

Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings

Eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen

VON CORINNA KLING

Der Beitrag¹ thematisiert das psycho-soziale Wohlbefinden ehemaliger hörgeschädigter Regelschüler/innen mit lautsprachlicher Orientierung. Anhand narrativer Interviews, die nach der dokumentarischen Methode von Nohl (2008) ausgewertet wurden, werden mögliche Bestimmungsfaktoren psycho-sozialen Wohlbefindens herausgearbeitet. Die Untersuchung zielt ab auf eine empirische Fundierung bestehender Erfahrungswerte, um diese für die Gestaltung angemessener Vorkehrungen von Inklusion zukünftig nutzen zu können.

1. Einleitung

Dank lautsprachlicher Eloquenz, hervorragend ausgebildeter Kompensationsstrategien und einer detaillierten Beobachtungsgabe bleibt eine Hörbehinderung von einer unwissenden hörenden Umgebung häufig unbemerkt. Dementsprechend findet sich insbesondere die Gruppe der schwerhörigen Kinder und Jugendlichen mit lautsprachlicher Orientierung im Setting der Einzelintegration wieder. Im Rahmen der umfangreichen Debatte zur Umsetzung von Inklusion betont auch die Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V. (2010) in ihrem Positionspapier die Bedeutung einer vollständigen Integration, die nicht nur den äußeren Schein erfülle (vgl. dort Kap. 1.1). Als Indikator für eine gelungene integrative bzw. inklusive Beschulung ist hier vorrangig das psycho-soziale Wohlbefinden der Betroffenen zu

nennen. Empirische Studien zu Bestimmungsfaktoren von psycho-sozialem Wohlbefinden sind jedoch rar, obwohl die langjährige Praxis der Einzelintegration bei Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung ausreichend Möglichkeiten für quantitative wie qualitative Untersuchungen böte. Eine Schwierigkeit stellt hierbei allerdings sicherlich die große Heterogenität der Betroffenengruppe dar. Eine Diskussion um Mindeststandards inklusiver Schule, die im Zuge der Klärung der Frage nach „angemessenen Vorkehrungen“ (vgl. Netzwerk Artikel 3) dringlicher wird, bedarf jedoch einer empirisch fundierten Grundlage, die als Ausgangspunkt die Betroffenenperspektive wählen sollte, um den Bedürfnissen dieses Schülerklientels gerecht zu werden.

Aufgrund der oben genannten enormen Heterogenität fokussiert die nachfolgende Untersuchung zum psycho-sozialen Wohlbefinden die Gruppe ehemaliger Regelschüler/innen mit hochgradiger Hörschädigung bei lautsprachlicher Orientierung. Anhand narrativer Interviews wurde untersucht, wie es diesen Personen während ihrer Schulzeit erging und welche Bestimmungsfaktoren für psycho-soziales Wohlbefinden anhand ihrer Erzählungen aufzuzeigen sind.

2. Zum Begriff des psycho-sozialen Wohlbefindens

Als theoretische Grundlage für die qualitative Erhebung im Rahmen der Untersuchung dient ein transaktionales Verständnis von psycho-sozialem Wohlbefinden. Die subjektive, innere Ebene von Wohlbe-

finden wird entsprechend der Definition von Mayring (1994, 52 f.) verstanden, die folgende vier Faktoren beinhaltet: den negativen Befindensfaktor (Freiheit von subjektiver Belastung); den kurzfristigen („trait“) und den langfristigen („state“) Wohlbefindensfaktor sowie den kognitiven Faktor Zufriedenheit. Mit Blick auf den Aspekt der Wechselseitigkeit zwischen Individuum und sozialer Umwelt wird auf die Theorie der Identitätskonstruktionen von Keupp et al. (2006; vgl. auch Keupp 2004) Bezug genommen: Identität als dynamische Instanz von retro- und prospektiver Ambiguität verfügt neben einer inneren Ebene der Synthesearbeit, deren Ziel es ist, Sinnhaftigkeit zu erlangen, auch über eine äußere Perspektive, die darauf zielt, handlungsfähig zu bleiben sowie soziale Anerkennung zu erhalten und Integration zu erleben (vgl. Keupp 2004). Identitätsarbeit habe dabei „als Bedingung und als Ziel die Schaffung von Lebenskohärenz“ (ebd., 10). Der Aspekt der Sinnhaftigkeit – das Kohärenzgefühl nach Antonovsky – steht als entscheidender Faktor für Wohlbefinden und Gesundheit mit seinen drei Aspekten – einem Gefühl von Verstehbarkeit (sense of comprehensibility: kognitives Verarbeitungsmuster von Stimuli), einem Gefühl der Handhabbarkeit bzw. Bewältigbarkeit (sense of manageability: kognitiv emotionales Verarbeitungsmuster von Anforderungen) und einem Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit (sense of meaningfulness: motivationale Komponente zur Bewältigung von Herausforderungen) – im Zentrum dieser Theorie (vgl. Bengel, Stritt-

¹ Dem Beitrag liegen ausgewählte Kapitel aus der Bachelor-Arbeit der Verfasserin zugrunde (Kling 2011).

matter & Willmann 1998). Die personalen Ressourcen (vgl. Petermann & Schmidt 2006) – angeborene wie erworbene – beeinflussen alle drei zuvor ausgeführten Aspekte von psycho-sozialem Wohlbefinden als individuell wirksame Variablen.

3. Zum aktuellen Forschungsstand

Als Ausgangspunkt der qualitativen Untersuchung wurden folgende vier Studien näher analysiert: Julia Schmitt (2003): *Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen*; Mireille Audeoud und Peter Lienhard (2006): *Berufliche Integration junger Hörgeschädigter. Mitten drin und doch immer wieder draussen?*; Mireille Audeoud und Emanuela Wertli (2007–2009): *Alltagserleben hörgeschädigter Menschen* sowie Manfred Hintermair (2007): *Psychosoziales Wohlbefinden hörgeschädigter Menschen*.

Hierbei zeigte sich, dass die *retrospektive Bewertung* des psychosozialen Wohlbefindens bei integrierter Beschulung deutlich negativer ausfällt als die Einschätzung des *unmittelbaren Erlebens*. Die Erklärungshypothesen der Schweizer Forschergruppe um Audeoud und Wertli berücksichtigten hierbei jedoch nicht einen möglichen Zusammenhang zwischen einem unzureichenden Wissen um Möglichkeiten und der daraus resultierenden (möglicherweise positiveren) Bewertung der Schulsituation. Dieses Wissen um Möglichkeiten beeinflusst nach Audeoud und Lienhard (2006, 83 f.) maßgeblich einerseits die Entwicklung eines angemessenen Selbstverständnisses in Relation zu Gleichbetroffenen, andererseits das bestehen-

de Benachteiligungsempfinden, da ein umfangreiches Wissen um technische Möglichkeiten und rechtliche Ansprüche sowie eine kompetente Nutzung von Kommunikationsstrategien als externe Ressourcen zu einer signifikanten Entlastung der Schüler/innen beitragen können. In diesem Zusammenhang liegt die Vermutung nahe, dass erst vor dem Hintergrund eines solchen umfassenden Wissens um Möglichkeiten – und damit einhergehend eines Kontakts zu Peers – eine differenzierte und tendenziell kritischere Einordnung der Schulzeit erfolgen kann.

Lediglich Audeoud und Lienhard stellten in ihrer Studie (2006) die besondere Schwierigkeit der kulturellen Orientierung zur Gemeinschaft der Schwerhörigen heraus. Die in Studien überwiegend angeführte Dichotomie von „hörend“ vs. „gehörlos“ (vgl. hierzu Hintermair 2007) trägt diesem Aspekt der kulturellen Orientierung als Bestandteil der Identitätsarbeit nicht ausreichend Rechnung, denn es zeigt sich – wie auch in den geführten Interviews deutlich wurde –, dass sich schwerhörige Menschen aufgrund ihrer sehr unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnisse häufig weder der hörenden noch der gehörlosen Welt zurechnen. Der ‚Zwischenraum‘ der schwerhörigen Gemeinschaft ist dabei jedoch nicht als eine einheitliche Kultur zu verstehen – vielmehr als ein Begegnungsraum von schwerhörigen Erfahrungswelten, die jedoch trotz der enormen Heterogenität der Betroffenen zahlreiche Gemeinsamkeiten aufweisen. Aufgrund dieser Besonderheit ist zudem anzumerken, dass die für schwerhörige Regelschüler/innen im Schulalltag bedeutsamen Themenbereiche, wie Kommunika-

tion, soziale Anerkennung durch eine hörende Umwelt sowie der Wunsch nach Kontakt mit Gleichbetroffenen, ebenfalls einer weiteren umfangreichen Untersuchung bedürfen.

4. Zur Methodik der Untersuchung

4.1. Entscheidung für narrative Interviews

Wie Hintermair betont, „existieren nur wenige Gruppen, die eine derartig große Heterogenität aufweisen wie die Gruppe der Menschen mit einer Hörschädigung“ (Hintermair 2007, 5). Um der Perspektive der Betroffenen gerecht zu werden und um die enge theoretische Verknüpfung von psycho-sozialem Wohlbefinden mit Identitätsbildung, prozesshaften Veränderungen des inneren Zustandes sowie biografischen Handlungsschemata (vgl. hierzu Helfferich 2009, 38) herauszustellen, wurden narrative Interviews eingesetzt. Der Komplexität des Forschungsthemas konnte durch die Zugzwänge innerhalb der Sachverhaltsdarstellungen, nämlich Kondensierung, Detaillierung und Gestaltschließung, sowie den zwei Zeitebenen der Stegreiferzählung, die retrospektive Haupterzähllinie und die finale Nebenerzähllinie, sehr gut entsprochen werden, da sowohl Einblicke in das damalige Empfinden und Erleben als auch in die heutige Bewertung dieser Lebensphase gewährt werden (vgl. Glinka 1998, 50). Die genannten Zugzwänge erschweren es hierbei, Inhalte auf soziale Erwünschtheit auszurichten und lassen so Selbsttäuschungen und Widersprüchlichkeiten, die im Rahmen ambivalenter Lebenserfahrungen zu erwarten sind, besser erkennbar werden.

4.2. Zu den Interviewpartner/innen

Es wurden zwei Frauen und ein Mann im Alter von 24 bis 30 Jahren befragt. Alle Interviewpartner/innen sind beidseitig hochgradig bis an Taubheit grenzend schwerhörig. Es liegt jeweils eine bilaterale Versorgung mit Hörgeräten bzw. Cochlea-Implantat vor. Alle Personen haben eine Regelschule besucht und dort ihr Abitur erworben. Weiterhin sind alle Interviewpartner/innen lautsprachlich orientiert, die jeweiligen übrigen Familienmitglieder sind hörend bzw. gehörlos. Es erfolgte pro Person ein Interview in privatem Rahmen, ohne Anwesenheit weiterer Personen. Insgesamt wurden ca. 200 Minuten Interviewmaterial aufgezeichnet, welche vollständig nach Deppermann (2008, 119 ff.) transkribiert wurden.

4.3. Inhaltliche Auswertung

Das transkribierte Interviewmaterial wurde anhand der dokumentarischen Methode Nohls (2008) auf den immanenten und dokumentarischen Sinngehalt hin (vgl. ebd., 9) untersucht, die Ergebnisse wurden tabellarisch festgehalten. Nohls Methode basiert auf den Theorien Karl Mannheims, der die Begriffe des „atheoretischen Wissens“ und der „konjunktiven Erfahrung“ prägte (vgl. ebd., 10f.): Alle Handlungen eines jeden Menschen entstehen aus einer sozialen Praxis heraus. Das sog. atheoretische Wissen bestimmt hierbei die alltägliche Handlungspraxis, ist jedoch nicht als reflektierte Kategorie greifbar. Erst die äußere Veranlassung, eine konjunktive Erfahrung herzustellen, zwingt zur Explikation des atheoretischen Wissens. Ein solch extern evozierter Erklärungsimpuls kann bspw. ein narratives Interview

darstellen, da die interviewte Person aufgrund dieser Erhebungsmethode gefordert ist, eine konjunktive Erfahrung herzustellen.

Die dokumentarische Methode Nohls beinhaltet zunächst den Schritt der formulierenden Interpretation der Einzelinterviews, indem der thematische Gehalt des Textes abschnittsweise in eigenen Worten zusammengefasst wird. Zur besseren Strukturierung der erfassten Daten erfolgt jeweils eine Benennung der Abschnitte mit einem thematischen Überbegriff. Anschließend wird eine reflektierende Interpretation der jeweiligen Textstellen vorgenommen, um aufzuzeigen, wie ein Thema oder eine Problemstellung in Bezug auf die Textsorte (Erzählung, Beschreibung, Argumentation, Bewertung; vgl. Nohl 2008, 48) bearbeitet wurde. Die neu formulierten Abschnitte der Einzelinterviews werden nun daraufhin untersucht, ob bzw. inwiefern sich inhaltlich ein Bezug zum theoretischen Konzept des psycho-sozialen Wohlbefindens herstellen lässt. Im dritten Schritt wird eine komparative Analyse der zuvor jeweils separat durchgeführten formulierenden Interpretationen der Einzelinterviews vorgenommen. Die Themenbereiche, die sich in allen drei Interviews zeigen, werden vergleichend nebeneinandergestellt, um abschließend nach einer weiteren Reduktion des Inhalts Hypothesen zu korrelierenden Faktoren bzw. zu Bestimmungsfaktoren von psycho-sozialem Wohlbefinden in integrativen Settings aufzustellen.

5. Ergebnisse der qualitativen Interviews

Im Folgenden werden zu ausgewählten Themenbereichen, die sich in al-

len Interviews wiederfinden, kurze Zusammenfassungen der Ergebnisse vorgestellt. Aufgrund der geringen Anzahl von nur drei Interviewpartner/innen kann diese Untersuchung natürlich nicht den Anspruch erheben, als repräsentativ zu gelten. Dennoch lassen sich richtungsweisende Tendenzen aufzeigen, die einer weiteren Evaluierung bedürfen.

5.1. Grundschulzeit

Zwei der drei Interviewpartner/innen (K_1 und K_3) erlebten während der Grundschulzeit ein stabiles Gefühl der sozialen Integration und damit einhergehend subjektives Wohlbefinden. Für K_2 stellten die Kindergarten- und Vorschulzeit aufgrund der eingeschränkten Kommunikationssituation eine Belastung dar:

„DA war des für mich halt passives Mitlaufen; (3.0) hatte eigentlich auch nicht viel verSTANDEN“ (K_2; 5/10–12).

5.2. Mittelstufe/Oberstufe

Die drei Schilderungen der Schulzeit ab der Sekundarstufe I unterscheiden sich deutlich. K_2 verfügte über zahlreiche externe Ressourcen (technische Versorgung; Gestaltung des Klassenraums; Einzelfallhelfer/in; Nachteilsausgleiche) und wies durchgängig ein hohes Kohärenzgefühl in Bezug auf die Unterrichtssituation und bestehende Leistungsanforderungen auf.

K_3 verfügte über keinerlei externe Ressourcen. Mit steigender Klassenstufe erhöhte sich die Belastung, wobei aufgrund des hohen Stundenkontingents und der großen Klassenstärke insbesondere die 11. Klassenstufe negativ hervorgehoben wur-

Transkriptionszeichen	Erläuterung
Großschreibung	Betonung
(-) / (--) / (---)	Pause (< 1 Sekunde)
(1.0)	Pause (Länge in Sekunden)
=	schnelles, verbindendes Sprechen einzelner Wortteile
:/ ::	Dehnung
!	starke Betonung
?	Stimme geht nach oben
.	Stimme geht nach unten
(())	Handlung, die zeitgleich erfolgt

de. Ab Klassenstufe 12 reduzierten sich diese Belastungsfaktoren jedoch deutlich.

Interviewpartner/in K_1 verfügte erst ab Klasse 11 über externe Ressourcen. Nachdem aufgrund des enormen Mehraufwands und der hohen (auch psychischen) Belastung die Schulleistungen in Klasse 9 eingebrochen waren, suchte K_1 intensiv nach externer Unterstützung. Der Einsatz dieser externen Ressourcen (FM-Anlage, Beratungslehrer, Nachteilsausgleiche) verschlechterte jedoch insbesondere die soziale Situation zusätzlich. Das Kohärenzgefühl war daher sehr gering, die Auswirkungen auf physische und psychische Gesundheit signifikant. Die Belastungssituation erreichte in der 12. Klassenstufe ihren Höhepunkt:

„[J]a also das war eigentlich so die schlimmste Zeit wo ich mich (--) mehr oder weniger durchgeschleppt habe und jeden Morgen gekämpft habe gegen (--) ANGSTzustände (-) MAGENSchmerzen (-) KOPFSchmerzen die eigentlich fast permanent vorhanden waren einfach (---) mh=komplette Überforderung“ (K_1; 9/13–18).

5.3. Kontakt zu Mitschüler/innen und soziale Integration

K_1 fühlte sich ab Sekundarstufe I sozial isoliert. Aufgrund der hohen Belastung innerhalb des Unterrichts dienten die Pausen als Auszeiten, verbunden mit völligem Rückzug:

„[U]nd in den Pausen hab ich dann eben bewusst mir die Auszeit genommen (---) mich entweder aufm Klo eingeschlossen (---) damit keiner sieht dass ich irgendwo alleine rumstehe oder so und mich vielleicht anspricht und ich dann wieder in:=in=eine Kom=Kommunikationssituation komme wo ich (--) wo ich mich überfordere wo ich ä::h nicht die Kraft tanken kann um den nächsten die nächsten zwei Stunden zu überstehen“ (K_1; 10/16–22).

Mit Einsatz der externen Ressourcen ab Klassenstufe 11 verstärkte sich die soziale Sonderrolle mit massiven Auswirkungen auf die innere wie äußere Dimension der Identitätsarbeit.

„[L]ogischerweise hat eben dieses dies=äh ist man ist man so in den Mittelpunkt gerückt worden was natürlich von den Mitschülern (-) WE-

NIGER positiv angenommen wurde also man (---) dass die Mitschüler auch mal gedacht haben m:an wird beVORzugt oder (---) oder (2.0) ja: dass=dass mir die (-) in Anführungsstrichen die guten Noten nur deshalb gegeben wurden weil ich beHINdert bin (--) und dann entsprechend auch Neidsituationen aufkamen“ (K_1; 9/31–37).

„[J]a: also des war für mich ne sehr sehr unangenehme Stimmung (1.0) u:nd (---) man ist dadurch eben immer n=in so ne Außenseiterposition geRUTSCHT“ (K_1; 10/5–7).

K_2 wertete die soziale Integration ebenfalls als nicht zufriedenstellend, thematisierte jedoch selbst keinen expliziten Zusammenhang zur eigenen Hörbehinderung. Der Kontakt zu einer ebenfalls schwerhörigen Klassenkameradin wurde nicht forciert.

K_3 erlebte die eigene Hörschädigung zunehmend als einschränkenden Faktor im sozialen Kontakt mit den Mitschüler/innen. Betont wurde jedoch, dass die eigene Person im Klassenverband akzeptiert war und es somit auch nicht zu einer Ausgrenzung kam. Das subjektive Befinden war jedoch insbesondere in der Sekundarstufe I von einem Gefühl der Einsamkeit geprägt:

„[W]ar schon so n bisschen an den Rand gestellt einfach aufgrund dessen dass ich (-) Vieles nicht mitbekommen habe (-) und einfach auch nicht adäquat reagieren konnte oft. U:nd (1.0) also ich war schon (-) relativ einsam in dieser Zeit (---) wobei ich mich nicht als einsam (---) erlebt habe weil ich mich eigentlich auch sehr (-) sehr gut mit all (-) mit mir selber beschäftigen konnte“ (K_3; 3/7–12).

In der Oberstufe verbesserte sich die soziale Situation aufgrund der

kursbedingten Neustrukturierung der sozialen Gruppe und der Teilnahme an der Theater-AG.

5.4. Kommunikation und Mehraufwand

„Kommunikation“ und der diesbezüglich zu leistende „Mehraufwand“ waren in allen drei Interviews immer wiederkehrende Themen. K_1 und K_3 nahmen während der Grundschulzeit aufgrund der spielerischen Qualität von Interaktion keine kommunikativen Einschränkungen wahr. Mit Beginn der Mittelstufe zeigte sich jedoch ein deutlicher Anstieg der Kommunikationsintensität im sozialen Kontext, welcher die eigene Hörbehinderung zunehmend als Defizit vor Augen führte. Der beständige Informationsverlust wurde allerdings, wie von allen Interviewpartner/innen betont, häufig nicht bemerkt und als typischer Aspekt der Kommunikationsproblematik hochgradig schwerhöriger Menschen benannt:

„Aber wenn ich nicht bekomme kann ich auch nicht nachfragen. Also des=des is ja immer des Dilemma irgendwie von Schwerhörigen. Man kann nichts nachfragen was man nicht hört also“ (K_2; 32/16–19).

Im Unterricht konnte dieser Informationsverlust nur durch einen deutlichen Mehraufwand bewältigt werden. Insbesondere K_1 führt diesen als hohen Belastungsfaktor an, der sogar eine physische Konsequenz (Hörverschlechterung) zur Folge hatte. Aus der Retrospektive wertet K_1 den Mehraufwand als Ressourcenverschwendung, betont aber, dass sie/er diesen in der damaligen Situation als Gegebenheit akzeptierte:

„[A]lso ich hab (-) unheimlich viel ZEIT damit verbracht das zu Hause

NACHzuarbeiten also ich hab das dann halt einfach als Gegebenheit HINGenommen ja: dass ich wieder nichts verstanden hab und (-) man hat des dann so (---) hat=war=manchmal einfach so n BLINDflug einfach=einfach drauf los u:nd (-) Zuhause denn aus den paar (-) aus den=dem roten Faden (-) den man vielleicht so halbwegs mitbekommen hat (-) das alles so möglichst effektiv wie möglich nachzuarbeiten was natürlich auch dazu geführt hat dass man dann (---) MEHR sich angeeignet hat oder MEHR zu bestimmten Themen erarbeitet hat als vielleicht NOTwendig gewesen wä:re; (-) das ist zwar nett vielleicht für die Allgemeinbildung aber (---) ä:h:m (---) angesichts s=de=der=d=des ZEITkontingents und des ganzen Zeitmanagements eigentlich völlig (---) völlig übertrieben u:nd ähm (2.0) ja hat mir sicher auch wieder Kraft und Zeit geraubt die ich an anderer (---) Stelle sinnvoller (-) eingesetzt hätte“ (K_1; 17/2–16).

K_2 und K_3 kommentierten den Mehraufwand im Unterricht rückblickend nicht negativ, betonten dagegen die Belastung in der alltäglichen privaten Kommunikation mit Hörenden, die sie auch heute noch in eine beständige „Habachtstellung“ (K_2; 30/9) versetze:

„[A]lso ich muss immer so viele (4.0) ((seufzt tief)) ich muss immer so viele Bereiche AKTIV halten“ (K_2; 31/22–23).

K_3 führte in diesem Zusammenhang aus, dass ein akustisches Nichtverstehen und die daraus resultierenden Nachfragen bzw. eventuell inadäquate folgende Reaktionen den Gesprächsnormen der hörenden Welt zuwiderliefen und damit eine „Beziehungsstörung“ (vgl. K_3; 5/19–29) zur Folge hätten:

„Und dann tritt immer so=ne so=ne (-) ja: so ne leichte BEZIEHUNGSstörung ein. Normalhörende sind dann n bisschen irritiert warum fragt der jetzt viermal nach hat ers immer noch nicht verstanden ist der n bisschen blöd im Kopf oder=oder was ist da jetzt hier los also. Die können das dann immer nicht so einschätzen und werden dann ihrerseits so n bisschen unsicher (-) und und das (-) JA belastet dann einfach die kommunikative Interaktion“ (K_3; 5/22–29).

Die misslingende Kommunikationssituation wirke sich damit auch nachhaltig negativ auf das Selbstbild aus. Im Kontakt mit Gleichbetroffenen seien erstmalig gleichwertige Interaktionen erfahren worden. Festzuhalten ist an dieser Stelle, dass für alle Interviewpartner/innen gelingende, gleichwertige Kommunikation eine notwendige Voraussetzung sowie Bedingung für psycho-soziales Wohlbefinden und eine positive Selbstwahrnehmung ist.

5.5. Kontakt zu Gleichbetroffenen

In allen Interviews zeigte sich, dass der Kontakt zu anderen schwerhörigen Menschen eine signifikante Auswirkung auf das eigene Leben und das Befinden der Betroffenen hatte:

„[J]a und das war eigentlich so DAS=DAS ausschlaggebende Erlebnis in meinem Leben wo dann (-) wo ich dann mich selber auch anders ausgerichtet hab“ (K_1; 8/26–28).

„[D]as WAR halt also des Beste was mir passieren konnte (-) also im Nachhinein“ (K_2; 9/30–31).

„[D]as war dann ja ein Urknall“ (K_3; 3/38–4/1).

K_1 und K_2 hatten jeweils zum Ende der Mittelstufe einen ersten Kontakt zu Gleichbetroffenen durch Fe-

rienangebote von Selbstbetroffenen-Gruppen. K_2 hatte zuvor bereits Kontakt zu einem/einer ebenfalls schwerhörigen Mitschüler/in in seiner/ihrer Klasse, konnte aus diesem Kontext jedoch keinerlei positive Effekte benennen. Bei K_3 entstand der Kontakt zu schwerhörigen Peers erst nach Ende der Schulzeit. Für alle Interviewpartner/innen ist der Face-to-Face-Kontakt zu Gleichbetroffenen nach wie vor eine wichtige externe Ressource, die elementar für ihr subjektives Wohlbefinden, aber auch für eine positive Identitätskonstruktion ist.

„[U]nd das war immer s=so (---) da hab ich mich WOHLgefühlt da war ich ZuHAUSE da war ich (---) gut DRAUF und auch (---) meine Eltern haben diese Veränderung gemerkt also wenn ich dann nach Hause kam (---) dann war ich immer n Stück weit (---) entspannter (---) n=n bisschen selbstbewusster hatte auch immer wieder neue ä:h Anregungen und ä:h Ratschläge mit nach Hause genommen“ (K_1; 22/20–26).

Entscheidende Merkmale dieses Kontaktes sind zum einen, dass die eigene Erfahrungswelt uneingeschränkt nachvollzogen werden kann, zum anderen aber auch, dass die Kommunikation unter Gleichbetroffenen eine Leichtigkeit ermöglicht, die wiederum ein Gefühl der inneren Freiheit und Aufwertung des Selbstbilds ermöglicht.

„[D]a merkt man halt (---) dass es irgendwo schon wichtig ist n Austausch mit Gleichenbetroffenen zu HABEN oder auch dieses den so ne Art (---) geFÜHLten gleichen Status zu haben. Also des is man hat ja OFT schon des Gefühl dass als äh als schwerhörige Person dass man immer (---) KÄMPFEN muss ANERKANNT zu werden den selben Status zu bekommen

ä:hm n:icht als DUMM abgestempelt zu werden nur weil vielleicht nicht gleich alles versteht oder n:icht gleich reaGIERT oder so?“ (K_2; 11/23–30).

„[D]ie (-) Erfahrung mit anderen Schwerhörigen zu kommunizieren die hat meiner SELBSTwahrnehmung auch unheimlich gut getan weil ich auf einmal festgestellt hab (-) WOW! ich (-) bin n total fröhlicher MENSCH und ich kann mich total gut auf andere EINlassen und (-) kann=kann=kann=kann richtig viel SPASS mit denen haben und selber und selber (-) auch ne Spaßkanone sein. Weil vorher hab ich mich immer so wahrgenommen (-) ok ich (-) ich kann immer nur REagieren aber nicht AGIEREN und=und=und=und=und=und is alles immer so MÜHSAM und ANSTRENGEND“ (K_3; 14/17–27).

Diese Erfahrung wird im weiteren Verlauf des Interviews auch als „gleichwertige Dynamik“ (K_2; 16/11) bezeichnet.

5.6. Selbstwahrnehmung vs. Fremdwahrnehmung

Für K_1 spielte die Hörbehinderung bis zum Ende der Grundschulzeit keine Rolle. Erst mit der zunehmenden Bedeutung von Kommunikation wurde das Thema präsent, da nun erste Einschränkungen deutlich spürbar waren. Leistung spielte für K_1 daher eine kompensierende Rolle, die als regelrechte Fixierung benannt wurde (vgl. K_1; 14/ 4–12). Das Gefühl der Benachteiligung bezog sich vorrangig auf die Tatsache, dass die eigenen Fähigkeiten nicht in vollem Umfang gezeigt werden konnten und K_1 somit nach eigener Einschätzung immer unter den eigenen Möglichkeiten blieb:

„[A]lso was mich immer sehr gewurmt hatte das war (---) dieses Gefühl (---) MEHR leisten zu KÖNNEN (---) es aber nicht zeigen zu können also immer so diese=diese diese unsichtbare Mauer“ (K_1; 19/1–5).

Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl sowie das Kohärenzgefühl hatten zudem maßgeblich die öffentlichen Diskriminierungen durch die Lehrkräfte, die wiederum die soziale Position innerhalb der Klasse verschlechterten. K_1 wurde vorgeworfen, die Hörbehinderung als Ausrede für eine ungenügende Mitarbeit zu missbrauchen.

„[A]lso ich (---) sollte mir dann halt nicht darauf einbilden dass ich deswegen jetzt nicht so mitarbeiten kann weil ich schlecht höre sondern (-) JA: . (---) Des war eigentlich auch so (1.0) glaub ich so eine der (-) der unangenehmsten Erfahrungen (---)“ (K_1; 16/ 29–32).

Das Befinden von K_1 war ab Klasse 10 bis zum Abitur geprägt von starken gesundheitlichen Beschwerden, Frustration sowie einer hohen emotionalen und psychischen Belastung (vgl. K_1; 21/21–22/4). Rückblickend wird die damalige Identität von der heutigen regelrecht abgespalten:

„Also heute is is für mich n ganz (---) anderes LEBEN also für mich erscheint jetzt die Schulzeit auch (---) VÖLLIG (---) völlig UNreal also ich kann mir gar nicht VORstellen dass es diese Zeit geGEBEN hat dass ich die überSTANDEN hab (---) dass ich (---) dass ich das so erlebt habe also es=es kommt mir ganz als=als wenn das ne andere Person is also s=ganz FREMD auch und (-) ich kann mich auch so gar nicht mehr mit identifizieren“ (K_1; 22/35–23/5).

K_2 erlebte sich insbesondere im Kindergarten und während der

Vorschulzeit als passive/r Mitläufer/in. Dieses Gefühl blieb in der sich anschließenden Schulzeit bestehen. Das Gefühl der Passivität reduzierte sich erst mit Beginn eines engen Kontaktes zu Gleichbetroffenen:

„[Ä]h des ich des hat man wohl ziemlich geMERKT dass ich viel selbstbewusster geworden bin viel mehr ä:hm viel aktiver oder viel OFFENER vielleicht auch?“ (K_2; 9/23–25).

Die Schulzeit wird bezüglich der sozialen und emotionalen Komponente des Wohlbefindens daher auch negativ bewertet (vgl. K_2; 16/2–4). Das Grundgefühl den Mitschüler/innen gegenüber war geprägt von Passivität und Verunsicherung (vgl. K_2; 22/28–23/2). Einen großen Einfluss hatte in diesem Zusammenhang die visuelle Ausrichtung in der Kommunikation:

„[U]nd da hab ich auch gemerkt dass ich weil ich immer nicht so gut verSTEHE achte ich ja ganz stark auf die Körpersprache und die Mimik und ähm ob die einen angucken oder nicht. U:nd des is ja (--) wenn mich jemand angeguckt hat und grade geLACHT hat oder so habs SO OFT auf mich bezogen und SO OFT dann gedacht WOAHA was hab ich falsch gemacht oder was hab ich an oder wie seh ich aus oder was (-) und (--) DES WAR (---) ganz schlimm für mich und (---) irgendwann hab ich aber verstanden dass das nicht immer auf MICH bezogen war“ (K_2; 23/6–14).

Trotz eines steigenden Selbstbewusstseins und Wohlbefindens wird das eigene Befinden während der Schulzeit (auch bezogen auf das private Umfeld) rückblickend wie folgt zusammengefasst:

„[A]ber ich weiß dass (-) so (-) auch n konstantes GEFÜHL immer so war (-) AUSHALTEN“ (K_2; 34/8–9).

Mit K_3 teilt K_2 die Erfahrung bzw. Sorge, von hörenden Gesprächspartner/innen für „dumm“ gehalten zu werden (vgl. K_2; 10/29). Wie bereits dargestellt, beeinflusst nach Auskunft der Interviewpartner/innen die misslingende Kommunikation das Fremdbild: Inadäquate Reaktionen hätten im Gespräch zu Verunsicherung beider Parteien geführt und ein verzerrtes Fremdbild entstehen lassen, das sich wiederum deutlich auf die bestehende Selbstwahrnehmung ausgewirkt habe:

„Ich hab ja früher (---) immer gedacht ich bin irgendwie komisch und (---) dieses Bild von mir dass ich irgendwie komisch bin das hat sich irgendwie auf alle Lebenssituationen übertragen“ (K_3; 17/ 5–9).

Das subjektive Wohlbefinden war vor der sozialen Vernetzung mit Gleichbetroffenen bei K_3 daher gering ausgeprägt (vgl. K_3; 3/32–4/1). Zur Schulzeit war die Hörbehinderung zwar bereits ein vertrauter Bestandteil der eigenen Identität. Da aber das Wissen um die umfangreichen kommunikativen Auswirkungen fehlte, wurde die Hörbehinderung als solche nie mit Lehrer/innen oder Mitschüler/innen besprochen, sodass sich zunehmend ein Selbstbild als ‚sozial abweichend‘ etablierte. Während der Schulzeit bestand zwar ein loser Kontakt zu gehörlosen Menschen, meist über die Eltern, mit diesen konnte sich K_3 jedoch nicht identifizieren:

„Weil ich hab mich ja auch jahrelang so empfunden dass (---) dass es AUSSER MIR (--) keinen anderen Menschen auf diesem Planeten gibt der genau diese Hörbehinderung hat. Des hab ich jahrelang gedacht weil es=es GAB ja auch keinen. Wenn=wenn ich anderen Hörschä-

digten begegnet bin dann warens Gehörlose. Und=und mit denen konnte ich mi (-) mit=mit Gehörlosen konnte ich mich nie identifizieren“ (K_3; 13/7–16).

Der Kontakt mit anderen schwerhörigen Menschen bewirkte dagegen ein Gefühl der kulturellen Zugehörigkeit und sozialen Anerkennung sowie, dass K_3 ein positiveres Selbstbild entwickeln konnte (vgl. K_3; 14/18–33), in das sie/er ihre/seine Schwerhörigkeit als einen von vielen Bestandteilen integrierte:

„Und (-) es hat auch lange gedauert zu VERSTEHEN dass (---) ich als Person das eine bin und die Schwerhörigkeit das andere. Das gehört zu MIR aber das bin nicht ICH also nicht (-) nicht in Gänze“ (K_3; 14/13–17).

5.7. Regelbeschulung vs. Sonderbeschulung

In den Interviews wurde von allen drei Gesprächspartner/innen eine klare leistungsbezogene Abgrenzung zur Sonderbeschulung gezogen. Die Entscheidung für den weiterführenden Besuch der Regelschule – nach z. T. vorgenommenen Hospitationen an Schwerhörigenschulen – basierte jeweils auf kognitiv- bzw. leistungsbezogenen Begründungen und den damit verbundenen Zukunftsperspektiven.

„[I]=ich hab mich nicht wirklich gefordert gefühlt also dass äh ich war an=ner Regelschule überfordert in der Situation dort fast unterfordert“ (K_1; 6/31–33).

„[D]es hat mich aber bei beiden total erSCHROCKEN was fürn Niveau des war also da war (--) da hab ich echt (---) mich völlig fehl am Platz gefühlt und äh (---) also hab des überhaupt nicht einordnen können und

das wollt=hab ich gemerkt ne: da fühl ich mich nicht WOHL und das möcht ich nicht und so“ (K_2; 7/6–10).

„Also ich würde mir NICHT wünschen (2.0) eine Schwerhörigenschule besucht zu haben (---) weil ich einfach wahrnehme dass das Bildungsniveau dort (-) oft (-) nicht so gut ist“ (K_3; 18/7–9).

In Bezug auf die soziale bzw. emotionale Komponente des Schullebens fiel diese Entscheidung bei K_1 und K_2 jedoch nicht gleichermaßen eindeutig aus, da die Zeit an der Regelschule ein Gefühl der vollständigen sozialen Integration und Anerkennung vermissen ließ. K_2 spricht sich aus heutiger Perspektive für einen Besuch der Regelschule aus, allerdings nur mit dem nachdrücklichen Zusatz, dass regelmäßiger außerschulischer Kontakt zu einer Gruppe von gleich betroffenen Peers gewährleistet sein müsse.

5.8. Wünsche an die Schulzeit aus der Retrospektive und Ratschläge an heutige Regelschüler/innen

Zum Ende des Interviews wurden zwei exmanente Fragen gestellt: Zum einen, welche *Wünsche* die Interviewpartner/innen in Bezug auf ihre Schulzeit äußern würden, vorausgesetzt, sie könnten nochmals dorthin zurückkehren; zum anderen, welche *Ratschläge sie heutigen Regelschüler/innen* mitgeben würden.

- Alle interviewten Personen gaben an, dass sie sich *früher und umfangreicher Kontakt zu Gleichbetroffenen* wünschen würden. Die Erfahrung kultureller und sozialer Zugehörigkeit hätte nach eigener Einschätzung eine nachhaltige Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung und des subjektiven

Wohlbefindens zur Folge gehabt. „Ja:: aber das wär glaub ich das=das (---) das Allerwichtigste gewesen; vor allem weil mich DAS! (-) selber persönlich gestärkt hätte um positiver und offener mit meiner Hörbehinderung umzugehen (-) auch meine (1.0) Möglichkeiten und di=die Voraussetzungen die ich gebraucht hätte ä:hm selbstbewusst zu kommunizieren“ (K_1; 26/7–12). „UND (---) ganz stark (-) ich hätte gerne früher die Selbstbetroffengruppe X kennengelernt. (1.0) Also dass ich äh einfach weils für mich wars n UNGLAUBLICH guter Ausgleich“ (K_2; 37/11–15).

„Ich würde mir aber (---) SEHR wünschen (-) also es wär wahnsinnig toll gewesen wenn ich in dem Alter Kontakt zu ANDEREN Schwerhörigen gehabt hätte zu anderen gleichaltrigen Schwerhörigen. Ich glaub das hätt mir ganz ganz ganz viel erspart und ganz viel leichter gemacht. (---) Es wär so n Ort gewesen wo ich auch einfach mal hätte (-) AUFTANKEN können. Und das hätte auch meine (-) Identität in gutem Sinne geformt weil ich dann gesehen hätte (-) OK die anderen die hören auch schlecht und=und=und (-) dass (---) dass das alles einfach (---) NORMALER (-) GEWÖHNLICHER in einem positiven Sinne (wär)“ (K_3; 18/11–22).

K_1 betont des Weiteren, dass es für sie/ihn sehr entlastend gewesen wäre, wenn die ab der Oberstufe zum Einsatz gekommenen externen Ressourcen bereits ab der Grundschule verfügbar gewesen wären, um der Verstärkung der Sonderrolle entgegenzuwirken. Eine Unterstützung der Eltern wäre nach Aussage von K_1 und K_3 auch sehr erstrebenswert gewesen.

- Bei den *Ratschlägen an Regelschüler/innen* steht ebenfalls der Kontakt zu Gleichbetroffenen als eine überaus wichtige Ressource für die Persönlichkeitsentwicklung und das subjektive Wohlbefinden an erster Stelle.

„Weil (3.0) des Selbstbewusstsein wird meiner (-) Ansicht nach bei (-) schwerhörigen (-) Schülern (2.0) NICHT unbedingt (---) HOCHgeschraubt in einer Regelschule wenn man keine anderen kennenernt. Weil man sich meist glaub ich fragt (-) ja ähm also weil man sich immer (-) in die=der Position sieht dass man nicht genug MACHT nicht genug HAT ähm nicht genug ZUHÖRT nicht genug VERSTEHT (-) eben NIE GENUG is“ (K_2; 38/23–30).

K_3 führt zudem an, dass eine umfangreiche Aufklärung der Lehrkräfte über die kommunikationsrelevanten Auswirkungen einer Hörbehinderung ein entscheidender Schritt sei, um Kommunikation gelingen zu lassen. Als weiteren Ratschlag würde sie/er einer/m Regelschüler/in mitgeben wollen, dass die Hörbehinderung nur einen Teil der Identität ausmache:

„[D]ie Schwerhörigkeit ist einfach ein TEIL von ihm aber nicht ALLES. Und=und=und=und er ist nicht KOMISCH weil er schwerhörig ist“ (K_3; 21/25–27).

K_1 verweist ebenfalls auf die Notwendigkeit einer gelingenden Identitätskonstruktion, zumal nur die eigene Akzeptanz der Hörbehinderung einen selbstbewussten Umgang mit einer hörenden Umgebung möglich mache.

„Ich glaube in erster Linie (1.0) dass er zu SICH (---) zu sich selbst n positives Verhältnis hat (-) zu sich

selbst STEHT so wie er ist (2.0) und sich auch SO verhält wie wie er wie er sein möchte. (2.0) Und so sich auch möglichst OFFEN dazu bekennt dass er eben diese Behinderung HAT (1.0) und (1.0) ja ja. Ich hab jetzt grad so=n so=n schönen SPRUCH (-) gehört den find ich glaub ich an DER Stelle auch sehr treffend dass (---) jemand der (-) der sich wie ein Hörender verhält nicht erwarten kann als Schwerhöriger wahrgenommen zu werden. Also einfach so dieser POSitive Umgang mit sich selbst und dieses Selbstbewusstsein das das macht auch glaub ich der=der Gesellschaft oder der=der Umgebung der=der Menschen sehr viel einfacher; (---) und (1.0) ja (1.0) führt dann weniger zu irgendwelchen Missverständnissen“ (K_1; 27/10–22).

6. Bezug zum Forschungsstand

Mit Blick auf die zuvor angeführten Studien lassen sich einige Überschneidungen in den Forschungsergebnissen feststellen. Wie bspw. von Schmitt (2003) dargestellt, ist die Phase der Adoleszenz als kritisch für die Entwicklung integrativ beschulter Regelschüler/innen zu werten, da gelingende Kommunikation zunehmend maßgeblich für die Qualität sozialer Integration wird. Der Einsatz externer Ressourcen, wie Beratungslehrer/innen, Nachteilsausgleiche etc. birgt die Gefahr, die ‚Sonderrolle‘ der Schüler/innen zu verstärken – eine Erfahrung, die im negativen Extrem von K_1 aufgrund der gemachten Erfahrungen bestätigt wurde. Die Erhebung Schmitts (2003) zeigte, dass sich betroffene Schüler/innen eine ‚diskrete‘ Form der Unterstützung im Schulalltag wünschen.

Bestätigt wurde ebenfalls das bei Audeoud und Lienhard (2006) bereits thematisierte unzureichende Wissen um Möglichkeiten. In dieser Hinsicht wäre auch interessant zu untersuchen, ob bzw. inwiefern dieses geringe Wissen nicht einen entscheidenden Faktor für die nachdrücklich negativere, retrospektive Bewertung der integrativen Schulzeit darstellt.

Die signifikante Bedeutung des Kontakts zu Gleichbetroffenen fand sich in den analysierten Studien nur als Randsequenz, zeigte sich im Rahmen der durchgeführten Interviews jedoch als zentraler Aspekt subjektiven Wohlbefindens und einer gelingenden Identitätskonstruktion. Auch wäre es wünschenswert, die komplexe Lebenssituation schwerhöriger Menschen mit lautsprachlicher Orientierung näher zu beleuchten, denn, wie ein/e Betroffene/r im Interview äußerte:

„[M]an befindet sich als Schwerhöriger manchmal wirklich in so einer Art Niemandsland“ (K_3; 20/11–12).

„Jenseits der Gehörlosigkeit gibts ja NICHTS mehr und jenseits des normalen Hörens gibts ja auch nichts mehr. JA aber bei Schwerhörigen (---) gibt's in beiden RICHTUNGEN noch was und das is (---) ich find (-) das is so n ganz charakteristisches (-) Merkmal der Schwerhörigenwelt (2.0) was glaub ich auch ganz ganz ganz viele also grad dieser spezielle Aspekt hat bestimmt ganz viele soziale Auswirkungen die noch gar nicht erforscht sind“ (K_3; 20/31–21/5).

7. Fazit und Ausblick

Im Rahmen der vorliegenden qualitativen Erhebung zeigte sich, dass trotz erfolgreichen Bestehens des

Abiturs in der Regelschule alle Betroffenen, wenn auch in unterschiedlichem quantitativen wie qualitativen Ausmaß, mit „Segregation in der Integration“ (Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten 2010, 1.1) konfrontiert waren. Das Gefühl, sozial außen vor zu stehen, beeinflusste maßgeblich das jeweilige psychosoziale Wohlbefinden der schwerhörigen Regelschüler/innen, da insbesondere in der kritischen Phase der Adoleszenz Identitätsfindung als zentrale Aufgabe erscheint, für deren erfolgreiche Bewältigung soziale Anerkennung und Integration unabdingbare Faktoren sind. Die Wünsche und Ratschläge der interviewten Personen lassen sich beinahe alle im Positionspapier der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V. (2010, 3.1.1) wiederfinden. So wird dort bspw. betont: „Vollständige und sichere Kommunikation ist eine zentrale Voraussetzung für Inklusion“. Der Kontakt zu anderen schwerhörigen Kindern und Jugendlichen (Peer-group) sowie zu schwerhörigen Erwachsenen, die eine wichtige Vorbildrolle erfüllen, wird dagegen nicht explizit gefordert. Die Bedeutung dieser sozialen Orientierung ist jedoch im erhobenen Interviewmaterial überdeutlich geworden. Gerade weil dieser Kontakt je nach regionaler Vernetzung bzw. Unterstützung häufig nur sehr gering bzw. gar nicht vorhanden ist, ist es unverzichtbar, eine solch entscheidende Ressource für die Stärkung des psychosozialen Wohlbefindens und damit für gelingende Inklusion in die Mindeststandards für inklusive Bildung aufzunehmen. Die UN-Behindertenrechtskonvention äußert sich unter Artikel 24 (3a) dazu wie folgt:

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu fördern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem fördern sie [...] den peer support und das Mentoring“ (Schattenübersetzung des Netzwerks Artikel 3 e. V.).

Um einen solchen Kontakt zu gleichaltrigen schwerhörigen Kindern und Jugendlichen, aber auch Erwachsenen zu ermöglichen, ist eine enge Vernetzung der jeweiligen Institutionen mit Betroffenenverbänden und Ortsgruppen unabdingbar. Konkrete Schritte zu einer entsprechenden Umsetzung finden sich im aktuellen Nationalen Aktionsplan des Bundesministeriums für Arbeit und Soziales zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (2011) nicht. Der „peer support“ (vgl. ebd., 24/3a) wird hier als eine mögliche Option aufgeführt, die sich auf den Kontakt zu gleich betroffenen Mitschüler/innen, nicht jedoch auf eine außerschulische Vernetzung bezieht:

„Der inklusive und wohnortnahe Unterricht führt jedoch nicht dazu, dass beispielsweise gehörlose oder blinde Schülerinnen und Schüler keinen Kontakt (mehr) zu anderen Schülerinnen und Schülern mit der gleichen Behinderungsart haben, denn auch das zeitweise oder ergänzende Lernen in und mit der eigenen ‚peer group‘ bleibt ein mögliches Element der schulischen Bildung“ (Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2011, 48).

Wie sich in der Untersuchung zeigt, ist der Kontakt zu schwerhö-

rigen Peers im Rahmen von Treffen in Selbstbetroffenenverbänden von besonderer Qualität, ein Kontakt zu einer/einem ebenfalls schwerhörigen Mitschüler/in konnte diese Funktion offensichtlich nicht erfüllen (vgl. dazu Kap. 5.5). Hier würde sich anbieten, eine wissenschaftliche Erhebung zu den qualitativen Bedingungen und Voraussetzungen bezüglich des Kontakts mit Gleichbetroffenen durchzuführen, um so verlässliche Aussagen treffen zu können, welche Faktoren diese externe Ressource auszeichnen und wie diese gewährleistet werden könnten. Dies würde einer Forderung nach entsprechenden Kooperationen mit außerschulischen Institutionen mehr Nachdruck verleihen und langfristig für eine umfangreiche und flächendeckende Verfügbarkeit dieser Ressource sorgen. Denn nur wer soziale Anerkennung erfährt, sich als Teil eines Ganzen unter Gleichen erleben darf, kann langfristig auch als starkes, selbstbestimmtes Individuum ein sinnerfülltes Leben in einer mehrheitlich hörenden Welt führen.

Literatur

- Audeoud, Mireille & Peter Lienhard (2006): *Mittendrin – und doch immer wieder draussen? Forschungsbericht zur beruflichen und sozialen Integration junger hörgeschädigter Erwachsener*. Bern: Edition SZH/CSPS.
- Audeoud, Mireille & Emanuela Wertli (2009): „Alltagserleben hörgeschädigter Menschen. Perspektiven Schweizerischer Hörgeschädigtenforschung“. In: *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik* 15(5), 44–49.
- Bengel, Jürgen; Regine Strittmatter & Hildegard Willmann (1998): *Was*

erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese – Diskussionsstand und Stellenwert. Köln: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2011): *Unser Weg in eine inklusive Gesellschaft. Der Nationale Aktionsplan zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. <http://www.bmas.de/DE/Service/Publikationen/a740-aktionsplan-bundesregierung.html> (18.08.2011).

Bundeselternverband Gehörloser Kinder e. V. (2010): Positionspapier Verortung der Gebärdensprache in Erziehung & Bildung (o. O.).

Deppermann, Arnulf (2008): *Gespräche analysieren. Eine Einführung*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Deutsche Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V. (2010): *„Inklusion in der Bildung“ – Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten – Selbsthilfe und Fachverbände e. V.* <http://www.schwerhoerigen-netz.de/MAIN/news.asp?inhalt=2010/2010-05> (20.06.2011).

Glinka, Hans-Jürgen (1998): *Das narrative Interview. Eine Einführung für Sozialpädagogen*. Weinheim und München: Juventa.

Helfferrich, Cornelia (2009): *Die Qualität qualitativer Daten*. 3., überarb. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hintermair, Manfred (2007): *Psychosoziales Wohlbefinden von hörgeschädigten Menschen. Zur Bedeutung von kulturellen Orientierungen, psychischen Ressourcen und Kommunikation für das Selbstwertgefühl und die Lebenszufriedenheit*

- hörgeschädigter Menschen. Seedorf: Signum.
- Keupp, Heiner (2004): *Fragmente oder Einheit? Wie Identität heute geschaffen wird*. http://www.ipp-muenchen.de/index.php?article_id=25 (15.08.2011).
- Keupp, Heiner et al. (2006): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 3. Aufl. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kling, Corinna (2011): *Psycho-soziales Wohlbefinden von Schülern mit Hörschädigung in integrativen Settings*. Humboldt-Universität zu Berlin [Bachelor-Arbeit, unveröff.].
- Mayring, Philipp (1994): „Die Erfassung subjektiven Wohlbefindens“. In: Andrea Abele & Peter Becker (Hg.): *Wohlbefinden. Theorie – Empirie – Diagnostik*. 2. Aufl. Weinheim & München: Juventa, 51–70.
- Netzwerk Artikel 3 e. V.: *Schattenübersetzung. Korrigierte Fassung der zwischen Deutschland, Österreich und der Schweiz abgestimmten Übersetzung. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. <http://www.netzwerk-artikel-3.de/index.php?view=article&id=93:international-schattenuebersetzung> (20.06.2011).
- Nohl, Arnd Michael (2008): *Interview und dokumentatorische Methode*. 2., überarb. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Petermann, Franz & Martin H. Schmidt (2006): „Ressourcen – ein Grundbegriff der Entwicklungspsychologie und Entwicklungspsychopathologie?“ In: *Kindheit und Entwicklung* 15(2), 118–127.
- Schmitt, Julia (2003): *Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Überganges in die Sekundarstufe*. Aachen: Shaker.



Corinna Kling ist Studierende der Humboldt-Universität zu Berlin im Master-Studiengang „Sonderpädagogik“. Die Untersuchung „Psycho-soziales Wohlbefinden von Schülern mit Hörschädigung in integrativen Settings“ erfolgte im Rahmen der Abschlussarbeit des Bachelor-Studiengangs „Rehabilitationswissenschaften“. Seit 2009 ist sie ehrenamtliche Mitarbeiterin bei der Bundesjugend im DSB e. V.

E-Mail: corinna.kling@google-mail.com