

„Sprachintegration“

Integrative Beschulung gehörloser und hörender SchülerInnen in Österreich – Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Wien

VON SILVIA KRAMREITER

1. Entstehung der Integrationsklasse mit Gebärdensprache und Lautsprache

Seit ca. 1998 gibt es in Wien Integrationsklassen in Volksschulen, in denen hörende und hörbeeinträchtigte Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Der Unterricht für die hörbeeinträchtigten Kinder wurde allerdings ausschließlich lautsprachlich und/oder hörgerichtet angeboten. Die berücksichtigte Klientel wurde dieser Unterrichtsform angepasst und somit konnten gehörlose Kinder, deren Basissprache Gebärdensprache war und die daher Gebärdensprache benötigten, um dem Unterricht folgen zu können, diese Schulform nicht besuchen.

Diese Situation war für gehörlose Eltern unbefriedigend und sie verlangten daher ein identisches schulisches Angebot für ihre gehörlosen Kinder. Es bildete sich eine Gruppe aus fünf gehörlosen und hörenden Eltern, die für das Schuljahr 2005/06 beim Bezirksinspektorat in Wien die Forderung einreichte, ihre hochgradig hörgeschädigten Kinder in das Regelschulwesen unter Einbezug der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) zu integrieren. Als hörende Gehörlosenpädagogin mit Gebärdensprachkompetenz erklärte ich mich bereit, eine solche Integrationsklasse gemeinsam mit einer hörenden Volksschullehrerin zu unterrichten. Der Forderung wurde stattgegeben und mit Beginn des Schuljahrs 2005/06 wurde die gemeinsame Unterrichtung elf hörender Kinder und sechs gehörloser Kinder aufgenommen. Die Besonderheit des Unterrichts bestand darin, dass zwei Sprachen – ÖGS und die deutsche Lautsprache (LS) in gesprochener und

Im Schuljahr 2005/06 wurde in Wien eine Integrationsklasse mit 16 SchülerInnen gebildet, von denen fünf SchülerInnen gehörlos waren. 2008 kam ein weiterer gehörloser Schüler hinzu.

Die Zusammenstellung der zuständigen Lehrkräfte war dem österreichischen Integrationsgesetz angeglichen, d. h. nahezu alle Unterrichtsstunden wurden von zwei Pädagoginnen – einer hörenden Volksschullehrerin und einer hörenden Gehörlosenlehrerin mit Gebärdensprachkompetenz – im Team abgehalten. Weiters unterrichtete eine gehörlose Gehörlosenpädagogin einige Stunden im Team mit der hörenden Volksschullehrerin. Der Unterricht in dieser Klasse verfolgte die sogenannte zielgleiche Integration, d. h. die SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung werden zielgleich mit den hörenden SchülerInnen nach dem Regelschullehrplan und unter Verwendung gleicher Unterrichtsmittel (Schulbücher) unterrichtet. Dies wiederum setzte voraus, dass die Schule die Möglichkeit hatte, den „Nachteilsausgleich“ sicherzustellen. Für diese Klasse bedeutete das konkret: Es wurde Gebärdensprache eingesetzt und im Unterricht für die Kinder mit Hörbeeinträchtigung fanden spezielle gehörlosenpädagogische Methoden Berücksichtigung. Weiters wurden für die gehörlosen SchülerInnen zusätzliche Förderstunden zur Verfügung gestellt, in denen der Lernstoff nochmals gefestigt werden konnte oder ein gezielter gehörlosenspezifisch-funktioneller Unterricht (Hörtraining, Artikulationstraining, therapeutisch-funktionelle Übungen) angeboten wurde.

geschriebener Form – gleichwertig eingesetzt wurden.

2. Die wissenschaftliche Begleitung

Interaktion und Kommunikation haben im Bildungsbereich hörgeschädigter Kinder eine zweifache Bedeutung: Erstens sind sie für eine sozial-emotionale Entfaltung im Umgang mit den KlassenkameradInnen und Lehrerinnen genau wie bei hörenden Kindern von Bedeutung und zweitens ist eine angemessene, funktions-tüchtige Sprache zur Vermittlung ad-äquater Bildungsinhalte notwendig.

Diese Ausgangssituation führt zu folgenden Fragen: Wie könnte eine integrative Beschulung hörender und gehörloser Kinder funktionieren? Wie könnte durch ein effektives sprachliches Kommunikationssystem eine kognitive und soziale Integration unterstützt und abgesichert werden? Die Untersuchung, die meiner Dissertation zugrunde lag, verfolgte entsprechend folgende Fragestellung: *Ist eine Integration gehörloser und hörender Kinder unter gleichzeitiger Verwendung von Gebärden- und Lautsprache in der Regelschule möglich und – falls ja – welche sozialen Prozesse spielen sich dabei ab?*

Die Klasse wurde durchgängig drei Jahre lang auf der Grundlage der gegenstands begründeten Forschungstheorie „Grounded Theory“ untersucht. Um das Forschungsfeld möglichst umfangreich zu erschließen und aus verschiedenen Perspektiven beleuchten zu können, wurden hierbei unterschiedliche Erhebungsverfahren und Analyseinstrumente

verwendet. Da ich selbst in der Klasse unterrichtete und somit nicht nur die Rolle der Forscherin innehatte, wurden für die Beobachtungen drei Studentinnen der Universität Wien herangezogen, die ein grundsätzliches Maß an Gebärdensprachkompetenz besaßen und im Rahmen dieser Beobachtung ihr wissenschaftliches Praktikum absolvierten. Die Interviews aller beteiligten Personen (SchülerInnen, Pädagoginnen, Direktorin und Eltern) führte ich selbst durch und erstellte weiterhin auch das Befindlichkeitsprofil der Kinder und das Forschungstagebuch. Die Durchführung der Interviews und die Erstellung des Befindlichkeitsprofils wurden teilweise zusätzlich von den Studentinnen beobachtet, die hierzu ein Postskriptum verfassten.

Die Untersuchung wurde im Oktober 2008 abgeschlossen.

Schwerpunkte der Untersuchung waren die sozialen, kommunikativ-sprachlichen Interaktionsprozesse, die pädagogisch-sprachlichen Unterrichtsprozesse sowie die Identitätsbildung der SchülerInnen und Befindlichkeiten im sozialen Umfeld.

Da ich im Feld arbeitete, waren mir die Untersuchungsgruppen vertraut. Dass dieser Umstand nicht nur positive Aspekte beinhaltet, sondern auch Verhaltensveränderungen meinerseits sowie der InterviewpartnerInnen nach sich ziehen kann, war dem Forscherteam bewusst: Die Studentinnen wurden für meine Doppelrolle als Lehrerin und Forscherin sensibilisiert und gezielt dazu angehalten, mein Verhalten während der Interviewsituation bezüglich Stimmlage und Rollen-

verhalten zu beobachten. Anschließend wurden diese Beobachtungen besprochen, hierdurch bewusst gemacht und das entsprechende Verhalten konnte bei zukünftigen Forschungsabläufen verändert werden.

Meine Doppelrolle wurde jedoch von niemandem als belastend empfunden, weder von Seiten der Personen des untersuchten Felds (SchülerInnen, Pädagoginnen, Direktorin und Eltern) noch von meiner Seite. Im Gegenteil – durch das vertrauensvolle Verhältnis zueinander konnten auch sehr gezielte und persönliche Fragen gestellt werden.

3. Schul- und Klassenprofil

3.1. Expositurklasse¹

Die Klasse wurde in einer Volksschule in Wien eingerichtet, wobei die sechs gehörlosen Kinder und die beiden Gehörlosenpädagoginnen administrativ und organisatorisch der Stammschule, nämlich dem Bundesinstitut für Gehörlosenbildung Wien, zugeteilt blieben.

Der Großteil der Unterrichtsstunden wurde an der Volksschule abgehalten, zusätzlich wurden den gehörlosen Kindern dort mehrmals pro Woche Artikulationsstunden, CI-Stunden und Therapiestunden angeboten. Hinzu kamen zwei Therapiestunden, die am Nachmittag im Bundesinstitut für Gehörlosenbildung anberaumt waren, während die Kinder den dortigen Hort besuchten. Dies war für die SchülerInnen sehr wichtig, da sie hierdurch mit anderen hörgeschädigten Kindern soziale und sprachliche Kontakte pflegen konnten. Die SchülerInnen wurden mittags mit einem Busdienst in den Hort des Institutes gebracht.

¹ Unter einer „Expositurklasse“ wird in Österreich eine Klasse verstanden, die einer anderen als der administrativ zuständigen Schule angeschlossen ist.

3.2. Die an der Untersuchung beteiligten Gruppen

In der Klasse befanden sich insgesamt 17 *SchülerInnen*, von denen sechs SchülerInnen – drei Mädchen und drei Jungen – gehörlos waren. Von diesen sechs SchülerInnen wiederum

- trugen vier Kinder ein Hörgerät und zwei ein Cochlea-Implantat (CI);
- hatten vier Kinder gehörlose Eltern (eines von ihnen trug ein CI), ein Kind wurde von der hörenden Mutter mit Gebärdensprache aufgezogen;
- kam ein Kind aus einer Familie mit Migrationshintergrund.

Drei gehörlose Kinder wiederholten die erste Klasse freiwillig (während des ersten Durchgangs waren sie in einer Kleingruppe am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien beschult worden). Zwei gehörlose Kinder kamen direkt aus dem Kindergarten und ein gehörloser Junge stieß erst im Mai 2008 in die 3. Klasse hinzu.

Die hörenden Kinder kamen alle aus unterschiedlichen Kindergärten. Gleich in der ersten Klasse besuchte der Großteil von ihnen einen außerschulischen Gebärdensprachkurs. Dieser Kurs wurde einmal in der Woche angeboten und von einer gehörlosen und einer hörenden Person im Team durchgeführt.

Das beteiligte *Pädagoginnen*-Team setzte sich folgendermaßen zusammen:

- Volksschullehrerinnen (Klassenlehrerin, Werk-, Musik- und Religionslehrerin);
- eine hörende Integrationslehrerin mit ÖGS-Kompetenz;

- eine gehörlose Integrationslehrerin (zuständig für Turnen, therapeutisch-funktionelle Übungen und Gebärdensprache);
- eine weitere Religionslehrerin mit ÖGS-Kompetenz.

Alle Unterrichtsstunden waren doppelt besetzt. Die Pädagoginnen blieben an ihrer jeweiligen Stammschule angestellt. Die Regelschulpädagoginnen beherrschten keine ÖGS. Für die meisten beteiligten Lehrerinnen war das integrative Setting neu und sie hatten wenig bis gar keine Erfahrungen mit der Arbeit im Team.

Die *hörenden Eltern* der hörenden Kinder hatten sich freiwillig für die Integrationsklasse entschieden und zeigten ein hohes Interesse an Gebärdensprache und Gehörlosenkultur. Durch mehrere Elternabende und auch außerschulische Veranstaltungen und Treffen, die von den hörenden ElternvertreterInnen organisiert wurden – wie z. B. ein gemeinsamer Heurigenbesuch mit Wanderung und Schulfeste –, wurden die zunächst bestehenden Hemmungen bezüglich der Kommunikation mit den gehörlosen Eltern Schritt für Schritt abgebaut. Ein einheitliches Miteinander in allen Bereichen (z. B. auch die Erstkommunion) war für alle Eltern äußerst wichtig und ein Selbstverständnis. Auch die Organisation des Gebärdensprachkurses übernahmen die Eltern der hörenden Kinder.

Die *gehörlosen Eltern* beteiligten sich ihrerseits sehr aktiv an den gemeinsamen Veranstaltungen und boten Einblicke in die Gehörlosenkultur (z. B. Einladungen in den Sportverein und sonstige Vereine für Gehörlose sowie in das Gehörlosentheater).

Kommunikation war von Anfang an ein wichtiges Thema zwischen gehörlosen und hörenden Eltern. Von beiden Seiten wurde darauf geachtet, dass möglichst alle Informationen auch in schriftlicher Form weitergegeben wurden.

4. Unterrichtspraxis

4.1. Integration gehörloser SchülerInnen

Aufgrund konträrer Auffassungen über die Integrationsmöglichkeiten gehörloser SchülerInnen und der bislang eher bescheidenen Versuche, den Bereich „Integration und Gebärdensprache“ zu erforschen, gibt es im deutschsprachigen Raum nur sehr wenige Publikationen zu diesem Thema.

Die Vorstellung einer schulischen Integration von hochgradig hörgeschädigten Kindern scheint bis in die Gegenwart derart utopisch zu sein, dass oft keine Notwendigkeit gesehen wird, diese überhaupt in Betracht zu ziehen (vgl. Hollweg 1999, 72). IntegrationspädagogInnen halten sich auf diesem Gebiet sehr zurück und ein Erfahrungsaustausch zwischen Integrationspädagogik und Gebärdensprachbewegung ist trotz der langen Integrationserfahrung in Österreich (seit 1992) nur sehr schwach erkennbar.

Die IntegrationsgegnerInnen beziehen sich meist auf die Lautsprachsituation in den Regelschulen. Zum einen bleibe zu wenig Zeit für eine gehörlosenspezifische Sprachanbahnung, zum anderen reichten die technischen Möglichkeiten einer lautsprachunterstützten Förderung nicht aus.

Weiters können die Grenzen einer Integration auch systembedingt begründet sein, wenn bspw. die Klassenfrequenz zu hoch sowie die tech-

nische Ausstattung unzureichend und die PädagogInnen nicht engagiert sind. Nichtsdestotrotz wird immer wieder auf die unzureichende Kommunikationssituation gehörloser Kinder in Regelschulen hingewiesen (vgl. Hollweg 1999, 77 ff.).

Bei gehörlosen SchülerInnen bedingen die Voraussetzungen eines gelingenden Interaktions- und Kommunikationsprozesses im hohen Ausmaß den Erfolg einer Integration im Regelschulbereich. Die Rahmenbedingungen werden von allen Seiten beleuchtet: Klassenausstattung, technische Hilfsmittel, kleine Klassen, Sitzordnungen usw. werden diskutiert. Auf den eigentlichen Kern der Sache gehen jedoch nur sehr wenige WissenschaftlerInnen und PädagogInnen ein – nämlich auf den im Unterricht verwendeten *Sprachmodus*. In Österreich gibt es eine Vielzahl von bilingualen Schulen und Klassen. Projekte in türkisch/deutscher, tschechisch/deutscher usw. Sprache werden laufend diskutiert, durchgeführt und evaluiert. Nur in der Gehörlosenpädagogik scheint es schwierig bis unmöglich zu sein, in zwei Sprachen zu unterrichten.

Gehörlose Kinder gelten als schwerbehinderte Kinder, da sie Bildung in den herkömmlicherweise lautsprachlich orientierten Regelschulen nur unter äußerst erschwerten Bedingungen erhalten können. Die Gebärdensprache erlernen sie hingegen mühe-los, entwickeln über den räumlich-visuellen Sprachmodus ihre Erstsprache und schlagen damit die Brücke zu ihrer Zweitsprache, der Lautsprache. Mithilfe beider Sprachen haben sie die Möglichkeit, alle Bildungsinhalte der Regelschule zu erlernen.

Es stellt sich nun die Frage, wie die Gebärdensprache in ein laut-

sprachliches Schulsystem transferiert werden könnte.

4.2. Gebärdensprache und Lautsprache als Unterrichtssprachen

In der Integrationsklasse verwendete die Volksschullehrerin ausschließlich Lautsprache in gesprochener und geschriebener Form, da sie die Gebärdensprache nicht beherrschte. Mein Part als Gehörlosenlehrerin umfasste in sprachlicher Hinsicht ÖGS und lautsprachbegleitende Gebärden (LBG).

Die Gebärdensprache wurde somit durch eine gebärdensprachkompetente Pädagogin in das lautsprachliche Bildungsumfeld ‚mitintegriert‘. Teilweise übersetzte ich Anweisungen und Inhalte der Volksschullehrerin simultan in ÖGS oder ich erarbeitete in kurzen separaten Sequenzen inhaltliche Thematiken. Hierfür wurde im hinteren Klassenbereich eine eigene Lernecke geschaffen, welche sehr flexibel und rasch, wenn z. B. Bildungsinhalte mehr Zeit oder eine intensivere Erklärung benötigten, in Anspruch genommen werden konnte.

LBG verwendete ich ausschließlich im Lese- und Schreibprozess, wobei ich hier auch manchmal ein bis zwei Stunden pro Woche mit den gehörlosen SchülerInnen in einen separaten Raum ging, um nach der Didaktik der Gehörlosenpädagogik zu unterrichten.

Die meisten Lerninhalte wurden parallel vermittelt. Wurden jedoch zusätzliche Erklärungen benötigt oder Zwischenschritte angewandt, dann war zu beobachten, dass diese auch für hörende Kinder nützlich waren. Besonders für Kinder mit nicht deutscher Muttersprache war die gehörlosenspezifische Unterrichtsmethode von Vorteil. Es wurde stets ak-

ribisch darauf geachtet, dass alle Kinder alle Bildungsinhalte verstanden.

Beide Lehrerinnen wurden von allen Kindern als gleichwertig angesehen. Bei Fragen, Aufgaben, Erklärungen und Verbesserungen usw. kamen auch hörende Kinder zu mir, genauso wie sich gehörlose Kinder auch an meine Kollegin wandten – obwohl diese nur in Lautsprache kommunizierte, pflegten die gehörlosen Kinder zu ihr im gleichen Maße Kontakt wie zu mir, wobei sie bei einer solchen Kontaktaufnahme vorrangig die Lautsprache verwendeten.

Meistens wurde der Unterricht frontal abgehalten und beide Lehrerinnen standen vor (räumlich) der Klasse (vor den SchülerInnen). Für die hörenden und gehörlosen SchülerInnen wurden identische Unterrichtsmittel verwendet.

Ein zusätzlich wichtiger Aspekt war die Visualisierung der Unterrichtsinhalte. Neue Begriffe wurden sofort an die Tafel geschrieben. Visuelles und haptisches Material wurden so häufig wie möglich verwendet. Es wurde in kurzen Sequenzen unterrichtet, d. h. nach spätestens 50 Minuten wurde eine Pause gemacht. Es gab in der Schule generell keine Klingelzeichen, lediglich der Unterrichtschluss wurde auf diese Weise angezeigt. Hierdurch konnten sich die Lehrerinnen die Stunden frei einteilen und diese – falls nötig – verkürzen oder verlängern.

4.3. ÖGS – Unterrichtssprache und Unterrichtsgegenstand

Beide Sprachen wurden als Unterrichtssprachen eingesetzt. Der Unterrichtsgegenstand ÖGS wurde hingegen aufgrund von lehrplantechnischen gesetzlichen Verankerungen

unzureichend gefördert: Es gab lediglich eine unverbindliche Übung „Gebärdensprache“, zu der sich die SchülerInnen am Schulanfang anmelden konnten. In dieser Stunde widmete ich mich dem kontrastiven Grammatikunterricht; desgleichen tat dies meine gehörlose Kollegin. Sie nutzte darüber hinaus manchmal auch das Fach „Therapeutisch-funktionelle Übungen“, welche sie in zwei Stunden pro Woche anbot, um die grammatischen Unterschiede zwischen beiden Sprachen bewusst zu machen.

Diesbezüglich gilt natürlich, dass diese eine konkrete Übung viel zu wenig war, um auch eine Förderung der gebärdensprachlichen Kompetenz abdecken zu können. Daher wäre ein zusätzliches ÖGS-Unterrichtsangebot, mit dem eine gehörlose Lehrperson die Gebärdensprachkompetenz der SchülerInnen gezielt fördern können, wünschenswert gewesen. Ein im Lehrplan verankertes Unterrichtsfach Gebärdensprache gibt es in Österreich jedoch leider nicht.

4.4. Unterricht im Team

Das primäre Unterrichtsteam bestand aus der Klassenlehrerin der hörenden Kinder (hörende Volksschullehrerin) und der Klassenlehrerin der gehörlosen Kinder (hörende Integrationslehrerin mit Gebärdensprachkompetenz). Beide Pädagoginnen unterrichteten alle Fächer (Mathematik, Deutsch, Englisch, Sachunterricht und Zeichnen/Werken) gemeinsam. Einige Stunden (Turnen) unterrichtete die gehörlose Pädagogin zusammen mit der Volksschullehrerin alle Kinder gemeinsam; therapeutisch funktionelle Übungen und Gebärdensprache unterrichtete sie al-

lein in der Kleingruppe der gehörlosen SchülerInnen. Für Religion waren ebenfalls zwei Lehrerinnen eingeteilt, von denen eine Gebärdensprachkenntnisse besaß.

Es wurde darauf geachtet, dass beide Sprachen gleichberechtigt eingesetzt und für alle Kinder die Unterrichtsinhalte in gleicher Qualität vermittelt wurden.

Das Hauptteam organisierte die Zusammenarbeit aller Teammitglieder. Standen Entscheidungen an oder gab es Probleme, wurde das Hauptteam informiert. Es vermittelte zwischen den Lehrerinnen und organisierte – falls nötig – Gespräche. Beide Klassenlehrerinnen (Regelschulpädagogin und Integrationslehrerin) fühlten sich für alle Bildungs- und Erziehungsthemen gleichermaßen zuständig. Kompetenzgrenzen zeigten sich lediglich bei sehr speziellen Inhalten (z. B. Leseunterricht, Englisch oder schriftsprachliche Methoden bei gehörlosen SchülerInnen). Die Regelschullehrerin baute jedoch spezifische Strukturen des gehörlosenpädagogischen Unterrichts in den Regelschulunterricht ein, da sie ebenfalls Vorteile für hörende SchülerInnen erkannte (z. B. das Untersteichen unbekannter Wörter). Beide Lehrerinnen unterrichteten gleichwertig alle Bildungsinhalte, d. h. es kam durchaus auch vor, dass die gebärdende Lehrerin ein Hauptthema für alle SchülerInnen erklärte und didaktische Schritte vorgab. Somit war die jeweilige Dominanz beider Lehrerinnen ausgeglichen und wanderte flexibel zwischen ihnen hin und her.

Ausschlaggebend für das Gelingen des Integrationsprozesses ist das Team im jeweiligen Integrationssetting: Ist es offen, flexibel und interessiert an Sprache, Kultur und spezi-

fischen Lerngewohnheiten (z. B. Lerntempo, schriftsprachliche gehörlosenspezifische Besonderheiten) der gehörlosen SchülerInnen, dann wird deren Integration gelingen.

Angesichts meiner Beobachtungen bin ich zu dem Schluss gekommen, dass die gehörlose Pädagogin im Unterricht mehr präsent sein sollte. Sie ist nicht nur für die gehörlosen Kinder ein Vorbild und wirkt auf deren Identität ein, sondern auch für alle beteiligten Pädagoginnen im Team eine wichtige Informationsträgerin. Sie kann als gehörlose Person konkrete Hilfestellungen und Vorschläge für den Unterricht, im sozialen Umgang und im Kommunikationsprozess geben. Dieser letzte Aspekt einer zusätzlichen Unterstützung wird bis heute in der gehörlosenpädagogischen Arbeit vernachlässigt.

4.5. Identifikationsaspekt und Gehörlosenkultur im Unterricht

Durch das Unterrichten der gehörlosen Kollegin in dieser Klasse konnten einerseits die gehörlosen Kinder eine positive Identifikation mit der gehörlosen Lehrerin erleben, andererseits lernten die hörenden Kinder eine erwachsene gehörlose Person kennen und sahen somit, dass sich gehörlose Menschen nur durch ihre Sprache von hörenden Menschen unterscheiden. Gehörlose und hörende LehrerInnen wurden von den SchülerInnen in allen Kompetenzbereichen als gleichwertig wahrgenommen. Diese Erkenntnis schlug sich bei allen SchülerInnen – gehörlos wie hörend – automatisch auf die allgemeine Einstellung gegenüber Gehörlosigkeit und der wie selbstverständlich dazugehörenden Gebärdensprache nieder. Sowohl die gehörlosen SchülerInnen selbst als

auch die hörenden MitschülerInnen sahen gehörlose Menschen ausschließlich als ‚anderssprachig‘, nicht jedoch als ‚behindert‘ an.

Die gehörlosen Eltern versuchten weiters ihrerseits, die Gehörlosenkultur in den Klassenverband und in die Schule einfließen zu lassen. Bei gemeinsamen Schulfesten wurden kleine ÖGS-Workshops veranstaltet. Eine gehörlose Mutter bot eine regelmäßige Sportveranstaltung und einen Gebärdensprachkurs für hörende und gehörlose SchülerInnen an.

Einladungen zur Teilnahme an gehörlosenspezifischen Veranstaltungen des Österreichischen Gehörlosensbundes wurden an alle Eltern ausgegeben und schließlich brachte auch die Teilnahme am außerschulischen Gebärdensprachkurs, den die hörenden Eltern selbst organisiert hatten, allen beteiligten Personen die Gehörlosenkultur näher und weckte das Interesse an der Gebärdensprache.

5. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

5.1. Die Anfangsphase

Die Anfangsphase des integrativen Prozesses stellte für alle Beteiligten eine Herausforderung dar. Obwohl sie alle wenige bis keine Erfahrungen mit der integrativen Beschulung gehörloser Kinder hatten, ließen sie sich alle motiviert auf die neue Situation ein. Durch Einwirken der Pädagoginnen – in Form von Verhaltensanpassungen, Sensibilisierungen im Kommunikationsprozess und über direktes Ansprechen von Kommunikationsbarrieren – wurde diese schwierige Phase gut bewältigt.

Für die gehörlosen SchülerInnen stellte die Anfangsphase eine Dop-

pelbelastung dar: Zum einen war das integrative Umfeld mit vielen hörenden Kindern, zwei Lehrerinnen im Unterricht und zwei Unterrichtssprachen belastend, zum anderen fühlten sie sich durch die Leistungsanforderungen der Regelschule überfordert. Gerade in der Anfangsphase wurden Müdigkeit, Konzentrationschwäche und Überforderungsphänomene – wie bspw. Rückzug, Unsicherheit, Ablehnung von Kommunikation – beobachtet.

5.2. Beziehungsebene – Sprachebene

Das Phänomen der positiven Beziehungsebene trotz geringer Sprachbasis trat im Laufe der Untersuchung immer wieder auf. Die Interviews mit der gehörlosen Lehrerin bestätigten die Annahme, dass gehörlose Menschen mit ihren hörenden Mitmenschen erfolgreich kommunizieren können, vorausgesetzt, auf Seiten des hörenden Gesprächspartners sind Offenheit, Interesse, Respekt und das Bemühen gegeben, eine kommunikative Ebene aufbauen zu wollen – also sozusagen über eine positive Beziehungsebene. Mit anderen Worten: Eine positive Beziehungsebene ermöglicht auch eine Kommunikationsebene – ggf. auch bei geringen Sprachkompetenzen.

Wenn hörende Menschen das ‚sprachliche Defizit‘ in der Kommunikation mit einem gehörlosen Menschen bei sich selbst sehen – im Nichtbeherrschen der Gebärdensprache –, könnte dies einen positiven Kommunikationseinstieg auslösen. Die hörende Person signalisiert der gehörlosen Person Interesse und Offenheit in Bezug auf die Gebärdensprache. Es wird also keine alleinige Anpassung von Seiten der Gehörlosen erwartet

und ihre Ängste – diese bezogen sich vor allem auf die Reaktionen der hörenden GesprächspartnerInnen bei der ersten Kontaktaufnahme (Artikulation) – wurden akzeptiert. Sowohl die gehörlosen SchülerInnen als auch die gehörlose Lehrerin haben derartige Ängste sehr offen artikuliert. In der Untersuchung zeigte sich, dass dies wiederum die gehörlose Lehrerin und die gehörlosen SchülerInnen motivierte, im Interaktionsprozess Lautsprache anzuwenden, ohne sich ihrer eigenen Sprechleistungen schämen zu müssen. Das hörende Gegenüber zeigt also Bereitschaft, das Kommunikationsproblem von sich aus zu bewältigen – mit welchen Strategien auch immer – und geht auf den gehörlosen Menschen zu, wodurch eine Kommunikations- und Beziehungsebene aufgebaut werden kann.

Interpretativ bedeutet dies, dass die innere positive Einstellung einen sehr hohen Stellenwert im Interaktions- und Kommunikationsprozess zwischen hörenden und gehörlosen Menschen hat. Eine solche Einstellung sollte bei hörenden Menschen immer gegeben sein, vor allem aber natürlich im pädagogischen Umfeld. Erst dann kann sich der gehörlose Mensch auch leichter auf eine scheinbar schwierige Kommunikationssituation einlassen.

5.3. Kommunikation im Klassenalltag

Die Kommunikation im Klassenalltag – zwischen den SchülerInnen sowie zwischen SchülerInnen und Pädagoginnen – lief routiniert und spannungsfrei ab. Kreative Sprachanwendung von Seiten der SchülerInnen und ein positiver Umgang mit Sprachbarrieren förderten den

kommunikativ-interaktiven Prozess. Das freiwillige Erlernen der ÖGS von Seiten der hörenden SchülerInnen, das Gefallen an der Gebärdensprache sowie deren Anwendung unterstützten zusätzlich die Kommunikation im Klassenalltag. Die hörenden Kinder erwarben kommunikative Umgangsweisen im Umgang mit gehörlosen Kindern und die gehörlosen Kinder erlebten und internalisierten spezifische Umgangsweisen des hörenden Umfelds.

5.4. Soziale Interaktionen in der Klasse und im Freizeitbereich

Besonders auffällig ist die geschlechtsspezifische soziale Zuwendung von Seiten der hörenden SchülerInnen in Richtung auf gehörlose SchülerInnen. Alle hörenden Mädchen unabhängig von ihrer jeweiligen sprachlichen ÖGS-Kompetenz zeigten ein hohes Verantwortungsbewusstsein den gehörlosen MitschülerInnen gegenüber. Bei den Jungen hingegen wurden soziale Kontakte eher in Form von Regeleinhaltungen, Anweisungen und Bestimmungen beobachtet.

Ebenfalls interessant ist, dass die gehörlosen Mädchen schneller Kontakt zu den hörenden MitschülerInnen fanden als die gehörlosen Jungen. In der Klasse wurden soziale Kontakte zwischen hörenden und gehörlosen MitschülerInnen relativ ausgeglichen gepflegt.

Nach Schulschluss wurden zwar auch vereinzelte Kontakte zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen wahrgenommen, jedoch wurden diese nur von einigen wenigen Familien der hörenden Kinder forciert. In den Familien mit gehörlosen Eltern wurde eine gewisse Reserviertheit gegenüber dem Besuch

durch hörende MitschülerInnen beobachtet. Die gehörlosen SchülerInnen untereinander pflegten einen sehr regen Kontakt.

Die hörende Mutter einer gehörlosen Schülerin hingegen forcierte auch die außerschulischen Kontakte ihres Kindes. Hier wurde beobachtet, dass dieses gehörlose Kind häufiger in hörende Familien eingeladen wurde und umgekehrt auch häufiger hörende FreundInnen zu sich nach Hause einlud.

Bei den außerschulischen Interaktionen zwischen hörenden und gehörlosen Familien dürften Kommunikationsbarrieren eine gewisse Rolle spielen.

5.5. Sprachanwendung, Sprachwahl und Sprachbarrieren

Sowohl die gehörlosen als auch die hörenden Kinder waren fähig, Sprache situations- und personenabhängig anzuwenden. Gezielt wechselten sie von einem Sprachmodus zum anderen, wobei das Verstandenwerden, das Verstehen des Kommunikationspartners bzw. der Kommunikationspartnerin und das relevante Thema eine Rolle spielten. Bei Gesprächen über Unterrichtsinhalte, Alltagskommunikation oder Pausenspielen war ÖGS die vorrangig gewählte Sprache. Je nach Wortschatz wurden die Gebärden mehr oder weniger mit dem Fingeralphabet kombiniert. Die gut gebärdenden hörenden Kinder wandten auch schon gezielt grammatische Regeln an, bspw. bezüglich der Satzstellung. Die Kommunikation zwischen den SchülerInnen lief in den beiden letzten Volksschuljahren problemlos und die gebärdende Lehrerin wurde kaum mehr um Hilfe gefragt. Einzelne hörende Kin-

der waren den Regelschullehrerinnen gebärdensprachlich behilflich, wenn die gebärdende Lehrerin nicht anwesend war, und übernahmen damit eine Dolmetschfunktion. Diese Kinder waren sich ihrer guten Sprachkompetenzen sichtlich bewusst und setzten diese bei Bedarf sehr gezielt ein. Sie übersetzten für ihre hörenden MitschülerInnen, für ihre nicht gebärdensprachkompetenten Lehrerinnen sowie für ihre gehörlosen KlassenkameradInnen von der Lautsprache in die Gebärdensprache oder umgekehrt von der Gebärdensprache in die Lautsprache.

Die gehörlosen Kinder setzten ihre Lautsprachkompetenz ebenfalls sehr gezielt ein. Bei den spontanen Anwendungen der Lautsprache spielte die Dringlichkeit und die Kürze der Mitteilung eine Rolle: Die Redesequenzen in Lautsprache waren kurz und prägnant. Es handelte sich um Aufforderungen, Namen oder Zahlen, welche gut artikuliert werden konnten, sodass mit Sicherheit davon ausgegangen werden konnte, dass die hörenden Kinder das Gesagte gut verstehen. Die gehörlosen SchülerInnen waren genauso gefordert, Lautsprache anzuwenden und eine diesbezügliche anfängliche Hemmung wurde in den vier Jahren integrativer Beschulung abgebaut.

Die hörenden und gehörlosen SchülerInnen meisterten das Anwenden von Codeswitching und den kreativen Einsatz zusätzlicher Kommunikationsmöglichkeiten. Die Gebärdensprache war Hauptsprachmodus bei Interaktionen zwischen hörenden und gehörlosen Kindern. Sprachbarrieren gehörten zum sprachlichen Alltag dazu und wurden mit unterschiedlichsten Strategien gemeistert.

5.6. Einstellungen der Kinder gegenüber beiden Sprachen

Mithilfe eines kurzen Fragebogens und der Interviews mit den hörenden und gehörlosen Kindern wurden deren Einstellungen gegenüber beiden Sprachen erhoben.

Der Großteil der hörenden Kinder schätzte die eigene Gebärdensprachkompetenz als gut ein und gab an, dass ihnen die Gebärdensprache gut gefalle.

Die gehörlosen Kinder bekundeten eine allgemein positive Einstellung gegenüber Laut- und Gebärdensprache, wobei die CI-Kinder in der lautsprachlichen Anwendung selbstsicherer auftraten als ihre MitschülerInnen mit Hörgeräten. Den gehörlosen Kindern ist die Wichtigkeit beider Sprachen für ihr Leben sehr bewusst. Die Lautsprache wird als Zugang zur hörenden Welt gesehen.

5.7. Klassenklima und Klassengemeinschaft

Die SchülerInnen und Lehrerinnen schufen ein äußerst positives Klassenklima, in dem sich alle Beteiligten sehr wohl fühlten. Es gab in der Klasse kein sozial isoliertes Kind und die sozialen Kontakte gestalteten sich unter den hörenden und gehörlosen SchülerInnen weitgehend ausgeglichen. Die Umgangsformen waren meist freundlich und respektvoll. Die Klasse wurde von den Pädagoginnen als ruhig und sehr aufmerksam beschrieben. Es wurde insbesondere von Seiten der SchülerInnen darauf geachtet, dass die Klassenregeln von allen Kindern eingehalten werden. Dies war für gehörlose und hörende SchülerInnen gleichermaßen wichtig.

5.8. Sprachbasis erleichtert Interaktion

In den verschiedenen interaktionalen Situationen zeigte sich, dass hörende SchülerInnen mit guten ÖGS-Kenntnissen Interaktionen schneller und reibungsloser meisterten. Mithilfe zusätzlicher kommunikativer Mittel (z. B. Fingeralphabet) steigerten die hörenden SchülerInnen ihre Sprachkompetenzen, um im interaktiven Prozess mit ihren gehörlosen MitschülerInnen schnell und gut verständlich zum Ziel zu gelangen. Die Wichtigkeit, selbst zu verstehen und von den anderen verstanden zu werden, wurde des Öfteren von den SchülerInnen hervorgehoben und beeinflusste ein ausdauerndes und geduldiges Kommunikationsverhalten.

5.9 Erlernen sozialer Kompetenzen

Alle Kinder erlernten eine Vielzahl von sozialen Kompetenzen. Rücksicht zu nehmen, zu helfen und Hilfe einzufordern, Dinge zu erklären usw. – all dies praktizierten gehörlose und hörende SchülerInnen gleichermaßen und unterschiedslos. Für die Klasse Aufgaben zu übernehmen, nach bestimmten Regeln zu agieren und sich produktiv an der Klassengemeinschaft zu beteiligen, bewältigten die gehörlosen Kinder genauso gut wie die hörenden.

5.10. Wahrnehmung als Sprachgruppe

Auffallend war, wie die hörenden Kinder die gebärdenden Personen wahrnahmen. Krausneker (2004, 154) schrieb über dieses Phänomen: „Interessant ist, dass die gehörlosen KollegInnen von den hörenden Kin-

dern als ‚gebärdend‘ wahrgenommen wurden.“ Auch in der vorliegenden Untersuchung ordneten die hörenden Kinder die gehörlose Lehrerin zwar als gebärdende Lehrerin ein – dass diese Lehrerin jedoch nicht hören kann, spielte eine nebensächliche Rolle. Sie meinten, sie sei so wie sie mich sahen – eben eine Lehrerin, die in Gebärdensprache spricht. Die Kinder sahen kein Defizit („sie kann nicht hören“), sondern verstanden die Lehrerinnen – egal ob sie gehörlos oder hörend waren – als Anwenderinnen ihrer Sprache.

5.11. Befindlichkeit der SchülerInnen, Pädagoginnen und Eltern

Im Rahmen des Befindlichkeitsprofils und der Interviews mit den SchülerInnen zeigte sich, dass alle SchülerInnen gerne in die Schule gingen und sich in der Klasse wohlfühlten. Die Mehrzahl der Kinder war nach eigener Selbsteinschätzung und der vermuteten Fremdeinschätzung glücklich und erfolgreich bezüglich ihrer sozialen Beziehungen und ihrer Leistungserbringung. Die gehörlosen SchülerInnen fühlten sich zwar oft sehr müde, waren jedoch sehr gerne in der Klasse. Weiters zeigte sich bei hörenden und gehörlosen SchülerInnen ein äußerst positives Selbstwertgefühl. Das integrative Setting in dieser Klasse wirkte auf die psychosoziale Entwicklung und die allgemeine Leistungserbringung der beteiligten SchülerInnen förderlich. Alle SchülerInnen hatten eine hohe Lernmotivation zu verzeichnen.

Die Pädagoginnen und die Direktorin unterrichteten gerne in der Klasse und betonten die Ruhe, Disziplin und Aufmerksamkeit während

des Unterrichts. Die Integrationspädagoginnen schätzten die Leistungen der gehörlosen Kinder als gut ein und bestätigten eine hohe Lernmotivation.

Die Eltern der hörenden und der gehörlosen Kinder äußerten eine sehr hohe Wertschätzung gegenüber den Lehrerinnen, des Unterrichts, der Leistungserbringung und Lernmotivation der gesamten Klasse. Alle betonten die Zufriedenheit der Kinder und das harmonische Klima in der Klasse.

Alle Beteiligten im Klassenumfeld agierten entspannt und sehr zufrieden. Dies bestätigt, dass das integrative Setting für alle Beteiligten viele Vorteile beinhaltete und sich diese positiven Auswirkungen in den Befindlichkeiten aller im Klassenumfeld agierenden Menschen widerspiegeln.

6. Rahmenbedingungen der Integrationsklasse in ÖGS und LS

6.1. Vorgegebene Sprachrollen

Das Zweilehrerinnensystem mit den klar vorgegebenen Sprachrollen der Lehrerinnen hatte eine positive Auswirkung auf das gesamte integrative Setting. Die SchülerInnen unterschieden die Lehrerinnen aufgrund deren jeweiliger Sprachanwendung. Den gebärdenden Pädagoginnen – unabhängig davon, ob sie gehörlos oder hörend waren – wurde die Gebärdensprache, und den nicht gebärdenden Lehrerinnen die Lautsprache zugeordnet. Je nach Bedürfnis und Motiv gingen die SchülerInnen auf die eine oder die andere Pädagogin zu. Diese Klarheit vermittelte Orientierung; Letztere wur-

de zusätzlich noch durch die gleichwertig gelebten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten der Pädagoginnen im Klassenumfeld unterstützt. Beide Pädagoginnen fühlten sich gleich verantwortlich für die gesamte Klasse.

Kompetenzebenen (z. B. gehörlosenspezifische Methoden; Vermittlung von regelschulspezifischen Bildungsinhalten) und Kompetenzgrenzen wurden im Team besprochen und diskutiert.

6.2. Bestimmte Voraussetzungen der gehörlosen Kinder

Die Zusammensetzung der Gruppe der SchülerInnen (sechs gehörlose und elf hörende Kinder) erwies sich als annähernd ausgeglichen. Die gehörlosen SchülerInnen konnten sich bei Bedarf in ihre Sprachgruppe zurückziehen. Durch die relativ hohe Anzahl von gehörlosen Kindern war ein soziales Agieren innerhalb der eigenen Sprachgruppe möglich.

Eine weitere wichtige Voraussetzung der gehörlosen Kinder, um die Integration in zwei Sprachen gelingen zu lassen, war sicherlich die gute Erstsprachkompetenz (Gebärdensprachkompetenz), über die die meisten gehörlosen Kinder verfügten. Vier von sechs gehörlosen Kindern hatten bei Schuleintritt einen altersadäquaten Wortschatz und für uns Pädagoginnen bedeutete dies eine große Erleichterung bei der Vermittlung von Bildungsinhalten.

6.3. Zusätzliche Fördermaßnahmen

Die zusätzlichen Förderstunden für die gehörlosen SchülerInnen sind ein weiterer Aspekt, welcher für die Unterstützung der SchülerInnen in

der Integration von hoher Wichtigkeit sind. Die Pädagoginnen und SchülerInnen wussten, dass in diesen Stunden in Ruhe nachgearbeitet oder weiter erklärt werden konnte, wodurch sowohl die Lehrerinnen als auch die SchülerInnen weniger Stress empfanden.

6.4. Die Zusammenarbeit der am integrativen Setting Beteiligten

Die Zusammenarbeit von SchülerInnen, Eltern, Lehrerinnen und Direktorin entwickelte sich zu einem dynamischen Prozess. Die Pädagoginnen wurden durch die Eltern bei Schulveranstaltungen und Festen entlastet. Die Eltern organisierten Gebärdensprachkurse und kamen ca. vier Mal im Jahr zu einem gemeinsamen Schultag in die Schule. Dort wurde für die Klasse gebastelt und gleichzeitig über anfallende, oft scheinbar belanglose Dinge gesprochen. Solcherart gestaltete Schultage waren für die Pädagoginnen, Eltern und Kinder wichtig. Dies zeigte sich, indem sich ein Großteil der Eltern für diese Tage Zeit nahm – obwohl sie teilweise berufstätig waren – und gerne in die Klasse kamen. Es waren auch Geschwister und Großeltern der Schulkinder erwünscht.

Ein solches elterliches Engagement hatte meine Kollegin während ihrer fast 40-jährigen Dienstleistung noch nie zuvor erlebt. Ob dies konkret mit der Integrationsklasse zusammenhing oder welche Bedingungen dieses Engagement auf Seiten der Eltern auslöste, wäre eine weitere interessante Forschungsfrage.

Die Direktorin unterstützte handelnd und mit ihrer positiven Einstellung der Klasse gegenüber den gesamten Unterrichtsablauf.

6.5. Die Akzeptanz des Forschungsprozesses

Dieser Punkt gehört zwar nicht unmittelbar zu den direkten Rahmenbedingungen der Klasse, aber da Forschungsarbeiten ständig durchgeführt wurden, ist es interessant zu untersuchen, wie dieser Umstand auf den Klassenalltag wirkte.

SchülerInnen, Pädagoginnen und Eltern wurden von meinem Forschungsvorhaben zu Beginn des ersten Schuljahres in Kenntnis gesetzt. Im Rahmen eines Elternabends teilte ich den Eltern mit, dass die Kinder und die Pädagoginnen beobachtet und mit allen Beteiligten Interviews durchgeführt werden würden. Die Eltern äußerten sich positiv zum Forschungsvorhaben und versicherten mir ihre Unterstützung.

Im Rahmen der Untersuchung kamen regelmäßig Studentinnen in die Klasse. Weiters besuchten auch Eltern von gehörlosen Kindergartenkindern die Klasse oder es waren Praktikantinnen zugegen. Zusätzlich verwendete ich teilweise Pausen, um Interviews durchzuführen oder z. B. ein Befindlichkeitsprofil zu erstellen. Im Unterricht gab es wöchentlich eine forschungsorientierte Aktion. Die SchülerInnen sahen mich in mein Forschungstagebuch schreiben oder beobachteten, wie Studentinnen in der Klasse saßen und ebenfalls Notizen machten. Auch dies wurde den Kindern erklärt: Ich schreibe eine Arbeit über die Klasse, welche sie dann später lesen könnten. Die Klasse war regelmäßige Besuche gewohnt. Manche Kinder interessierten sich für den Besuch, andere wiederum nahmen keine Notiz von ihm. Ich kann mich an keine Situation während der gesam-

ten Untersuchung erinnern, in der ich das Gefühl gehabt hätte, dass die Kinder sich gestört fühlten. Im ersten Schuljahr erzählte ich den Kindern, dass Personen zu Besuch kommen würden, da die Klasse eine besondere Klasse sei. Wir sprachen mehrmals über diese Besonderheit, nämlich dass wir auch Gebärdensprache in der Klasse verwendeten. Mir schien, die Kinder waren stolz auf diese Besonderheit, und sie hatten nichts dagegen, wenn sich Menschen für unsere Klasse interessierten.

Die Pädagoginnen reagierten ebenfalls gelassen, wenn Studentinnen oder ich den Unterricht beobachteten. Meist wurde ich mitbeobachtet und mir fiel auf, dass – wenn ich am Unterrichtsetting beteiligt war –, die beobachtenden Studentinnen nach einer gewissen Zeit von uns gar nicht mehr wahrgenommen wurden. Die Studentinnen wurden von mir darauf aufmerksam gemacht, dass die Kinder angewiesen waren, sie nicht als zusätzliche Hilfslehrkräfte zu beanspruchen. Kam dies jedoch vor, verwiesen die Studentinnen die SchülerInnen an die Regelschullehrerinnen oder an die Integrationslehrerinnen weiter. Dies verstärkte meiner Meinung nach, dass die SchülerInnen die beobachtenden Studentinnen immer weniger beachteten. Die Studentinnen waren für die SchülerInnen uninteressant geworden, da sie nicht einmal für Hilfen in Anspruch genommen werden konnten.

Die Direktorin der Schule unterstützte mich in vielen Bereichen während meiner Forschungsarbeiten in der Klasse. Sie hieß alle beobachtenden Studentinnen herzlich willkommen und interessierte sich für deren Studienbereich. Somit vermittelte sie auch den Studentinnen

Offenheit und Akzeptanz der Forschungsarbeit gegenüber. Dies ist für die Forschungsarbeit im Feld von hoher Wichtigkeit. Feldforschung sollte das natürliche Feld so unbeeinflusst wie möglich erfassen können. Dies ist aber nur dann möglich, wenn die ForscherInnen selbst im Feld akzeptiert werden. Akzeptiert werden sie, wenn alle Beteiligten die Forschung unterstützen, weil sie von deren Sinnhaftigkeit überzeugt sind und sich selbst zumindest teilweise für sie interessieren.

7. Der Begriff „Sprachintegration“ – ein bereichsbezogenes Modell

DZ 90 12

85

Auf der Basis ausführlicher Interviews mit allen Beteiligten, teilnehmender/nicht teilnehmender Beobachtung und des Befindlichkeitsprofils der SchülerInnen entwickelte ich ein Modell aus der Perspektive, eine zusätzliche Sprache in das Unterrichtsgeschehen zu integrieren.

Gehörlose SchülerInnen können einen Unterricht in Lautsprache rein physiologisch gesehen nur unvollständig wahrnehmen. Sollen sie nun in das lautsprachliche Schulsystem integriert werden, so ist nahe liegend, ihre Sprache mit zu integrieren. Hierfür habe ich die Bezeichnung *Sprachintegration* erkoren, welche konkrete Bedingungen erfordert: Die ursächliche Bedingung ist der Wunsch nach integrativer Beschulung gehörloser Kinder. Dies führt zum eigentlichen Kernphänomen: Die Sprache der Kinder (ÖGS) muss unter allen Umständen mit in die Integration hineingenommen werden, um die kognitive und soziale Integration durch ein effektives sprachliches Kommunikationssystem absichern zu

können. Zum Kontext dieses Kernphänomens gehören spezifische Eigenschaften, welche sich in der Veränderung struktureller Maßnahmen zeigen. Ebenen der Veränderung im Schulsystem wären

- zwei LehrerInnen (für zwei Sprachen);
- mindestens ein/e Lehrer/in mit ÖGS-Kompetenz;
- zusätzliche unterstützende Maßnahmen (Fördereinheiten, ÖGS-Übungsstunden usw.)

Damit Schule mit einem integrativen zweisprachigen Modell erfolgreich arbeiten kann, muss sie das Problem, eine zusätzliche Sprache im Schulalltag zu integrieren, bewältigen.

Eine zweite Sprache im Klassenalltag verlangt von allen Beteiligten unterschiedlichste Strategien, um diese Anforderung bewältigen zu können. Die nachfolgenden Abschnitte beschreiben wichtige Kategorien, welche in enger Wechselwirkung mit der Sprachintegration stehen: Kommunikation, sozialer Umgang und Befindlichkeit der handelnden Personen in der untersuchten Klasse.

7.1. Kommunikative Strategien zur Bewältigung der Sprachintegration

Entscheidend für den Integrationsprozess ist eine funktionierende Kommunikation. Kommunikation eignet sich in der Schule auf verschiedenen Ebenen: Im Unterricht dient sie zur Vermittlung von Bildungsinhalten. Es werden Sachinhalte erklärt, dazu Fragen gestellt und von den SchülerInnen Antworten erwartet. Oder es werden im Rahmen von Diskussionen unterschiedliche Meinungen zu Themen geäußert, diese

Meinungen werden wiederum reflektiert und mit dem eigenen Meinungsbild verglichen usw. (diskursive Kommunikation). Kommuniziert wird in den Pausen, beim Spielen, mit dem Sitznachbarn – der gesamte Klassenalltag läuft kommunikativ ab.

Um Bildung zu ermöglichen, ist Sprache notwendig. Diese Sprache wiederum muss von Seiten der Lehrenden und von Seiten der SchülerInnen gleichermaßen beherrscht werden. Im Falle der Integration gehörloser SchülerInnen muss diese Sprache, also die integrierte Sprache, zumindest von einer ÖGS-kompetenten Lehrkraft verwendet werden. Um eine Alltagskommunikation zu führen ist ebenfalls eine grundsätzliche Sprachkompetenz vonnöten. Diese Sprachkompetenz kann variieren und zusätzliche Kommunikationsstrategien können hinzukommen. Flexibilität in der Sprachanwendung und ein offener, angstfreier Umgang sowohl miteinander als auch mit den beiden Sprachen fördern interaktive Prozesse.

Im Laufe der integrativen Beschulung und durch die dauernde Präsenz zweier Sprachen im Klassenalltag entwickelten sich Handlungs- und interaktionale Strategien, welche sich teilweise veränderten und/oder zielgerichtet eingesetzt wurden, um das Phänomen (Sprachintegration) in Bezug auf Kommunikation zu bewältigen.

SchülerInnen, Lehrerinnen und Eltern wandten unterschiedlichste interaktionale Strategien an:

- *Interaktionale Strategien der SchülerInnen im Kommunikationsprozess:* Kommunizieren die hörenden und gehörlosen SchülerInnen in der integrierten Sprache (ÖGS), so kann von einer Sprachintegra-

tion gesprochen werden. Bevor jedoch in einer zusätzlichen Sprache kommuniziert werden kann, muss diese vom integrierenden Umfeld erlernt werden. Das Erlernen einer neuen Sprache erfordert Zeit. In dieser Zeit, in der die neue Sprache (ÖGS) noch nicht beherrscht wurde, entwickelten die SchülerInnen unterschiedlichste kreative Kommunikationsstrategien (z.B. Zeigen, Aufzeichnen, mit kleinen Figuren darstellen, sehr langsam in Lautsprache sprechen, Aufschreiben). Die wichtigste Strategie von Seiten der hörenden SchülerInnen, das Erlernen der ÖGS, wurde rasch gemeistert. Durch Erfragen von Gebärden, Abschauen von Gebärden bei den gehörlosen Kindern und der gebärdenden Lehrerin und durch den Besuch eines Gebärdensprachkurses erwarben sie die ersten ÖGS-Kenntnisse. Flexibel und kreativ vermengten die hörenden SchülerInnen die gelernten ÖGS-Kenntnisse mit dem Fingeralphabet, schriftlichen Notizen und deiktischen Mitteln. Positive Strategien beim Umgang mit Sprachbarrieren – z.B. nachzufragen, die gebärdende Lehrerin um Hilfe zu bitten und vielfältige Sprachanwendungsstrategien ermöglichten die Kommunikation im Klassenalltag.

- *Interaktionale Strategien der Regelschulpädagoginnen im Kommunikationsprozess:* Die Regelschullehrerinnen hatten alle keine ÖGS-Kompetenz. Mithilfe der gebärdenden Lehrerin wurde während des Unterrichts eine ‚kommunikative Brücke‘ geschlagen. Bei Alltagsgesprächen außerhalb des Unterrichts oder bei Abwesenheit der gebärdenden Lehrerin mussten sich die Regelschullehrerinnen Strate-

gien überlegen, wie sie mit den gehörlosen Kindern in irgendeiner Form kommunizieren konnten. Die Klassenlehrerin setzte sehr kreativ eine Vielzahl von Ausdrucksmöglichkeiten ein (z. B. pantomimisches Verhalten, mimischer Ausdruck, langsames oftmaliges Wiederholen von kurzen Sätzen und Begriffen). Begleitet wurden diese Strategien von Offenheit, Respekt, Geduld, Humor und Interesse. Hierdurch kam es zu dem interessanten Phänomen, dass eine positive Beziehungsebene trotz geringer Sprachbasis aufgebaut werden konnte.

- *Interaktionale Strategien der Eltern im Kommunikationsprozess:* Da die Eltern nur eine indirekte Untersuchungsgruppe darstellten – sie wurden nicht beobachtet und kommunikative Inhalte wurden in den Interviews nicht berücksichtigt –, können nur Aussagen aufgrund meiner Erfahrungen und der Interviews mit den Eltern gemacht werden.

Die Eltern verständigten sich untereinander anhand von schriftlichen Informationen oder Notizen. Die gehörlosen Eltern wurden bei allen Entscheidungen (z. B. Erstkommunion) voll mit eingebunden. Für Elternabende organisierten die Eltern selbst GebärdensprachdolmetscherInnen. Die Eltern der gehörlosen Kinder und die Eltern der hörenden Kinder handelten gemeinsam selbstbestimmt und zielorientiert. Einen sehr wichtigen Beitrag zur kommunikativen Bewältigung der Sprachintegration in der Klasse leisteten die Eltern durch die Organisation eines ÖGS-Kurses für die hörenden MitschülerInnen.

Kommunikation äußert sich als wesentliches Prinzip in der Integrationsklasse. Alle Beteiligten entwickelten für sich wichtige und fördernde Strategien, um die Sprachintegration zu bewältigen. SchülerInnen, Lehrerinnen und Eltern bemühten sich, Kommunikation im Klassenalltag zu ermöglichen. Für alle Beteiligten war es sichtlich wichtig, kommunikative/sprachliche Zugänge rasch zu schaffen.

7.2. Der Einfluss der Sprachintegration auf die sozialen Interaktionen

Unter sozialer Interaktion wird der Umgang zwischen den beteiligten Personen im Klassenalltag verstanden. Eine sprachliche Basis erleichtert und fördert den sozialen Umgang. Kann man miteinander kommunizieren, so werden Kontakte zwischen Menschen, in welcher Form auch immer, leichter geknüpft. Im Falle dieser Untersuchung wurde festgestellt, dass sich Sprachkompetenzen und Interaktionen bedingen. Durch die Sprachintegration wurden soziale Interaktionen gefördert. Interaktionale fördernde Strategien wurden von SchülerInnen, Lehrerinnen und Eltern im Umgang miteinander entwickelt und angewandt. Die Beobachtungen und die Interviews zeigen, dass der Umgang zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen und Lehrerinnen routiniert und entspannt ablief. Die Einschätzung des Klassenklimas wird von allen Beteiligten als äußerst positiv empfunden. Ein intensives soziales Miteinander wurde auch mit den Eltern erlebt, welche im Sinne von „wir machen alles gemeinsam“ z. B. eine gemeinsame Erstkommunion durch-

setzten oder bei Festen und Schulanstaltungen mit den SchülerInnen und Pädagoginnen zusammenarbeiteten. Es zeigt sich, dass Sprachintegration soziale Interaktion positiv beeinflusst und fördert.

7.3. Das Einwirken der Sprachintegration auf die Befindlichkeit der SchülerInnen, Lehrerinnen und Eltern

Warum fühlen sich die Beteiligten im Klassenumfeld wohl oder unwohl? Warum bewirkt (beeinflusst) Sprachintegration Befindlichkeit?

Auf der Befindlichkeitsebene wird gemessen, wie sich das Individuum in der Gruppe (im System) fühlt. Die Befindlichkeit ist wiederum von unterschiedlichsten Bedingungen abhängig. Diese Bedingungen können fördernd oder hemmend wirken, und zwar im Sinne einer positiven oder negativen Befindlichkeit.

Sprachintegration vermittelt der integrierten Sprachgruppe Sicherheit, Anerkennung und Wertschätzung der Person und ihrer Sprache.

Gehörlose Menschen leben in einer mehrheitlich lautsprachlichen Welt und erfahren im Umgang mit dieser Welt kommunikative Unsicherheiten, erleben, dass sich hörende Menschen aufgrund kommunikativer Barrieren abwenden und fühlen sich und ihre Sprache nicht wertgeschätzt. Durch die Integration der Gebärdensprache in das Klassensystem fühlten sich die gehörlosen SchülerInnen und die gehörlose Lehrerin hingegen wertgeschätzt und akzeptiert. Das System Klasse bemühte sich, die neue Sprache zu lernen und zeigte somit ein hohes Interesse an den zu integrierenden SchülerInnen und deren Kultur und Sprache.

Diese Wertschätzung wiederum beeinflusst das Selbstwertgefühl gehörloser Menschen und führt zu einer positiven Befindlichkeit.

Fasst man die Ergebnisse der Untersuchung bezüglich der Befindlichkeit im Klassenalltag zusammen, so erkennt man, dass alle Beteiligten eine positive Befindlichkeit zeigen. SchülerInnen, Pädagoginnen und Eltern fühlten sich in der Klasse wohl und äußerten eine hohe Zufriedenheit mit Unterricht, sozialen Kontakten, Leistungen der SchülerInnen usw.

Durch die Sprachintegration werden offensichtlich unterschiedlichste Mechanismen ausgelöst, welche auf alle Beteiligten wirken.

Meiner Annahme nach dürfte die Akzeptanz (Wertschätzung) und das Interesse an der neuen Sprache und deren SprachanwenderInnen bei allen beteiligten Personen ein kreatives zielorientiertes Handeln auslösen und folglich rückwirkend das gesamte integrative System mit positiven emotionalen Befindlichkeiten belohnen.

8. Ausblick

Das dargestellte Modell einer Integrationsklasse mit Gebärden- und Lautsprache kann als sehr erfolgreich erachtet werden. Eine integrative Beschulung in zwei Sprachen birgt eine Vielzahl von kreativen, befruchtenden und dynamischen Mechanismen, welche auf alle beteiligten Personen positiv wirken können. Sowohl bei den gehörlosen als auch bei den hörenden SchülerInnen wirkte das integrative Setting förderlich auf kognitive und soziale Prozesse. Diese Wirkungen tragen die Menschen weiter in sich und so kommen sie auch

außerhalb des Klassenumfelds und nach dem Integrationsprozess noch zum Tragen.

Die Ergebnisse dieser wissenschaftlichen Untersuchung können als theoretische Grundlage für die Gestaltung eines methodischen Konzepts und für Rahmenbedingungen einer gezielten Integration gehörloser SchülerInnen im österreichischen Schulsystem herangezogen werden.

Es wurde zu Beginn die Hypothese aufgestellt, dass Integration gehörloser und hörender Kinder unter gleichzeitiger Verwendung von Gebärden- und Lautsprache in der Grundschule möglich ist und darüber hinaus die sozialen, sprachlichen und kognitiven Fähigkeiten durch die Integration verstärkt gefördert werden.

Die Ergebnisse der Untersuchung bestätigen diese Hypothese, woraufhin beschlossen wurde, die Sprachintegration in der weiterführenden Mittelstufe (Sekundarbereich) fortzuführen.

Alle gehörlosen SchülerInnen wechselten in einen integrativen Sekundarstufenbereich. Gemeinsam mit 15 hörenden SchülerInnen werden die sechs gehörlosen SchülerInnen in einem Wiener Gymnasium beschult. Auch dort sind alle Unterrichtsstunden doppelt besetzt (Zwei-LehrerInnen-System) und die erhöhte Stundenzahl der Sekundarstufe wird durch zwei gebärdensprachkompetente Pädagoginnen abgedeckt. Die soziale Integration funktioniert im Sekundarstufenbereich ähnlich gut wie im Primarbereich. Die hörenden MitschülerInnen erlernten von Anfang an die Gebärdensprache durch die freiwillige Teilnahme an der Übung „Gebärdensprache“, die einmal wöchentlich angeboten wurde (vgl. Kramreiter 2010).

Die integrative bilinguale Beschulung funktioniert hervorragend im sozialen Bereich. Im Leistungsbereich zeichnet sich ein guter Erfolg ab. Die gehörlosen SchülerInnen sind hoch motiviert und lernen sehr gerne. Sie vergleichen sich mit ihren hörenden KlassenkameradInnen und sind stolz darauf, ein Gymnasium zu besuchen. Der hohe Lernaufwand verlangt von den gehörlosen SchülerInnen Selbstdisziplin und Eigenverantwortung.

Fragt man die SchülerInnen, wie es ihnen in der Schule ergeht, so kommt meist die Antwort: „Es ist anstrengend, aber ich gehe gern aufs Gymnasium.“

9. Resümee

Nach nun fast sechs Jahren Integration zeigt sich anhand der vorgestellten Untersuchung und auch in der Praxis, dass eine solche integrative Beschulung positiv auf die Leistungsmotivation wirkt und die Zuweisung zu einer leistungsstarken Schulart eine Aufwertung des Selbstkonzepts und des Selbstwertgefühls nach sich zieht. Die Anerkennung und positive Leistungsbewertung durch Pädagoginnen, Eltern und FreundInnen stärkt zudem das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten und motiviert wiederum, eigene Ressourcen einzusetzen.

Durch die Anerkennung der Gebärdensprache in Österreich im Jahr 2005 wird das österreichische Schulsystem nicht umhinkommen, sich Konzepte und Ideen im Hinblick auf Integration und Gebärdenspracheinsatz innerhalb der momentan bestehenden Integrationsmodelle zu überlegen. Die Rahmenbedingungen, welche solche Integrationskonzepte beinhalten, können nun genau

durchdacht werden. Die pädagogische Verantwortung der Schule liegt darin, solche Rahmenbedingungen zu schaffen, die den gehörlosen SchülerInnen in gleichem Maße ermöglichen, am Unterricht teilzunehmen und uneingeschränkt Bildung zu erhalten, wie es ein Grundprinzip der Integration verlangt – Individualisierung statt Anpassung.

Literatur

- Hollweg, Uta (1999): *Integration hochgradig hörbeeinträchtigter Kinder in Grundschulklassen*. Berlin: Luchterhand.
- Krausneker, Verena (2004): „*Viele Blumen schreibt man Blümer*“. *Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum.
- Kramreiter, Silvia (2010): „Integration gehörloser Schüler in einem Wiener Gymnasium – Probleme und Perspektiven“. In: *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte* 4, 171–174.
- Kramreiter, Silvia (2011): *Integration gehörloser SchülerInnen in der Regelschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Universität Wien (Phil. Diss, unveröff.).



Dr.ⁱⁿ Silvia Kramreiter ist Lehrerin am Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien und im integrativen Bereich tätig. Sie ist Gründerin und Projektleiterin der Plattform Integration & Gebärdensprache in Österreich. Weiters gründete sie den Arbeitskreis für Bilinguale Bildung und Erziehung Wien.

E-Mail: s.kramreiter@gmx.at