

Schüler:innen mit einer Hörbeeinträchtigung im teilintegrativen Bildungssetting

Interaktionsformen in lautsprachlichen Klassen mit Assistenz

Simone Girard-Groeber

Zusammenfassung

Der Beitrag basiert auf einer Studie, in welcher die Partizipation von vier Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung in einem teilintegrativen Setting beobachtet wurde. Untersucht wurden typische Interaktionsformen von Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung, die in deutscher Lautsprache und in Deutschschweizerischer Gebärdensprache kommunizieren und mit Unterstützung einer hörenden Assistenzperson am Unterricht teilnehmen. Die Ergebnisse zeigen die zentrale Rolle der Assistenzperson sowie Herausforderungen und Grenzen der Unterstützung. Abschliessend wird auf mögliche erweiterte Unterstützungsleistungen hingewiesen, insbesondere durch fließend gebärdende Assistenzpersonen und Dolmetscher:innen mit erweitertem Auftrag.

Résumé

L'article se base sur une étude dans laquelle la participation de quatre jeunes avec une déficience auditive a été observée dans un contexte d'intégration scolaire partielle. L'étude a porté sur les formes d'interaction de ces quatre jeunes pouvant communiquer en allemand oral et en langue des signes suisse-allemande qui participent aux cours avec le soutien d'une assistante ou d'un assistant. Les résultats montrent le rôle central de l'assistance ainsi que les défis et les limites de ce soutien. La conclusion évoque l'éventuelles prestations de soutien étendues, notamment par le biais d'assistantes et assistants sachant signer et des interprètes avec des missions élargies.

Keywords: Hörbehinderung, Partizipation, inklusiver Unterricht, Gebärdensprache, Assistenz / déficience auditive, participation, enseignement inclusif, langue des signes, assistance

DOI: <https://doi.org/10.57161/z2024-03-05>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 30, 03/2024



Einleitung

Kinder und Jugendliche mit einer Hörbeeinträchtigung sind heute vermehrt in Regelklassen eingeschult und können (bei Bedarf mit Unterstützungsleistungen) am Schulalltag teilnehmen. Dieser Alltag wird grundlegend über soziale Interaktionen vollzogen (z. B. Drew & Heritage, 1992). Mit dem Ziel, eine hochwertige Bildung für alle¹ zu ermöglichen, ist es wichtig, danach zu fragen, wie diese sozialen Interaktionen gestaltet sind. Deshalb widmet sich der vorliegende Beitrag der beobachtbaren Partizipation von Schüler:innen mit einer Hörbeeinträchtigung. Der Fokus liegt auf schulischen Interaktionen in sogenannten Integrationsklassen an einer Regelschule. Die Fragestellung des Beitrags lautet: Wie nehmen Schüler:innen an Unterrichtsinteraktionen teil und mit welchen Möglichkeiten und Hindernissen sind sie dabei konfrontiert? Es soll gezeigt werden, wie sich die Merkmale und Kompetenzen der Schüler:innen sowie jene der anderen Beteiligten (Lehrpersonen, Mitschüler:innen) auf die Interaktionen im integrativen Schulsetting auswirken.

¹ <https://www.eda.admin.ch/agenda2030/de/home/agenda-2030/die-17-ziele-fuer-eine-nachhaltige-entwicklung/ziel-4-inklusive-gleichberechtigte-und-hochwertige-bildung.html>

Partizipation und Interaktion

Im vorliegenden Beitrag wird Partizipation in einer sozio-interaktionistischen Perspektive verstanden, wie sie Goodwin und Goodwin (2004) auf der Grundlage von Goffmans Studien vorschlagen. Diese legt den Fokus darauf, dass Partizipation nicht individuell vollzogen wird, sondern durch das interaktive Handeln zwischen Personen in einem sozialen Kontext. Für die Analyse steht im Zentrum, mit welchen verbalen (Wörter, Formulierungen etc.) und non-verbalen Ressourcen (Blick, Gestik etc.) Personen an Interaktionen teilnehmen und diese mitgestalten. Auf einer übergeordneten Ebene geht es hier auch um Partizipation, so wie sie in der *Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (ICF, WHO, 2001) verstanden wird – nämlich als die Ausführung von Aktivitäten im Lebensbereich Schulbildung sowie in den Bereichen Kommunikation und interpersonale Interaktion. Die Partizipation kann durch Barrieren oder Förderfaktoren unterschiedlich gelingen oder beeinträchtigt sein. Indem die Interaktionen mit dem sozio-interaktionistischen Ansatz analysiert werden, kann untersucht werden, wie diese Partizipation von den Teilnehmer:innen konkret gestaltet und vollzogen wird.

Bimodale Bilingualität

Wenn Kinder mit einer Hörbeeinträchtigung die Gebärdensprache² erwerben, werden sie (mindestens) zu bimodal-bilingualen Personen (Grosjean, 2008): Sie verwenden die Lautsprache in der oral-auditiven und die Gebärdensprache in der gestisch-visuellen Modalität. Um als bilingual bezeichnet zu werden, ist es nicht notwendig, alle Fertigkeiten der Sprache zu beherrschen (Schreiben, Lesen, Sprechen, Hören resp. Gebärden, Gebärdenlesen; vgl. ebd.). Bimodal-bilinguale Bildungskonzepte gibt es bereits seit den 1990er-Jahren (Audeoud et al., 2017). Der Stand solcher Konzepte und *Good-Practice*-Beispiele in Europa wurden im Projekt *De-Sign Bilingual* untersucht (Becker et al., 2017).

In ein lautsprachliches Setting in der Regelschule eingebettet zu sein, sagt noch nichts über die qualitative Partizipation am Bildungsort aus.

Partizipation von Kindern und Jugendlichen mit Hörbeeinträchtigung an schulischer Interaktion

Die schulischen Interaktionen hängen eng damit zusammen, ob Kinder und Jugendliche den Schulstoff erfolgreich erwerben (Long et al., 1991). Sie stehen auch im Zusammenhang mit ihrer Lebensqualität (Bogner et al., 2022) und Aspekten der sozio-emotionalen Entwicklung wie der sozialen Kompetenz (Antia et al., 2011). In ein lautsprachliches Setting in der Regelschule eingebettet zu sein, sagt noch nichts über die qualitative Partizipation am Bildungsort aus. Die Partizipation wird beeinflusst sowohl von personengebundenen Faktoren (z. B. Hörqualität; Bogner et al., 2022) sowie kontextgebundenen Faktoren (z. B. Wahl der Sprachen, Einstellungen, Kompetenzen der Interaktionspartner:innen, Anpassung des Settings an den Bedarf der Schüler:innen; Alasim, 2018; Keating & Mirus, 2003; Ohna, 2005; Schwab et al., 2019). Zentral ist deshalb die Frage, *wie* Kinder und Jugendliche mit einer Hörbeeinträchtigung tatsächlich in diesen Klassen partizipieren können. Die sozialen Interaktionen und deren Ausgestaltung spielen dabei eine zentrale Rolle.

Methodologie der Studie

Beschreibung des Settings und der Studienteilnehmenden

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Studie mit vier Jugendlichen mit einer Hörbeeinträchtigung. Untersucht wurde ihre Partizipation am Klassengeschehen. Die Schüler:innen befinden sich in einem teilintegrativen Setting, besuchen

² Gebärdensprachen sind vollwertige Sprachen, die sich auf natürliche Weise in verschiedenen Gemeinschaften gehörloser Personen entwickelt haben. In der Schweiz sind drei unterschiedliche Gebärdensprachen vertreten: Deutschschweizerische, französische und italienische Gebärdensprache. Mehr Informationen sind zum Beispiel hier zu finden: <https://www.sgb-fss.ch/de/angebote/e-lexikon/> oder <https://dsgs-handbuch.ch/>

also einerseits lautsprachlich geführte Klassen (sog. «Integrationsklassen»), in welchen sie von einer hörenden Assistenzperson (des audiopädagogischen Dienstes) begleitet und unterstützt werden. Die Assistenzpersonen sollen aufgrund des Bildungskonzepts in deutscher Lautsprache kommunizieren. Sie verfügen über Grundkenntnisse der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) oder zumindest über einzelne Gebärden; sie sind aber keine Dolmetscher:innen. Zusätzlich werden die vier Schüler:innen auch von einer gehörlosen, in der Deutschschweizerischen Gebärdensprache (DSGS) kommunizierenden Person in einer separaten Klasse unterrichtet. In diesen Lektionen wird insbesondere der Inhalt der «Integrationsklasse» wiederholt oder weiter erklärt.³ Alle Jugendlichen tragen eine Hörhilfe (Cochlear Implantat oder Hinter-Ohr-Gerät) und sind bilingual-bimodal in mindestens einer Lautsprache und der DSGS.

Datenerhebung und -auswertung

Grundlage der Studie ist ein Korpus von Klasseninteraktionen eines teilintegrativen Settings einer Sekundarschule. Es wurden 23 Lektionen mit jeweils zwei Kameras aufgenommen, transkribiert und konversationsanalytisch ausgewertet (Sidnell & Stivers, 2012). In dieser Art Untersuchung wird gefragt, wie die Teilnehmenden miteinander kommunizieren (mit welchen multimodalen Ressourcen, mit welchen Sprachhandlungen etc.). Es werden Muster herausgearbeitet, die für die Daten typisch erscheinen (ebd.). Alle Daten wurden pseudonymisiert.

Typische Interaktionsformen in den vorgefundenen Settings

Im Folgenden werden *typische Interaktionsformen* vorgestellt, die im Korpus vorgefunden wurden. Anhand zweier Beispiele wird gezeigt, welche Möglichkeiten für und Anforderungen an die Teilnehmenden entstehen und welche verbalen und non-verbalen Ressourcen die Jugendlichen mobilisieren, um ihre Rolle als Schüler:innen wahrzunehmen.

Interaktionen während individuellen Arbeiten

Zwei Schüler mit einer Hörbeeinträchtigung sitzen nebeneinander und interagieren regelmässig miteinander. Typisch ist in diesen Momenten, dass die Schüler mit der Assistenzperson interagieren. Die Assistenzperson hat in diesen Sequenzen eine bedeutende Rolle, insofern als sie Unverstandenes aus dem Plenum und insbesondere die Aufträge für die individuelle Arbeit nochmals erklärt. Sie benutzt dafür das schriftsprachliche Material, Gesten und Gebärden sowie eine einfache und deutliche Sprache. Sie erklärt, strukturiert und übersetzt. Interaktionen zwischen den integrierten Schüler:innen und hörenden Jugendlichen sind in den erhobenen Daten selten (vgl. dazu auch Keating & Mirus, 2003). Auch die Hauptlehrperson wird kaum in Anspruch genommen. Eine Ausnahme sind Situationen, wenn die Klasse von einer Aktivität im Plenum zum individuellen Arbeiten übergeht und die Assistenzperson bereits beschäftigt ist (Girard-Groeber, 2018).

Interaktionen während Plenaraktivitäten

Während den Aktivitäten im Plenum wurden im Korpus folgende Beteiligungsformen der Schüler:innen beobachtet (vgl. dazu auch Sahlström, 1999; Girard-Groeber, 2018). Die Schüler:innen ...

- ... nehmen aktiv teil, indem sie verbal zur Plenaraktivität beitragen (z. B. eine Antwort geben, etwas vorlesen);
- ... sind in «Tischinteraktionen» (*desk interaction*; Sahlström, 1999) mit der Assistenzperson involviert;
- ... sind in «Tischinteraktionen» mit anderen Schüler:innen involviert;
- ... sind aufmerksam und zeigen ihre Teilnahme als Rezipient:innen nonverbal an (z. B. indem sie nicken, den Lehrpersonen zugewandt sind);
- ... sind anwesend, ohne ihre Aufmerksamkeit erkennbar zu machen.

Im Folgenden werden die ersten beiden Interaktionsformen näher betrachtet.

³ Die Gebärdensprache wurde in diesem Setting nicht als Fach unterrichtet.

Beispiel 1 – zur Plenaraktivität beitragende Interaktion

Wenn die Jugendlichen aktiv zur Plenaraktivität beitragen, orientieren sie sich an der in der Integrationsklasse typischen Teilnahmeform: Sie interagieren mit der Hauptlehrperson in deutscher Lautsprache und sie nehmen die Assistenzperson nicht initiativ in Anspruch. Sie unterscheiden sich dabei nicht von den hörenden Schüler:innen, die ohne die Assistenzperson teilnehmen, und vollziehen somit ihre Rolle als «Integrationssschüler:innen» (Groeber, 2012). Es ist bezeichnend, dass sie dies auch bei Schwierigkeiten, beispielsweise während des Lösens einer Aufgabe, so handhaben. Diese Form der Interaktion unterscheidet sich deutlich von Kontexten, in welchen sie individuell oder mit gehörlosen Klassenkamerad:innen arbeiten und die Assistenzperson initiativ um Hilfe bitten.

Dennoch kommt es auch in Plenaraktivitäten zu Sequenzen, in welche die Assistenzperson involviert ist. Dies geschieht aber ausschliesslich auf Initiative der Assistenzperson selbst. Sie unterstützt die Schüler:innen mit einer Hörbeeinträchtigung dabei, am Klassengeschehen teilzunehmen, indem sie orientiert, die Aktivität strukturiert, unklare Inhalte wiederholt, erklärt oder in DSGS übersetzt (Beispiel 1).

Frau Rot, die Hauptlehrerin, hat Nikolas aufgefordert, an der Wandtafel den Arbeitsauftrag für die folgende Arbeitssequenz vorzulesen. Nikolas versucht, die Aufgabe selbstständig zu lösen. Er signalisiert ein Problem, indem er die Stirn runzelt und den Kopf zurückschlägt, ohne jedoch die Assistenzperson anzusprechen. Ausserdem signalisiert er nicht, was er nicht versteht (z. B. was er überhaupt machen soll oder nur welchen Satz er lesen soll). Die Hilfesequenz wird von der Assistentin initiiert, indem sie stimmlos die Stelle nennt, an der Nikolas lesen soll und mit einer Zeigegeste aus der Ferne auf die Wandtafel zeigt. Gleich anschliessend reagiert auch die Hauptlehrerin mit einer Aufforderung zu «schauen»: Sie geht zum Hellraumprojektor und zeigt auf die Folie. Zwischenzeitlich versucht die Assistenzperson Nikolas nochmals multimodal zu orientieren, indem sie mit leiser Stimme und einer Geste auf die Stelle verweist. Nun versteht Nikolas und er kann die Handlung erfüllen, zu der er aufgefordert wurde.

Folgende Merkmale der Sequenz sind typisch für den Kontext:

- Die Assistenzperson initiiert die Hilfesequenz, nicht der Schüler.
- Die Hilfesequenz mit der Assistenzperson verläuft leise: Sie nutzt Gebärden, Gesten sowie Mundbilder.
- Die Assistenzperson ist nicht in einer Dolmetscherrolle.

Beispiel 2 – Interaktion parallel zur Plenaraktivität

In der Sequenz des Beispiels 2 interagiert derselbe Schüler während einer Plenaraktivität mit der Assistentin. Er hat aber nicht (mehr) die Rolle des beitragenden Schülers wie in Beispiel 1.

Vor dieser Sequenz hat die Hauptlehrerin Nikolas im Plenum aufgefordert, das Adjektiv «tapfer» zu steigern (tapfer, tapferer, am tapfersten). Dies gelang Nikolas mithilfe der Assistentin und durch den Rückgriff auf das Fingeralphabet. Nach der Antwort wendet sich die Hauptlehrerin einem anderen Schüler zu und die Assistentin schaut wieder zur Wandtafel. Nikolas hingegen öffnet erneut eine Sequenz mit der Assistentin, währenddessen im Plenum die Aktivität mit dem anderen Schüler und der Hauptlehrerin weiter geht. Nikolas scheint die Bedeutung des Wortes, welches er gerade gesteigert hat, nicht zu verstehen und möchte dies klären. Da die Klärung parallel zum Plenum verläuft, kann dies nicht mit Stimme geschehen.

Drei Punkte sind für diese Sequenz hervorzuheben:

- Erstens zeigt die Sequenz, dass durch die Konstellation mit der Assistentin und die Anpassung der Kommunikationsform grundsätzlich eine Interaktionsform ermöglicht wird. Durch diese können punktuelle Fragen mit der Assistentin geklärt werden, ohne die Plenaraktivität zu unterbrechen.
- Zweitens zeigt die Sequenz, wie Nikolas mit der Herausforderung des Kontextes umgeht. Die Assistentin versteht seine Frage erst, nachdem er diese sehr leise und mithilfe von Fingerbuchstabieren, dann nochmals mit

Stimme und Zeigegeste und schliesslich ein bisschen lauter und mit nochmaliger Zeigegeste produziert. Er zeigt in diesem Kontext eine kompetente Teilnahme, indem er nach passenden Reformulierungen sucht, ohne das Plenum zu stören oder aufzugeben.

- Drittens werden in diesem Beispiel aber auch die Grenzen des Settings deutlich. So kann man sich beispielsweise fragen, ob erstens eine Interaktion in voller Gebärdensprache schneller zur Verständigung geführt und zweitens eine rasche Klärung der sprachlichen Frage «Was ist tapfer?» möglich gemacht hätte.

Folgende Merkmale der Sequenz sind typisch für den Kontext:

- Der Schüler initiiert die Hilfesequenz.
- Die Hilfesequenz mit der Assistentin verläuft leise.
- Die Hilfesequenz wird abgebrochen, wenn die Erklärung sprachlich komplexer wird und potenziell die Plenaraktivität stört. Zum Beispiel ist das der Fall, wenn die Assistentin inhaltlich etwas erklären muss (d. h. mehr als nur ein paar Worte, Bestätigung).

Folgerungen

Der kurze Einblick in unsere Studie zeigt die Möglichkeiten und die Grenzen des integrativen Settings. Eine wichtige Unterstützungsleistung bietet die Assistenzperson. Es wird deutlich, dass die Interaktionen mit ihr den Hauptteil der sozialen Interaktionen einnehmen, was die Partizipationsmöglichkeiten der Schüler:innen erheblich beeinflusst. Die Assistenzperson nimmt eine zentrale Rolle dabei ein, dass die Schüler:innen den Schulstoff verstehen und sich einbringen können. Jedoch bestimmt die Anwesenheit der Assistenz nicht automatisch eine bestimmte Partizipationsform. Die tatsächliche Partizipation ist ein situatives und ko-konstruktiv gestaltetes Phänomen: Schüler:innen wenden unterschiedliche Strategien an, um aktiv am Unterricht teilzunehmen, dies aber abhängig von der jeweiligen Interaktionssituation. Wichtig ist zu unterstreichen, dass die Schüler:innen situationsgebunden auch ohne Assistenzperson zu partizipieren versuchen (vgl. dazu auch Egilsona & Traustadottir, 2009).

Die Daten weisen darauf hin, dass die Gebärdensprache eine wichtige Ressource ist: Sie ermöglicht eine für die Schüler:innen zugängliche Kommunikation, die auch während Plenaraktivitäten eingesetzt werden kann, um zeitnah Fragen zu klären. Es lässt sich daher vermuten, dass die Verständigung mithilfe von Assistenzpersonen, die über solide Gebärdensprachkompetenzen verfügen, effizienter wäre. In dem untersuchten Kontext wäre der Einsatz von klassischen Dolmetscher:innen unzureichend, denn die Schüler:innen brauchen neben der sprachlichen Übersetzung weitere Unterstützung, beispielsweise in der Arbeitsorganisation. Eine Alternative für solche Kontexte könnte der Einsatz von Dolmetscher:innen mit einem erweiterten Auftrag darstellen. Sie könnten neben der Sprachvermittlung zusätzliche Aufgaben übernehmen, zum Beispiel die einer Assistenz.



Dr. Simone Girard-Groeber
Wissenschaftliche Mitarbeiterin
Hochschule für Soziale Arbeit, FHNW
simone.girard@fhnw.ch

Literatur

- Alasim, K. N. (2018). Participation and Interaction of Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusion Classroom. *International Journal of Special Education*, 33 (2), 493–506.
- Antia, S. D., Jones, P., Luckner, J., Kreimeyer, K. H. & Reed, S. (2011). Social outcomes of students who are deaf and hard of hearing in general education classrooms. *Exceptional Children*, 77 (4), 489–504.
- Audeoud, M., Becker, C., Krausneker, V. & Tarcsiovà, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. *Das Zeichen*, 107, 416–429.
- Becker, C., Audeoud, M., Krausneker, V. & Tarcsiová, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil I: Erhebung des Ist-Stands. *Das Zeichen*, 105, 60–72.
- Bogner, B., Hintermair, M. & Avemarie, L. (2022). Die Bedeutung von Hörqualität für die Partizipation und die Lebensqualität von Schüler:innen mit Hörbehinderung an allgemeinen Schulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 14 (4), 334–351.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: An introduction. In P. Drew & J. Heritage (eds.), *Talk at Work: Social Interaction in Institutional Settings* (pp. 3–65). Cambridge University Press.
- Egilsona, S. T. & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24 (1), 21–36.
- Girard-Groeber, S. (2018). *Participation by hard-of-hearing students in integration classroom: Facets of interactional competence*. Frank & Timme.
- Goodwin, C. & Goodwin, M. (2004). Participation. In A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 222–244). Blackwell.
- Groeber, S. (2012). Identité(s) en interaction – Des adolescents déficients auditifs en classe d'intégration. *Tranel*, 57, 121–141.
- Grosjean, F. (2008). *Studying Bilinguals*. Oxford Linguistics.
- Keating, E. & Mirus, G. (2003). Examining interactions across language modalities: Deaf children and hearing peers at school. *Anthropology and Education Quarterly*, 34 (2), 115–135.
- Long, G., Stinson, M. & Braeges, J. (1991). Students' perception of communication ease and engagement: How they relate to academic success. *American Annals of the Deaf*, 136, 414–421.
- Ohna, S. E. (2005). Researching classroom processes of inclusion and exclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 20 (2), 167–178.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards: On Interactional Constraints and Affordances for Equity-constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85.
- Schwab, S., Wimberger, T. & Mamas, C. (2019). Fostering Social Participation in Inclusive Classrooms of Students who are Deaf. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66 (3), 325–342.
- Sidnell, J. & Stivers, T. (2012). *Handbook of Conversation Analysis*. John Wiley & Sons.
- WHO (World Health Organization) (2001). *The International Classification of Functioning, Disability and Health*. World Health Organization. <https://www.who.int/standards/classifications/international-classification-of-functioning-disability-and-health>