirischen Studie – Teil 2

Jürgen Wessel

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

4.2 Hörgeschädigte Schüler am WRG (Wilhelm-Remy-Gymnasium)

4.2.1 Wohlbefinden und Belastungserleben

Wohlbefinden und Belastungserleben als subjektiv erfasste Größen sind mit dem vorliegenden Untersuchungsdesign nicht unabhängig voneinander analysierbar. Direkte Äußerungen der befragten Schüler sowie Einschätzungen weiterer beteiligter Akteure lassen Rückschlüsse zur erlebten Lebensqualität im Feld Schule, zur aktuellen Lebenszufriedenheit, zu den Beziehungen zu Gleichaltrigen und zum psychischen Gesundheitszustand zu.

Im Hinblick auf das subjektive Wohlbefinden lassen die erhobenen Daten keine eindeutige Interpretation zu. Einerseits gibt es einige Hinweise auf ein gutes emotionales Wohlbefinden:

Also ich denke, im Großen und Ganzen geht es denen (den hörgeschädigten Schülern; Anm. d. Verf.) allen gut.

(HP 3, Abs. 32)

Die befragten Eltern und Lehrer heben allerdings auch eine deutliche Mehrbelastung bei den hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen hervor. Dies zeigt sich zum Einen in dem im Elternhaus erlebbaren erhöhten Nacharbeitsbedarf, zum Anderen in einer im schulischen Kontext spürbaren Anstrengung bei der Bewältigung der schulischen Aufgaben. Im Vergleich zu ihren normalhörenden Mitschülern müssen die Kinder und Jugendlichen mit Hörschädigungen offenbar mehr Eigeninitiative aufbringen und mehr leisten, um ein vergleichbares Leistungsniveau zu erreichen:

Wie ist die ... die Leistung, die dieser Schüler erbringen kann, eigentlich zu bewerten? Denn im Letzten bringt er ja viel mehr Leistung als andere.

(KL 2, Z. 269–271)

Die hörgeschädigten Schüler beschreiben die Anforderungen des Gymnasiums grundsätzlich als hoch und räumen diese Erschwerung auch ihren normalhörenden Mitschülern ein. Sie benennen im Interview für sich ein erhöhtes Ruhebedürfnis nach

dem Unterricht. Als zusätzlich belastend erleben sie mitunter den Störschall im Unterricht sowie die Weigerung einzelner Lehrer in der Vergangenheit, die FM-Anlage einzusetzen, oder den unsachgemäßen Umgang der Mitschüler mit den Mikrofonen der FM-Anlage.

Die müssen einfach nur reinsprechen, normal in das Handmikro. Aber das (...) die spielen auch manchmal damit, das ist auch nicht so toll, weil das Mikro unten so eine Antenne hat und da spielen die damit immer und dann machen die auch oft Unfug. Das finde ich ein bisschen blöd.

(hgS 6, Z. 422–425)

Als weiteren belastenden Moment beschreiben die befragten Kinder und Jugendlichen mit Hörschädigung ihre Andersbehandlung wegen der Hörschädigung. Die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, die zur uneingeschränkten Teilhabe beitragen sollen, stellen somit in den Augen der Bezugsgruppe nicht nur eine Erleichterung beim schulischen Lernen dar, sondern gleichzeitig auch eine Erschwernis. Das Dilemma, sich zwischen Normalität und Andersartigkeit zu bewegen, soll in Kapitel 4.2.3 analysiert werden. Im Folgenden soll zunächst dargelegt werden, inwieweit die soziale Integration in Klasse und Schule gelingt.

4.2.2 Soziale Integration

Bei der Fragebogenerhebung in den beteiligten Klassen stimmten vier der sechs befragten hörgeschädigten Schüler der Aussage „Ich fühle mich in meiner Klasse wohl“ genau zu; ein weiterer Schüler stimmte der Aussage ziemlich zu; ein Schüler stimmte der Aussage weniger zu. Mit Blick auf die bislang vorliegenden empirischen Daten zur schulischen Inklusion hörgeschädigter Schüler (Lindner 2007; Lönne 2009; Schmitt 2003; Steiner 2008) scheint dies für eine gute soziale Integration zu sprechen, auch wenn Hinweise vorliegen, dass sich das Wohlbefinden in den Lerngruppen von Schuljahr zu Schuljahr verändern kann bzw. einige kritische Phasen zu beobachten sind (Lönne 2009, S. 82 ff.). Für eine insgesamt gute Atmosphäre am WRG spricht darüber hinaus, dass auch bei den hörenden Mitschülern gute bis sehr gute Werte im Bereich des emotionalen Wohlbefindens erreicht werden.

Eine erstaunlich hohe Zahl (50 %) der befragten Schüler mit Hörschädigung berichtet über Mobbing Erfahrungen, ein einzelner Schüler über seine Außenseiterrolle. Der Umfang und der aktuelle Zustand konnte im Rahmen der vorliegenden Studie nicht erfasst werden, ebenso wenig ein Unterschied im Erleben der normalhörenden Mitschüler.

Bei der Befragung der Schüler mit Hörschädigung werden zwei Kernwünsche deutlich: Der Wunsch nach Chancengleichheit und der Wunsch nach sozialer Anerkennung. Die hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen verfolgen diese Ziele mit unterschiedlichen Strategien (vgl. dazu Kapitel 4.2.3). Ebenso unterschiedlich reagieren die Mitschüler auf diese Strategien. Dies lässt den Schluss zu, dass der Grad der sozialen Integration von verschiedenen Faktoren abhängt:

- **Schülerpersönlichkeit:** Der Grad der sozialen Einbindung in die Klassengemeinschaft wird von den befragten Lehrern auch mit der Persönlichkeit oder dem Charakter des Schülers bzw. der Schülerin begründet. Die Beliebtheit in der jeweiligen Klassengemeinschaft hängt offenbar von sehr individuellen Aspekten ab. Dies wird vor allem in der Auswertung der Fragebögen deutlich. Ein hörgeschädigter Schüler wurde in seiner Klasse in der Stufe 5 zum Klassensprecher gewählt. Bei zwei hörgeschädigten Schülern wird die Gewährung von Nachteilsausgleich von über 94 % der Mitschüler als gerecht beurteilt, bei einem anderen Schüler hingegen nur von 33,3 %. Ein potenzieller Zusammenhang von Schülerpersönlichkeit und Hörschädigung wird dabei offensichtlich nicht in Betracht gezogen.
- **Umgang mit der eigenen Hörschädigung:** Die von den Schülern mit Hörschädigung eingesetzte Hörtaktik, d. h. die Art und Weise und die Nachdrücklichkeit, mit der sie auf ihre besonderen Wahrnehmungs- und Kommunikationsbedürfnisse hinweisen, scheint sowohl eine sozial integrierende als auch desintegrierende Wirkung haben zu können.
- **Umgang des Klassenlehrers bzw. der Klassenlehrerin mit der Hörschädigung:** Daten aus mehreren Teilstudien lassen den Schluss zu, dass die soziale Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung davon abhängt, wie die Klassenlehrer ihre Rolle als Gestalter des sozialen Gefüges wahrnehmen und die Bildung einer Klassengemeinschaft unterstützen und fördern.
- **Klassengemeinschaft:** Die untersuchten Klassen weisen deutliche Unterschiede im Umgang mit einer Hörschädigung bzw. mit den Wünschen und Bedürfnissen der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler auf. Dies zeigt sich z. B. in der Bereitschaft zur Rücksichtnahme oder im Gerechtigkeitsempfinden der normalhörenden Mitschüler in Bezug auf Nachteilsausgleich bei Leistungsüberprüfungen. Bei der Analyse exemplarischer Unterrichtssituationen und der Interviews mit den beteiligten Lehrern der LGS Neuwied konnte ein über-

wiegend hohes Maß an Akzeptanz von Seiten der Mitschüler im Hinblick auf den Einsatz einer FM-Anlage festgestellt werden. Diese Grundhaltung wurde deutlich von den beteiligten Lehrern gestützt.

Insbesondere die Gewährung von Nachteilsausgleich scheint ein bedeutsamer Störfaktor im Bereich der sozialen Integration zu sein. Die Diskussion um vermeintliche Vergünstigungen bei Leistungsüberprüfungen und das Hervorheben von Besonderheiten wirken offensichtlich desintegrierend.

Ich höre von X (hgS; Anm. d. Verf.), dass sich die Schüler beschwerten. Das ist ungerecht. Ja klar. Warum darf die jetzt da länger schreiben? Was hat denn Mathe mit dem Hören zu tun? So. Gerade bei Fächern, wo die denken, das hat ja gar nichts miteinander zu tun.

(E 1, Z. 450-455)

Auch in Bezug auf die soziale Integration erscheint der Integrationsbereich bedeutsam. Einerseits bietet er eine Art Schutzraum für die hörgeschädigten Schüler; er hat für sie und ihre Eltern eine Vertrauen stiftende Funktion. Andererseits stellt er eine räumliche Hürde zu den normalhörenden Mitschülern dar:

Das war, äh, dieser KB-Bereich (Integrationsbereich; Anm. d. Verf.), ist zwar einerseits sehr gut, aber es findet eine Trennung statt zwischen den anderen Schülern. Und äh, jetzt war es auch schön, dass die auch immer erlaubt haben, dass auch andere Schüler, also, äh, nicht beeinträchtigte Schüler mit dort reingehen.

(E 2, Z. 374-381)

Durch das Öffnen des Integrationsbereichs für normalhörenden Kinder und Jugendliche scheint diese Hürde überwindbar, ohne auf die Vorzüge der zur Verfügung stehenden Räume und der dort stattfindenden Angebote verzichten zu müssen.

Außerschulisch bestehen wenige Kontakte zwischen hörgeschädigten und normalhörenden Schülern. Auch die Möglichkeit sozialer Netzwerke scheint wenig genutzt zu werden. Lediglich ein hörgeschädigter Schüler gibt an, regelmäßig und umfassend über außerschulische Kontakte zu verfügen. Die fehlende soziale Integration in privaten Lebensbereichen kann nicht unmittelbar auf eine mangelnde soziale Integration in der Schule zurückgeführt werden. Die meisten Schüler mit Hörschädigung müssen längere Schulwege auf sich nehmen. Der eingeschränkte Sozialraumbezug ist ein Merkmal dieser Form inklusiver Beschulung (Wessel 2012, S. 154).

4.2.3 Identitätsarbeit und Identitätswahrung

Die besondere Herausforderung, als Kind oder Jugendlicher mit einer Hörschädigung auf seine Bedürfnisse aufmerksam machen zu müssen und dennoch unauffällig am schulischen Leben

eines Gymnasiums teilnehmen zu können, wird bei der Analyse der Daten aus den Teilstudien überaus deutlich. Bei der Bewältigung dieses inneren Konfliktes zeichnen sich zwei Kernstrategien ab, die beide in unterschiedlichem Umfang und in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext eingesetzt werden:

■ **Strategie 1: Verstecken und Abwiegeln**

Aus der Sicht der befragten Klassenlehrer möchten fünf der hörgeschädigten Schüler nicht als Menschen mit einer Hörschädigung auffallen. Die vermeintliche Bevorzugung durch Nachteilsausgleichsmaßnahmen empfinden sie als besondere Belastung in ihrem Schulalltag. Sie befürchten insbesondere Ungerechtigkeiten und Missgunst auf Seiten ihrer Mitschüler. Sie bewerteten die Hilfsmaßnahmen in ihrer Wirkung tendenziell positiv, verzichteten aber eher darauf, auffällig zu werden und aufzuklären. Darüber hinaus entsteht in der Pubertät ein besonderes Bedürfnis nach Normalität und nach Anerkennung in der Peergroup.

Wenn ich zu den hörgeschädigten Schülern gesagt hab, na ja wie, aber wenn der doch jetzt die Anlage nicht hat, versteht ihr doch gar nichts. – Ja, das macht nix, und so. Sie wollten das nicht so gerne, ne? ... Ich merke ja jetzt, wenn ich so sehe, sind jetzt in der Siebten, ähm, die Hörgeräte werden nicht mehr so offensiv ... oder die CIs werden nicht mehr so offensiv präsentiert.

(KL 5, Z. 152–158)

In den Interviews wie auch in den beobachteten Unterrichtssequenzen wird deutlich, dass die hörgeschädigten Schüler eher dazu tendieren abzuwiegeln, als auf ihre Ansprüche zu beharren. Als Ausdruck der Strategie des Versteckens und Abwiegelns kann ebenso gewertet werden:

- Zurückhaltung bei Unterrichtsgesprächen,
- Unlustbekundungen beim Klassenthema »Umgang mit der Hörschädigung«,
- verzögertes Bekanntmachen der eigenen Hörschädigung bei Fachlehrern,
- Bitte um unauffällige Hilfsmaßnahmen,
- Vortäuschen von Singen im Musikunterricht.

Erst bei einem besonders hohen Maß an Verzweiflung entscheiden sich die Jugendlichen mit Hörschädigung dafür, auf ihre besondere Situation hinzuweisen.

■ **Strategie 2: Offener Umgang mit der eigenen Hörschädigung**

Für die hörgeschädigten Schüler besteht nahezu keine Möglichkeit, nicht als hörgeschädigter Mensch am WRG Bendorf aufzufallen. Das regelmäßige Tragen von Hörgeräten, der Einsatz der FM-Anlage und weitere Maßnahmen zum Nachteilsausgleich lassen den Schülern nicht die Wahl, ihre Hörschädigung konsequent zu verbergen.

Kontext- und altersabhängig entscheiden sie sich, selbstbewusst als hörgeschädigter Mensch aufzutreten. Sie erläutern ihren Mitschülern sowie den beteiligten Lehrern die Auswirkungen einer Hörschädigung und die Notwendigkeit des Einsatzes der FM-Anlage sowie weiterer hilfreicher Maßnahmen und fordern offensiv Rücksichtnahme.

Einige Schüler mit Hörschädigung fordern nach Aussage der Klassenlehrer ein Recht darauf, die Hörgeräte zwischenzeitlich auszuschalten, und begründen dies mit der für die normalhörenden Mitschüler gegebenen Möglichkeit wegzuhören. Dies kann gedeutet werden als das Bedürfnis, zwischenzeitlich abzuschalten, oder auch als das Bedürfnis, als hörgeschädigter Mensch den Schulalltag selbstbestimmt gestalten zu können.

Bei einem Vergleich der beiden Strategien scheint es eine Bevorzugung des Versteckens und Abwiegelns zu geben, insbesondere im Bereich der Mittelstufe.

Besondere Entlastung entsteht offenbar durch das Vorhandensein einer Gruppe hörgeschädigter Schüler, vor allem durch die Rollenmodelle in den höheren Schulstufen. Die älteren Schüler beschreiben ihre Situation unmittelbar nach der Einschulung am WRG als schwierig, da sie zu diesem Zeitpunkt noch die einzigen Schüler mit einer Hörschädigung waren. Die nachfolgend eingeschulten hörgeschädigten Kinder profitierten dann von der Anwesenheit ihrer hörgeschädigten Mitschüler. In der Folgezeit boten sich die Schüler höherer Klassen den neuen Fünftklässlern als Paten an. Auch die Möglichkeit, den Integrationsbereich als Rückzugsraum zu nutzen und sich in der Gruppe der hörgeschädigten Schüler des WRG zu bewegen, scheint identitätsstabilisierend zu wirken.

4.3 Kooperation WRG Bendorf – LGS Neuwied

Das IFH-Team (Abteilung an der LGS Neuwied für die integrierte Förderung Hörgeschädigter in Regelschulen) bekommt in der Zusammenarbeit mit dem WRG Bendorf eine spezifische Rolle. Der Umfang des Dienstleistungsangebots der IFH ist abhängig von der Anzahl der zu betreuenden Schüler und vom Beratungsbedarf der Kollegien der allgemeinen Schulen. Im Regelfall besucht ein einzelnes hörgeschädigtes Kind eine allgemeine Schule in der Nähe seines Elternhauses. Damit sind die Unterstützungsmöglichkeiten auf wenige Stunden pro Monat eingeschränkt.

Nach einer Reihe von Jahren einzelintegrativer Maßnahmen entschieden sich Leitung und Kollegium des WRG, weitere hörgeschädigte Schüler aufzunehmen. Ausschlaggebend war dafür u. a. der zeitgleiche Wunsch von drei Elternpaaren, ihre Kinder am WRG anzumelden. Mit jedem weiteren Kind bzw. Jugendlichen wuchs die Intensität der Zusammenarbeit. Zum Zeitpunkt der vorliegenden Erhebung war ein Lehrer der LGS regelmäßig an einem festen Tag als ständiger Ansprechpartner für das Thema »Hörgeschädigung« am WRG präsent, zwei weitere Kollegen

sind mit dem Kollegium des WRG seit Jahren vertraut. Mit zunehmender Dauer und Intensität der Kooperationsbeziehung entwickelte sich nach Aussage der Lehrer beider Schulen eine große Sicherheit im Umgang miteinander und ein tiefgreifendes Verständnis gegenüber den jeweiligen Aufgaben.

Bei der Analyse der Interviewdaten kristallisieren sich einige Arbeitsschwerpunkte heraus. Die Lehrer des WRG nutzen die förderdiagnostische Fachkompetenz zur Reduktion von Unsicherheit in der alltäglichen Arbeit:

Aber was die Hörschädigung anbetrifft, glaub ich, hab ich schon ganz gut den Überblick. Und frage dann auch den Herrn A. (Förderschullehrer der LGS Neuwied; Anm. d. Verf.).

(KL 3, Z. 288–290)

Die Kooperation wird dabei als effektiv, sachorientiert und konkurrenzfrei beschrieben und überaus positiv bewertet. Das Team der IFH steht beratend und entlastend mit hoher Zuverlässigkeit zur Verfügung und trägt damit zur insgesamt guten Zufriedenheit mit dem vorliegenden inklusiven Bildungsmodell bei. Für die vertrauensvolle Zusammenarbeit spricht ebenfalls die Tatsache, dass dem Team des IFH ein Schulschlüssel von Seiten des WRG überlassen wurde.

Die Lehrer der IFH sehen sich selbst als Ansprechpartner und Berater für das Kollegium des WRG, für Schüler und für deren Eltern zum Themenfeld Hörschädigung. Dies umfasst Detailfragen zur didaktischen Gestaltung von Fachunterricht über Konfliktberatung in den beteiligten Lerngruppen bis hin zu Beratung zur technischen Versorgung. Dabei legen die Förderschullehrer Wert auf die Feststellung, dass sie zur jeweiligen Entscheidungsfindung beitragen, die letztendliche Entscheidung aber den zuständigen Akteuren überlassen:

Also ich versuche mich da insofern rauszuhalten, als dass ich auf meine Beratungsfunktion hinweise und nicht auf Entscheidungsfunktionen.

(HP 1, Abs. 58)

Insbesondere bei Konflikten zwischen hörgeschädigten Schülern bzw. deren Eltern und den Lehrern des WRG agieren die befragten Förderschullehrer neutral:

Also da kommen auch schon mal Mails von Eltern, die sich dann über Kollegen beschwerten, wo ich dann aber auch versuche mich rauszuhalten, weil ich nicht nur den Eltern gegenüber verpflichtet bin, sondern durchaus auch der Schule gegenüber verpflichtet bin.

(HP 1, Abs. 58)

Gleichzeitig fühlen sie sich für das Wohlbefinden der hörgeschädigten Schüler mitverantwortlich und stehen diesen als Ansprechpartner bei Problemen und Konflikten zur Verfügung.

Von den in einer früheren Untersuchung ermittelten Rollen-Strategie-Mustern im Kontext einzelintegrativer Beschulung kristallisieren sich hier eindeutig die für harmonische Kooperationsverläufe charakteristischen Muster „Experte für Förderung“ und „Coach / Praxisberater“ heraus. Das eher konflikträchtige Muster „Anwalt des Schülers / Lobbyist“ (Wessel 2005, S. 179) scheint durch die Dauerhaftigkeit und Intensität der Kooperation im vorliegenden Modell wenig Anwendung zu finden. Damit begegnen sich die kooperierenden Systeme eher als »kompetente Organisationen« im Sinne Baeckers (2003, S. 103). Die jeweils gegenseitige Einschätzung als kompetente Organisationen – hier ein Gymnasium und eine Förderschule – ermöglicht es offensichtlich den beteiligten Akteuren, weitgehend störungsarm zu agieren. Mit dem Ziel, den hörgeschädigten Schülern gute Rahmenbedingungen zu verschaffen und als verlässlicher Ansprechpartner für das Kollegium des WRG zur Verfügung zu stehen, aber nicht die Lehrer in der professionellen Gestaltung ihrer Unterrichts-tätigkeit verändern zu wollen, tragen die beteiligten Lehrer der LGS Neuwied offenbar maßgeblich zum Gelingen des Kooperationsmodells bei.

5. Zusammenfassung und Empfehlungen

Nach der Auswertung der Daten aus der vorliegenden Studie erscheint das am WRG Bendorf entwickelte und von der LGS Neuwied unterstützte und langjährig erprobte Modell inklusiver Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher als überaus erfolgreich. Zu einer positiven Bewertung führen vor allem die nachfolgend aufgeführten Untersuchungsergebnisse, die jeweils um Empfehlungen zu Entwicklungsmöglichkeiten ergänzt werden:

Zur Qualität des inklusiven Bildungsangebots

- Das Kollegium und die Schülerschaft des WRG berücksichtigen in besonderem Maße und Umfang die spezifische Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Lernsituation hörgeschädigter Schüler. Dabei profitieren alle Beteiligten von der langjährigen Beschäftigung mit den Anforderungen eines inklusiven Lernangebots. Eine ausgewiesene Expertise in der Förderung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher wird durch interne und externe Ressourcen vorgehalten.
- Das WRG gewährt mit hoher Routine und Selbstverständlichkeit und einem hohem Maß an Reflexionskompetenz Maßnahmen zum Nachteilsausgleich sowie Kompensationsmaßnahmen. Dabei bewahren die beteiligten Lehrer eine angemessene Vorsicht bei der Erwartung der positiven Wirkungen dieser Maßnahmen.
- Die Gewährung von Nachteilsausgleich wird von der überwiegenden Zahl der normalhörenden Schüler als gerecht empfunden.
- Die Lehrer des WRG äußern eine erhöhte Arbeitsbelastung in den heterogenen Klassen. Die Maßnahmen zum Nachteilsausgleich wirken nach Einschätzung der Interviewpartner

zum Teil belastend, zum Teil für die Lernatmosphäre förderlich und damit entlastend.

- Der »Integrationsbereich« am WRG trägt maßgeblich dadurch zu einer hochgradigen Inklusion bei, dass hier den Kindern und Jugendlichen mit Behinderung personell und strukturell angemessen Raum gegeben wird.
- Bezugnehmend auf den Index für Inklusion (Boban & Hinz 2003, S. 10) ist an dieser Stelle festzuhalten, dass es dem WRG Bendorf weitgehend gelingt, Barrieren in der Bildung und Erziehung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zu erkennen und zu reduzieren.

Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich des inklusiven Bildungsangebots

- Zur fortlaufenden Erhöhung der Inklusionsqualität erscheint eine tiefer gehende Sensibilisierung für die besondere psychosoziale Ausgangslage der hörgeschädigten Schüler empfehlenswert. Hier könnte insbesondere bedacht werden
 - der hohe Erwartungsdruck in der Schulform Gymnasium,
 - die im Vergleich zu normalhörenden Mitschülerinnen und Mitschülern erhöhte Alltagsbelastung,
 - die besondere Herausforderung durch das Management des Dilemmas, sich zwischen „Normalität“ und „Auffälligkeit“ bewegen zu müssen.

Insbesondere wird die Reflexion potenzieller Auswirkungen einer Hörschädigung auf die sprachliche und psychosoziale Entwicklung sowie auf psychodynamische Gruppenprozesse empfohlen.

- Der Unsicherheit bei den befragten Lehrern im Hinblick auf eine gerechte Einschätzung und Bewertung von Schulleistungen kann mit fortlaufenden Weiterbildungs- und Reflexionsangeboten, hier zum Beispiel Formen kollegialer Beratung, begegnet werden.
- Die Herausforderungen eines inklusiven Beschulungsmodells für einzelne Lernbereiche, insbesondere für die musischen Fächer und die Fremdsprachen, aber auch für das Fach Deutsch, scheinen bisher wenig berücksichtigt. Die Gründung und Etablierung von Fachkonferenzen zu den besonderen Lernbedingungen hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher könnte zu einer weiteren Erhöhung des Inklusionserfolgs führen.
- Eine Ausweitung der Expertise „Leben und Lernen mit Hörschädigung“ könnte auch in den Arbeitsbereichen der Fachlehrer bei der Bewältigung der Arbeitsanforderungen hilfreich sein. Gleichzeitig sollte die erhöhte Arbeitsbelastung der beteiligten Kräfte in heterogenen Lerngruppen berücksichtigt werden.
- Eine Ausdehnung des Einsatzes von Mikrofonen zum Einsatz mit FM-Anlagen würde einerseits das Thema „Hörschädigung“ präsenter erscheinen lassen, als es für einige Schüler manchmal hilfreich erscheint. Andererseits würde es die kommuni-

kative Belastung für alle am Unterricht Beteiligten maßgeblich senken und die Unterrichtskommunikation beschleunigen und harmonisieren. Die Investition in Zweitmikrofone – unabhängig von der Anzahl der hörgeschädigten Schüler in einer Klasse – könnte die Inklusionsqualität spürbar erhöhen.

- Eine Verminderung der Barrieren, die sich den Eltern hörgeschädigter Schüler bei der Organisation des Schulbesuchs stellen, erscheint empfehlenswert.

Zur psychosozialen Situation hörgeschädigter Schüler

- Die hörgeschädigten Schüler müssen eine besondere Belastung bei der Bewältigung schulischer Anforderungen aushalten. Hierzu zählen vor allem der Mehraufwand in der Nachbereitung schulischer Inhalte und das Management der Andersbehandlung aufgrund der Hörschädigung.
- Die hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen fühlen sich am WRG und in den jeweiligen Lerngruppen überwiegend wohl. Eine besondere Herausforderung besteht für sie in der Ausgestaltung des Schulalltags mit dem Wunsch nach Chancengleichheit und nach sozialer Anerkennung.
- Der Grad der sozialen Integration in die Lerngruppen hängt sowohl von der Schülerpersönlichkeit und dem Umgang mit der Hörschädigung als auch von der Klassengemeinschaft ab. Diese wiederum kann durch gezielte Interventionen der Klassenlehrer positiv beeinflusst werden.
- Die hörgeschädigten Schüler bewältigen die Herausforderungen des vorliegenden inklusiven Settings mit Hilfe zweier Strategien. Je nach Kontext und individueller Ausgangslage verzichten sie darauf, auf ihre besondere Lernsituation aufmerksam zu machen. Alternativ entscheiden sie sich für einen offensiven Umgang mit ihrer Hörschädigung und bestehen auf der Einhaltung spezifischer Standards.
- Die Anwesenheit einer Gruppe hörgeschädigter Schüler über mehrere Alters- bzw. Jahrgangsstufen scheint für die Identitätsarbeit überaus bedeutsam. Insbesondere hilfreich wirken sich die Möglichkeiten aus,
 - bei der Einschulung von den Erfahrungen der älteren Mitschülerinnen und Mitschüler zu profitieren,
 - Rollenmodelle zu erleben und für die eigene Brauchbarkeit zu überprüfen,
 - Strategien zur Bewältigung der Lernsituation zu adaptieren und weiter zu entwickeln,
 - sichere Kommunikationssituationen in einer Gruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher zu erleben,
 - bei der Durchsetzung der eigenen Interessen die Solidarität einer Gruppe zu erleben.

Entwicklungsmöglichkeiten im Bereich der psychosozialen Situation hörgeschädigter Schüler

- Mit Blick auf die ermittelte Alltagsbelastung erscheinen weitere Interventionen zur strukturellen Entlastung der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen erwägenswert, wie zum Beispiel

- individualisierte Formen des Lernens und der Förderung,
- strukturelle Integration weiterer entlastender Maßnahmen wie Ruhephasen, Konzentrationspausen o. ä.,
- ein noch sensiblerer Umgang mit Nachteilsausgleichen, vor allem im Bereich der Leistungsüberprüfung.

Dabei sollte angemessen berücksichtigt werden, dass derartige Entlastungsmaßnahmen zu einer Verstärkung der Strategie des Versteckens und Vermeidens auf Seiten der hörgeschädigten Schüler führen können.

- Dem Risiko einer Stigmatisierung durch die äußere Segregation im Integrationsbereich des WRG kann möglicherweise durch eine flexible Nutzungsstruktur entgegen gewirkt werden, bei der einerseits ein Rückzugsraum bleibt und andererseits soziale Integration aktiv gestaltet wird.
- In der vorliegenden Untersuchung wurden keine Mobbingstrukturen ermittelt. Wegen der von der Hälfte der interviewten hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen beschriebenen Mobbingverfahren erscheint allerdings eine sensible Erhebung und Reflexion von ausgrenzenden und stigmatisierenden Strukturen sowie ein psychosoziales Versorgungsangebot für die Betroffenen empfehlenswert.
- Die vorliegenden Untersuchungsergebnisse sprechen für eine besondere Verantwortung der Klassenlehrer für das soziale Lernen und die erfolgreiche Inklusion in den Klassen. Spezifische Weiterbildungsangebote könnten die schon vorhandene hohe Sensibilität für soziale Lernprozesse ausbauen helfen.
- Weitere Angebote zur aktiven Auseinandersetzung mit der Hörschädigung, zur Entwicklung bewusster Strategien im Umgang mit Mitschülern bzw. Lehrern, Paten- oder Mentorenprogramme könnten darüber hinaus die Identitätsarbeit der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen weiter unterstützen.

Zur Kooperation WRG Bendorf – LGS Neuwied

- Die aktuelle Form der Zusammenarbeit zwischen dem Kollegium des WRG Bendorf und dem Team der Integrierten Förderung Hörgeschädigter von der LGS Neuwied ist als das Resultat eines langjährigen vertrauensvollen Lernprozesses einzustufen.
- Die Kooperationsqualität wird von allen befragten Beteiligten als überaus hoch eingeschätzt. Die Kooperation wird sachorientiert, konkurrenz- und konfliktarm beschrieben.
- Teil der hohen Qualität der Zusammenarbeit ist die Aushandlung der Aufgabenbereiche und Rollen und die respektvolle Anerkennung der Kompetenzen und Bedarfe des Kooperationspartners.

Abschließend soll hier festgestellt werden, dass das vorliegende Modell inklusiver Bildung weder von der Schulform Gymnasium noch von der Region abhängig scheint. Eine Übertragung der Erfahrungen des WRG Bendorf auf weitere Schulformen in Rheinland-Pfalz (Realschule plus, Gesamtschule) oder anderen Bundesländern erscheint überaus realistisch. Hier sollten die schulformspezifischen Aspekte bei der Planung inklusiver Beschulungsmodelle berücksichtigt werden. Ein organisatorischer und kollegialer Austausch zwischen dem erfahrenen Kollegium des WRG Bendorf mit den Kollegien weiterer Schulen ist empfehlenswert.

Korrespondierender Autor:

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

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

Literatur

- Baecker D (2003) Organisation und Management. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Boban I, Hinz A (2003) Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität
- Lindner B (2007) Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels hörgeschädigter Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören. Online unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britte.pdf
- Lönne J (2009) Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus Sicht der Lehrer des mobilen Dienstes. In: Leonhardt A (Hrsg.) Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, S. 63–88
- 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
- Steiner K (2008) Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern. Die Wahrnehmung der Integrationssituation durch Lehrer, Mitschüler und hörgeschädigte Schüler. München: Ludwig-Maximilians-Universität
- Wessel J (2005) Kooperation im Gemeinsamen Unterricht. Die Zusammenarbeit von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Münster: Verlagshaus Monsenstein und Vannerdat
- Wessel J (2012) Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher – Anforderungen an eine »Schule für alle«. In: Sonderpädagogische Förderung heute 57 (2), S. 145–159