

Interkantonale Schule für Heilpädagogik Zürich
Departement 1: Studiengang Sonderpädagogik
Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik PSG
Studiengang 2014

Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen

Ein Beitrag zur Erarbeitung einer Handreichung „Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule“

eingereicht von: Lukas Bühlmann

Begleitung: Daniela Nussbaumer

10.12.2017

Abstract

Diese Masterarbeit befasst sich mit der Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Hauptakteure dabei sind Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule. Die Rahmenbedingungen der ambulanten Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz und grundlegende Aspekte der Zusammenarbeit in der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen werden theoretisch aufgearbeitet. Der funktionierenden Zusammenarbeit zwischen den Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule kommt eine Schlüsselrolle zu. Dabei bedarf es insbesondere einer Rollenklärung, einer synchronisierten Aufgabenteilung und Absprachen bei Schnittstellen. Anhand eines qualitativen Forschungszugangs wurden die wichtigsten Schnittstellen aufgefunden und systematisch kategorisiert: Elternarbeit, Fördermassnahmen, Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit sowie Beratung und Information. Die Daten aus zwei Gruppeninterviews mit berufserfahrenen Fachpersonen Audiopädagogik werden mit einer strukturierenden Inhaltsanalyse ausgewertet. Dabei zeigt sich, dass bei der Organisation von Gesprächen und der Umsetzung des Nachteilsausgleichs ein besonderes Mass an Kooperation erforderlich ist. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sollen die Erarbeitung einer Handreichung für die Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen Audiopädagogik und Regelschullehrpersonen massgeblich unterstützen.

Inhalt

1. Einleitung	4
1.1. Themenwahl und Motivation.....	4
1.2. Zielsetzung	5
1.3. Ausgangslage, Forschungsstand, Eingrenzung.....	6
1.3.1. Ausgangslage	6
1.3.2. Forschungsstand	6
1.3.3. Eingrenzung.....	7
2. Theoretische Grundlagen	8
2.1. Integration und Inklusion im Fokus.....	8
2.1.1. Die UN-Behindertenrechtskonvention und gesetzliche Grundlagen	8
2.1.2. Klärung der Begrifflichkeiten.....	11
2.1.3. Position und Verwendung der Begriffe im Kontext der Arbeit	13
2.1.4. Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen	14
2.2. Ambulante Audiopädagogik.....	20
2.2.1. Ambulante Angebote	20
2.2.2. Ziele des Audiopädagogischen Dienstes	21
2.2.3. Aufgaben des Audiopädagogischen Dienstes.....	22
2.2.4. Anforderungen an Fachpersonen Audiopädagogik.....	23
2.3. Die audiopädagogischen Dienste in der Schweiz	23
2.3.1. Integration von Hörbeeinträchtigten in der Schweiz.....	24
2.3.2. Das Berufsbild der Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz	25
2.3.3. Handlungsfelder Audiopädagogik Schweiz	27
2.4. Kooperation und Zusammenarbeit	30
2.4.1. Kooperationsbereiche im Kontext der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern	33
2.4.2. Rollen- und Aufgabenklärung als Gelingensfaktor	35
3. Forschungsauftrag und Fragestellung	36
4. Forschungszugang und Forschungsmethode	37
4.1. Qualitative Sozialforschung	37
4.2. Wahl und Begründung der Methode.....	38
4.3. Gruppeninterview.....	39
4.4. Planung und Vorbereitung	40
4.4.1. Sampling.....	40
4.5. Leitfaden	42
4.5.1. Konstruktion des Interviewleitfadens	42
4.5.2. Einsatz und Umgang mit dem Leitfaden.....	43
4.6. Durchführung.....	43
5. Auswertung	44
5.1. Transkription	44
5.2. Auswertungsverfahren.....	45
5.2.1. Strukturierende Inhaltsanalyse	45
5.2.2. Kategoriensystem	46

5.2.3. Computergestützte Analyse	47
5.3. Gütekriterien	47
6. Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung	48
6.1. Indikatoren für Rollenklärung	48
6.1.1. Rollenklärung	48
6.1.2. Irritation	49
6.1.3. Konflikte	50
6.2. Kooperation im Unterricht	50
6.2.1. Formen von gemeinsamen Unterricht	50
6.2.2. Fördermassnahmen im Unterricht	51
6.3. Kooperation ausserhalb des Unterrichts	51
6.3.1. Gespräche	51
6.3.2. Elternarbeit	52
6.3.3. Einzelfördermassnahmen	52
6.3.4. Kollegialer Austausch	53
7. Interpretation der Ergebnisse	55
7.1. Indikatoren für Rollenklärung	55
7.2. Kooperation im Unterricht	56
7.3. Kooperation ausserhalb des Unterrichts	57
8. Beantwortung der Fragestellungen	60
8.1. Kooperationsdimension	60
8.1.1. Austausch und Information	60
8.1.2. Synchronisation und Absprachen	60
8.1.3. Ko-Kooperation	61
9. Diskussion und Reflexion der Ergebnisse	61
10. Fazit und Ausblick	64
Literaturverzeichnis	65
11. Anhang	69

1. Einleitung

1.1. Themenwahl und Motivation

Seit bald fünf Jahren arbeite ich beim Audiopädagogischen Dienst des Kantons Bern. Trotz der Spezialisierung unseres Aufgabenbereichs kommt die Abwechslung nicht zu kurz. Immer wieder aufs Neue fügt man sich in ein unbekanntes System ein und versucht das Optimum aus der Situation herauszuholen. Nebst der direkten Arbeit mit den hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen, spielt die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen, Eltern und anderen Fachpersonen eine zentrale Rolle in der Audiopädagogik. Eine gute und effektive Zusammenarbeit mit den Klassenlehrpersonen ist aus meiner bisherigen Erfahrung ein wichtiger Grundstein für eine erfolgsversprechende Integration und Förderung des hörbeeinträchtigten Kindes. Jedoch ist diese wünschenswerte Zusammenarbeit kein Selbstläufer und muss den allenfalls erschwerenden Gegebenheiten angepasst und gezielt erarbeitet werden. Knappe Zeitressourcen, ungeklärte Rollen, unklare Aufgabenverteilung oder unterschiedliche Auffassungen von Integration sind immer wieder Thema auf dem gemeinsamen Weg der Integration und Förderung des hörbeeinträchtigten Kindes. In der täglichen Arbeit als Audiopädagoge, erlebe ich zudem oft, dass unser Berufsbild kaum bekannt ist. Dies erfordert viel Wissensvermittlung, Klärung, Stellungnahme und teilweise gar Rechtfertigung. Beispielsweise wurde im Zuge von Sparbemühungen bereits gefordert, dass die Spezialisierung von Heilpädagogen und Heilpädagoginnen zugunsten einer generalistischen Lösung oder mehr schuleigenen personellen Ressourcen weichen soll.

Häufig ist es gar nicht so einfach, Zeitfenster und den richtigen Zeitpunkt zu finden, um die Zusammenarbeit zu klären und zu planen. Gegen Ende des aktuellen Schuljahres und vor Beginn des neuen Schuljahres sind viele Lehrpersonen intensiv mit dem Klassenwechsel beschäftigt. Dies führt dazu, dass von Fachpersonen Audiopädagogik eine sehr hohe Flexibilität und ein grosses Anpassungs- und Einfühlungsvermögen verlangt wird. Einerseits muss ich mir einen persönlichen Stundenplan zusammenstellen und bin dazu angehalten, Anfahrtswege möglichst ökonomisch zu planen. Andererseits eignen sich nicht alle Zeitfenster bzw. Schulfächer für die audiopädagogische Förderung. Besuche ich Kinder während des Sportunterrichts oder musischen Fächern besteht die Gefahr, dass sie dies als Bestrafung empfinden und oder sie wichtige soziale Prozesse der Klasse verpassen. Zudem kann ich im Beisein solcher Lektionen mein Fachwissen und meine Kompetenzen kaum gewinnbringend oder lernwirksam einsetzen. Genau dies muss aber in Anbetracht der knappen Zeitressourcen das Ziel sein. Somit erfordert dies bereits auf organisatorischer Ebene wichtige Absprachen. Dabei spielen zwar auch Rahmenbedingungen mit, welche nicht oder nur begrenzt beeinflusst werden können. Umso wichtiger sind demnach die Absprachen über die inhaltlichen Aspekte der Zusammenarbeit. Beide Berufsgruppen stehen vor der Herausforderung mit knapp vorhandenen Ressourcen sorgfältig umzugehen. Zum einen soll ein möglichst grosser Nutzen aus der Zusammenarbeit generiert werden, um gegenüber den Kostenträgern die Wirksamkeit unserer Arbeit aufzuzeigen. Zum andern ist ein sichtbarer Nutzen ein wichtiger Motivationsfaktor für die Lehrpersonen, sich für die Integration des hörbeeinträchtigten Kind einzusetzen. Umgekehrt können sich ungeklärte Verhältnisse und eine unbefriedigende Zusammenarbeit negativ auf die Arbeitsmotivation und die psychische Befindlichkeit der beteiligten Personen auswirken.

1.2. Zielsetzung

Bei Gesprächen im Vorfeld ist es üblich, dass vor allem die Situation und die Bedürfnisse des hörbeeinträchtigten¹ Kindes besprochen werden. Ebenso wichtig ist es aber über die audiopädagogische Arbeit und über die gemeinsame Zusammenarbeit zu sprechen. Dabei sollte der Rollenklärung und Aufgabenteilung besondere Beachtung geschenkt werden. Klarheit schafft Sicherheit und Freiräume für eine gute Zusammenarbeit. Unter dieser Prämisse entstand an der HfH² Zürich unter der Leitung von Josef Steppacher die Handreichung „Zusammenarbeit in der integrativen Schule“ (Steppacher, 2014). Darin werden die Aufgaben der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen als auch die Aufgaben der Klassenlehrpersonen an der Regelschule benannt. Die sich daraus ergebenden Schnittstellen können als Grundlage für die Organisation der Zusammenarbeit dienen. Die Nachfrage und Resonanz für die Broschüre war sehr gross. Vor diesem Hintergrund entstand die Projektgruppe³ „Zusammenarbeit und Schnittstellen in der Integration“ mit dem Ziel auch für andere Berufsgruppen eine Handreichung für die Zusammenarbeit zu erarbeiten. Berücksichtigt werden dabei Logopädie, Schulleitung, Schulsozialarbeit, Psychomotorik und die Audiopädagogik. Im Rahmen der Masterarbeiten werden qualitative Daten gesammelt und ausgewertet, welche vom Projektteam der HfH anschliessend weiterverarbeitet werden. Die vorliegende Masterarbeit entsteht mitunter der Vorgaben und Rahmenbedingungen dieser Projektgruppe.

Diese Arbeit befasst sich mit der Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und den Lehrpersonen an Regelschulen im Kontext der integrativen Beschulung von hb Kinder und Jugendlichen. Die Handreichung soll das Berufsbild und die Aufgabengebiete der Audiopädagogik abbilden, Schnittfelder in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen aufzeigen und einen wesentlichen Beitrag zur Rollen- und Aufgabeklä rung beitragen. So zum Beispiel kann die Broschüre gezielt beim Erstgespräch eingesetzt werden und die mündliche Informationsmenge entlasten, ohne dass etwas verloren geht. Sie kann der niederschweligen Aufklärung und Information von weiteren Fachpersonen, Schulleitungen und Eltern dienen. Nicht zuletzt fördert die Handreichung ein gemeinsames, kantonsübergreifendes Verständnis der Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz. Dies entspricht auch den Entwicklungen und Bestrebungen zur Harmonisierung im Schulbereich. Stellvertretend ist der Lehrplan 21 (D-EDK, Lehrplan 21, 2016) als neuestes Produkt dafür zu sehen.

Der grösste Nutzen der Handreichung sehe ich darin, dass sie zu einem Qualitätszuwachs in der Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen beitragen kann. Dieser Gewinn wirkt sich meiner Auffassung nach positiv auf die schulische Integration der hb Kinder und Jugendlichen aus. Ob diese Annahme auch theoretisch gestützt wird, soll in einer entsprechenden Auseinandersetzung im weiteren Verlauf geklärt werden. Falls dem so ist, erhalte diese Zielsetzung nochmals massiv an Legitimation.

Der konkrete Beitrag dieser Arbeit zuhanden der Projektgruppe liegt in der Erfassung und Beschreibung von Schnittfeldern in der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen an Regelschulen bei der schulischen Integration von hb Kindern und Jugendlichen.

¹ Im weiteren Verlauf wird die Bezeichnung hörbeeinträchtigt zugunsten der besseren Lesbarkeit teilweise durch die Abkürzung „hb“ ersetzt

² Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, HfH

³ Die Projektgruppe an der HfH wird von Simona Brizzi geführt. Eine Beschreibung ist im Anhang 11.1. zu finden.

1.3. Ausgangslage, Forschungsstand, Eingrenzung

1.3.1. Ausgangslage

Schon seit längerer Zeit befasst sich eine Arbeitsgruppe⁴ von Fachpersonen und Experten mit der Entwicklung und Kommunikation des Berufsbildes „Audiopädagogik in der Schweiz“. Im Zusammenhang mit der Suche nach bereits existierenden Konzepten kam ich mit der genannten Arbeitsgruppe in Kontakt. Im Austausch wurden wir uns einig, dass mögliche Synergien genutzt werden sollen. Dabei wurde unterstrichen, dass die Broschüre kantonsübergreifende Gültigkeit haben sollte und praxistauglich sein muss. Die Audiopädagogischen Dienste verschiedener Kantone zeigten Interesse an diesem Projekt und die Bereitschaft dieses zu unterstützen. So stellte mir die Arbeitsgruppe die Struktur vom erarbeiteten Berufsbild bereits vorzeitig zur Verfügung, damit ich auf der gleichen Basis arbeiten kann. Es soll verhindert werden, dass unterschiedliche Konzepte im Umlauf sind, welche den Anspruch haben das Berufsbild der Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz abzubilden. Die Nutzung von Synergien zugunsten der Stärkung unseres Berufstandes war somit treibende Kraft. In dieser Hinsicht kann es als glücklicher Umstand gesehen werden, dass beide Projekte zu einem ähnlichen Zeitpunkt konkrete Formen annahmen und dass dies nun auch gewinnbringend genutzt werden kann.

1.3.2. Forschungsstand

In der Audiopädagogik gilt es zu unterscheiden zwischen dem Berufsbild mit den entsprechenden Handlungsfeldern und den konkreten Inhalten der Hörgeschädigtenpädagogik. Letztere beschäftigt sich mit den Lernvoraussetzungen und dem spezifischen Bildungsbedarf von hb Kindern und den damit verbundenen pädagogischen Fragen. Das Feld der Hörgeschädigtenpädagogik ist verhältnismässig gut erforscht und es lässt sich viel Literatur dazu finden. Hintermair et al. (2014) beispielsweise fassen in einem aktuellen Werk wichtige Forschungsergebnisse zusammen und formulieren Konsequenzen für die Praxis. Dabei ist aber die Beschulungsform der hb Kinder nicht per se ein massgebendes Kriterium. Viele der formulierten Konsequenzen gelten, egal, ob die hb Kinder in einer Sonderklasse oder in einer Regelklasse integriert beschult werden.

Fachpersonen der Audiopädagogik sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen mit dem spezifischen Fachwissen der Hörgeschädigtenpädagogik, welche die Integration von hb Kindern und Jugendlichen ambulant begleiten und unterstützen. Zum diesem konkreten Berufsfeld lassen sich wenig Literatur und Forschungsergebnisse finden, besonders was die Situation in der Schweiz angeht. Da muss der Blick nach Deutschland gerichtet werden. Das Konzept der Mobilen Dienste lässt sich mit dem Konzept der ambulanten Audiopädagogik in der Schweiz vergleichen. Das Berufsbild und die Tätigkeiten der Mobilen Dienste sind theoretisch breiter abgestützt und abgebildet. Da aber gerade die Arbeitsweise und die Aufgaben einer Fachperson Audiopädagogik im Fokus stehen, gilt es die aktuelle Situation vor Ort entsprechend zu berücksichtigen. Und diese Aspekte lassen sich im konkreten Fall nun mehr aus der Praxis, denn aus der Theorie ableiten.

Nichtsdestotrotz soll die Herleitung von relevanten Aspekten systematisch und nachvollziehbar erfolgen. Aufgrund der schwachen theoretischen Abbildung und fehlender Forschungsdaten in der

⁴ Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz

Die Direktorenkonferenz ist eine Arbeitsgemeinschaft der Leiter/-innen Leitenden der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige und der audiopädagogischen Diensten der gesamten Deutschschweiz.

gewünschten Spezifität, sind immer wieder Rückgriffe auf gut erforschte Theoriekonzepte wie Zusammenarbeit, Unterrichtsbezogene Kooperation, Integration und Inklusion erforderlich. Diese haben zwar eher allgemeinen Charakter bieten aber Ausgangspunkte für die theoretische Begründung der Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und Regelschullehrpersonen. Dabei gilt es immer wieder zu überprüfen, inwiefern diese Konzepte ihre Gültigkeit im spezialisierten Arbeits- und Berufsfeld der Audiopädagogik haben. An dieser Stelle seien die Beiträge verschiedener Autoren in Leonhardts Band (Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration, 2009) und aktuelle Beiträge verschiedener Fachzeitschriften speziell erwähnt. Sie erfüllen als einige der wenigen Quellen den Anspruch der genannten Spezifität. Aus diesem Grund werden sie denn auch entsprechend gewichtet und zitiert. Um aber dem wissenschaftlichen Anspruch gerecht zu werden, ist es angezeigt, die Theoriebegründung wie angeführt breiter abzustützen.

Zusammenfassend kann somit gesagt werden, dass im Hinblick auf das Forschungsziel nur vereinzelt auf spezifische Literatur und Forschungsergebnisse zurückgegriffen werden kann. Die Theoriearbeit erfolgt auf einer allgemeineren Stufe und gleichzeitig muss fortlaufend der Bezug zum Kontext der Audiopädagogik geklärt werden. Dazu werden aber die wenigen konkreten und sehr spezifischen Quellen entsprechend herangezogen. In der Diskussion werden zudem die gewonnenen Daten aus den qualitativen Interviews zusätzlich anhand Kriterien eines allgemeingültigen Theoriekonzeptes der Kooperation (Fussnagel & Gräsel, 2012) ausgewertet und beurteilt.

1.3.3. Eingrenzung

Die Fragestellung bezieht sich nur auf den Kontext der deutschsprachigen Schweiz. Somit werden entsprechende Rahmenbedingungen wie auch Gesetzesgrundlagen herangezogen und massgebend sein. Unterschiede zwischen Deutschland und der Schweiz werden deklariert, falls Quellen genutzt werden, welche sich explizit auf Deutschland beziehen.

Des Weiteren geht es nur um die Zielgruppe von hb Kindern und Jugendlichen in der Regelschule mit Regelschulstatus. Kinder mit Sonderschulstatus, auch integrierte Sonderschulung (ISS), Frühförderung wie auch Coaching während der Erstausbildung werden nicht berücksichtigt. Dies lässt sich damit begründen, dass die Gruppe von hb Kindern in der Einzelintegration gegenüber andern Beschulungsformen von hb Kindern bedeutend grösser ist. Zudem finden Frühförderung und Berufscoaching ausserhalb der obligatorischen Schulzeit statt. Diese sind wiederum anderen Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Bezugspersonen ausgesetzt.

Gegen innen ergibt sich die Abgrenzung aus dem Anspruch, interkantonal gültige Aussagen formulieren zu können. Die ganze Arbeit wird sich an einem dementsprechenden Differenzierungsgrad orientieren, welcher beispielsweise nicht auf die teilweise kantonal sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen eingeht. Der Kern ist die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen an der Regelschule und die Erfassung von Schnittfeldern und deren Konsequenzen.

2. Theoretische Grundlagen

Es folgt die theoretische Auseinandersetzung mit den für das Forschungsvorhaben zentralen Aspekten. Dazu gehören: Integration, Inklusion, Berufsfeld Audiopädagogik, Kooperation und Zusammenarbeit. Je nach Relevanz werden ausgewählte Aspekte eingehender vorgestellt und bearbeitet. Begriffe werden in diesem Zusammenhang eingeführt, bei Bedarf diskutiert und deren Verwendung in der Arbeit definiert. Als erstes wird ein Überblick über die aktuelle Inklusionsdebatte gegeben. Zweitens wird das Berufsfeld der Audiopädagogik und dessen Position im Umfeld der aktuellen Integrations- bzw. Inklusionsbestrebungen beschrieben. Drittens werden anhand der audiopädagogischen Handlungsfelder die Charakteristik der Zusammenarbeit und die Schnittfelder in der Theorie ergründet. Diese Aufarbeitung wiederum bildet die Basis für die Forschungsfragen und das Forschungsvorhaben mit dem bereits beschriebenen Ziel.

2.1. Integration und Inklusion im Fokus

Wird heutzutage von Integration gesprochen muss gleichzeitig auch über Inklusion gesprochen werden. Jedoch besteht die Tendenz, dass die beiden im Bildungswesen viel diskutierten Begriffe verwendet werden, ohne dass geklärt ist, was deren Inhalt ist. Das Spektrum reicht von euphorisch visionären Ideen bis zur kritischen Aufforderung den Begriff zurückhaltend zu verwenden. Übereinstimmung herrscht in der Überzeugung, dass die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention Konsequenzen hat oder haben wird. Das grundlegende Ziel der echten Teilhabe wird breit akzeptiert und als erstrebenswertes erachtet. Inwieweit und in welcher Form dies aber umgesetzt wird oder werden soll, darüber erstreckt sich das beschriebene Spektrum. Die aktuelle Diskussion dreht sich vor allem um konkrete Fragen der Umsetzung und wird im Folgenden beleuchtet. Aus dieser Auslegeordnung soll eine klare und begründete Position herausgearbeitet werden, welche deutlich macht, wie Integration bzw. Inklusion von hb Kindern und Jugendlichen in dieser Arbeit verstanden wird und welche Inhalte sich hinter den Begriffen in ihrer Verwendung befinden. Leitend dabei werden der Blick in die Praxis und der Ist-Stand sein, damit die Aussagekraft der Datenerhebung nicht in Frage gestellt werden kann.

2.1.1. Die UN-Behindertenrechtskonvention und gesetzliche Grundlagen

Die Inklusionsdebatte im Bildungsbereich wurde durch den Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention befeuert:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen...“

(UN Behindertenrechtskonvention, 2007)

Die UN-Behindertenrechtskonvention, im weiteren Verlauf BRK genannt, wurde von Deutschland im Jahre 2009 und von der Schweiz 2013 ratifiziert. Die Staaten verpflichten sich somit unter anderem zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems. Damit ist vor allem die Anpassung des Systems Schule an die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen gefordert und nicht wie bis anhin die Anpassung derselben Kinder und Jugendlichen an das Schulsystem. Der sogenannte

Anpassungszwang bei der Integration wird heutzutage häufig kritisiert. Bei den Inklusionsbestrebungen sind die Bildungsinstitutionen zur Anpassung und Veränderung aufgefordert (Wessel, 2012, S. 146f). Dabei geht man von einem Verständnis der beiden Begriffe aus, dass die Inklusion ein auf die Integration folgender Entwicklungsschritt ist (Wocken, 2009, S. 11). Den beiden Begriffen liegen aber zwei unterschiedliche Menschenbilder zugrunde (Grohnfeldt & Leonhardt, 2012, S. 123f). Die Grundhaltung, bei welcher die Teilhabe an der Gesellschaft und nicht die Behinderung ins Zentrum gerückt wird, etabliert sich zunehmend. So ist das Recht auf Partizipation auch im psycho-sozialen Modell der ICF⁵ verankert. Oberstes Ziel ist es, echte Teilhabe zu ermöglichen (Burger & Hintermair, 2011, S. 94f).

Das Ziel der echten Teilhaben beschränkt sich nicht auf die Bildung allein. Somit steht die Vision „Inklusion“, oder zumindest die Umsetzung von Massnahmen in diese Richtung, in einem grösseren Zusammenhang. Sie ist eine gesellschaftliche Aufgabe und nicht allein Aufgabe der Schule (Prantl, 2015, S. 23). Die aktuelle Diskussion könnte aber fälschlicherweise dieses Bild vermitteln, da vorwiegend die Schule im Brennpunkt steht.

Trotz der breiten Unterstützung des Inklusionsgedankens ist und bleibt die konkrete Umsetzung eine grosse Herausforderung. Gleichzeitig gilt es zu verhindern, dass bestehende Konzepte unreflektiert mit dem neuen Etikett der Inklusion versehen werden. Das kann zu einer Verwässerung des Begriffs und der eigentlichen Bedeutung von Inklusion führen. Im Anschluss an die Ausführungen über die gesetzlichen Grundlagen und Rahmenbedingungen folgt eine eingehendere Diskussion und Bestimmung der Begriffe Integration und Inklusion.

Lütje-Klose et al. (2017) weisen darauf hin, dass sich die Entwicklungen in der Schweiz, Deutschland und Österreich am rechtlichen Rahmen der UN-BRK orientieren. Dabei weicht die bis anhin geltende Freiwilligkeit einem zunehmend verpflichtenden Charakter. Auch hier wird nochmals betont, dass in diesem Zusammenhang Schulen, Schulleitungen, Bildungspolitik und Ausbildungsstätten gefordert sind (vgl. Lütje-Klose, Miller, Schwab, & Streese, 2017, S. 9-13). Das Sonderschulwesen in der Schweiz ist seit dem nationalen Finanzausgleich NFA kantonal geregelt und stützt sich grundsätzlich auf die Richtlinien des Sonderschulkonkordates und die kantonalen Volksschulgesetze. Das Sonderschulkonkordat verlangt integrative Lösungen separierenden vorzuziehen. Dieser Grundsatz schlägt sich in den kantonalen Gesetzgebungen nieder. Die Integration wird durch entsprechende Artikel und Verordnungen geregelt. In den meisten Kantonen lassen sich dazu Umsetzungshilfen wie Leitfaden und Handreichungen finden. Huber et al. stellen trotz Harmonisierungsbestrebungen der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK eine grosse Varianz in den Integrationskonzepten fest (vgl. Huber, Sturm, & Köpfer, 2017, S. 45).

Insofern macht es keinen Sinn alle Kantone einzeln anzuschauen. Exemplarisch für den Kanton Bern und Zürich, in welchem die Erfassungen durchgeführt wurden, sind nachfolgend die wichtigsten Gesetzesgrundlagen aufgelistet, vgl. Tabelle 1, welche für die Integration am relevantesten sind. Die beiden grundlegenden Artikel in den Volksschulgesetzen werden im Weiteren zitiert.

⁵ International Classification of Functioning, Disability and Health

Bern	Zürich
Volksschulgesetz VSG Art. 17	Volksschulgesetz VSG Art. 33
Verordnung über sonderpädagogische Massnahmen SPMV	Verordnung über die Sonderpädagogischen Massnahmen VSM und Infoblätter
Leitfaden zur Umsetzung von Artikel 17 des VSG „IBEM Integration und besondere Massnahmen“	Handreichung Integrative und individualisierende Lernförderung
<p>Art. 17 Integration und besondere Massnahmen <i>1 Schülerinnen und Schülern, deren schulische Ausbildung durch Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen und kulturellen Integration erschwert wird, sowie Schülerinnen und Schülern mit ausserordentlichen Begabungen soll in der Regel der Besuch der ordentlichen Bildungsgänge ermöglicht werden.</i></p>	<p>§ 33.21 <i>1 Die sonderpädagogischen Massnahmen dienen der Schulung von Schülerinnen und Schülern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Die Schülerinnen und Schüler werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet.</i></p>

Tabelle 1: Gesetzliche Grundlagen in den Kantonen Bern und Zürich⁶

Der Grundsatz, dass integrative Lösungen den separierenden vorzuziehen sind, kommt in den beiden Gesetzesartikeln deutlich zum Ausdruck. Der Begriff „wenn möglich“ lässt viel Interpretationsspielraum offen, und zwar in beide Richtungen. So lässt sich beispielsweise die Frage nach den Möglichkeiten der Regelschule stellen. Je mehr Möglichkeiten und Ressourcen zur Verfügung stehen, desto mehr Kinder und Jugendliche können von einer integrativen Beschulung profitieren. Umgekehrt könnte formuliert werden, welchen Anforderungen ein zu integrierendes Kind zu genügen hat, damit es in der Regelschule beschult werden kann. Die Verordnungen, Handreichungen und Leitfaden helfen die grundlegenden Artikel in den Volksschulgesetzen ausdifferenzieren und umzusetzen. Dass die Integration der Separation grundsätzlich vorzuziehen ist, wird klar formuliert. Wann das dies der Fall ist, wird auch in den Verordnungen nicht klar. Es ist aber festzustellen, dass ein grosser Spielraum besteht, welcher im föderalistischen System der Schweiz sehr unterschiedlich interpretiert und umgesetzt werden kann.

Nicht zuletzt aus diesen Gründen ist die Debatte um die konkrete Umsetzung der UN-BRK noch immer kontrovers. Huber et al. (2017) umreissen für das Beispiel Schweiz Entwicklungen und den wissenschaftlichen Diskurs im Bereich Integration und Inklusion. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden sozialwissenschaftlichen Fundierung der Sonderpädagogik und den bereits angesprochenen bildungspolitischen Rahmenbedingungen hat sich der Diskurs aber weiterentwickelt. Nebst Fragen zur Didaktik, Entwicklungen der Schulleistungen und dem sozialen Gefüge Klasse, steht auch die

⁶ Diverse Quellen aus dem Internet vgl. Literaturverzeichnis „Internet“

Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrpersonen im Zentrum (vgl. Huber, Sturm, & Köpfer, 2017, S. 44-46)

Gerade dass in diesem Zusammenhang die Kooperation zwischen Sonder- und Regelschullehrpersonen angeführt wird, unterstreicht die Aktualität und Relevanz der Fragestellungen in dieser Arbeit. Zumal die Kooperation als wichtiger Gelingensfaktor auch in diversen Handreichungen und Leitfaden genannt wird. Dem Aufbau und der Förderung guter Zusammenarbeit in multiprofessionellen Teams muss demzufolge entsprechende Aufmerksamkeit geschenkt werden. Sie ergibt sich nicht von selber und „fällt nicht vom Himmel“, um die Worte von Lütje-Klose und Willenbring (1999) aufzunehmen.

Weiter sehen Huber et al. die Schulleitenden als Gestalter inklusiver Schulentwicklung. Sie sind quasi direkt Geforderte durch die geschilderten bildungspolitischen Entwicklungen, welche „im Sinne einer flächendeckenden Top-Down-Strategie“ an sie herangetragen werden (Huber, Sturm, & Köpfer, 2017, S. 45). Hintermair (2013, S. 17) weist aber darauf hin, dass Inklusion nicht nur als Top-down Prozess, also über Gesetze, Organe und Schulleitungen erfolgen kann. Eine gelingende Inklusion kann nicht auf Bottom-Up Impulse verzichten. Inklusion kann nicht verordnet werden. Insbesondere dann, wenn man weiss, dass deren Umsetzung entscheidend von der Haltung der beteiligten Lehrpersonen beeinflusst wird. Trotzdem sind, wie im weiteren Verlauf noch klar wird, Schulleitende sogenannte Gatekeeper.

2.1.2. Klärung der Begrifflichkeiten

Die Diskussion rund um die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ ist weit von einem gemeinsamen Verständnis entfernt. Von einer klaren Unterscheidung und Bewertung der beiden Begriffe bis hin zu deren Gleichsetzung ist alles zu finden (vgl. Wocken, 2009, S. 2).

Gemäss Pospischil (2015 b) aber besteht unter Fachleuten Einigkeit darüber, dass die beiden Begriffe zu unterscheiden sind. Weiter hält sie fest, dass die Inklusion mehrheitlich als eine nächste Entwicklungsstufe der Integration gesehen wird und qualitativ höher einzustufen ist. Aber wie auch Wocken stellt Pospischil fest, dass trotz zunehmend einheitlicheren Verständnis, teilweise beide Begriffe für den gleichen Ist-Zustand verwendet werden (vgl. Pospischil, 2015 b, S. 162f).

So versucht Wocken in einer analytischen Klärung den Bedeutungsgehalt der beiden Begriffe zu erschliessen und kritisch zu hinterfragen. Er stellt fest, dass die Tendenz besteht, die Integration im Vergleich zur Inklusion als das minderwertigere und veraltete Modell anzuschauen. Grund dafür könnten die immer wieder vorgebrachten Kritikpunkte sein. Zum einen die sogenannte Zwei-Gruppen-Theorie: Die Einteilung in die Gruppen „Normale“ und „Behinderte“ greife zu kurz und sei problematisch. Es gäbe noch andere „Heterogenitätsdimensionen“, welche berücksichtigt werden müssen (Wocken, 2009, S. 3). Zum anderen impliziere die Integration eine Anpassung an die Normalität. Vor diesem Hintergrund ist es berechtigt, in einem weiteren Schritt kritische Fragen an die Theorie zu richten, welche die Integrationspraxis begründet. Hinz (2004) konnte aber aufzeigen, dass die theoretischen Konzepte der Integration keinen „Korrektur-, Ergänzungs- oder Nachholbedarf“ haben. Wocken schliesst darauf pointiert auf das Gegenteil: diese seien von Anfang an inklusiv gedacht gewesen. Somit könne die Inklusion eher als Rückbesinnung ihres Ursprungs, denn als einer Weiterentwicklung der Integration gesehen werden. Also gelte es, den Hebel in der Praxis anzusetzen und eine bessere Umsetzung anzustreben. Integration heisst nicht: „Hauptsache alle unter dem

gleichen Dach“ oder „Hauptsache ein behindertes Kind in der Klasse“ und der Unterricht läuft gleich weiter. Demnach wäre auch ein neuer Begriff „nichts weiter als ein Fassadenwechsel, der die schadhafte Bausubstanz nicht ausbessern würde“, so Wocken (2009, S. 5). Dieser Meinung schliesst sich Sander (2008) an. Auch er weist darauf hin, dass die Inklusion eigentlich durch eine gut umgesetzte Allgemein- oder Integrationspädagogik erreicht werden kann. Gute Allgemeine Pädagogik mit Differenzierung und Integrationspädagogik handle im Sinne der Inklusion. Qualitätszuwachs des Unterrichts sei somit nicht Frage des Begriffs, sondern der Inhalte und Merkmale (vgl. Sander, 2008, S. 35-38). Ähnlich betont auch Strasser, dass die Organisationsform alleine keine Garantie für einen qualitativen Integrationsunterricht sein kann und weist auf die Notwendigkeit der Qualitätsentwicklung hin (Strasser, 2006, S. 10). So gesehen kann gefolgert werden, dass es sich mehr lohnt die Anstrengungen in eine qualitativ hochstehende Umsetzung bekannter Integrationskonzepte zu investieren als sich vorschnell mit einer neuen Etiketle davon zu verabschieden.

Genauso wenig wie Inklusion losgelöst von einem gesellschaftlichen Wandel mit irgendwelchen Instrumenten umgesetzt werden kann, so beschränkt ist der Einfluss des Begriffs in die Pädagogik. Das Konzept der Inklusion zielt auf einen breiteren Wirkungskreis als nur auf die Schule und den Artikel der BRK, worauf man sich immer bezieht. Gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Veränderungen sind gefordert und dies ist nicht die Verantwortung der Schule. Inklusion umfasst weit mehr als deren oft diskutierte Umsetzung im Bildungsbereich. Sie ist als gesellschaftspolitisches Prinzip zu verstehen (Prantl, 2015, S. 23). Dazu kommt, dass die allgemeine Pädagogik viele Ansätze beschreibt, wie ein möglichst individualisierender Unterricht und gemeinsames Lernen umgesetzt werden können. Solange aber die tief verwurzelte Selektionsfunktion der Schule nicht hinterfragt wird, kann man dem Begriff der Inklusion kaum gerecht werden. Lienhard et al. (2011) sprechen in diesem Zusammenhang von einem „grossen und visionären Ziel“ und verwenden weiterhin den Begriff der Integration. Nicht zuletzt deswegen, weil viele Schulen auf einem guten Weg sind die Integration umzusetzen und voranzutreiben. Sie erachten es als eine Form von Respekt, den Begriff der Integration weiterhin zu verwenden, zu festigen und diesem gerecht zu werden. Das Ganze soll aber mit einer Haltung der Inklusion geschehen (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf, & Mettauer Szaday, 2011, S. 14).

Auch ein Blick in die Schweizer Gesetzestexte zeigt, dass nach wie vor der Integrationsbegriff stark dominiert. Auch in Deutschland, wo die Inklusionsdebatte schon früher Fuss gefasst hat, zeigt sich laut Pospischil ein ähnliches Bild:

„Auch bei der Beschreibung etablierter Massnahmen wird überwiegend von Integration gesprochen, der Begriff Inklusion findet hingegen kaum Verwendung“ (Pospischil, 2015 b, S. 162).

Bei Pospischils Befragung von Experten zeigen sich zwei unterschiedliche Haltungen. Die einen begründen die Verwendung des Begriffs Integration damit, dass dieser zutreffender sei für die aktuelle Situation. Andere bevorzugen den Begriff Inklusion, aus Überzeugung dem Bedeutungswandel das entsprechende Gewicht zu geben. Einigkeit besteht aber darüber, dass beide Begriffe inhaltlich getrennt werden müssen (vgl. Pospischil, 2015 b, S. 162f).

Gegenstand dieser Forschungsarbeit ist nicht der Zielzustand oder eine philosophische Auseinandersetzung mit den Begriffsinhalten. Die Begrifflichkeiten sollen sich an der Praxis und am Ist-Zustand

orientieren. Damit kann die Gültigkeit der Daten, welche in der Praxis erhoben wurden und sich auf die aktuelle Situation beziehen, gewährleistet werden. Zudem bedeutet diese Ausrichtung auch eine Wertschätzung gegenüber der langjährigen Integration von Hörbeeinträchtigten. Es kann auf viele Jahre Erfahrung zurückgegriffen werden und empirische Forschung betrieben werden. Grohnfeldt und Leonhardt bringen diesen Aspekt so auf den Punkt:

„Inklusion dagegen stellt einen Zielzustand dar, also etwas normativ Gefordertes. Empirisch untersucht kann die Inklusion erst dann, wenn das Ziel erreicht ist“ (Grohnfeldt & Leonhardt, 2012, S. 124).

Also wird die Verwendung des Integrationsbegriffs auch aus forschungsmethodischer Sicht gestützt. Wie eingangs des Kapitels erwähnt soll eine begründete Position herausgearbeitet werden, welche klar macht, wie die Begriffe Integration und Inklusion verwendet werden. Nachdem nun verschiedene Quellen zitiert und erörtert wurden, können die Position und die Verwendung der Begriffe im Kontext dieser Forschungsarbeit definiert werden.

2.1.3. Position und Verwendung der Begriffe im Kontext der Arbeit

Inhaltlich wird auch hier für eine klare Trennung der beiden Begriffe Integration und Inklusion plädiert. Die Inklusion gilt in diesem Zusammenhang als ein auf die Integration folgende Entwicklungsstufe zu sehen. Wesentliches Merkmal dabei ist, dass die Inklusion von einem andern Menschenbild ausgeht. Alle haben das gleiche Recht auf Bildung und Partizipation, es wird nicht mehr nach Gruppen oder Behinderungsarten unterschieden. Im Zentrum stehen die Kinder und Jugendlichen mit ihren jeweils unterschiedlichen Bedürfnissen und die Bildungsinstitutionen haben diesen gerecht zu werden und sich anzupassen. Diese Haltung wird grundsätzlich als erstrebenswert angesehen und Entwicklungen in diese Richtung sollen unterstützt werden. Es wurde aber deutlich aufgezeigt, dass dies einer gesellschaftlichen Herkulesaufgabe gleichkommt und noch ein weiter Weg zu bewältigen ist.

Den Begriff der Inklusion in der Schweiz also bereits auf aktuelle Bildungsmodelle anzuwenden scheint nicht angemessen. Zudem birgt dies die Gefahr, dass alte Konzepte einfach mit einem neuen Etikett versehen werden, obwohl diese inhaltlich nicht dem Gedanken der Inklusion entsprechen.

Orientiert man sich also an der gegenwärtigen Praxis und dem Ist-Zustand ist es treffender und gerechtfertigt den Begriff der Integration zu verwenden. Umso mehr, da sich diese Arbeit mit dem Ist-Zustand der Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen in der integrativen Schulung von hb Kindern und Jugendlichen auseinandersetzt. Gerade im Kontext der Integration von hb Kindern und Jugendlichen werden diese Argumente von Burger und Hintermair (2011) gestützt. Unabhängig davon, welcher Begriff schlussendlich verwendet wird: die Forderung nach Qualität ist in diesem Zusammenhang nicht zu übersehen. Die hier begründete Position orientiert sich innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen an einer qualitativen Verbesserung der Integration. So kann es sein, dass sich Ansprüche, Ziele und Massnahmen nicht oder kaum von einer inklusiven Denkweise unterscheiden. Im weiteren Verlauf wird also der Begriff der Integration, wie hier dargestellt erfolgen. Dazu gehört der Anspruch die Qualität der Integration hochzuhalten und weiterzuentwickeln. Davon abweichend werden bei textnahen Paraphrasen und Zitaten die Begrifflichkeiten der Originalquelle verwendet. Dasselbe gilt für die Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit der Hörbeeinträchtigung. Eine entsprechende Differenzierung und Positionierung erfolgt im Anschluss.

2.1.4. Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen

Der Begriff der Hörbehinderung ist weit verbreitet und etabliert. Trotzdem wird an dieser Stelle eine kurze Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten vorgenommen. Ziel ist eine Ausdifferenzierung und die Definition der Verwendung der Begriffe im vorliegenden Kontext. Das Spektrum der Hörbehinderungen reicht von Gehörlosigkeit bis zu leichtgradigem Hörverlust. Das Gehör selber kann aber nicht behindert sein. Wenn schon müsste in diesem Zusammenhang von einer Kommunikationsbehinderung gesprochen werden. Der Begriff der Hörbehinderung suggeriert das Vorhandensein einer Behinderung. Jedoch ist nicht jeder Mensch mit einem Hörverlust zwangsläufig behindert. Lienhard et al. (2011) meinen etwas salopp, dass es unerheblich sei, welcher Begriff verwendet werde. Aber sie machen richtigerweise darauf aufmerksam, dass je nach Begriff andere Aspekte in den Vordergrund gestellt werden. Lienhard et al. führen die unterschiedlichen Begrifflichkeiten mit den jeweiligen vor- und nachteiligen Aspekten in einer Übersicht auf (vgl. 2011, S. 12). Beim Begriff Hörschädigung beispielsweise wird der medizinische Aspekt in den Vordergrund gestellt, also der Schaden am Gehör. Diese Sichtweise greift in der Pädagogik aber deutlich zu kurz. Sie ist eindimensional, die Auswirkungen auf wichtige Lebensbereiche und Wechselwirkungen mit der Umwelt werden nicht mitgedacht. Zudem wird der Begriff Schaden damit konnotiert, dass etwas repariert werden muss, was nicht mit einer professionellen heilpädagogischen Grundhaltung vereinbart werden kann. Die Verwendung des Begriffs Beeinträchtigung lässt sich vorwiegend durch den Einbezug der Umwelt begründen. Eine körperliche Schädigung bedeutet nicht zwingend eine Behinderung oder eine Beeinträchtigung der Teilhabe an der Gesellschaft. Und wenn doch, dann kann diese auch erst in der Wechselwirkung mit der Umwelt entstehen. Also ist das Thema Behinderung nicht mehr Thema des Individuums sondern auch der unmittelbaren Umwelt und der Gesellschaft (vgl. Lienhard-Tuggener, Joller-Graf, & Mettauer Szaday, 2011, S. 11ff). Diese Sichtweise stützt sich auf das bio-psycho-soziale Gesundheitsmodell der WHO⁷. Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit, kurz ICF, prägte den Begriff „funktionale Gesundheit“. Behinderung wird definiert als eine negative Wechselwirkung zwischen einer Person und ihren Kontextfaktoren mit insbesondere negativen Auswirkungen auf die Teilhabe in einem Lebensbereich. Somit liegt der Fokus klar auf der Teilhabe und Partizipation. In diesem Zusammenhang spricht man von der Beeinträchtigung der Partizipation. Diese Sichtweise, dass Behinderung immer von der Umwelt abhängig ist und demnach auch Aufgabe der Gesellschaft ist lässt sich mit einer inklusiven Haltung gut vereinbaren (vgl. Kraus de Camargo & Simon, 2013; World Health Organization, 2011).

Durch das beeinträchtigte Gehör können Beeinträchtigungen im Alltag entstehen, beziehungsweise kann die Teilhabe der Kinder durch die Wechselwirkungen mit der Umwelt beeinträchtigt werden. Auch Stritt Drewes spricht von einem Wandel der Begriffe im Umfeld der Audiopädagogik (Stritt Drewes, 2013, S. 151). So wird in Kontext dieser Arbeit gezielt der Begriff der Hörbeeinträchtigung verwendet. Die Betonung des sozialen Aspektes weist auf die Verantwortung und Gestaltungsmöglichkeiten der Umwelt hin und legitimiert schlussendlich auch die Arbeit der Audiopädagogischen Dienste. Diese Begrifflichkeit wird zudem von der Direktorenkonferenz durch ihre konsequente Verwendung auf der ihrer Homepage⁸ unterstützt.

⁷ World Health Organization

⁸ <https://www.audiopädagogik.ch/>

Bestandsaufnahme in Deutschland

In der Schweiz kann nur auf wenig empirische Untersuchungen und Ergebnisse zurückgegriffen werden, was die Situation der Integration von hb Kindern und Jugendlichen betrifft. Deshalb erfolgt die theoretische Darstellung der Situation für hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche in der Integration mit Quellen, welche sich auf Deutschland beziehen. So werden einschlägige Quellen nacheinander zitiert, um einen Überblick zu bekommen. Die Situation in der Schweiz präsentiert sich in ähnlicher Weise wie in Deutschland. Eine praxisorientierte Schilderung für die Schweiz erfolgt aber erst im Kapitel 2.2. über die ambulante Audiopädagogik.

Die Forschungsarbeiten von Annette Leonhardt (2009) zur „Integration Hörgeschädigter in allgemeinen Einrichtungen“ wurden nach der Ratifizierung der BRK mit einem weiteren Modul ergänzt: „Der ‚Bildungsartikel 24‘ aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter.“ Dabei standen Fragen nach dem aktuellen Stand der Integration bzw. Inklusion und der Umsetzung des genannten Artikels 24 aus der BRK im Zentrum. Die für den vorliegenden Kontext relevanten Ergebnisse werden im Folgenden kurz umrissen. So ergab die Expertenbefragung, dass in allen Bundesländern, ausser Bremen, in Schulgesetzen nach wie vor von Integration anstatt Inklusion gesprochen wird. Auch Förderschulen und Förderzentren existieren weiterhin (vgl. Pospischil, 2015 a, S. 112-114).

Pospischil beschreibt, dass die hb Schüler und Schülerinnen⁹, welche in der Einzelintegration sind, von den Sonderpädagogischen Diensten begleitet werden. Sie macht darauf aufmerksam, dass es nicht „den“ Hörgeschädigten gibt und auch keine einheitliche Lösung für eine erfolgreiche inklusive Beschulung gibt, welche allen hb SuS gerecht werden könnte. So ist beispielsweise die Einzelintegration mit lautsprachlich orientierten SuS einfacher umzusetzen als mit gebärdensprachorientierten SuS. Würden aber auch gehörlose Kinder und Jugendliche einzeln integriert, würde dies aufgrund der nötigen und dauerhaften Präsenz der GebärdensprachdolmetscherIn zu enormen Kosten und möglicherweise auch zu einer Sonderrolle des hb Kindes führen (Pospischil, 2015 b, S. 163).

Auch Hennies (2012) beschreibt, dass überwiegend Schwerhörige und seltener Gehörlose und Resthörige¹⁰ in der Einzelintegration zu finden sind. Er merkt an, dass die Gruppe der Hörbeeinträchtigten in der gesamten Inklusionsdiskussion „nur“ eine unwesentliche Rolle spielt. In Deutschland beispielsweise machen sie gerade 0,16% aller SuS, oder knapp 3% aller SuS mit sonderpädagogischem Bedarf aus. Das führt unter anderem dazu, dass gewisse Bedürfnisse und Umsetzungsmöglichkeiten gar nicht mitgedacht werden, wie am Beispiel der Gebärdensprache kurz angedeutet wurde (vgl. Hennies, 2012, S. 20).

Hennies sieht als realistische Perspektive nicht eine Schule für alle, sondern mitunter auch den Aufbau und die Stärkung von Kompetenzzentren. Dazu gehören auch bilinguale Angebote und Schulungsformen, die auch für hörende Schüler geöffnet werden, wie das die Elbschule in Hamburg¹¹ beispielsweise macht. (Hennies, 2012, S. 23f). Er versteht unter Inklusion den „Prozess zur Sicherung und Erweiterung der Partizipation aller Schüler“. Daraufhin macht er deutlich, dass alleine durch die

⁹ Zugunsten der Lesbarkeit wird die bezeichnung Schülerinnen und Schüler teilweise mit der Abkürzung „SuS“ ersetzt

¹⁰ Eine Übersicht zu den Hörverlusten und Bezeichnungen findet sich im Anhang 11.2.

¹¹ <https://elbschule.hamburg.de/>

gemeinsame Beschulung die genannte Teilhabe an gleichen Bildungschancen nicht sichergestellt werden kann (Hennies, 2012, S. 15). Aus diesem Grund fordert Hennies die qualitative Überprüfung des Inklusionsprozesses, sowie der kommunikativen und sprachlichen Teilhabe. Diese Aspekte müssten Indikatoren der Inklusion sein und nicht das von Hennies in Frage gestellte Modell der „Exklusionsquoten“ (Hennies, 2012, S. 27).

Burger und Hintermair (2011) zeigen mit Forschungsergebnissen zum subjektiven Partizipations- und Integrationserleben, dass Partizipation unabhängig der Schulform zu ermöglichen ist. Gleichzeitig zeigt sich in vielen Studien, dass die SuS in der Einzelintegration tendenziell über die besseren kommunikativen und kognitiven Fähigkeiten verfügen. Ob nun Integration aufgrund dieser Voraussetzungen gelingt oder ob die Integrationsform zu diesen Ergebnissen führt, kann nicht abschliessend geklärt werden. Somit stellt sich weiterhin die Frage, ob die Inklusion für alle hb die richtige Form ist oder „nur“ für SuS mit guten lautsprachlichen und kognitiven Kompetenzen. Die beiden Autoren kommen zum Schluss, dass es für die Umsetzung der Inklusion für hb keine einheitliche und für alle passende Schulform gibt. Also haben die „alten und unoriginellen“ Beschulungsformen weiterhin ihre Berechtigung. Denn es ist nicht im Sinne der Inklusion, dass man den Begriff bereits verwendet, wenn ein oder mehrere hörbeeinträchtigte SuS in der Klasse sitzen. Sie konstatieren, man sei auf dem richtigen Weg, aber die Wegstrecke sei noch weit (vgl. Burger & Hintermair, 2011, S. 99-101).

Im Jahre 2013 publizierte Hüther die ersten Ergebnisse seiner umfassenden Studie zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen: Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen. Dabei wurde die vom Pfalzinstitut für Hören und Kommunikation¹² angebotene ambulante integrierte Förderung betrachtet. Dieses Angebot entspricht den Audiopädagogischen Diensten der Schweiz. Aufgrund des Umfangs und der Spezifität können diese Ergebnisse als sehr relevant für die Situation in der Schweiz angesehen werden (vgl. Hüther, 2014 und 2013 a-d).

Hüther kommt zum Schluss, „dass die meisten Schüler mit Hörschädigungen an den allgemeinen Schulen problemlos unterrichtet werden können“ (Hüther, 2014, S. 21). Diese Schlussfolgerung darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Mehrheit der integrierten SuS von einer leichten bis mittelgradigen Schwerhörigkeit betroffen ist und der Unterricht nicht immer unter optimalen Bedingungen abläuft (Hüther, 2013 d, S. 150). Burger und Hintermair zeigen auf, dass gerade die Unauffälligkeit der hörbeeinträchtigten SuS auch ihre Risiken birgt. In einem Gespräch mit nur einer Person gelingt den hb Kindern die Kommunikation und sie fallen nicht auf. Sobald aber mehrere Personen beteiligt sind oder Störlärm vorhanden ist, sind sie rasch überfordert (Burger & Hintermair, 2011, S. 97).

Und auch die Tatsache, dass ein Viertel der SuS in der Oberstufe von der Regelschule an die Förderschule (PIH) zurückkehrt lässt aufhorchen und vermuten, dass eben doch nicht alles so problemlos abläuft. So konstatiert auch Hüther, dass die Regelschule noch weit davon entfernt ist, Inklusion für alle Arten und Ausprägungen von Hörbeeinträchtigungen anzubieten und umzusetzen (vgl. Hüther, 2013 d, S. 150).

¹² PIH: <http://www.pih-ft.de/pihcms04/index.php>

Mit den Ausführungen einschlägiger Quellen konnte aufgezeigt werden,

- dass Inklusion nicht allein eine Frage der Organisationsform ist,
- dass Partizipation und Kommunikationsteilnahme eminent wichtig sind und als Indikator für eine gelingende Integration bzw. Inklusion dienen sollte,
- dass die Integration zwar in vielen Fällen als problemlos wahrgenommen wird,
- dass dennoch einige Hinweise und Tatsachen Anlass dazu geben, diese Wahrnehmung kritisch zu hinterfragen.

In der Konsequenz fordert Hennies eine Verbesserung der Qualität und der Kommunikationsabsicherung und Hüther formuliert aufgrund hoher Rückkehrzahlen aus der Integration einen Handlungsbedarf. Wie aber können diese Erkenntnisse und Forderungen unter einen Hut gebracht werden? Burger und Hintermair formulierten für die Entwicklung qualitativ guter Inklusionskonzepte für hb Kinder und Jugendliche folgende Leitfrage:

„Wie können die Inklusionsgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention für die sehr heterogene Gruppe der Hörgeschädigten mit dem daraus resultierenden riesigen Spektrum an unterschiedlichen Bedürfnissen so verwirklicht werden, dass ein gleichberechtigter und barrierefreier Zugang zu formalen, persönlichen und sozialen Lerninhalten besteht und zudem die psychologischen Grundbedürfnisse der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen beachtet und befriedigt werden?“

(Burger & Hintermair, 2011, S. 98)

Es kann also als eine grosse Herausforderung bezeichnet werden, eine Antwort auf diese Frage zu finden. Demzufolge ist Teilhabe anstelle von Teilnahme zu ermöglichen und gleichzeitig den spezifischen Bedürfnissen der hb SuS gerecht zu werden.

Herausforderungen

Burger und Hintermair (2011) fragen grundsätzlich, ob Inklusion, verstanden als eine Schule für alle, die richtige Beschulungsart für alle hb Kinder und Jugendlichen sei. Einerseits ist die Gruppe der hörbeeinträchtigten SuS sehr heterogen und hat dementsprechend unterschiedliche Bedürfnisse. Andererseits verweisen die Autoren dabei nebst den erfolgreichen Inklusionsbeispielen auch auf andere Biografien. Dass beispielweise hb Schüler irgendwann „völlig erschöpft und sozial isoliert an die Schule für Hörgeschädigte wechseln“. Und dabei häufig auch die schulischen Leistungen unbefriedigend sind. Aufgrund der vielfältigen Integrationsbiografien begehren die beiden Autoren auch dementsprechend grosse Handlungsspielräume und Wahlmöglichkeiten bei der Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK (UN-Behindertenrechtskonvention, 2007). Burger und Hintermair verstehen den Artikel nicht als eine Doktrin zur Umsetzung der absoluten Inklusion, sondern „als eine Art Leitbild“ (Burger & Hintermair, 2011, S. 95f). So eröffnen sich wiederum die gewünschten Handlungsspielräume für passgenaue Förderangebote. Der Grundgedanke, dass sich dabei die Schule den hb SuS anpasst und nicht umgekehrt, aber bleibt (vgl. Hintermair, 2013, S. 11).

Dennoch sieht Hintermair bei der Umsetzung der Inklusion zwei Problemzonen und formuliert in der Konsequenz vier Thesen, welche berücksichtigt werden sollen, wenn man über Inklusion von hb SuS spricht. Die eine Problemzone sieht er in den gesellschaftlichen Voraussetzungen für die Inklusion. Die willkommene und als selbstverständlich propagierte Vielfalt der Inklusionsbewegung steht in einem starken Widerspruch zu unserer kapitalistischen, leistungsorientierten und normierten Gesellschaft. Im Endeffekt entscheidet wohl die Frage, wieviel Inklusion kosten darf. Blickt man auf die

aktuellen Sporbemühungen, welche auch die Bildung nicht verschonen, weckt dies nicht gerade Hoffnung bezüglich dieser Herausforderung (Hintermair, 2013, S. 13f).

Die zweite Problemzone verortet Hintermair im enwissenschaftlichen Stand bezüglich der Entwicklung hörgeschädigter Kinder. Wie entwickeln sich und lernen Kinder und Jugendliche mit einer Hörbeeinträchtigung? Es sei kaum möglich, passende Angebote für hb Kinder bereitzustellen, „ohne die komplexen Zusammenhänge des Lernens hörgeschädigter Kinder in Erfahrung zu bringen und zur Kenntnis zu nehmen“ (Hintermair, 2013, S. 15). Zu einem späteren Zeitpunkt als der eben zitierten Publikation leisteten Hintermair et al. (2014) selbst mit einem Grundlagenwerk einen massgeblichen Beitrag zur Erweiterung des geforderten Wissens. Sie tragen dabei unter Einbezug aktueller Studien den aktuellen Wissenstand auf einer differenzierten Ebene zusammen (Hintermair, Knoors, & Marschark, 2014). Aber bereits 2013 weist er auf vier Aspekte hin, welche bei der Inklusion von hb Kindern und Jugendlichen berücksichtigt werden müssen:

1. Grosse Heterogenität innerhalb der Gruppe von hb Kindern und Jugendlichen
2. Spezifische Wahrnehmung und Konsequenzen für Lernen und geistige Entwicklung
3. Mögliche sozial-emotionale Konsequenzen einer Hörbeeinträchtigung
4. Entwicklung der Inklusion durch Einbezug der Betroffenen als bottom-up Prozess

Die Punkte der Heterogenität und des Einbezugs der Betroffenen in den Entwicklungsprozess wurde bereits an anderer Stelle aufgegriffen und kurz beschrieben. Die Punkte zwei und drei zielen direkt auf die Bedürfnisse von hb Kindern und Jugendlichen und werden im nächsten Absatz aufgegriffen. Hintermair betont, dass eine konsequente Berücksichtigung der eben beschriebenen Aspekte gleichzeitig einen langen Atem und viel finanzielle Ressourcen erfordere (vgl. Hintermair, 2013, S. 15-17).

Bedürfnisse von hörbeeinträchtigten Schüler und Schülerinnen

Wessel (2012) spricht im Zusammenhang mit dem Paradigmenwechsel in der sonderpädagogischen Förderung davon, dass sich die hörbeeinträchtigten Kinder und Jugendlichen bis vor einigen Jahren in der Rolle als „Bewerber“ befanden. Es stand die Frage im Zentrum, „welche Voraussetzungen das Kind erfüllen muss, damit es in der allgemeinen Schule erfolgreich“ integriert werden kann. In der aktuellen Diskussion muss sich nunmehr die Schule fragen, ob sie über „alle Voraussetzungen verfügt, um ein hörgeschädigtes Kind angemessen fördern zu können“ (Wessel, 2012, S. 146).

Aufgrund der besonderen Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation hörbeeinträchtigter Kinder nennt Wessel Kriterien für eine „baulich-sachliche Barrierefreiheit“: Gute Lichtverhältnisse, Einsatz von technischen Hilfsmitteln wie beispielsweise FM-Anlage, störschallreduzierende Massnahmen, kleinere Klassen und eine förderdiagnostische Grundhaltung (vgl. Wessel, 2012, S. 147). Darüber hinaus formuliert Wessel zwei inhaltliche „Kernkriterien“. Zum einen soll eine identitätsfördernde Lernumgebung den hb Kindern und Jugendlichen genügend Erfahrungen für die Identitätsentwicklung ermöglichen. Dazu gehören Selbsterfahrungen in der hörenden Welt wie auch in der hörbeeinträchtigten Welt. Der eine Teil davon kann nur durch Kontakte mit gleichbetroffenen Peers ermöglicht werden. Dieser Entwicklungsaufgabe messen auch Hintermair (2005) und Tsirigotis (2006) eine kaum zu unterschätzende Bedeutung bei.

Zum andern braucht es eine kommunikative Barrierefreiheit und förderbedarfsspezifische Expertise. Bezüglich der barrierefreien Kommunikation macht Wessel darauf aufmerksam, dass diese nicht

alleine durch Gebärden oder eine FM-Anlage gesichert ist. Die spezifischen Sozialisations-, Wahrnehmungs- und Kommunikationsbedingungen von hb SuS erfordern entsprechende Unterstützungsmassnahmen wie: Strukturierung, Visualisierung, sprachliche Anpassung, Nachteilsausgleich. Auch der veränderte Spracherwerb beispielsweise muss in den Bereichen Wortschatz, Grammatik, Schriftsprache und Aussprache berücksichtigt werden (vgl. Wessel, 2012, S. 147-149).

Wesentlich ist die Kenntnis der Lernvoraussetzungen und Wahrnehmungsbedingungen der hb SuS, wie auch bereits von Hintermair zitiert wurde. Dass dies nicht durch die Regelschullehrperson zu leisten ist, wird sofort klar, wenn man die von Becker (2012) formulierten Qualitätsstandards für die Bildung hb Kinder und Jugendlichen in inklusiven Settings betrachtet. Im Bereich der Fachkompetenz sind spezifische Kompetenzen in folgenden Bereichen gefordert: Kommunikation, Sprachdidaktik, Diagnostik, Pädagogische Audiologie, Beratung und sozial-emotionale Entwicklung. Gleichzeitig muss eine Pädagogik geleistet werden, die folgende Aspekte berücksichtigt: die individuellen Lernvoraussetzungen und sozial-emotionale Situation, die Entwicklung der Kommunikationskompetenz, auch Gebärdensprache und die umfassende Partizipation am Unterricht und Schulleben (vgl. Hintermair, 2013, S. 10).

Dafür braucht es Expertenwissen, eine entsprechende Ausbildung und Erfahrung. An dieser Stelle kommt die ambulante Audiopädagogik oder der Mobile Dienst, wie er in Deutschland genannt wird, zum Zug (vgl. Kapitel 2.2). Die Notwendigkeit einer spezialisierten Förderung und Begleitung der hb Kinder in der Integration wird auch von Küting unterstrichen. „Es geht um mehr als nur dabei zu sein“, so der aussagekräftige Titel von Kütings Artikel zur Betreuung von hb Kindern und Jugendlichen in „inkluisiven“ Settings. Auch sie verweist darauf, dass die Antwort auf die formulierte Leitfrage von Burger und Hintermair komplex ist (vgl. Küting, 2015).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Qualität anstelle von Begriffen und abstrakten Konzepten in der Praxis als Indikator für eine gelingende integrative Beschulung dienen sollte. Es wurde aufgezeigt, dass trotz Inklusionsbestrebungen die Einzelintegration von hb Kindern und Jugendlichen an allgemeinen Schulen die häufigste Form der Integration ist. Verschiedene Quelle belegen, dass diese Integration mehrheitlich funktioniert und als problemlos wahrgenommen wird. Eine zentrale Rolle in diesem Prozess spielen die ambulanten audiopädagogischen Dienste bzw. mobilen sonderpädagogischen Dienste. Heimlich sieht das Konzept der mobilen sonderpädagogischen Förderung auch in einem inklusiven Bildungssystem als unverzichtbar (Heimlich, 2012, S. 95). Die zentrale Frage wird also sein, wie dass die Audiopädagogischen Dienste die geforderte Qualität weiterhin leisten und verbessern können?

Deshalb fokussiert die weitere theoretische Aufarbeitung die Möglichkeiten der Audiopädagogischen Dienste im Rahmen der Einzelintegration. Dabei steht nun mehr wieder die aktuelle Situation im Fokus. So werden im Folgenden die Angebote der Mobilen Dienste in Deutschland und schlussendlich die Audiopädagogischen Dienste, kurz APD¹³, in der Schweiz beschrieben. Perspektiven vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte können aus den bisherigen Ausführungen abgeleitet werden, sind aber nicht Thema dieser Arbeit. Es ging um eine Positionierung der Audiopädagogik, welche mit den angeführten Aspekten soweit erfolgt ist.

¹³ Audiopädagogischer Dienst ist die in der Schweiz gebräuchliche Bezeichnung und wird fortan mit der Abkürzung „APD“ ersetzt.

2.2. Ambulante Audiopädagogik

Nun werden die bereits angeführten ambulanten Angebote beschrieben. Die theoretische Abstützung erfolgt wiederum auf deutsche Quellen, welche sich dementsprechend auf die Verhältnisse in Deutschland beziehen. In einer ersten groben Beurteilung kann aber gesagt werden, dass sich diese inhaltlich nicht bedeutend von den APD in der Schweiz unterscheiden. Rahmenbedingungen wie Finanzierung, Arbeitsbedingungen und administrative Prozesse unterscheiden sich auch innerhalb der jeweiligen Länder stark und sind daher nicht Thema. Es geht um die Ziele, Aufgaben und Inhalte der ambulanten Angebote.

2.2.1. Ambulante Angebote

Das Konzept der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste, MSD wie sie Deutschland genannt werden, ist als ein übergeordnetes Konzept der subsidiären Sonderpädagogik zu verstehen. Das Angebot eines MSD wird im Normalfall von einer Sonderschule gestellt. Dabei werden SuS mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf an ihrem Wohnort in eine Regelklasse eingeschult und regelmässig von einem fachspezifisch ausgebildeten Sonderpädagogen oder Sonderpädagoginnen begleitet und gefördert. Dabei ist die Lernzielerreichung immer häufiger nicht mehr zwingendes Kriterium für eine Integration (vgl. Goschler, 2014, S. 92; Heimlich, 2012, S. 92ff; Schor, 1998, S. 35-37).

Die Aufgaben der MSD werden von verschiedenen Quellen kurz zusammengetragen und aufgeführt. Überblickt man beispielsweise den Inhalt der aktuellen Informationsbroschüre „Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret“¹⁴ befinden sich die Hauptaufgaben in den Bereichen:

- sonderpädagogische Förderdiagnostik,
- sonderpädagogische Förderung,
- sonderpädagogische Beratung,
- Koordination.

Bezogen auf die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste im Raum Bayern beschreibt Goschler fünf wesentliche Tätigkeitsbereiche: Diagnostik, Förderung, Beratung, Koordination der Förderung, Fortbildung und Professionalisierung (Goschler, 2014, S. 90). Er spricht davon, dass dabei die Förderung nicht nur Massnahmen für die direkte Förderung des Kindes meint. Dazu gehören beispielsweise auch die Sensibilisierung der Lehrpersonen bezüglich der spezifischen Bedürfnisse des hb Kindes, Informationen über die Auswirkungen einer Hörbeeinträchtigung und entsprechende Massnahmen. Damit wird begründet, dass der Bereich der Förderung auch mit einem hohen Mass an Beratung verknüpft ist. Weiter ist die Koordination der Förderung oft auch Aufgabe des APD und erfordert eine gute Vernetzung verschiedener Bezugssysteme (vgl. Goschler, 2014, S. 91, Schor, 2002, S. 96, Schor, 2002, S. 43f). Somit wird auch klar, dass nicht nur Direktbetroffene Klientel der APD sind, sondern auch Personen, welche direkten oder indirekten Einfluss auf die Entwicklungssituation der hb Kinder und Jugendlichen haben (Frerichs, 1998, S. 32).

Vergleicht man die verschiedenen Förderschwerpunkte der Mobilen Sonderpädagogischen Dienste macht der Förderschwerpunkt Hören mit 32% den grössten Anteil aus (Goschler, 2014, S. 104). Es kann also davon ausgegangen werden, dass die ambulante Förderung bei hb Kindern und Jugendli-

¹⁴ Informationsbroschüre «Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret », herausgegeben vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München vgl. Literaturverzeichnis „Internet“

chen ein häufig angewandtes Modell ist. Wie bereits aufgezeigt wurde, kommt der Einzelintegration auch im Zusammenhang mit der BRK vermehrt zum Zug. Vorwiegend gilt dies für SuS mit leicht- bis mittelgradigem Hörverlust und guten kognitiven Voraussetzungen. Es bleibt aber zu klären, ob sich diese Tatsache auch auf SuS mit reduzierten Lernzielen anwenden lässt. Klar ist aber, dass den MSD bzw. APD im momentanen Umfeld der Integration von hb Kindern und Jugendlichen eine bedeutende Rolle zukommt.

2.2.2. Ziele des Audiopädagogischen Dienstes

Im Folgenden konzentrieren sich die Ausführungen nur noch auf die Mobilen Sonderpädagogischen Dienste mit dem Schwerpunkt Hören. Im Weiteren wird dafür die in der Deutschschweiz übliche Bezeichnung verwendet: Audiopädagogischer Dienst, kurz APD. Um sich über das Angebot einen Überblick verschaffen zu können werden im Folgenden die Ziele, die Aufgaben der APD beschrieben. Darauf folgt ein kurzer Blick auf die Anforderungen an Fachpersonen Audiopädagogik. Engert beschreibt das übergeordnete Ziel der Audiopädagogischen Dienste wie folgt:

„Der Mobile Sonderpädagogische Dienst strebt eine möglichst dauerhafte schulische Bildung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörstörung in jeder Schulart an. Das Leistungspotential des hörgeschädigten Kindes sollte möglichst bestmöglich ausgeschöpft werden. Des Weiteren sollen der psychosoziale Bereich und die Entwicklung einer stabilen Persönlichkeit mit umfassenden kommunikativen und sozialen Kompetenzen im Vordergrund stehen“ (Engert, 2014, S. 161-164).

Sie beschreibt somit eine sehr umfassende Zieldimension, welche sich in der Realität auch so abbildet. Gleichzeitig wird angedeutet, welches komplexes und anspruchsvolles Arbeitsfeld die APD bestreiten. Eine ähnliche Zieldefinition formulierte Frerichs, er konkretisiert diese aber dann anhand von Leitzielen. Obwohl Frerichs aus dem philosophisch-wissenschaftlichen Umfeld kommt, leistete er mit seiner Dissertation „Audiopädagogik“ einen wesentlichen Beitrag zur Beschreibung von spezifischen Inhalten der Audiopädagogik. Dabei fokussiert er vorwiegend die inhaltliche Ebene. Aber auch er sieht das Ziel der Audiopädagogik darin:

„...das hörbeeinträchtigte Individuum in die Lage zu versetzen, sich chancengerecht in der akustisch-materiellen und in der lautsprachlich-sozialen Welt zu entwickeln, sich durch Erziehungsmassnahmen und Bildungsangebote soziokulturell integrieren zu können und sich beruflich durch maximale Qualifizierung positionieren zu können“ (Frerichs, 1998, S. 15).

Frerichs betrachtet somit die zitierten Erziehungsmassnahmen und Bildungsangebote als Aufgabe über die Entwicklungsphasen hinweg: von der Frühförderung bis zur Erwachsenenbildung. Als konkretisierende Leitziele zur Beschreibung dieser Aufgabe formuliert er:

- Entwicklung einer funktionalen Hörfähigkeit,
- Nachvollzug eines natürlichen Spracherwerbs,
- Sicherstellung einer natürlichen Persönlichkeitsentwicklung,
- Sicherstellung einer sozialen Integration,
- Realisierung chancengerechter Bildung und Ausbildung.

Aus dieser breiten Palette an Zielen ergeben sich die Aufgaben der APD. Diese werden im nächsten Absatz zusammengetragen und beschrieben. Vorab muss gesagt werden, dass sich die Ausführungen in ihrer Spezifität dem Forschungsgegenstand nähern. Ziel ist nicht mehr die Positionierung in

einem Feld verschiedener Ansichten. Vielmehr steht nun die konkrete Beschreibung des Berufsfeldes der Fachpersonen Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz im Zentrum. Daher werden allgemeinere Quellen aus dem deutschen Raum kurz referiert, bevor zwei sehr spezifische Quellen für die Weiterarbeit herangezogen werden. Im konkreten Fall sind dies ein Beitrag aus der Praxis der Gehörlosen- und Sprachheilschule Riehen, publiziert in der Zeitschrift Hörgeschädigtenpädagogik (Stritt Drewes, 2013) und das kürzlich veröffentlichte Berufsportrait mit entsprechenden Handlungsfelder der Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz Schweiz¹⁵.

2.2.3. Aufgaben des Audiopädagogischen Dienstes

Die Kerngebiete der APD orientieren sich grundsätzlich an den vorab genannten Aufgaben der allgemeinen MSD. Dazu kommen die spezifischen Aufgaben in der Arbeit mit Hörbeeinträchtigten, welche sich aus den vorgestellten Zieldefinitionen ergeben. Davon lassen sich einige auch konkret anhand der Lektüre spezifischer Quellen ausmachen. So beispielsweise aus den Beschreibungen der Fallbeispiele von Sellin (2009): Beratung der Eltern, Beratung und Umsetzung des Nachteilsausgleich, Sensibilisierungslektionen, Beratung der Lehrpersonen, Beratung und Handhabung bezüglich Hilfsmittel, Schullaufbahnberatung, Koordination zwischen Eltern, Fachpersonen, Amt (vgl. Sellin, 2009, S. 59-62). In den Schlussfolgerungen weist Sellin darauf hin, dass die Beratungen als Einzelfallberatung zu verstehen sind und dass diese ein gut funktionierendes System vor Ort nicht ersetzen können. Die Strukturen und Bedingungen vor Ort sind weiterhin entscheidend (Sellin, 2009, S. 62f).

Lönne (2009) gibt anhand von Ergebnissen aus Interviews mit Lehrpersonen des MSD Schwerpunkt Hören einen Überblick über die Aufgaben der APD. Dazu gehören: Beratung der Eltern, Beratung und Sensibilisierung der Lehrpersonen, Unterrichtshospitationen, Unterstützung psychosoziale Integration, Erstkontakt zur Schule herstellen, Information über Hörbeeinträchtigung und deren Auswirkungen, Information über Nachteilsausgleich, Sensibilisierungslektionen und vereinzelt regelmässige Fördermassnahmen. Es zeigt sich, dass die Beratung und Information der an der Integration der hb Kinder beteiligten Personen ein Schwerpunkt ist. Aufgrund fehlender Ressourcen können nur wenig Besuche im Unterricht oder gar regelmässige Fördermassnahmen geleistet werden. Oft geschieht dies nur zu Beginn und in schwierigen Phasen. Die Beratungen und Besuche sollen grundsätzlich eine präventive Wirkung haben (vgl. Lönne, 2009, S. 66-69).

Auch Truckenbrodt und Leonhardt erachten die Beratung und Vernetzung als besonders relevant. Weiter geben sie in ihrer Handreichung für Lehrpersonen in der Regelschule anhand einer Tabelle¹⁶ einen guten Überblick über die Aufgaben der APD (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016, S. 33).

Beraten, Kooperieren, Fördern, Diagnostizieren, Organisieren, Dokumentieren, sich mobil und flexibel bewegen. Mit diesen Worten beschreibt auch Tsirigotis die vielfältigen Tätigkeiten von Hörgeschädigtenpädagogen und Hörgeschädigtenpädagoginnen (Tsirigotis, 2014, S. 24). Und so vielfältig die Aufgaben hier beschrieben sind, so unterschiedlich sind die Bedürfnisse und Situationen von hb SuS, die vom APD begleitet werden. Somit liegt es auf der Hand, dass sich daraus dementsprechend umfangreiche Anforderungen an die Fachpersonen Audiopädagogik ergeben.

¹⁵ Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz

Die Direktorenkonferenz ist eine Arbeitsgemeinschaft der Leiter/-innen Leitenden der Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige und der audiopädagogischen Diensten der gesamten Deutschschweiz

¹⁶ Die Übersicht der Aufgaben vom Mobilien Dienst ist im Anhang 11.3. zu finden.

2.2.4. Anforderungen an Fachpersonen Audiopädagogik

Betrachtet man die professionellen Rollen, welche Tsirigotis den Hörgeschädigtenpädagogen und Hörgeschädigtenpädagoginnen zuschreibt, zeigt sich, dass dabei nicht jene dominieren, welche die direkte Arbeit mit dem Kind betreffen. Diese Anforderungen gehen weit über die hörgeschädigtenpädagogische Kompetenzen hinaus, Beratungs- und Kooperationskompetenzen werden immer wichtiger. Auch das breite fachspezifische Wissen, geht deutlich über das klassische sonderpädagogische Wissen hinaus. Dieses ist aber für eine fachspezifische Beratung und Begleitung von Regelschullehrpersonen unverzichtbar (vgl. Tsirigotis, 2014, S. 25f und Schor, 1998, S. 41-46).

Die Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten listen in einem Positionspapier Kompetenzen auf, welche es für eine bedürfnisorientierte Beschulung von hb SuS braucht. Dieses Papier entstand vor dem Hintergrund der Inklusionsbestrebungen und fordert, dass diese Kompetenzen unabhängig des Lernortes „abrufbar“ sein müssen. Die Auflistung der folgenden Kompetenzen soll als Grundlage für die Qualitätsüberprüfung von Bildungsangeboten dienen.

Kompetenzen in den Bereichen

- | | |
|---|------------------------------------|
| ○ Kommunikation | ○ Didaktik |
| ○ Sprachdidaktik | ○ Diagnostik |
| ○ Pädagogische Audiologie | ○ Beratung |
| ○ Förderung sozial-emotionale Entwicklung | ○ Interdisziplinäre Zusammenarbeit |

(Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e.V., 2015, S. 100-101)

In Bezug auf den Forschungsgegenstand kann hier festgehalten werden, dass sich dieser als sehr relevant erweist. Beratungs- und Kooperationskompetenzen erweisen sich im komplexen Arbeitsumfeld zunehmend als Schlüsselkompetenzen. Ausgehend von der Hypothese, dass eine gute Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen APD und Lehrpersonen positive Auswirkungen auf die Integration der hb Kinder und Jugendlichen hat, kann also auch eine Verbesserung der Zusammenarbeit als erstrebenswertes Ziel in der audiopädagogischen Arbeit angesehen werden. Abseits der Begriffsdebatten kommt die Forderung nach Qualität immer wieder zu Tage. Im Kapitel der Zusammenarbeit sollen diese Gedanken zur Qualität von Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen APD und Lehrpersonen wieder aufgenommen werden.

2.3. Die audiopädagogischen Dienste in der Schweiz

Bis anhin erfolgte die theoretische Aufarbeitung der relevanten Aspekte mithilfe von Quellen, welche sich auf Deutschland bezogen. Bevor der Aspekt der Zusammenarbeit theoretisch aufgearbeitet wird, erfolgt an dieser Stelle eine Konkretisierung des Berufsfeldes „Audiopädagogik“ in der deutschsprachigen Schweiz. Wie bereits an anderer Stelle erwähnt, erfolgt dies mit zwei spezifischen Zugängen: mit einem Artikel als Beschreibung der Praxis und dem Berufsportrait welches von der Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz erarbeitet wurde. Grundsätzlich lassen sich die bereits dargelegten theoretischen Konzepte und Aussagen auch auf Schweizer Verhältnisse anwenden. Dennoch soll zu Beginn auf einige markante Unterschiede oder Besonderheiten aufmerksam gemacht werden.

2.3.1. Integration von Hörbeeinträchtigten in der Schweiz

Auch wenn sich die Einzelintegration in Deutschland etabliert, wird immer noch die Mehrheit der hb Kinder an Förderschulen, also Sonderschulen beschult. 35% werden in der Einzelintegration vom APD begleitet und 65% besuchen den Unterricht an einer Sonderschule (Goschler, 2014, S. 109). Da lässt sich ein markanter Unterschied zur Schweiz feststellen. Bei Integration von Hörbeeinträchtigten dominiert die Form der Einzelintegration, welche bereits auf eine lange Tradition zurückblicken kann (vgl. Weissen, 1995). Die Schweiz hat die UN-BRK zwar erst einige Jahre später als Deutschland ratifiziert und dementsprechend verzögert kam die Inklusionsdebatte in der Schweiz an. Nichts destotrotz verfügt die Schweiz teilweise über eine mehr als 50-jährige Erfahrung in der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in Regelschulen. Die Schweiz führt keine Statistik, weshalb nicht auf konkrete Zahlen zurückgegriffen werden kann. Aber gestützt auf Zahlen der Kompetenzzentren in der Schweiz zeigt sich, dass die Mehrheit der hörbeeinträchtigten SuS in Regelklassen beschult wird. Dabei ist zu sagen, dass ein grosser Teil dieser Kinder und Jugendlichen von einem leicht- bis mittelgradigen Hörverlust betroffen ist und kein zusätzlicher sonderpädagogischer Bedarf vorhanden ist. Immer mehr Kinder können von einer guten Cochlea-Implantat Versorgung profitieren. Der technische Fortschritt trägt auch massgeblich dazu bei, dass mehr SuS in Regelschulen integriert werden können - Tendenz steigend. Zugleich kann festgestellt werden, dass die Schülerzahlen von hb Kindern und Jugendlichen an Sonderschulen abnehmen. So waren in den letzten Jahren aufgrund der ausbleibenden Nachfrage auch Sonderschulinstitutionen gezwungen ihre Türen zu schliessen¹⁷.

Im Unterschied zu Deutschland verfügen die APD in der Schweiz über deutlich kleinere Einzugsgebiete, da die Umsetzung der Sonderpädagogik den Kantonen untersteht. Dies führt zu einer grossen Varianz, was die Rahmendbedingungen der APD betrifft. So sind beispielsweise einige Kantone einem massiven Spardruck ausgesetzt und es werden auch Einsparungen im Bildungsbereich diskutiert. Es verfügen zudem gar nicht alle deutschsprachigen Kantone über einen eigenen APD. In der deutschsprachigen Schweiz bieten folgende Kantone audiopädagogische Dienste an: Bern, Basel, Luzern, St.Gallen, Zürich, Aargau, Solothurn, Graubünden und Thurgau. Dabei haben diverse Kantone Mandate für Nachbarkantone wie beispielsweise der Kanton Bern. Er bietet seine Dienste zusätzlich für die deutschsprachigen Teile der Kantone Wallis und Fribourg an. Die Rahmenbedingungen und teilweise auch die Finanzierung unterscheiden sich von Kanton zu Kanton. Der Auftrag hingegen deckt sich in den zentralen Aufgaben- und Handlungsfelder. Aus diesem Grund geht es um Inhalte wie das Berufsbild, die Handlungsfelder und nicht um die kantonalen Rahmenbedingungen. Es ist nicht zu bestreiten, dass diese teilweise auch unsere Arbeit und Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen beeinflussen. Der Anspruch ist aber, dass eine Handreichung entsteht, welche interkantonalen Ansprüchen genügt, wie dies die HfH auch in ihrer Ausrichtung tut. Diese Ausrichtung bestimmt den Differenzierungsgrad oder bildlich gesprochen die Flughöhe, woran sich die gesamte Arbeit orientiert. Es folgt eine Beschreibung der Praxis eines Audiopädagogischen Dienstes in der Schweiz anhand des Beispiels vom APD der Gehörlosen- und Sprachheilschule in Basel (Stritt Drewes, 2013). Der Auftrag des APD GSR umfasst die „Beratung, Förderung, Schulung und Unterstützung von Babies,

¹⁷ vgl. dazu Pressemeldung SRF 2014 im Literaturverzeichnis „Internet“

(Klein-) Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit einer Hörbeeinträchtigung und ihren Familien“ (Stritt Drewes, 2013, S. 151). In diesem Fall erhält der APD den Auftrag vom Departement für Bildung und wird mit einer Leistungsvereinbarung geregelt. Anspruch auf die Leistungen des APD haben grundsätzlich alle Kinder, welche von einer diagnostizierten Hörbeeinträchtigung oder einer AVWS (Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung) betroffen sind. Die Beratung und Unterstützung des APD beginnt vom Moment der Diagnose und kann bis zum Ende der ersten beruflichen Ausbildung dauern. Die Phase der Früherziehung ist sehr intensiv und in der Regel erfolgen wöchentlich ein bis zwei Besuche zuhause durch den APD. Dabei ist nebst der Förderung des (Klein-) Kindes die Beratung und Information der Eltern und der Familie zentral. So werden beispielsweise Grundlagen über Hör- und Kommunikationsentwicklungen besprochen. Meist erfolgt beim Eintritt in die Regelschule auch ein Wechsel der Fachperson Audiopädagogik, da die Mitarbeitenden des APD meist entweder auf die Schule oder den Früherziehungsbereich spezialisiert sind. Der Regelschulunterricht kann oft den Bedürfnissen der hörbeeinträchtigten SuS nicht gerecht werden. Klassische Beispiele dafür sind die Raumakustik oder ungünstige Kommunikationsbedingungen im Unterricht. Da braucht es einerseits Beratung und Sensibilisierung der Lehrperson und andererseits die Unterstützung der SuS. Dies kann durch die Förderung von Lern- und Arbeitstechniken oder den Aufbau von Kommunikationstechniken erfolgen. Ein wichtiges Instrument ist das Vorentlasten bzw. das Vorarbeiten. So wissen die SuS bereits, um was es geht, können ihr Vorwissen einbringen und dem Unterricht besser folgen. Im Sprachunterricht müssen die SuS meist so viel Energie für das akustische Verstehen aufwenden, dass die Reflexion des Gehörten zu kurz kommt. Auch da ist Unterstützung oder Entlastung angezeigt. Diese kann beispielsweise mit der Gewährleistung des Nachteilsausgleichs erreicht werden. Der Nachteilsausgleich wird im Anhang 11.4. anhand eines Informationsdossiers vom APD Bern ausführlicher erläutert (vgl. Stritt Drewes, 2013, S. 151-153).

2.3.2. Das Berufsbild der Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz

Ein einheitliches Berufsbild über die Audiopädagogik gab es bis vor kurzem in der Schweiz nicht und das könnte verschiedene Gründe haben. Das Angebot der APD ist eine kantonale Angelegenheit und ist dementsprechend unterschiedlich geprägt. Mit Ausnahme von regelmässigen Treffen der Leitenden dieser Dienste fand wenig Vernetzung zwischen den APD und Fachpersonen APD statt. Es ist eine kleine Berufsgruppe von Spezialisten. Eigentlich sind die Fachpersonen Audiopädagogik dem Berufsstand der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zugehörig. Trotzdem unterscheidet sie sich gerade durch die ambulante und spezialisierte Arbeitsweise deutlich von der Arbeitsweise der klassischen Heilpädagogik- oder IF-Lehrperson.

Es bestehen aber nun Bestrebungen sich über die Kantonsgrenzen hinweg zu vernetzen und sich für unsere Berufsgruppe stark zu machen. Dazu zählt das unlängst initiierte jährliche Treffen für Mitarbeitende der kantonalen Audiopädagogischen Dienste der deutschsprachigen Schweiz. Die Dienste geben den andern Berufskolleginnen und -kollegen einen Einblick in ihre Arbeitsmethoden und Arbeitsmaterialien. Brennpunkte der täglichen Arbeit in der Integration hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlichen werden diskutiert.

Mit demselben Ziel der Vernetzung und Stärkung der Audiopädagogik setzte sich die bereits mehrfach erwähnte Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz intensiv mit der Erarbeitung eines Berufsportraits der

Audiopädagogik auseinander. Daraus resultierte eine informative Website, die Auskunft gibt zu den Handlungsfeldern, den Anforderungen und zum Ausbildungsprofil von Fachpersonen Audiopädagogik. Weiteres Ergebnis sind Kurzfilme, welche zur Sensibilisierung von Personen im Umfeld von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen beitragen sollen.

Das Hauptprodukt dieser Arbeitsgruppe mündete nun in einem Berufsportrait der Audiopädagogik und einer Beschreibung deren Handlungsfelder (vgl. Abb. 1), welche ihre Gültigkeit für die Deutschschweizer Kantone haben soll. Bei der Erarbeitung standen Ansprüche wie Information, Transparenz, Struktur, Verbindlichkeit und die angesprochene überkantonale Gültigkeit im Fokus. Die Handlungsfelder sollten sich in allen kantonalen Audiopädagogischen Diensten in mehr oder weniger ausgeprägter Form finden lassen, unabhängig der unterschiedlichen Rahmenbedingungen und Voraussetzungen. Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, diese sehr aktuellen Entwicklungen und Bestrebungen aufzugreifen und mögliche Synergien zu nutzen. Deshalb werden die Struktur, die Handlungsfelder und die Begrifflichkeiten als Grundlage und Ausgangspunkt für die Forschungsarbeit genutzt. Dies erfolgt in Absprache mit der genannten Arbeitsgruppe.

Ausgangspunkt für die folgenden Schilderungen ist die Übersicht über die Handlungsfelder der Fachperson Audiopädagogik. Mit den vorangegangenen Ausführungen hat sich das Bild bis auf die Ebene der Aufgaben und Handlungsfelder ausdifferenziert. Nun werden die einzelnen Handlungsfelder mit deren Beschreibungen unverändert von der Homepage¹⁸ zitiert und aufgelistet. Alle Bereiche werden kurz mit einigen Worten und gegebenenfalls mit Beispielen expliziert.

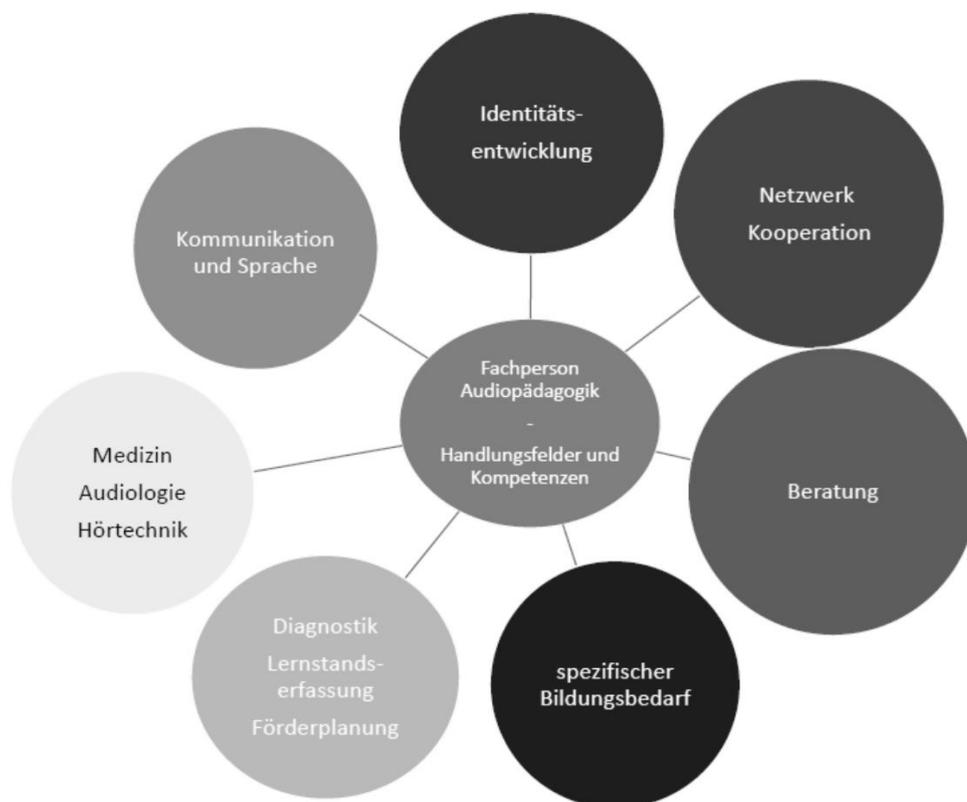


Abb. 1: Übersicht der Handlungsfelder der Fachperson Audiopädagogik

¹⁸ <https://www.audiopädagogik.ch/>

2.3.3. Handlungsfelder Audiopädagogik Schweiz

Identitätsentwicklung

Die Fachperson Audiopädagogik unterstützt die Identitätsentwicklung bezüglich:

- selbstbestimmtem Umgang mit der Hörbeeinträchtigung
- grösstmöglicher gesellschaftlicher Teilhabe
- ermöglicht Kontakte zu anderen Hörbeeinträchtigten

Dieser Bereich kann als einer der herausforderndsten bezeichnet werden. Gewisse Prozesse in diesem Bereich kann man den Kindern nicht abnehmen. Sie können im Idealfall dazu motiviert, angeregt und unterstützt werden. Andere Faktoren wiederum liegen klar in den Händen der Fachperson Audiopädagogik. Die Partizipation in der Klasse muss durch entsprechende Massnahmen und Beratung der Lehrpersonen gewährleistet werden.

Zentrale Aufgabe des Jugendalters ist die Akzeptanz der körperlichen Erscheinung. Als besonders schwierig dürfte dabei der Umstand sein, dass die Hörbeeinträchtigung an sich nicht sichtbar ist, jedoch die Hilfsmittel. Je nach Abhängigkeit und erfahrbarem Nutzen der Hörgeräte werden die Hilfsmittel zwangsläufig zum eigentlich sichtbaren Merkmal für die Hörbehinderung. Aus diesem Grund sehen sich Fachpersonen Audiopädagogik in der Arbeit mit hb Jugendlichen oft mit Themen konfrontiert wie: gleich sein - anders sein, sich nicht vollwertig fühlen, Minderwertigkeitsgefühlen, die Behinderung als Barriere für Beziehungen. Die ist eine besondere Herausforderung für die Fachperson Audiopädagogik da gerade in dieser Thematik Kontakte zu Gleichbetroffenen am meisten Wirksamkeit zeigen. Gleichzeitig ist aber die Hemmschwelle gross, sich überhaupt auf ebendiese Kontaktmöglichkeiten einzulassen.

Kommunikation und Sprache

Die Fachperson Audiopädagogik:

- Vermittelt Spezialisten für Kommunikationsformen und -systeme
- Unterstützt und fördert ein auf die Hör- und Sprachentwicklung sensibilisiertes Kommunikationsverhalten
- Setzt sich für barrierefreie Kommunikation im Klassenzimmer ein

Spezialisten für Kommunikationsformen und Systeme, sind Akustiker/innen, Gebärdensprachdolmetscher/innen. Da kann es für die Fachperson um die Hilfestellung für einen Antrag einer FM-Anlage oder ein Klassenmikrofon gehen. In seltenen Fällen kommt auch Unterstützte Kommunikation UK zum Einsatz. Nebst der Vermittlung von Kontakten zu Fachstellen ist ein förderliches Kommunikationsverhalten von und für die hb Kinder zentrale Aufgabe.

Die Kommunikation ist Dreh- und Angelpunkt von Lernprozessen und sozialen Interaktionen. Liegen in diesen Bereich hinderliche Faktoren auf persönlicher oder Umweltebene vor, kann dies schwerwiegende Einbussen im Bereich des Lernens und der sozialen Integration zur Folge haben. Aus diesem Grund versucht die Audiopädagogik die Kommunikationshindernisse möglichst gering zu halten. Dies passiert durch Sensibilisierung der Klasse, der Lehrpersonen, der Bezugspersonen und des Umfeld. Der regelmässige und korrekte Einsatz der FM-Anlage ist ein weiterer Baustein in der Kommunikationsabsicherung.

Medizin, Audiologie, Hörtechnik

Die Fachperson Audiopädagogik:

- Begleitet den hörtechnischen Anpassungsprozess im interdisziplinären Kontext
- Klärt ab, welche Hilfsmittel nötig sind und begleitet deren Einsatz, sodass Kinder und Jugendliche mit Hörbeeinträchtigung vergleichbare Bedingungen & Lernchancen haben
- Nutzt audiologisches Fachwissen

In diesem Aufgabenfeld ist die Begleitung und Überprüfung des Hilfsmiteleinsatzes relevant. Sind die Hörgeräte funktionstüchtig, werden sie von den Kindern getragen? Funktioniert die FM-Anlage und wird sie adäquat eingesetzt? Die Fachperson Audiopädagogik holt Rückmeldungen und Beobachtungen bei den Lehrpersonen und Eltern ein. Sie ist Ansprechpartner für audiologische und technische Fragen im niederschweligen Bereich und koordiniert zusammen mit den Eltern den Kontakt zu Fachpersonen der Akustik und Pädaudiologie.

Beratung

Die Fachperson Audiopädagogik berät, unterstützt und begleitet:

- Eltern / Erziehungsberechtigte und das Umfeld ab Diagnose
- Fachpersonen / Behörden bei Fragen zum chancengerechten Unterricht
- Lernende in ihrer persönlichen / schulischen Entwicklung und bzgl. Nachteilsausgleich

Der Anteil an Beratung ist in im Berufsfeld der Fachpersonen Audiopädagogik massiv höher als vergleichsweise einer schulhaus- oder zumindest ortsansässigen SHP¹⁹. Dies lässt sich mit der Spezialistenrolle und dem spezifischen Fachwissen begründen. Dazu gehört die Beratung von Eltern, Mitarbeitenden in Tagesschulen, Schulleitenden und Peers des hb Kindes. Die Zielgruppe umfasst also weit mehr als die Lehrpersonen, welche unmittelbar mit dem hb Kind arbeiten.

Inhalte der Beratung werden im Interview versucht zu identifizieren. Darüber hinaus sollen aber vor allem auch formale Aspekte wie Rahmenbedingungen und Formen der Beratungen im Fokus stehen. Besonders der chancengerechte Unterricht bedarf zumeist einer fachkundigen Beratung mit dem audiopädagogischen Spezialwissen.

Spezifischer Bildungsbedarf

Die Fachperson Audiopädagogik stellt Angebote bereit zur gezielten Förderung:

- der Kommunikationskompetenzen
- Wahrnehmungs-, Sprech- und Sprachkompetenzen

Die Fachperson Audiopädagogik ist Fachperson für:

- Sprachdidaktik
- Hör- und Kommunikationsstrategien
- Exekutive Funktionen

Wie bereits vorangehend erläutert kommt der erfolgreichen Kommunikation in Lernprozessen und der sozialen Interaktion eine tragende Rolle zu. Daraus folgernd ist die gezielte Förderung von Kommuni-

¹⁹ SHP, Abkürzung für Schulische Heilpädagogin oder Schulischer Heilpädagoge

kationskompetenzen unabdingbar. Auf der Ebene der Schüler kann die Kommunikationstraining bedeuten: Strategien bei Nichtverstehen, Lippenlesen, Schaffen von kommunikationsfreundlichen Situationen.

Kommunikation umfasst ein breites Spektrum und ist für die Partizipation im Unterricht zentral. Denn jedes Fach ist auch ein Sprachfach. In diesem Zusammenhang spielen die exekutiven Funktionen eine wesentliche Rolle. Das Arbeitsgedächtnis und die Aufmerksamkeit werden beispielsweise viel stärker durch den Verstehensprozess belastet, als dies bei hörenden Kindern der Fall ist. Dies führt zu rascher Ermüdung wie oft auch zu einer weniger ausgeprägten Entwicklung der exekutiven Funktionen. Die Schulung der auditiven Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit und der phonologischen Schleife sind mögliche Fördermassnahmen.

Diagnostik, Lernstandserfassung, Förderplanung

Die Fachperson Audiopädagogik ist Fachperson für:

- Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Sprachdiagnostik
- Erfasst Lernstand und Lernvoraussetzungen in relevanten Schulfächern
- Erstellt bei Bedarf eine differenzierte Förderplanung nach ICF
- Kennt Entwicklungsverläufe von hörbeeinträchtigten Kindern

Um Kompetenzen in entwicklungs- und lernrelevanten Bereichen gezielt fördern zu können, müssen Lernstand und Lernvoraussetzungen erfasst werden. Fachpersonen Audiopädagogik sind auf Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Sprachdiagnostik spezialisiert. Auf der Grundlage der Ergebnisse erfolgt eine Förderplanung nach ICF²⁰. Daraus ergeben sich Förderziele, welche die Audiopädagogik im Wesentlichen versucht abzudecken. Oft ergeben sich aber nicht isolierte Förderziele, welche wiederum einer Zusammenarbeit und Absprachen mit anderen Fachpersonen bedürfen.

Netzwerk & Kooperation

Die Fachperson Audiopädagogik:

- Koordiniert die Zusammenarbeit aller Bezugs- und Fachpersonen
- Pfl egt Kontakte zu relevanten öffentlichen Stellen (z.B. Medizin, Akustik, IV)

Die Audiopädagogik findet im Spannungsfeld der Integration statt. Die Koordination der Zusammenarbeit aller an der Förderung des hb Kindes beteiligten Personen ist Dreh- und Angelpunkt für eine gelingende Integration. Dazu gehören im Normalfall die Eltern und die Lehrpersonen an der Klasse und die Schulleitung. Darüber hinaus erweitert sich das Feld anhängig vom Förderbedarf. Da können Fachpersonen aus den Bereichen Schulische Heilpädagogik, Logopädie, Psychomotorik, Akustik, Medizin, Soziale Arbeit, Gebärdensprache oder Deutsch als Zweitsprache dazukommen. Besondere Aufmerksamkeit verdient im Umfeld dieser multiprofessionellen Zusammenarbeit die Koordination wie auch die Absprache bei Schnittstellen. Aus den Ausführungen wird zudem ersichtlich, dass die audiopädagogische Arbeit einen sehr grossen Anteil an interdisziplinärer Zusammenarbeit innehat.

²⁰ International Classification of Functioning, Disability and Health

Umso zentraler sind Koordination, Absprachen und Rollenklärung an Schnittstellen. An diesem Punkt setzt die vorliegende Forschungsarbeit an und will Schnittstellen ausfindig machen und benennen.

Die Grundlagen, Vorgaben und Konzepte zur Integration zeigen auf, dass die Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen eine vielschichtige Angelegenheit ist, jedoch mit guten Erfolgchancen. Aber gerade diese Vielschichtigkeit, welche nicht immer so offensichtlich ist, verlangt nach einer gut funktionierenden interdisziplinären Zusammenarbeit. Mit den vorangegangenen Ausführungen kann begründet werden, weshalb die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und der den Fachpersonen APD Dreh- und Angelpunkt in der integrativen Beschulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen in der deutschsprachigen Schweiz ist. Dieser Zusammenarbeit kommt eine zentrale Rolle zu, um die Integration erfolgreich zu gestalten und zu begleiten.

Es kann also bereits aus einer praxisorientierten Sichtweise begründet werden, dass die Zusammenarbeit und Schnittstellen besondere Aufmerksamkeit verdienen und das Ziel dieser Arbeit als hochrelevant für die Praxis eingestuft werden kann. Bevor aber die konkreten Forschungsschritte angegangen werden, folgt die theoretische Belegung der eben aus der Praxis formulierten Erkenntnisse. Diese ist unerlässlich, da theoretische Konzepte und Sichtweisen tragende Säulen in der Gewinnung und Auswertung der Daten sein sollen.

2.4. Kooperation und Zusammenarbeit

Es folgt ein kurzer Überblick über grundlegende Aspekte von Kooperation im Kontext der Schule und Integration im Allgemeinen. Die Eigenheiten der Arbeitsweise von Fachpersonen Audiopädagogik wurden bereits beschrieben und es stellte sich heraus, dass sie sich nur bedingt mit der Arbeitsweise der klassischen Heilpädagogik- und IF-Lehrpersonen vergleichen lässt. Aus diesem Grund erfolgt im Anschluss an den kurzen Überblick eine gezielte Aufarbeitung eines Kooperationsbegriffs, welche die Rahmenbedingungen und Möglichkeiten der Audiopädagogischen Dienste berücksichtigt.

Es ist in verschiedenster Hinsicht belegt, dass eine gute Kooperation ein wesentlicher Faktor für das Gelingen der Integration ist. So kann eine gute Kooperation positive Auswirkungen auf die Förderung wie auch auf die Leistungen von SuS haben (vgl. Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 29 und Haeberlin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992, S. 118f). Bezogen auf die Zusammenarbeit kann sie beispielsweise entlasten und die Effektivität steigern (Haeberlin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992, S. 30).

Lütje-Klose & Urban definieren Kooperation im schulischen Kontext wie folgt:

„Kooperation wird als auf demokratischen Werten basierendes, auf der Gleichwertigkeit und gegenseitigem Vertrauen der Kooperationspartner/innen beruhendes, zielgerichtetes und gemeinsam verantwortetes Geschehen interpretiert, in dem aufgrund von Aushandlungsprozessen die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen aller Kinder angestrebt wird“ (Lütje-Klose & Urban, 2014, S. 115).

Dies ist zweifellos ein sehr hoher Anspruch und beschreibt gewissermassen den Idealzustand. Gleichzeitig wird die Kooperation als ein komplexer Prozess mit unterschiedlichen Faktoren verstanden. Vogt et. al. veranschaulichen in der folgenden Grafik (Abb. 2) die Komplexität der Kooperation zwischen Lehrpersonen (Vogt, Kunz Heim, & Zumwald, 2016, S. 17).

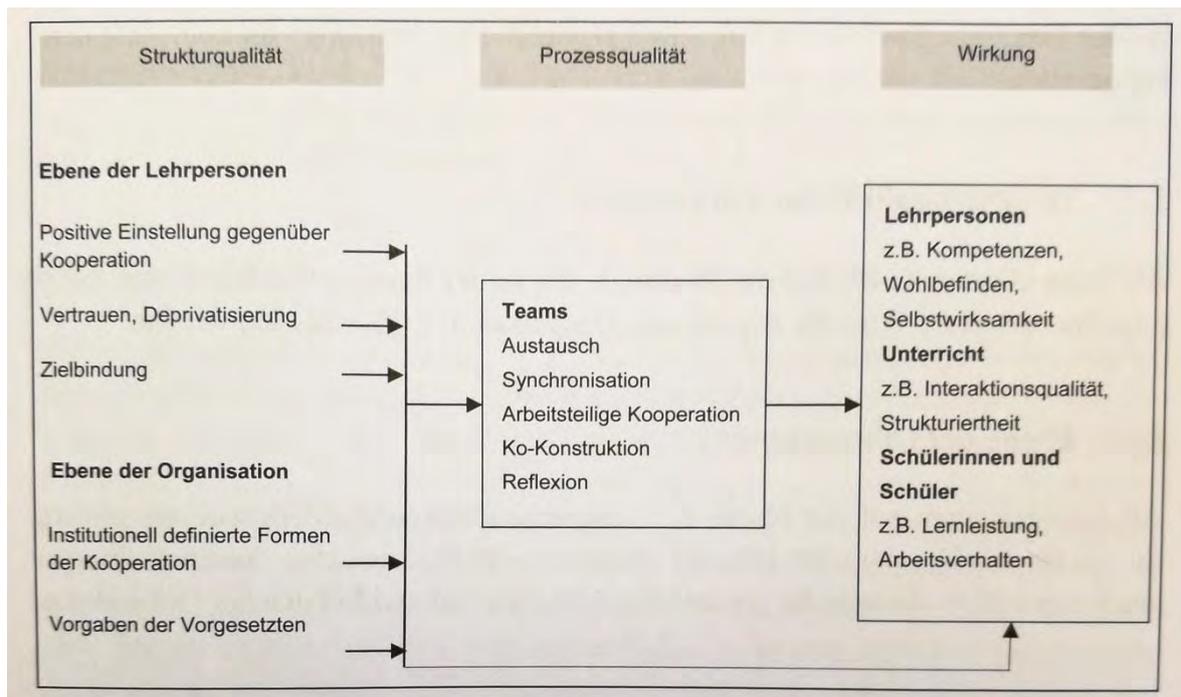


Abb. 2: Theoretisches Modell für Lehrerkooperation nach Vogt et al. (2016, S. 17)

Berücksichtigt man bei den APD die Ebene der Organisation wird rasch klar, dass sich das ganze Modell auf einer niederschwelligeren Ebene beweisen muss. Auch der Einfluss der Fachpersonen Audiopädagogik ist in diesem ganzen Gebilde beschränkt, da sie mit der punktuellen Präsenz nicht ein fester Bestandteil des hier dargestellten Teams sind. So gesehen macht es Sinn bei der Prozessebene anzusetzen und die Möglichkeiten, welche sich ergeben, optimal zu nutzen. Im Sinne wie Simmen Kooperation und Zusammenarbeit versteht, als durch aktives gestaltendes Handeln den zur Verfügung stehenden „nutzbaren Handlungsspielraum“ optimal auszuschöpfen (Simmen 1990 95ff zit. nach Haebelin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992, S. 30). Hiermit wird also ein pragmatischer Zugang gewählt und die Prozessebene fokussiert. Modelle, welche vor allem die Dimension der Qualität beschreiben, helfen dabei dies systematisch zu tun.

Kooperationsmodelle

Einige Begriffe auf der Ebene der Prozessqualität stammen von Gräsel et al. (2006). Sie beschreiben drei verschiedene Kooperationsformen: Austausch, Arbeitsteilung und Ko-Konstruktion (vgl. Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006, S. 209-211). Die drei Formen sind auf die Zusammenarbeit im Unterrichtskontext und rund um den Unterricht ausgerichtet. Sie unterscheiden sich vor allem in ihrer Intensität. Gleichzeitig bedeutet dies aber nicht zwingend eine proportionale Steigerung von gut oder weniger gut. Jede Form hat ihre eigene Funktion und ist je nach Kontext mehr oder weniger geeignet (Fussnagel & Gräsel, 2012, S. 31). Das Modell zur Beschreibung der Kooperationsdimension wird für die Auswertung und Interpretation der qualitativen Daten herangezogen und aus diesem Grund etwas breiter ausgeführt. Ziel ist ein vertieftes Verständnis und eine Vorstellung davon, was die einzelnen Dimensionen in der Praxis bedeuten können.

Dimension	Beschreibung	Praxis
Austausch	Die Lehrpersonen tauschen sich über Ereignisse und Aktualitäten aus. Sie berichten einander von Unterrichtserfahrungen. Es kann teilweise informelle kollegiale Beratung stattfinden. Diese Dimension kann als wenig zeitintensiv, eher unverbindlich und niederschwellig bezeichnet werden. Es erfolgen wenige Eingriffe in die Autonomie des Gegenübers.	Übergabe an Teilpensenlehrperson Austausch über schwierige Situationen, Tipps Austausch von Materialien
Arbeitsteilung Synchronisation	Grundsätzlich muss bei einer Synchronisation von gemeinsamen Zielen, Aufträgen und Aufgaben ausgegangen werden. Zentraler Punkt sind Absprachen über das Vorgehen zur Erreichung bzw. Umsetzung der Ziele. Es muss koordiniert werden, wer was macht. Es besteht also eine gewisse Verbindlichkeit und erfordert auch ein gewisses Mass an Vertrauen in das Gegenüber. Man legt seine Ziele und Aktivität offen. Aufgrund der gegenseitigen Erwartungen, muss auch Rechenschaft abgelegt werden.	Besprechung von Quartalsplan oder Wochenplan Wer übernimmt welche Aktivitäten? Arbeit an gleichen Zielen, aber mit unterschiedlichen Zugängen Koordination von Kontakten zu Eltern, Schulleitung oder externen Fachstellen
Ko-Konstruktion	Auf dieser Stufe der Kooperation wird intensiv ausgetauscht, reflektiert und auch kritisiert. Der Unterricht und Fördermassnahmen werden gemeinsam geplant und umgesetzt. Klassisches Beispiel für diese Stufe ist der gemeinsame Unterricht in Form eines Team-Teachings. Diese Dimension ist sehr zeitintensiv und erfordert eine grosse Offenheit und ein grosses Vertrauen und in das Gegenüber.	Planung des gemeinsamen Unterrichts Team Teaching Reflexion der Unterrichts Intervention

Tabelle 2: Übersicht zu den drei Kooperationsdimensionen in Anlehnung an (Gräsel, Fussangel, & Pröbstel, 2006)

In dem von Vogt et al. vorgestellten Modell ist die Prozessebene um zwei weitere Begriffe erweitert worden: Synchronisation und Reflexion. Der Begriff der Synchronisation ist auf Pröbstel und Soltau (2012, S. 56f) zurückzuführen, welcher die Stufe der Aufgabenteilung mit dem Begriff Synchronisation modifiziert hat. Aber genau dieser Begriff beschreibt inhaltlich einen wichtigen Teil der Kooperation als Fachperson Audiopädagogik, wie später ersichtlich werden wird. Zunächst wird an dieser Stelle eine spezifische Beschreibung der Zusammenarbeit zwischen Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule vorgenommen.

2.4.1. Kooperationsbereiche im Kontext der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern

Wessel (2005) führte eine umfassende Studie zur Zusammenarbeit von Lehrpersonen in der schulischen Integration hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher durch. Die ausgewählten Ergebnisse beziehen sich auf die Region Nordrhein-Westfalen in Deutschland. Laut seiner Beschreibung finden die untersuchten Kooperationsverhältnisse von Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen unter sehr ähnlichen Bedingungen statt, wie sie in der Schweiz vorgefunden werden. Wessel beschreibt dabei folgende Bereiche, in welchen schwerpunktmässig Kooperation stattfindet: Hospitationen, Formen gemeinsamen Unterrichts, Fördermassnahmen, Elternarbeit und kollegialer Austausch. Weiter unterscheidet er in diesen Bereichen zwischen „Unterrichtlicher Kooperation“ und „Ausserunterrichtlicher Kooperation“ (vgl. Wessel, 2005 & 2009). Dieses theoretische Konzept wird aufgenommen, um später die qualitativen Daten zu kategorisieren und wird aus diesem Grund an dieser Stelle vertieft.

Unterrichtliche Kooperation

Unterrichtliche Kooperation bezieht sich immer auf den Kontext der gesamten Lerngruppe, also auf die Klasse. Dazu werden alle Aktivitäten und Handlungen gezählt, welche sich direkt im Unterricht und im unmittelbaren Umfeld des Unterrichts abspielen: Hospitationen in der Klasse, Formen von gemeinsamen Unterricht und Fördermassnahmen im Unterricht.

Wessel stellt fest, dass in den untersuchten Kooperationsfällen zu Beginn eine informelle Absprache stattfinden. Nach der Einschulung folgt eine Hospitationsphase in welcher die Fachperson Audiopädagogik den Unterricht, die Klasse und die Rahmenbedingungen beobachtet. Im Anschluss finden Gespräche statt, in welchen die Fachperson APD der Lehrperson Feedback gibt und sie gegebenenfalls auch zu verschiedenen Aspekten der Hörbeeinträchtigung berät.

In der Primarstufe finden vermehrt Phasen des gemeinsamen Unterrichtens statt als in der Oberstufe. Dabei kommt ein breites Spektrum an Formen zum Einsatz: Von Team-Teaching bis zum Unterricht in Teilgruppen oder Einzelfördermassnahmen in der Klasse. Gerade bei spezifischen Fördermassnahmen übernimmt meistens die Fachperson Audiopädagogik die Verantwortung. Trotzdem vermutet Wessel einen geringen Einfluss der Fachpersonen APD auf die Unterrichtsgestaltung als solches (vgl. Wessel, 2009, S. 119f).

Ausserunterrichtliche Kooperation

Als ausserunterrichtliche Kooperation bezeichnet Wessel Einzelfördermassnahmen, Elternarbeit und kollegialer Austausch. Einzelfördermassnahmen werden von der Fachperson APD durchgeführt. Dies erfolgt teils auf eigene Initiative und teils auf Auftrag der Klassenlehrperson oder des Fachlehrers. Bei als sehr kooperativ beschriebenen Situationen werden die Fördermassnahmen sogar aufgrund gemeinsamer Diagnostik und Planung festgelegt. Die methodische Umsetzung liegt wiederum bei der Fachperson Audiopädagogik.

Die Elternarbeit steht meist unter dem Einfluss der langjährigen Beziehung zur Fachperson APD. Sie ist daher näher dran und übernimmt oft auch einen grossen Teil der Elternarbeit. In einzelnen Fällen kann es dadurch zu Konkurrenzsituationen mit der Lehrperson kommen. Die Teilnahme der Fachpersonen APD an Elterngesprächen und Elternabenden wird in der Regel nicht für notwendig gehalten.

Beim kollegialen Austausch lassen sich in der Praxis zwei Formen unterscheiden. Entweder informiert der Regelschullehrer die Fachperson APD über die Entwicklung des hb Kindes oder die Fachperson APD informiert die Lehrperson über die Hörbeeinträchtigung, deren Auswirkungen und mögliche spezifische Fördermassnahmen. Der jeweils Informierende verfügt über einen Wissensvorsprung (vgl. Wessel, 2009, S. 121f). Gerade der kollegiale Austausch und die Beratung durch die Fachperson Audiopädagogik werden als wesentliche Bestandteile der Kooperation erachtet (vgl. Wessel, 2005, S. 57).

Kooperationsgewinne und Kooperationserschwerungen

Als Kooperationsgewinne nennt Wessel die Entlastung und Professionalisierung. Mit Entlastung wird in diesem Kontext die Entlastung durch Massnahmen im Unterricht verstanden. Eine verbesserte Raumakustik oder Kommunikationsregeln entlasten grundsätzlich die Lernatmosphäre, die gesamte Lerngruppe wie auch die Lehrpersonen (Wessel, 2009, S. 124). Die Entlastung kann aber auch im Sinn eines persönlichen Nutzens gesehen werden. Idealerweise sehen die an der Kooperation beteiligten Personen einen Nutzen im ihrem zusätzlichen Engagement. Dies fördert die Motivation und stärkt die Zusammenarbeit. Unter der Professionalisierung versteht Wessel „positive Zugewinne“ im Bereich der professionellen Kompetenzen. Besonders die Lehrpersonen an der Regelschule können ihre didaktischen, methodischen und diagnostischen Kompetenzen aufgrund von Feedbacks und Beratungsgesprächen durch die Fachpersonen Audiopädagogik erweitern (Wessel, 2009, S. 123).

Nebst den positiven Wirkungen einer guten Kooperation kann es auch Hindernisse geben, diese überhaupt zu erreichen. Wessel konnte drei Bereiche ausmachen, welche die Kooperation erschweren. Dazu gehören: Erschwerungen durch die formale Organisation der integrativen Beschulung, Erschwerungen durch persönliche Einschränkungen der Kooperationspartner, Erschwerungen durch Konflikte mit Einzelnen oder mit einem Kollegium (Wessel, 2009, S. 125).

Kommt ein hb Kind in die Regelklasse, äussern die Lehrpersonen, dass dies zu einer Mehrbelastung führe. Sie müssen sich in einen neuen Fachbereich einarbeiten, den Unterricht anpassen, sich beraten lassen und sind hohen Erwartungshaltungen von Eltern und Fachpersonen APD ausgesetzt. Dazu kommen weitere hemmende Faktoren auf der Organisationsebene hinzu wie beispielsweise Zeitmangel und mangelnde Verfügbarkeit der Fachpersonen APD, personelle Wechsel, mangelhafte Vorbereitung auf die integrative Förderung oder das Fachlehrerprinzip an Sekundarschule.

Auch auf der Personenebene zeigen sich hemmende Faktoren wie Überforderung, mangelnde Kompetenzen, zu hohe Erwartungen, fehlendes Engagement oder Akzeptanz. Erstaunlich ist, dass sich viele Fachpersonen Audiopädagogik verunsichert über die eigene Wirksamkeit im integrativen Setting äussern. Nicht zuletzt aus solch ungünstigen Voraussetzungen heraus können Konflikte entstehen. Wessel nennt dabei Konfliktkategorien wie Ablehnung, Widerstand aber auch inhaltliche Auseinandersetzungen. Die Ursachen für diese Konflikte sind sehr unterschiedlich, aber lassen sich zu einem grossen Teil der Personenebene zuordnen: Unterschiedliche Arbeitsauffassungen, -haltungen, persönliche Überzeugungen, Sympathie, Konkurrenzdenken, unterschiedliches Engagement und Freiwilligkeit in der Kooperation.

Auf der Organisationsebene wird die ungleiche Mehrbelastung bei der Integration eines hb Kindes von den Lehrpersonen der Regelschule oft als ungerecht empfunden und birgt Konfliktpotenzial. In den

meisten Fällen basiert die Zusammenarbeit nicht auf Freiwilligkeit. Die beiden Kooperationspartner werden quasi durch die Integrationssituation zur Zusammenarbeit verpflichtet. Teilweise wird auf struktureller Ebene der Einsatz der Fachperson Audiopädagogik als unerwünschter Eingriff in den Verantwortungsbereich der Lehrpersonen gesehen. Auch Wessel weist daraufhin, dass dieser Umstand nicht in der Person, sondern im Auftrag und der quasi dienstlichen Verordnung zur Kooperation zu begründen ist. Das kann die Situation zusätzlich verschärfen (vgl. Wessel, 2009, S. 125-130).

Konflikte können im Kontext der beschriebenen Zusammenarbeit bis zu einem bestimmten Grad als Indikator für einen nötigen Klärungsbedarf gesehen werden. Nicht selten stecken hinter den Konflikte ungeklärte Verhältnisse, unklare Rollen und Kompetenzbereiche oder nicht geklärte Verantwortlichkeiten. Diesen für das Forschungsinteresse sehr relevanten Aspekt erwähnt auch Wessel, wenn auch nur am Rande: „Unklarheiten im Arbeitsauftrag sowie in der Rollenverteilung“ (Wessel, 2009, S. 129). Gleichzeitig macht er selber darauf aufmerksam, dass Kooperationserschwerisse dieser Art beispielsweise mit der Offenlegung der jeweiligen Arbeitsfelder reduziert werden können (ebd., 2009, S. 130). Die Wichtigkeit dieses Aspektes in Kooperationsprozessen kann mit weiteren Quellen belegt werden.

Haberlin et al. sehen die Herausforderung der Zusammenarbeit darin, „dass beiden kooperierenden Lehrpersonen, die wichtige Aufgabe gestellt ist, ihren Fähigkeiten und ihrem Auftrag gemäss die ihnen zustehende und zusagende Rolle im Unterricht zu finden. Dabei müssen verschiedene, für die Zusammenarbeit ungünstige Rollenerwartungen überwunden werden“ (Haeberlin, Jenny-Fuchs, & Moser Opitz, 1992, S. 54).

Auch Kunz et al. zitieren verschiedene Quellen unter anderem Thommen et al. (2008), welche darauf hinweisen, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen „als Ergebnis unklarer, impliziter und komplexer Kontexte insbesondere auf Rollen und Aufgaben problembehaftet und klärungsbedürftig erscheint“ (vgl. Kunz, Maag Merki, Werner, & Luder, 2013, S. 68 und Thommen, Anliker, & Lietz, 2008, S. 20f).

Jutzi et al. halten fest, dass gewisse Faktoren förderlich bzw. hemmend in der Zusammenarbeit wirken können. Dazu gehören unter anderem auch die Rollenklärung und „eine klare Aufgabendifferenzierung“ (Jutzi, Schüpbach, & Thomann, 2013, S. 99).

Die Erkenntnisse, welche mehrheitlich aus formulierten Konsequenzen für die Praxis stammen, sprechen eine deutliche Sprache. Die Klärung von Rollen, Aufgaben und Zuständigkeiten scheinen sehr neuralgische Punkte in der Zusammenarbeit von Lehrpersonen zu sein. Wie Jutzi et al. (2013) feststellen, können diese Punkte gleichzeitig hemmende als auch fördernde Faktoren sein. Im Hinblick auf die Qualitätsansprüche in der integrativen Zusammenarbeit öffnet sich aber genau an dieser Stelle ein Handlungsspielraum für Fachpersonen APD.

2.4.2. Rollen- und Aufgabenklärung als Gelingensfaktor

Dass dies aber nicht allein Aufgabe und Ziel der Fachperson APD ist, zeigt das folgende Zitat Handreichung zur Umsetzung des Volksschulgesetzes Zürich.

„Eine gut funktionierende Zusammenarbeit zwischen der Klassenlehrperson und der SHP ist zentral. Insbesondere die Organisation der Absprachen und Verantwortlichkeiten müssen geklärt sein“ (Bildungsdirektion Zürich, 2011, S. 2).

Es ist also Aufgabe aller an der integrativen Förderung beteiligten Personen sich für eine funktionierende Zusammenarbeit einzusetzen. Dennoch betrifft die Rollenklärung die Fachpersonen APD in besondere Weise. Folgende Gründe können dafür verantwortlich sein. Tsirigotis zeigt aus sehr spezifischer Perspektive auf mit welcher Vielfalt an Rollen sich die Fachpersonen Audiopädagogik konfrontiert sehen: Berater, Koordinator, Begleiter, Therapeut oder Vermittler (Tsirigotis, 2014, S. 26).

Das bedeutet, dass Fachpersonen APD über ein hohes Rollenbewusstsein und eine entsprechende Flexibilität innerhalb der Rollen verfügen müssen. Sie müssen sich ständig bewusst sein, welche Kompetenzen im Moment gerade gefragt sind und welche Aufgaben sie zu bewältigen haben. Diese Vielfalt an Rollen rührt nicht zuletzt daher, dass die Fachpersonen APD meistens Teil eines grossen Netzwerkes sind. Truckenbrodt und Leonhardt veranschaulichen dies in ihrer Übersicht²¹ anschaulich (2016, S. 36). Die beiden Autorinnen betonen in diesem Zusammenhang, dass sich eine regelmässige interdisziplinäre Kooperation aller Beteiligten positiv auf die Inklusionssituation auswirkt. Wird gemeinsames Unterrichten angestrebt, empfiehlt sich eine frühzeitige Rollen- und Aufgabenklärung (Truckenbrodt & Leonhardt, 2016, S. 35).

Ein trivialer Grund, warum Fachpersonen APD überdurchschnittlich mit Rollen- und Aufgabenklärung beschäftigt sind ist, dass sie in sehr vielen Systemen arbeiten. Im Normalfall können dies rund ein Dutzend Schulhäuser, mindestens so viele Lehrpersonen und Eltern sein. Und von diesen vielen Personen ist den wenigsten überhaupt der Begriff der Audiopädagogik bekannt, geschweige denn was ihre Aufgabe und ihre Rolle ist. Hier ergeben sich ein erfolgsversprechender Ansatzpunkt und ein wirkungsvoller Einsatzbereich der angestrebten Handreichung.

3. Forschungsauftrag und Fragestellung

Im letzten Theorieabschnitt wurde aufgezeigt, dass die Offenlegung von Handlungsfeldern sowie die Klärung der Aufgaben und Rollen, einen wesentlichen Beitrag zu einer gelingenden Kooperation leisten können. Eine gelingende Kooperation ermöglicht positive Wirkungen auf die Integration und die Leistung der hörbeeinträchtigten SuS. Ungeklärte Verhältnisse, Irritationen und Konflikte entstehen dort, wo sich Berührungspunkte und Schnittstellen der Handlungsfelder von Fachpersonen Audiopädagogik mit den Aufgaben der Regelschullehrperson ergeben. Es ist also naheliegend den Fokus auf ebendiese Schnittstellen zu richten. Steppacher (2014) machte genau dies für den Bereich der Schulischen Heilpädagogik und erarbeitete in der Folge eine Handreichung für die Zusammenarbeit von SHP und Klassenlehrpersonen, welche sich einer Resonanz aus der Praxis erfreut.

Wie bereits zu Beginn im Rahmen der Zielsetzung formuliert, ist der Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit, die Idee, auch für andere interdisziplinäre Kooperationsbereiche im Kontext der Schule eine Handreichung nach dem Vorbild von Steppacher zu entwickeln. Auf dem Weg zu diesem Ziel gibt es verschiedene Etappen zu bewältigen. Erste Etappe ist die theoretisch gestützte Formulierung von Handlungsfeldern und Aufgaben einer Fachperson Audiopädagogik. Damit befassten sich die Abschnitte 2.2. und 2.3. dieser Arbeit. Die nächste Etappe besteht darin, anhand eines forschungsmethodischen Zugangs die Schnittstellen und Schnittmengen in der Zusammenarbeit mit

²¹ Die Übersicht „Mobiler Dienst und Kooperation der Beteiligten“ ist im Anhang 11.5. zu finden.

Lehrpersonen der Regelschule ausfindig zu machen und zu benennen. Nun liegt der Fokus auf der Erforschung und Benennung der Schnittfelder. Die theoretische Relevanz der im Anschluss formulierten Fragestellungen konnte im letzten Abschnitt des Therorieteils 2.4. deutlich aufgezeigt werden. Daraus ergeben sich folgende Fragestellungen für den weiteren Verlauf der Forschungsarbeit:

- 1) Welche Schnittstellen ergeben sich in der integrativen Förderung hörbeeinträchtigter SuS zwischen den Aufgabenfeldern der Lehrperson und den Aufgabenfeldern der Fachpersonen Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz?
- 2) Welche Aufgabenbereiche erfordern Absprachen in besonderem Masse, um gemeinsam möglichst optimale Voraussetzungen für eine gelingende Integration hörbeeinträchtigter SuS zu schaffen?

4. Forschungszugang und Forschungsmethode

Im Rahmen der Projektgruppe „Schnittstellen in der Zusammenarbeit“²² forschen mehrere Studierende der HfH zum selben Kernaspekt, aber mit unterschiedlichen Berufsgruppen im Fokus. Um die Vorgehen zu systematisieren, gab es entsprechende Vorgaben zum Forschungszugang. Zur Wahl standen Einzelfallanalyse, Experteninterview oder Gruppeninterview. Alle Zugänge sind der qualitativen Forschung zuzuordnen. Es folgt ein kurzer Überblick über die Charakteristik der Qualitativen Sozialforschung. Erst in einem zweiten Schritt werden die Wahl der Forschungsmethode und deren Begründung erläutert. Im dritten Teil dieses Kapitels werden die Planung und die Durchführung beschrieben.

4.1. Qualitative Sozialforschung

Wenn von qualitativer Forschung gesprochen wird, ist keineswegs klar was gemeint ist. Am deutlichsten mag in dieser Hinsicht wohl die Abgrenzung zur quantitativen Forschung sein. Obwohl auch hier die häufig praktizierte Gegenüberstellung nicht der Realität entspricht. Misoch meint, dass beide Forschungsansätze gar das gleiche Ziel haben, „nämlich vertiefende Erkenntnisse über die umgebende Realität zu gewinnen“ (Misoch, 2015, S. 3). Sie unterscheiden sich zwar teilweise deutlich im Zugang zu diesem Ziel, also in ihrer Methodik. Aber auch hier sei eine Annäherung durch die Anwendung offener und flexibler Methoden auszumachen (Misoch, 2015, S. 3). Es wird nicht weiter auf den wissenschaftlichen Diskurs der beiden Methoden eingegangen, da er im Rahmen dieser Arbeit wenig Nutzen bringt. Es bestehen von Seiten der Projektgruppe Vorgaben über die Methodik und diese sind alle in der klassischen qualitativen Forschung anzusiedeln. Deshalb wird anhand von Misochs (2015) Ausführungen die Charakteristik des qualitativen Forschens und die Ansprüche an die qualitative Methode skizziert. Ziel dabei ist, den Forschungsprozess anhand dieser Kriterien aufzubauen, zu messen und schliesslich zu reflektieren. Misoch (2015, S. 35) nennt neun Prinzipien qualitativer Sozialforschung. Fünf davon werden mit entsprechender Beschreibung zitiert:

²² Der Projektbeschreibung ist im Anhang 11.1. zu finden.

Subjektbezogenheit

Das Subjekt mit seinen Erfahrungen, Verhaltensweisen und Wirklichkeitstheorien im Fokus

Offenheit

Offenheit als Forschungspraxis, als erkenntnistheoretisches Prinzip und als methodologische Prämisse

Verstehen

Subjektive Sinnkonstruktion nachvollziehen und verstehen; verstehende / interpretative Soziologie

Wirklichkeit als Konstruktion

Wirklichkeit ist eine (soziale) Konstruktion; Analyse dieser Konstruktionsprinzipien

Kommunikation

Forschungsprozess vollzieht sich durch Kommunikation; Form, Regelsystem und Inhalt unterscheiden diese von der Alltagskommunikation

Tabelle 3: Prinzipien der Sozialforschung vgl. (Misoch, 2015, S. 35)

Diese Prinzipien sollen für den weiteren Forschungsprozess leitend sein. Somit ergeben sich Anforderungen an Erhebungs- wie auch Auswertungsmethoden. Misoch führt als ein weiteres Prinzip auch die Reflexivität an. In den weiteren Ausführungen wird ersichtlich, dass gerade dieses Prinzip im Sinne einer Haltung immer wieder zum Tragen kommt.

4.2. Wahl und Begründung der Methode

Ein qualitativer Zugang liegt nahe, da der Forschungsgegenstand stark von Subjektivität geprägt ist und dieser in seiner umfangreichen Realität kaum über objektive Beobachtung zu erfassen ist. Die Prinzipien der qualitativen Forschung hingegen kommen der Erschliessung dieser Realität sehr entgegen (vgl. Misoch, 2015, S. 25-36). Im Feld der qualitativen Sozialforschung werden für die Erhebung verbaler Daten sehr häufig Leitfadeninterviews eingesetzt. Innerhalb dieser Kategorie gibt es nochmals eine Fülle an Formen und Ausprägungen. Flick nennt beispielsweise das fokussierte, das problemzentrierte, das ethnographische, das narrative Interview und das Experteninterview (Flick, 2011). Auf den ersten Blick erschien das Experten-Interview vielversprechend. Bei der eingehenden Recherche und Lektüre entsprechender Literatur wie Gläser & Laudel, 2010, Bogner, Littig, & Menz, 2014 und Flick, 2011 differenzierte sich die Ausgangslage für die Wahl der Erhebungsmethode wie folgt aus.

Experteninterviews definieren sich primär nicht durch ein festgelegtes methodisches Vorgehen, sondern durch das Gegenüber im Interview: den Experten. Gläser und Laudel (2010) vertreten dabei einen weitgefassten Expertenbegriff. Experten und Expertinnen sind sachkundig und verfügen über Spezialwissen. Anhand von diesen zwei Merkmalen gibt es demnach viele Experten und Expertinnen. Die Fachperson Audiopädagogik ist Experte oder Expertin in Sachen Hörbeeinträchtigung, Integration und Schule, der Metzger in Sachen Fleisch und die Hausfrau die Expertin im Haushalt. Eine solche Definition ist laut Bogner et al. nicht zielführend und befriedigend, nicht zuletzt weil so alle qualitative Interviews, egal mit welchem Gegenüber, als Experteninterviews bezeichnet werden könnten (Bogner, Littig, & Menz, 2014, S. 11). Experte ist keine personale Eigenschaft oder Fähigkeit, sondern eine Zuschreibung der Gesellschaft. Experten definieren sich nicht allein über einen Wissensbestand, sondern über soziale Positionen, welche sie zusätzlich innehaben. Sie sind beispielsweise Mitglieder der Funktionselite, sitzen in Expertengremien oder haben einen Professorentitel. Das bedeutet, dass

Experten im Prinzip ein Konstrukt von Forschenden und Gesellschaft sind, definiert über das Forschungsinteresse und die soziale Repräsentation (Bogner, Littig, & Menz, 2014 S. 9-12). Bogner et al. (2014) halten ebenso fest, dass sich Experten nicht nur über den Wissensaspekt definieren, sondern auch über den Machtaspekt, bzw. deren Einfluss in ihrem Berufskontext beispielsweise. Die folgende Abbildung (Abb. 3) dient der Veranschaulichung der vorangegangenen Ausführungen. Somit lassen sich die Fachpersonen Audiopädagogik gemäss der Definition von Bogner et.al nicht im Bereich der Experten einordnen, da der Machtaspekt nicht gegeben ist. Vielmehr sind sie dem Feld der Spezialisten zuzuordnen. Aufgrund dieser Auseinandersetzung wurde der Ansatz der Experteninterviews verworfen.

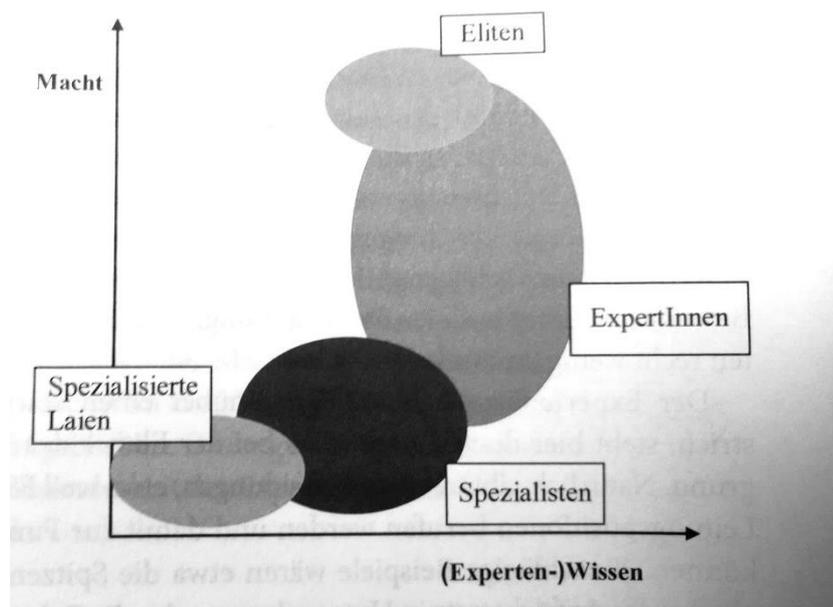


Abb 3: Eliten, Experten und Spezialisten (Bogner, Littig, & Menz, 2014, S. 14)

4.3. Gruppeninterview

Im weiteren Verlauf kristallisierte sich die Durchführung von Leitfadeninterviews in der Gruppe heraus. In der Literatur werden in diesem Zusammenhang die Begriffe Fokusgruppe bzw. Focus-Group, Gruppendiskussion und Gruppeninterviews verwendet (Flick, 2011). Dabei ist aber die Verwendung und Klarheit der Begrifflichkeit nicht überall gegeben. Für die Definition und Wahl der Forschungsmethode dienen die Ausführungen von Misoch (vgl. 2015, S.137-169). Da es in der vorliegenden Arbeit vor allem um eine themenstrukturierte Erhebung von Inhalten gehen soll, eignet sich das Gruppeninterview am besten dafür (Misoch, 2015, S. 169). Merkmale des Gruppeninterviews sind: aktive Rolle des Forschers, interviewt mehrere Personen gleichzeitig mithilfe eines Leitfadens, der Fokus liegt auf der inhaltlichen Ebene, offene und/oder teilstandardisierte Fragen, kontrollierter Kommunikationsprozess, keine offene Gruppendiskussion. Das Gruppeninterview unterscheidet sich zur Focus-Group und zur Gruppendiskussion vor allem dadurch, dass es stärker strukturiert ist, das Erkenntnisinteresse nicht die Meinung oder die Dynamik der Gruppe ist und dass der Forscher eine aktivere Rolle innehält (Misoch, 2015, S. 160,169). Gerade in der aktiven und zentralen Rolle des Forschenden liegt auch die grösste Herausforderung (2015, S. 164).

4.4. Planung und Vorbereitung

Mit der begründeten Wahl des Forschungszugangs ergeben sich die nächsten Themen: Planung und Vorbereitung des Gruppeninterviews, die Erarbeitung eines Leitfadens und die Durchführung der Gruppeninterviews. Zusammen mit der Begleiterin wurden die Anzahl und der Umfang der Interviews festgelegt. Als Ziel wurde die Durchführung von zwei Gruppeninterviews mit je drei bis vier Fachpersonen Audiopädagogik formuliert. Bedingung dabei war die Berücksichtigung von zwei verschiedenen APD. Die Wahl fiel auf die Audiopädagogischen Dienste der Kantone Zürich und Bern. Die Wahl begründet sich einerseits durch Repräsentationsmerkmale der Dienste: Einzugsgebiet, Grösse und langjähriges Bestehen. Andererseits war der Zugang zum Feld durch bestehende Kontakte ein ausschlaggebender Punkt. Die Wahl der Dienste spielt im Aufbau des Forschungsdesigns aber eine untergeordnete Rolle. Da, wie bereits geschildert die Ergebnisse ihre Gültigkeit über Kantonsgrenzen hinweg haben sollen, kommen kantonsspezifische Gegebenheiten nicht zum Tragen. Viel wesentlicher in diesem Prozess ist die Auswahl der konkreten Interviewpartner. Dazu gibt es verschiedene Verfahren, welche unterschiedliche Ziele bedienen und unter dem Begriff Sampling zusammengefasst werden.

4.4.1. Sampling

Als Sampling wird die Auswahl bzw. die Stichprobe der zu befragenden Personen bezeichnet, welche für die Forschungsarbeit herangezogen werden. Dies erfolgt nach bestimmten Kriterien und unterscheidet sich bei der quantitativen und qualitativen Forschung grundlegend. Der Anspruch der quantitativen Forschung ist, mithilfe der Forschungsergebnisse Rückschlüsse auf die Grundgesamtheit ziehen zu können. Dafür wird meistens eine Zufallsstichprobe gewählt (Misoch, 2015, S. 185). Da bei der qualitativen Forschung subjektive Phänomene und Einzelfälle im Zentrum stehen, könnte die Ansicht entstehen, dass dem Sampling keine besondere Bedeutung zukommt. Misoch hält diese Haltung nicht als vertretbar, betont aber, dass Sampletechniken in der qualitativen Sozialforschung ein „Schattendasein“ fristen (Misoch, 2015, S. 186). Nur weil das Spezielle oder der Einzelfall im Vordergrund des Forschungsinteresses steht, bedeutet das nicht, dass der Zugang zu diesen Phänomenen nicht auch intersubjektiv nachvollziehbar, transparent und möglichst systematisch erfolgen muss. Ein weiterer Kritikpunkt an der qualitativen Sozialforschung ist die Repräsentativität. Laut Misoch muss aber der Begriff differenzierter betrachtet werden. Bei qualitativer Forschung geht es nicht um eine statistische Repräsentativität sondern um eine inhaltliche. Dies bedeutet, dass die zu untersuchenden Elemente auf der inhaltlichen Dimension repräsentativ sein müssen. Sie sollen über relevante Merkmale verfügen und einen ädaquaten Informationsgehalt für das Forschungsinteresse aufweisen. Ziel der qualitativen Forschung ist nicht die Beschreibung einer Verteilung eines Phänomens sondern die dichte Beschreibung und das Verstehen des Phänomens (Misoch, 2015, S. 188f). Zu diesem Zweck haben sich mittlerweile verschiedene Samplingverfahren etabliert (vgl. Misoch, 2015, S. 190). Auf eine Beschreibung der einzelnen Verfahren wird verzichtet. Die Auswahl des Samplingverfahrens soll aber wiederum begründet werden.

Gezieltes oder selektives Sampling

Bei der Erarbeitung des Forschungsdesigns wurde die Gruppe der zu befragenden Personen bereits im Vorfeld nach den Kriterien der inhaltlichen Entsprechung eingegrenzt. Dies geschah mit der Auswahl der beiden APD. Dabei waren wichtige Merkmale im Hinblick auf die Forschungsfrage: deutschsprachige Region, erfahrene Fachpersonen Audiopädagogik, Schwerpunkt Integration im Schulbereich. Voraussetzung für die Begründung der Auswahl, war die Kenntnis der sogenannten Grundgesamtheit, also die Kenntnis über die Grundzüge der APD, deren Aufgaben, Handlungsfelder und Organisation. Durch die Berufstätigkeit des Forschenden ist die Voraussetzung für ein gezieltes Sampling, dass die Grundgesamtheit dem Forschenden bekannt ist, gegeben. Nicht zu unterschätzen war in dieser Phase der Selektion auch der Zugang zum Feld. Misoch spricht von sogenannten „Gatekeepern“ Schlüsselpersonen, welche den Zugang zu den zu interviewenden Personen ermöglichen können (Misoch, 2015, S. 187). In diesem Fall waren dies die Bereichsleitenden der beiden APD, welche dem Forschenden bekannt waren.

Dies eröffnete die Möglichkeit den Zugang eines gezielten oder selektiven Sampling zu wählen. Das bedeutet, dass gezielt Fälle oder Personen aus der Grundgesamtheit vorab ausgewählt werden. Die Auswahl wird wiederum nach bestimmten, für die Forschungsfrage relevanten, Merkmalen getroffen. Diese Vorgehensweise begünstigt eine hohe inhaltliche Entsprechung bzw. Repräsentativität. Bei der Auswahl können verschiedene Strategien gewählt werden wie beispielsweise das Extremfallsampling, die Ziehung eines homogenen Samples oder das Sampling typischer Fälle.

Gewählt wurde schliesslich das „intensity sampling“, welches sich dadurch auszeichnet, dass es Personen auswählt, welche ein zu untersuchendes Merkmal in einer besonders intensiven Ausprägung haben. Misoch bezeichnet sie als informationsreiche Fälle (Misoch, 2015, S. 197).

Somit ist es naheliegend, ebendiese Fälle auszuwählen, besonders wenn der Informationsgewinn im Forschungsinteresse steht. Das zu untersuchende Merkmal ist die Zusammenarbeit als Fachperson Audiopädagogik mit Lehrpersonen der Regelschule im Kontext einer schulischen Integration von hb Kindern und Jugendlichen. Im Sinne des „intensity sampling“ werden Personen gesucht, welche dieses Merkmal in besonderer Ausprägung aufweisen. Da bietet es sich an die Berufserfahrung als Indikator heranzuziehen. Massgebliches Kriterium zur Auswahl der Personen an den APD war also eine Berufserfahrung von fünf oder mehr Jahren als Fachperson Audiopädagogik. Zusätzlich war das Merkmal des Geschlechts ein weiteres Kriterium, um einen möglichen Bias, mit der niederschweligen Massnahme beide Geschlechter zu berücksichtigen, zu vermeiden.

Beim APD Zürich erfolgte die Anfrage der Personen unter Berücksichtigung dieser Kriterien durch die Bereichsleiterin. Beim APD Bern wurden die Personen direkt durch den Forschenden angefragt, da dieser Teil des Teams ist. Es ist anzumerken, dass dieser „Nähe“ im weiteren Verlauf besondere Beachtung geschenkt werden und kritisch miteinbezogen werden muss. Das erwähnte Prinzip der Reflexivität wird also zum Tragen kommen.

4.5. Leitfaden

Die Erarbeitung des Interviewleitfadens ist Dreh- und Angelpunkt im Aufbau des Forschungsvorgehens. Von dessen Qualität hängt die Passung der Daten für die Fragestellung ab. Eine intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik scheint lohnenswert. Diese erfolgte mit der Recherche von Quellen, welche Qualitätskriterien für die Erarbeitung eines Leitfadens beschreiben. Häufiger zu finden war Literatur, welche sich mit dem Verhältnis eines Leitfadens und den grundlegenden Prinzipien der qualitativen Forschung wie Offenheit beschäftigt. Die Leitfadenerstellung nach dem SPSS-Prinzip, welches von Helfferich (2005, S. 161-169) ausführlich beschrieben wird, befriedigte das Interesse nach Qualitätskriterien nicht ausreichend. Stigler und Felbinger aber beschreiben explizit Kriterien für die Konstruktion eines Leitfadens (vgl. Stigler & Felbinger, 2005, S. 130-132).

4.5.1. Konstruktion des Interviewleitfadens

Trotz der breiten Verwendung des Begriffs „Leitfadeninterview“ lässt sich laut Stigler & Felbinger (2005, S. 129) in der Fachliteratur keine einheitliche Theorie finden, auf welche man sich bei der Konstruktion von Leitfaden stützen könnte. Nach einigen theoretischen Ausführungen formulieren die beiden Autoren ihre Überlegungen zu einer kriteriengeleiteten Leitfadenerstellung.

Folgende vier Kriterien für die Konstruktion eines Leitfadens werden dabei genannt: Theoretische Relevanz von Fragen, Relevanz der Frage in Bezug auf die Lebenswelt der Interviewpartner, Strategien der Strukturierung des Leitfadens, Formulierungsstrategien und Fragetypen (Stigler & Felbinger, 2005, S. 130-132). Es folgt eine kurze Beschreibung der jeweiligen Kriterien, da sie für die Erarbeitung des Interviewleitfadens beigezogen wurden.

Theoretische Relevanz von Fragen

Die Fragestellung und das Erkenntnisinteresse stehen während des ganzen Forschungsprozesses im Mittelpunkt. Die Fragen im Leitfaden müssen in dieser Hinsicht eine hohe Relevanz aufweisen. An diesem Punkt wird ersichtlich, dass die Fragen gut aufgearbeitet wie auch hinterfragt werden müssen. Ansonsten besteht die Gefahr, dass das Interview ausufert, die Teilnehmer überfordert werden und die Qualität der Daten stark leidet (Stigler & Felbinger, 2005, S. 130).

Relevanz der Frage in Bezug auf die Lebenswelt der Interviewpartner

Die Fragen sollen vom Interviewpartner beantwortet werden können. Ziel ist es dabei auch, dass Inhalte erschlossen werden können, welche der Beobachtung nicht zugänglich sind: ungeschriebene Gesetze der Zusammenarbeit beispielsweise. Fachliche Nähe, ist wie bereits erwähnt, zu einem gewissen Teil gegeben, da der Forschende als Berufskollege über eine ähnliche Sprache verfügt. Gleichzeitig besteht ein gewisses Risiko, Kodex, Begriffe, Abläufe zu gewähren ohne kritisch zu hinterfragen oder durch die Interviewpartner explizieren zu lassen (Stigler & Felbinger, 2005, S. 130f).

Strategien der Strukturierung des Leitfadens

Es sollte begründet werden können, warum eine Frage gerade an dieser Stelle steht. Erfolgt die Strukturierung inhaltslogisch oder nach anderen Gesichtspunkten? Jedenfalls gilt es grosse thematische Sprünge und Brüche innerhalb der Fragestruktur zu vermeiden (Stigler & Felbinger, 2005, S. 131).

Formulierungsstrategien und Fragetypen

Stigler & Felbinger formulieren nebst inhaltlichen Kriterien eine wichtige Differenzierung von Fragetypen und Fragestrategien. Der Interviewende sollte sich über die jeweilige Funktion des Fragetyps oder- strategie bewusst sein und diese gezielt einsetzen können. So lohnt sich beispielweise gewisse Filterfragen nach Alter, Beruf etc. schriftlich auszulagern und vor oder nach dem Interview eine entsprechenden Fragebogen ausfüllen zu lassen (vgl. Stigler & Felbinger, 2005, S. 131f).

<i>Formale Fragetypen</i>	<i>Fragestrategien</i>
<ul style="list-style-type: none">○ Fragen zum Gesprächseinstieg○ Informations- und Filterfragen○ Wiederholungen und Wiederaufnahmen	<ul style="list-style-type: none">○ Erzählaufforderungen○ Aufforderungen zu Stellungnahmen○ Begründungsaufforderungen

Die Erarbeitung des Leitfadens²³ erfolgte also kriteriengeleitet. Es folgen einige Anmerkungen zum Umgang mit dem Leitfaden während der Befragung.

4.5.2. Einsatz und Umgang mit dem Leitfaden

Ein Leitfaden hat die Funktion durch das Interview zu leiten. Die grosse Herausforderung aber ist, dem Prinzip der „Offenheit“ so viel Raum wie möglich zu geben und gleichzeitig das Interview in die Richtung der für das Forschungsinteresse relevanten Gesprächsinhalte zu leiten. Dies stellt hohe Anforderungen an den Interviewenden. Bei einem Gruppeninterview steigert sich das Ganze nochmals um eine Stufe. Aus diesem Grund wird ein Pretest oder gar eine Interviewerschulung empfohlen.

Aus dem Anspruch der möglichst grossen Offenheit lässt sich ableiten, dass ein guter Leitfaden nur wenige Fragen enthält. Umso wichtiger sind dabei aber Anschlussfragen und Aufrechterhaltungsfragen, welche nach Bedarf eingesetzt werden können. Stigler & Felbinger sehen verschiedene Möglichkeiten den Leitfaden einzusetzen: als Checkliste, als strukturierendes Element oder als Vorbereitung für das Interview. Es gilt um jeden Preis zu verhindern, dass der Leitfaden zu einer Art Fragekatalog verkommt und zu einer Frage-Antwort-Interaktion führt. Ziel müssen ganz klar erzählgenerierende Fragen und Impulse sein (vgl. Stigler & Felbinger, 2005, S. 132f).

4.6. Durchführung

Das erste Interview fand am Zentrum für Gehör und Sprache ZGSZ in Zürich statt. Daran haben drei Fachpersonen des APD Zürichs teilgenommen. Zwei Frauen und ein Mann, mit 19, 15 und 9 Jahren Berufserfahrung als Fachperson Audiopädagogik. Nach einer kurzen Information über das Procedere konnte die Zeitvorgabe von maximal einer Stunde eingehalten werden. Die Teilnehmenden zeigten sich sehr kooperativ. Das Interview wurde mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Weiteres wird im folgenden Kapitel der Auswertung erläutert.

²³ Der Interviewleitfaden ist im Anhang 11.7. zu finden.

Das zweite Interview fand am Pädagogischen Zentrum für Hören und Sprache HSM in Münchenbuchsee statt. Daran haben vier Fachpersonen Audiopädagogik des APD Bern teilgenommen. Zwei Frauen und zwei Männer, mit 13, 10, 7 und 7 Jahren Berufserfahrung. Besonderheit dieses Interviews, war, dass der Forschende selbst Mitglied des Teams ist. Auch dieses Gespräch wurde mit einem Audioaufnahmegerät aufgezeichnet. Die Zeitvorgabe von einer Stunde konnte ebenfalls eingehalten werden.

Bei beiden Interviews erfolgte unmittelbar im Voraus eine kurze Information des Interviewenden über das Forschungsprojekt im Allgemeinen. Konkret wurde nur auf das Ziel hingewiesen, dass als Endprodukt eine Handreichung entstehen sollte, welche in der Praxis eingesetzt werden kann. Vor dem Start des Interviews wurden den Teilnehmenden zudem die Bedingungen zur Datenerhebung und die Verwendungszwecke der Daten erläutert. Die Teilnehmenden erhielten Zeit die Einwilligungserklärung durchzulesen und sie anschliessend zu unterzeichnen. Alle haben die Einwilligung²⁴ gegeben.

Die Teilnehmer hatten zudem ein Exemplar der „Übersicht Handlungsfelder“²⁵ auf dem Tisch liegen. Dieses diente vorwiegend dazu ein gemeinsames Verständnis des Berufsportraits und den dazugehörigen Handlungsfeldern als Gesprächsgrundlage zu legen. Im Verlaufe des Interviews wurde kaum konkret auf das Papier Bezug genommen. Es hatte auch keinen beeinflussenden Effekt, so dass etwa nur einzelne Bereiche besprochen oder fixiert wurden. Die Interviews verliefen im Allgemeinen sehr wünschenswert und der Interviewende hatte keine dominante Rolle. Die Reflexion und Kritik des Interviewprozesses erfolgt im entsprechenden Kapitel 9.

5. Auswertung

Die Struktur der Auswertung orientiert sich an Kuckartzs (2014) Beispielen und Ausführungen zur inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Abb. 4). Erst erfolgt die Transkription mit Hilfe des Softwareprogramms „f4“. Im Anschluss wird das Material ein erstes Mal gesichtet und gleichzeitig auf Transkriptionsfehler überprüft. Wichtige Textteile werden auf Papierform markiert und bei Bedarf mit Notizen versehen. Bei der Entwicklung des Kategoriensystems wird eine deduktive wie auch induktive Zugangsweise gewählt. Erst aber folgt der deduktive Teil, welcher sich vorwiegend aus der Forschungsfrage und deren theoretische Aufarbeitung ergibt. Aus dem ersten Codierdurchlauf und einer ersten Systematisierung lassen sich weitere induktive Subkategorien ableiten. Erst nach dem zweiten Codierdurchlauf mit dem differenzierten Kategoriensystem erfolgt schlussendlich die Auswertung und Ergebnisdarstellung. Wie im nächsten Abschnitt aufgezeigt wird, ist die Transkription ein wichtiger Bestandteil des gesamten Auswertungsprozesses.

5.1. Transkription

Das Transskript ist im Auswertungsprozess die Basis und somit entscheidet auch die Qualität des Transskripts letztendlich über die Gültigkeit der Erkenntnisse. Es ist nicht zu vermeiden, dass es während der Transformation der gesprochenen Sprache in die Textform zu Abweichungen und

²⁴ Die Einwilligungserklärungen sind im Anhang 11.6. zu finden.

²⁵ Übersicht der Handlungsfelder Fachperson Audiopädagogik als Arbeitspapier durch die Arbeitsgruppe der Direktorenkonferenz mit freundlicher Genehmigung zur Verfügung gestellt vgl. Abb. 1 S.26

Verzerrungen kommt. Dies liegt in der Sache, dass Inhalte von einer Sprachmodalität in eine andere quasi übersetzt werden müssen. Es gilt aber diese Abweichungen und Verzerrungen möglichst gering zu halten. Deshalb braucht es Regeln und eine gewisse Systematik, welche intersubjektiv nachvollziehbar ist. Also ist die Transkription nicht ein triviales Abtippen der aufgezeichneten Interviews, sondern es verlangt volle Aufmerksamkeit. Vor der eigentlichen Transkriptionsarbeit muss festgelegt werden, welchen Ansprüchen das Transskript genügen muss. Davon abhängig ist die Art des Transkripts. Im vorliegenden Kontext fiel der Entscheid auf ein vollständiges, wortwörtliches Transkript. Intonation und Gesten, werden nicht berücksichtigt (vgl. Misoch, 2015, S. 249-256).

Für die Festlegung der Transkriptionsregeln wurde das System von Dresing und Pehl (2013) herangezogen. So wurde wortwörtlich, aber nicht lautsprachlich und Dialekt möglichst wortgenau ins Hochdeutsche übersetzt. Schwierig zu übersetzende Ausdrücke wurden im Dialekt belassen, Wortdoppelungen, Wortabbrüche und Stottern geglättet, Satzabbrüche hingegen nicht.

Regeln für die Transkription

Zu übersetzende Daten	Transkript
Satzabbrüche	mit Schrägstrich /
Im Dialekt belassen	In Anführungs- und Schlusszeichen „dürenusche“
Pause	In Klammern (...)
Verständnissignale „mmh“, „ja“	nicht transkribiert
Emotionale nonverbale Äusserungen	in Klammern (lacht)
Betonung des Wortes	GROSSSCHREIBUNG
Unverständliche Äusserungen	(unv.)
Bezeichnung Interviewer und Befragte	I = Interviewer Befragte, nummeriert = B1,B2,B3,B4

Tabelle 3: Transkriptionsregeln in Anlehnung an das System von Dresing und Pehl 2013

5.2. Auswertungsverfahren

5.2.1. Strukturierende Inhaltsanalyse

Das Strukturieren und Systematisieren des Datenmaterials steht im Vordergrund der Auswertung. Durch die Struktur der erarbeiteten Handlungsfelder und Kooperationsbereiche von Fachpersonen Audiopädagogik bietet sich die Auswertung mit einem Kategoriensystem an. Der Grundgedanke der systematischen Analyse des Datenmaterials ist bei allen Formen der Inhaltsanalyse verankert. Mayring unterscheidet aber drei grundsätzliche Techniken von Formen der Inhaltsanalyse: Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (Mayring, 2002, S. 115). Im vorliegenden Fall ist es naheliegend die strukturierende Inhaltsanalyse zu wählen (vgl. Mayring, 2010, S. 92-109). Für die übersichtliche Darstellung der strukturierenden Inhaltsanalyse wurde das Ablaufmodell von Kuckartz gewählt. Es gründet auf Mayrings Modell (2010, S. 93), die einzelnen Schritte und vor allem die Begriffe sind nicht deckungsgleich. Im weiteren Verlauf wird Kuckartz Modell favorisiert und verwendet (Kuckartz, 2014).

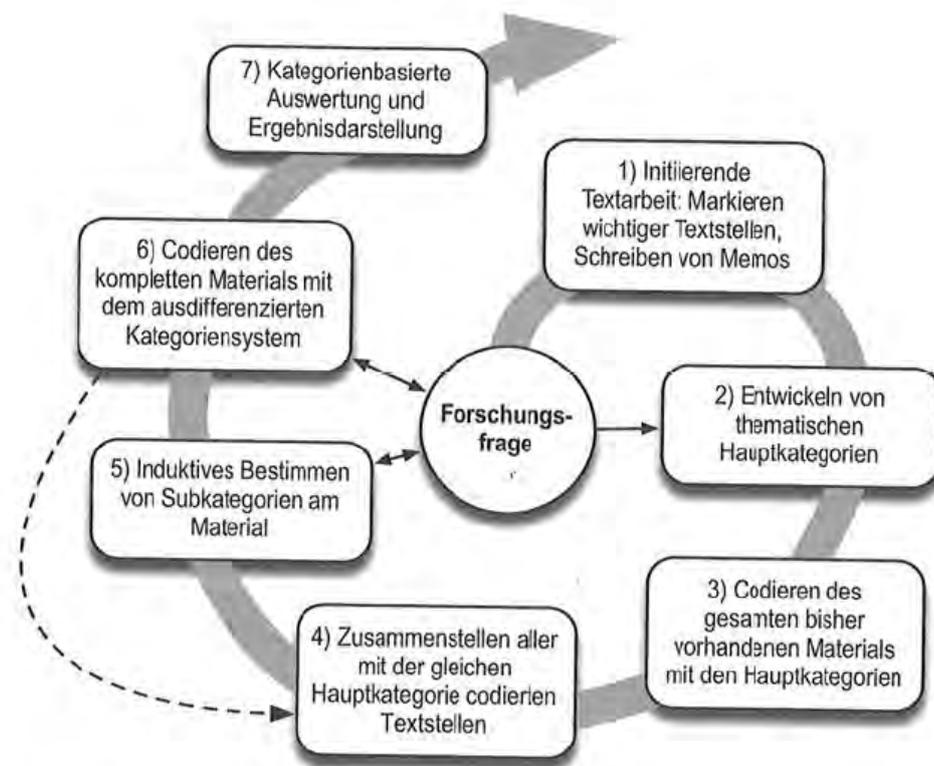


Abb 4: Ablaufmodell strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2014, S. 78)

5.2.2. Kategoriensystem

Für die Bildung von Kategorien können zwei unterschiedliche Vorgehensweisen gewählt werden.

Bei der deduktiven Kategorienbildung werden die Kategorien im Voraus festgelegt. Grundlage dazu sind meist Hypothesen oder Theorien, welche in Kategorien operationalisiert werden. Bei der induktiven Vorgehensweise werden die Kategorien aus den zu analysierenden Daten gezogen. Wie im Ablaufmodell ersichtlich ist, werden hier beide Vorgehensweisen genutzt. Erst erfolgt eine deduktive Kategorienbildung aufgrund der Themenstruktur und nach einem ersten Codierdurchlauf wird das Kategoriensystem gegebenenfalls durch induktiv gewonnene Kategorien ausdifferenziert (vgl. Kuckartz, 2010). Kriterien für die Kategorienbildung nennen Kuckatz et al.: ergiebig hinsichtlich Evaluationsziel und praktikabel auf das Datenmaterial, nicht zu feingliedrig und umfangreich, damit genügend Textstellen zu finden sind, in jedem Fall trennscharf (Kuckartz, Dresing, Rädiker, & Stefer, 2008, S. 36).

Kuckartz nennt verschiedene Formen des Codierens, welche in der Praxis der Sozialforschung zu finden sind. Für die Erstellung des Kategoriensystems wurde das thematische Codieren gewählt.

Die zuvor festgelegten Kategorien sind in empirischen Daten verankert und werden oft schon bei der Entwicklung des Interviewleitfades erstellt (vgl. Kuckartz, 2010, S. 84-92). Das vorläufige Kategoriensystem dieser Arbeit wurde deduktiv gebildet und stützt sich auf die theoretischen Konstrukte von Wessel (2009) Gräsel et al. (2006) und Vogt et al. (2016)

Vorläufiges Kategoriensystem

Unterrichtliche Kooperation
○ Hospitationen in den Klassen
○ Formen von gemeinsamem Unterricht
○ Fördermassnahmen im Unterricht Wessel
Ausserunterrichtliche Kooperation
○ Einzelfördermassnahmen
○ Elternarbeit
○ kollegialer Austausch
Kooperationsqualität / dimension
○ Absprache
○ Synchronisation
○ Ko-Kooperation

induktive Erweiterung

Indikatoren Kooperation (neu)
○ Irritation
○ Konflikt
○ Rollenklärung
Kollegialer Austausch (Erweiterung)
○ Informationsaustausch
○ Beratung APD

5.2.3. Computergestützte Analyse

Die Auswertung erfolgte mit der Hilfe der MAXQDA²⁶ Software. Einerseits für die eben beschriebene Codierung und andererseits für die Erstellung sogenannter Summaries. Dies sind kurze Zusammenfassungen oder Übersichten der codierten Textstellen nach Kategorie. Es erfolgte eine weitere Verdichtung des Materials und Kernaussagen wurden in Stichwörtern aufgrund ihres Sinngehalts etwas abstrahiert festgehalten.

Wichtig bei diesem Schritt ist, dass die Gewichtung der Aussagen nicht verloren geht. Dabei dienen in der Codierungsphase ein weiteres Markierungstool und Memos mit Bemerkungen. So wurde sichergestellt, dass die Gewichtung der Beiträge nicht verloren geht. Gewisse Rückschlüsse können zwar aufgrund der Anzahl Nennungen in einer Kategorie gezogen werden. Aber keinesfalls vergleichbar mit derselben Absicht wie bei quantitativen Untersuchungen. Die Nähe zum Transkriptionstext muss soweit als möglich erhalten bleiben, damit es nicht zu Verzerrungen kommt. Abgesehen davon, dass bereits die Transkription mit Verzerrungen behaftet ist (vgl. Kuckartz, 2010). In dieser Hinsicht müssen für den weiteren Auswertungsprozess die Gütekriterien besonders beachtet werden.

5.3. Gütekriterien

Die gesamte Forschungsarbeit orientierte sich an der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit als massgebendes Gütekriterium. Wichtigstes Instrument dazu ist die Verfahrensdokumentation. Diese erfolgte soweit mit den Ausführungen zum methodischen Vorgehen, der Offenlegung des Kategoriensystems und der gezielten Auswahl und Präsentation von Originaltextmaterial aus dem Transkript. Zudem ist das vollständige Transkript im Anhang zu finden. Im Weiteren gilt die Regelgeleitetheit als weiteres Instrument zur Sicherung der Intersubjektivität. Das bedeutet, dass alle Daten auf die gleiche Weise erhoben und ausgewertet werden. Dieses Kriterium wurde auf der formalen Ebene absolut berücksichtigt. Einzig die berufliche Nähe des Forschenden zu den Befragten des zweiten Interview gilt es im Nachgang zu reflektieren (vgl. Misoch, 2015, S. 242-245).

²⁶ MAXQDA ist eine Software der Firma VERBI zur computergestützten qualitativen Daten- und Textanalyse (Wikipedia).

6. Darstellung der Ergebnisse der Untersuchung

Bei der Auswertung mit der MAXQDA Software wurden Summarys erstellt. Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt aufgrund dieser Summarys mit den wichtigsten genannten Punkten. Die vollständigen Summarys sind im Anhang zu finden. Wichtig anzumerken ist, dass an dieser Stelle eine weitere Reduktion erfolgt. Es werden ausgewählte Punkte aus der gesamten Datenmenge präsentiert. Hauptgründe dafür sind die Übersichtlichkeit und die Nachvollziehbarkeit. Die Auswahl erfolgt aber nach Kriterien wie die Nennung in beiden Gruppeninterviews, mehrfache Nennung und Punkte welche mit einer höheren Gewichtung markiert wurden. Punkte also, denen auch im Interview aufgrund von sprachlichen Äusserungen oder Betonung besondere Gewichtung beigemessen wurde. Die ausgewählten Stellen wiederum werden mit exemplarischen Zitaten und Texten aus dem Transkript belegt und in gewisser Weise wieder ausdifferenziert. Die Textstellen sind mit der Abschnittsnummer des entsprechenden Transskripts versehen. Dabei steht Z für das Interview am ZGSZ (Anhang 11.8.) und H für das Interview am HSM (Anhang 11.9.). Die Struktur dabei deckt sich mit der Struktur des Kategoriensystems. Die Interpretation erfolgt im Anschluss an die Darstellung.

6.1. Indikatoren für Rollenklärung

6.1.1. Rollenklärung

<p>Abgrenzung, Instrumentalisierung, Gratwanderung</p>	<p>Also wir müssen uns einfach auch bewusst sein, was unsere Grenzen sind, oder, was wir können und was wir auch sollen, also unser Auftrag. Und es ist einfach legitim unsere Grenzen zu sehen und zu akzeptieren. 22 H</p>
<p>Unklare Rollen</p>	<p>Umgekehrt müsste man aber auch aufpassen, von unserer Seite her, dass wir nachher nicht instrumentalisiert werden. Also, dass nicht wir plötzlich dann Aufträge bekommen und sozusagen dann einfach ein Hilfslehrer sind. Weil das ist eine gewisse Gratwanderung. Also, dass man den Respekt diesen Leuten entgegenbringt, und die Offenheit, und die Unterstützung und wohlwollende Haltung und so. Aber dass man trotzdem im Hinterkopf noch hat, was man selber will und vor allem was man nicht will und was nicht unsere Aufgabe ist. 6 H</p> <p>Aber das bedeutet ja jetzt nicht, dass die Lehrperson eigentlich sozusagen befreit ist. Weil SIE hat noch den Lehrplan zu erfüllen und dies bleibt ja gleich. SIE hat die Lehrplanverantwortung für dieses Kind, trotzdem. Mich "dünkt" einfach dies eine ganz gute Situation, wenn wir jemand sind, der einfach zusätzlich dazukommt. Und nicht, dass man grundsätzlich etwas abgeben kann von seinem Job. Weil das geht nicht. Die Lehrperson bleibt die verantwortliche Person für alles. Und alles was wir dazugeben können ist hoffentlich besser. 33 H</p> <p>In der Regel haben wir ja, "ämu" am Anfang, keinen Kontakt zur Schulleitung. Aber das wäre auch so einen Idee, dass man sagt: "Hört, ab nächsten Sommer werde ich an eurer Schule sein. Wir hätten hier "afa" noch eine Broschüre, damit ihr wisst, dass was meine Rolle dabei ist. Weil viele wissen das ja gar nicht, die Schulleitungen. 56 H</p> <p>Also bei ISR/ISS Schüler ist es ZWINGEND, dass du das abgrenzt. Weil wir bekommen ja nie so viel Stunden, dass wir das alle abdecken können, was dann das Kind probl/ also ich sage jetzt mal NIE ist vielleicht nicht. Aber meistens bekommen wir nicht Stunden, um den ganzen Rayon abzudecken. Und dann musst du wie abmachen, wer macht jetzt was. 61 Z</p>

	<p>Also ich denke, was wirklich vielen Lehrpersonen nicht bewusst ist, wie wir ausgebildet sind oder was wir für einen Werdegang haben. Ja, wie wird man das überhaupt? Was bringt man mit, wenn man das ist? 80 Z</p> <p>Das ist so diesen UNTERSCHIED klarstellen und darstellen zwischen Logopädie und Audiopädagogik. DAS ist sehr spannend. 92 Z</p>
Offenheit, Respekt, Rolle als Besucher	<p>Aber wir kommen "nöime" hin, wo wir eigentlich Besucher sind, wo wir eigentlich nichts zu sagen haben. Also wir müssen/ das wichtigste ist einfach, dass wir zuerst einmal die Rolle von dieser Lehrperson respektieren. 6 H</p>
Entlastung	<p>Ja und auch zu sagen, du bist wie für alle da. Du bist da für das Kind, die Eltern, aber auch für die Lehrperson zum Unterstützen. 77 Z</p>
Auftrag klären, Elterngespräch	<p>Ja und es ist auch ganz zentral, dass man einfach den Auftrag klärt. Wer führt jetzt dieses Elterngespräch, wer organisiert es? Wer gibt den Eltern die Vorbereitung. Ja dass man sich nicht so/ einfach noch so am Rand kannst du dann vielleicht auch noch zehn Minuten, ehmm bekommst du dann noch Zeit um zu reden oder deine Fragen zu stellen oder Inputs zu geben. Sondern, dass man dies wirklich ganz vorher mit der Lehrperson klärt, wer macht was, ja. 29 H</p>

6.1.2. Irritation

Erwartungen an APD	<p>Und sie hat gefunden: "Super, die Audiopädagogin kommt. Wir machen jeweils drei Gruppen und machen Rochaden und die Audiopädagogin übernimmt jedes Mal eine Achter- oder eine Neunergruppe, ist es dort. Und dort merke ich, dass das Kind, welches ich jetzt begleite, wirklich gerade gar nichts mehr davon hat. 15 H</p> <p>Wo sie selber anstehen, geht bis zu ein Blatt jetzt noch fertig machen, weil das Kind einfach wirklich keine Lust hat. Man sieht schon wie es auf dem Blatt gearbeitet hat. Dass man dann gerne einfach so Sachen wie abdelegiert (...) So dann. Anlaufstelle sein, für so Probleme. 55 Z</p> <p>Und ich möchte jetzt nicht einfach nur die Aufträge von der Schule fertigmachen müssen, da würde ich mich wehren dagegen. 37 H</p>
Unsicherheit	<p>Ich habe immer das Gefühl es ist denn immer so wahnsinnig ineffizient wenn ich dann integrativ hin gehe und eigentlich gar nicht recht weiss was läuft. 16 Z.</p> <p>Also oft wirst du auch gefragt. Es ist nicht so, dass die Lehrpersonen total sicher sind wie es jetzt läuft. Die sind auch unsicher sagen: "Ja, wie ist denn das?" oder "Was meinst du?" oder "Willst du denn?" oder so, also. 5 Z</p> <p>Also weil ich habe das Gefühl sie haben oft recht Respekt, die Lehrperson. Das erlebe ich so, immer so ein bisschen: "uhh, wer kommt denn da und ohh und so" und sind so ein ein bisschen/ Es ist/ Ja und ich denke es ist nicht nur angenehm für die Lehrpersonen. 72 Z</p>

6.1.3. Konflikte

<p>Negative Gefühle, rasch klären</p>	<p>Und wenn ich dies spüre, dann habe ich ein ungutes Gefühl und dann probiere ich das einfach anzusprechen. Und dann kommt es eben dann auch wieder sehr darauf an, wie ist mein Verhältnis zu dieser Lehrperson, ja. Kann ich dies offenlegen und kann ich mit ihr darüber reden? Und eigentlich meine Erfahrung ist, es hat meistens etwas gebracht, wenn ich darüber geredet habe. Wenn ich zu lange gewartet habe, dann hat es einfach ungute Stimmung gegeben oder ich war nicht mehr zufrieden und habe gewusst, ich kann mein Auftrag so, dem gar nicht mehr so gerecht werden und ich MUSS es ansprechen. 18 H</p>
<p>Unkooperatives Verhalten Die LP ist nicht sensibel, hat kein Verständnis für das hb Kind</p>	<p>Irgendwie ist eine Blockade oder der will nicht oder rückt nicht raus mit dem Züg. Dann mache ich mein Ding, dann sage ich ok, dann nimm ich diesen Schüler raus und mache mein Ding und gehe meinem Faden nach und so. Aber eigentlich fände ich es für den Schüler besser, wenn man näher wäre. 13 Z</p> <p>Man kann dann wirklich das Kind weiterbringen, sprachlich oder in seiner Persönlichkeit. Aber DAS mit den sozial-emotionalen Kompetenzen, DAS erschwert es eben dann, wenn die Lehrperson nicht mitmacht, oder. 15 Z</p> <p>Dass kommt auch fest darauf an, je nach Lehrperson. Und das ist manchmal ganz schwierig, dort das zu sensibilisieren. 30 Z</p> <p>und ich als Audiopädagoge hab keine Möglichkeit da reinzuwirken mit meiner Person, das wäre super, aber ist nicht möglich, weil die Lehrperson das KOMPLETT blockiert und KOMPLETT ablehnt. 17 Z</p>

6.2. Kooperation im Unterricht

6.2.1. Formen von gemeinsamen Unterricht

<p>Gruppe übernehmen Bei hoher Präsenz Beispiele für „Good practice“</p>	<p>Ich will mitmachen, ich will mithelfen, ich will unterstützen, dass sie einfach der Meinung sind: "Das bringt mir auch etwas, persönlich. 14 H</p> <p>Aber wenn ich eben genau weiss und es heisst: "Ja, kannst du eine Gruppe nehmen oder wie wäre das oder so." Wenn ich total gut eingebunden bin, dass ist es total etwas anderes, dann habe ich einen Auftrag oder kann etwas abdecken was Sinn macht, oder? 16 Z</p> <p>aber ich war sehr präsent, ich bin in den Konflikten mit drin gewesen, mit den Schülern hab das mit den Buben geklärt, hab mit denen Rollenspiele gemacht, habe da immer Zeit gekriegt immer Stunden, wenn ich gekommen bin zack ab halbe Stunde, dreiviertel Stunde konnte ich haben und habe das mit denen wirklich in Gesprächen und Spielen geklärt und da war dann auch die Akzeptanz der Klasse, der Schüler mir gegenüber so wahnsinnig gross und das hat total gewirkt auf die gesamte Situation. 20 Z</p> <p>Dann haben wir Musical mit der ganzen Klasse gemacht. Dann haben wir ein halbes Jahr lang mit denen geprobt. Und ich bin ganz oft dagewesen, auch an schulfreien Nachmittagen oder vor der Schule. Ich hab so eine Instrumentengruppe dann gehabt, und der Junge, der Audioschüler, der hat eine exponierte Rolle gehabt. 34 Z</p>
---	---

6.2.2. Fördermassnahmen im Unterricht

<p>Nachteilsausgleich</p>	<p>Der Nachteilsausgleich, dass es dies meistens nicht braucht. Und aber dann ab der vierten Klasse "dünkt" es mich schon wichtig, dass man etwas Schriftliches hat. Und dann spreche ich dies meistens schon gerade im Gespräch, im Infogespräch vor dem Schuljahr, also wenn das neue Schuljahr kommt schon an, dass es eben wichtig ist. Und dass dies dann auf uns zukommt und dass wir dies gemeinsam dann erarbeiten werden. Und schauen wie ist dies möglich von Seite der Lehrperson her und was ist von unserer Seite her wichtig, was dort drin stehen muss oder stehen sollte. 45 H</p> <p>Für mich ist immer bei der Vorinformation dieser Nachteilsausgleich GANZ, GANZ ein wichtiger zentraler Punkt. Wo ich den Lehrkräften bereits von Anfang an sage: "Schaut, wenn es einmal nicht mehr geht, wenn es gewisse Probleme gibt in dem und dem Bereich, dann haben wir dann die Möglichkeit, dass wir dies machen können." 47 H</p>
<p>Nutzen Fördermassnahmen helfen allen</p> <p>Beobachtung sozialer Prozesse</p>	<p>Und ein wichtiger Bereich in diesem drin ist der Sozialbereich. Wo wir halt als Aussenstehende, wenn wir nachher in der Klasse drin arbeiten, viel mehr Feinheiten mitbekommen wie/ zum Beispiel bei der Gruppenbildung. Oder wenn die Schülerinnen und die Schüler selber Gruppen bilden können. Dann ist dies, der Lehrperson/ dieser "gheit das zwüsche". Die sieht nicht, wie dass die Gruppenbildung passiert und wie das hörbeeinträchtigte Kind dort integriert ist oder nicht. Und wir sehen halt dort nachher/ Wir schauen viel genauer hin. 30 H</p> <p>Oder was ich auch immer fest erwähne, das was wir anraten oder die Tipps für den Umgang mit dem Kind mit Stoff, das hilft IMMER ALLEN. Oder das ist für ALLE Kinder eigentlich dann eine Erleichterung oder/4 Gibt Anregungen, die vielen dienen in diesem Klassengefüge. 78 Z</p>

6.3. Kooperation ausserhalb des Unterrichts

6.3.1. Gespräche

<p>Standortgespräche</p>	<p>Ein zentraler Punkt "dünkt" mich ist ehm, sind eben die Standortgespräche und die Elterngespräche, die sich eigentlich überscheiden. Wo man nachher dann wirklich schauen muss, wer ist für was zuständig und in welchem Umfang macht man es? Und gehen wir an das Elterngespräch? 28 H</p> <p>Ja und es ist auch ganz zentral, dass man einfach den Auftrag klärt. Wer führt jetzt dieses Elterngespräch, wer organisiert es? Wer gibt den Eltern die Vorbereitung. Ja dass man sich nicht so/ einfach noch so am Rand kannst du dann vielleicht auch noch zehn Minuten, ehmm bekommst du dann noch Zeit um zu reden oder deine Fragen zu stellen oder Inputs zu geben. 29 H</p> <p>Aber meistens so erlebe ich es, meistens oder spätestens passiert es dann in den Standortgesprächen und von da weg mit diesen Impulsen arbeitet man auch wieder ein Stück intensiver zusammen. 57 Z</p>
<p>Übernahme / Übergänge</p>	<p>Also mich "dunkt" das Übernahmegespräch auch wirklich noch eine wichtige Sache. Da schreibe ich mir vorher jeweils wirklich auch auf: Was will ich da anbringen, was ist wichtig für mich, dass dert das kommunikaionsmässig gut läuft. 5 Z</p> <p>Ich hab ihr einen Schüler gegeben im Sommer und dann war sie als neue</p>

	Audiopädagogin, ich der alte Audiopädagoge, die Lehrkraft, mit der ich zusammen arbeitete und die neue Lehrkraft in der Oberstufe. Das finde ich optimal. Das ist wirklich perfekt, wenn diese Übergabe so funktionieren kann. Ehm dann, ja dann kann das wirklich so positiv weitergehen. 75 Z
Vorgespräche Infogespräche	Genau, also es gibt eigentlich immer Vorgespräche. Vorgespräche, Eingangsgespräche mit den Lehrpersonen. Das heisst wir treffen uns vor Schulbeginn oder bestenfalls in der ersten Schulwoche, treffen wir uns zu Gesprächen und dass was ICH dann zum Beispiel, wenn ich einen Schüler übernommen habe/ Das sind viele Informationen und viele Informationen, die die Lehrperson erstmal gar nicht kennt. Wenn sie eine Schüler neu bekommen hat, oder einen Wechsel gegeben hat/ Und dann ist es eben meine Schnittstelle sozusagen. 70 Z

6.3.2. Elternarbeit

Kommunizieren Koordinieren Absprache Transparenz	<p>Mich "dünkt" auch immer wichtig, dass die Eltern und die Lehrpersonen auch die Transparenz mitbekommen. Dass sie nicht das Gefühl haben, die Lehrpersonen: "Ou, die Audiopädagogin telefoniert oder verhandelt noch dauernd mit den Eltern." Sondern, wenn ich etwas mit der Lehrperson kommuniziere, dass dies für die Eltern auch klar ist, was/ Natürlich nicht inhaltliche Absprachen. 32 H</p> <p>Das wird sehr geschätzt. Dass sie dann das nicht auch noch müssen oder dass bei diesen Eltern dann wir noch vermitteln können. 38 Z</p> <p>ie dass/ Meistens im Frühfranzösisch gehe ich auch noch zur Schülerin zum Schüler nachhause. Und dann zeige ich einfach was ich mache und warum ich das mache. Weil es dort einfach mehr Struktur braucht und, genau, Aussprache ein grosses Thema ist und Wörter lernen ein grosses Thema ist und Strategien, Lernstrategien und WIE Wörter lernen ein grosses Thema ist. Bei dem man auch die Eltern informieren und unterstützen kann, wie sie ihr Kind unterstützen können und so weiter und so fort. 37 Z</p>
---	---

6.3.3. Einzelfördermassnahmen

Frühfranzösisch, Information über Fördermassnahmen Lehrpersonen melden Bedarf Förderplanung kommunizieren	<p>Also Frühfranzösisch ist jetzt in den letzten Jahren, oder überhaupt Französisch, ist bei mir wirklich ein Schwergewicht geworden, ab der dritten Klasse. Und das ist jetzt auch etwas, das ich mit den Lehrpersonen vorbespreche, weil ich weiss jetzt "fang wie",so/ Und weiss von Anfang an wie. Und ich sage dies den Lehrpersonen auch, wie dass ich vorgehen. Wie dass/ Meistens im Frühfranzösisch gehe ich auch noch zur Schülerin zum Schüler nachhause. Und dann zeige ich einfach was ich mache und warum ich das mache. Weil es dort einfach mehr Struktur braucht und, genau, Aussprache ein grosses Thema ist und Wörter lernen ein grosses Thema ist und Strategien, Lernstrategien und WIE Wörter lernen ein grosses Thema ist.37 H</p> <p>Ja und ich denk, also unser Arbeitsauftrag in der Audiopädagogik für die Schüler ist ja schon quasi vordefiniert, ja. Es gibt so Basics mit denen wir mit unseren Schülern arbeiten und als im Bereich Sprache, Hören, Hördifferenzierung, Hörverständnis ob jetzt im Deutschen oder in der Fremdsprache. Also das gibt einfach so ein Basicpaket mit dem wir im Prinzip immer da sind, immer präsent sind, mit den Schülern an seinen Themen noch arbeiten. 64 Z</p> <p>Und darüber hinaus, erlebe ich es so, kommen dann die Lehrpersonen und sagen: "Ah du, da ist noch so ein Bereich, da könntest du vielleicht nochmal nachhaken im Französisch oder im Deutsch oder auch im Englisch oder das in der Mathe, das hat er noch nicht so gut drauf, da hatte ich den Eindruck, bei den Textaufgaben, das hat er sprachlich noch nicht so gut. Könntest du das vielleicht</p>
--	---

	<p>mit ihm noch einmal vertiefen oder so." 64 Z</p> <p>Also wir müssen ja jedes Jahr einen Förderplan erstellen für die Schüler und den auch immer kommunizieren mit den Eltern, mit den Lehrpersonen und das ist finde ich auch eine gute Abgrenzung, auch eine positive Abgrenzung. Auch, um uns auch zu schützen und zu sagen: "Hey, wir können nicht alles machen", oder. Und das was wir hier formuliert haben mit den Zielen, wo wir hinwollen, das ist die Grenze, so, positiv. 67 Z</p>
<p>Aktualität aufgreifen, Flexibilität</p>	<p>Nachher kommt etwas ganz anderes. Und da musst du einfach flexibel reagieren können. Und wenn du nicht gut im System drin bist, ist dies fast nicht möglich. Dann geht das fast nicht. Und hingegen, wenn du gut im System drin bist und auch die Klasse irgendwie gut auf dich reagiert oder, und der Lehrer gut reagiert. Dann läuft das eigentlich ganz seidig. 11 H</p> <p>Und die Situation, welche ich jetzt gerade im Kopf haben bei diesen beiden Knaben, da ist wirklich die Aussprache vom Französisch schwierig. Weil sie einfach die Nuancen nicht hören. Und die Lehrperson, die hat einfach nicht Zeit, mit ihnen dies noch zu üben. Und dann gibt dies für mich eine Gelegenheit, bei der ich sagen kann: "Mou, nimm dein Zeug, wir gehen nebenan und nachher kannst du mir dies mal erzählen." Nachher bereite ich mit diesem Schüler wirklich ganz explizit dort das Französisch so vor, dass es nachher eben auch mit dem Ausdrücken, mit der Aussprache und so funktioniert. 34 H</p> <p>Und in dem Test hat es ganz schlecht abgeschnitten. Und nachher habe ich dies mitbekommen und gesehen. Dann habe ich gesagt: "Machen wir gerade", oder. "Das schauen wir gerade zusammen an." Und das ist eben das Spontane, aber die Freiheit auch zu haben sagen zu können, entscheiden: "Das ist jetzte gerade wichtig und jetzt machen wir dies gerade." Nicht weil es gerade "gäbig" ist für die Lehrperson irgendwie das noch aufzuarbeiten, sondern weil wir finden im gesamten Kontext drin ist jetzt dies gerade wichtig und dann machen wir es. 38 H</p>

6.3.4. Kollegialer Austausch

Informationsaustausch

<p>Wenig bis keine fixe Gefässe</p> <p>Email, Kurznachrichten, Tür- und Angelgespräche</p> <p>Möglichkeiten schaffen vor und nach Unterricht</p>	<p>Es ist eher die Ausnahme, dass man regelmässige Gefässe hat, wo man Zeit hat zum Austauschen. Erlebe ich auch so. Das kann es geben, aber es ist meistens sehr beschränkt auf ganz kurze Zeit vor dem oder nach dem Unterricht, wo man schnell miteinander redet. Vielleicht mal eben ein Mail oder ein Programm oder er bittet darum, könntest du mir "amig" vorher schicken, was du machst, den Wochenplan oder was auch immer die machen muss. 3 Z</p> <p>Und nachher, was mich "dünkt" mit der Zusammenarbeit während, also wenn das nachher mal aufgegleist ist und wenn nachher das Schuljahr losgeht, dann ist es bei mir so, dass ich nicht so viel, nicht gross Gefässe habe, jetzt nebst dem Standortgespräch natürlich. Aber sonst ist es zum Beispiel nicht so, dass wir jede Woche eine halbe Stunde oder so, ganz fixierte Zeiten haben, wo wir die Zusammenarbeit besprechen. Sondern eher, dass wir das rollend machen und dass ich zum Beispiel eine Viertelstunde vorher komme und dass wir dort besprechen, was nötig ist. Oder ein Watts App viel Informationen auch geben oder auch mal über ein E-Mail. Weil wir haben nachher wenig so Zeitgefässe, die wirklich fix gelegt sind, um die Zusammenarbeit zu besprechen. 5 H</p> <p>Ja aber eben(.), die (.) eben die neuen Medien, die helfen uns da sehr. Aber eben auch, ich finde, eben auch die Tür- und Angelgespräche sehr wichtig, weil diese, die sind doch regelmässig, weisst, die sind immer da und ehh da kann</p>
--	---

	<p>man doch ganz schnell ein paar Informationen loswerden, für beide Seiten. Und auf der Grundlage kann man auch dann einfach weiterkommunizieren, na, per Mail oder mit den Eltern oder sonst was. Das ist sehr wichtig und wertvoll. 4 Z</p> <p>Und das für mich etwas GANZ wichtiges. Darum schaue ich immer, dass ich WIRKLICH rechtzeitig dort bin und auch nachher, wenn ich fertig bin noch so ein bisschen "Spatzig" habe, für dass ich, wenn etwas Dringendes ist, dass man es wirklich noch kurz anschauen kann. Weil sonst wird es schwierig, wenn man es einfach jedes Mal wieder stehen lässt. 11 H</p>
<p>Informationsfluss, was läuft? Quartalsplan, WOPLA etc.</p> <p>Kommunikation Lernstand</p>	<p>Finde ich es läuft viel besser mit der Information, die ich bekomme zu den Lernzielen gerade aktuell oder zum Stoff. Also ich bekomme von viel mehr Lehrpersonen einen Quartalsplan in den Fächern oder einen Wochenplan, oder so. Früher hast du das praktisch, ist das praktisch/ also das ist/ Ja, dann musstest du den Kopfstand machen, was du überhaupt willst. 56 Z</p> <p>Du musst immer fragen. Was ist gewesen? Habt ihr etwas gehabt? Hast du eine Prüfung heute? Darf ich schnell schauen? Damit ich mich selber updaten kann, oder. Also es ist wie/ Ich verstehe das auch, es ist ein bisschen zu viel verlangt, dass man denkt, der Lehrer liefert mir das, oder. 58 Z</p> <p>Und darüber hinaus, erlebe ich es so, kommen dann die Lehrpersonen und sagen: "Ah du, da ist noch so ein Bereich, da könntest du vielleicht nochmal nachhaken im Französisch oder im Deutsch oder auch im Englisch oder das in der Mathe, das hat er noch nicht so gut drauf, da hatte ich den Eindruck, bei den Textaufgaben, das hat er sprachlich noch nicht so gut. Könntest du das vielleicht mit ihm noch einmal vertiefen oder so." 64 Z</p>
<p>Komplexe Situationen, mehr Beteiligte</p>	<p>Und dann finde ich auch wirklich, dann musst regelmässige Gefässe haben, wo du hinsitzt und sagst: "Ist es gelaufen? Ist es noch gut oder muss man mehr machen? Was ist das nächste Thema? Wo stehe ich an? Wer kann was übernehmen?" 58 Z</p> <p>Denn ist die Logopädin da, denn ist die Heilpädagogin da, die Lehrperson da, ich bin da, sogar die Handarbeitslehrerin war da. Und dann sagt man: "So, was sind die momentanen Themen. Du hast an der Mathematik gearbeitet. Wie sieht es da aus? Ah könntest du als nächstens vielleicht das übernehmen? Du hast in der Sprache gearbeitet. Die Logopädin hat das gemacht." So, dass man es wirklich abspricht. Aber ja, das ist ja der grosse/ eben wenn es wirklich ein Spezialsetting ist, finde ich ist es total wichtig. 63 Z</p> <p>Es kann sein, dass dann plötzlich Tür- und Angelgespräche eben nicht mehr reichen. (Ja,Ja durcheinander, unv.) Genau das ist sowieso, so ein bisschen vielleicht manchmal auch eine Gefahr von den Tür- und Angelgesprächen, dass es äbe schon einfach schnell, schnell ist. Das auch kann wieder Missverständnisse fördern oder dass etwas einfach liegen bleibt und halt nicht wirklich besprochen wird. 7 Z</p>

Beratung APD

<p>Nachteilsausgleich</p>	<p>Für mich ist immer bei der Vorinformation dieser Nachteilsausgleich GANZ, GANZ ein wichtiger zentraler Punkt. Wo ich den Lehrkräften bereits von Anfang an sage: "Schaut, wenn es einmal nicht mehr geht, wenn es gewisse Probleme gibt in dem und dem Bereich, dann haben wir dann die Möglichkeit, dass wir dies machen können." 47 H</p> <p>Und wenn das nachher im Verlauf von einem Schuljahr oder vom Unterricht so dazu kommt, dass ich merke, jetzt ist wirklich der Punkt da, wo wir dies</p>
---------------------------	---

	<p>überlegen müssen, dann spreche ich es ganz konkret an und sage: "Schau, hier haben wir jetzt eine Situation, bei der wir uns überlegen müssen, können wir mit dem Nachteilsausgleich diesem Kind bessere Chancen geben? "E so". Und da spreche wirklich ich gerade die Lehrpersonen ganz konkret darauf daran und sage: "Schau, für mich ist jetzt der Punkt da, wo wir uns dies überlegen müssen, wo wir jetzt handeln müssen. Weil sonst wird dieses Kind durch seine Behinderung einfach benachteiligt, und das geht nicht. Also müssen wir dort irgendetwas machen. Wir müssen uns überlegen, was können wir?" Wie können wir dies handeln? 47 H</p> <p>Also es ist für mich wirklich einfach bei der Vorinformation von den Lehrpersonen, ist dies für mich GANZ ein zentraler Punkt, dass ich ihnen auch sage: "Schaut, da haben wir ein Instrument, womit wir das Kinder entlasten können von gewissen Sachen. Es muss nicht weniger, aber es muss anders." 47 H</p> <p>Und dass dies dann auf uns zukommt und dass wir dies gemeinsam dann erarbeiten werden. Und schauen wie ist dies möglich von Seite der Lehrperson her und was ist von unserer Seite her wichtig, was dort drin stehen muss oder stehen sollte. Dass dies nicht so ein Überrumpeln ist, sondern, dass man dies wirklich dann zusammen erarbeitet. 45 H</p>
<p>Technische Fragen, Anlaufstelle Akustiker</p>	<p>Das Technische absolut, das ist auch so ein Punkt oder wo viel, jetzt eeh, ich habe Erstklässler übernommen, die selber noch nicht sehr kompetent sind, dann kommen sehr viel eh solche Fragen von der Lehrperson. Das Technische ja, das ist so ein Schnittpunkt oder. 46 Z</p> <p>Oder auch, wenn die FM kaputt ist, oder, dann bin ich diejenige, welche den Akustiker anruft und nicht die Lehrperson. Also einfach so Sachen sind schon (...) wichtig, dass man es macht und auch wie klar, dass man dann sagen kann: "Gell, so Zügs kannst du mir sagen, das werde ich für dich erledigen für dich, so". 45 Z</p>
<p>Merkblätter, schriftlich entlastende Funktion</p>	<p>Ja genau die Gespräche mit der Lehrperson, die machst du wahrscheinlich auch auf Basis von diesen Merkblättern, die wir ja haben. Das ist bei mir eigentlich immer so der Leitfaden und dann, genau ein bisschen abtasten wo ist mehr gefragt oder wo interessiert mehr und was ist einfach mal festgehalten, und kann es dann mal irgendwann mal lesen, wenn man will. 71 Z</p> <p>Und dann gebe ich auch immer dann schon die Merkblätter ab. Weil ich finde, das ist so gut für sie, sie können es zuhause mal durchlesen, sie sehen: Ach ja Audiopädagoge ist da genau erklärt, dass ist das und dann kommt die und so und dann sagt man, den Rest finden wir dann raus wenn wir angefangen haben zu arbeiten. 72 Z</p>

7. Interpretation der Ergebnisse

7.1. Indikatoren für Rollenklärung

Dieser Kategorie wurde eine grosse Datenmenge zugeordnet. Bei der Sichtung des Materials zeigte sich, dass sich viele Aussagen auf den Bereich der Rollenklärung und Abgrenzung konzentrieren. Exemplarisches Stichwort für diese Aussagen ist „Gratwanderung“. Einige Äusserungen machen deutlich, dass die Zusammenarbeit nicht von Beginn an geklärt ist. Ein offenes und respektvolles Verhalten sei unabdingbar, um Vertrauen zu schaffen und die Zusammenarbeit aufzubauen. Trotzdem führt scheinbar gerade die zu Beginn ungeklärte Situationen dazu, dass dieser Prozess von Fachper-

sonen APD als Gratwanderung wahrgenommen wird. Zum einen wird von der Rolle als Besucher gesprochen, zum andern vom Auftrag welche Fachpersonen APD zu erfüllen haben. Auf dem Grat zwischen Abgrenzung und Vertrauen bzw. Zusammenarbeit aufbauen. So wurden auch Irritationen erlebt, als eine Lehrperson mit unangemessenen Erwartungen an die Fachperson APD herangetreten ist. Die Lehrperson hätte die Fachperson APD konsequent für die Übernahme und den Unterricht einer Halbklassen einsetzen wollen. Auch Nachhilfeunterricht oder Arbeitsblätter fertig machen wurden in diesem Zusammenhang genannt.

Weiter zeigt sich, dass fehlendes Wissen über den Auftrag von Fachpersonen Audiopädagogik oder Unsicherheit dazu führen kann, dass eine Rollenklärung stattfindet oder stattfinden sollte. Bei ungunstigen Gefühlen wurde geschildert, dass eine rasche Klärung sinnvoll sei. Ansonsten sei es schwierig sich auf den Auftrag zu konzentrieren und diesem gerecht zu werden.

Bezüglich Konflikten zeigt sich, dass offene Konflikte die Ausnahme sind. Was aber durchaus vorkommt ist unkooperatives Verhalten der Lehrperson. Dies kann insofern zu Konflikten führen, dass man sich aus dem Weg geht und jeder seine eigenen Ziele verfolgt. So findet kaum Kooperation statt und es wurde auch angeführt, dass sich dies negativ auf die allgemeine Integrationssituation des hb Kindes auswirken könne. Häufiger kommt es vor, dass die Lehrperson nicht sensibel ist für die Bedürfnisse des hb Kindes oder kein Verständnis dafür zeigt.

Insgesamt können die Ergebnisse so interpretiert werden, dass offene Konflikte und offensichtlich schwierige Situationen die Ausnahme sind. Die meisten der geschilderten Situationen lassen sich auf einer subtileren Ebene einordnen. Dennoch wird deutlich, dass es häufig zu Situationen kommt, welche von Irritation, Unsicherheit oder dem Bedürfnis sich abzugrenzen geprägt sind. Gerade die beschriebene Gratwanderung zwischen dem Aufbau von Vertrauen und Zusammenarbeit und der Klärung der Rolle, des Auftrags kann als exemplarisches Beispiel dafür gesehen werden. Die Anzahl Fundstellen wie auch die Gewichtung der Aussagen machen deutlich, dass der Rollenklärung im beruflichen Alltag von Fachpersonen APD Beachtung geschenkt werden muss.

7.2. Kooperation im Unterricht

Es wurden einige Beispiele genannt von sehr guter Zusammenarbeit und Kooperation. Die Fachperson APD war aktiv im Unterricht dabei und übernahm in Absprache mit der Lehrperson Aufträge. Diese gingen gar soweit, dass mit einer Gruppe von Schülern eine Art Sozialtraining mit Rollenspielen stattfand. Die Wirkungen dieser intensiven Zusammenarbeit wurden als überraschend erfreulich beschrieben. Kennzeichnend in diesen Situationen war die hohe Präsenz der Fachperson APD.

Häufiger kommt es vor, dass die Fachperson im Rahmen des aktuellen Unterrichts eine kleine Gruppe mit dem hb Kind übernommen und ein Auftrag durchgeführt wird. Der Auftrag ergibt sich aus dem aktuellen Unterrichtsgeschehen oder wird von der Lehrperson an die Fachperson APD erteilt. Diese Art von Zusammenarbeit wird durchaus als sinnvoll erachtet. Gleichzeitig wird in diesem Zusammenhang auch erwähnt, dass eine hohe Flexibilität der Fachpersonen APD verlangt wird.

Geht es um Fördermassnahmen im Unterricht übernimmt meist die Fachperson APD die aktivere Rolle. Dazu gehört auch die Durchführung von Empathielektionen bzw. Sensibilisierungslektionen, welche von der Fachperson APD gestaltet und geführt werden. Bei allgemeinen Massnahmen zur

Verbesserungen der Raumakustik oder der Kommunikation in der Klasse ergreift die Fachperson APD die Initiative. Dabei wird darauf hingewiesen, dass diese Massnahmen immer auch einen Nutzen für alle Beteiligten haben können.

Fachpersonen APD finden sich immer wieder in der Rolle als Beobachter des Unterrichts und des sozialen Geschehens. Es wird deutlich, dass dadurch ein schärferer Blick auf soziale Prozesse möglich ist, besonders was die Interaktion von hb Kindern in der Klasse angeht.

Als wesentlicher Punkt wird auch der Nachteilsausgleich genannt. Diesem wird im Bereich der Beratung durch die Fachperson APD eine hohe Bedeutung beigemessen. Die Umsetzung aber findet meist im Unterricht statt. Es wird klar davon gesprochen, dass dieser gemeinsam erarbeitet und umgesetzt werden muss. Das lässt darauf schliessen, dass in diesem Bereich eine verstärkte Zusammenarbeit und Kooperation notwendig ist.

Zur Interpretation werden zwei Punkte aus den Ergebnissen hervorgehoben. Im den genannten Beispielen von intensiver Zusammenarbeit im gemeinsamen Unterricht, war die hohe Präsenz der Fachperson APD kennzeichnend. Aber ob die intensive Zusammenarbeit durch die hohe Präsenz entstand und erst ermöglicht wurde oder ob diese Art der Kooperation grundsätzlich eine hohe Präsenz braucht, kann nicht beantwortet werden. Es scheint eine gewisse Korrelation zu bestehen, aber es kann nicht gesagt werden welche Gründe diese hat. Sicherlich wäre es spannend dieser Frage nachzugehen und die Bedingungen und Wirkungen einer solch intensiven Zusammenarbeit zu ergründen. Es steht ausser Frage, dass eine hohe Präsenz der Fachpersonen APD primär eine Frage der Ressourcen ist und nicht immer eine Option ist.

Der zweite Punkt betrifft den Nachteilsausgleich. Es wurde bereits in den Aussagen ersichtlich, dass dieses Thema eine verstärkte Zusammenarbeit und Kooperation erfordert. Dies hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass die Massnahmen, welche sich aus dem Nachteilsausgleich ergeben, einen massiven Eingriff in das Kerngeschäft der Lehrperson bedeuten. Der Unterricht, die Didaktik und Methodik wie auch die Beurteilung der Schulleistungen ist Hoheitsgebiet der Lehrperson. Gleichzeitig ist die Lehrperson auf die Beratung der Fachperson APD angewiesen. Dazu kommt, dass das Recht auf den Nachteilsausgleich gesetzlich verankert ist und nicht auf Freiwilligkeit basiert. Damit ist unweigerlich auch ein Eingriff in die Autonomie der Lehrperson verbunden. Gerade dieser Aspekt letztendlich ist brisant und birgt Konfliktpotenzial. Diese Umstände können einen nachvollziehbaren Erklärungsansatz für die Notwendigkeit einer verstärkten Zusammenarbeit und Kooperation begründen.

7.3. Kooperation ausserhalb des Unterrichts

Die Ergebnisse zeigen, dass Gespräche ausserhalb des unterrichtlichen Rahmens eine wichtige Rolle spielen. Es zeigt sich, dass unterschiedliche Arten von Gesprächen mit je anderen Zielsetzungen stattfinden. Aus den Daten können drei Gesprächstypen charakterisiert werden: Vorgespräche mit der Lehrperson, Standortgespräche und Übergabegespräche.

Bei den Vorgesprächen mit der Lehrperson geht es um die Information der Lehrperson durch die Fachperson APD. Themen sind die Hörbeeinträchtigung und deren Auswirkungen, technische Hilfsmittel wie die FM-Anlage, Nachteilsausgleich und Auftrag der Fachperson APD.

Standortgespräche finden meist während des Schuljahres statt und dabei stehen die Leistungen und die Befindlichkeit der hb Kinder und Jugendlichen im Zentrum. An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Form wie auch die Organisation in den beiden Kantonen unterschiedlich ist und deshalb nicht näher darauf eingegangen wird. Inhalte sind aber unabhängig davon beispielsweise: Integration in der Klasse, Kommunikationssituation, Lernen und Leistungen, Umgang mit Anforderungen, Umgang mit der Hörbeeinträchtigung und soziale Kompetenzen.

Übergabegespräche finden im Normalfall bei Klassenwechseln statt. Es kann aber auch sein, dass es einen Wechsel bei der Lehrperson oder der Fachperson APD gibt. Auch in diesem Fall findet idealerweise ein Übergabegespräch statt. Ziel bei diesen Gesprächen ist die Sicherstellung der Kontinuität durch die Weitergabe von Informationen aus erster Hand.

Ein wesentlicher Bereich ausserhalb des Unterrichts betrifft die Elternarbeit. Dabei werden vor allem zwei Punkte deutlich. Es muss eine Absprache erfolgen, wer die Elternarbeit übernimmt oder zumindest koordiniert. Gerade was die Organisation und Führung von Gesprächen angeht, wird auf die Wichtigkeit der Absprachen und Rollenklärung hingewiesen. In den meisten Fällen übernehmen die Fachpersonen APD die Elternarbeit, da sie oft schon länger mit den Eltern bekannt sind und mit ihnen zusammen gearbeitet haben. Die Elternarbeit umfasst nicht nur den Informationsaustausch von Aktualitäten. Beratung zu schulischen oder spezifischen Themen von Hörbeeinträchtigung sind wichtige Bestandteile. Auch die Koordination oder die Herstellung von Kontakten zu Fachstellen zählt dazu. Lehrpersonen zeigen sich manchmal sehr dankbar, wenn sie im Bereich der Elternarbeit entlastet werden. Die Transparenz gegenüber den Lehrpersonen, was mit den Eltern besprochen oder abgemacht wurde sei aber trotzdem wichtig.

Wenn nun von Einzelfördermassnahmen die Rede ist, sind damit die Fördermassnahmen gemeint, welche durch die Fachperson APD mit dem Kind umgesetzt werden. Häufig geschieht dies ausserhalb des Klassenverbands, in einzelnen Fällen auch zuhause. Dazu gehören die spezifische Förderung in den Bereichen Hören, Sprache, Wortschatz, Hördifferenzierung und Hörverständnis. Auch das Erarbeiten von Lernstrategien wird genannt. Diese Fördermassnahmen sind im Kompetenzbereich der Fachperson APD und sind in einer förderdiagnostischen Förderplanung eingebettet. Die hörspezifischen Ziele und entsprechende Massnahmen werden den Eltern wie auch den Lehrpersonen gegenüber kommuniziert. Dies erfolgt meist im Sinne einer Information. Daneben gibt es weitere Förderziele im schulischen Bereich, welche in Standortgesprächen ausgehandelt werden. Für die Arbeit an diesen Zielen ist der Bezug zum aktuellen Schulstoff meist ein wichtiger Zugang für die Fachpersonen APD. Um diese Aktualitäten aufgreifen und möglichst ergebnisreich nutzen zu können, braucht es eine hohe Flexibilität der Fachpersonen APD. Fast wichtiger dabei ist aber die Zusammenarbeit mit der Lehrperson im Sinne von Absprachen und Synchronisation.

Kollegialer Austausch

Der Bereich des kollegialen Austauschs wurde in zwei Bereiche unterteilt: Informationsaustausch und Beratung durch den APD. Beide Bereiche erscheinen sehr umfangreich in der Datenauswertung. Es kann also bereits im Voraus gesagt werden, dass der Informationsaustausch wie auch die Beratung

einen wesentlichen Teil in der Zusammenarbeit von Fachpersonen APD und Lehrpersonen an Regelschulen ausmachen.

Betrachtet man die Äusserungen zum Informationsaustausch wird deutlich, dass dafür kaum fixe Zeitgefässe zur Verfügung stehen. Dies ergibt sich aus der Charakteristik der ambulanten Arbeitsweise. Die Fachpersonen APD sind auf formaler Ebene nicht Teil der Kollegien in den Schulhäusern. Dadurch werden digitale Kommunikationswege oder informelle Gespräche umso bedeutender. Es wird auch erwähnt, dass die Fachperson APD aus diesem Grund rechtzeitig vor Schulbeginn im Schulhaus ist und auch nach der Stunde kurz Zeit einplant. So werden zumindest Möglichkeiten geschaffen, dass der informelle Austausch stattfinden kann. Bei komplexeren Situationen mit mehreren Beteiligten sind fixe Gefässe, zumindest sporadisch, unerlässlich. Die Inhalte des Informationsaustauschs beziehen sich meist auf das aktuelle Unterrichtsgeschehen, spezielle Vorkommnisse oder Beobachtungen, die Befindlichkeit des hb Kindes, aktuelle Unterrichtsinhalte und Unterstützungsbedarf in aktuellen Themen.

Bei den Ergebnissen zur Beratung durch den APD können drei wesentliche Punkte ausgemacht werden. Der erste Punkt betrifft einen formalen Aspekt der Beratung. Es wurde mehrmals erwähnt, dass vor allem bei den Vorgesprächen sehr viele Informationen an die Lehrpersonen weitergegeben werden oder werden sollten. Beide Dienste haben dazu Merkblätter, welche sie abgeben können. Dabei stellen die Fachpersonen APD fest, dass das schriftliche Material sehr entlastend auf das Gespräch wirken kann. Das Gespräch kann sich auf die wichtigsten Informationen konzentrieren und der Rest kann in schriftlicher Form abgegeben werden. Die Lehrpersonen können dies zu einem anderen Zeitpunkt in aller Ruhe durchlesen und studieren. Auf dieser Grundlage können gewisse Punkte später gezielt aufgenommen oder angesprochen werden.

Der zweite Punkt sind technische Fragen, womit die Lehrpersonen an die Fachpersonen APD gelangen und Beratung wünschen. Diese können oft niederschwellig geklärt werden oder allenfalls an den Akustiker oder die Akustikerin weitergereicht werden.

Der dritte Punkt zeigt auf, dass im Bereich des Nachteilsausgleichs und den damit verbundenen Massnahmen ein hoher Beratungsbedarf auszumachen ist. Dabei ist anzumerken, dass dieser Bedarf aber vorwiegend von den Fachpersonen APD formuliert wird. Es wurde bereits geschildert, dass dieses Thema mit einer gewissen Brisanz belastet ist. Nicht zuletzt aus diesem Grund sprechen viele Fachpersonen APD den Nachteilsausgleich bereits im Erstgespräch vorsorglich an. Mehr im Sinne einer Information, dass es diese Möglichkeit gibt und im Bedarfsfall gemeinsam Massnahmen und erarbeitet und umgesetzt werden müssen.

8. Beantwortung der Fragestellungen

Die beiden Fragestellungen werden an dieser Stelle nochmals aufgelistet und mithilfe der Kooperationsdimensionen von Gräsel et al. (2006) beantwortet werden. In der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse konnten wesentliche Schnittstellen ausgemacht werden. Diese werden nun im Hinblick auf die zweite Fragestellung mit den Kooperationsdimensionen analysiert.

Welche Schnittstellen ergeben sich in der integrativen Förderung hörbeeinträchtigter SuS zwischen den Aufgabenfeldern der Lehrperson und den Aufgabenfeldern der Fachpersonen Audiopädagogik in der deutschsprachigen Schweiz?

Welche Aufgabenbereiche erfordern Absprachen in besonderem Masse, um gemeinsam möglichst optimale Voraussetzungen für eine gelingende Integration hörbeeinträchtigter SuS zu schaffen?

8.1. Kooperationsdimension

Um die Ergebnisse und Interpretation zu systematisieren werden die drei Kooperationsdimensionen von Gräsel et al. (2006) herangezogen. Sie dienen quasi als Schlüssel zur darauffolgenden Beantwortung der Fragestellung. Es wird nochmals aufgegriffen, dass jede der verschiedenen Dimensionen eine unterschiedliche Funktion erfüllt und nicht per se mit einer zunehmenden Qualität gleichzusetzen ist. Nicht jede Art der Kooperation ist für eine gewisse Aufgabe notwendig oder die Richtige.

8.1.1. Austausch und Information

Der Bereich des kollegialen Austauschs ist klar dieser Dimension zuzuordnen. Der Informationsaustausch findet niederschwellig und häufig statt. Aufgrund der ambulanten Arbeitsweise fehlen aber fixe Gefässe für den Austausch. Deshalb werden digitale Kommunikationswege häufiger genutzt auch informelle Kontakte vor oder nach dem Unterricht sind wichtig. Inhalte des Austauschs sind das aktuelle Unterrichtsgeschehen, spezielle Vorkommnisse oder Beobachtungen, die Befindlichkeit des hb Kindes und Unterstützungsbedarf. Deutlich wurde auch, dass die Beratung einen wesentlichen Teil von ausserunterrichtlicher Kooperation ausmacht. Häufig findet die Beratung durch die Fachperson APD zu hörspezifischen Themen statt. Kennzeichnend dafür ist das Erstgespräch oder Vorgespräch, bei welchem den Lehrpersonen viele Informationen weitergegeben werden.

Alle diese Kooperationsaktivitäten finden häufig und niederschwellig statt. Der Zeitaufwand ist relativ gering und wird von den kooperierenden Parteien kaum als Belastung empfunden.

8.1.2. Synchronisation und Absprachen

Die Ergebnisse zeigen, dass die Elternarbeit abgesprochen werden muss. Es muss beispielsweise geklärt werden, wer die Gespräche organisiert und leitet. Gleichzeitig sollte untereinander im Sinne der Transparenz kommuniziert werden, wer mit wem, was besprochen hat. Auch Fördermassnahmen ausserhalb des Unterrichts, welche von der Fachperson APD umgesetzt werden, bedürfen Absprachen im Sinne einer Synchronisation. In beiden Bereichen müssen Abmachungen getroffen werden und es entstehen Verbindlichkeiten, welche auch mit Erwartungen verknüpft sind. Zugleich findet damit eine gewisse Offenlegung der eigenen Ziele, Aktivitäten und mitunter auch Haltungen statt. Es zeigte sich, dass diese Kooperationsaktivitäten auch nicht zeitintensiv sind. Aber sie erhalten

grösseres Gewicht. Erfolgen keine Absprachen können daraus ungeklärte Verhältnisse und unangenehme Situationen entstehen. Sie erfordern auch ein gewisses Vertrauen in das Gegenüber.

8.1.3. Ko-Kooperation

Gemeinsame Fördermassnahmen oder gemeinsames Unterrichten lässt sich dieser Dimension zuordnen. Die Ergebnisse zeigen, dass relativ wenige konkrete Sequenzen des gemeinsamen Unterrichts stattfinden, welche zusammen geplant werden müssen. Es wurden auch Beispiele erläutert, bei welchen eine sehr intensive Zusammenarbeit wie auch eine gemeinsame Planung und Umsetzung von Fördermassnahmen stattfand. Erfreulicherweise ergaben sich daraus überraschend positive Wirkungen. Kennzeichnend für diese Situation war aber, dass die Fachperson APD eine hohe Präsenzzeit in der Klasse hatte.

Daneben wurde deutlich, dass der Aspekt des Nachteilsausgleichs mit einer gewissen Brisanz belegt ist. Die Planung und Umsetzung des Nachteilsausgleichs durch entsprechende Massnahmen im Unterricht erfordert eine verstärkte Zusammenarbeit. Da der Nachteilsausgleich als Recht eingefordert werden kann, beruht die Notwendigkeit zur Zusammenarbeit nicht auf Freiwilligkeit.

Durch die vorangegangenen Ausführungen lautet die Beantwortung der Fragestellungen wie folgt: Als Antwort auf die erste Fragestellung können folgende Bereiche als Schnittfelder in der Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule genannt werden:

- Informationsaustausch
- Beratung
- Elternarbeit
- Fördermassnahmen

Die Analyse der einzelnen Bereiche anhand der Kooperationsdimensionen zeigte auf, dass im Bereich der Elternarbeit Absprachen notwendig sind. Diese können aber ohne viel Kooperationsarbeit geleistet werden. Hingegen bei Fördermassnahmen im gemeinsamen Unterricht braucht es eine verstärkte Zusammenarbeit, mehr Zeitaufwand und auch entsprechende Absprachen. Dazu zählt in besonderer Weise auch die gemeinsame Planung und Umsetzung des Nachteilsausgleichs.

9. Diskussion und Reflexion der Ergebnisse

Nach der ausführlichen Interpretation der Ergebnisse und der Beantwortung der Fragestellungen werden die Ergebnisse im Gesamtkontext diskutiert und reflektiert. Die Relevanz der Forschungsthematik und der Fragestellungen konnte theoretisch wie auch anhand der Forschungsergebnisse belegt werden. Vor dem Hintergrund der Inklusionsdebatte stellen sich Fragen nach gleichberechtigten und barrierefreien Bildungsangeboten. Es konnte aufgezeigt werden, dass dabei vielmehr die Qualität der Angebote als die Organisationsform eine entscheidende Rolle spielt. Bei der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen sehen Burger und Hintermair (2011) verschiedene Herausforderungen. Eine davon ist die Berücksichtigung der Bedürfnisse von hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler. Mit dem Blick auf den Status quo konnte nachvollziehbar begründet werden, dass der Begriff der Integration wie auch das traditionsreiche Modell der Einzelintegration

weiterhin ihre Berechtigung haben. Die Angebote sowie die Fachexpertise der Ambulanten Audiopädagogischen Dienste erfahren vor diesem Hintergrund eine starke Legitimation. Gleichzeitig sind auch die Audiopädagogischen Dienste den formulierten Qualitätsansprüchen verpflichtet.

Anhand der Handlungsfelder und verschiedenen Berichten aus der Praxis konnte aufgezeigt werden, dass die Kooperation und Zusammenarbeit von Fachpersonen APD und Lehrpersonen Dreh- und Angelpunkt bei der Integration von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ist. Diese Zusammenarbeit hat massgebliche Auswirkungen auf die Qualität der Integration. Es ist somit naheliegend, an diesem Punkt anzusetzen und eine Qualitätssicherung oder –verbesserung anzustreben. Theorie wie auch Forschungsergebnisse bestätigen in erster Linie im Bereich „Rollen- und Aufgabenklärung“ einen Handlungsbedarf. Es wurde erläutert, weshalb gerade die Fachpersonen APD überdurchschnittlich mit der Klärung von Aufgaben und Rollen konfrontiert sind. Es konnte schlüssig hergeleitet werden, welchen Nutzen eine Handreichung zu Klärung der Zusammenarbeit bringen kann. In einem weiteren Schritt wurde auf Basis von Wessels (2009) Untersuchungen die Kooperation zwischen Fachpersonen APD und Lehrpersonen beschrieben. Dabei konnten verschiedenen Bereiche charakterisiert und nach unterrichtlichen bzw. ausserunterrichtlichen Kooperationen unterschieden werden. Dieser Teil der Arbeit bildete die Basis für die Fragestellungen, den Interviewleitfaden und für das Kategoriensystem bei der Auswertung. Dies kann als eine gelungene und stringente Theorie-Praxis Verknüpfung gewertet werden.

Gräsels (2006) Modell der Kooperationsdimensionen wurde beigezogen, um die Ergebnisse der Untersuchung auf einer weiteren Ebene zu strukturieren. Die zweite Fragestellung, welche vorwiegend die Intensität der Kooperation beinhaltet, konnte mithilfe dieses Modells beantwortet werden. Als weiterer Gewinn kann das Modell als praxisorientierte Strukturierungshilfe von Kooperation und Zusammenarbeit genutzt werden.

In Bezug auf den Forschungsprozess wurde dem Gütekriterium der Intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die grösste Aufmerksamkeit geschenkt. Die einzelnen Schritte wurden soweit als möglich offengelegt und in einem sinnvollen Umfang dokumentiert. Ein peer-debriefing, wie beispielsweise von Misoch (2015) vorgeschlagen, konnte leider nicht berücksichtigt werden. Das Kriterium der Regelgeleitetheit wiederum wurde erfüllt, zumindest auf formaler Ebene. Beide Interviews wurden mit demselben Leitfaden und Zeitbudget durchgeführt. Für beide Gruppen fanden die Interviews in Räumlichkeiten statt, welche den Befragten bekannt waren. Die Interviews verliefen in beiden Fällen kooperativ, störungsfrei und im vorgegebenen Zeitrahmen. Auf der inhaltlichen Ebene unterschied sich das zweite Interview dadurch, dass der Forschende Teil desselben Teams wie die Befragten war. Somit war eine gewisse Nähe vorhanden, welche es zu reflektieren gilt. Entgegen der Vermutung, dass das Interview mit den bekannten Teammitgliedern einfacher zu führen sein, verlangte dieses mehr Flexibilität des Interviewenden. Gleichzeitig musste darauf geachtet werden, dass Inhalte expliziert wurden und nicht im stillen gemeinsamen Verständnis untergingen. Rückblickend muss festgehalten werden, dass das zweite Interview für den Forschenden deutlich mehr Aufmerksamkeit verlangte. Die Ergebnisse und der Interviewverlauf wurden davon aber nicht in erwähnenswerter Weise beeinflusst.

Insgesamt kann aber festgehalten werden, dass dem Prinzip der Offenheit grosse Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Dies kann mit der zurückhaltenden Rolle des Interviewenden und den wenigen Frageaktivitäten belegt werden. Dennoch erfreute in der Auswertung die Ergiebigkeit der Daten, was wiederum auf einen qualitativ guten Aufbau des Leitfadens schliessen lässt.

Beim Vergleich der Ergebnisse aus den beiden Interviews wird klar, dass es nebst ähnlich formulierten Aspekten auch Schwerpunkte gibt, welche im einen oder anderen Interview stärker gewichtet wurden: Im einen Interview „Good practice“ Beispiele, im andern Interview der Nachteilsausgleich. Die unterschiedliche Gewichtung stellt nicht die Validität der Daten an sich in Frage. Aber mögliche Gründe und Erklärungen sollen mitgedacht werden. Ein Gruppeninterview wird immer von einer gewissen Dynamik geprägt. Dies kann sowohl Chance wie auch Risiko sein. Es kann eine Öffnung des Blicks stattfinden, im Sinne einer Ergänzung und es kann eine Verdichtung stattfinden. Oder es können aber auch Verzerrungen stattfinden in dem lange an einem Punkt verblieben wird. Beide Gruppen sind Teil eines Teams, welches geprägt ist von Aktualitäten, Veränderungsprozessen und Teamerfahrungen, welche zu einer unterschiedlichen Wahrnehmung führen können.

Ziel der Untersuchung ist nicht die Gegenüberstellung der beiden Interviews oder eine gegenseitige Validierung. Entscheidender Faktor für die Gültigkeit der Daten dürfte die Reichweite der Erfahrungen der befragten Personen sein. Die sieben Personen verfügen insgesamt über 80 Jahre Berufserfahrung in der konkreten Arbeit als Fachpersonen APD. Bedenkt man dabei, dass sie pro Jahr mit ungefähr einem Dutzend Lehrpersonen in einem Arbeitsbündnis stehen, multipliziert sich die Anzahl der Erfahrungen enorm. So gesehen, kann gefolgert werden, dass die Daten sehr breit abgestützt sind.

Eine Zusammenarbeit erfordert per se ein Gegenüber. In Fall der Audiopädagogik sind dies hauptsächlich die Lehrpersonen an den Regelschulen. Daneben sind oft weitere Fachpersonen aus den Disziplinen Heilpädagogik, Logopädie und Psychomotorik involviert. Will man die Zusammenarbeit ganzheitlich erfassen, erfordert dies logischerweise auch den Einbezug des Gegenübers.

So kann die Kritik angebracht werden, dass die Perspektive der Lehrpersonen nicht mit einbezogen wurde. Dieser Kritik kann insofern beigeprägt werden, als dass die genannte Perspektive nicht Teil dieser Arbeit ist. Grund dafür sind aber weder Willkür noch Planlosigkeit. Es erfolgten sehr wohl Überlegungen und bewusste Entscheidungen. Sie sollen in Kurzform transparent gemacht werden. Vorgehend wurde die Reichweite der Erfahrungen der Fachpersonen APD erläutert. Sie stehen das ganze Jahr über mit mehreren Lehrpersonen in einem Verhältnis der Zusammenarbeit und Kooperation. Regelmässig kommt es zu Wechseln und so entstehen über all die Jahre sehr viele unterschiedliche Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Lehrpersonen. All diese Erfahrungen bündeln sich in einem zunehmend verdichteten Erfahrungsschatz und Wissensbestand. Der Zugang dazu wurde mit den qualitativen Interviews gesucht.

Die Lehrpersonen hingegen erleben im Normalfall einmalig die Zusammenarbeit mit einer einzigen Fachperson APD über zwei oder drei Jahre hinweg. So gesehen bilden diese Erfahrungen einen sehr schmalen Ausschnitt aus der Realität ab. Diese Erfahrungen laufen zudem Gefahr, dass sie zu stark von personenbezogenen Faktoren gefärbt sind. Denn die Lehrpersonen haben keine Vergleichswerte zu anderen Fachpersonen APD. Es wird damit nicht gesagt, dass die Realität, wie sie die Lehrperso-

nen erleben, nicht bedeutsam ist. Im Gegenteil, dazu müsste aber ein anderer Zugang gewählt werden. Die Erfahrungswerte der Lehrpersonen müssten mit einem grösseren Umfang an Befragten gestärkt werden. So hätte anstelle von qualitativen Interviews eine Befragung mittels Fragebogen eine viel grössere Reichweite. Die Argumentation zeigt auf, dass die Perspektive des Gegenübers mitgedacht wurde. Gleichzeitig ist es vermessen im selben Rahmen dieser Arbeit, die Realisierung dieser Gedanken zu erwarten. Sie bieten aber einen möglichen Anknüpfungspunkt für die weitere Verwendung dieser Arbeit.

10. Fazit und Ausblick

Im Sinne einer Validierung könnte die Erfassung und Aufarbeitung der Perspektive von Lehrpersonen der Regelschule ein weiterer Beitrag zur Erarbeitung der Handreichung sein. Dazu können verschiedene Ansätze gewählt werden. Vielversprechend wäre es, die nun benannten Schnittfelder wie Informationsaustausch, Beratung, Elternarbeit, Fördermassnahmen zu fokussieren und mit den Erfahrungen der Lehrpersonen auszudifferenzieren. Dies kommt einer Erweiterung der gewonnenen Ergebnisse gleich.

Will man hingegen die Ergebnisse dieser Arbeit mit der Perspektive der Lehrpersonen triangulieren, dann müsste von den Fragestellungen ausgegangen werden. Auch dies kann ein gewinnbringendes Vorgehen sein. Eine Triangulierung könnte beispielsweise auch mit der Befragung weiterer Fachpersonen APD in anderen Kantonen stattfinden.

Die nun hier vorliegenden Ergebnisse können aber bereits als empirisch begründete Grundlage zur Erstellung einer Handreichung dienen. Eine Verknüpfung der Ergebnisse mit dem Berufsportait der Fachpersonen APD stellt keine grosse Herausforderung dar. Dies spricht für einen stringenten Prozess von der Theoriearbeit über die Forschungsarbeit bis zur Auswertung der Ergebnisse.

Man könnte einwenden, dass gewisse Ergebnisse sich direkt aus der Theorie und dem Berufsportrait ableiten liessen. Gerade aber die empirische Arbeit und die Daten von einer Gruppe Spezialisten mit durchschnittlich über zehn Jahren Berufserfahrung stärken die Gültigkeit der zu erarbeitenden Handreichung. Zudem erlauben sie nun eine begründete Schwerpunktsetzung. Die Autoren der Handreichung werden gezwungen sein, Schwerpunkte zu setzen und beispielweise auf neuralgische Stellen hinzuweisen. Am Ende der Interviews wurden die Fachpersonen APD kurz zu formalen und inhaltlichen Kriterien einer Handreichung befragt. Diese Daten werden bei Bedarf im weiteren Verlauf für die Erarbeitung der Handreichung zur Verfügung stehen.

Die vorliegende Arbeit leistet einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung des Berufsfeldes „Audiopädagogik“. Sie kann mit einer hohen Relevanz und einem grossen Nutzen für die Praxis überzeugen. Sie bietet eine empirisch begründete Basis für die Erarbeitung einer Handreichung zur Zusammenarbeit von Fachpersonen Audiopädagogik und Lehrpersonen der Regelschule im Kontext der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen.

Literaturverzeichnis

- Becker, C. (2012). Inklusion für alle? Qualitätsstandards für die Bildung hörgeschädigter Menschen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 66, S. 102-110.
- Bildungsdirektion Zürich. (2011). *Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen. Integrative Förderung (IF)*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kanton Zürich.
- Bogner, A., Littig, B., & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer.
- Burger, T., & Hintermair, M. (2011). (Fast) alle sind für Inklusion - ist Inklusion auch etwas für alle? Erfahrungen und Überlegungen aus der Diskursarena "Hörschädigung". *Hörgeschädigtenpädagogik*, 3, S. 94-102.
- Engert, F. (2014). Bildung und Unterstützung von gehörlosen und schwerhörigen Menschen. In E. Fischer, *Heilpädagogische Handlungsfelder* (S. 144-166). Stuttgart: Kohlhammer.
- Flick, U. (2011). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Frerichs, H. (1998). *Audiopädagogik. Theoretische Grundlagen einer Förderung auditiv stimulierbarer Hörbeeinträchtigter*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.
- Fussnagel, K., & Gräsel, C. (2012). Lehrerkoooperation aus der Sicht der Bildungsforschung. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich, *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 29-40). Wiesbaden: Springer.
- Gemeinsames Positionspapier der Verbände der Deutschen Gesellschaft der Hörgeschädigten - Selbsthilfe und Fachverbände e.V. (2015). Anforderungen an die Fachkompetenz in der schulischen Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigungen. *Das Zeichen*, 99, S. 100-101.
- Gläser, J., & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Goschler, W. (2014). Mobile Sonderpädagogische Dienste: Inklusion durch Kooperation. In E. Fischer, *Heilpädagogische Handlungsfelder. Grundwissen für die Praxis* (S. 88-122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Gräsel, C., Fussangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen - eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, S. 205-219.
- Grohnfeldt, M., & Leonhardt, A. (2012). Die UN-Konvention und ihre Folgen - ein Überblick aus der Sicht des Förderschwerpunkte Hören und Sprache. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57, S. 121-131.
- Haeberlin, U., Jenny-Fuchs, E., & Moser Opitz, E. (1992). *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern: Haupt.
- Heimlich, U. (2012). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich, & J. Kahlert, *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Helfferich, C. (2005). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer.
- Hennies, J. (2012). Inklusion: Bestandesaufnahme und Perspektiven. *forum dfgs. Aktuelle Fragen der Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik*. 18. Jahrestagung in Bramsche, S. 6-30.
- Hintermair, M. (2005). Identitätsarbeit hörgeschädigter Menschen als individuelle Konstruktions- und Veränderungsleistung im Kontext sozialer Anerkennung, personaler Stärkung und kultureller Zuordnungsoptionen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 59, S. 196-202.
- Hintermair, M. (2013). Herausforderungen inklusiver Beschulung für schwerhörige und gehörlose Kinder und Jugendliche. *dfgs-Forum Tagungsberichte*, S. 10-22.
- Hintermair, M., Knoors, H., & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und Schwerhörige Schüler unterrichten*. Heidelberg: Median Verlag.

- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In I. Schnell, & A. Sander, *Inklusive Pädagogik* (S. 41-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, S. G., Sturm, T., & Köpfer, A. (2017). Inklusion und Schulleitung - Schulleitende als Gestaltende inklusiver Schulen (auch) in der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese, *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 43-54). Münster: Waxmann.
- Hüther, A. (2013 a). Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen: Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen - Teil 1. *Hörgeschädigtenpädagogik*, S. 13-23.
- Hüther, A. (2013 b). Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen: Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen - Teil 2. *Hörgeschädigtenpädagogik*, S. 66-76.
- Hüther, A. (2013 c). Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen: Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen - Teil 3. *Hörgeschädigtenpädagogik*, S. 104-109.
- Hüther, A. (2013 d). Zur Situation hörgeschädigter Schüler an allgemeinen Schulen: Eine Befragung von Eltern, Lehrern und Förderpädagogen - Teil 4. *Hörgeschädigtenpädagogik*, S. 144-150.
- Hüther, A. (2014). Sind hörbeeinträchtigte Schüler an allgemeinen Schulen gut aufgehoben? *Spektrum Hören*, 1, S. 20-23.
- Jutzi, M., Schüpbach, M., & Thomann, K. (2013). Bedingungen multiprofessioneller Kooperation in zehn Schweizer Tagesschulen. In M. Schüpbach, A. Slokar, & W. Nieuwenboom, *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 95-110). Bern: Haupt.
- Kraus de Camargo, O., & Simon, L. (2013). *Die ICF-CY in der Praxis*. Bern: Huber.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 3. aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. durchgesehene Auflage*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., & Stefer, C. (2008). *Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2. aktualisierte Auflage*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kunz, A., Maag Merki, K., Werner, S., & Luder, R. (2013). Kooperationsgefässe integrativer Förderung und deren Gelingensbedingungen aus Sicht der Lehpersonen und pädagogisch-therapeutischen Fachpersonen. In M. Schüpbach, A. Slokar, & W. Nieuwenboom, *Kooperation als Herausforderung in Schule und Tagesschule* (S. 67-79). Bern: Haupt.
- Kütting, B. (2015). Es geht um mehr als nur dabei zu sein. *Schnecke*, 89, S. 13-14.
- Leonhardt, A. (2009). *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lienhard-Tuggener, P., Joller-Graf, K., & Mettauer Szaday, B. (2011). *Rezeptbuch schulische Integration. Auf dem Weg zur inklusiven Schule*. Bern: Haupt.
- Lönne, J. (2009). Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher aus der Sicht der Lehrer des mobilen Dienstes. In A. Leonhardt, *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule* (S. 63-88). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *VHN*, 83, S. 112-123.
- Lütje-Klose, B., & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *Behindertenpädagogik*, 38, S. 2-31.
- Lütje-Klose, B., Miller, S., Schwab, S., & Streese, B. (2017). Einleitung: Schulische Inklusion in den deutschsprachigen Ländern. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab, & B. Streese, *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 9-13). Münster: Waxmann.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung. 5. Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. aktualisierte und überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter.

- Pospischil, M. (2015 a). Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter aus dem "Bildungsartikel 24" der UN-Behindertenrechtskonvention - Teil 1. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 3, S. 112-114.
- Pospischil, M. (2015 b). Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter aus dem "Bildungsartikel 24" der UN-Behindertenrechtskonvention - Teil 2. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 4, S. 162-165.
- Pospischil, M. (2015 c). Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter aus dem "Bildungsartikel 24" der UN-Behindertenrechtskonvention - Teil 3. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 5, S. 197-199.
- Prantl, H. (2015). Leben ohne Hindernisse. *Schnecke*, 89, S. 23.
- Pröbstel, C. H., & Soltau, A. (2012). Wieso Lehrkräfte (nicht) kooperieren - Die Bedeutung "personaler Faktoren" in der Zusammenarbeit am Arbeitsplatz Schule. In E. Baum, T.-S. Idel, & H. Ullrich, *Kollegialität und Kooperation in der Schule* (S. 55-75). Wiesbaden: Springer.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein, & J. Mand, *Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Scheipl, J. (2005). Es wäre schon viel gewonnen wenn... Einiges dazu und etwas darüber hinaus. In H. Stigler, & H. Reicher, *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 75-84). Innsbruck: Studien Verlag.
- Schor, B. (1998). *Mobile Sonderpädagogische Dienste*. Donauwörth: Auer.
- Schor, B. (2002). *Mobile Sonderpädagogische Dienste. Ein Integrationsmodell mit Zukunft*. Donauwörth: Auer.
- Sellin, K. (2009). Tätigkeit Mobiler Dienste und die Probleme der Praxis. In B. i. e.V., *Inklusion/Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen* (S. 57-65). Kilisch-Horn: Median-Verlag.
- Stecher, M. (2011). *Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung*. Heidelberg: Median Verlag.
- Stecher, M., & Rauner, R. (2016). Qualitätsmerkmale sonderpädagogischer Diagnostik und individueller Bildungsangebote im Förderschwerpunkt Hören. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 5, S. 202-207.
- Steppacher, J. (2014). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik HfH.
- Stigler, H., & Felbinger, G. (2005). Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In H. Stigler, & H. Reicher, *Praxisbuch Empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften* (S. 129-134). Innsbruck: Studien Verlag.
- Strasser, U. (2006). Eine Schule für alle: Integration und Inklusion auch in der Schweiz. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 3, S. 6-14.
- Stritt Drewes, M. (2013). Die Arbeit des Audiopädagogischen Dienstes der GSR. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 4, S. 151-153.
- Thommen, B., Anliker, B., & Lietz, M. (2008). *Unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in integrativen Schulmodellen*. Bern: PH Bern.
- Truckenbrodt, T., & Leonhardt, A. (2016). *Schüler mit Hörschädigung im inklusiven Unterricht. Praxistipps für Lehrkräfte*. München: Ernst Reinhardt.
- Tsirigotis, C. (2006). Hörgeschädigte Kinder in der Regelschule - was brauchen sie für ihre psychosoziale Entwicklung? *Hörgeschädigtenpädagogik*, 2, S. 64-72.
- Tsirigotis, C. (2014). Neugierig auf Vielfalt. Inklusion verändert die Rollen und Aufgaben von Hörgeschädigtenpädagogen. *Schnecke*, 83, S. 24-26.
- Vogt, F., Kunz Heim, D., & Zumwald, B. (2016). Kooperationsqualität: Strukturqualität, Prozessqualität, Wirkungen und Forschungsdesiderate. In A. Kreis, J. Wick, K. Labhardt, & Carmen, *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 15-31). Münster. New York: Waxmann.
- Weissen, J. (1995). Integrative Schulung hörgeschädigter Kinder in der Region Bern. In G. Sturny-Bossart, *Schweizer Schulen - Schulen für alle? Nicht behinderte und behinderte Kinder gemeinsam schulen* (S. 173-179). Luzern: Edition SZH.
- Wessel, J. (2005). *Kooperation im Gemeinsamen Unterricht*. Münster: MV-Verlag.

- Wessel, J. (2009). Die Kooperation von Lehrern in der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. In A. Leonhardt, *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule* (S. 117-147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wessel, J. (2012). Inklusive Beschulung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher - Anforderungen an eine "Schule für alle". *Sonderpädagogische Förderung heute*, 57, S. 145-159.
- Wocken, H. (2009). *Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren*. Frankfurt.
- World Health Organization. (2011). *ICF-CY. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Huber.

Quellen Internet:

D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz

<https://www.lehrplan.ch/> (aufgerufen am: 07.10.2017)

Dresing, T., Pehl (2013): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 5. Auflage. Marburg, 2013.

Quelle: <http://www.audiotranskription.de/downloads#praxisbuch> (Datum des Downloads: 22.05.2017)

Informationsbroschüre «Mobiler Sonderpädagogischer Dienst konkret», herausgegeben vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München vgl. Literaturverzeichnis „Internet“

Quelle: https://www.isb.bayern.de/foerderschulen/materialien/msd_konkret/

(aufgerufen am: 03.08.2017)

Pressemeldung SRF 2014: Schliessung Hohenrain

<https://www.srf.ch/news/regional/zentralschweiz/grosse-veraenderung-am-heilpaedagogischen-zentrum-hohenrain> (aufgerufen am: 07.10.2017)

UN-BEHINDERTENRECHTSKONVENTION 2007: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung

<https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20122488/index.html> (aufgerufen am: 10.10.2017)

Verordnung Sonderpädagogische Massnahmen VSPM Bern

<https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/684> (aufgerufen am: 10.10.2017)

Verordnung Sonderpädagogische Massnahmen VSM Zürich

<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.103> (aufgerufen am: 10.10.2017)

Volksschulgesetz Bern Art. 17

<https://www.belex.sites.be.ch/frontend/versions/1166> (aufgerufen am: 10.10.2017)

Volksschulgesetz Zürich

<http://www.zhlex.zh.ch/Erlass.html?Open&Ordnr=412.100> (aufgerufen am: 10.10.2017)

11. Anhang

11.1. Projektbescrieb



Selina Madianos Hämmerle
Simona Brizzi
Studienjahr 2016/2017 bis 2018

Projekt

Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben und Schnittstellen zwischen Fachpersonen

Auszüge aus dem Projektpapier

Projektidee

In der integrativen Schule arbeiten viele Fachpersonen zusammen. Die Rollen und Aufgaben sind nicht immer klar. Auch unter den Fachpersonen in der Schule ist das Wissen über die Aufgaben und Pflichten der anderen teilweise klein.

Das vorliegende Projekt soll den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen und den weiteren Akteuren im schulischen Umfeld eine Orientierung und eine Übersicht geben, was Fachpersonen im schulischen und speziell im integrativen Schulfeld konkret machen. Bei den Fachgebieten soll es sich schwerpunktmässig um Deutsch als Zweitsprache, Logopädie, Psychomotorik, Schulsozialarbeit und Schulleitung handeln. Dies sind alles Fachbereiche, mit welchen die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) im Alltag direkt zu tun haben.

Die Broschüre der HfH zur Zusammenarbeit zwischen Klassenlehrpersonen und SHPs (Steppacher, 2014) kommt im Feld sehr gut an. Es wurden bis im Frühling 2016 schon über 10'000 Exemplare bestellt. Es scheint für viele ein Bedürfnis zu sein, mit Hilfe dieser die Aufgaben zu klären. Für die Schnittstellen mit anderen Fachpersonen existieren noch keine Broschüren. Fragen wie, wer ist für was zuständig, verantwortlich oder wo gibt es Überschneidungen, Schnittstellen, sind für ein erfolgreiches Zusammenarbeiten sehr hilfreich und ein möglicher erster Schritt zur Klärung.

Mit Hilfe von verschiedenen Masterarbeiten zum Thema wird Material für das Erstellen der Broschüre pro Fachgebiet zusammengestellt. Diese bilden eine wichtige Grundlage, damit weitere Broschüren zur Zusammenarbeit veröffentlicht werden können.

Die Projektleitung, Selina Madianos und Simona Brizzi, koordinieren die einzelnen Masterarbeiten inhaltlich und methodisch und ziehen bei Bedarf verschiedene Fachexpertinnen und Fachexperten bei.

Projektkonzept

Problembeschreibung

In der integrativen Schule arbeiten und engagieren sich viele Fachpersonen. Die Zusammenarbeit ist ein zentrales und wichtiges Element. Verschiedene Fachpersonen arbeiten in der integrativen Schule professionell in ihrem Fachgebiet. Es fehlt jedoch zum Teil Wissen, was die anderen konkret machen. Dadurch werden Synergien und Ressourcen zum Teil noch zu wenig genutzt, und es gibt Doppelspurigkeiten. Für eine gute integrative Schule ist eine gut funktionierende Kooperation, wozu auch das Wissen darüber, wer welche Aufgaben hat und wo Schnittstellen bestehen, von grosser Bedeutung (vgl. Lütje-Klose, 2014; Schratz & Steiner-Löffler, 1999; Luder, Gschwend, Kunz & Diezi-Duplain, 2011).

„Grundelement“

Das Grundelement oder die Basis bildet die Broschüre von Steppacher (2014) mit dem Titel „Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagoginnen und Klassenlehrpersonen“. Wir nutzen für das Projekt die bereits bestehende Beschreibung der Aufgaben der SHP (Schriber & Steppacher, 2013; Steppacher 2014) und stellen diese weiteren Fachpersonen in der integrativen Schule gegenüber. Folgende Fachgebiete werden einbezogen: Logopädie, Psychomotorik und Deutsch als Zweitsprache. Auch die Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeiterin oder dem Schulsozialarbeiter wie auch mit der Schulleitung soll beleuchtet und bearbeitet werden. Dadurch soll eine ganze Reihe von Broschüren zur Klärung der Aufgaben und Schnittstellen von wichtigen Akteuren in der integrativen Schule entstehen.

Projektziele

- Das vorliegende Projekt gibt der SHP und den weiteren Akteuren im schulischen Umfeld eine Orientierung und Übersicht, was Fachpersonen (Deutsch als Zweitsprache, Logopädie, Psychomotorik und Schulsozialarbeit) im schulischen und speziell im integrativen Schulfeld konkret machen. Aufgaben und Schnittstellen werden aufgezeigt. Auch die Schnittstellen zur Schulleitung werden beleuchtet.
- Die angestrebten Broschüren sollen eine wichtige Grundlage für den Austausch zwischen Fachpersonen bilden.
- Übergeordnetes Ziel ist es, die Tragfähigkeit der integrativen Schule weiter zu erhöhen.

11.2. Übersicht Hörverlust

TABELLE 1

Einteilung der Schwerhörigkeit nach dem Schweregrad (WHO) und allgemeine klinische Empfehlungen^{*1}

Grad der Schwerhörigkeit	mittlerer Hörverlust im Reinton-Audiogramm	klinischer Befund	Empfehlung
0 – normalhörig	25 dB oder besser	keine oder nur leichte Probleme bei der Kommunikation, Patient kann Flüstersprache hören	Beratung, Verlaufskontrolle, bei Schallleitungsschwerhörigkeit OP-Indikation prüfen
1 – geringgradige Schwerhörigkeit	26–40 dB	Umgangssprache wird 1 m vor dem Ohr verstanden	Beratung, Hörgerät gegebenenfalls empfehlenswert, bei Schallleitungsschwerhörigkeit oder kombinierter Schwerhörigkeit gegebenenfalls operative Versorgung
2 – mittelgradige Schwerhörigkeit	41–60 dB	lautes Sprechen wird 1 m vor dem Ohr verstanden	Hörgerät ist zu empfehlen, bei Schallleitungsschwerhörigkeit oder kombinierter Schwerhörigkeit gegebenenfalls operative Versorgung
3 – hochgradige Schwerhörigkeit	61–80 dB	einige Worte werden bei sehr lautem Sprechen auf dem besseren Ohr verstanden	Hörgerät nötig. Falls kein Hörgerät möglich, prüfen, ob andere Hörsysteme in Frage kommen (implantierbares Hörgerät, Cochlea-Implantat) Lippenlesen und Zeichensprache unterstützend
4 – Hörreste oder Taubheit	81 dB oder mehr	keinerlei Sprachverständnis bei maximaler Lautstärke	Hörgerätetrageversuch, bei Scheitern in der Regel heute Indikation zur Cochlea-Implantation gegebenenfalls auch Hirnstammimplantatversorgung, ergänzend gegebenenfalls Lippenlesen/Zeichensprache

^{*1}Für den Mittleren Hörverlust werden für jedes Ohr getrennt die Mittelwerte des Hörverlustes aus den Frequenzen 500 Hz, 1000 Hz, 2000 Hz und 4000 Hz ermittelt, modifiziert nach WHO: Grades of hearing impairment; www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/index.html

Quelle: <https://www.aerzteblatt.de/pdf.asp?id=93893> (aufgerufen am 2.12. 18:50)

11.3. Übersicht Aufgaben APD

Aufgaben des Mobilen Dienstes für ...

... den Schüler mit Hörschädigung:

- regelmäßige Überprüfung des besten Förderorts
- evtl. individuelle Förderung (nur in manchen Bundesländern)
- Schulung zur Verbesserung der Kommunikation (↻*Kompetenztraining*)
- Organisation von Treffen mit anderen Personen mit Hörschädigung
- Begleitung v. a. in kritischen Phasen (Schulwechsel, Pubertät etc.)
- Vertrauensperson und „Fürsprecher“ des Schülers

... die Eltern:

- Informationen über Beratungsstellen und Beschulungsmöglichkeiten
- Hinweise zur Unterstützung und emotionalen Stärkung des Kindes (Hilfestellung beim Lernen, Hörhilfennutzung und -pflege, Vermeidung von Leistungsdruck etc.)
- Organisation von Elterngruppen

... die Lehrer:

- Informationen an Klassen- und Fachlehrer
- Fortbildungen über Hörschädigung und geeignete Fördermaßnahmen (Kap. 3)
- ggf. Hospitationen, fallbezogene Beratung, gemeinsame Förderplanung
- evtl. Förderung im ↻*Teamteaching* (nur in manchen Bundesländern)
- Organisation und Erläuterung des ↻*Nachteilsausgleichs*

... die Mitschüler:

- ↻*Sensibilisierung* für Verständnis und Rücksichtnahme
- ggf. Unterrichtseinheit zum Thema Hörschädigung

11.4. Infodossier Nachteilsausgleich



Audiopädagogischer Dienst APD
Klosterweg / Postfach 404
3053 Münchenbuchsee
Telefon 031 888 90 50
audiopaed.dienst@gef.be.ch
www.be.ch/hsm / www.audiopaedagogik-bern.ch

Hintergrundwissen/Wegleitung für Eltern, Lehrpersonen und Schulleitungen

Warum sollen Nachteile in bestimmten Fällen ausgeglichen werden?

Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. Niemand darf diskriminiert werden, sei es beispielsweise wegen der sozialen Stellung, der Rasse, der Religion oder einer Behinderung.

Dieser Grundsatz ist in Artikel 8 der Bundesverfassung verankert. Alle sollen gleiche Rechte und Chancen haben, vor allem wenn es um die Bildung geht. Es ist deshalb wichtig, dass sich jedes Bildungssystem und jede Bildungsstufe nach dem Grundsatz der Chancengleichheit ausrichtet.

Grundsätzlich stehen die Menschenrechte über der Behinderung.

Rechtsgleichheit und
Diskriminierungsverbot



Die Bundesverfassung und das Behindertengleichstellungsgesetz schreiben vor, dass Bund und Kantone Massnahmen ergreifen müssen, um Benachteiligungen zu verhindern, zu verringern oder zu beseitigen.

Das Behindertengleichstellungsrecht definiert eine Person mit Behinderung, als „eine Person, der es eine voraussichtlich dauernde körperliche, geistige oder psychische Beeinträchtigung erschwert oder verunmöglicht, alltägliche Verrichtungen vorzunehmen, soziale Kontakte zu pflegen, sich fortzubewegen, sich aus- und fortzubilden oder eine Erwerbstätigkeit auszuüben“.

Juristische
und fachliche
Grundlagen

Eine Benachteiligung bei der Inanspruchnahme von Aus- und Weiterbildung liegt insbesondere vor, wenn

- die Verwendung behindertenspezifischer Hilfsmittel oder der Bezug notwendiger persönlicher Assistenz erschwert werden;
- die Dauer und Ausgestaltung des Bildungsangebots sowie Prüfungen den spezifischen Bedürfnissen Behinderter nicht angepasst sind.

Definition und Abgrenzung

Die Stiftung Schweizer Zentrum für Heil- und Sonderpädagogik (SZH) schlägt die folgende Definition vor:

Grundsätzlich muss
das Potential
vorhanden sein

„Der Nachteilsausgleich betrifft die Korrektur einer unausgeglichenen Situation, um einer Diskriminierung aufgrund einer Behinderung vorzubeugen.“

Das bedeutet konkret: Die betreffende Person hat das Potential, die gesteckten Ausbildungsziele zu erreichen. Sie ist jedoch bezüglich ihrer Leistungsfähigkeit partiell beeinträchtigt – und der daraus resultierende Nachteil soll ausgeglichen werden.

Im Schulbereich bedeutet dies, dass von den Zielen des Lehrplans nicht abgewichen wird; *die regulären Lernziele müssen vom Anforderungsprofil her erreicht werden können.*

Pädagogisches Zentrum
für Hören und Sprechen HSM

Ist die Leistungsfähigkeit einer Person in einer Weise beeinträchtigt, dass bestimmte Ziele des Lehrplans keinesfalls erreicht werden können, sind Massnahmen nach Art. 27 DVBS nicht angebracht. Vielmehr sind die Lernziele dem Potential der betreffenden Person anzupassen. Im Schulbereich bedeutet dies eine Abweichung von Lehrplan in Form von individuellen Lernzielen.

Keine Anpassungs-
massnahmen
bei einer generellen
Lernbeeinträchtigung

„Von Nachteilsausgleich im Rahmen der Promotionsverordnung wird immer dann gesprochen, wenn das Kind / der Jugendliche die Lernziele des Lehrplans erreichen kann. Entspricht das Lern- und Leistungsvermögen in einem oder mehreren Fächern nicht den Anforderungen des Lehrplans müssen die Ziele individuell angepasst werden.“

Schwera (2010, S. 22)

Individuell angepasste
Lernziele gelten nicht
als Nachteilsausgleich

Kernelemente des Nachteilsausgleichs (in der Folge auch angepasste Rahmenbedingungen genannt)

Drei zentrale
Kernelemente

Es gibt drei Kernelemente, wenn wir von Nachteilsausgleich sprechen:

- Es muss eine Funktionsbeeinträchtigung/Behinderung vorliegen, die von einer vom Kanton definierten, anerkannten Fachstelle (z.B. Neuropädiatrie Kinderspital, Schulpsychologischer Dienst, Arzt/Ärztin) diagnostiziert wurde, die Diagnose der anerkannten Fachstelle soll die Art, den Schweregrad und die Auswirkung der Funktionsstörung umfassen.
- Der durch die Funktionsbeeinträchtigung/Behinderung bestehende oder drohende Nachteil wird durch eine individuell festgelegte Massnahme ausgeglichen.
- Dabei werden die Bildungsziele resp. die Lehrplanziele in qualitativer Hinsicht beibehalten, d.h. sie werden qualitativ nicht nach unten angepasst. Es werden lediglich formale Anpassungen vorgenommen.

Nochmals wird betont: Die Nachteilsausgleichs-Massnahme darf in keiner Weise dazu führen, dass die betroffene Person inhaltlich geringere Ziele zu erreichen hat. Sie muss in der Lage sein, einen äquivalenten schulischen oder beruflichen Abschluss in Bezug zu den anderen Lernenden ihrer Schulklasse oder ihres Ausbildungsganges zu erreichen.

Qualitative Reduktion
von Bildungszielen gilt
nicht als
Nachteilsausgleich

Leitplanken für angepasste Rahmenbedingungen

Die angepassten Rahmenbedingungen geben den Lernenden die Chance, unter Berücksichtigung spezifischer Kompensationsmassnahmen zum Ausgleich von eingegrenzten Funktionsbeeinträchtigungen/Behinderungen die geforderten Lernleistungen erbringen zu können.

Die Nachteilsausgleichsmassnahme ist der Person in ihrer aktuellen Situation angemessen. Sie ist verhältnismässig, weil sie weder zu einer Aufgabenerleichterung noch zu einer Bevorzugung führt.

Angepasste Rahmenbedingungen werden unter Einbezug des betroffenen Lernenden definiert. Sie müssen von den Lehrpersonen der Ausbildungsinstitution im gegenseitigen Konsens vertreten werden können.

Die formulierten Massnahmen des Nachteilsausgleichs sind ohne lange Erläuterungen verständlich und präzise. Der Nachteilsausgleich kann „guten Gewissens“ gegenüber den Mitlernenden, Lehrpersonen und Vorgesetzten vertreten werden.

Leitplanken zur
Chancengleichheit

Nachteilsausgleich Wegleitung Eltern, Lehrpersonen Juli 2017

Seite 2 von 4

Pädagogisches Zentrum
für Hören und Sprechen HSM

Einsatzbereiche, Abgrenzungen und Schnittstellen

Der Nachteilsausgleich kommt insbesondere zum Einsatz im Schulalltag und in der Berufsbildung bei:

- Allgemeinen Aufgaben/Hausaufgaben – Leistungstests
- Prüfungen
- Aufnahmeprüfungen
- Abschlussprüfungen (Lehre, Matura)

Individuelle Lernziele und Dispense grenzen sich zu angepassten Rahmenbedingungen ab

Individuelle Lernziele sind – wie schon erwähnt – kein Nachteilsausgleich, da sie von den offiziellen Lernzielen einer Klasse, eines Lehrplans befreien. Es wird inhaltlich und qualitativ nicht das gleiche Niveau erreicht.

Dispense regeln die Abwesenheit von bestimmten Unterrichtsfächern (z.B. vom Sportunterricht), womit per se die Lernziele nicht erreicht werden können.

Massnahmen zur Barrierefreiheit wie räumliche Zugänge und Anpassungen, aber auch spezifische Hilfsmittel sind Voraussetzungen des Lernens in integrativen Systemen und sollen für alle Lernenden Gültigkeit haben – unabhängig davon, ob sie nach regulären oder individuellen Lernzielen unterrichtet werden. Diese Massnahmen sind struktureller Natur und damit nicht zwingend eine individuelle Massnahme. In der konkreten Formulierung von Nachteilsausgleichen aber können sie jedoch als individuelle spezifische Massnahme durchaus Bestandteil eines Nachteilsausgleichs sein.

Barrierefreiheit und Individualisieren des Unterrichts als Vorform des Nachteilsausgleich

Massnahmen im Rahmen einer integrativen Didaktik wie Differenzierung und Individualisierung können als Begleit- und Vorformen des Nachteilsausgleichs betrachtet werden. Sie gelten aber – gleich wie bei der Barrierefreiheit – nicht nur für Lernende mit Nachteilsausgleichs-Massnahmen, sondern gerade auch für Lernende mit individuellen Lernzielen.

Je promotionswirksamer die Leistungserfassungen, umso bedeutsamer wird es, einen inhaltlich formal korrekten Nachteilsausgleich zu erarbeiten. Das macht erforderlich, dass Leitplanken wie Fairness, Gerechtigkeit, Verhältnismässigkeit und Kommunizierbarkeit erfüllt sein müssen.

Je promotionswirksamer, desto bedeutsamer

Elemente einer Vereinbarung für angepasste Rahmenbedingen

Jeder Nachteilsausgleich muss bezogen auf die betroffene Person und deren Bildungssituation individuell besprochen, ausgehandelt und festgelegt werden. Zu diesem Zweck ist eine Vereinbarung oder Gesuch zu erstellen.

Mögliche Massnahmen zum Ausgleichen eines Nachteils

Möglichkeiten und häufigste Anpassungsmassnahmen im Unterricht, sowie bei Aufnahme- -oder Abschlussprüfungen

- Schriftliche statt mündliche Prüfungen (Sprache nach Möglichkeit visuell begleiten).
- Mündliche statt schriftliche Prüfungen
- Hörverständnisaufgaben durch jemanden, der mit deutlicher Artikulation vorliest stellen. Dies ermöglicht das Ablesen (keine Tonträger einsetzen).
- Überprüfen ob die Informationen ankommen, verstanden wurden,

Nachteilsausgleich Wegleitung Eltern, Lehrpersonen Juli 2017

Seite 3 von 4

Pädagogisches Zentrum
für Hören und Sprachen HSM

- echte Fragen stellen.
- FM Anlage einsetzen
 - Grössere Exaktheitstoleranz: Durch das eingeschränkte Hören ist das genaue Wahrnehmen von Sprache und Tönen eingeschränkt. In den Bereichen Rechtschreibung, Aussprache, Fremdsprachen und Musik ist eine grössere Exaktheitstoleranz erforderlich.
 - Zeitzuschläge: Durch eine Hörbeeinträchtigung kann der auditive Wahrnehmungsprozess verlangsamt sein.
 - Massnahmen der Kommunikationserleichterung beachten (antlitzgerichtet sprechen, gute Raumakustik, Störlärm eliminieren, visualisieren).
 - Kommunikationsassistent, eine Ansprechperson (eine Begleitung bei anspruchsvollen Arbeiten)
 - Begleitung durch Dolmetscherin
 - Individuell gestaltete Pausenregelung
 - Prüfungsdurchführung in separatem Raum
 - Visuelle Kommunikationshilfen
 - Zulassen spezieller Arbeitsmittel wie Computer,

Dazu steht seit dem Schuljahr 2013/2014 das Formular [Antrag an die Schulleitung auf Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung aus wichtigen Gründen \(nach Art 27 DVBS\)](#) und zur Verfügung **Antragsformular**

Wir haben dazu eine Mustervorlage erstellt.

Mustervorlage

- Mustervorlage **Antrag an die Schulleitung auf Abweichen von den Vorschriften zur Beurteilung aus wichtigen Gründen (nach Art. 27 DVBS)**

11.5. Mobiler Dienst und Kooperation der Beteiligten

36 2 Mobiler Dienst und Kooperation der Beteiligten

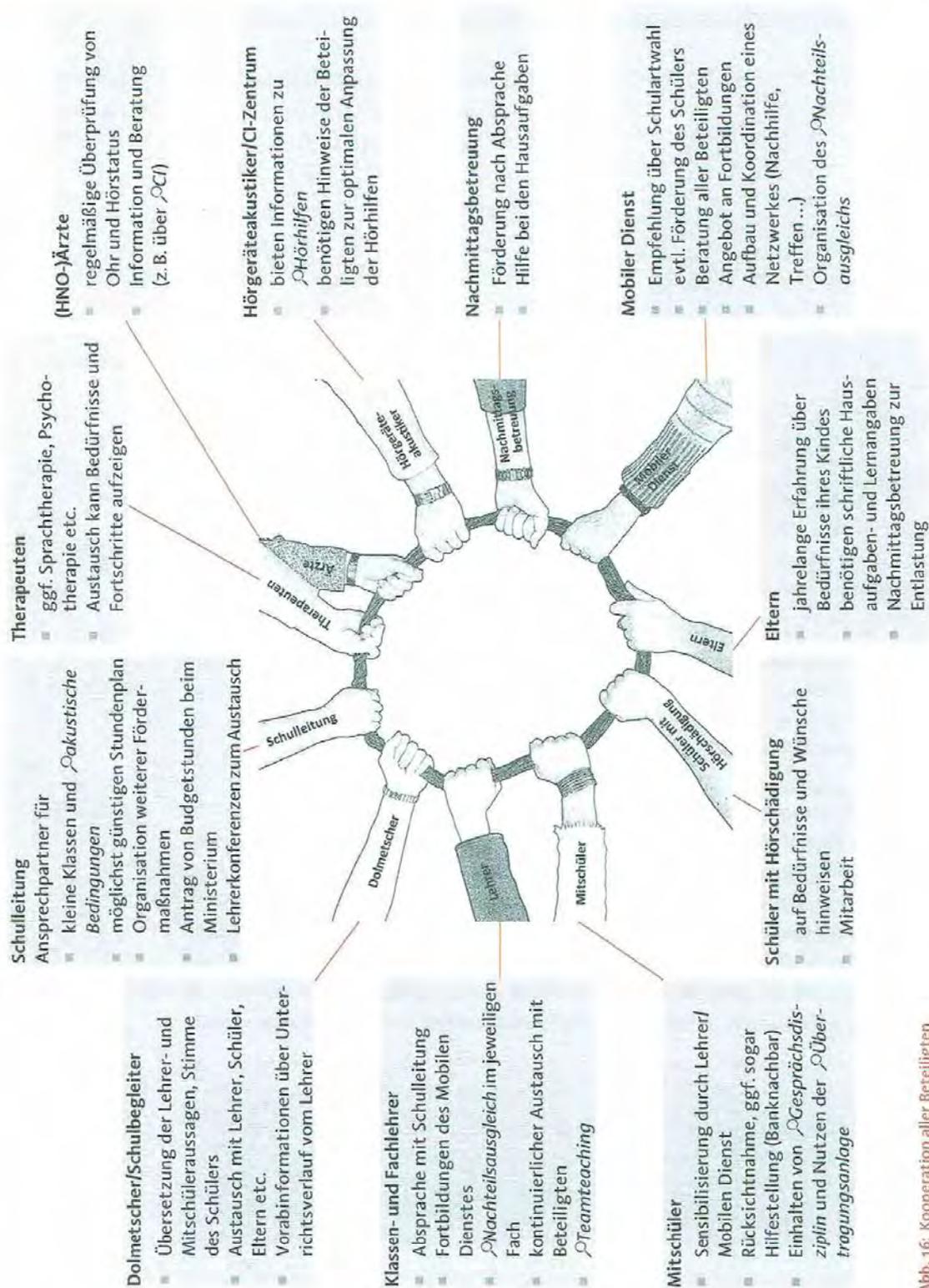


Abb. 16: Kooperation aller Beteiligten

Memo: Mobiler Dienst und Kooperation

Der Mobile Dienst, vertreten durch einen Sonderpädagogen der zuständigen Förderschule, kann dabei helfen, die besondere Situation des Schülers, aber auch des Lehrers der allgemeinen Schule zu optimieren. Durch die Zusammenarbeit aller Beteiligten sollen Bedürfnisse erkannt, ihnen entsprochen sowie Missverständnisse vermieden werden.

Memo

Mobiler Dienst und Kooperation

- ✓**Unterstützung und Angebote des Mobilen Dienstes nutzen (Kap. 2.1)**
 - der Mobile Dienst berät die an der Inklusion beteiligten Personen, gibt Fortbildungen und koordiniert
 - angebotene Fortbildungen nutzen und möglichst Kollegium informieren
 - die vom Mobilen Dienst hergestellten Kontakte pflegen
- ✓**Nachteilsausgleich beachten (Kap. 2.2)**
 - der Nachteilsausgleich versucht, die Einschränkungen des Schülers möglichst auszugleichen und wird individuell angepasst
 - weist u.a. auf räumliche Gestaltung oder Nutzung der technischen Hilfen hin
 - kann Rücksichtnahme bei Leistungserhebungen fordern, z.B. Adaption bei Diktat, schriftliche statt rein mündliche Aufgabenstellung, Arbeitszeitverlängerung etc.
 - Mitschüler über Nachteilsausgleich aufklären, um Missverständnisse zu vermeiden
- ✓**mit den Eltern zusammenarbeiten (Abb. 16)**
 - Eltern des Schülers können aus eigener Erfahrung informieren
 - konstant mit Eltern austauschen
 - Hausaufgaben schriftlich anbieten (Ausdruck mitgeben oder Hausaufgabenheft führen lassen und je nach Alter kontrollieren)
 - evtl. Hausaufgabenbetreuung einrichten und mit dieser absprechen
- ✓**Rahmenbedingungen mit Schulleitung besprechen (Abb. 16)**
 - Wunsch über möglichst kleine *ρ*Klassenstärke für erleichtertes Lernen äußern
 - Klassenzimmer mit guten *ρ*akustischen Bedingungen ohne Straßenlärm auswählen
 - ggf. Förderunterricht, Stundenplan, Möglichkeiten des Teamteachings oder andere Unterstützungen besprechen
- ✓**Kooperation und ggf. Teamteaching (Kap. 2.3)**
 - regelmäßige Zusammenarbeit mit allen Beteiligten ist hilfreich (Pädagogen, Eltern, *ρ*Hörgeräteakustiker, ggf. Therapeut, Nachhilfelehrer etc.)
 - Teamteaching: gemeinsames Unterrichten mit einem Kollegen oder dem Mobilen Dienst zur Entlastung ⇒ Rollen klären, Aufgaben verteilen, Offenheit zeigen!

11.6. Einwilligungserklärungen

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:
„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von
hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

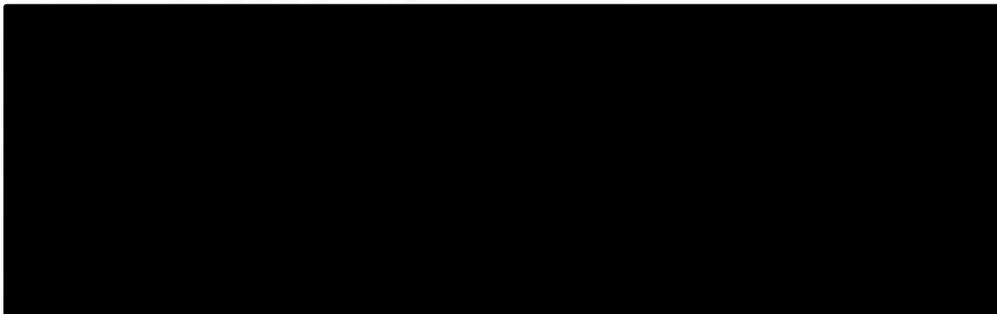
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Zürich, 4.10.2017 

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)



Lukas Bühlmann
Rufelstrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von
hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

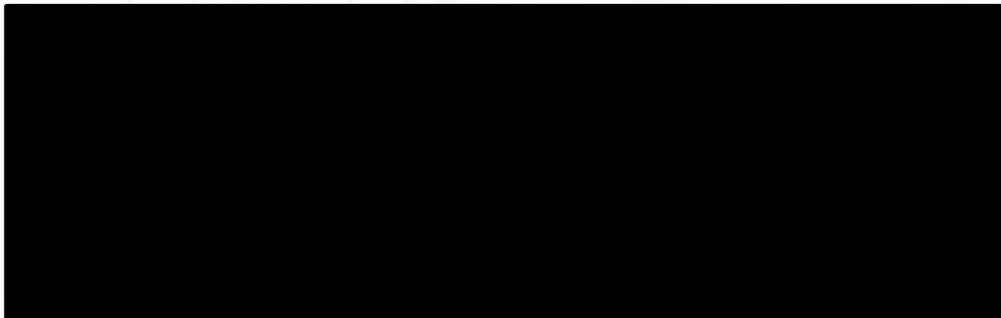
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Zürich, 4.10.2017 

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)



Lukas Bühlmann
Rufelstrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von
hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

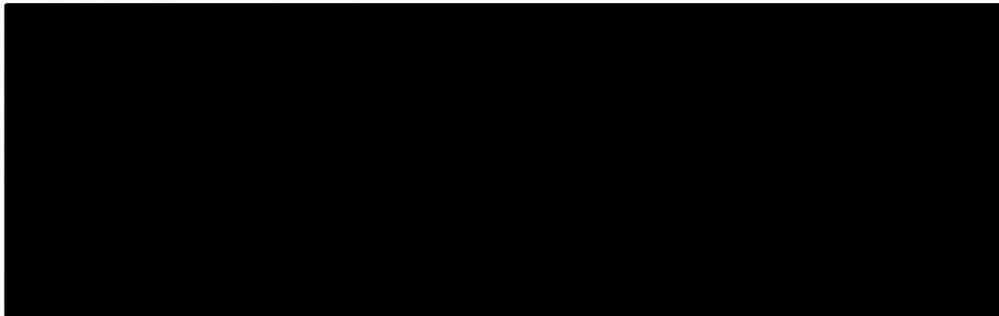
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Zürich, 4.10.2017 L. Bühlmann

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)



Lukas Bühlmann
Rufelistrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

16.10.17, Mürrenbachstrasse, L.Bü

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)

Lukas Bühlmann
Rufelistrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

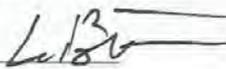
Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

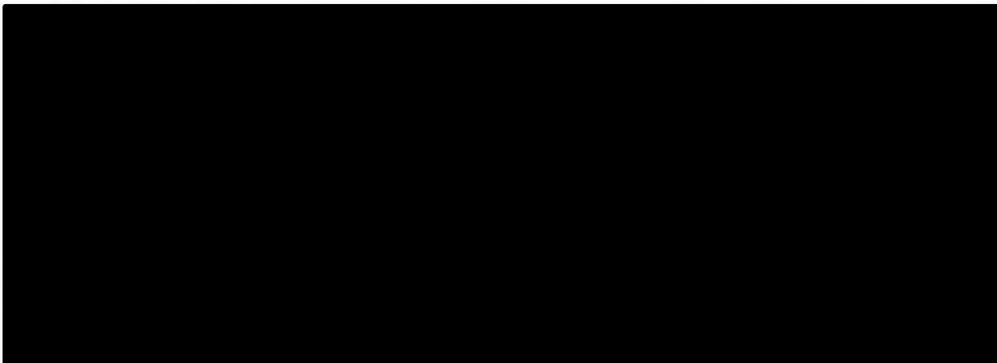
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Hünibach, 16.10.2017 

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)



Lukas Bühlmann
Rufelstrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Münchenbuchsee, 16.10.2017 

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)

Lukas Bühlmann
Rufelstrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

Einwilligungserklärung zur Erhebung und Verarbeitung von Interviewdaten

Masterarbeit:

„Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen“

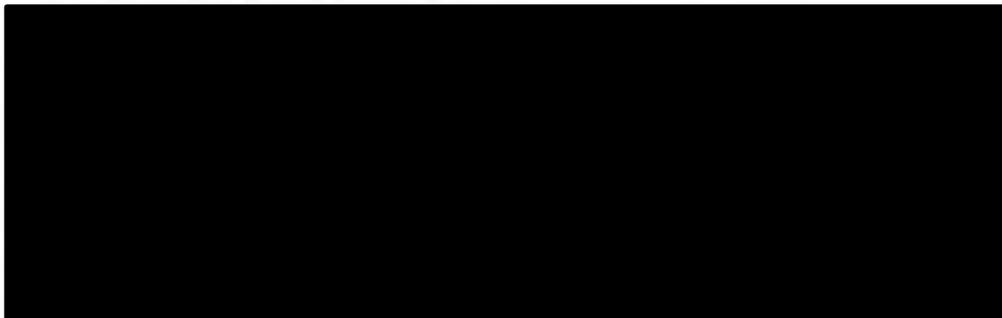
Das Interview wird mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet und anschliessend transkribiert. Ich, Lukas Bühlmann, erkläre hiermit, dass die erfassten Daten zu rein wissenschaftlichen Zwecken verwendet werden. Sämtliche Angaben, die zu einer Identifizierung der Person führen könnten, werden anonymisiert oder aus dem Text entfernt, so dass keine Rückschlüsse auf die interviewte Person möglich sind. Dieses Vorgehen entspricht den Bestimmungen des seit 1.1.2014 geltenden Bundesgesetz über die Forschung am Menschen (Humanforschungsgesetz)¹.

Somit sichere ich Ihnen zu,

- dass Ihre persönlichen Daten nicht an Dritte weitergegeben werden;
- dass Ihre persönlichen Daten vertraulich behandelt werden;
- dass Ihre persönlichen Daten nur in anonymisierter Form für die Weiterverarbeitung verwendet werden; es ist nicht möglich, von Ihren anonymisierten Aussagen auf Ihre Person zu schliessen;
- dass ohne Ihr Einverständnis die gesammelten Daten (Video-/ Audioaufnahmen) nach Abschluss des Projekts nicht weiterverwendet werden.

Hünibach, 16.10.17 

(Ort, Datum, Unterschrift Interviewer/in)



Lukas Bühlmann
Rufelstrasse 7
3626 Hünibach
079 774 25 47
l.buehlmann@bluewin.ch

¹ <https://www.admin.ch/opc/de/classified-compilation/20061313/index.html>

11.7. Interviewleitfaden

Eröffnung (max.10')	
Ziel	<p>Ziel des Interviews ist es, die Zusammenarbeit zwischen AudiopädagogInnen und Regelschullehrpersonen besser zu erfassen und zu verstehen. Ist Stand und Best practice. Grundlage dazu sind die Handlungsfelder der Audiopädagogik. Ziel ist die Umsetzung einer Handreichung/Broschüre die informiert, welche Aufgaben die Audiopädagogik, welche die Regellehrpersonen und allenfalls SHP übernehmen und wo es Schnittstellen gibt (<i>Verweis auf Broschüre Steppacher</i>). Ein klareres Rollenverständnis und Berufsbild ist ein wichtiger Grundstein für die Zusammenarbeit in der integrativen Beschulung von hörbeeinträchtigten Kindern.</p> <p>>Abgabe einer Kopie Handlungsfelder APD</p>
Kommunikation	<p>Einverständniserklärung und Fragebogen verteilen Gesprächsregeln und Rahmenbedingungen Nur eine Person spricht Offene Fragen, frei erzählen von Erlebnissen, Beispielen im Alltag Es gibt kein richtig oder falsch Im Interview soll vor allem die Sach- und Strukturebene im Fokus stehen. Mögliche Probleme auf der Beziehungs- und Persönlichkeitsebene sollen nicht zu stark fokussiert werden, da sie nicht Thema der MA sind. Positive, Zukunfts- und Gestaltungsperspektive, good practice Beispiele und ausgehend vom Normalfall. Ihr seid mit eurer Berufserfahrung Spezialisten und Experten und habt eine breites Spektrum an Erfahrungen mit LP</p>

KONTROLLE DIKTIERGERÄT

Opening (10')	Vertiefungsfragen / Weitere Themen	Aufrechterhaltung / Erzählanreize
<p>Könnt ihr mir die Zusammenarbeit mit den LP in eurem APD-Alltag beschreiben, damit ich mir ein genaueres Bild davon machen kann?</p>	<p>Wie sieht die Organisation konkret aus? Fixe Zeitgefässe?</p> <p>Unter welchen Bedingungen und Vorgaben findet die Zusammenarbeit statt?</p> <p>Wie wirkt sich eine gute respektive schlechte Zusammenarbeit auf die Förderung der hb Kinder aus?</p> <p>Best Practice Beispiele?</p>	<p>Wichtig! Nicht in den Fragekatalog-Abhaken-Modus, sondern Zeit geben, reden, beschreiben lassen</p> <p>Aktives Zuhören!</p> <p>Wie erleben es die Andern? Alle zu Wort kommen lassen</p> <p>Überleitung: In der alltäglichen Arbeit nimmt die ZA mit LP eine zentrale Rolle ein. Dabei gibt es oft aber auch Überschneidungen und Schnittstellen.</p>

Hauptteil – Leitfragen (45')	Vertiefungsfragen / Weitere Themen	Aufrechterhaltung
<p>Wo ergeben sich in eurer Arbeit als APD Schnittstellen mit Regelklassenpersonen bzw. Überschneidungen mit den Aufgaben der LP?</p>	<p>Wo sind es notwendige Berührungspunkte und wo sind es Überschneidungen, die geklärt werden müssen?</p> <p>Wie erlebt ihr diese Schnittstellen / Überschneidungen?</p> <p>Wie geht ihr damit um?</p> <p>Was wäre hilfreich?</p> <p>Was ist förderlich, hinderlich für die ZA?</p>	<p>Zeit geben, Pausen aushalten</p> <p>Genauer beschreiben lassen</p> <p>Ein Beispiel machen, beim Beispiel bleiben</p> <p>Kopie Handlungsfelder als Gedankenanzug</p> <p>Blick abwenden</p> <p>Überleitung: Einige Schnittstellen bzw. Überschneidungsbereich brauchen besondere Aufmerksamkeit.</p>
<p>In welchen konkreten (heiklen Phasen, neuralgische Stellen?) Bereichen braucht es besondere Absprachen mit den LP?</p>	<p>Wie sieht der Erstkontakt bzw. der Start der Zusammenarbeit mit den LP aus?</p> <p>Wie geht ihr mit Unklarheiten in der Aufteilung der Aufgaben und Zuständigkeiten um?</p> <p>Was hat sich bewährt?</p> <p>Wo und wann ist es nötig sich abzugrenzen?</p> <p>Wie geht ihr mit Problemen in der Zusammenarbeit um?</p> <p>Welche strukturellen Bedingungen und Hilfsmittel unterstützen die Zusammenarbeit?</p>	<p>Überleitung: Klärung der Rolle, der Aufgaben ist ein wichtiger Grundstein in der ZA. Eine Broschüre, welche Überblick über das Berufsbild der AP und die zentralen Handlungsbereiche und den daraus entstehenden Aufgaben gibt, kann dabei hilfreich sein.</p>
<p>Was muss eine Broschüre erfüllen, damit sie die Rollenklärung in der Zusammenarbeit erleichternd und unterstützend wirken kann?</p>	<p>Welche Inhalte sollen in der Broschüre enthalten sein?</p> <p>Welchen formalen Kriterien muss sie genügen?</p> <p>Wie könnte sie in der Praxis eingesetzt werden? Welche Funktion könnte sie erfüllen?</p> <p>Welchen Stellenwert hat für euch in der Zusammenarbeit die Klärung von Rolle, Aufgaben und Zuständigkeiten?</p>	<p>Überleitung zum Abschluss: Idealvorstellung und Zukunftsblick</p>

Abschluss (5')	Nachfragen	Aufrechterhaltung
<p>Wie sieht im Idealfall der Start einer guten Zusammenarbeit mit einer LP aus? Was muss sein, was kann sein, was darf nicht sein?</p>	<p>Was davon wäre auf der Ebene Person AP oder Organisation APD umsetzbar? Was würde eine Infobroschüre dazu beitragen können?</p>	<p>Genauer erläutern lassen Paraphrasieren Abschluss: Dank und Reminder Fragebogen Wer hätte Interesse an der Arbeit in PDF Form? 1 Papierexemplar sicher pro APD</p>

11.8. Transkript ZGSZ

- 1) I: Nein, von dem her würde ich mal gerne einsteigen, indem ihr mit mal ein bisschen beschreiben oder erzählen könnt, wie euer Alltag so aussieht: Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen in den Regelschulen, wie das so abläuft, was ihr dort erlebt. #00:02:52-2#
- 2) B3: Ein Stichwort ist für mich eehm, die ganze/ also Computer, E-Mails, Whatsapp, werden immer bedeutender oder? Sehr viele Lehrpersonen schätzen das immer mehr, wenn der Kontakt oder der Austausch so stattfinden kann, weil man dies immer so finden will. #00:03:15-3#
- 3) B1: Es ist eher die Ausnahme, dass man regelmässige Gefässe hat, wo man Zeit hat zum Austauschen. Erlebe ich auch so. Das kann es geben, aber es ist meistens sehr beschränkt auf ganz kurze Zeit vor dem oder nach dem Unterricht, wo man schnell miteinander redet. Vielleicht mal eben ein Mail oder ein Programm oder er bittet darum, könntest du mir "amig" vorher schicken, was du machst, den Wochenplan oder was auch immer die machen muss. Aber eben es ist leider nicht so gang und gäb, sage ich jetzt mal. #00:03:42-9#
- 4) B2: Ja aber eben(.), die (.) eben die neuen Medien, die helfen uns da sehr. Aber eben auch, ich finde, eben auch die Tür- und Angelgespräche sehr wichtig, weil diese, die sind doch regelmässig, weisst, die sind immer da und ehh da kann man doch ganz schnell ein paar Informationen loswerden, für beide Seiten. Und auf der Grundlage kann man auch dann einfach weiterkommunizieren, na, per Mail oder mit den Eltern oder sonst was. Das ist sehr wichtig und wertvoll. Alles andere findet irgendwie dann in abgemachten Gesprächen statt oder eben auch in Standortgesprächen. Ja. #00:04:20-4#
- 5) B1: Also mich "dunkt" das Übernahmegespräch auch wirklich noch eine wichtige Sache. Da schreibe ich mir vorher jeweils wirklich auch auf: Was will ich da anbringen, was ist wichtig für mich, dass dort das kommunikationsmässig gut läuft. Man will die Leute nicht unbedingt überfallen und mit einer mega Liste aber immer hin so, einfach so drei, vier Punkte. Wie sollte es laufen. (...) Also oft wirst du auch gefragt. Es ist nicht so, dass die Lehrpersonen total sicher sind wie es jetzt läuft. Die sind auch unsicher sagen: "Ja, wie ist denn das?" oder "Was meinst du?" oder "Willst du denn?" oder so, also. Das finde ich immer noch toll, dann haben sie das Gefühl sie sind offen. Dann kann ich sagen: "Ja, für mich wäre es gut so oder wir probieren es mal aus, wenn es nicht klappt, machen wir es anders." #00:05:05-9#
- 6) B2: Während gerade/ Wenns dann auch Wechsel gegeben hat, ne? Also wenns/ Im vorderen Jahr hatten wir einen Schüler betreut oder zwei Jahre und es ist ganz gut gelaufen mit der Kommunikation. Und plötzlich kommt eine neue Lehrkraft, die aber in dem ganzen System überhaupt nicht drin war. Und dann müssen diese Strukturen komplett wieder neu erarbeitet und aufgebaut werden. Und das kann sich auch völlig anders darstellen. Und das hat auch Auswirkungen auf den Betreuungsprozess für den Schüler, ganz klar. Ja. #00:05:37-2#
- 7) B3: Es kann sein, dass dann plötzlich Tür- und Angelgespräche eben nicht mehr

reichen. (Ja,Ja durcheinander, unv.) Genau das ist sowieso, so ein bisschen vielleicht manchmal auch eine Gefahr von den Tür- und Angelgesprächen, dass es eben schon einfach schnell, schnell ist. Das auch kann wieder Missverständnisse fördern oder dass etwas einfach liegen bleibt und halt nicht wirklich besprochen wird. Weil man ja nur so kurz die Zeit hat zum denn das/ #00:06:07-4#

- 8) B1: Ja, ja. Wobei ich habe auch gemerkt, dass ich jetzt gerade im letzten Quartal ganz viel neue Schüler übernommen, das ist gerade so aktuell, dann habe ich mehr als einmal/ es ist ein Tür- und Angelgespräch gewesen, dann bin ich gefahren, im Auto und habe gedacht: "Ja genau das muss ich wie noch einmal"/ und dann habe ich nachher ein Mail geschrieben uns gesagt: "Mir ist das dazu noch in den Sinn gekommen." Ich habe das geschrieben und es ist wirklich für sie/ sie sind ja auch schon eingespannt mit all diesen Heilpädagogen und allen Absprache, das ist eigentlich fast das Beste, wenn es ankommt, wenn du nochmal etwas anbringen willst, dass es dann mailst. #00:06:36-2#
- 9) B3: Dass sie es lesen können, in der Ruhe. Ein bisschen mehr dann in Ruhe lesen können. #00:06:41-0#
- 10) B1: Ja, vor allem weil wenn du es schon mal kurz angesprochen hast, und dann kannst du nochmal wie Bezug nehmen auf das und sagen: "Man könnte vielleicht noch oder wie wäre es jetzt wenn ich würde... #00:06:48-6#
- 11) B2: Ja, ich habe wirklich ganz viel Neue bekommen und das ERSTE Mal wirklich die ganzen Jahre jetzt erlebt, dass ein Kollege von ANFANG AN die Audiopädagogik mit ins gesamte Team reingenommen hat. Also ich bin schon vor Schulbeginn, bin ich schon in der Woche vor Schulbeginn zum Team eingeladen worden für eine halbe Stunde über die Problematik zu reden mit dem ganzen Lehrerkollegium und mit das mit der ging und mit der Anlage, Nachteilsausgleich war Thema. Der hat das von Anfang an ECHT TOLL im Blick gehabt, das gute integrieren und alle Lehrpersonen die irgendwie mit dem Oberstufenschüler da zu tun haben, gut einzubinden. Das hat er super vorbereitet, also ehh er hat auch viele Dinge mir abgenommen, die eigentlich mein Job sind, also das fand ich Klasse. Und das ist bis zum heutigen Tag bis jetzt geblieben. Ja jaja #00:07:42-8#
- 12) I: Du hast jetzt gerade so von einem guten, optimalen Beispiel geredet. Wie erlebt ihr das so, wenn es/ Was hat das für Auswirkungen auf das Kind oder auf die Förderung vom Kind wenn es gut läuft die Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen respektive, wenn es eben schlecht läuft? Wie wirkt sich das aus. So nachher/ ja auch in der tag-täglichen Arbeit mit dem Kind nachher auch? #00:08:04-4#
- 13) B1: Also ich finde das hat einen extremen Einfluss. Also je näher, je besser du informiert bist was in der Klasse läuft, was jetzt gerade behandelt wird, desto näher daran kannst du arbeiten. Das ist eigentlich klar. Und wenn es jetzt/ Wenn ich merke bei einer Lehrperson ich scha/, das geht einfach nicht recht. Irgendwie ist eine Blockade oder der will nicht oder rückt nicht raus mit dem Zeug. Dann mache ich mein Ding, dann sage ich ok, dann nimm ich diesen Schüler raus und mache mein Ding und gehe meinem Faden nach und so. Aber eigentlich fände ich es für den Schüler besser, wenn man näher wäre. Man kann es auch so machen oder, man kommt auch ir-

gendwo hin. Man sieht ja auch, wo das Kind Lücken hat, aber (...) das ist so, ich finde es ist ein Qualitätsverlust, eindeutig, ja. #00:08:45-7#

- 14) B2: Also, finde ich auch. Vor allem hat es einen Qualitätsunterschied im Unterschied von der separativen zur integrativen Förderung. Je besser die Kommunikation mit der Lehrperson läuft, desto besser funktioniert das mit der Integration, das heisst, desto leichter wird mir der Weg bereitet in der Klasse zu sein auch in der Klasse zu agieren, jetzt nicht nur mit dem Schüler, den ich betreue sondern auch mit den anderen weil das wirkt ja wieder zurück und positiv für die Integration insgesamt und wenn's eben nicht gut funktioniert, dann ist/ die separative Förderung ist eigentlich immer gut, weil das hängt ja sehr stark von mir, von meiner Persönlichkeit, ab mit dem Schüler zusammen aber die integrative Situation, das ist, DAS ist ein ganz ganz wichtiger Wirkungsgrad der da eine Rolle spielt in der Zusammenarbeit mit der Lehrperson. Das finde ich mega spannend wie sich das auch von Schüler zu Schüler immer wieder verändert ne? Also je nach Lehrperson und je nach Persönlichkeit und natürlich es sind immer beide Seiten da, ja. Ich bin da und die andere Person auch und das hat unglaubliche Effekte, die da eine Rolle spielen. #00:09:56-4#
- 15) B3: Und ich denke die soziale Integration also das sozial-emotionale, das ist ja wirklich im Moment der Trend oder das was wir ganz fest darauf schauen müssen. Und das ist dann wirklich mehr gefährdet, wenn es mit der Lehrperson einfach/ Man kann dann wirklich das Kind weiterbringen, sprachlich oder in seiner Persönlichkeit. Aber DAS mit den sozial-emotionalen Kompetenzen, DAS erschwert es eben dann, wenn die Lehrperson nicht mitmacht, oder. #00:10:23-5#
- 16) B1: Ja, und ich habe eben, was du vorher angetönt hast. Ich habe immer das Gefühl es ist denn immer so wahnsinnig ineffizient wenn ich dann integrativ hin gehe und eigentlich gar nicht recht weiss was läuft. Dann muss ich nicht auch nicht dahinsitzen oder. Dann gehe ich lieber mit dem Kind raus und mach konkret, arbeite etwas mit dem Kind. Aber wenn ich eben genau weiss und es heisst: "Ja, kannst du eine Gruppe nehmen oder wie wäre das oder so." Wenn ich total gut eingebunden bin, dass ist es total etwas anderes, dann habe ich einen Auftrag oder kann etwas abdecken was Sinn macht, oder? #00:10:53-9#
- 17) B2: Von allen zehn Kindern, die ich habe. Sind neun Kinder, da läuft es super, auch integrativ im Unterricht und bei einem Kind geht es überhaupt nicht, weil die Lehrperson das völlig blockiert, dass ich in die Klasse komme, völlig, total. Also, so was habe ich noch nie gehabt aber sowas gibt's eben auch und das unterscheidet sich dann die Qualität schon erheblich, ja. Der Schüler und ich sind ein eingespieltes Team aber ich hab NULL Beziehung zur Klasse, NULL und es gibt dort auch soziale Probleme, emotionale Probleme, da hats richtig geknallt zwischen dem Schüler, dem audiopädagogischen Schüler und anderen Schülern und ich als Audiopädagoge hab keine Möglichkeit da reinzuwirken mit meiner Person, das wäre super, aber ist nicht möglich, weil die Lehrperson das KOMPLETT blockiert und KOMPLETT ablehnt. Das finde ich schon fast Steinzeitalter, also das ist wirklich, ja ja, gell das ist. #00:11:54-8#
- 18) B3: Und was ich auch etwas so empfinde in der Oberstufe, finde ich es schwieriger zum integrativ zu arbeiten als in der Primarschule. Weil vom Stoff her und von allem her und vielleicht auch von den Schülern her ist es weniger möglich als es in der Pri-

marstufe ist. #00:12:16-2#

- 19) I: Wo erlebt ihr so in der Arbeit drin auch eben auch gerade das Thema Streit, Konflikt oder. Du bekommst es von deinem Schüler mit ein anderer Schüler ist auch betroffen in dem Sinne. Was machst DU, was macht die Klassenlehrperson? Also so ein bisschen das Thema eben, Schnittstellen erstens mal, wo hat man Berührungspunkte mit den Lehrpersonen, mit deren Aufgaben und wo gibt es allenfalls gar Überschneidungen von Aufgaben, wo vielleicht manchmal klar sind, weniger klar sind? Wie erlebt ihr das? #00:12:50-1#
- 20) B2: Ich habe das letzte Schuljahr jetzt einen Schüler abgegeben, bei dem ich vier Jahre war, letztes Kindgsi und dann drei Jahre in der Unterstufe. Und mit dem Schüler gab es immer Konflikte, immer, es war wirklich. Ich glaube es verging KEINE Woche, wo es keinen Konflikt gab. Vor allem so die ersten drei Jahre. Und das war ja also die Lehrperson und ich, wir hatten eigentlich ein GUTES Konzept miteinander gefunden. Sie hat das an mich abgegeben. Also sie hat natürlich auch tägliche Dinge, die vorgefallen sind, hat sie mit den Kindern geklärt. Aber sie hat mich gebeten das zu übernehmen, weil ging so wirklich um eine Gruppe von sieben, acht Buben und meinen Audioschüler. Der Vorteil war, ich war anfangs sechs Lektionen in der Klasse, also jeden Tag praktisch da, dann konnt ich da viele Dinge klären. Und ich habe dann mit dieser Gruppe immer wirklich, wir haben uns auf so ein Sozialtraining geeinigt, auch mit dem Schulsozialarbeiter in der Klasse, in der Schule und ehm ja das war super, weil die Lehrperson hat von Anfang an mir vertraut, hat das so abgegeben "Hey, das machst du." Wir haben das natürlich immer kommuniziert und den Eltern, das war eine tolle Sache wirklich da konnten wir VIELE Dinge klären und so die Leiter der Integration also für den Schüler, die ist immer nach oben. Jedes Jahr nach oben gegangen, immer besser, bis zum Schluss wirklich bis er dann in die Vierte jetzt gegangen ist, hats am Schluss wirklich nur noch ganz wenig Situationen gegeben aber ich war sehr präsent, ich bin in den Konflikten mit drin gewesen, mit den Schülern hab das mit den Buben geklärt, hab mit denen Rollenspiele gemacht, habe da immer Zeit gekriegt immer Stunden, wenn ich gekommen bin zack ab halbe Stunde, dreiviertel Stunde konnte ich haben und habe das mit denen wirklich in Gesprächen und Spielen geklärt und da war dann auch die Akzeptanz der Klasse, der Schüler mir gegenüber so wahnsinnig gross und das hat total gewirkt auf die gesamte Situation. Das fand ich also toll. Das finde ich ein tolles Erlebnis bisher, ja. #00:15:04-0#
- 21) I: Es wäre noch spannend, wie ist es soweit gekommen oder wer hat zum Beispiel der erste Schritt gemacht zu sagen: "Jetzt, mach du" oder #00:15:13-3#
- 22) B2: Also sie hat, sie hat den ersten Schritt gemacht und hat mich um Rat gebeten. Und dann hab ich ihr das Angebot gemacht, dass ich so im Bereich Sozialtraining ein paar Kisten haben, die ich anbieten kann mit den Kindern zusammen und dann ist sie auf den Zug mitaufgesprungen und so sind wir praktisch permanent in der Kommunikation gewesen. #00:15:37-9#
- 23) I: Haben auch beide Seiten ein bisschen gespürt, jetzt/ Wenn beide etwas machen und es nicht voneinander wissen, dann wird es schwierig und/ #00:15:45-3#
- 24) B2: Ja, und das ist dann soweit gegangen, dass sie mich dann auch wegen anderen

Schüler immer mal gefragt hat wenn da Probleme waren und so. Also wir hatten da wirklich eine SEHR, sehr gut funktionierende und harmonisierende Kooperation zwischen Lehrpersonen, ja #00:15:59-9#

- 25) B1: Ich habe es jetzt noch nie so extrem erlebt oder, aber es ist schon so denke ich, dass normalerweise dass die Lehrperson zuerst konfrontiert wird, zuerst mal handelt und denn aber natürlich wenn es dann um das Audiokind geht, dann sagt: "Du übrigens und es ist immer etwas schwierig und so" und dann auf einem zukommt. In der Regel bist es nicht du, weil du bist ja nicht viel da oder sondern es ist schon umgekehrt. Wenn sie mal auch dich zukommen, klar dann sagst du: "Komm, gib mir mal das Mädchen raus, reden wir mal zusammen. Oder genau. und auch schon mal hatten wir es auch schon, dass wir dann einen Teil der Sozialarbeiterin von der Schule abgegeben haben und ich habe manchmal auch noch etwas gemacht, aber ist eigentlich/ weil halt die Lehrperson so viel dort ist und ich habe jetzt nicht ein Kind jemals gehabt wo ich dann soviel dort gewesen bin. Schon eher der Lead bei der Lehrperson, in der Regel, sag ich jetzt mal, eben Ausnahmen gibt es immer, oder (...) aber sonst ist es spannend, was auch in einem anderen Fall ich jetzt angeboten haben, dass ich wirklich ich bin gerade frisch gekommen, es ist gerade etwas schwierig gewesen, das Mädchen in einer neue Klasse. Und dann hat es gerade so so Sprüche gegeben: "Hey, wieso hast du ein anders Matheprogramm und so." Dann habe ich gesagt: "Du jetzt ist gerade/ jetzt machen wir gerade SOFORT die Empathielektion und gerade sofort erkläre ich was mach ich da überhaupt und wieso braucht es das und so. Und dann ja, ich denke das hat schon mal ein bisschen beruhigt und jetzt muss man dann halt schauen, ob es dann mehr braucht ja/ #00:17:16-1#
- 26) Pause #00:17:19-2#
- 27) B1: Ich finde interessant oder, wir haben jetzt gerade eine Weiterbildung gehabt zum Thema sozial-emotionale Integration und Möglichkeiten und meine Erfahrung ist es bisher eben nicht gewesen, dass es wahnsinnig Probleme gibt, vielleicht habe ich Glück gehabt, schon, natürlich sind Fragen und so aber nicht dass es so viele Konflikt gegeben hat. Eher Rückzug oder mal schauen was die andern machen, ich halte mich, ja mehr so das Muster nicht „eso TÄGG ine“ und Aggressionen und so, wenig, wenig. #00:17:47-7#
- 28) B2: Dann hast du Glück gehabt... #00:17:49-3#
- 29) B1: Ja. (lacht) Oder auch nicht #00:17:52-5#
- 30) B3: Das ist meine Erfahrung auch. Ich habe eigentlich auch immer weniger so Kinder wo es wirklich die echten Probleme gibt. Aber ich denke es ist gar nicht schlecht wenn es die gibt, weil sie lernen sehr viel daraus. Und vielleicht für die Entwicklung ist es eben wichtig, dass es das gibt, dass ihnen bewusst wird wie schwierig es sein kann. Und es gibt/ es sind nicht alle Lehrpersonen gleich, ehmm wie soll ich jetzt sagen. Nicht allen ist es gleich bewusst wie wichtig, dass das ist. Es so Prioritätensetzung von Stoff und wie geht es den Kindern wirklich ist eben SEHR unterschiedlich. Dass kommt auch fest darauf an, je nach Lehrperson. Und das ist manchmal ganz schwierig, dort das zu sensibilisieren. Wenn es, gerade wenn die Leistung stimmt oder, dass einfach dem Punkt genug Beachtung geschenkt wird oder dass du da wirk-

lich auch die Information bekommst: "Du, aber, er zieht sich schon viel zurück oder er hat eigentlich wenig so Gespräche mit den andern. Dass das manchmal, ja...
#00:18:49-9#

31) B1: Das finde ich auch, eben die Tendenz, wenn ich jetzt sagen würde: "Der typische Audioschüler ist eher der Zurückhaltende, der in sich hineinfrisst, als der Explosive. Würde ich jetzt aus den sieben Jahren, acht Jahren Erfahrung sagen oder.
#00:19:03-9#

32) B2: Dann hatte ich immer die Schwierigen gekriegt. Die exponierten, gell jaja...
#00:19:06-7#

33) lachen #00:19:11-2#

34) B2: Ich habe ja den einen Schüler, den wir jetzt miteinander kennen auch gehabt. Und ehm, da war ich ja auch drei Jahre, und auch viele Stunden und ehm, da war ich mit der Lehrperson auch zusammen ein sehr starkes Team und das haben die Schüler gemerkt. Und zwar alle in der Klasse. Bei dem Schüler war das eigentlich schon fast zu Ende in der Klasse, der ist nicht nur gemobbt worden, also massiv gemobbt worden. Und er hat aber selber stark geschlägert auch, der hat sich gewehrt, weil er total isoliert war und von der ganzen Klasse abgelehnt war. Und, das war so weit, dass wir gesagt haben: "So, das geht nicht mehr, Schluss, aus. Der muss anders beschult werden." Das hat, vielleicht zum Glück, die Gemeinde nicht zugelassen. Ja, nach all den Gutachten und Abklärungsgeschichten hat die Gemeinde das nicht zugelassen und die Lehrperson und ich wir mussten, auf Teufel komm raus, wir mussten zusammen uns miteinander einen Weg überlegen, wie wir das hinkriegen mit dem Schüler, wie wir den integrieren. Und dann haben uns überlegt: "Ok, wie kriegen wir den wieder da rein in diese positive Rolle. Dann haben wir Musical mit der ganzen Klasse gemacht. Dann haben wir ein halbes Jahr lang mit denen geprobt. Und ich bin ganz oft dagewesen, auch an schulfreien Nachmittagen oder vor der Schule. Ich hab so eine Instrumentengruppe dann gehabt, und der Junge, der Audioschüler, der hat eine exponierte Rolle gehabt. Ja, also der war wirklich ehm/ Es ging um Talente, Talente darstellen und er war Fussballer und hat da wirklich so SEIN Talent total reingebracht in die ganze Klasse und von wirklich von ÜBUNG zu Übung mit dem Theaterspiel und der Musik zusammen hat er sich REINKatapultiert in diese Klasse, das war WIRKLICH ein/ phänomenal, das war ganz toll. Und das hat eine sehr starke Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen und mir erfordert. Also da waren drei Lehrpersonen beteiligt und ich. Und wir haben da uns sehr sehr eng abgesprochen und haben diese Entwicklung auch gesehen, der Integration des Schülers und "Wow" plötzlich "Wow, was ist hier passiert?" Und am Schluss kamen die Eltern die Grosseltern wirklich tränengerührt, wie sie das gesehen und erlebt haben, dass der Schüler plötzlich hier positiv in der Klasse angenommen ist. Und das ist bis zum heutigen Tag geblieben #00:21:37-1#

35) B1: Und jetzt habe ich ihn und er macht absolut keine Probleme. (lacht) Eben keine Sachen. #00:21:43-8#

36) I: Aber jetzt, eben jetzt abgesehen von Streit oder Konflikt. Gibt es andere Themen, die vielleicht ein bisschen weniger abhängig vom Schüler oder von der Persönlichkeit

des Schülers, bei denen es eben so Überschneidungen gibt oder Sachen gibt, Schnittstellen mit Lehrpersonen, die man besprechen muss. Oder bei denen ihr erlebt: "Ou, muss ich jetzt? Muss die Lehrperson? Wer macht es?" #00:22:07-6#

37) B1: Ja, Elternarbeit ist so ein Thema, wo man immer wieder draufkommt und sagt ja ehmm, wer informiert jetzt, also wenn oder schnell redest und sagt: "Ah, das und das und wer übernimmt jetzt das wer informiert die Eltern? Also in der Regel sage ich dann ich, von mir aus gerne, weil ich finde sie haben genug am Hut mit, sie haben 25 oder? Jaja #00:22:29-9#

38) B3: Das wird sehr geschätzt. Dass sie dann das nicht auch noch müssen oder dass bei diesen Eltern dann wir noch vermitteln können #00:22:36-4#

39) B1: Dass wir die Fallführung übernehmen. Auch gegenüber der SHP eigentlich, erlebe ich es so, dass man dann sagt: "Wenn es ok ist, übernehme ich die Fallführung, oder" #00:22:48-0#

40) I: Ich habe nicht verstanden... #00:22:49-4#

41) B1: bei den SHP, weisst du. #00:22:49-1#

42) I: Aha... #00:22:49-5#

43) B1: Ja, wenn du im Team bist, oder. Ausser, ehh du hast Absprachen, das habe ich jetzt auch in einem Fall, wo du sagst: "Ich kann das Dossier gar nicht von einem..." wie heissen diese Kinder, ehmm? ISR oder ISS Kinder genau, ich kann dort gar nicht rein, also kann ich gar nicht die Fallführung machen, aber ich schicke es der SHP, die macht es in Absprache, so ja, aber sonst finde ich ja #00:23:14-1#

44) B2: Ja, das spüren die Lehrpersonen auch. Dass wir dem Audioschüler doch nahe sind, klar und auch den Eltern. Und das spüren sie schon dann, geben sie es auch gerne in unsere Hände weil sie wissen, dass ist dann gut aufgehoben. #00:23:29-9#

45) B1: Oder auch, wenn die FM kaputt ist, oder, dann bin ich diejenige, welche den Akustiker anruft und nicht die Lehrperson. Also einfach so Sachen sind schon (...) wichtig, dass man es macht und auch wie klar, dass man dann sagen kann: "Gell, so Zeugs kannst du mir sagen, das werde ich für dich erledigen für dich, so". #00:23:46-7#

46) B3: Das Technische absolut, das ist auch so ein Punkt oder wo viel, jetzt eeh, ich habe Erstklässler übernommen, die selber noch nicht sehr kompetent sind, dann kommen sehr viel eh solche Fragen von der Lehrperson. Das Technische ja, das ist so ein Schnittpunkt oder. #00:24:06-6#

47) B2: Ich habe jetzt gerade zu diesem Schuljahr eine neue Situation übergeben bekommen und da waren von Anfang an die Seiten extrem verhärtet, also GANZ massive Konfrontation zwischen Lehrperson und Eltern, MASSIV. Wo die Eltern SEHR fordernd waren gegenüber der Lehrperson und auch gesagt haben, was da alles nicht funktioniert und was sie alles einfordern und wollen. Und umgekehrt die Lehr-

person war völlig frustriert von dieser Konfrontation jetzt ich da rein, ne. Das war sehr spannend die letzten acht Wochen das zu erleben wie sich das so entwickelt. Und ehh. ich habe mich sehr bemüht, da neutral reinzugehen, beide Seiten zu bedienen und ehh mit beiden Seiten natürlich kommuniziert, ganz klar. Und dann habe ich wirklich immer so positive Dinge in diese Töpfe reingeschmissen, im Gespräch weisst du. Hey, was macht denn die Lehrperson gerade mit dem Schüler, habe da wirklich gegenüber den Eltern positive Aspekte reingeschmissen und umgekehrt bei der Lehrperson. Also nicht so, dass es nicht stimmt, sondern es stimmte wirklich. Nur die haben, keine, KEINE Möglichkeit sich auszutauschen, ne. Und dann hab ich bewusst... und dann habe ich im letzten Gespräch habe ich zu der Lehrperson gesagt: "Hey, die Mutter hat erstmals so positiv von dem Zeugnisgespräch gesprochen. Ich war ganz baff, das passt überhaupt nicht mit dem Bild zusammen, was ich von dir habe und umgekehrt." "Aha, ok, ja ich habe doch da und so, ja." Und plötzlich kommen da so positive Gefühle auf einmal von beiden Seiten. Und jetzt haben wir demnächst ein Gespräch und ich habe wirklich den Eindruck die gehen da alle miteinander positiver drauf als sonst. Eh, DAS finde ich auch eine ganz wichtige Nahtstelle für den Audiopädagogen hier etwas unternehmen zu können. Gut ich habe jetzt einfach Glück gehabt, dass es so funktioniert, weisst du, also/ #00:26:05-2#

- 48) B1: Aber, das habe ich auch erlebt, als ich wirklich dann gesagt habe: "Sie reden jetzt gar nicht mehr mit der Lehrerin, Sie reden jetzt mit mir und ich rede dann mit der Lehrperson, das ist zerstritten, das ist nicht gut, jetzt bringen wir da schön mal Ruhe hinein" oder. Und das hat wirklich geholfen, also ich finde auch, das ist total gut. #00:26:21-9#
- 49) B3: Das Rezept, das du erwähnt hast mit dem eben gegenseitig einfach erwähnen oder bewusst machen, was wird den getan von der andern Seite, nicht, was machen sie nicht oder (durcheinander), vielleicht sehe ich etwas, was du vielleicht nicht siehst, wo sehe ich ein Bemühen ein so ein Vermitteln. #00:26:40-5#
- 50) B1: Ja oder auch teilweise erklären können, die Eltern haben wahnsinnige Ängste. Weisst du beispielsweise der Lehrperson gegenüber sagen: "Ich sehe, oder ich merke ich bin zu ihnen nachhause oder habe mit ihr einen Kaffee getrunken und habe gemerkt, die hat so eine Panik und die ist frustriert und sie ist und so." Einfach zum wie auch sagen, "Hey" ein gewisses Verständnis, oder auch bei der Lehrperson für die Eltern entgegenbringen und umgekehrt oder also. #00:27:04-4#
- 51) B3: der Aspekt, der ewige Aspekt/ Denk mal wie müde, dass das Kind ist, wenn es am Nachmittag von der Schule nach Hause kommt. Wie schwierig, dass dies zuhause ist mit so einem Kind, oder. Dass man dann dieses nicht mehr machen kann oder dass jenes einfach fehlt oder dass man dann die Energie nicht mehr hat. #00:27:19-3#
- 52) B1: Ja oder man bekommt immer den Frust ab oder das Geschrei wenn es nicht mehr, wenns/ was auch immer. #00:27:26-3#
- 53) B3: Dass das auch verhärten kann, oder. #00:27:30-1#
- 54) I: Wie sieht es so in schulischen Bereich aus, im Schulstoff, Lernziele? Wie erlebt ihr

dort die Überschneidungen, die Schnittstellen in der Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen? #00:27:44-1#

- 55) B3: Also, was ich noch viel erlebe ist einfach, dass man gerne dann mir das gibt, „wo nid haut“. Wo sie selber anstehen, geht bis zu ein Blatt jetzt noch fertig machen, weil das Kind einfach wirklich keine Lust hat. Man sieht schon wie es auf dem Blatt gearbeitet hat. Dass man dann gerne einfach so Sachen wie abdelegiert (...) So dann. Anlaufstelle sein, für so Probleme. #00:28:10-1#
- 56) B1: Ja, also ich denke, dass ist auch völlig/ Also für mich ist dies auch völlig ok, wenn dies so läuft. Ich sage: "Wenn etwas nicht gut ist, bin ich froh, wenn du mir dies sagst. Du kannst es dann mitgeben, wir schauen es dann nochmal in Ruhe an, quasi zum das Zeug auffangen, oder. Aber, also was ich jetzt/ Wenn ich so überlege, wie hat es angefangen, wo sind wir jetzt? Finde ich es läuft viel besser mit der Information, die ich bekomme zu den Lernzielen gerade aktuell oder zum Stoff. Also ich bekomme von viel mehr Lehrpersonen einen Quartalsplan in den Fächern oder einen Wochenplan, oder so. Früher hast du das praktisch, isch das praktisch/ also das ist/ Ja, dann musstest du den Kopfstand machen, was du überhaupt willst. Und heute sind doch viele, vor allem auch Junge, extrem gewohnt, das zu machen. Schnell "Tägg", Mail "düre" und dann hast du das. Und ich finde das hilft extrem. Einfach zu wissen, das ist im Moment das Ziel in den Fächer. Ja, dann kann ich mich vorbereiten und muss nicht immer wieder etwas, oder, alles aus dem Ärmel schütteln, ja. #00:29:09-1#
- 57) B2: Das erlebe ich auch so und gerade in der Unterstufe, wenn die Schüler, also wenn die Audioschüler noch mit eher schwächer ausgeprägten Kompetenzen kommen, dann sind sie auf den Audiopädagogen und die Kooperation mit der Lehrkraft angewiesen weil da ja permanent ja im Prinzip angeglichen werden muss. So Lernzielanpassung, die müssen ja auch stattfinden, wenn jetzt der Schüler in der Sprache, wenn das nicht funktioniert und das muss gut kommuniziert werden. Aber meistens so erlebe ich es, meistens oder spätestens passiert es dann in den Standortgesprächen und von da weg mit diesen Impulsen arbeitet man auch wieder ein Stück intensiver zusammen. Ich habe jetzt, JETZT vor zwei Wochen sogar eine Situation gehabt, da bin ich eingeladen worden in der Schule und ich kam da rein. Da sassen 10 Personen auf einmal nebst dem Schüler. Also der Audioschüler von mir der ist sehr, sehr schwach in der 3. Klasse und da ging es um diverse Lernzielanpassungen und da sassen da wirklich 10 Leute, ein Schulpsychologe, zwei IF-Lehrer, Schulischer Heilpädagoge, Schulsozialarbeit, Logopä/ also wirklich einen RIESEN Tisch, aber ich fand es toll, die haben sich, die haben das so installiert. Die machen Fallbesprechungen, regelmässig, die Psychologen zack in 20 Minuten turnus werden die Schüler da besprochen und das fand ich Klasse, eh, wie ernst die das dann nehmen und dann mich dann auch mich dazu holen und dann auch fragen aus meiner Sichtweise, aus der audiopädagogischen Sichtweise, was sind denn da noch wichtige Aspekte die da rein müssen in die Situation, berücksichtigt werden müssen. Das fand ich Klasse. ja #00:30:46-4#
- 58) B1: Ja und was, dass ich auch merke, was extrem wichtig ist, dass wir immer fragen. Du musst immer fragen. Was ist gewesen? Habt ihr etwas gehabt? Hast du eine Prüfung heute? Darf isch schnell schauen? Damit ich mich selber updaten kann, oder. Also es ist wie/ Ich verstehe das auch, es ist ein bisschen zu viel verlangt, dass man

denkt, der Lehrer liefert mir das, oder. Wir sind diejenigen, die speziell auch noch kommen und nochmals etwas wollen und ich denke, ja man wirklich regelmässig jede Woche: "Was ist gelaufen? Was hast du gehabt? Ist dir etwas aufgefallen?" Einfach fragen, fragen, fragen. Und dann kommen die Infos auch, eher, oder, ja. #00:31:19-6#

- 59) B3: Es ist auch ein Mittel zum sich ein bisschen abgrenzen, einfach zu dem/ Es ist für mich immer so ein bisschen Thema, wie stark wird der Audiopädagoge missbraucht, dass man nicht eine Lernzielanpassung machen muss, für dass es gerade noch so geht, weil man ja eben viel leistet von unserer Seite. Und das genaue Nachfragen ist sicher wichtig zum so Sachen auch verhindern oder zum Sicherstellen, dass wirklich/ ja, auch von der Schule her dem Kind angemessen begegnet wird, dass das Richtige gefordert wird von ihm, angemessen gefordert wird. Und nicht denkt: "Das geht schon, weil sie hat ja noch, oder da ist ja noch jemand." #00:31:57-2#
- 60) I: Das Stichwort Abgrenzung. Eben wo, in welchen Bereichen erlebt ihr, dass es eben vielleicht eine besondere Aufmerksamkeit braucht? Dass man es gut klärt, gut miteinander anschaut: "Wer macht was? Bis wo machen wir? Was machen wir nicht?" Welche Bereiche würdet ihr da so/ kommen euch da so in den Sinn? Oder was erlebt ihr so im Alltag, wo so ein bisschen neuralgische Stellen sind? #00:32:22-4#
- 61) B1: Also bei ISR/ISS Schüler ist es ZWINGEND, dass du das abgrenzst. Weil wir bekommen ja nie so viel Stunden, dass wir das alle abdecken können, was dann das Kind probl/ also ich sage jetzt mal NIE ist vielleicht nicht. Aber meistens bekommen wir nicht Stunden, um den ganzen Rayon abzudecken. Und dann musst du wie abmachen, wer macht jetzt was. Und dann finde ich auch wirklich, dann musst regelmässige Gefässe haben, wo du hinsitzst und sagst: "Ist es gelaufen? Ist es noch gut oder muss man mehr machen? Was ist das nächste Thema? Wo stehe ich an? Wer kann was übernehmen?". #00:32:53-0#
- 62) I: Also kommt, wenn ich es recht verstehe, dort auch die Heilpädagogin/ (unverständlich) #00:32:57-7#
- 63) B1: Genau, dort ist es dann wirklich, eben ist es auch so gewesen wie da. Denn ist die Logopädin da, denn ist die Heilpädagogin da, die Lehrperson da, ich bin da, sogar die Handarbeitslehrerin war da. Und dann sagt man: "So, was sind die momentanen Themen. Du hast an der Mathematik gearbeitet. Wie sieht es da aus? Ah könntest du als nächstens vielleicht das übernehmen? Du hast in der Sprache gearbeitet. Die Logopädin hat das gemacht." So, dass man es wirklich abspricht. Aber ja, dass ist ja der grosse/ eben wenn es wirklich ein Spezialsetting ist, finde ich ist es total wichtig. #00:33:25-0#
- 64) B2: Ja und ich denk, also unser Arbeitsauftrag in der Audiopädagogik für die Schüler ist ja schon quasi vordefiniert, ja. Es gibt so Basics mit denen wir mit unseren Schülern arbeiten und als im Bereich Sprache, Hören, Hördifferenzierung, Hörverständnis ob jetzt im Deutschen oder in der Fremdsprache. Also das gibt einfach so ein Basicpaket mit dem wir im Prinzip immer da sind, immer präsent sind, mit den Schülern an seinen Themen noch arbeiten. Und darüber hinaus, erlebe ich es so, kommen dann die Lehrpersonen und sagen: "Ah du, da ist noch so ein Bereich, da könntest du

vielleicht nochmal nachhaken im Französisch oder im Deutsch oder auch im Englisch oder das in der Mathe, das hat er noch nicht so gut drauf, da hatte ich den Eindruck, bei den Textaufgaben, das hat er sprachlich noch nicht so gut. Könntest du das vielleicht mit ihm noch einmal vertiefen oder so." Das kommt dann so, eben so im Bereich der Mittelstufe. Und später dann in der Oberstufe muss es vom Schüler kommen. Also das ist ja auch unser Ziel, dass die eben Schüler die Dinge dann auch in die Audio selber mitbringen und sagen: "Hey, Herr oder Frau Sowieso, das ist jetzt gerade mein Thema, da muss ich daran arbeiten und weiterkommen." Also, ich denke da ist es schon auch wichtig in der Oberstufe, dass die Lehrperson, das auch abgibt an den Schüler und er selbständig das erarbeitet mit mir zusammen. Ja. #00:34:52-3#

65) B1: Ich habe mir auch schon die Frage gestellt apropos Abgrenzung oder ja. Wenn jetzt mir zugeteilt wird, du machst den Matheplan. Wie sinnvoll ist das, oder? Ich mache es jetzt mal, bis dann die Abklärung vorbei ist und bis jetzt das ist. Oder ich habe gedacht, ich werde in dieser Runde dann schon auch noch einmal sagen: "Ich kann das gerne machen, aber es ist nicht unbedingt mein Gebiet, oder. Eigentlich bin auf der Audio eher für die Sprache zuständig, oder. Aber ich kann gerne Mathepläne machen und Wochenpläne und so oder. Also ja. #00:35:21-3#

66) B3: Und ich denke Abgrenzung wird auch ein Thema, wenn ich merke, dass die Bereiche, die ich eigentlich mit dem Schüler definiert habe. Sagen wir mal an einem Standortgespräch, auch mit den Beteiligten definiert habe, das sind jetzt seine Förderziele. Wenn ich merke, die verlieren Gewicht, weil ich so viel anderes auch noch bekomme. Dort ist auch ein Bereich, wo es wirklich wichtig ist/ #00:35:43-1#

67) B2: Eben, also für uns/ Ich meine für uns ist auch eine klare Abgrenzung der Förderplan. Also wir müssen ja jedes Jahr einen Förderplan erstellen für die Schüler und den auch immer kommunizieren mit den Eltern, mit den Lehrpersonen und das ist finde ich auch eine gute Abgrenzung, auch eine positive Abgrenzung. Auch, um uns auch zu schützen und zu sagen: "Hey, wir können nicht alles machen", oder. Und das was wir hier formuliert haben mit den Zielen, wo wir hinwollen, das ist die Grenze, so, positiv. #00:36:16-9#

68) I: So, eben das Kommunizieren/ Du hast gesagt, du kommunizierst nachher eben die Förderpläne, die Förderziele. Wie sieht es in anderen Bereichen aus? Wie kommuniziert ihr von eurer Seite aus gegenüber den Lehrpersonen, ehm kommunizieren. Eben, was dass der Audiopädagoge macht, oder was dass ihr macht. Dass sie das auch wissen, ah ok, eben das Basicpaket zum Beispiel. Wie läuft das bei euch? Passt das im Verlauf von der Arbeit, am Anfang, in einem Gespräch? #00:36:48-5#

69) (reden durcheinander, unverständlich) #00:37:02-1#

70) B2: Also, was unsere Aufgabe ist? Genau, also es gibt eigentlich immer Vorgespräche. Vorgespräche, Eingangsgespräche mit den Lehrpersonen. Das heisst wir treffen uns vor Schulbeginn oder bestenfalls in der ersten Schulwoche, treffen wir uns zu Gesprächen und dass was ICH dann zum Beispiel, wenn ich einen Schüler übernommen habe/ Das sind viele Informationen und viele Informationen, die die Lehrperson erstmal gar nicht kennt. Wenn sie eine Schüler neu bekommen hat, oder

einen Wechsel gegeben hat/ Und dann ist es eben meine Schnittstelle sozusagen. Ok, hier ist jetzt das Paket mit dem ich komme, ich kenne den Schüler und das gebe ich dann an die Lehrperson weiter. Das ist schon mal ein wichtiger Punkt. Dann Basisinformationen zum Umgang mit Hörbehinderten kommen, die Empathielektion gehört natürlich da rein und natürlich die VuV-Kurse, also die Kurse, die hier vom Zentrum angeboten werden gegenüber den Lehrpersonen, die eingeladen werden und von den Schulen freigestellt werden. Das sind natürlich GANZ wichtige, GANZ, GANZ wichtige Informationen über Hörbehinderung, Umgang, Nachteilsausgleich und so weiter, die die dann kommen. Und die kommen, also ich kenn es NUR so, die kommen jedes Mal "WOW" zurück, ja. Also wenn die so einen Tag im Kurs waren, die kamen jedes Mal so richtig gefüttert, als die haben völlig gelehzt danach. Hey jetzt, ahh jetzt komm, jetzt gehe ich noch motivierter in die Arbeit mit dem Hörbehinderten in der Klasse. So erlebe es jedes Mal und ich finde, es ist auch eine tolle Installation. #00:38:35-7#

71) B3: Ja genau die Gespräche mit der Lehrperson, die machst du wahrscheinlich auch auf Basis von diesen Merkblättern, die wir ja haben. Das ist bei mir eigentlich immer so der Leitfaden und dann, genau ein bisschen abtasten wo ist mehr gefragt oder wo interessiert mehr und was ist einfach mal festgehalten, und kann es dann mal irgendwann mal lesen, wenn man will. Also auf Basis von Unterlagen wo wir vom Dienst eigentlich bekommen, auch so checklistenmässig, kann man ja dann/ #00:39:04-8#

72) B1: Ja, also ich mache auch so. Man hat ja dann ein Übergabegespräch, da sind dann alle dabei, dann stellt man sich vor und seit einfach ein paar Sachen. Weil ich merke, wenn du zuviel sagst am Anfang, oder dann/ genau. Sagst mal ein paar Sachen, so und so wird wahrscheinlich die Arbeit aussehen, wir schauen jetzt, wir haben viele Punkte von dem abgebenden Audio oder und so. Und dann gebe ich auch immer dann schon die Merkblätter ab. Weil ich finde, dass ist so gut für sie, sie können es zuhause mal durchlesen, sie sehen: Ach ja Audiopädagoge ist da genau erklärt, dass ist das und dann kommt die und so und dann sagt man, den Rest finden wir dann raus wenn wir angefangen haben zu arbeiten. Also weil ich habe das Gefühl sie haben oft recht Respekt, die Lehrperson. Das erlebe ich so, immer so ein bisschen: "uuh, wer kommt denn da und ohh und so" und sind so ein ein bisschen/ Es ist/ Ja und ich denke es ist nicht nur angenehm für die Lehrpersonen. #00:39:51-7#

73) I: Also, kannst du das noch ganz kurz erläutern? Respekt vor dir als Audiopädagoge, als Fachperson oder Respekt vor der Situation mit dem Kind in der Klasse? #00:40:00-8#

74) B1: Das auch, aber ja. Aber auch es kommt eine Fachfrau, die reinkommt, die mir dann über die Schulter schaut, die vielleicht mache ich es auch nicht so gut. Also ich spüre so "öppe die", dass so ein bisschen/ Und dann versuche ich dann jeweils möglichst zu sagen: "Ja, und dann fangen wir mal an und schauen und das kommt schon gut." Also so ein bisschen, einfach so, ja nicht "hypere" sondern eh ja. #00:40:21-2#

75) B2: Darum finde ich es auch so toll, wir waren ja erst zu viert, gell? Also sie und ich, und die beiden Lehrpersonen. Ich hab ihr einen Schüler gegeben im Sommer und dann war sie als neue Audiopädagogin, ich der alte Audiopädagoge, die Lehrkraft,

mit der ich zusammen arbeitete und die neue Lehrkraft in der Oberstufe. Das finde ich optimal. Das ist wirklich perfekt, wenn diese Übergabe so funktionieren kann. Ehm dann, ja dann kann das wirklich so positiv weitergehen. #00:40:50-0#

- 76) B3: Respekt erlebe ich auch vor der Aufgabe oder vor dem Mehraufwand und ich denke das ist etwas GANZ Wichtiges, dann einfach aufzeigen zu können, was bringe ich. Oder was entlaste oder wo entlaste ich auch? Das ich merke das ist, eben dann ist es so am Ende des Schuljahres, die haben eh den Kopf voll und/ Das ist ein wichtiger Aspekt, wo ich denke, wo ich versuche wirklich stark zu berücksichtigen. Sie haben auch Respekt vor dem Aufwand, oder. #00:41:19-5#
- 77) B1: Ja und auch zu sagen, du bist wie für alle da. Du bist da für das Kind, die Eltern, aber auch für die Lehrperson zum Unterstützen. Damit das nicht eine sehr schwierige Aufgabe wird, oder. #00:41:29-2#
- 78) B3: Oder was ich auch immer fest erwähne, das was wir anraten oder die Tipps für den Umgang mit dem Kind mit Stoff, das hilft IMMER ALLEN. Oder das ist für ALLE Kinder eigentlich dann eine Erleichterung oder/4 Gibt Anregungen, die vielen dienen in diesem Klassengefüge. #00:41:49-2#
- 79) I: Ja genau, so dass eben aufzeigen können, was wir bringen oder was wir nicht bringen, ich glaube/ ja oder. Und viele Lehrpersonen haben ja manchmal wenig Vorstellung davon, was ein Audiopädagoge macht. Bei einer schulischen Heilpädagogin weiss man es mittlerweile, oder. Aber bei uns als Audiopädagoge ist häufig die Rolle jeweils nicht so klar. Und das ist ja auch das Ziel von der Broschüre, dass man diese eben gerade so bei einem Erstgespräch mitnehmen könnte und mal abgeben. Und vielleicht im Verlauf dann klären, was machen wir? Was macht/ dass sie überhaupt lesen, was macht der überhaupt alles? Dass man auch sieht, was ist ganz klar die Verantwortung, die Aufgabe der Lehrperson und welche Bereiche muss man eben vielleicht zusammen "auskäsen", wie wir vorhin hatten. Und eh, jetzt können wir ein bisschen auf das eingehen, ganz am Schluss, eben weil davon ausgehen, dass wir irgendeinmal so eine Broschüre in dieser Art macht oder irgend so eine Handreichung. Wie das dann immer auch aussieht ist dann nicht meine Aufgabe. Aber ich habe gesagt, mir ist es auch wichtig von euch ein wenig hören, was müsste denn so eine Handreichung/ welche Kriterien muss die eigentlich erfüllen? Was muss drin sein? Wie sollte sie daher kommen? Was sollte nicht sein? Weil schlussendlich wäre ja das Ziel, dass wir die dann auch brauchen und in der Praxis einsetzt. Dann möchte ich nicht einfach da "mis Bigeli" abgeben und sagen: "Schaut selber". Sondern mehr auch gerade ein wenig schauen, dass man auch gerade ein wenig aufnehmen kann, was müsste eben so eine Broschüre oder so eine Handreichung erfüllen, dass sie effektiv dann auch genutzt wird? #00:43:09-7#
- 80) B3: Also ich denke, was wirklich vielen Lehrpersonen nicht bewusst ist, wie wir ausgebildet sind oder was wir für einen Werdegang haben. Ja, wie wird man das überhaupt? Was bringt man mit, wenn man das ist? Das würde ich sicher/ ist noch ein wichtiger Punkt. #00:43:25-4#
- 81) B1: Und was sind Schwerpunkte finde ich schon, was sind Schwerpunkte von unserem Fachgebiet. #00:43:31-8#

- 82) B2: Schwerpunkte und Schnittpunkte. #00:43:33-8#
- 83) B1: Und Schnittpunkte, wie auch da, das ist ja da in dieser Broschüre ja auch drin, gell, wo über Schn/ ja genau. #00:43:38-8#
- 84) B2: Als ich denke schon, du hast schon vorhin mal gesagt, durch die jüngeren Lehrkräfte kommt jetzt da auch so eine andere Kultur, die da kommt. Das habe ich jetzt dieses Jahr erlebt. Ich glaube von zehn Schülern, habe ich vier schulische Heilpädagogen gehabt, die auch mit meinem audiopädagogischen Schüler zu tun hatten. Und die/ und wir haben uns alle zusammengetan und gesagt: "Ok, wir erfinden diesen Förderplan nicht neu, er ist ja für uns alle da und verpflichtend. Arbeiten wir zusammen dran." Und dann haben wir zusammen daran gearbeitet. Sie hat ihre Aspekte, ich meine Aspekte. Und das ist für mich auch ein wichtiger Schnittpunkt, der dann transparent ist für die Lehrkräfte auch. Und die sehen, hey, da wird ja kein gar kein Hexenwerk gemacht von den Audiopädagogen. Sondern das ist was ganz Normales, was wir auch machen. Und das finde ich auch toll, in so einer Broschüre eben diese Schnittstellen wiederzufinden. #00:44:29-8#
- 85) B1: Ja, auch mit SHP. Weil das war ja manchmal auch früher bei uns oft das Thema gewesen. Wo grenzen wir uns auch zu den SHP ab. #00:44:35-7#
- 86) B2: Ja, aber dann so Konkurrenzdenken gell, aber wie gesagt, das hat sich inzwischen geändert. #00:44:40-4#
- 87) B1: Ja, ja weil halt auch in der Ausbildung, dass da wie klar wird, was das eigentlich ist. #00:44:46-1#
- 88) I: Das ist ja nachher auch ein Teil der Broschüre, der sein sollte. Eben wirklich das Berufsbild vom Audiopädagoge noch verstärkt. Ein Teil ist, dass man überhaupt einmal/ eben dass sie überhaupt wissen, was machen die wo, was haben die für einen Werdegang? Em das dann auch etwas Ähnliches reinkommt mit diesen Handlungsfeldern und sie sehen, ok die sind nicht nur/ die sitzen böse gesagt nicht nur eine Stunde pro Woche bei verschiedenen Schülern, sondern da ist auch Technik und Medizin und Beratung und und und. Das wären so ein bisschen die inhaltlichen Aspekte, die wir gehört haben. Gibt es irgendwie noch formale Kriterien, die so eine Broschüre erfüllen müsste aus eurer Sicht? #00:45:24-3#
- 89) B1: Du hast gesagt, Grafiken finde ich gut. Und nicht zu dick sollte sie werden (lachend). Ja, es muss so ein bisschen kurz und prägnant sein, oder. Das finde ich noch wichtig. #00:45:40-6#
- 90) B3: Und auch, dass man sich schnell darin orientieren kann. Brauche sie zu diesem Aspekt und jetzt nehme ich/ und jetzt möchte ich das rasch nachschauen und so. (...) Ein Nachschlagewerk. #00:45:52-0#
- 91) B1: Es wäre vielleicht auch noch schön, wenn ein Audiokind drauf wäre. Weisst du irgendein Bild von einem Kind, das wirklich betroffen ist, vielleicht. Das finde ich immer bei unseren Jahresberichten oder so. Ich finde das schön, wenn du ein Kind in

einer Situation siehst, wo/ eigentlich über DIE sprechen wir. Oder das ist so das Zentrum. #00:46:13-4#

- 92) B2: Typische integrative Situation, ne? Oder eben auch so eine kooperative Situation ne, von den verschiedenen Lehrpersonen. Ja genau.(...) Sorry, wenn ich jetzt da den Punkt ein bisschen tangiere, aber ich habe noch eben einen inhaltlichen Punkt für die Broschüre. Was GANZ oft, jetzt immer MEHR kommt, das hat was mit den Gemeinden zu tun. Das ist so diesen UNTERSCHIED klarstellen und darstellen zwischen Logopädie und Audiopädagogik. DAS ist sehr spannend. Weil die, das hängt ein bisschen auch an den Gemeinden, die wollen natürlich versuchen, die Kosten gering zu halten. Also was wir mit IF und SHP und Logopädie machen können, das machen wir und muss denn das unbedingt sein die Audiopädagogik? Weil der Logopäde der arbeitet auch an Sprache, der macht Sprachförderung, Hörförderung, Hördifferenzierung, AVWS das macht alles der Logopäde, warum brauchen wir den Audiopädagogen? Und das finde ich sehr spannend und bin gerne bereit da diese Seite zu machen für die Broschüre. Weil ich von beiden Fachbereichen komme. Es ist ganz klar, wir brauchen für den Audioschüler die Audiopädagogik und NICHT den Logopäden. Eh, das hast du nämlich nicht, dass einer beides vereint, das hast du nur sehr selten. Und da gibts klare Abgrenzungen und klare Schwerpunkte und ein KLARES ein Dafür für die Audiopädagogik gegenüber den Logopäden. Ich kann/ #00:48:40-7# #00:47:40-6#
- 93) B3: Von der Kommunikationssituation her. Sie ist einfach anders. Kommunikationssituation ist einfach anders mit der Hörschädigung als wenn du nur ein Sprachproblem hast oder ein Sprechproblem. #00:47:51-6#
- 94) B1: Du kannst einzelnen Fachgebiete/ Einige kannst du natürlich der Logopädin geben, da bin ich nicht unglücklich, wenn/ Aber das Ganze vernetzen von all diesen Dings oder, das kann ja die Logopädin nie und nimmer. Das kann sie gar nicht vom Setting her. #00:48:07-2#
- 95) B2: Das hat er nicht und einen RIESEN Schwerpunkt in der Audiopädagogik ist nun mal die sozial-emotionale Integration und das hat er nicht auf dem Schirm. Nicht in dem Masse, wie es benötigt wird. Ja. #00:48:20-4#
- 96) I: Danke für diesen Input. Da kommen... (unverständlich) gut/ #00:48:27-1#
- 97) B1: Ja und eben diese Infoblätter. Ich weiss nicht ob ihr die auch habt in Münchenbuchsee. Ich finde, die sind wirklich auch eine gute Grundlage zum so ein bisschen kurz zusammengefasst schauen, was wir eigentlich machen. #00:48:25-6#
- 98) B2: Ich habe für die Regula einmal etwas schreiben müssen zu diesem Punkt. Da gibt es schon etwas. #00:48:40-2#
- 99) I: Gut, gut. Also dann möchte ich langsam zum Abschluss kommen und einfach noch eine letzte Frage, bei der ich mich freue, wenn jeder noch so ein kurzes Statement macht. Also eigentlich sind es gerade zwei Fragen, die eine ist: Welchen Stellenwert hat für die Rollenklärung in der Zusammenarbeit mit der Lehrperson? Und die zweite: Wie würde so eine ideale Zusammenarbeit, von euch her aussehen und wie würde

das ablaufen? #00:49:07-3#

- 100) B3: Also ich denke, es ist zentral für das Befinden vom Kind aber auch für meines und jenes von der Lehrperson, dass es gut funktioniert. Und ideal ist schon jemand, der am Thema interessiert ist. Also nicht einfach nur sieht, ich muss mit meinem Stoff durchkommen und jetzt gibt es halt noch Audiopädagogik und das Kind, sondern sich wirklich einfach auch für das Thema interessiert. Das wäre Vision, das echte. (...) Ja wo das wie eine Bereicherung anschaut auch mehr über das erfahren zu können und sich in dieses Gebiet einarbeitet. #00:49:43-7#
- 101) I: Danke. #00:49:46-0#
- 102) B1: Ja, also ich finde auch es hat einen sehr hohen Stellenwert. Ich merke, es ist aber oft nicht so problematisch. Also wir haben jetzt schon am Tisch von extremen Beispielen auch erzählt, aber ich merke es geht oft relativ doch "ring" das zu klären, man kann, man muss nicht stundenlang diskutieren. Und wenn ich aber merke, es läuft jetzt nicht so ideal, dann versuche ich so mit "steter Tropfen höhlt den Stein". Einfach so, dass man immer ein bisschen weiter kommt. Ja und ideal ist es schon, wenn eine Offenheit da ist und auch wenn man es schafft die Barrieren, die eben schon etwas da ist zu überspringen und zu sagen: "Mol, komm es ist cool zusammenzuarbeiten und wir haben jeweils auch lustig und es ist eine Bereicherung. Ja, dass es halt auch/ ja einesteils, dass es das Interesse weckt, es ist ein spannendes Gebiet, es ist interessant. Andernteils aber auch es ist lustvoll zusammen das zu machen, weil man kann auch mal einen Spruch machen, ja oder es irgendwie lässig hat oder so. #00:50:55-9#
- 103) B2: Kurz, also ich finde Audiopädagogik hat einen SEHR SEHR hohen Stellenwert weil dieses Klientel, das wir da betreuen ein sehr spezielles Klientel ist, das auch eine spezielle Betreuung braucht. Und das kann man nicht so einfach irgendwie abgeben ganz klar. Ideal wäre es aus meiner Sicht, wenn das auch in allen Gemeinden wirklich, ja fast plakativ vorhanden ist. Ja. Das ist unser Schulhaus, das ist unser Modell, das sind unsere Angebote, unseren integrativen und Fachleute und uns ist es wichtig diese Gruppe von Menschen auch in besondererweise zu berücksichtigen und zu fördern. Und hier haben wir das ZGSZ oder wer auch immer da zugegen ist, der hier bei uns mitwirkt und wir sind stolz darauf, dass sie hier sind und mitarbeiten. Das wäre der Idealfall. #00:51:50-1#
- 104) I: Dankeschön #00:51:53-6#
- 105) B1: Ja genau. Das stimmt. Sorry, das finde ich auch. Es steht und fällt extrem nicht nur mit der Lehrperson sondern auch wie nimmt eine Schulleitung das auf? Wie ist sie präsent? Wie ist sie, die Schulleitung? #00:52:06-2#
- 106) B2: Ja und auch die Gemeinde. Weil inzwischen ist es so, dass immer mehr Gemeindemitarbeiter bei diesem Prozess der Kostengutsprache mitreden. Ich habe in nur einer Gemeinde, habe ich jetzt im letzten Standortgespräch tatsächlich die Rechnungsfrau da sitzen gehabt. Echt war/ Ich habe gedacht, das gibt es überhaupt nicht, aber doch es war so, die da mitentschieden hat. Wow. Habe ich gedacht ok und die wollte sich überzeugen lassen von unserer Arbeit. Gut, da war sie richtig. (lachen durcheinander) #00:52:36-7#

11.9. Transkript HSM

- 1) I: Also, dann könnt ihr mir mal so ein wenig erzählen von eurer Zusammenarbeit mit den Lehrpersonen. Wie das so in eurem pädagogischen Alltag aussieht, damit ich mir ein genaueres Bild machen kann, wie das abläuft. Wie und wann trefft ihr euch mit Lehrpersonen? Wie macht ihr wichtige Absprachen mit den Lehrpersonen? Wie läuft das? So in diese Richtung. #00:00:49-3#
- 2) (längere Pause)
- 3) B1: Also am Anfang von der ganzen Zusammenarbeit steht sicher einmal, dass man Kontakt aufnimmt und nachher so die nötigen Informationen gibt, im Zusammenhang mit diesen Hörbehinderungen. Auf was dass man achten muss, was schwierig ist für die Kinder und so weiter. Das ist etwas was ich immer mache und wo ich das Gefühl habe, dass die Lehrpersonen sehr dankbar sind, wenn sie solche Sachen bekommen. Weil die meisten, ja, keine grosse Ahnung haben im Zusammenhang mit dieser Behinderungsform. Und dann, nachher höre ich jeweils ein wenig, was, wie es in der Schule läuft. Was sie feststellen, was sie sehen oder merken, dass das Kind Schwierigkeiten hat in gewissen Sachen und nachher ehm, ergibt sich eigentlich die weitere Art, Form von der Zusammenarbeit. Ich höre sehr viel auch auf die Wünsche der Lehrpersonen, wo dass/ Was sie abholen wollen bei mir, was sie gerne hätten von mir. Nachher die Zusammenarbeit aufgleisen und besprechen, wie wir das angehen wollen. Weiss nicht, wie ihr das macht? #00:01:59-6#
- 4) B2: Ich mache das ganz ähnlich. Für mich ist ein wichtiger Punkt, das rechtzeitig zu machen. Also nicht erst, wenn die Schule ja schon wieder angefangen hat. Wo die Lehrpersonen nachher im Stress sind und "weiss der Gugger was" auf sie zukommt. Ich probiere den Termin schon nach den Frühlingsferien mit den Lehrpersonen abzumachen zu diesem Erstgespräch. Meistens ist es ja dann, wenn ein Lehrerwechsel ist und mache dies nachher auch so wie du. Dass ich eben informiere und dass wir so probieren so ein wenig zu schauen in welchem Rahmen könnte ich dann dort einsteigen in dem nächsten Schuljahr und wie könnte meine Beteiligung aussehen, ja. Und wir ist auch ganz wichtig, dass eben, dass ich nicht mit Forderungen kommen, sondern dass ich wertschätzend dort hingehere. Also ihre Arbeit/ Dass ich neugierig bin, wie arbeiten sie und ehh ja, ihre/ sie "afa mau" erzählen, wie sie sich das vorstellen könnten. Dass sie möglichst nicht Angst haben vor mir. #00:03:22-3#
- 5) B3: Bei mir ist dies ähnlich, wie ihr dies auch schon gesagt habt. Ich finde es wichtig, dass die Lehrpersonen am Anfang auch sehen, dass es eine Chance ist. Dass sie, dass wir auf ihre Wünsche auch eingehen können, je nach/ Dass wir hören, was für Zusammenarbeitsformen für sie in Frage kommen und das wir aufzeigen, was wir anbieten können. Und nachher so zusammen schauen, was das situativ sinnvoll ist und dass es auch flexibel ist, dass man dies nachher auch verändern kann, wenn sich etwas nicht würde als sinnvoll erweisen. Und nachher, was mich "dünkt" mit der Zusammenarbeit während, also wenn das nachher mal aufgegleist ist und wenn nachher das Schuljahr losgeht, dann ist es bei mir so, dass ich nicht soviel, nicht gross Gefässe habe, jetzt nebst dem Standortgespräch natürlich. Aber sonst ist es zum Beispiel nicht so, dass wir jede Woche eine halbe Stunde oder so, ganz fixierte Zeiten haben, wo wir die Zusammenarbeit besprechen. Sondern eher, dass wir das

rollend machen und dass ich zum Beispiel eine Viertelstunde vorher komme und dass wir dort besprechen, was nötig ist. Oder ein Watts App viel Informationen auch geben oder auch mal über ein E-Mail. Weil wir haben nachher wenig so Zeitgefässe, die wirklich fix gelegt sind, um die Zusammenarbeit zu besprechen. #00:05:01-6#

- 6) B4: Mich "dünkt" es sehr wichtig, dass man sehr offen auf die Situation eingeht. Also dass man einfach schaut, was trifft man an und was kann man nachher daraus machen. Und da braucht es einfach eine Offenheit, damit man dies anpassen kann. Wir haben einerseits den Auftrag, den wir in unserem Kopf haben, das was wir machen wollen. Aber wir kommen "nöime" hin, wo wir eigentlich Besucher sind, wo wir eigentlich nichts zu sagen haben. Also wir müssen/ das wichtigste ist einfach, dass wir zuerst einmal die Rolle von dieser Lehrperson respektieren. Sie ist diejenige, welche dort das Sagen hat. Und wir kommen einfach dazu und müssen schauen, wie können wir das irgendwie überbringen und das einbauen in dieses Prinzip dort. Und dass ist einfach sehr wichtig. Also auch, ich mache zum Beispiel nie vorher, dass man bespricht wie wollen wir zusammen arbeiten und so. Weil man weiss, dann noch gar nicht wie dass die Situation dann sein wird. Weil es ist einfach wichtig, dass man sich anpasst an die Lehrperson. Und darum, dass man einfach sagt: "Jetzt fangen wir mal an, wir machen mal etwas ab, so starten wir." Und dann schauen wir weiter, schauen wir eben "vorzue" wie man das anpassen könnte und wie man könnt möglichst fein, die Sachen, die man hineingeben will, das auch so nach und nach hineingeben kann. Und dort ist, das was du, Katharina gesagt hast, ganz wichtig. Oder einfach, dass man werstschätzend hingeht, zuerst einmal. Und eben dass wirklich respektiert, dass sie dort diejenigen sind, welche das Sagen haben und diejenigen sind, welche die Verantwortung haben. Umgekehrt müsste man aber auch aufpassen, von unserer Seite her, dass wir nachher nicht instrumentalisiert werden. Also, dass nicht wir plötzlich dann Aufträge bekommen und sozusagen dann einfach ein Hilfslehrer sind. Weil das ist eine gewisse Gratwanderung. Also, dass man den Respekt diesen Leuten entgegenbringt, und die Offenheit, und die Unterstützung und wohlwollende Haltung und so. Aber dass man trotzdem im Hinterkopf noch hat, was man selber will und vor allem was man nicht will und was nicht unsere Aufgabe ist. #00:07:41-1#
- 7) B1: Ja und vielleicht auch gerade im Anschluss an das, was du jetzt gesagt hast. Die Bedürfnisse vom Kind erkennen oder was braucht denn das Kind, damit es eigentlich dem Unterricht folgen kann. Und das wäre ja dann nachher wieder unser Job oder, dass wir auf auch diese Bedürfnisse eingehen können, wenn wir merken das Kind braucht dieses oder jenes, damit es dem Unterricht folgen kann. Das nachher auch den Lehrpersonen halt auch mal sagen und "Ich habe das Gefühl, das Kind braucht noch das und das damit es nachher bei dir in deinem Unterricht der Sache folgen kann." #00:08:19-0#
- 8) B4: Und darum darf man gar nicht zu hart eingespurt sein, oder. Man kennt die Situation noch nicht, man muss sie individuell beurteilen, das ist Heilpädagogik, oder. Und dies kann man nur, wenn man offen an eine Situation heran geht. Und zuerst einmal schaut und dann eben seine Schlüsse daraus zieht. #00:08:39-5#
- 9) B2: Man braucht viel Gelassenheit, "dünkt's" mich, am Anfang. Dass man wirklich den Nerv aufbringt jetzt nicht hineinzuspringen und weiss wie herumwirbeln wollen. Sondern dass man zuerst mal die Situation auf sich zukommen lässt und mitmacht

und dort ist und beobachtet und einen Weg sucht. Und mir kommt es immer so vor, es geht auch darum, dass ICH MICH integriere in dieses neue System, in welches ich vielleicht hineinkomme. Ich muss mich im Lehrerzimmer integrieren, in der Klasse integrieren. Und dies geht nur, wenn ich dies möglichst behutsam mache und nicht hineinplatze und Forderungen stelle und schon so Rahmenbedingungen stelle, ja. Und das braucht mich eigentlich jedes Jahr wieder, dass ich mit Gelassenheit und Zuversicht diesen Prozess anlaufen lasse. Und ich nicht schon denke: "Ou, jetzt muss ich, muss ich, machen und machen." #00:09:50-8#

10) B4: Ich habe einfach ein wenig das unbestimmte Gefühl, dass je besser ich mich als Audiopädagoge integriere in ein System hinein, desto besser ist das Kind nachher in diesem System drin auch integriert. Ich habe einfach das Gefühl so. #00:10:09-2#

11) B1: Also, das ist eindeutig. Das ist für mich auch ein Grund warum dass ich immer schaue, irgendwie den Kontakt auch habe im Lehrerzimmer, im Kollegium, dort. Dass man bekannt ist, dass man weiss, der kommt, der ist dann da, oder der kommt für das. Nicht dass ich in ein Lehrerzimmer hinein komme und mich alle gross anschauen und fragen: "Was will der da? Was ist 'das für eine'?" Sondern dass man einem kennt in diesen Schulhäusern, wo man arbeitet. Und ich denke, je besser, dass man dort drin ist, desto besser ist man auch im ganzen System drin. Und das kann auch dazu führen, dass man wirklich einfach, wenn man so gut im System drin ist, dass/ Passiert mir manchmal auch, dass ich einfach am Morgen hinkomme, gewisse Sachen vorbereitet habe, welche ich mit diesem Kind machen kann. Nachher kommt etwas ganz anderes. Und da musst du einfach flexibel reagieren können. Und wenn du nicht gut im System drin bist, ist dies fast nicht möglich. Dann geht das fast nicht. Und hingegen, wenn du gut im System drin bist und auch die Klasse irgendwie gut auf dich reagiert oder, und der Lehrer gut reagiert. Dann läuft das eigentlich ganz seidig. Und das für mich etwas GANZ wichtiges. Darum schaue ich immer, dass ich WIRKLICH rechtzeitig dort bin und auch nachher, wenn ich fertig bin noch so ein bisschen "Spatzig" habe, für dass ich, wenn etwas Dringendes ist, dass man es wirklich noch kurz anschauen kann. Weil sonst wird es schwierig, wenn man es einfach jedesmal wieder stehen lässt. #00:11:47-2#

12) B3: Ich finde dies auch, ich finde wir werden zu einem Teil von diesem System. Also einerseits gehören wir zu der Klasse, und wir sind so weiso nah am Kind, nahe an den Eltern aber eben auch nahe an der Lehrperson und eben auch nahe am Kollegium. Und darum finde ich auch schade, wenn man dort schnell wieder wechselt und rausgeht. Also es ist wie, wirklich wie der Ruf eilt einem eigentlich ein wenig voraus. Und wenn es nachher Klassenwechsel/ oder wenn das Kind eine Klasse wechselt, in die nächsthöhere Klasse geht, oder Stufe wechselt, dann ist wie/ In der Regel eben wissen nachher die Lehrpersonen schon von der vorderen Lehrperson, wie dass es funktioniert. Und sind schon sehr offen auch und freuen sich eigentlich auch schon auf diese Zusammenarbeit. Und das finde ich gerade bei uns, "dünkt" mich, müssen wir eben wirklich auch aufpassen, dass wir nicht/ weil wir so in Sektoren arbeiten, oder mit/ wenn man nachher, wenn es plötzlich heisst: "Uh, kannst du noch ein Kind nehmen, aber dann musst du halt eines abgeben?" Und nachher gibt es so Rochaden, die mir nicht so sinnvoll erscheinen, wenn es wirklich gut läuft. Ich finde die Kontinuität wirklich etwas Wichtiges im Schulhaus. Dass man Teil ist, ein Teil wird von dem. #00:13:08-2#

- 13) B1: Ja und es ist ja auch so, dass du das Vertrauen auch von den Lehrpersonen nicht jedesmal hast. Dass musst du dir auch ein Stück weit erarbeiten, oder so. Und für mich "eso" eines von den schönsten Komplimente, das du bekommst ist, wenn das Kind, wenn es Lehrerwechsel gibt und die eine Lehrperson der anderen sagt: "Du kannst dich freuen darauf!" Eso, das ist für mich/ Dann habe ich das Gefühl, doch, dann hat die Person, auch die Lehrperson, nicht nur das Kind, sondern auch die Lehrperson, von dem, was ich mache irgendwie etwas profitiert. Und das finde ich ganz toll. #00:13:43-4#
- 14) B4: Also GRUNDSÄTZLICH bin ich der Überzeugung, dass die Leute von uns profitieren sollten. Und zwar nicht nur das Kind betreffend, sondern vielleicht eben auch in der Klasse drin oder. Und wenn die Rede darauf kommt, dann sage ich immer: "Ja, das ist eine kleine bescheidene Möglichkeit den höheren Aufwand zu kompensieren, den du hast für dieses Kind." Also, es sollte wirklich/ Wenn man "drna" hört, oder dass Heilpädagogen einfach eeeh, drei Wochen lang zwei Lektionen pro Woche einfach ersteinmal beobachten kommen und nur hinten rein sitzen. Das gibt Angst, oder. Das macht Angst. Wenn sie einfach nur schauen und nichts machen. Und das kann ich nicht. Ich will mitmachen, ich will mithelfen, ich will unterstützen, dass sie einfach der Meinung sind: "Das bringt mir auch etwas, persönlich." #00:14:41-2#
- 15) B3: Aber dort ist nachher ein kleiner Schritt so zu einer Frage, die ich im Moment wirklich wirklich auch gerade habe. Weisst du, was ist jetzt in der Struktur, in der Organisation vom Unterricht. Dort, Wie mache ich das, dass die Lehrperson nicht das Gefühl hat: "Ja, die Audiopädagogin ist da, ich kann ja jetzt sowieso meine Klasse halbieren oder so. Also, ich bin jetzt zum Beispiel dort wirklich an einem Ort an einem Punkt, wo ich eben die Lehrerin, sie hat sich gefreut darauf, die hat Frühfranzösisch, 27 Kinder, Frühfranzösisch. Und sie hat gefunden: "Super, die Audiopädagogin kommt. Wir machen jeweils drei Gruppen und machen Rochaden und die Audiopädagogin übernimmt jedesmal eine Achter- oder eine Neunergruppe, ist es dort. Und dort merke ich, dass das Kind, welches ich jetzt begleite, wirklich gerade gar nichts mehr davon hat. Und dort ist nachher, ist so eine feine/ Dort muss man nachher so genau hinschauen, wann wird man plötzlich wie zu einem Teil von dem System, wo man eigentlich gar nicht ist. Also irgendwo, müsste dies nicht anders gelöst werden mit IF oder mit zusätzlichen Lektionen? Ist das jetzt wirklich/ Also wo ist unser Auftrag. Wo hört er auf und wo beginnt er? #00:16:12-5#
- 16) I: Das finde ich eben auch ein spannendes Thema, wo wir vielleicht mal ein bisschen weitergehen können zu dem Bereich. Also das Thema: Was ist meine Rolle? Was ist die Rolle von der Lehrperson? Wer macht was? Wer macht was nicht? Ehhm, auch gerade das Thema Abgrenzung vielleicht. Wie geht man damit um, wie du es beschrieben hast: "Uh, das stimmt jetzt nicht mehr für mich", oder. Vielleicht könnt ich dort mal noch etwas dazu erzählen zu diesem Bereich. Was ihr da so erlebt, wie ihr damit umgeht. #00:16:41-5#
- 17) B4: Eben für mich, das was ich am Anfang gesagt habe. Es ist eine Gratwanderung, oder. Permanent müssen wir einfach aufpassen, dass man nicht auf die eine oder andere Seite kippt. Und einfach eben auch das vom Instrumentalisieren, das wir unbedingt verhindern müssen. Und das wir uns immer im Hinterkopf behalten müssen,

dass wir wissen wie weit wir gehen wollen. Nachher fällt man manchmal trotzdem rein, nachher merkt man wieder: "Ou, ich hätte "äuä" vorher Gegensteuer geben sollen. Das ist schon das Heikle. Also wenn man in der Klasse ist, wenn man dieses Modell hat, dann ist es schwierig. Und dann kommt es sehr eben halt auf die betreffende Lehrperson an, wie sehr dass SIE "ds Gspüri" hat. #00:17:28-3#

18) B2: Ich finde auch, wenn ich das spüre, das kommt auch immer wieder vor, dass ich/ Auf welche Seite geht es jetzt? Geht es jetzt zu stark in diesen allgemeinen Teil rein, wo ich einfach gebraucht werde, für jeden Einsatz fast. Und wenn ich dies spüre, dann habe ich ein ungutes Gefühl und dann probiere ich das einfach anzusprechen. Und dann kommt es eben dann auch wieder sehr darauf an, wie ist mein Verhältnis zu dieser Lehrperson, ja. Kann ich dies offenlegen und kann ich mit ihr darüber reden? Und eigentlich meine Erfahrung ist, es hat meistens etwas gebracht, wenn ich darüber geredet habe. Wenn ich zu lange gewartet habe, dann hat es einfach ungute Stimmung gegeben oder ich war nicht mehr zufrieden und habe gewusst, ich kann mein Auftrag so, dem gar nicht mehr so gerecht werden und ich MUSS es ansprechen. Und je früher, dass ich dies mache umso/ Aber es braucht immer wieder Mut und ehm/ Weil da schleift sich so schnell etwas ein, ja. #00:18:39-4#

19) B3: Ich finde es gibt zwei Bereiche in dieser Frage: Was ist meine Rolle? Und das eine ist wirklich, dass auch was ich vorhin erzählt habe, jetzt mit dem Organisatorischen. Wie stark möchte wirklich ich Teil von diesem Unterricht werden und einen Teil übernehmen? Wo ich mir überlegen muss: Stimmt dies für mich oder stimmt das nicht? Und dies nachher ansprechen. Und das Andere, der andere Bereich, auf den du auch ein wenig darauf hinweist mit dieser Frage nach der Rolle ist, wenn ich in der Klasse drin bin und ich mag mich erinnern, dass ich diese Gefühle auch schon gehabt habe. Wenn ich in der Klasse drin bin und ich erlebe Umgang mit vielleicht Kindern, die vielleicht ein wenig einen grösseren Bedarf haben. So Sachen, wo ich einfach merke: "Uff, das ist jetzt/ Da würde ich jetzt einfach anders." Aber es betrifft nicht mein Kind, sondern es betrifft ein anderes Kind, das vielleicht einfach zum Beispiel nicht mal von der Tafel abschreiben kann. Und die Lehrperson hat dort wie das Gefühl nicht, um dies aufzufangen oder jemanden reinzuholen. Was mache ich als, ja nicht nur Audiopädagogin, sondern Heilpädagogin in einer Klasse, wenn ich solche Sachen sehe, die für mich schwer sind auszuhalten, so. Dort "dünkt" mich ist nachher auch so eine Frage nach Rolle. Wie stark grenzen wir uns ab? Oder wie stark wollen wir dort vielleicht einen Hint geben der Lehrperson oder so. Weil wir sind ja trotzdem eben/ Wenn wir im Unterricht sind, sind wir ja nicht nur für dieses eine Kind, sondern wir sind eben im Ganzen, in diesem System Klasse auch drin. Und das "dünkt" mich manchmal eine schwierige/ kann es schwierige Situationen geben. #00:20:34-3#

20) I: Könnt ihr da vielleicht noch ein paar Beispiele dazu machen. Als wenn sind so Situationen, in welchen ihr merkt: "Ahh, ich fühle mich nicht mehr wohl", "das geht mir zu weit", "das sollte man mal ansprechen". Was sind so konkrete Situationen, die ihr im Alltag erlebt und vielleicht nicht nur einmal vorkommen, sondern etwa immer wieder mal ein bisschen. Oder ja in dem konkreten Fall. #00:20:53-7#

21) B3: Also ich habe zum Beispiel, in diesem Fall ist es darum gegangen, 3. Klasse, zusammengehängt schreiben. Alle Kinder müssen zusammengehängt in das Aufgabenbüchlein schreiben. Und EIN Kind, das nicht mein Kind war, sondern ein anderes,

das hat überhaupt nicht zusammengehängt schreiben können. Ist graphomotorisch weit, weit hinten und die Lehrerin hat gesagt: "Doch, das muss jetzt zusammengehängt schreiben und vorher kann es nicht nachhause." Und effektiv habe ich dort versucht, wie so ein bisschen eine andere/ dieser Lehrerin einen anderen Blick zu geben, worauf dass sie gesagt hat: "Ja aber weisst du, wir wollen hier nicht "heilpädagogögerlen", so "wir fangen nicht an zu "heilpädagogögerlen". Und das ist, oder das ist so etwas, dort wird es nachher, tja. Also das muss man klären und das ist auch möglich das zu klären. Das ist einfach so eine Frage von Rolle, was/ #00:21:44-1#

22) B4: Also wir müssen uns einfach auch bewusst sein, was unsere Grenzen sind, oder, was wir können und was wir auch sollen, also unser Auftrag. Und es ist einfach legitim unsere Grenzen zu sehen und zu akzeptieren. So traurig, dass dies ist. #00:22:07-6#

23) B2: Seit ich im APD bin, habe ich es einmal erlebt, dass es einfach keinen Weg gegeben hat ja, im Gespräch oder so. Und dann habe ich nachher jemanden hier vom psychologischen Dienst beigezogen. Aber es ist darum gegangen, dass ich mit diesem Erziehungsstil, Unterrichtsstil überhaupt nicht/ also ich habe nur gelitten so dort, dass kann es/ Ich will jetzt dieses Beispiel nicht ausführen. Aber sonst ist es einfach schon meistens möglich behutsam, das eben auch anzusprechen. Aber es gibt, es kann eine Situation geben, wo die Chemie überhaupt nicht stimmt und ja zum Glück sind es Ausnahmen. Aber DAS ist dann schon eine SEHR belastende Sache. #00:22:58-2#

24) B1: Ich habe so, ich bin im Moment so in einer Klasse drin, wo/ Es ist eine zweistufige Klasse 5./6., und es ist eine Lehrperson dran dort in einem Teilpensum auch und dort bin ich dort. Und dort hat es nebst den zwei Knaben, welche ich betreue in dieser Klasse, hat es noch drei mit einem ADHS. Und das ist unmöglich für die Lehrperson irgendwann etwas zu erklären, ohne dass die nicht irgendwie "irgendöppis am tschädere und mache sy", oder. Dann haben die immer das Etui auf dem Pult, die haben Legofigürchen auf dem Pult und dann "tuet das eso". Und ich habe nachher anf/ Ich habe der Lehrperson gesagt: "Stört das dich "aube" nicht, wenn die, wenn du etwas erklärst und tust?" "Ja, doch, aber wenn ich ihnen sage, legt es ab, dann haben sie es fünf Minuten später wieder in den Händen." Nachher habe ich angefangen, war ich etwas/ habe ich gedacht: "Ich schaue dieser Sache einfach nicht zu." Und nachher habe ich angefangen, wenn ich gesehen habe, dass die anfangen zu spielen, ging ich zu ihnen habe das Zeugs genommen, Pultdeckel aufgemacht, das Zeugs ins Pult gelegt und Pultdeckel zu, fertig. Nachher habe ich das zwei- dreimal gemacht. Nachher plötzlich irgendwann kam die Lehrperson und fragte: "Du, was würdest du?" Nachher habe ich gesagt: "Wenn du willst, dass dir alle zuhören, dann ist NICHTS auf dem Pult und der Pultdeckel ist zu, fertig, Schluss." Das sind einfach Massnahmen, die du ergreifen kannst, damit du die Möglichkeit bekommst ihnen irgendetwas sagen zu können, ohne dass nicht immer wieder einer etwas in den Fingern hat und "tschädere" und spielt. Dann sitzen die einfach hinter Pult, haben nichts auf dem Pult, dann kommen sie auch nicht in die Versuchung dort irgendetwas zu nehmen. Auf der anderen Seite staune ich auch jeweils ein bisschen, dass das diesen Lehrpersonen nicht selbst in den Sinn kommt, dass man ja das versorgen könnte. Und das ist noch so eine Aktion, die ich noch viel mache. Wenn ich irgendetwas sehe, sage ich gar nicht viel, sondern ich mache es einfach, so. Und dann kommen

die Lehrpersonen manchmal selber, ja, mit Fragen, plötzlich und sehen, dass man etwas macht. Mittlerweile ist es so, dass die Lehrperson eben wirklich in diesen Situationen sagt: "So und jetzt verräumen wir alles. Es ist nichts mehr auf dem Pult, fertig, Schluss." #00:25:30-9#

- 25) I: Der Umgang mit den Schülern ist genannt worden. Wie geht die Lehrer mit den Schülern um, wie würde ich mit den Schülern umgehen? Wie sieht "so chly" in anderen Bereichen aus, wo es eben vielleicht so Überschneidungen gibt, mit euren Vorstellungen, Erwartungen oder mit unserem Auftrag, den wir eigentlich hätten und mit dem Auftrag von den Lehrpersonen. Wo erlebt ihr eben so Schnittfelder, Überschneidungen in eurem Alltag mit den Lehrpersonen in der täglichen Arbeit? Abgesehen eben vielleicht so vom konkreten Umgang mit den Schülern. Welche Bereiche gibt es sonst noch, wo ihr merkt: "Ja, da sollte man mal darüber reden oder mir ist nicht so klar, was ich soll und was nicht." #00:26:21-7#
- 26) B3: Also meinst du jetzt bezogen auf inhaltliche, schulisch inhaltliche Sachen oder meinst du bezogen auf / ? #00:26:30-5#
- 27) I: Zum Beispiel, ganz konkret oder. Das können wirklich Sachen sein sowie: Macht jetzt das Kind das Arbeitsblatt noch bei mir fertig einfach? Oder ist das meine Aufgabe mit dem jetzt irgendwie noch den Mathplan oder den Wochenplan noch anzuschauen, noch fast ein bisschen helfen, dass er fertig wird, oder das Thema Elternarbeit und so weiter. Es geht wirklich dort so um alle Bereiche, wo man merkt, ja/ Wir haben ja nirgends eben im Moment so eine ganz klare Liste, wo ganz drauf steht, der APD macht das/ Oder vielleicht haben wir das für uns, wir haben unsere Sachen im Kopf, die wir müssen, aber irgendwie muss man es ja den Lehrpersonen rüberbringen und dass sind "so chly" die Bereiche, bei denen man vielleicht auch Abmachungen treffen, besprechen, wer macht was. Das ist das, was mich jetzt noch so ein bisschen in einem nächsten Schritt interessieren würde. Wo dass ihr so Sache erlebt? #00:27:23-6#
- 28) B3: Ein zentraler Punkt "dünkt" mich ist ehm, sind eben die Standortgespräche und die Elterngespräche, die sich eigentlich überschneiden. Wo man nachher dann wirklich schauen muss, wer ist für was zuständig und in welchem Umfang macht man es? Und gehen wir an das Elterngespräch? Aber dann wenn wir an das Elterngespräch gehen, müssen wir auch/ wollen wir auch ein bestimmtes Gefäss, um noch ganzheitlicher zu schauen, hinzuschauen und nicht einfach nur die Lernziele zu besprechen zum Beispiel. Oder eben wenn wir ein Standortgespräch einberufen nachher auch nach ICF. Dass die Lehrpersonen dort auch bereit sein ein wenig einen breiteren Blick auf die ganze Situation zu werfen. Und, dort ist/ dort "dünkt" mich, ja, das ist so ein Bereich, welcher sich ganz fest überschneidet. Was gehört ins Elterngespräch und was gehört in Standortgespräch. Dass man dies gut vorbespricht auch mit den Lehrpersonen und schaut wie man dies organisieren will. #00:28:51-2#
- 29) B2: Ja und es ist auch ganz zentral, dass man einfach den Auftrag klärt. Wer führt jetzt dieses Elterngespräch, wer organisiert es? Wer gibt den Eltern die Vorbereitung. Ja dass man sich nicht so/ einfach noch so am Rand kannst du dann vielleicht auch noch zehn Minuten, ehm bekommst du dann noch Zeit um zu reden oder deine Fragen zu stellen oder Inputs zu geben. Sondern, dass man dies wirklich ganz vorher mit

der Lehrperson klärt, wer macht was, ja. (...) Das ist auch nicht immer einfach. Dass man da nicht noch so am Rand noch so schnell abgefertigt wird: "Ja, du kannst dann auch noch am SCHLUSS noch etwas sagen." Sondern, dass man seine Punkte auch wirklich auf den Tisch legen kann und mit den Eltern zusammen anschauen. Ja und ist dann häufig/ oder manchmal eine Logopädin dabei oder Psychomotorik. Die bringen ja dies alles unter einen Hut. Da ist es sehr wichtig, dass man eben sagt, wer dieses Gespräch führt und vorbereitet, ja. #00:30:04-2#

30) B3: Und ein wichtiger Bereich in diesem drin ist der Sozialbereich. Wo wir halt als Aussenstehende, wenn wir nachher in der Klasse drin arbeiten, viel mehr Feinheiten mitbekommen wie/ zum Beispiel bei der Gruppenbildung. Oder wenn die Schülerinnen und die Schüler selber Gruppen bilden können. Dann ist dies, der Lehrperson/ dieser "gheit das zwüsche". Die sieht nicht, wie dass die Gruppenbildung passiert und wie das hörbeeinträchtigte Kind dort integriert ist oder nicht. Und wir sehen halt dort nachher/ Wir schauen viel genauer hin, wie das dort/ Ob es ein Teil davon ist, ob es ganz selbstverständlich gewählt wird oder ob es eben gar nicht gewählt wird, oder es versucht "allei dürznusche". Das ist auch so ein Bereich, bei dem mich "dünkt", welcher ganz stark eine Überschneidung da ist von unserer Arbeit und der Arbeit der Lehrperson. #00:31:17-4#

31) B2: Mich "dünkt" auch immer wichtig, dass die Eltern und die Lehrpersonen auch die Transparenz mitbekommen. Dass sie nicht das Gefühl haben, die Lehrpersonen: "Ou, die Audiopädagogin telefoniert oder verhandelt noch dauernd mit den Eltern." Sondern, wenn ich etwas mit der Lehrperson kommuniziere, dass dies für die Eltern auch klar ist, was/ Natürlich nicht inhaltliche Absprachen. Aber, welchen Weg, dass es geht, oder/ Mich "dünkt" es sehr wichtig, dass sie einfach mitbekommen wie wir arbeiten und was auch unsere Inhalte sind. Dass da nicht irgendwie eine Mauer plötzlich oder fast eine Eifersucht, oder/ "Ja, die Audiopädagogin telefoniert jeden dritten Tag mit den Eltern und was redet sie dann mit ihnen." Sondern dass ich da sage: "Ich rufe die Eltern an und möchte es mit ihnen noch besprechen." Oder manchmal auch den Eltern: "Ich schaue da." Ehm ja, wenn jetzt das Kind noch ADHS. vielleicht eine Abklärung braucht. Dass wirklich ALLE den gleichen Wissensstand haben und nicht jemand aussen vor ist. Es gibt sonst Misstrauen und man weiss nicht, wer macht jetzt mit wem was und das ist ungut. #00:32:59-9#

32) I: Und eben so inhaltlich, wie macht ihr irgendwie das ab? Wie klärt ihr das, was inhaltlich so läuft mit Lernzielen, mit Förderzielen oder eben mit eben, was macht der Audiopädagoge? Häufig ist ja auch noch eine Heilpädagogin drin, vielleicht manchmal auch noch eine Logopädin. Und dann gibt es ja sehr oft Bereiche, wo nicht ganz klar ist, eben wer macht was. Wie klärt ihr diese Sachen oder wie geht ihr mit diesen Überschneidungsfeldern um? #00:33:30-4#

33) B4: Ich war mir jetzt auch die ganze Zeit am überlegen: Welche konkrete Situationen gibt es, die ich erlebt habe oder erlebe? Wo sind Problempunkte und so? Und eigentlich habe ich die eigentlich nicht. Und ich mag mich auch nicht an etwas erinnern. Und dann habe ich mir überlegt: Warum denn nicht? Und, also ich habe mir jetzt ein konkretes Beispiel überlegt: Das Einmaleins. Ein Kind kann das Einmaleins nicht. Das wäre jetzt so ein Thema, oder. Wer übernimmt jetzt das? So wie es "drna glüffe" ist bei Elterngesprächen und so, ist es so, dass ich eben gesagt habe: "Ich schaue,

dass es bis in einem halben Jahr das Einmaleins kann." Und dann wird das abgemacht. Aber das bedeutet ja jetzt nicht, dass die Lehrperson eigentlich sozusagen befreit ist. Weil SIE hat noch den Lehrplan zu erfüllen und dies bleibt ja gleich. SIE hat die Lehrplanverantwortung für dieses Kind, trotzdem. Mich "dünkt" einfach dies eine ganz gute Situation, wenn wir jemand sind, der einfach zusätzlich dazukommt. Und nicht, dass man grundsätzlich etwas abgeben kann von seinem Job. Weil das geht nicht. Die Lehrperson bleibt die verantwortliche Person für alles. Und alles was wir dazugeben können ist hoffentlich besser. Die Frage nur: Warum passiert dies so? Oder wie könnte es anders passieren? Wenn es anders passiert, warum ist es denn so passiert? #00:35:17-2#

34) B1: Ich habe dies auch ähnlich. Gerade solche Situationen hab ich auch. Es ist ja in diesen/ Im Französisch, oder Frühfranzösisch, vom Lehrmittel her ist es ja oft gegeben, dass die Kinder nachher Sachen präsentieren müssen. Und die Situation, welche ich jetzt gerade im Kopf haben bei diesen beiden Knaben, da ist wirklich die Aussprache vom Französisch schwierig. Weil sie einfach die Nuancen nicht hören. Und die Lehrperson, die hat einfach nicht Zeit, mit ihnen dies noch zu üben. Und dann gibt dies für mich eine Gelegenheit, bei der ich sagen kann: "Mou, nimm dein Zeug, wir gehen nebenan und nachher kannst du mir dies mal erzählen." Nachher bereite ich mit diesem Schüler wirklich ganz explizit dort das Französisch so vor, dass es nachher eben auch mit dem Ausdrücken, mit der Aussprache und so funktioniert. Und das trainiere ich so intensiv mit ihm, dass er wirklich nachher, wenn er die Präsentation macht in der Klasse, dass dies einigermassen nach Französisch tönt, nachher auch. Das sind so Situationen, wo ich denke, dort kann man wirklich eben, wie du sagst, so als zusätzliches Gefäss/ Weil die Lehrperson selber einfach schlichtweg nicht Zeit hat. Wenn du zweistufig fährst mit diesem Französisch-Lehrmittel, hast du nicht Zeit jedem Schüler dies mal abzuhören und zu sagen// #00:36:41-7#

35) B3: //Auch einstufig nicht// #00:36:43-1#

36) B1: //geht es fast nicht, ja eben, oder. Und dort sehe ich einen grossen Bereich, bei welchem man wirklich dort der Lehrperson auch und dem Kind eben irgendetwas bringen kann. #00:36:56-0#

37) B3: Bei mir ist es so, jetzt gerade. Also Frühfranzösisch ist jetzt in den letzten Jahren, oder überhaupt Französisch, ist bei mir wirklich ein Schwergewicht geworden, ab der dritten Klasse. Und das ist jetzt auch etwas, das ich mit den Lehrpersonen vorbe spreche, weil ich weiss jetzt "fang wie", so/ Und weiss von Anfang an wie. Und ich sage dies den Lehrpersonen auch, wie dass ich vorgehen. Wie dass/ Meistens im Frühfranzösisch gehe ich auch noch zur Schülerin zum Schüler nachhause. Und dann zeige ich einfach was ich mache und warum ich das mache. Weil es dort einfach mehr Struktur braucht und, genau, Aussprache ein grosses Thema ist und Wörter lernen ein grosses Thema ist und Strategien, Lernstrategien und WIE Wörter lernen ein grosses Thema ist. Bei dem man auch die Eltern informieren und unterstützen kann, wie sie ihr Kind unterstützen können und so weiter und so fort. Also ich finde auch/ also Französisch "dünkt" mich sonnenklar, dass das/ das wir dort auch super viele, viele Möglichkeiten haben zu unterstützen, welche den Unterricht einfach begleiten. Und das Gleiche "dünkt" mich zum Beispiel im Deutsch. Dort ist einfach,

wie eine andere Heilpädagogin und Heilpädagogen auch, förderdiagnostisch hinschauen, wo sind die punktuellen Schwierigkeiten und an dieses arbeiten. Und das bedeutet eben nachher nicht unbedingt ein Arbeitsblatt fertig machen, oder eben gar nicht. Sondern wie wirklich, "dünkt" mich in meinem Verständnis, dort hinschauen, sagen wir eben lange Vokale, kurze Vokale im Wort erkennen, was viel zu tun hat mit auditiver Wahrnehmung, was nachher die Basis ist von der Rechtschreibung und so weiter. Also dort wirklich punktuell unterstützen dort, wo es eben nötig ist. Und ich möchte jetzt nicht einfach nur die Aufträge von der Schule fertigmachen müssen, da würde ich mich wehren dagegen. #00:39:04-3#

- 38) B4: Eben auch hier jetzt das Spontane, oder. Ich habe auch Situationen erlebt, da hat ein Mädchen einen Test gehabt. Da ist es um Wortarten gegangen, etwa drei verschiedene Wortarten, die es hätten können sollen. Und in dem Test hat es ganz schlecht abgeschnitten. Und nachher habe ich dies mitbekommen und gesehen. Dann habe ich gesagt: "Machen wir gerade", oder. "Das schauen wir gerade zusammen an." Und das ist eben das Spontane, aber die Freiheit auch zu haben sagen zu können, entscheiden: "Das ist jetzt gerade wichtig und jetzt machen wir dies gerade." Nicht weil es gerade "gäbig" ist für die Lehrperson irgendwie das noch aufzuarbeiten, sondern weil wir finden im gesamten Kontext drin ist jetzt dies gerade wichtig und dann machen wir es. #00:39:50-9#
- 39) B3: Das schliesst einander nicht aus, oder. Das ist wie/ Man kann sich das vornehmen und etwas eben ganz anderes machen, wenn dies im Moment gerade Sinn macht. #00:40:01-6#
- 40) I: Es ist ja/ Das einfach etwas, wo ich daraus schliesse, eben solche Sachen kannst du wahrscheinlich auch nicht gerade am zweiten Tag machen, oder// #00:40:09-4#
- 41) B4: //Genau, darum// #00:40:09-9#
- 42) I: Das was wir vorhin besprochen haben, das Vertrauen und einfach so das Offensein und auch ein wenig die Lehrperson respektieren. Dass dies halt wie den Grundstein legt, dass man nachher auch so arbeiten kann, oder. Dass man eben dann vielleicht weniger eehm immer gerade so explizit sagen muss: "So nicht und da müssen wir mal zusammen reden." Und jetzt gibt es zwei Sachen. Und ich habe so ein wenig rausgenommen, eben. Es soll nicht etwas abgeben sein und sich nicht mehr darum kümmern und der Audiopädagoge schaut dann, oder. Sondern wir sind die Ergänzung. Und vielleicht noch als Nächstes: Wie bringt ihr Sachen rein konkret, welche jetzt vielleicht eher ein bisschen von unserer/ von unserem Pflichtenheft her kommen. Das Thema Nachteilsausgleich beispielsweise, oder. Wo die Lehrpersonen auch Bescheid wissen müssen und schlussendlich sie dann umsetzen müssen. Aber wo häufig wir halt die Fachpersonen sind und eigentlich wissen: Dieses Kind braucht das, es braucht dieses, es braucht jenes. Wie bringt ihr solche Themen rein? Spontan, macht ihr Termine ab, macht ihr dies am Anfang, macht ihr dies an einem Standortgespräch? Ganz konkret. #00:41:19-8#
- 43) B2: Also je nach Alter des Kindes. Wenn das Kind jetzt/ Ich habe die Erfahrung gemacht meistens bis in der vierten Klasse geht es noch ohne Nachteilsauswe...-ausgleich. Dann kann man das/ Ausweis ja (lacht) kann man es// #00:41:34-8#

44) B4: //Braucht es vielleicht mit der Zeit// #00:41:36-6#

45) B2: (lachend) Ja, vielleicht gibt es einen Ausweis. Der Nachteilsausgleich, dass es dies meistens nicht braucht. Und aber dann ab der vierten Klasse "dünkt" es mich schon wichtig, dass man etwas Schriftliches hat. Und dann spreche ich dies meistens schon gerade im Gespräch, im Infogespräch vor dem Schuljahr, also wenn das neue Schuljahr kommt schon an, dass es eben wichtig ist. Und dass dies dann auf uns zukommt und dass wir dies gemeinsam dann erarbeiten werden. Und schauen wie ist dies möglich von Seite der Lehrperson her und was ist von unserer Seite her wichtig, was dort drin stehen muss oder stehen sollte. Dass dies nicht so ein Übereumpeln ist, sondern, dass man dies wirklich dann zusammen erarbeitet. Und vor allem auch im Hinblick auf nachher die Oberstufe oder die weiteren Klassen, dass man einfach schon mal etwas "e chly eh" Schriftliches auch hat für die besonderen Bedürfnisse. Dass es nicht so/ Aber meine Erfahr/ Ich weiss nicht wie dies bei euch ist? In der Unterstufe habe ich jetzt noch nie einen Nachteilsausgleich gemacht. #00:42:54-6#

46) B4: Ja es ist schon, je weiter oben, desto nötiger. Und dann kann es eben schon die Situation geben, dass du dies gerade neu präsentieren musst. Vornedran noch nichts gemacht worden ist oder nicht nötig gewesen ist. Besser ist es immer im Rahmen von der gesamten Information und wo man grundsätzlich über die Hörsituation und die speziellen Sachen informiert. Das ist natürlich besser und nachher das zu sagen und nachher gibt es noch dies vom Nachteilsausgleich, da sind wir verpflichtet vom Gesetz her dies zu machen, und so. Aber das andere ist halt einfach auch, da muss man probieren, man muss einfach, wie man es schön diplomatisch präsentieren kann, dass dies einfach gemacht werden muss. #00:43:42-1#

47) B1: Für mich ist immer bei der Vorinformation dieser Nachteilsausgleich GANZ, GANZ ein wichtiger zentraler Punkt. Wo ich den Lehrkräften bereits von Anfang an sage: "Schaut, wenn es einmal nicht mehr geht, wenn es gewisse Probleme gibt in dem und dem Bereich, dann haben wir dann die Möglichkeit, dass wir dies machen können." Und wenn das nachher im Verlauf von einem Schuljahr oder vom Unterricht so dazu kommt, dass ich merke, jetzt ist wirklich der Punkt da, wo wir dies überlegen müssen, dann spreche ich es ganz konkret an und sage: "Schau, hier haben wir jetzt eine Situation, bei der wir uns überlegen müssen, können wir mit dem Nachteilsausgleich diesem Kind bessere Chancen geben? "E so". Und da spreche wirklich ich gerade die Lehrpersonen ganz konkret darauf daran und sage: "Schau, für mich ist jetzt der Punkt da, wo wir uns dies überlegen müssen, wo wir jetzt handeln müssen. Weil sonst wird dieses Kind durch seine Behinderung einfach benachteiligt, und das geht nicht. Also müssen wir dort irgendetwas machen. Wir müssen uns überlegen, was können wir?" Wie können wir dies handeln? Gibt es Möglichkeiten, dass wir dies schlank machen können, ohne dass wir da seitenlange Sachen ausfüllen müssen. Oder ist es wirklich einfach nötig, für dass ich/ dass wir es schreiben, dass wir uns bewusst sind, was wir machen. Also es ist für mich wirklich einfach bei der Vorinformation von den Lehrpersonen, ist dies für mich GANZ ein zentraler Punkt, dass ich ihnen auch sage: "Schaut, da haben wir ein Instrument, womit wir das Kinder entlasten können von gewissen Sachen. Es muss nicht weniger, aber es muss anders." #00:45:14-3#

- 48) B3: Ich mache dies auch so, dass ich dies in der Vorinformation anspreche. Und nachher ist es einfach ein Teil vom Standortgespräch im zweiten Quartal, also zwischen Oktober und Dezember, muss dies ganz klar ein Gefäss haben in diesem Standortgespräch, wo geschaut wird: Was ist jetzt nötig und was ist nicht nötig? Was kann man noch weiterziehen lassen ohne Nachteilsausgleich? Und wo soll man/ wo fangen wir jetzt an? Und/ #00:45:51-0#
- 49) B1: Es kommt mir manchmal "e so chly" vor bei diesem Nachteilsausgleich, weisst du so das Gleiche wie mit dieser unseeligen RILZ-Geschichte. (...) Dass einfach, wenn es irgendwo anstosst, dass man gerade/ Damals als dies neu aufgekommen ist, dass alles nach diesen RILZ geschrien hat: "Jetzt rilzen wir, jetzt machen wir das und das muss dieses nicht mehr, und (unverst.)." Und beim Nachteilsausgleich "dünkt" mich ein bisschen dasselbe. Es gibt so viele Möglichkeiten, wie man da noch individuell, individualisieren und wie man andere Möglichkeiten schaffen kann, um dass dieses Kind das schaffen kann. So ein kleines Beispiel: Ich habe einen Knaben, der wirklich Schwierigkeiten hat seine Gedanken zu formulieren. Er weiss alles, er weiss unwahrscheinlich viel. Aber wenn er das irgendwie in einen Satz kleiden sollte, dass (unverst.) ist fast unmöglich. Das geht so wirr durcheinander, dass er das irgendwie nicht "büschele" kann. Und dann war ich kürzlich, gerade vor den Ferien, etwa in der letzten Woche vor den Herbstferien, war ich gerade in eine Situation hineingekommen. In eine Testsituation. Und nachher hätte dieser Knabe sollen/ Die Fragen sind so offen formuliert gewesen, dass er nicht einfach mit ein, zwei Worten etwas sagen konnte. Sondern er musste ganze Sätze machen und musste seine Gedanken ordnen. Und der konnte dies nicht, konnte schlichtweg einfach nicht. Dann habe ich damals dieser Lehrperson gesagt: "Du, jetzt können wir ihn da eine Stunde sitzen lassen und er hat nach einer Stunde hat er einfach nichts auf dem Papier. Jetzt nehme ich die Probe, den Test und gehe mit ihm ins Nebenzimmer und mache diesen mit ihm." Und nachher bin ich dort rüber, und nachher habe ich/ das war ganz phänomenal, ich musste dem nur wie Stichwörter geben oder die Fragen nur ein bisschen anders formulieren und nachher hat es gesprudelt. Nachher musste ich noch sagen/ habe ich noch mit ihm den Satz konstruiert, oder. Wie kannst du jetzt dies sagen in einem Satz und so. Nachher hat er nach einer Stunde, oder vielleicht eineinhalb Stunden haben wir gebraucht, hat er diesen Test gelöst gehabt. Und hat nachher, OHNE dass er irgendwie eine Sonderbehandlung gehabt hätte, nachher in der Benotung, hat er dort einen Fünfeinhalber geschmissen. Ich musste ihm nicht die Antworten geben, ich musste ihm nur helfen die Antworten irgendwie wie formulieren zu können, so. Und das "dünkt" mich manchmal noch so, ja, ist auch so eine Situation, wo ich halt auch einfach nicht die Lehrperson frage sondern einfach sage: "Und jetzt mache ich es so. Jetzt probiere ich es mit ihm das so." #00:48:32-6#
- 50) B2: Ja und der Nachteilsausgleich, das ist ja auch manchmal hilfreich für die Lehrpersonen, damit sie auch gegenüber den andern Eltern einfach sagen können, dass/ ja sonst denken andere Eltern: "Warum hat jetzt der das Recht mit dem Kurt in das Nebenzimmer zu gehen und das ist doch eine Bevorteilung und/". Dann einfach zu sagen, ja, aufgrund von dem und dem steht das diesem Kind zu. Und ehh ja, dann ist auch die Lehrperson abgesichert. Von dem her ist es auch ein gutes Instrument, ja. #00:49:09-6#
- 51) B3: Es ist natürlich schön, wenn Lehrpersonen bereit sind mit gesundem Menschen-

verstand dort Anpassungen zu machen, ohne dass es schriftlich festgelegt ist. Aber die Gefahr ist eben nachher, das hast du vorhin gesagt, oder, wenn zum Beispiel dieses Kind nachher in die Spez-Sek kommt und nachher habe ich nichts in den Händen schriftlich von vorher. Dann stehe ich saublöd da. Hingegen wenn in der sechsten Klasse ein Nachteilsausgleich gemacht worden ist mit verschiedensten Punkten. Sagen wir zum Beispiel eben, die Aussprache wird weniger stark bewertet oder Hörverstehen wird nicht bewertet oder so. Dann/ und das ist vielleicht dort nicht mal nötig gewesen, vielleicht ist die Aussprache so gut gewesen dort, was dort verlangt worden ist in der sechsten Klasse, dass man nicht auf den Nachteilsausgleich zurückkommen und Anpassungen machen musste. Aber nachher in der Spez-Sek zum Beispiel, Siebte, ist es plötzlich extrem streng. Und also ICH bin jetzt "ämu" gerade sehr froh, bei diesem einen Mädchen, welches gerade in der Spez-Sek ist, dass ich sagen kann: "Schaut, dies ist der Nachteilsausgleich vom letzten Jahr und wir haben die, die, die und die Anpassungen gemacht. Und in der Musik hat es keine Art analytisches, ehmm wie sagt man? Musik..., Musikgehör. Also sie musste nicht Instrumente heraushören oder was auch immer." Und dann ist wie die Schwelle für einen Nachteilsausgleich nachher auch weiter oben zumachen ist kleiner, als wenn vorher gar nichts ist. Und darum "dünkt" es mich schon wichtig, dass es wirklich auch etwas schriftlich festgelegt ist, nachher ab der sechsten Klasse, fünften, sechsten Klasse. #00:51:00-9#

52) I: Gut. Auch gerade der Nachteilsausgleich ist so ein Beispiel, wo man auch klar "echly" sieht, oder. Es ist ja nicht einfach nur unsere Aufgabe, es ist auch nicht nur der Lehrperson ihre Aufgabe, es sind beide. Dann gibt es eben halt häufig so eine Schnittmenge, wo man zusammen drüber reden muss, wer macht was, wer hilft wem? Ehh, jetzt zum Schluss noch ganz konkret eine Frage, einfach kurz. Eben, wenn es das Ziel ist nachher irgendwann so eine Broschüre zu haben, welche man vielleicht auch einsetzen kann gerade so bei einem Gespräch mit Lehrpersonen, wo man vielleicht mal darüber redet: Wie gleisen wir unsere Zusammenarbeit auf? Was sind meine Aufgaben? Wo sind meine Grenzen? Was sind deine Aufgaben? Wo sind deine Grenzen? Was müsste inhaltlich etwa so drin sein in so einer Broschüre? Gibt es formale Kriterien noch, welche man "chly" beachten müsste? Was wären da jetzt eure Wünsche oder eure Vorstellungen, damit man sie nachher vielleicht auch brauchen und einsetzen könnte und es nicht einfach etwas ist für in das Regal? #00:51:59-9#

53) B3: Das ist deine/ Willst du uns deine Arbeit?? Also ich finde es darf nicht viel zu lesen/ es darf nicht anstrengend sein durchzulesen, es müssen kurze/ also jetzt formal, einfach kurze Texte, nicht lange. #00:52:26-4#

54) B2: Grundsätzlich finde ich es gut, wenn wir etwas in der Hand hätten. Wir haben ja so ein Blatt ehmm, es ist mir jetzt gerade so in Erinnerung, ja, was können wir anbieten als Audiopädagogen, auf einem Blatt so zusammengefasst. Ich finde das schon noch hilfreich, dass man etwas abgeben kann, etwas in der Hand hat. Aber andererseits, ja, das grundsätzlich auf jeden Fall, aber sie bekommen in diesem Infogespräch so viel Informationen, dass dann dies nicht zusätzlich noch "weiss wie" ein grosser Teil beanspruchen darf. #00:53:08-9#

55) B1: Ich denke einfach inhaltlich vielleicht braucht es mehr so Denkanstösse. So das

Aufmerksam machen, das wäre noch möglich, jenes wäre noch möglich, wie Möglichkeiten so "chly" aufzeigen. Wo dass man sich weiter informieren könnte. Wie dass man allenfalls weiterfahren könnte und so weiter. Nicht zu konkret werden "dünkt" mich, sondern es ist ja immer dann mehr situativ wieder anders, oder, also. Aber dass man so Denkanstösse bekommt. Wie man so etwas gestalten könnte. Wie man so etwas machen könnte. Wie man so etwas angehen könnte, "dünkt" mich noch so wichtig. #00:53:54-1#

56) B4: Nein, oder grundsätzlich gilt, also das ist ja klar. Es sollte möglichst professionell daher kommen, oder, dass es möglichst einen guten Eindruck/ Es wird ja im gleichen Konzept sein, oder und HfH drauf und so. Solches ist wichtig, oder. Dass man nicht einfach so irgendwie mit einem einigermaßen Blatt hinget, sondern dass es etwas darstellt, oder. Und was mir jetzt gerade noch so durch den Kopf geht, da geht es nicht um das, aber ich sage es jetzt trotzdem. Ich würde es noch wichtig finden für die übergeordnete Stelle, also jetzt Schulleitung zum Beispiel. Das ist mir jetzt spontan durch den Kopf gegangen. In der Regel haben wir ja, "ämu" am Anfang, keinen Kontakt zur Schulleitung. Aber das wäre auch so einen Idee, dass man sagt: "Hört, ab nächsten Sommer werde ich an eurer Schule sein. Wir hätten hier "afa" noch eine Broschüre, damit ihr wisst, dass was meine Rolle dabei ist. Weil viele wissen das ja gar nicht, die Schulleitungen. #00:54:51-6#

57) B3: Das mit der Rolle, das ist mir eben auch noch gerade durch den Kopf gegangen. Manchmal haben/ also ich habe es auch schon erlebt, dass Lehrpersonen wie davon ausgegangen sind, dass wir ein Teil vom, dass wir quasi von der Schule, zur Schule gehören und von der Schule angestellt sind und wie dass wir nicht, eigentlich dass wir nicht/ Ich habe schon erlebt, dass mich eine Lehrerin gefragt hat: "Ja, du, kannst du jetzt die Lektionen einfach streichen, so? Kannst du jetzt einfach nur noch nachhause gehen und nicht mehr in die Schule gehen, so?" Und wirklich eben was für eine Rolle haben. Und dass wir haben und dass wir eigentlich eben von den Eltern angestellt sind am Schluss und nicht irgendwie von einer Schulkommission// #00:55:40-6#

58) B4 //das Mandat haben// #00:55:41-8#

59) B3: //oder das Mandat haben, ja. Ja, dass es die Rolle klärt von uns, ja. #00:55:50-2#

60) B4: Eben einerseits schon für die Lehrpersonen, aber eben auch gerade obendran. Und wenn es nachher Probleme gibt, es gibt "drna" Situationen, wo es vielleicht günstig ist, wenn man sagt: "Jetzt wäre gut, wenn der Schulleiter dabei wäre." Dann wäre er schon im Bild, wer wir sind, was wir machen und wenn er aber nicht im Bild ist und wir kommen nicht, denkt er: "Aber was wollen die das, was soll das und so?" Weil dann ist vielleicht schon gerade Abwehr. Und für das fände ich es auch gut. #00:56:19-5#

61) B1: Was ich oft mache, dass ich Schulleiter frage: "Hör mal!". Dass ich mich vorstellen gehe bei der Schulleitung und sage: "Ich kommen jetzt dann regelmässig zu euch in das Schulhaus. Hast du Interesse mal zu hören, was mein Auftrag ist, was ich "chume cho mache". Und nachher in der Regel kommt dies sehr gut an und dann wissen sie nachher auch, dass ich komme und in welcher Fuktion ich da bin und wie

das funktioniert auch von der Anstellung her und so. Und eben das ist noch ein wichtiger Punkt, dass ich sage: "Ich habe das Mandat von den Eltern. Die Eltern wünschen, dass das Kind begleitet wird." Entweder zuhause oder in der Schule. Und ja, dann ist dies in der Regel nachher klar. Dann, wenn nachher irgendwas ist, weiss er bereits Bescheid.

11.10. Summaries

Dokumente und Variablen	Informationsaustausch	Beratung APD
Transkript HSM überarbeitet	<p>LP berichten wie läuft es in der Schule Wünsche LP, mögliche Formen ZA</p> <p>ohne Forderungen, wertschätzend, neugierig</p> <p>aufzeigen, dass es eine Chance ist, was wir anbieten können</p> <p>nicht viel fixe Gefässe, laufend Pause, informell oder per Mail</p> <p>Offenheit, Besucherrolle</p> <p>rechtzeitig dort sein um Möglichkeit zum Austausch zu schaffen</p> <p>Beobachtungen austauschen</p> <p>Über Elternkontakt Informieren</p> <p>Informieren über Fördermassnahmen, z.B. Französisch</p>	<p>Kontaktaufnahme und Erstgespräch Infos zu Hörbehinderung</p> <p>Erstgespräch möglichst früh</p> <p>Beratung Bedürfnisse des Kindes im Unterricht</p> <p>manchmal LP selber mit Fragen</p> <p>NTA im Infogespräch und ab 4 Klasse, kommt auf uns zu, gemeinsam erarbeiten</p> <p>Information über die Hörsituation auch NTA erwähnen</p> <p>NTA ganz wichtiger Punkt</p> <p>Info an Erstgespräch, Beratung an Standortgespräch NTA</p>
Dokument (1) Transkript ZGSZ überarbeitet	<p>E-Mail, WhatsApp, LP schätzen dies</p> <p>Ausnahme, dass man regelmässige Gefässe für Austausch hat</p> <p>beschränkte Zeit vorher, nachher</p> <p>neue Medien helfen, aber auch Tür- und Angelgespräche sind sehr wichtig, sind regelmässig</p> <p>paar Infos loswerden, auf deren Grundlage man weiterfahren kann</p> <p>Auch Gefahr, wenn Tür- und Angelgespräche nicht mehr reichen, schnell vergessen, Missverständnisse, bleibt liegen</p> <p>nach Tür- und Angelgesprächen im Auto, klar muss nachher noch eine Mail machen, dann kannst du dich darauf beziehen</p> <p>LP kommt meist auf APD zu bei Schwierigkeiten</p> <p>Sensibilisierung der LP manchmal Herausforderung</p> <p>Informationsfluss besser als früher, Quartalsplan, Wochenplan und so, hilft sehr bei Vorbereitung, Ziel auch Förderung und Synergien bei jüngeren Kindern muss gut kommuniziert werden, Lernstand etc. Aber STAO Gesprächs, spätestens als guter Ort, wo da an oft neue impulse für ZA</p> <p>multiprofessionelle Teams, nehmen Informationsaustausch sehr ernst, auch APD positiv erlebt</p> <p>nachfragen ist notwendig von APD eichtig, was läuft, etwas aufgefallenetc. dann kommen Infos auch</p>	<p>LP sind unsicher und fragen zu Beginn</p> <p>Einladung Kollegium für Info, Anlage, NTA waren Thema</p> <p>Technische, Schnittpunkt und Beratungsthema, viele Fragen</p> <p>Infos zu SuS und Hörbeeinträchtigung, Kurse, Empathielektion</p> <p>Merkblätter als Basis für Beratung</p> <p>Merkblätter abgeben, nicht zu viel mündlich am Übergabegespräch</p>

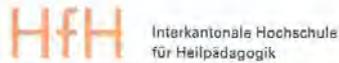
Dokumente und Variablen	Rollenklärung	Irritation	Konflikt
Transkript HSM überarbeitet	Respekt gegenüber KLP Grenzwanderung nicht Hilfstlehrer Offenheit im Hinterkopf unsere Aufgabe Besucherrolle LP sollen profitieren können, Nutzen sehen Einsatz als Klassenhilfe Abgrenzung Instrumentalisierung uneutes Gefühl, ansprechen Rolle innerhalb Klasse, System Abgrenzung andere Kinder Bewusst sein wo die Grenzen sind Elterngespräch zentral, Auftrag klären Wer führt besondere Absprachen Wenig Probleme > klare Abmachungen Zusätzliche Funktion nicht Verantwortung abgeben als KLP	Erwartung an APD übernimmt immer Halbklassse wir wollen hier nicht "helfpädagogieren" Irritation LP warum hb Kinde NTA	Konflikt uneutes Gefühl, rasch ansprechen andere Meinung Haltung Unterrichtsstil nicht alle Aufträge der Schule fertig machen müssen / AB nichts Schriftliches NTA Wechsel Oberstufe Bei Konflikten von Vorteil, wenn SL schon informiert ist
Dokument (1) Transkript ZGSZ überarbeitet	NTA Vorteil für LP Rolle Klärung der Funktion gegenüber SL Ineffizienz, wenn Ziel nicht klar ist Fachpersonen Technik Abgrenzung: Nachfragen abgrenzen, Instrumentalisieren größer Bedarf BSS, können gar nicht alles abdecken Klare Inhalte, Auftrag hb spezifische Förderung Mäthelplan machen, sinnvoll? Wenn formulierte Lernziele zu kurz kommen Respekt vor Fachperson zu Beginn entlasten, für alle da Unwissen Ausbildung und Hintergrund kein Heilmittel was APD machen Unterschied Logopädie Wissen über die APDs, Präsenz, Gemeinden	Unsicherheit, wie läuft das? nicht wissen was läuft Sprüche gegen hb Mädchen, Reaktion ist gefordert Abdelegieren, nicht fertige AB Mäthelplan machen? Versicherung, Respekt vor APD am Anfang Verletzung "Privatsphäre" schaut mir beim Unterricht über die Schulter Respekt vor Mehraufwand	Wechsel LP, kennt System nicht Blockade, unkooperativ, eigenes Ding machen, separativ als Lösung wenn LP die sozial emotionale Entwicklung nicht im Blick hat zu wenig sensibilisierte LP Verweigerung Klasse, Kontakt, Kooperation Verhärtung Fronten LP - Eltern Konkurrenzdenken SHP

Dokumente und Vertablen	Übergänge / Übergaben	Gespräch	Elternarbeit	Einzelfördermassnahmen
<p>Transkript SMA übersenbeitet</p>	<p>Ruf eilt einem Voraus bei Stufenwechsel, hier positiv</p> <p>Vertrauen erarbeiten, Kompliment frage dich drauf, Annahme LP hat</p> <p>RFA vor Übergang implementieren, wichtig Entlastung</p>	<p>Standortgespräche, wesenslicher Punkt!</p> <p>Elterngespräche</p> <p>gute Absprache, Erwartungen, genügend Zeit</p>	<p>Transparenz LP Eltern, Kontakte Info</p> <p>Kommunikation und Koordination</p> <p>RFA gegenüber anderen Eltern evtl. vertiefen</p>	<p>Bedürfnisse sind erkennen, eingehen</p> <p>Diagnostik und Förderung</p> <p>Flexibilität</p> <p>Zusätzliche Funktion, ihre Absprache, z.B. ein mal eins</p> <p>Frühstück Vortrag über, ohne Stress und mit Hilfe AFD</p> <p>Frühmorgens Schwerpunkt, Info was machen und auch Eltern bez. Lernstrategien etc. und Müde unterstützen</p> <p>deutsch, nicht AB sondern, Vokale erkennen, Aufbau</p> <p>punktuell unterstützen dort wo es nötig ist.</p> <p>schlechter Test zurück, machen wir zusammen, spanien, Aktualität</p> <p>Beispiel Jungs, Schüler aber nicht in einem Satz schreiben, Assistenz AFD, gute Lösung, Inzwischen, AFD ich mache das wo</p> <p>Wenn LP Inkompetent, mache mein Ding, separate Förderung, und hat mehr davon</p> <p>Abschließen von nicht fertigen Aufträgen, frage dich, Austausch für Probleme</p> <p>für andere Person so völlig ok, in aller ruh nochmals anzuhören um ev. auffangen</p> <p>bei grossem Bedarf, ISS oder mit schwierige Ressourcen nicht da, abgrenzen</p> <p>Basics, Fäses, Sprache, Hören, Hörerf, Hörverständnis, Deutsch oder Fremdsprache</p> <p>LP kommen oft und merken Bedarf, wo noch vertiefen mit h's SuS</p> <p>Förderplan für SuS, kommunizieren mit Eltern und LP</p>
<p>Dokument 1)</p> <p>Transkript ZGSZ Überarbeiten</p>	<p>Übernahmegespräch wichtige Sache</p> <p>Hilfen neu LP, System wieder neu aufbauen und erarbeiten</p> <p>einmal vor Anfang an ihr Kollegium, alle informiert, positiv</p> <p>Vorgespräche, vor SJ Beginn, Informationen geben</p> <p>Übergabegespräch, nicht zu viel sagen, Merkblätter, Vorteil schriftlich, Entlastung</p> <p>idealiter alter und neue AFD, alte und neue LP</p>	<p>STAO Gespräche</p> <p>neue Impulse für ZA</p> <p>Übernahmegespräche</p> <p>Vorgespräche, Info LP</p> <p>deckt sich mit Übernahme/Übergabe</p>	<p>WIE? kommunizieren auch Eltern einbeziehen</p> <p>Elternarbeit, wer macht es jetzt?</p> <p>AFD gerne, oft längerer Kontakt</p> <p>wird von LP geschätzt</p> <p>spielen, dass gewisse Infos zu Eltern und Audioschüler da ist</p> <p>Vermittlerrolle!</p> <p>konflikte, Ängste, Verständnis fördern</p> <p>Förderplan, zusammen mit Eltern Ziele formulieren und kommunizieren</p>	

Dokumente und Variablen	Hospitalität in der Klasse	Formen von gemeinsamem Unterricht	Fördermassnahmen im Unterricht
Transkript HSM überarbeitet	<p>Hospitalität in der Klasse</p> <p>Bedürfnisse vom Kind erkennen als unsere Aufgabe und auf diese eingehen</p> <p>beobachten und Schlüsse ziehen</p> <p>"nur" zuschauen kontraproduktiv, Angst</p> <p>was wenn Beobachtungen, welche schwierig sind aber nicht eigens Kind betreffen</p> <p>Beobachtung Gruppenbildung z.B. soziale Prozesse besserer Zugang als LP, differenzierter</p> <p>Wie ander SHP "hinschauen" Diagnostik</p>	<p>will aktiv sein, Unterstützung</p> <p>Ziel dass LP Meinung ist, das bringt mir etwas</p> <p>gemeinsam Unterrichten, Grenzen, immer Halbklass</p> <p>integrativ im Unterricht dabei sein kann schwierig sein, sehr abhängig Fördermassnahme Lärmreduzierung, Störlärm, hilft allen etwas, Wirkung auf LP</p> <p>Störungen im gemeinsamen Unterricht</p> <p>Austausch und Beratung LP</p> <p>Chance von einander lernen</p> <p>Sozialbereich bekommen wir mehr mit</p> <p>Gruppen bilden > starke Überschneidung als Beobachterin von diesen Prozessen</p>	<p>geförderte Flexibilität, muss gut im System drin sein dafür</p> <p>Fördermassnahmen für hb Kind kommen zu kurz wegen Einsatz für Halbklass</p> <p>Fördermassnahme Lärmreduzierung, Störlärm, hilft allen etwas, Wirkung auf LP</p> <p>Nachteilsausgleich, wichtiges Thema!!!</p>
Dokument [1] Transkript ZGSZ überarbeitet	<p>Fachfrau kommt und schaut über die Schulter, Respekt</p>	<p>Je besser Kooperation, desto besser in der Klasse arbeiten</p> <p>Gruppe übernehmen, ja, wenn ich gut eingebunden bin, macht es Sinn</p> <p>Null Möglichkeit in Klasse zu kommen, Verweigerung der LP</p> <p>Oberstufe schwieriger</p> <p>gemeinsam mit Kindern geklärt</p> <p>Good Practice, Konflikte lösen mit Knabengruppe über längere Zeit</p> <p>Angebot Sozialtraining mit ganzer Klasse</p> <p>good Practice Musical, Voraussetzung für beide hohe Präsenz eher Ausnahme, aber wo möglich Gelingensfaktor</p>	<p>Konflikte lösen mit Knabengruppe, Grosse Akzeptanz der FA APD in der Klasse</p> <p>Sozialtraining</p> <p>Empathielektion</p> <p>ISS Kinder zu grosser Förderbedarf, Absprache mit SHP, keine Fallführung</p> <p>Abgrenzung</p> <p>Impulse von LP Deutsch, Franz, kannst du noch mal vertiefen?</p> <p>Wie weit gehen, Maßpläne?</p> <p>Tipps für hb Kinder helfen oft immer allein im Unterricht</p>

Evidenz- und Wirklichkeit	Transparenz / Prozess	Kooperation / Planung	Systematik / Abgrenzung	Anspruch / Intervention
<p>Transparenz / Prozess</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Systematik / Abgrenzung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Anspruch / Intervention</p> <p>Transparenz / Prozess</p>
<p>Transparenz / Prozess</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Systematik / Abgrenzung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Anspruch / Intervention</p> <p>Transparenz / Prozess</p>
<p>Transparenz / Prozess</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Systematik / Abgrenzung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Anspruch / Intervention</p> <p>Transparenz / Prozess</p>
<p>Transparenz / Prozess</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Systematik / Abgrenzung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Anspruch / Intervention</p> <p>Transparenz / Prozess</p>
<p>Transparenz / Prozess</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Kooperation / Planung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Systematik / Abgrenzung</p> <p>Transparenz / Prozess</p>	<p>Anspruch / Intervention</p> <p>Transparenz / Prozess</p>

11.11. Selbständigkeitserklärung



Erklärungen zu wissenschaftlichen Arbeiten an der Hochschule für Heilpädagogik (Mit Arbeit und CD der Begleitperson abgeben)

1. Selbständigkeitserklärung

Ich bestätige ausdrücklich, dass es sich bei der von mir eingereichten Arbeit mit dem Titel:

*Zusammenarbeit und Schnittstellen in der integrativen Schulung
von hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*
um eine von mir selbst und ohne unerlaubte Beihilfe sowie in eigenen Worten verfasste Originalarbeit handelt.

Sofern es sich dabei um eine Arbeit von mehreren Verfasserinnen oder Verfassern handelt, bestätige ich, dass die entsprechenden Teile der Arbeit korrekt und klar gekennzeichnet und der jeweiligen Autorin oder dem jeweiligen Autor eindeutig zuzuordnen sind.

Ich bestätige überdies, dass die Arbeit als Ganze oder in Teilen weder bereits einmal zur Abgeltung anderer Studienleistungen an der HfH oder an einer anderen Ausbildungseinrichtung eingereicht worden ist, noch künftig durch mein Zutun als Abgeltung einer weiteren Studienleistung eingereicht werden wird.

Ich erkläre, dass ich sämtliche in der oben genannten Arbeit enthaltenen Bezüge auf fremde Quellen (einschliesslich Tabellen, Grafiken u. Ä.) als solche kenntlich gemacht habe. Insbesondere bestätige ich, dass ich ausnahmslos und nach bestem Wissen sowohl bei wörtlich übernommenen Aussagen (Zitaten) als auch bei in eigenen Worten wiedergegebenen Aussagen anderer Autorinnen oder Autoren (Paraphrasen) die Urheberschaft angegeben habe.

Ich nehme zur Kenntnis, dass Arbeiten, welche die Grundsätze der Selbständigkeitserklärung verletzen, als Plagiat betrachtet werden und die entsprechenden rechtlichen und disziplinarischen Konsequenzen nach sich ziehen.

2. Publikation durch die HfH

Ich nehme zur Kenntnis, dass die HfH die elektronische Fassung meiner Arbeit auf dem www publizieren kann, und bestätige hier, dass die Arbeit, die ich auf der CD abgegeben habe, entsprechend anonymisiert bzw. gekürzt ist (sensible Daten, z.B. im Anhang, Lebenslauf etc.).

Ich lehne eine allfällige Publikation auf dem www ab.

3. Datum, Name(n), Vorname(n), Unterschrift(en)

Ich bestätige mit meiner Unterschrift die Richtigkeit der Angaben unter 1 und 2.

5.12.2017 Lukas Bühlmann

L. Bühlmann