

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Departement 2/ Studiengang Gebärdensprachdolmetschen

Wissenschaftliche Arbeit: Bachelorarbeit

**Die Veränderung der Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen bei
hörenden Jugendlichen**

Eingereicht von: Jeanne Auf der Mauer

Begleitung: Prof. Dr. phil. Tobias Haug

17. Februar 2013

Abstract

Wie in vielen Organisationen und Institutionen im und rund um das Behindertenwesen wurde und wird auch im Gehörlosenwesen versucht mittels Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit in Schulen die stereotypen Bilder von und Vorurteile gegenüber gehörlosen Menschen in positiver Weise zu verändern. Meistens geschieht dies durch einen einmaligen Besuch, bzw. eine einmalige Intervention im Unterricht. Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird anhand einer quantitativen Befragung der Frage nachgegangen, ob sich in der Einstellung von Jugendlichen zu gehörlosen Menschen nach einem einmalig durchgeführten Unterrichtsblock mit einer gehörlosen Fachperson eine derartige Veränderung nachweisen lässt. Damit soll die Effizienz dieser im Zuge der Öffentlichkeitsarbeit angewandten Methode überprüft werden. Die Daten zur Einstellung der Jugendlichen wurden durch ein Paneldesign anhand eines Quasi-Experimentes erhoben. Dabei wurden zwei Gruppen von jugendlichen Schülern und Schülerinnen zu zwei Zeitpunkten zu ihrer Einstellung befragt. Mit der einen Gruppe wurde zwischen den beiden Befragungen eine zu diesem Zweck konstruierte Unterrichtseinheit durchgeführt. Bei der zweiten Gruppe, welche als Kontrollgruppe fungierte, fand keine solche Unterrichtseinheit statt. Die Auswertung der Ergebnisse zeigt trotz des Unterrichtsblockes keine signifikanten Unterschiede, bzw. Veränderungen der Unterrichtsgruppe in ihrer Einstellung zu gehörlosen Menschen. Als Gründe werden einerseits die relative Stabilität der bestehenden Einstellung gegenüber Gehörlosen, andererseits die kurze Zeitspanne der Unterrichtseinheit, in der eine ausführliche Beschäftigung mit dem Thema und ein vertiefter Kontakt mit einem gehörlosen Menschen nicht zustande kommen kann, vermutet. Der letzte Aspekt wäre für eine messbare und nachhaltige Veränderung von Einstellungen unabdingbar.

INHALTSVERZEICHNIS

VORWORT	4
1 Einleitung	5
1.1 <i>Zur Wahl der Thematik</i>	5
1.2 <i>Die Relevanz der Untersuchung</i>	5
1.3 <i>Aufbau der Arbeit</i>	5
2 Die zugrunde liegende Theorie	6
2.1 <i>Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen</i>	6
2.2 <i>Einstellung</i>	6
2.2.1 <i>Einführung</i>	6
2.2.2 <i>Definitionen des Begriffs Einstellung</i>	7
2.2.3 <i>Abgrenzung gegenüber ähnlichen Begriffen</i>	10
2.2.4 <i>Einstellungsbildung</i>	11
2.2.5 <i>Funktionen von Einstellungen</i>	13
2.2.6 <i>Einstellungsänderung</i>	14
2.3 <i>Jugendliche und ihre Einstellung</i>	19
2.4 <i>Bestandsaufnahme der Situation im Gehörlosen- und Behindertenwesen in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit in Schulen im Kanton Zürich</i>	20
3 Fragestellungen und Hypothesen	21
4 Methode	22
4.1 <i>Gewählte Forschungsstrategie und Methode</i>	22
4.2 <i>Instrument für die Datenerhebung</i>	23
4.3 <i>Wahl der Stichprobe</i>	24
4.4 <i>Vorgehen bei der Durchführung</i>	24
4.5 <i>Datenanalyse und Aufarbeitung</i>	27
5 Ergebnisse	27
5.1 <i>Deskriptive Daten</i>	28
5.2 <i>Schliessende Statistik</i>	34
6 Diskussion	42
6.1 <i>Allgemeine Erkenntnisse</i>	42
6.2 <i>Methodendiskussion</i>	42
6.2.1 <i>Wahl der Stichprobe</i>	43
6.2.2 <i>Das Befragungsinstrument</i>	43
6.2.3 <i>Statistische Auswertung</i>	43
6.2.4 <i>Probleme der Messung von Einstellung</i>	43
6.3 <i>Evaluation des Unterrichts</i>	44
6.4 <i>Diskussion der Ergebnisse</i>	46
6.5 <i>Schlussfolgerung und Konsequenzen für die Gebärdensprachdolmetschenden</i>	48
6.6 <i>Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung</i>	48
6.7 <i>Ausblick</i>	49
LITERATURVERZEICHNIS	51
TABELLENVERZEICHNIS	53
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	54

VORWORT

Im Rahmen meiner Ausbildung zur Gebärdensprachdolmetscherin und den sich daraus ergebenden Themen und Diskussionen mit Mitstudierenden, Dozierenden, gehörlosen Menschen, Familie und Freunden stiess ich immer wieder auf das Bild der gehörlosen Menschen in der Gesellschaft, in welcher die meisten Personen wenig oder gar nichts mit Betroffenen zu tun haben. Die in unserem Studiengang viel gehörten, erlebten und diskutierten Stigmatisierungen und Vorurteile gegenüber gehörlosen Menschen wollte ich genauer unter die Lupe nehmen. So wurde die Einstellung zu gehörlosen Menschen das zentrale Thema dieser Arbeit. Im begrenzten Rahmen einer Bachelorarbeit war es mir nur möglich, auf eine sehr kleine und spezifische Stichprobe zurückzugreifen. Die Untersuchung dieser Stichprobe sowie die Vor- und Nachbereitung dauerten gut ein Jahr, von Dezember 2011 bis Februar 2013, und wurden im Raum Zürich durchgeführt.

Für die grosszügige Unterstützung in verschiedensten Bereichen möchte ich mich vorab bei folgenden Personen von Herzen bedanken:

Prof. Dr. phil. Tobias Haug, Prof. Patty Shores-Hermann, Dr. phil. Ueli C. Müller, Prof. Dr. Christiane Hohenstein, Prof. Dr. Christian Liesen, Dr. Wiltrud Weidinger Meister, Prof. Dr. Ruth Gurny und Marc-Morten Jaeggi für die umfangreiche fachliche Unterstützung. Carmela Zumbach für die Bereitschaft an dieser Arbeit mitzuwirken und die gute Zusammenarbeit.

Sandra Maag, Pascal Furrer, Daniel Scheiwiller, Chantal Keller, Andreas Baumann, Susanne von Däniken, Daniela Zbinden, Nadine Feger, Moritz Dühr, Thomas Koller und Jürg Zollinger für die Mithilfe und Bereitschaft ihre Klassen für meine Untersuchung zur Verfügung zu stellen.

Den Jugendlichen, welche bereitwillig den Fragebogen ausfüllten und motiviert und engagiert die Unterrichtseinheit mitgestalteten.

Prof. Dr. Remo Largo, Andy Helbling, Ruedi Graf, Jacqueline Füllemann und Lilo Ochsner für die Interviews, welches ich mit Ihnen machen durfte.

Focus Five für die Bereitstellung des Filmmaterials.

Klasse GSD 0913 für die Mitarbeit und ganz besonders Tamara Bangerter für die zusätzliche immerwährende Unterstützung.

Ich danke meinen Freunden und Bekannten für die Mithilfe, Ratschläge, Unterstützung und Diskussionen.

Zuletzt danke ich meiner Familie für die wertvolle und stets andauernde Rückenstärkung, insbesondere meinem Mann und meinem Sohn.

1 Einleitung

1.1 Zur Wahl der Thematik

Die Wahl der Ausbildung zur Gebärdensprachdolmetscherin und die spätere Ausübung des Berufes bringen es mit sich, dass die Themen Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen für viel Gesprächsstoff und Fragen im Bekanntenkreis sorgen. Die Reaktionen auf die Berufswahl sind oft von Bewunderung und Respekt, aber auch Skepsis begleitet. Viele Menschen in der Umgebung wissen nicht, was genau sich hinter dem Begriff Gebärdensprachdolmetschen verbirgt, und gegenüber gehörlosen Menschen kommen oft Vorurteile gepaart mit Unwissen und Unsicherheit bezüglich der Thematik ans Licht. Im Gespräch mit vielen gehörlosen Betroffenen wird dies häufig auf einen fehlenden, bzw. niedrigen Wissenstand zum Thema und einen fehlenden, bzw. minimalen Kontakt zwischen hörenden und gehörlosen Personen zurückgeführt. Gerne wird die fehlende Behandlung des Themas Gehörlosigkeit in Schulen als Beispiel genannt. In dieser Arbeit wird der Frage nachgegangen, inwiefern sich die Einstellung hörender Jugendlicher gegenüber gehörlosen Menschen durch eine Intervention im Schulunterricht allenfalls verändern lässt. Dazu wird zunächst auf theoretischer Ebene das Thema Einstellung allgemein und im Speziellen bei hörenden Jugendlichen in Bezug auf gehörlose Menschen näher untersucht. Danach wird mittels eines Befragungsinstrumentes die Wirkung einer gezielten Unterrichtsdoppelktion zum Thema Gehörlosigkeit gemessen und evaluiert, ob bei den beteiligten SchülerInnen eine eventuelle Einstellungsänderung in eine positive Richtung festgestellt werden kann.

1.2 Die Relevanz der Untersuchung

In verschiedenen Behindertenorganisationen und auch im Gehörlosenwesen wird oft davon ausgegangen, dass fehlendes Wissen über Behinderungen und die davon Betroffenen und fehlender Kontakt zu ihnen zu einem schlechten Bild, bzw. Vorurteilen und Stigmata gegenüber gehörlosen Menschen und Gehörlosigkeit führen. Durch Sensibilisierungskampagnen und Öffentlichkeitsarbeit wird in den meisten Organisationen und Institutionen versucht, dem entgegenzuwirken und dieses Bild ins Positive zu verändern. Die allermeisten einschlägigen Organisationen und Institutionen im Gehörlosenwesen der Schweiz haben bereits verschiedene Kampagnen lanciert und/oder haben dies auch für die Zukunft als Ziel. Im Bereich Bildung wird dies gerne mit sogenannten Empathiestunden in Schulklassen oder ganzen Schulhäusern unter Anwendung verschiedener Mittel und Strategien gemacht. Doch wie sinnvoll ist eine solche Sensibilisierungsarbeit an Schulen mit hörenden Jugendlichen? Die finanziellen und personellen Ressourcen, die in solche Öffentlichkeitsarbeit fließen, sollten schliesslich das längerfristige Ziel einer positiveren Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen erfüllen. Im Rahmen dieser Arbeit wird dies anhand einer exemplarischen Doppelktion untersucht. Sollte sich im Rahmen dieser und anderer Forschungsarbeiten zeigen, dass für solche Lektionen ein positiver Effekt nachgewiesen werden kann, dann wäre ein längerfristig angesetztes, konstantes Programm, welches mit einzelnen Besuchen an Schulen zu bewerkstelligen wäre, vorbehaltlos zu empfehlen. Sollte dieser Effekt aber ausbleiben, ist für die Zukunft zu überlegen, wie eine positive Veränderung des allgemeinen Bildes von Jugendlichen gegenüber Gehörlosen anderweitig zu erreichen wäre.

1.3 Aufbau der Arbeit

Zunächst wird im Sinne einer Standortbestimmung die der Arbeit zugrunde liegende Theorie zu Gehörlosigkeit, Einstellung und Einstellungsänderung im Allgemeinen und Einstellung bei Jugendlichen in Bezug auf Gehörlosigkeit im Speziellen erläutert (Kap.

2.1 bis 2.3). In Kapitel 2.4 folgt eine Bestandsaufnahme der Öffentlichkeitsarbeit im Gehörlosen- und Behindertenwesen in Schulen. In Kapitel 3 werden die untersuchten Fragestellung und Arbeitshypothesen erläutert. Kapitel 4 befasst sich mit der Präsentation und Erläuterung der zur Datenerhebung und -auswertung verwendeten Methodik. Die Ergebnisse der Datenauswertung sind in Kapitel 5 präsentiert, während Kapitel 6 der Zusammenfassung, Diskussion und Auswertung der gefundenen Resultate gewidmet ist. Dabei wird auch ein kritischer Blick auf die verwendeten Methoden geworfen (Kap. 6.2). Zuletzt folgt eine Erläuterung des Einflusses der Ergebnisse auf die Arbeit der Gebärdensprachdolmetschenden (Kap. 6.5), sowie ein Ausblick auf mögliche Konsequenzen der gewonnenen Erkenntnisse für die zukünftige Öffentlichkeitsarbeit im Gehörlosenwesen (Kap. 6.7). Zudem wird erwähnt, wo allenfalls weiterer Forschungsbedarf besteht.

2 Die zugrunde liegende Theorie

2.1 Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen

Die Begriffe *Gehörlosigkeit* oder *gehörlose Menschen (Gehörlose)* können verschieden definiert werden.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass in der allgemeinen Bevölkerung die Begriffe vor allem im Zusammenhang mit Behinderung und Hörschädigung benutzt und interpretiert werden. Dabei wird der kulturelle Kontext (fast ganz) ausser Acht gelassen.

Cloerkes (1985) definiert im Zusammenhang mit Behinderung folgende Begriffe (vgl. S. 9 & S. 14):

- *Schädigung*: Die Abweichung von der Norm, welche sich in einer fehlerhaften Funktion, Struktur, Organisation oder Entwicklung des Ganzen oder Teilen davon auswirkt.
- *Behinderung*: Beeinträchtigung, welche die betroffene Person erfährt, wenn sie mit einer nicht betroffenen Person des gleichen Alters, Geschlechts oder kulturellen Hintergrundes verglichen wird.
- *Körperbehinderung*: Eine dauerhafte und sichtbare Abweichung im Körperlichen, welche allgemein negativ bewertet wird.
- *Benachteiligung*: Die ungünstige Situation, die eine Person infolge von Schädigung oder Behinderung in verschiedensten Konstellationen erfährt.

Die von Cloerkes definierten Begriffe bilden die Ausgangslage, von der in dieser Arbeit in Bezug auf die Interpretation und Benutzung der erwähnten Begriffe im Zusammenhang mit Behinderung in der allgemeinen Bevölkerung ausgegangen wird. Als *gehörlos* werden in der Gesellschaft also Menschen betrachtet, die aufgrund einer Schädigung der Gehörfunktion im Vergleich zur Mehrheit der übrigen Bevölkerung als beeinträchtigt („behindert“) taxiert und infolgedessen in verschiedenen Situationen benachteiligt werden.

2.2 Einstellung

2.2.1 Einführung

„Ein Mensch mit einer Behinderung ist ... in den Augen seiner Umwelt zuallererst ein Behinderter“ (Tröster, 1990, S. 56).

Die Einstellungen gegenüber Menschen mit einer Behinderung scheinen oft geprägt durch Vorurteile und Unwissen. Dabei wird und wurde der Begriff der Behinderung je nach Zeit, Gesellschaft und Paradigmen anders verwendet, definiert und eingebettet. Nicht selten wird von den „Behinderten“ gesprochen, wobei dabei die Behinderung der

betroffenen Person als erstes und markantes Merkmal benannt wird. Der „Spread Effect“ besagt sogar, dass die Behinderung einer Person bewirkt, dass ihr noch weitere ungünstige Eigenschaften zugeschrieben werden (vgl. Tröster, 1990, S. 56). Haug und Hintermair (2011) gehen von der Annahme aus, dass sich die Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen in den letzten Jahrzehnten aus verschiedenen Gründen positiv verändert hat (vgl. S. 235). Doch welche Einstellung steckt hinter dem Begriff der Behinderung, der überall verwendet wird? Wie kann Einstellung überhaupt definiert werden? Lässt sie sich ändern, und wenn ja, wie? Dieser Thematik wird in der Sozialpsychologie ein umfassender Raum an Literatur und Forschung gewidmet. Daran angegliedert ist ein kleinerer Raum für den Bereich Behinderung und die davon Betroffenen, und innerhalb dieses Bereichs findet sich Forschung und Literatur zum Thema Einstellung gegenüber gehörlosen und hörbehinderten Menschen im Umfang eines Wandschranks. Nachfolgend wird versucht, einen Einblick in diese verschiedenen Forschungsbereiche zu geben und einige der erwähnten Fragen zu beantworten. Anschliessend werden die in diesem Rahmen verwendeten Theorien und Erläuterungen präsentiert.

2.2.2 Definitionen des Begriffs *Einstellung*

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurde man sich in der Einstellungsforschung einig, dass „Einstellung ein geistiger Zustand ist, ohne intrinsisch physiologischen Inhalt“ (Thomas & Znaniecki; zitiert nach Leithäuser, 1979, S. 137).

Eagly und Chaiken definieren 1993 Einstellung wie folgt: „Attitude is a psychological tendency that is expressed by evaluating a particular entity with some degree of favor or disfavor“ (S. 1). Fishbein und Ajzen (1975) benennen Einstellung ihrerseits so: „Attitude can be described as a learned predisposition to respond in a consistently favorable or unfavorable manner with respect to a given object“ (S. 6). Des weiteren benennen sie drei grundlegende Werte einer Einstellung: „The notion that attitude is learned, that it predisposes action, and that such actions are consistently favorable oder unfavorable toward the object“ (Ajzen & Fishbein, 1975, S. 6.).

Allgemein kann also gesagt werden, dass Einstellungen sich immer auf ein Einstellungsobjekt beziehen. Das Einstellungsobjekt kann konkret, abstrakt, unbelebt, eine Person oder eine Gruppe sein. Es umfasst alles Vorstellbare und Wahrnehmbare einer Person (vgl. Bohner, 2002, S. 267). Diesem Objekt gegenüber haben Einstellungen immer eine mehr oder weniger stark wertende Komponente, wobei es auch ambivalente Einstellungen gibt, bei welchen die positiven und negativen Reaktionen sich die Waage halten. Im Unterschied dazu gibt es die indifferente oder neutrale Einstellung, die weder eine negative noch eine positive Reaktion gegenüber dem Einstellungsobjekt auslöst. Einstellungen können sich demnach in Bezug auf ihre Valenz (Richtung) unterscheiden, aber auch in Bezug auf ihre Stärke, wobei starke Einstellungen als dauerhafter und widerstandsfähiger gegenüber Veränderungen gelten, eher die Informationsverarbeitung beeinflussen und eher das Verhalten steuern (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 189 & S. 205). Einstellungen gelten im Grossen und Ganzen als erlernt, wobei man seit Neuestem auch von konstruierten Einstellungen spricht. Meist werden sie als mittelfristig zeitlich stabil erachtet (vgl. Bohner & Wänke, 2006, S. 405; Schumann, 2012, S. 78).

In der aktuellen Einstellungsforschung lassen sich bei der Frage der Definition von Einstellung zur Zeit zwei grosse Zweige ausmachen. Der eine Zweig spricht von einem Dreikomponenten-Modell oder Multikomponenten-Modell. Der andere wiederum beschreibt Einstellung anhand des sogenannten Einkomponenten-Modells.

Im Dreikomponenten-Modell wird von drei Einstellungsdimensionen ausgegangen, welche zusammen in einer Einstellung gebunden sind: die kognitive, die affektive und die konative Dimension.

Die *kognitive Dimension* wird folgendermassen erklärt: „Evaluative responses of the cognitive type are thoughts or ideas about the attitude object. These thoughts are often conceptualized as beliefs, where beliefs are understood to be associations or linkages that people establish between the attitude object and various attributes“ (Fishbein & Ajzen; zitiert nach Eagly & Chaiken, 1993, S. 11). Unter diesen kognitiv bewerteten Reaktionen („responses“) gibt es verdeckte und sichtbare Reaktionen. Erstere treten unter anderem auf, wenn Zusammenhänge wahrgenommen werden, letztere werden durch eine verbale Meinungsäußerung ausgedrückt. Die Eigenschaften, welche mit dem Einstellungsobjekt verbunden sind, werden positiv oder negativ bewertet (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, S. 11). Als Beispiel also das Wissen („thoughts and ideas“), das man über gehörlose Menschen hat, und die Eigenschaften („attributes“), die man mit ihnen verbindet. Eine Frage, die diese Dimension beträfe, wäre beispielsweise, ob ein gehörloser Mensch als normal angesehen wird oder nicht.

Die *affektive Dimension* wird folgendermassen definiert: „Evaluative responses of the affective type consist of feelings, moods, emotions, and sympathetic nervous system activity that people experience in relation to attitude objects. These affective responses can also range from extremely positive to extremely negative...“ (Eagly & Chaiken, 1993, S. 11). Als Beispiele können hier die Angst vor der Kommunikation mit einem gehörlosen Menschen oder die Vorstellung, selbst betroffen zu sein, genannt werden.

Die *konative Dimension* (auch verhaltensbezogene (engl. behavioral) Dimension) bezieht sich auf das sichtbare Verhalten, die Handlung, sowie auch die Verhaltensabsichten (vgl. Bohner, 2002, S. 267), welches Personen in Bezug auf ein Einstellungsobjekt zeigen. Es ist möglich, dass die Handlungsabsichten [gleich Verhaltensabsichten, Anm. d. Verf.], welche ein Verhalten einer Person bezüglich des Einstellungsobjektes beinhalten, sich nicht unbedingt in sichtbarem Verhalten äussern. Zuletzt können auch diese konativen Reaktionen positiv oder negativ bewertet werden (vgl. Eagly & Chaiken, 1993, S. 12). Ein Beispiel für Reaktionen der konativen Dimension wäre, wenn eine Person keine Beziehung mit einem gehörlosen Menschen haben will oder aber kein Problem damit hat, einen gehörlosen Menschen als guten Freund zu haben.

Die drei Dimensionen zeigen Eagly und Chaiken (1993, S. 10) in der folgenden Abbildung auf:

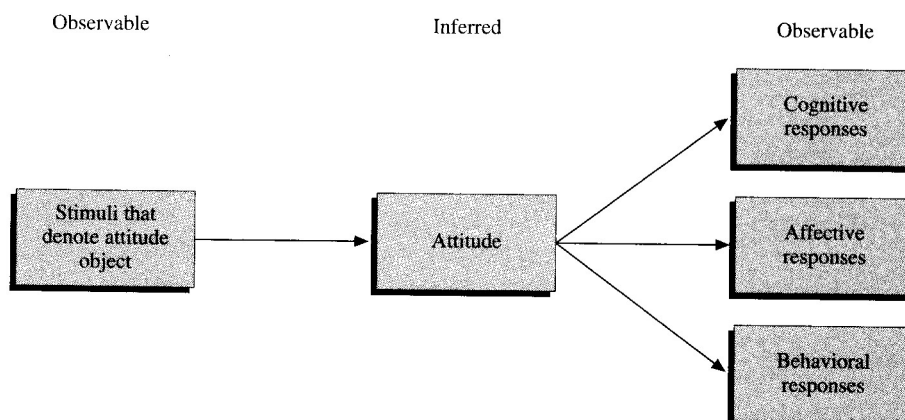


Abbildung 1: „Attitude as an inferred state, with evaluative responses divided into three classes“

Eine weitere wichtige Frage ist, wie positive und negative Bewertungen innerhalb und zwischen den drei Komponenten organisiert sind. Dazu gibt es die eindimensionale

Sichtweise, welche besagt, dass eine Einstellung entweder negativ oder positiv bewertet wird. Das würde bedeuten, je negativer die Bewertung, desto weniger positiv fällt sie aus, weil die Bewertung nur auf einer Dimension gespeichert wird. Die zweidimensionale Sichtweise hingegen besagt, dass die Einstellung einer Person sowohl negative als auch positive Elemente speichern kann, weil diese auf zwei verschiedenen Dimensionen abgespeichert sind. Auf der einen ist die Menge der positiven Elemente und auf der anderen die Menge der negativen Elemente gespeichert (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 195).

Die Schwierigkeiten des Dreikomponenten-Modells sind laut Schumann (2012, S. 82 – 83):

- Ein Einstellungsobjekt hat nicht zwingend nur eine Einstellung, die darauf zutrifft. Zum Beispiel kann das Objekt eine negative kognitive und eine positive affektive Reaktion auslösen (z.B. Rauchen). Diese Problematik erweist sich in Bezug auf die Messung einer Einstellung als schwer lösbar. Eine Einstellung wäre demnach nicht unbedingt eindimensional messbar, bzw. wäre keine „Gesamteinstellung“ ermittelbar. Zudem wird es schwierig, eine Prognose für ein zukünftiges Verhalten dem Einstellungsobjekt gegenüber zu machen. Eine Theorie (die sogenannte Konsistenztheorie) besagt allerdings, dass abweichende Reaktionen unter den Dimensionen eher selten sind.
- Die zweite Schwierigkeit ist im Verhalten auszumachen. Ein bestimmtes Verhalten lässt nicht zwingend auf eine bestimmte Einstellung schließen. Aufgrund der sozialen Erwünschtheit können sich Personen in einer Weise gegenüber einem Objekt verhalten, die nicht ihrer eigentlichen Einstellung zum Einstellungsobjekt entspricht.
- Drittens: Basierend auf der Annahme, dass Einstellungen teilweise eine Erklärung für menschliches Verhalten liefern, kann es mit der konativen Dimension zu einer zirkulären Argumentation kommen, da das Verhalten zugleich als Komponente der Einstellung und als deren Auswirkung gesehen wird.

Die oben genannten Schwierigkeiten im Dreikomponenten-Modell werden im Einkomponenten-Modell ausgeschlossen. Dieses macht nur eine Komponente geltend, welche für die Definition einer Einstellung relevant ist. Es besagt, dass Einstellungen sich ausschliesslich auf die affektive Dimension beziehen. Dazu kommt allerdings eine Akzentverschiebung hin zur „Bewertung“ (vgl. Schumann, 2012, S. 84). „Einstellungen stehen demnach für den Affekt, der durch ein Einstellungsobjekt hervorgerufen wird, d.h. seine positive oder negative Bewertung“ (Stahlberg & Frey, 1996, S. 83). Weil nur eine Komponente relevant ist, sind unterschiedliche Reaktionen in den Dimensionen unmöglich. Die Problematik mit der konativen Dimension entfällt, weil sie nicht mehr Teil der Definition ist. Fishbein zieht den eindimensionalen Ansatz vor, weil erstens die drei Komponenten des Dreikomponenten-Modells nicht notwendigerweise in einem Zusammenhang stehen, bzw. voneinander abhängig sind. Zweitens benennen Steiner und Fishbein (1965) folgende Problematik: „Thus, although „attitudes“ are often said to include all three components, it is usually only evaluation or „the affective component“ that is measured and treated by researchers as the essence of attitude“ (S. 108).

Die genaue Argumentation wird in diesem Modell unter anderen folgendermassen dargestellt:

- „Ein Individuum verbindet viele Überzeugungen mit einem Einstellungsobjekt, das heisst, das Einstellungsobjekt wird mit bestimmten Merkmalen und Eigenschaften in Verbindung gebracht.

- Mit jedem dieser Merkmale und Eigenschaften ist eine wertende Reaktion, das heisst eine Einstellung, verbunden.
- Diese wertenden Reaktionen summieren sich auf, wobei eine Gewichtung mit der Stärke der Überzeugungen stattfindet. Mit „Stärke der Überzeugungen“ ist die subjektiv wahrgenommene Wahrscheinlichkeit der Verbindung gemeint.
- Die aufsummierte wertende Reaktion wird mit dem Einstellungsobjekt verbunden.
- Schliesslich löst das Einstellungsobjekt bei künftigen Gelegenheiten diese summierte wertende Reaktion aus. Das Individuum hat eine entsprechende Einstellung zu diesem Objekt.“ (Fishbein; zitiert nach Schumann, 2012, S. 85)

Dem eindimensionalen Ansatz wird teilweise in der Forschungsliteratur unterstellt, dass er für komplexe Einstellungen nicht ausreichend ist, und die Einstellungen nicht hinreichend gemessen werden können.

Obwohl in der aktuellen Forschung das Einkomponenten-Modell bevorzugt wird, wurde in dieser Arbeit vom Dreikomponenten-Modell ausgegangen. Dies hatte insbesondere methodische Gründe, da auf einen bereits vorhandenen Fragebogen zur Messung der Einstellung gegenüber Gehörlosen von Haug und Hintermeier (2011)¹ zurückgegriffen werden konnte, der auf dem Dreikomponenten-Modell basiert. Dieser konnte auf den vorliegenden Kontext adaptiert werden. In diesem Fragebogen werden alle drei Komponenten berücksichtigt. Somit kann eine einseitige Messung der affektiven Komponente ausgeschlossen werden.

Die Erstellung eines geeigneten Fragebogens nach dem Einkomponenten-Modell hätte, da für diese Thematik kein entsprechendes Vorbild gefunden werden konnte, unverhältnismässig viel Zeit in Anspruch genommen. Die Ausarbeitung und Erprobung eines solchen Fragebogens würde genügend Stoff für eine weitere Forschungsarbeit liefern und konnte hier nicht geleistet werden.

2.2.3 Abgrenzung gegenüber ähnlichen Begriffen

Im Volksmund kommt es oft zu einer Vermischung verwandter und naher Begriffe des Wortes *Einstellung* mit dem Wort selbst. Um dies zu vermeiden und um Klarheit zu schaffen, folgt eine kurze Erläuterung:

Vorurteile sind negative, starre und meist irrationale Einstellungen (vgl. Bohner, 2002, S. 267; Cloerkes, 1985, S. 18; Cloerkes, 2007, S. 104).

Stigmata sind diskreditierende Eigenschaften, die eine Person in unerwünschter Weise anders machen. Sie werden auch als Sonderfall des Vorurteils bezeichnet (vgl. Cloerkes, 1985, S. 14; Cloerkes, 2007, S. 104; Tröster 1990, S. 14).

Werte gelten zum Teil als Einstellungen gegenüber abstrakten Dingen und als nur schwer veränderbar (vgl. Bohner, 2002, S. 267; Schumann, 2012, S. 14).

„..Werthaltungen implizieren immer bestimmte Einstellungen“ (Asendorpf, 2007, S. 258).

Meinungen und *Überzeugungen* sind praktisch dasselbe, wobei Überzeugungen eine grössere Dauerhaftigkeit aufweisen und Meinungen eher situationsspezifisch sind. Im Unterschied zu Einstellungen zeichnen sie sich durch eine fehlende zentrale affektive Komponente aus. Im Vordergrund steht die kognitive Komponente (vgl. Cloerkes, 1985, S. 18).

Haltung bezeichnet in etwa Einstellung. Ihre Aktivierungsform ist das Verhalten (vgl. Cloerkes, 1985, S. 89).

¹ Die Untersuchung von Haug und Hintermeier (2011) zur Einstellung Studierender zu gehörlosen Menschen und zu Fragen der Bildung gehörloser Kinder wurde in zwei Teilen in der Zeitschrift „Das Zeichen“ (Nummer 88 und 89) publiziert.

2.2.4 Einstellungsbildung

Eine Einstellung kann laut einigen Forschern durch erbliche, biologische Faktoren gebildet werden. Der grösste Teil der Forschung geht aber davon aus, dass Einstellungen erworben werden oder durch individuelle Erfahrungen entstehen (vgl. Bohner, 2002, S. 276; Bohner & Wänke, 2006, S. 404-405).

Nur kurz sei hierzu der Begriff der *Persuasion* erwähnt, der in der Forschung zum Thema Einstellungsbildung oder -änderung eine wesentliche Rolle spielt. Seine hier verwendete Definition stammt von Bohner und lautet: „[Unter Persuasion versteht man, Anm. d. Verf.] Einstellungsbildung oder -änderung, gewöhnlich in Reaktion auf Argumente und/oder andere Informationen über das Einstellungsobjekt“ (2002, S. 276).

Allgemein erwähnt Schumann (2012) drei Möglichkeiten zur Bildung einer Einstellung:

- In der ersten zitiert er Eagly und Chaiken (1993), die sagen, dass eine Person keine Einstellung zu einem Einstellungsobjekt hat, bis sie wertend (affektiv, kognitiv oder konativ) auf ein Objekt reagiert. Diese Reaktion, sichtbar oder nicht, kann eine Tendenz hervorbringen, bei einer Konfrontation mit dem Einstellungsobjekt zu einem späteren Zeitpunkt in einem gewissen Mass wertend zu reagieren. Ist diese Tendenz etabliert, hat die Person eine Einstellung zum Objekt gebildet (vgl. Eagly & Chaiken, zitiert nach Schumann, 2012, S. 101-102). Weshalb man auf ein Objekt zuallererst negativ oder positiv reagiert, bleibt bei vielen Ansätzen in der Forschung eine offene Frage (vgl. S. 102).
- Die zweite beschreibt die klassische oder operante Konditionierung als möglichen Erwerb von Einstellungen (vgl. S. 103). Vertiefend wird darauf im Kapitel zur Einstellungsänderung (vgl. S. 15 dieser Arbeit) eingegangen.
- Die dritte erwähnt die Konfrontation mit dem Einstellungsobjekt als bewusste oder unbewusste Konstruktion einer Einstellung. Dies geschieht mit den in diesem Moment am leichtesten verfügbaren Informationen (vgl. S. 103).

Gawronski (sinngemäss zitiert nach Bohner und Dickel (2011, S. 392)) erläutert zudem die unterschiedlichen Auffassungen in der Forschungslandschaft bezüglich Bildung und Speicherung von Einstellungen. Die eine Seite versteht Einstellungen als stabile Einheiten, welche im Gedächtnis gespeichert werden. Die andere Seite definiert Einstellungen als temporäre Konstrukte, welche jedes Mal aufs Neue mit den vorhandenen Informationen aufgebaut und gebildet werden (Abb. 2 veranschaulicht die beiden Positionen und einige ihrer Vertreter).

In der Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit von Behindertenorganisationen wird oft davon ausgegangen, dass ein gutes und standfestes Konzept, welches didaktisch gründlich aufgebaut und ausgearbeitet wurde, genügend zu überzeugen vermag, um eine Einstellung gegenüber behinderten Menschen und deren Behinderung ins Positive zu verändern. So auch im Gehörlosenwesen, wobei auf die momentane Situation und die momentan laufenden Projekte in Kap. 2.4 vertieft eingegangen wird. Dies basiert indirekt auf der Annahme, dass neue Einstellungsinhalte gelernt und gespeichert werden.

von Behinderung und Variabilität mit Bezug auf die Reaktion gegenüber behinderten Menschen“ (S. 132).

Innerhalb der Gruppe der Menschen mit einer Behinderung gibt es Unterschiede in der sozialen Reaktion der Nichtbehinderten gegenüber einem betroffenen Menschen. Diese soziale Reaktion hängt von verschiedenen Determinanten ab, wobei hier die Auffälligkeit einer Behinderung als erstes genannt wird. So empfindet man als Beispiel die meisten psychischen Behinderungen als weniger auffällig als diejenige eines Rollstuhlfahrers, bei welchem der Rollstuhl bei einem realen Kontakt unmittelbar auffällt. Eine Untergruppe der auffälligen Behinderungen sind die sichtbaren Behinderungen. Trotz der Unsichtbarkeit einiger Behinderungen, unter die auch die Gehörlosigkeit fällt, kann die soziale Interaktion mit einem betroffenen Menschen trotzdem auffällig sein, z.B. in der Kommunikationsart. Der Unterschied zwischen einer auffälligen und einer unauffälligen Behinderung liegt demnach nur im Zeitpunkt, in dem die Nichtbehinderten die Behinderung bemerken.

Eine weitere Determinante bildet die Kommunikationsmöglichkeit mit einer behinderten Person. Dabei werden Behinderungen, die mit einer Beeinträchtigung kommunikativer Fähigkeit verbunden sind (wie auch die Gehörlosigkeit), von denjenigen abgegrenzt, welche keine oder nur eine geringe Einschränkung auf dieser Ebene mit sich bringen. Die Funktionseinschränkung kommunikativer Art lässt sich von Nichtbetroffenen nicht oder fast nicht ausgleichen, der Störung der Kommunikation lässt sich nicht ausweichen, und sie kann nicht reduziert werden. Diese Tatsachen sind unabhängig von der Einstellung gegenüber solchen behinderten Menschen.

Die letzte Determinante ist die Eigenverantwortlichkeit oder das abweichende Verhalten, welche ein Gegenüber einem Menschen mit einer Behinderung für seine Behinderung zuschreibt. Allgemein wird in der Gesellschaft angenommen, dass es Behinderungen gibt, bei welchen die Betroffenen selber die Kontrolle über die verursachenden Faktoren hatten oder haben und es ihnen somit möglich gewesen wäre oder ist, ihre Behinderung zu verhindern oder momentan zu beeinflussen. Dies führt zu den zwei Annahmen seitens Nichtbetroffener: Erstens, dass der Betroffene entweder als zu schwach angesehen wird, seine Behinderung zu beseitigen, oder zweitens, dass er diese beibehalten möchte. Studien haben ergeben, dass Sympathie, Mitleid und Hilfsbereitschaft seitens Nichtbetroffener gegenüber behinderten Menschen, denen eine hohe Verantwortlichkeit für ihre Behinderung zugeschrieben wurde, sehr gering war (vgl. Tröster, 1990, S. 29-46).

Die Determinanten von Einstellung nach Cloerkes haben für die vorliegende Arbeit verschiedene Implikationen. Gehörlose Menschen haben eine körperliche Behinderung und sollten daher positiver bewertet werden als geistig oder psychisch behinderte Menschen. Im Rahmen dieser Arbeit wird allerdings kein Vergleich zwischen verschiedenen Behinderungen gezogen. Zu den Implikationen von Cloerkes Beobachtungen auf methodischer Ebene vgl. Kap. 4.3., S. 24.

Bezüglich der erwähnten Eigenverantwortung für die Behinderung kann in diesem Zusammenhang davon ausgegangen werden, dass gehörlosen Menschen eine geringe Eigenverantwortlichkeit für ihre Behinderung zugeschrieben wird und sie somit mit einer vergleichsweise grossen Sympathie seitens Nichtbetroffener rechnen können.

2.2.5 Funktionen von Einstellungen

Der Sinn von Einstellungen und ihre Funktionen werden hier nur ganz kurz erläutert. Es wird ausschliesslich auf die wichtigsten Funktionen eingegangen, da eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem Thema den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde. Allgemein kann gesagt werden, dass eine Einstellung mehrere Funktionen haben kann, die ihrerseits je nach Situation mehr oder weniger relevant sein können (vgl. Bohner, 2002, S. 270). Viele Forscher haben sich auf eine Unterscheidung zwischen

instrumentellen Einstellungen und *Wertausdruckseinstellungen* geeinigt. Dabei stellen erstere die Klassifizierung der Einstellungsgegenstände nach ihrer Dienlichkeit für die eigenen Interessen dar. Letztere zeigen Fragen zum Selbstbild und zu persönlichen Werten auf (vgl. Haddock & Maio, 2007, S. 202)². Die Funktion einer Einstellung wirkt sich auf eine eventuelle Einstellungsänderung aus. Einstellungen sind demnach eher veränderbar, wenn die Intervention zu ihrer Änderung Bezug nimmt auf die Funktion, welche eine Einstellung für eine Person oder eine Gruppe hat (vgl. Bohner & Wänke, 2006, S. 406).

Schumann (2012, S. 91-96), Bohner (2002, S. 269-270), Bohner und Wänke (2006, S. 405-406) und Tröster (1990, S. 111-112) fassen den Forschungsstand in Bezug auf die wichtigsten vier Funktionen von Einstellungen wie folgt sinngemäss zusammen:

- *Einordnung und Informationsverarbeitung*: Einstellungen helfen uns, Gegenstände und Ereignisse einzuordnen. Neue Informationen können leichter aufgenommen, eingeordnet und abgerufen werden. Es erspart uns, Dinge jedes Mal neu zu bewerten und uns zu überlegen, wie wir uns ihnen gegenüber verhalten sollen. Die Komplexität der Welt wird dadurch reduziert und besser verständlich.
- *Belohnung und Bestrafung*: Einstellungen können dabei helfen, Positives zu erreichen und Negatives zu vermeiden. Ziel ist es, Belohnungen zu maximieren und Bestrafungen zu minimieren. Wichtig dabei ist auch die Bekundung von Einstellungen: Durch eine Bekundung der gleichen Einstellung wird zwischenmenschliche Nähe zum Gegenüber geschaffen, welche dazu beitragen kann ein Ziel zu erreichen. Die reine Bekundung muss dabei nicht unbedingt mit der eigenen Einstellung übereinstimmen.
- *Soziale Identität*: Einstellungen können dazu dienen, eigene zentrale Werte und das Selbstkonzept zum Ausdruck zu bringen und diese dadurch zu bestätigen. Zudem wirken sich gegen aussen getragene Einstellungen auf die Identifikation einer Person mit einer Bezugsgruppe aus.
- *Ich-Verteidigungsfunktion*: Einstellungen übernehmen manchmal die Funktion von Abwehrmechanismen. Beispielsweise bilden sich gegenüber Fremdgruppen und Minderheiten negative Einstellungen und dadurch kommt es zur Aufwertung der Eigengruppe und des Selbstwertes. Im Umkehrschluss können Einstellungen dann auch von Nutzen sein, um sich mit positiv konnotierten Elementen in eine Reihe zu stellen und sich somit mit „fremden Federn“ zu schmücken.

Bei den Jugendlichen, die an der im Rahmen dieser Arbeit durchgeführten Intervention teilgenommen haben, konnten die Funktionen, welche ihre Einstellungen gegenüber gehörlosen Menschen haben, nicht untersucht werden. Als Vermutung kann geäussert werden, dass Jugendlichen die Bestätigung ihrer Peers enorm wichtig ist und somit die Funktion des Ausdrückens des Selbstkonzeptes und die Identifikation mit der Bezugsgruppe eine wichtige Rolle bei der Einstellungsbildung spielen kann. Gehörlose Menschen als soziale Minderheit sind ausserdem anfällig für die Ich-Verteidigungsfunktion.

2.2.6 Einstellungsänderung

Wie kommt es dazu, dass eine Person ihre Einstellung verändert? Zu dieser Frage gibt es eine Vielzahl von Theorien und Modellen, auf die hier nicht vollständig eingegangen

² Instrumentelle Einstellungen beziehen sich z.B. oft auf Gebrauchsgegenstände, Wertausdruckseinstellungen z.B. auf symbolhafte Gegenstände wie z.B. ein Bio-Label.

werden kann. Im folgenden Kapitel werden deshalb kurz die wichtigsten Erklärungsansätze zu dieser Frage beschrieben, wobei diese nicht näher erläutert werden, da sie in dieser Arbeit nicht tiefer gehend untersucht und nur am Rande verwendet werden. Anschliessend wird auf die spezifische Änderung der Einstellungen gegenüber behinderten Personen eingegangen.

Die Theorie der *klassischen Konditionierung* spricht von zwei Reizen, von denen der eine bereits eine positive, der andere eine neutrale Reaktion auslöst. Werden die zwei Reize nun mehrmals zusammen dargeboten oder in Verbindung miteinander gebracht, so wird der neutrale Reiz mit der Zeit auch zu einem positiven Reiz. Dieses Prinzip wird beispielsweise oft in Werbungen angewandt (vgl. Schumann, 2012, S. 105; Bohner, 2002, S. 277).

Die *operante Konditionierung* besagt, dass Einstellungen sich beeinflussen lassen, indem ein Gegenüber befürwortende oder ablehnende Äusserungen über ein Einstellungsobjekt mit positiven oder negativen Konsequenzen versieht. So wird beispielsweise ein Kind, welches bei seinen Eltern immer wieder eine ablehnende Haltung gegenüber ausländischen Mitmenschen wahrnimmt, später ebenfalls eine negative Einstellung gegenüber diesen Ausländern bilden (vgl. Bohner & Wänke, 2006, S. 415).

Die beiden genannten Konditionierungen werden unter anderen in die Gruppe der Persuasionsprozesse³, die einen geringen kognitiven Aufwand erfordern, eingereiht. Zu den Persuasionsprozessen, die einen höheren kognitiven Aufwand erfordern, gehört unter anderem der folgende, der sogenannte *Ansatz der kognitiven Reaktion* (vgl. Bohner, 2002, S. 277; Bohner & Wänke, 2006, S. 417). „Die Grundannahmen [dieses Ansatzes, Anm. d. Verf.] lauten, dass Personen in Auseinandersetzung mit einer persuasiven Botschaft neue Gedanken oder kognitive Reaktionen generieren, die zustimmend, ablehnend oder neutral sein können; Einstellungsänderung ist über die kognitive Reaktion vermittelt und folgt umso mehr der in der Botschaft vertretenen Position, je grösser der Anteil zustimmender (versus ablehnender) kognitiver Reaktionen ist“ (Bohner & Wänke, 2006, S. 416). Das heisst, dass in einer Diskussion nicht die Argumente an sich ausschlaggebend sind, sondern die Gedanken, die zu diesen Argumenten führen. Argumente sind dann überzeugend, wenn sie zu vorwiegend zustimmenden Gedanken führen (vgl. Stroebe, 2007, S. 229).

Zwei-Prozess-Modelle der Persuasion gehen davon aus, dass es zwei Arten von Informationsverarbeitung gibt. Nachfolgend werden zwei oft erwähnte Modelle kurz vorgestellt. Das erste ist das sogenannte *Modell der Elaborationswahrscheinlichkeit (ELM)*. In diesem Modell wird davon ausgegangen, dass es eine „zentrale Route“ und eine „periphere Route“ zur Einstellungsänderung gibt. Auf ersterer findet eine systematische und wohl überlegte Informationsverarbeitung mit der Beurteilung von Argumenten statt. Dieser Weg wird dann begangen, wenn eine Person aufgrund ihrer kognitiven Fähigkeiten dazu in der Lage und auch motiviert dazu ist. Letztere beinhaltet keine sorgfältige und systematische Informationsverarbeitung und basiert darauf, dass es für eine Person weder sinnvoll noch möglich ist, vor jeder Entscheidung eine tiefer gehende Informationsverarbeitung zu betreiben. Elaboration meint dabei das Ausmass, in dem eine Person relevante Argumente auf der zentralen Route verarbeitet (vgl. Bohner, 2002, S. 282; Schumann, 2012, S. 106).

Im zweiten Modell dieser Kategorie, dem *Heuristisch-systematischen Modell (HSM)*, wird angenommen, dass Menschen entweder eine „systematische Verarbeitung“ oder eine „heuristische Verarbeitung“ von Informationen vornehmen. Der heuristische Weg wird beschritten, wenn eine Unfähigkeit oder ein Mangel an Motivation besteht, die systematische Verarbeitung anzuwenden. In diesem Falle werden Heuristiken

³ Zur Definition des Begriffs *Persuasion* s. Kap. Einstellungsbildung S. 11.

verwendet, also Faustregeln, wie z.B. „Experten kann man trauen“ (vgl. Schumann, 2012, S. 107).

Während generell in älteren theoretischen Modellen der Einstellungsänderung meist davon ausgegangen wird, dass alte Einstellungen gewissermassen „gelöscht“ und durch neue ersetzt werden, gehen neuere Theorien davon aus, dass zu einem Objekt auch mehrere Einstellungen vorhanden sein können, von denen die nicht mehr gültigen als „falsch“ im Gedächtnis markiert sind (vgl. Petty et al.; zitiert nach Bohner & Dickel, 2011, S. 397).

Im Folgenden wird näher auf Methoden zur spezifischen Änderung von Einstellungen gegenüber behinderten Personen eingegangen.

Ein Weg, welcher zur Herbeiführung von Einstellungsänderungen oft gewählt wird, ist die Vermittlung von Wissen durch Informationen mit dem Ziel, fehlendes Wissen, Vorurteile und Ängste zu beseitigen und schlussendlich eine Einstellungsänderung zu bewirken. Nach diesem Muster funktionieren diverse Aufklärungs- und Sensibilisierungskampagnen. In seinem Buch stellt Tröster (1990) die Frage, ob durch diese Kampagnen mehr als nur Wissen über Behinderung und Behinderte vermittelt wird, was von vielen Autoren skeptisch beurteilt wird (vgl. S. 115). Das Informationsverarbeitungsmodell der Persuasion besagt, dass eine Information nur dann in Bezug auf die Einstellung wirksam ist, wenn mindestens die folgenden fünf Schritte durchlaufen wurden: Aufmerksamkeit, Verstehen, Akzeptieren, Beibehalten und Verhalten. Da dies sehr selten der Fall ist, kann es eine Erklärung für den Misserfolg einer Informationskampagne sein (vgl. Stroebe, 2007, S. 228-229).

Nichtsdestotrotz lassen sich für den Versuch, eine Einstellungsänderung durch Informationen herbeizuführen, ein paar Regeln ableiten, welche in der Literatur mehrfach genannt werden:

1. Die anzusprechende Person muss bereit sein, ihre Einstellung zu überdenken, was bei Einstellungen in Bezug auf Menschen mit Behinderung eher schwierig zu sein scheint. Personen mit einer gleichgültigen oder ablehnenden Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung sprechen selten auf Informationsprogramme an (vgl. Cloerkes, 2007, S. 139; Tröster, 1990, S. 120).
2. Informationsprogramme sind nur dann effektiv, wenn nicht nur Wissen vermittelt wird, sondern auch persönliche Kontakte mit Menschen mit einer Behinderung stattfinden und dabei die Gelegenheit zum Anstarren besteht. Die Glaubwürdigkeit der Kommunikationsquelle ist für eine Einstellungsänderung von grosser Bedeutung. Die Referenzperson muss sowohl Experte oder Expertin zum Thema als auch vertrauens- und glaubwürdig sein (vgl. Cloerkes, 2007, S. 143, S. 145; Tröster, 1990, S. 116-117).
3. Die Informationen sollten Stereotypen entgegenwirken und auf die Meinung der Adressanten zugeschnitten sein. Filme scheinen im Vergleich zu reinem Faktenwissen eine nachhaltigere Beeinflussung zu erzielen (vgl. Tröster, 1990, S. 118).
4. Informationen sind nur dann wirksam, wenn sie latente Ängste beruhigen. Die Ausnutzung von Schuldgefühlen ist für eine integrative Zielsetzung grundsätzlich kontraproduktiv (vgl. Cloerkes, 2007, S. 141-142).
5. Zwischen einem Menschen mit Behinderung und seiner Behinderung sollte eine klare Trennung vermittelt werden. Man sollte sich mit dem Menschen identifizieren können und seine Behinderung als ein Merkmal von vielen wahrnehmen (vgl. Cloerkes, 2007, S. 142).
6. Einstellungen gegenüber körperlichen Behinderungen sind am einfachsten zu verändern (vgl. Cloerkes, 2007, S. 145).

Bei Simulationen sollen Menschen ohne Behinderung die Erfahrung einer Behinderung und ihrer sozialen Konsequenzen erleben, indem die Behinderung simuliert wird. Dabei ist es wichtig, dass diese Simulation in einer realen Umgebung und nicht in einer Laborsituation stattfindet. Zudem sollten die Menschen in der Umgebung nichts von der simulierten Behinderung wissen. Das Ziel einer Simulation besteht darin, dass ein besseres Verständnis für Alltagsschwierigkeiten zu Tage kommt und die Sensibilisierung der Wahrnehmung eine eventuelle Einstellungsänderung nach sich zieht. Eine vollständige Nachvollziehbarkeit ist indes unmöglich, weil die Simulation immer zeitlich begrenzt ist, die Simulierenden somit aus der Simulation aussteigen können, und hängt zudem von den Simulationsmöglichkeiten einer Behinderung ab. Zum Beispiel kann durch Ausschalten des Hörsinnes eine Gehörlosigkeit simuliert werden, nicht aber die Kommunikations- und Sprachfähigkeit eines gehörlosen Menschen. Bereits die Beobachtung einer Simulation kann einen Einstellungswandel bewirken, problematisch ist aber der Aufforderungscharakter, der die Simulierenden ahnen lässt, dass eine Einstellungsänderung angestrebt wird. Rollenspiele werden angewendet um Verhaltensweisen und Reaktionen aus den Perspektiven von Menschen mit Behinderungen selber zu erleben, ausserdem kommen sie bei nicht simulierbaren Behinderungen zum Zuge. (vgl. Cloerkes, 2007, S. 151; Tröster, 1990, S. 143-152).

Jede Gesellschaft lebt mit ihren eigenen Werten und Normen, wie z.B. Leistung, Gesundheit und Funktionstüchtigkeit. Menschen mit einer Behinderung weichen von diesen Werten zumeist ab, was je nach Wertesystem oft eine ungünstige soziale Reaktion auslöst. Zwischen den gesellschaftlichen Leistungsanforderungen auf der einen und der demokratischen Solidarität mit Menschen mit einer Behinderung auf der anderen Seite herrscht zudem eine gewisse Spannung innerhalb der Gesellschaft. Im interkulturellen Vergleich konnte aufgezeigt werden, dass eine Behinderung je nach Wertesystem einer Gesellschaft von unterschiedlicher Bedeutung sein kann, bis hin zur Bedeutungslosigkeit (vgl. Cloerkes, 2007, S. 154-156).

Für eine Einstellungsänderung dürfen die in einer Gesellschaft herrschenden Werte und Normen nicht ausser Acht gelassen werden. Laut Cloerkes (2007) sind dafür nichtdiskriminierende Sonderrollen für Menschen mit einer Behinderung notwendig: Erstens, damit Menschen mit einer Behinderung dem Anpassungszwang der Normalität entgehen können, und zweitens, da somit Anderssein nicht gleichgesetzt wird mit weniger wert sein. Da Einstellungen vom Wertesystem abhängig sind, setzt eine Änderung der Einstellung auch einen Wertewandel voraus (vgl. ebd).

Cloerkes (2007, S. 145-151) und Tröster (1990, S. 122-142) fassen das Thema „Kontakt“ wie folgt sinngemäss zusammen:

Kontakt gilt oft als die wichtigste Determinante in Bezug auf die Einstellung einer Person ohne Behinderung zu einer Person mit Behinderung.

Allerdings führt nicht jeder Kontakt zu einer positiveren Einstellung, und eine Einstellung tendiert dazu, sich im Kontakt im positiven wie auch im negativen Sinn zu verstärken. Zudem gilt die Zuschreibung einer positiven Eigenschaft als schwierig, die Korrektur einer Eigenschaft ins Negative(re) aber als leicht. Mit den negativen Eigenschaften verhält es sich genau umgekehrt.

Kontakte müssen also differenziert betrachtet werden, um die Bedingungen für einen Einstellungswandel zu ermitteln. Dies kann z.B. geschehen, indem man sie auf die Häufigkeit der Kontakte, die Dauer, die Anzahl der am Kontakt beteiligten Personen, den Status der beteiligten Personen, die Rollenbeziehung der beteiligten Personen und den Lebensbereich, in dem der Kontakt stattfindet, hin untersucht. Ein Parameter allein (z.B. die Häufigkeit des Kontaktes) garantiert noch keinen positiven Einstellungswandel.

Die Kontakthypothese baut auf folgende drei Grundannahmen auf:

- Der Kontakt korrigiert ein Voraus-Urteil.
- Nichtvertraute Situationen wirken bedrohlich. Ein Kontakt soll Fremdheit abbauen und Vertrautheit schaffen.
- Je mehr Beziehung und Interaktion stattfinden, desto mehr mag man jemanden.

So vereinfacht dargestellt, kann die Kontakthypothese, obwohl weit verbreitet, zu Fehlannahmen verleiten. Damit ein Kontakt die Hypothese bestätigt und eine positivere Einstellung gegenüber Behinderung und ihren Trägern und Trägerinnen bewirkt, müssen gewisse Bedingungen erfüllt sein.

Als wichtig für eine positive Einstellungsänderung als Folge des Kontakts gelten:

- Freude der teilnehmenden Personen am Kontakt
- Freiwilligkeit der Teilnehmer und Teilnehmerinnen
- Ausweichmöglichkeiten bei Unwohlsein eines/r der Beteiligten
- Relative Statusgleichheit
- Erwartung einer gewissen Belohnung aus der Beziehung
- Verfolgung gemeinsamer Ziele oder Aufgaben

In einem Gespräch mit Prof. Dr. Remo Largo (ganzes Gespräch, s. Anhang A), meinte dieser, dass Einstellungen nicht abstrakt vermittelt werden können, sondern dass sie eine Frage des Kontaktes und der Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt sind. Seiner Meinung nach ist die Einstellung gegenüber einem Einstellungsobjekt abhängig von der Häufigkeit des Kontaktes, wobei weniger Kontakt eine stärker ablehnende Einstellung vermuten lässt. Die teilweise negative Einstellung von Fachleuten, welche trotz Kontakt vorhanden ist, begründet er mit dem nicht geleisteten Aufwand eben dieser Fachpersonen, sich in genügender Weise auf das Einstellungsobjekt einzulassen und einzustellen.

Zunehmend werden Kombinationen von verschiedenen Determinanten verwendet, um die Einstellung gegenüber Personen mit Behinderungen ins Positive zu verändern (vgl. Cloerkes, 2007, S. 152-153).

Für diese Arbeit ist dabei wichtig zu erwähnen, ...

...dass Informationen am wirksamsten von betroffenen Personen im direkten Kontakt vermittelt werden.

...dass es besonders positiv ist, wenn Unbehagen abgebaut wird.

...dass die vermittelnde betroffene Person über soziale Fähigkeiten verfügen sollte und ihre Behinderung verarbeitet hat.

...dass die Begegnung lohnend und kooperativ für alle Beteiligten sein sollte.

Zum Schluss bleibt noch zu erwähnen, dass alle zum Zweck eines Einstellungswandels verwendeten Strategien und Wege letztlich vom Willen der zu verändernden Person abhängen, sich und seine Haltung ändern zu wollen (vgl. Cloerkes, 2007, S. 157).

In der für diese Untersuchung konzipierten Unterrichtsintervention wurde versucht, diese in der Literatur zur Erreichung einer Einstellungsänderung als besonders wichtige Aspekte genannten Punkte zu berücksichtigen:

- Es wurde ein persönlicher Kontakt zu einer gehörlosen Gebärdensprachausbildnerin hergestellt. Die betroffene Lehrerin ist selber jung und gewährleistet mit ihrer sympathischen, professionellen und lockeren Art

eine offene und ehrliche Kontaktmöglichkeit, in der die Möglichkeit für direkte Fragen besteht. Sie ist zudem durch ihre Gehörlosigkeit und ihr Leben besonders glaubwürdig, und der eher geringe Altersunterschied bietet eine zusätzliche Möglichkeit, Vertrauen aufzubauen.

- Die betroffene Fachperson ist keine stereotype Gehörlose und die Unterrichtslektion wurde adressatenadäquat für Jugendliche entwickelt.
- Es wird darauf geachtet, dass es zu keiner Ausnutzung von Schuldgefühlen bei den Jugendlichen kommt und dass eine ebenbürtige Situation zwischen gehörlosen und hörenden Anwesenden geschaffen wird.
- Die gehörlose Betroffene ist äusserst klar in der Unterscheidung zwischen ihr als Mensch und ihrer Gehörlosigkeit.
- Es wird mittels Gehörschutzpfropfen und Ohrschützern eine Simulation der Gehörlosigkeit durchgeführt. Diese findet auf dem Pausenhof statt und ist somit so realitätsnah wie möglich ins Umfeld der Zielgruppe eingebettet. Leider ist es nicht möglich, die anderen Mitschüler und Mitschülerinnen im Schulhaus im Unwissen über die Simulation zu lassen, da die verwendeten Ohrschützer das Experiment visuell klar als solches erkennen lassen.
- Es wird versucht, die Jugendlichen bei den für sie relevanten Themen abzuholen, was die Freude am Thema und am Kontakt mit einer gehörlosen Person wecken soll.
- Es wird angestrebt, dass die Jugendlichen aus der Doppellektion eine persönliche Bereicherung erfahren und sie somit eine Belohnung aus der Begegnung mit der gehörlosen Person erhalten.

2.3 Jugendliche und ihre Einstellung

Die Jugend oder Adoleszenz kennzeichnet die Entwicklung und das Erreichen einer höheren Stufe des Denkens, namentlich das *Stadium der formalen Operationen*, welches es Jugendlichen erlaubt, völlig abstrakt zu denken. Darauf aufbauend entsteht eine wachsende kritische Sicht auf die Welt als Folge der Erkenntnis, dass das Vorstellbare, Wirkliche und Reale über das tatsächlich Vorhandene und Erlebte hinausgehen (vgl. Rossmann, 2004, S. 142-143).

Die Identitätsfindung gilt bei manchen Autoren und Autorinnen als die wichtigste Phase in der Entwicklung der Jugendlichen. Rossmann (2004) bezeichnet „die Adoleszenz“ als „die Zeit der Identitätsfindung“ (S. 148). Das eigene Wertesystem wird in diesem Abschnitt des Lebens ausgebaut und überdacht.

Dabei werden:

- Wertvorstellungen verinnerlicht (vgl. Largo, 2011, S. 101)
- Standpunkte gewonnen (vgl. Schäfers, 1994, S. 109)
- Gedanken zum ethischen Bewusstsein zur Orientierung für das Handeln entwickelt (vgl. Rossmann, 2004, S. 146)

Die eigene Peergroup gilt als dominierendes Vorbild in der Pubertät, welche weitgehend die Wertvorstellungen eines/einer Jugendlichen bestimmt. In dieser Gruppe werden auch die eigenen Wertvorstellungen erprobt (vgl. Largo, 2011, S. 101 & S. 176). Es wurde nachgewiesen, dass Peerkontakte eine förderliche Wirkung auf das Verständnis sozialer Regeln und die Moralentwicklung haben (vgl. Schmidt-Denter; zitiert nach Rossmann, 2004, S. 150).

Jugendliche erscheinen in Bezug auf ihre Einstellungen oft wechselhaft, sie sind in gewisser Weise noch nicht festgelegte Menschen (vgl. Schäfers, 1994, S. 110-111). Gewisse Verhaltensweisen und gefestigte Einstellungen sind bei Jugendlichen erst nach dem 18. Lebensjahr gegeben, wobei sich die Veranlagung in eine bestimmte Richtung

schon sehr viel früher und über einen längeren Zeitraum entwickelt (vgl. Schäfers, 1994, S. 165). Die Anpassung an die Umwelt und somit auch die Veränderung der eigenen Werte wurde bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund vermehrt festgestellt (vgl. Rosenthal et al., Feldman et al. & Siefen et al.; zitiert nach Schmitt-Rodermund & Silbereisen, 2008, S. 870), was auf eine schnelle Bereitschaft zum Einstellungswandel hindeuten kann. Oerter (1975) fügt allerdings sinngemäss hierzu an, dass kulturelle Werte bis zum Alter von 11 Jahren eingepägt werden (zitiert nach Cloerkes, 1985, S. 299).

Die spezielle Entwicklungsstufe, in der Jugendliche sich befinden, ist der Grund, weshalb sie als Untersuchungsgruppe für diese Arbeit gewählt wurden. Im Übergang zwischen Kindesalter und Erwachsenwerden haben sie bereits eine höhere kognitive Stufe des Denkens erreicht, welches sie zu differenzierten und abstrakten Gedankengängen befähigt. Auf der Suche nach ihrem Ich setzen sie sich mit Wertvorstellungen und Einstellungen auseinander, ohne sich in starkem Masse festzulegen und bauen das eigene Selbstbild auf. Noch nicht im Berufsalltag oder höheren Bildungsweg verankert, fehlen ihnen entscheidende Erfahrungen und Erlebnisse, welche ihre Einstellungen beeinflussen könnten. In diesem Sinne sind sie fürs Leben gerüstet, ohne noch von ihm gekennzeichnet zu sein.

2.4 Bestandsaufnahme der Situation im Gehörlosen- und Behindertenwesen in Bezug auf Öffentlichkeitsarbeit in Schulen im Kanton Zürich

Zur Zeit gibt es im Kanton Zürich praktisch keine systematische Öffentlichkeitsarbeit, Sensibilisierungskampagnen oder Informationsveranstaltungen an Schulen zum Thema Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen.

Sowohl Pro Audito als auch Pro Infirmis sind zu diesem Thema nicht aktiv in Schulen unterwegs. Das Projekt „Mal Seh'n“ der Organisation Procap scheint am konstantesten in Schulen zu informieren und sensibilisieren. Dabei werden Schulklassen von Betroffenen mit unterschiedlichen Behinderungen besucht und diskutieren anhand eines Kurzfilmes zum Thema Behinderung (vgl. Procap, 2012). Leider konnte nicht exakt herausgefunden werden, was genau die Inhalte eines solchen Besuches einer gehörlosen oder hörbehinderten Person sind. Was die Organisationen für Gehörlose betrifft, so ist die Gehörlosenfachstelle in Zürich nur auf Anfrage aktiv in Schulen und verweist primär auf die Selbsthilfeorganisationen Sichtbar Gehörlose Zürich und den Schweizerischen Gehörlosenbund SGB-FSS. Bei Vorträgen in Schulen arbeitet die Gehörlosenfachstelle meistens mit den Unterlagen der GEMÖA (Gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit), welche vor ein paar Jahren in Zusammenarbeit von Sichtbar Gehörlose Zürich, SGB-FSS und der Gehörlosenfachstelle erarbeitet wurden. Sie hat kein festes Projekt für Öffentlichkeitsarbeit, welches sie regelmässig an Schulen vermittelt (vgl. Interview mit Jacqueline Füllemann, Anhang B). Lilo Ochsner von Sonos, dem Schweizerischen Verband für Gehörlosen- und Hörgeschädigten-Organisationen, beschreibt im Gespräch eine Arbeit am Zentrum für Gehör und Sprache Zürich im Bereich Integrationsförderung und Beratung, die überwiegend für Klassen mit integriert geschulten schwerhörigen Kindern und Jugendlichen gemacht wird. Dabei werden die hörenden Klassenkameraden und -kameradinnen in sogenannten Empathielektionen ins Thema Hörbehinderung eingeführt. Das Ziel ist, dass der hörende Teil der Klasse eine Ahnung von der Bedeutung der Schwerhörigkeit für ihren betroffenen Mitschüler oder ihre betroffene Mitschülerin bekommt. Die Lektionen beinhalten Simulationsübungen, theoretisches Informationsmaterial, spielerische Übungen und eine abschliessende Lernkontrolle. Bei der Oberstufe wird zudem noch Filmmaterial gezeigt und vertieftes Wissen vermittelt. Zur Zeit besteht bei Sonos keine Kapazität für regelmässige, geplante Öffentlichkeitsarbeit in Schulen, wobei dies grundsätzlich aber als interessant eingestuft wird (vgl. ganzes Interview, Anhang C).

Der Schweizerische Gehörlosenbund betreibt momentan nur auf Anfrage Öffentlichkeitsarbeit und verweist auf die Wanderausstellung von Sichtbar Gehörlose Zürich. Für die Zukunft ist aber ein Projekt zur Sensibilisierung in Schulen geplant (vgl. ganzes Interview mit Andy Helbling, Anhang D).

Sichtbar Gehörlose Zürich, eine gemeinnützige Dachorganisation der Gehörlosen-Selbsthilfe im Kanton Zürich, hat zusammen mit anderen Organisationen eine bereits erwähnte Wanderausstellung zusammengestellt, die in verschiedenen Schulen gezeigt wird. Sie besteht aus vier Posten zu den Themen Gebärdensprache, Gehörlosigkeit, Kommunikation und Alltag. Zudem führt auch Sichtbar Gehörlos im Rahmen ihrer Öffentlichkeitsarbeit Vorträge in Schulen durch. Vor einigen Jahren wurden gezielt Schulen im Kanton Zürich angeschrieben, um dort Interesse an Öffentlichkeitsarbeit zu bekunden, die Resonanz darauf war allerdings sehr gering (vgl. ganzes Interview mit Ruedi Graf, Anhang E).

Obwohl die Institutionen im Gehörlosenwesen grundsätzlich sehr gut vernetzt zu sein scheinen, besteht momentan kein einziges Projekt, welches die regelmässige und gezielte Öffentlichkeitsarbeit an Schulen zum Ziel hätte. Allen gemein ist jedoch die gezielte Information auf Anfrage und das grundsätzliche Interesse am Thema. Abgesehen von den bereits erwähnten Unterlagen der GEMÖA und der Wanderausstellung scheint das Thema Öffentlichkeitsarbeit in Schulen bisher nur marginal behandelt zu sein. Die Menge an vorhandenem Material hält sich stark in Grenzen.

3 Fragestellungen und Hypothesen

Im Gehörlosenwesen in Zürich und der Schweiz wird und wurde des Öfteren Sensibilisierungsarbeit und Öffentlichkeitsarbeit an Schulen gemacht. Wie bereits beschrieben, gibt und gab es dazu verschiedene Projekte. Auch für die Zukunft sind solche Besuche, Interventionen und Vorträge in Schulen vorgesehen.

Bei solchen Projekten wird gemeinhin davon ausgegangen, dass neue Inhalte, wenn didaktisch gut vermittelt, gelernt, aufgenommen und gespeichert werden. Als Grund für Vorurteile und Stereotypen, mit denen sich gehörlose Menschen im Alltag konfrontiert sehen, wird hauptsächlich ein falsches oder nicht vorhandenes Wissen angenommen und/oder zu wenig Kontakt mit gehörlosen Menschen als Grund vermutet, welche dann Einfluss auf die Einstellung zu gehörlosen Menschen haben.

In der vorliegenden Arbeit soll grundsätzlich überprüft werden, ob diese Annahme stimmt, d.h. ob durch eine Unterrichtsintervention (zu einem Zeitpunkt T1) eine messbare Veränderung in der Gesamteinstellung einer Unterrichtsgruppe (zu einem späteren Zeitpunkt 2) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe, welche keine Unterrichtsintervention hat, erzielt werden kann.

Daraus abgeleitet ergeben sich für diese Arbeit folgende Forschungsfragen:

1. Verändert sich die Gesamteinstellung der Unterrichtsgruppe durch die Unterrichtsintervention von T1 zu T2?
 - 1.1 Verändert sich die Einstellung in den vier einzelnen Bereichen des Befragungsinstrumentes (vgl. Kap. 4.2) durch die Unterrichtsintervention von T1 zu T2?

Wie in Kap. 2.2.4 (s. S. 12) bereits erwähnt, ist das Geschlecht (neben dem Lebensalter) für die Einstellungsbildung das einzige relevante demografische Merkmal. Daraus ergibt sich die zweite Forschungsfrage:

2. Gibt es Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht in der Gesamteinstellung?

Die daraus abgeleiteten Hypothesen lauten wie folgt:

H1.1: Die Einstellung der Unterrichtsgruppe verändert sich von T1 zu T2 positiv, was in einer entsprechenden Veränderung der Gesamteinstellung messbar ist.

H1.2: Diese Veränderung ist auch in den vier Bereichen des Befragungsinstrumentes zu sehen.

H2.1: In beiden Gruppen herrscht viel Unwissen vor.

H2.2: Dieses Unwissen vermindert sich bei der Unterrichtsgruppe durch die Unterrichtsintervention.

H3: In Bezug auf das Geschlecht werden sich insofern Unterschiede zeigen, als die weiblichen Teilnehmerinnen eine positivere Einstellung aufweisen als ihre männlichen Kameraden.

Das Ziel dieser Arbeit ist es, diese Hypothesen zu überprüfen und somit zu evaluieren, ob als Folge einer Unterrichtsintervention eine Veränderung in der Einstellung in Bezug auf gehörlose Menschen empirisch nachgewiesen werden kann.

4 Methode

4.1 Gewählte Forschungsstrategie und Methode

Für die Messung der Einstellung von hörenden Jugendlichen gegenüber gehörlosen Menschen wurden 7 Schulklassen der 2. Sek A im Kanton Zürich ausgewählt. Die Entscheidung für die Befragung in Schulklassen (und beispielsweise gegen Befragungen von Jugendlichen auf der Strasse) erfolgte aus organisatorischen Gründen. Erstens konnte so ein ungefähr gleiches Alter der befragten Jugendlichen gewährleistet werden, zweitens ist in einem schulischen Rahmen bereits eine Infrastruktur für die Durchführung eines Quasi-Experimentes (s. u.) gegeben, und drittens wäre die Zuteilung von zufällig auf der Strasse angefragten Jugendlichen in zwei Gruppen sowie die Durchführung der Unterrichtsintervention enorm kompliziert und zeitaufwändig geworden.

Für die Untersuchung und die Erhebung der Daten wurde ein Paneldesign gewählt, welches es ermöglicht, dieselben Personen zweimal zu untersuchen, bzw. ihre Daten zweimal zu erheben. Diese Erhebung erfolgte zum Zeitpunkt T1 und zum späteren Zeitpunkt T2. Zwischen T1 und T2 wurde eine Zeitspanne von 4 Wochen angesetzt. Dieser Zeitrahmen wurde aus organisatorischen Gründen und aufgrund der Annahme gewählt, dass sich Einstellungen, die einmal neu erlernt und gespeichert sind, über längere Zeiträume nicht verändern und somit jederzeit mit demselben Resultat gemessen werden können. Wie in Kap. 2.2.4 (S. 11) gezeigt wurde, gehen die meisten der herkömmlichen Unterrichtsinterventionen zu diesem Thema von dieser Annahme aus. Die untersuchten SchülerInnen mussten zu den jeweiligen Zeitpunkten je einmal denselben Fragebogen ausfüllen, was bedeutet, dass jeder Schüler und jede Schülerin zwei identische Fragebogen ausgefüllt hat. Zudem wurde im Rahmen eines Quasi-Experimentes mit einer Gruppen von SchülerInnen unmittelbar nach T1 eine Unterrichtseinheit zum Thema Gehörlosigkeit und gehörlose Menschen von der Dauer einer Doppellektion durchgeführt. Diese Gruppe, im Folgenden Unterrichtsgruppe genannt, bestand aus vier, die Kontrollgruppe (also Klassen ohne Unterrichtseinheit) aus drei Klassen. Die Methode des Quasi-Experiments wurde gewählt, weil es aus organisatorischen Gründen nicht möglich war, die Schüler und Schülerinnen per Randomisierung den zwei Gruppen zuzuteilen. Somit wurden die einzelnen Klassen als ganze und bereits bestehende Einheiten den Gruppen zugeteilt. Die Zuteilung fand nach

dem Zufallsprinzip statt und wurde einzig nach dem Kriterium der Verfügbarkeit und Kapazität der Lehrpersonen und ihrer Klassen gesetzt.

4.2 Instrument für die Datenerhebung

Die Daten wurden mit einem expliziten Messinstrument in Form eines Fragebogens erhoben. Die latente Variable Einstellung wird darin gemäss dem Dreikomponenten-Modell (vgl. Kap. 2.2.4, S. 8ff.) aus beobachtbaren Reaktionen auf das Einstellungsobjekt (gehörlose Menschen) erschlossen. Der erstellte Fragebogen (S. Anhang F) wurde aus dem Fragebogen der Untersuchung von Haug und Hintermair (2011) und einem Fragebogen von Hoffmeister und Shettle (1981) abgeleitet. Insgesamt wurden darin 16 Items aufgeführt, welche in die vier Bereiche „Inklusion“ (Item 6, 10, 16), „Kommunikation“ (Item 3, 5, 11, 15), „Normalität“ (Item 1, 4, 7, 9, 13) und „Wahrnehmung von aussen“ (Item 2, 8, 12, 14) eingeteilt sind. Die Bereiche wurden, soweit möglich, ebenfalls von der Untersuchung von Haug und Hintermair (2011) abgeleitet, weil sie als Faktoren im Fragebogen der genannten Untersuchung mittels einer Faktorenanalyse ermittelt und somit ihre Zuteilungen bereits geprüft wurden. Die einzelnen Komponenten (affektive, kognitive und konative) teilen sich im Fragebogen wie folgt auf: Die affektive Komponente ist in den Items 3, 5, 7, 9, 13, 14, die kognitive in den Items 1, 2, 8, 10, 11, 12, 16 und die konative in den Items 4, 6 und 15 vertreten.

Die 16 Items waren in sich geschlossen, was bedeutet, dass die Jugendlichen fünf Antwortmöglichkeiten zur Auswahl hatten, welche sie ankreuzen konnten. Ihre Antwort konnten sie anhand einer Likert-Skala geben, welche von „stimme sehr zu“ über „stimme eher zu“, „stimme eher nicht zu“ bis zu „stimme gar nicht zu“ verlief, wobei die fünfte Möglichkeit eine „weiss nicht“ Antwort war (vgl. Abb. 3).

1. Ich denke, gehörlose Menschen sind genauso intelligent wie hörende Menschen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Abbildung 3: Ausschnitt aus dem verwendeten Fragebogen

Zu Beginn des Fragebogens wurde darauf verwiesen, dass keine Namen auf das Blatt geschrieben werden müssen, keine Items ausgelassen werden dürfen und nicht mehr als ein Kreuz pro Item gesetzt werden sollte. Zudem wurde der Hinweis gegeben, dass die erste Antwort, welche einem in den Sinn kommt, meistens diejenige ist, welche der eigenen Meinung entspricht. Die einzigen soziodemografischen Daten, welche abgefragt wurden, waren das Alter und das Geschlecht. Die Persönlichkeitsmerkmale der einzelnen Schüler und Schülerinnen werden aus Gründen der Zeit, des thematischen Rahmens und der unterschiedlichen Einschätzung in der Literatur bezüglich Relevanz in Bezug auf Einstellung nicht erhoben. Die Art und die Häufigkeit des Kontaktes mit gehörlosen Menschen in der Vergangenheit der Teilnehmenden wird ebenfalls nicht abgefragt, weil diese Resultate im vorliegenden Rahmen aus zeitlichen Gründen nicht auswertbar sind.

Die Items 2-5, 7-9, 12 und 14 wurden umgepolt, so dass die Antwort „stimme gar nicht zu“ einer positiveren Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen entspräche. Im Sinne von Tröster (1990, S. 62-63) ist dieses Befragungsinstrument somit subjektiv, halb getarnt und direkt erfragt⁴.

⁴ Für weitere Erläuterungen hierzu s. Kap. 6.2.4

Bezüglich der Reliabilität des Befragungsinstrumentes wurde eine T-Test-Reliabilität gemessen, indem die Pearson-Korrelation der Gesamtwerte der Kontrollgruppe zwischen T1 und T2 errechnet wurde. Diese ergab, dass das Befragungsinstrument eine eher geringe T-Test-Reliabilität aufweist ($r=0.483$, $df=32$, $p=0.004$).

4.3 Wahl der Stichprobe

Die Stichprobe wurde aus der Grundgesamtheit der Jugendlichen im Kanton Zürich gezogen. Die Gründe für die Beschränkung auf Jugendliche, bzw. Schulklassen in dieser Arbeit wurden bereits an früheren Stellen erläutert (vgl. Kap. 2.3, S. 20 und Kap. 4.1, S. 22). Die Testgruppe wurde auf Schüler und Schülerinnen der zweiten Sek A im Kanton Zürich beschränkt, weil im Jahr 2012 die meisten Schüler und Schülerinnen der öffentlichen Oberstufen die Sekundarstufe A besuchten (vgl. Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2012). Die Wahl fiel aus organisatorischen Gründen auf die zweite Stufe. Die angefragten Lehrpersonen der ersten Stufe lehnten eine Teilnahme an der Untersuchung ab, weil sie nach den Sommerferien eine neue Klasse übernahmen und diese noch nicht kannten. Die pädagogischen Fachpersonen der dritten Stufe wiederum hatten im Hinblick auf den bevorstehenden Abschluss meistens einen solch vollen Stundenplan, dass sie einer Teilnahme nicht zusagen konnten. Die Auswahl der Untersuchungsgruppen aus der zweiten Sek A stellt keine repräsentative Gruppe in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler der öffentlichen Oberstufen im Kanton Zürich dar. Dennoch wird mit der grössten Oberstufengruppe ein nicht zu unterschätzender Teil der Oberstufenlandschaft im Kanton Zürich untersucht.

Die geografische Eingrenzung auf den Kanton Zürich erfolgte aus Gründen der Erreichbarkeit und den daraus resultierenden Möglichkeiten, die Untersuchung durchzuführen. Die Klassenauswahl wurde auf Grund von Kontakten zu Lehrpersonen und Kontakten über Dritte getroffen. Auf dieses Mittel wurde zurückgegriffen, weil es im Rahmen dieser Arbeit nicht möglich war, alle Schulhäuser im Kanton Zürich für eine Zusammenarbeit anzufragen. Cloerkes (2007, S. 105-132, vgl. Kap. 2.2.4, S. 12) sagt zudem, dass sozioökonomische, demografische, geographische und ethnische Herkunft keinen oder vergleichsweise geringen Einfluss auf die Einstellung haben. Daher ist der Standort der untersuchten Schulhäuser und ihre daraus resultierende unterschiedliche Durchmischung der Schülerschaft in Bezug auf Ethnie, Wohnort und andere Merkmale nicht zu beachten. Untersucht wird lediglich ein möglicher Einfluss des Geschlechts. Die Auswahl über Vitamin B widerspiegelt in einem gewissen Sinne auch eine zufällige Ziehung. In dieser Arbeit wird demnach mit einer Ad-hoc Stichprobe gearbeitet, da die Untersuchungsobjekte nicht vollumfänglich durch Zufall ausgewählt wurden (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 82). Wie erwähnt, wurden die Daten von 7 Klassen erhoben, was einen Gesamtdurchschnitt von 153 Schülern und Schülerinnen zu beiden Zeitpunkten ergab, bei 4 Klassen in der Unterrichtsgruppe ($N \cong 87$) und 3 Klassen in der Kontrollgruppe ($N \cong 66$). Leider konnten aus Zeit- und Kapazitätsgründen nicht alle erhobenen Klassen ausgewertet werden. Deshalb beschränkt sich die Untersuchung auf 4 Klassen, welche nach dem Zufallsprinzip aus 6 Klassen⁵, je zur Hälfte aus den zwei Gruppen (Unterrichtsgruppe und Kontrollgruppe) gezogen wurden, also zwei Klassen der Kontrollgruppe und zwei Klassen, welche zur Unterrichtsgruppe gehörten. Dies ergab eine Gesamtanzahl von 71 Schülern und Schülerinnen, deren Daten ausgewertet wurden, davon 34 in der Kontrollgruppe und 37 in der Unterrichtsgruppe. Das Geschlechterverhältnis lag bei 41 weiblichen gegenüber 30 männlichen Jugendlichen.

4.4 Vorgehen bei der Durchführung

⁵ Die 7. Klasse wurde aus im nächsten Kap. 4.4 erläuterten Gründen nicht miteinbezogen.

Nach der Wahl des Themas und der Abgabe der Disposition fand eine vertiefte Auseinandersetzung mit dem derzeitigen Forschungsstand und der Literatur zum Thema statt. Anschliessend wurde die Fragestellung genauer definiert und auf die Einstellung von hörenden Jugendlichen zu gehörlosen Menschen eingegrenzt. Die anschliessende Wahl der Stichprobe und ihre Konstruktion wurde weiter oben bereits beschrieben. In der Folge wurde das Befragungsinstrument erstellt und ein kleiner Pretest mit einer Testklasse gemacht. Dieser wurde allerdings nicht statistisch ausgewertet, sondern diente lediglich dazu, von den befragten Schülern und Schülerinnen eine Rückmeldung bezüglich Verständnis und Klarheit des Bogens zu erhalten. Alle anwesenden Jugendlichen fanden ihn absolut klar und verständlich und hatten keine Verbesserungsvorschläge.

Die Erhebung der Daten zum Zeitpunkt T1 und die Durchführung der Unterrichtseinheit wurden Ende September 2012 durchgeführt. Die Erhebung zum Zeitpunkt T2 fand dann Ende Oktober 2012 statt.

Einen grossen Teil der Vorbereitungsarbeit bildete die Konstruktion und Durchführung der Unterrichtseinheit. Deswegen folgt nun diesbezüglich ein kurzer Exkurs:

„Der Unterricht ist dann gut, wenn die Lerninhalte die Lernenden ... etwas angehen ..., wenn der Unterricht angenehm ist und wenn er lernwirksam, also lernförderlich ist, so dass die Lernenden erfolgreich sein können“ (Gasser, 2003, S. 14).

Die Unterrichtseinheit für diese Arbeit wurde eigens erstellt, um zu ermitteln, was eine kurze Einführung zum Thema Gehörlosigkeit bezüglich der Einstellung von Schülern und Schülerinnen einer bereits bestehenden Klasse bewirkt.

Die Unterrichtsintervention wurde nach Abklärungen an der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZ) und mit Unterstützung von Dr. Wiltrud Weidinger, Leiterin IPE/Fachbereichsleiterin Pädagogische Psychologie an der Pädagogischen Hochschule Zürich, nach den Unterrichtsstandards eben dieser Hochschule aufgebaut. Die Konzeption erfolgte gemäss einem Lehrmittel für Unterrichtsplanung, welches auch die Studenten und Studentinnen der PHZ für ihre Lektionen und Unterrichtseinheiten befolgen müssen. Ausserdem wurde die Unterrichtsintervention mit drei ausgebildeten gehörlosen und hörenden Lehrkräften und Dozenten besprochen⁶.

Auf diese Weise konnte gewährleistet werden, dass die Unterrichtseinheit dem aktuellen Standard und den heutigen didaktischen Kriterien entspricht. Das Risiko einer eventuellen Verfälschung der Daten durch eine schlecht konzipierte Unterrichtsintervention konnte dadurch auf ein Minimum reduziert werden.

Die Unterrichtsintervention entspricht insofern nicht einer gängigen Unterrichtseinheit, als dass sie kein Teil des Lehrplanes der teilnehmenden Klassen ist und als solche auch nicht in irgendeiner Form an oder mit den SchülerInnen überprüft werden muss. Der Inhalt dient primär zur Vermittlung eines ersten Einstiegs in das Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Es soll ein Bewusstsein für das Thema geschaffen und ein erster Kontakt zu einer gehörlosen Person hergestellt werden. Zusätzlich wäre es von Vorteil, wenn Hemmungen, Vorurteile und Stereotypen abgebaut würden.

Im Sinne von Gassers oben erwähntem Zitat wurde diese Doppellektion mit der Absicht gestaltet, den Unterricht möglichst lernwirksam und angenehm zu gestalten.

Gasser (2003) erwähnt zusätzlich sechs Kriterien für die Unterrichtsqualität (vgl. S. 15):

- zielstrebige Klassenführung
- hoher Strukturierungsgrad
- aktive fachliche Unterstützung
- variable Unterrichtsform
- Klarheit der Stoffdarbietung

⁶ Es handelte sich dabei um Sandra Maag, Carmela Zumbach und Marc-Morten Jaeggi.

- hohe Motivation der Lernenden

Für die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Unterrichtseinheit wurde eine Unterrichtsmappe erstellt, welche die Entstehung, den Aufbau und die Struktur der Einheit dokumentiert (Anhang G).

Zur Vorbereitung des Unterrichtes wurden, wie auch Gasser (2003) sinngemäss erwähnt, zunächst die Inhalte und Unterthemen erforscht und recherchiert. Anschliessend wurden die Lernziele und das Unterrichtsdesign erstellt (S. 125). Zudem wurden organisatorische Fragen mit den Lehrpersonen geklärt.

Wie auch in der Literatur erwähnt, wurde bei der Erstellung des Unterrichtes ein spezielles Augenmerk darauf gelegt, dass dieser abwechslungsreich und spannend ist. Sprenger (2011) nennt die Variation, also die Arbeit mit unterschiedlichen Arten von Fähigkeiten und Formen von Gedächtnis, als einen Faktor, welcher das Lernen unterstützt (vgl. S. 11). Im gleichen Werk stellt sie zudem klar, dass weniger disziplinarische Probleme entstehen, wenn die Aufmerksamkeitsspanne nicht überbeansprucht wird, indem mit unterschiedlichen Reizen gearbeitet wird (vgl. S. 40). Aus diesen Gründen wurde der Unterricht unter Verwendung unterschiedlicher Unterrichtsmodelle und Medien gestaltet.

Kurz zusammengefasst lief die Unterrichtseinheit folgendermassen ab: Der Einstieg erfolgte mit einer kurzen Begrüssung und dem anschliessenden Ausfüllen der Fragebögen durch die Schülerschaft, wobei die Verfasserin ihr Studienfach nicht erwähnte, um eine Reaktion darauf, welche sich in den Fragebögen widerspiegeln könnte, zu vermeiden. Danach begann eine diplomierte Gebärdensprachausbilderin, welche gehörlos und mit Deutschschweizer Gebärdensprache als Muttersprache aufgewachsen ist, den eigentlichen Unterricht. Die gesamte Unterrichtseinheit wurde zudem von einer Gebärdensprachdolmetscherin übersetzt, wobei es sich nicht bei allen Durchführungen um die gleiche Person handelte. Den Einstieg bildete ein Erfahrungs- und Lebensbericht der gehörlosen Lehrerin. Gleich im Anschluss daran wurden die Schüler und Schülerinnen aufgefordert, in Kleingruppen die Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit zu notieren. Diese Gruppenarbeit sollte eine Variation zum Frontalunterricht ermöglichen. Zudem sollten sich die SchülerInnen durch die Arbeit im Team ihrer eigenen Meinung und Gedanken zum Thema bewusst werden. Der Einzelne kann zudem von den andern etwas lernen und etwas zur Gruppe beitragen (vgl. Gasser, 2011, S. 189). Die im Plenum präsentierten Ergebnisse wurden von der Lehrkraft teilweise aufgegriffen, kommentiert und geklärt. Kurz vor Ende der ersten Lektion wurde die Simulation erklärt, welche während der Pause durchgeführt werden sollte. Sie hatte zum Ziel, dass die Schüler und Schülerinnen Gefühle, Gedanken und Befindlichkeiten von Gehörlosigkeit am eigenen Leib erfahren konnten. Wie bereits erwähnt, erfolgte die Simulation, indem den SchülerInnen Gehörschutzpfropfen und -schalen verteilt wurden, mit denen sie ihr Hörvermögen während der Pause minimieren und dabei ihre Eindrücke registrieren sollten. Nach der Pause wurde das Erlebte erzählt und diskutiert. Der nachfolgende Block war dem Thema Gebärdensprache gewidmet, welches mit Informationen und Beispielen zur Sprache illustriert wurde. Zur Auflockerung wurde das Fingeralphabet mit Hilfe von Alphabetkärtchen gezeigt und einige SchülerInnen konnten ihren Namen vor der Klasse buchstabieren. Um die Doppellektion noch einmal zu reflektieren, wurde das Thema der Vor- und Nachteile nochmals aufgegriffen und die Schülerschaft konnte melden, inwiefern sich ihre Ansicht der Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit inzwischen geändert hatten. Mit einer abschliessenden Fragerunde und einer durch die Jugendlichen auszufüllenden Evaluation des Unterrichtes (vgl. Anhang H) wurde die Doppellektion beendet. Die Daten wurden alle in der ersten Lektion am Morgen erhoben, mit Ausnahme einer Klasse, in der die Erhebung in der ersten Lektion am Nachmittag stattfand (sowohl zu T1 als auch zu T2). Auf diese Weise sollte eine möglichst geringe Beeinflussung der Schüler und Schülerinnen, beispielsweise durch anderen vorangegangenen

Unterrichtsstoff oder Erlebnisse im Tag, gewährleistet werden. Zudem sollte der Unterricht so weit wie möglich bei allen Klassen unter den gleichen Rahmenbedingungen ablaufen. Im Weiteren sollte ein allfälliger Einfluss unterschiedlicher Tageszeiten der Erhebung von T1 im Vergleich zu T2 auf die Ergebnisse der Untersuchung vermieden werden.

Wie bereits gesagt, wurde aus Zeit- und Kapazitätsgründen nicht das ganze erhobene Sample ausgewertet. Damit der Unterricht getestet werden und die Lehrerin die Situation kennen lernen konnte, wurde die Klasse, mit der die Unterrichtseinheit als erstes durchgeführt wurde, als Testklasse geführt und nicht zum Pool gezählt, aus dem die ausgewerteten Klassen gezogen wurden. Die Testklasse wusste allerdings nicht, dass sie als solche fungierte.

Anschliessend an diese Erhebung der Daten und die Durchführung aller Unterrichtseinheiten wurden die Daten und der Unterricht ausgewertet und analysiert. Dies wird im folgenden Kapitel beschrieben.

4.5 Datenanalyse und Aufarbeitung

Die Daten wurden mittels des Programms Excel (Version 14.2.5) als Erstes in die Form eines elektronischen Datensatzes gebracht. Den jeweils zur Wahl stehenden Antworten wurden Werte von 1 bis 4 zugewiesen, wobei tiefe Werte eine negative, hohe hingegen eine positive Einstellung widerspiegeln. Aufgrund eines Missverständnisses in der Vorabklärung zur Durchführung waren die Datensätze der Untersuchungsobjekte nach den Erhebungen zwar klar einer Klasse, nicht aber einem einzelnen Individuum zuweisbar. Um dies zu korrigieren, wurden die Messinstrumente zum Zeitpunkt T1 denjenigen zum Zeitpunkt T2, innerhalb der Gruppen der Männer respektive Frauen einer Klasse, anhand von Schriftproben den einzelnen Individuen zugeordnet. Diese Zuordnung wurde von drei unabhängigen und naiven Personen (im Sinne eines Unwissens zum Untersuchungsinhalt und fehlenden Bezugs zu den Untersuchungsobjekten) getätigt. Die meisten Fragebögen konnten so einem/r bestimmten, anonymen SchülerIn zugeordnet werden. Anschliessend wurde den für die Befragung umgepolten Items eine umgekehrte Bewertung zugewiesen, um eine einheitliche Skalierung der Werte zu erreichen. Dies bedeutet, dass die höchsten Werte (4) auch die positivste Einstellung widerspiegeln. Danach wurde ein detaillierter Auswertungsplan erstellt (s. Anhang I), um Klarheit über die einzelnen statistischen Berechnungen, welche für die Prüfung der Hypothesen nötig waren, zu erlangen. Nach der Fertigstellung der kompletten Datentabelle in Excel (Version 14.2.5), welche sowohl die Werte der einzelnen Items zu T1 und T2 als auch die Werte der einzelnen Bereiche (Inklusion, Kommunikation, Normalität, Wahrnehmung von aussen) und der Gesamtwerte zu beiden Zeitpunkten beinhaltete, folgte die Erstellung der deskriptiven Analyse und ihrer Daten. Dies wurde im Statistikprogramm SOFA Statistics (Version 1.3.1) und Excel (Version 14.2.5) gemacht. Die Berechnung der schliessenden Statistik, in diesem Fall anhand einer zweifaktoriellen Varianzanalyse mit Messwiederholung, bei welcher überprüft wird, wie zwei Faktoren die abhängige Variable beeinflussen, erfolgte im Programm SPSS (Version 21.0). Die Messwiederholung bezog sich hier nur auf den Faktor „Zeit“. Der andere Faktor „Gruppen“ diente zur Gruppierung der Probanden. Entsprechend waren die unabhängigen Variablen die Zeit und die Gruppenzugehörigkeit und die abhängige Variable die Einstellung, welche durch die Mittelwerte in verschiedenen Konstellationen berechnet wurde. Zuletzt wurden die Ergebnisse für die Arbeit grafisch sinnvoll aufgearbeitet.

5 Ergebnisse

In diesem Kapitel werden die Resultate, welche sich aus der Untersuchung der erhobenen und aufbereiteten Daten ergaben, vorgestellt. Teilweise wird dabei bereits

eine Verknüpfung mit den zu prüfenden Hypothesen und den zu beantwortenden Fragestellungen gemacht. Eine ausführliche Diskussion der Ergebnisse folgt in Kapitel 6.

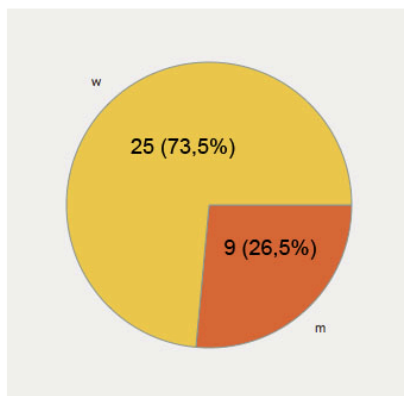
5.1 Deskriptive Daten

Zum Zeitpunkt T1 wurden insgesamt von 154 Personen Daten erhoben, davon 89 aus der Unterrichtsgruppe und 65 aus der Kontrollgruppe. Zum zweiten Zeitpunkt fehlten fünf Personen in der Unterrichtsgruppe (UG), und in der Kontrollgruppe (KG) wurden zwei Personen mehr erfasst. Von diesen Daten wurde nach dem beschriebenen Auswahlverfahren gut die Hälfte elektronisch erfasst und anschliessend mit dem bereits beschriebenen Vorgehen zugeordnet, so dass zum Schluss insgesamt 71 Personen detailliert ausgewertet wurden. Die Unterrichtsgruppe war dabei mit 52.1 % der Teilnehmenden knapp die grössere Gruppe (s. Tab. 1).

Tabelle 1: Deskriptive Daten der Stichprobe

		N	%
Sample	Erhoben	153 (durchschn.)	-
	Elektronisch erfasst	T1: 88, T2: 84	-
	Ausgewertet	71	100%
Gruppen	UG	37	52.113%
	KG	34	47.887%
Probanden	Weiblich	41	57.746%
	Männlich	30	42.254%
Alter (M=13,62 Md=14 s=0.54)	13	29	40.845%
	14	40	56.338%
	15	2	2.817%

Gruppen: KG



Gruppen: UG

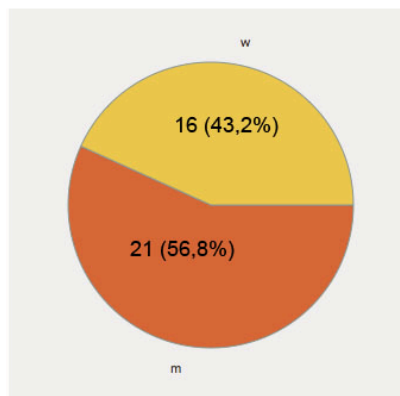


Abbildung 4: Geschlechterverteilung in den zwei Gruppen

Insgesamt nahmen somit gut ein Viertel mehr Frauen als Männer an der Untersuchung teil. In den beiden Gruppen, Unterrichtsgruppe und Kontrollgruppe, war die Verteilung der Geschlechter allerdings unterschiedlich. Wie die Grafik (s. Abb. 4) zeigt, befanden sich in der Unterrichtsgruppe mehr männliche Teilnehmende, in der Kontrollgruppe dagegen fast drei Viertel weibliche.

Die Verteilung des Alters innerhalb der zwei Geschlechter war ähnlich, wie in der unten aufgeführten Grafik zu erkennen ist (vgl. Abb. 5).

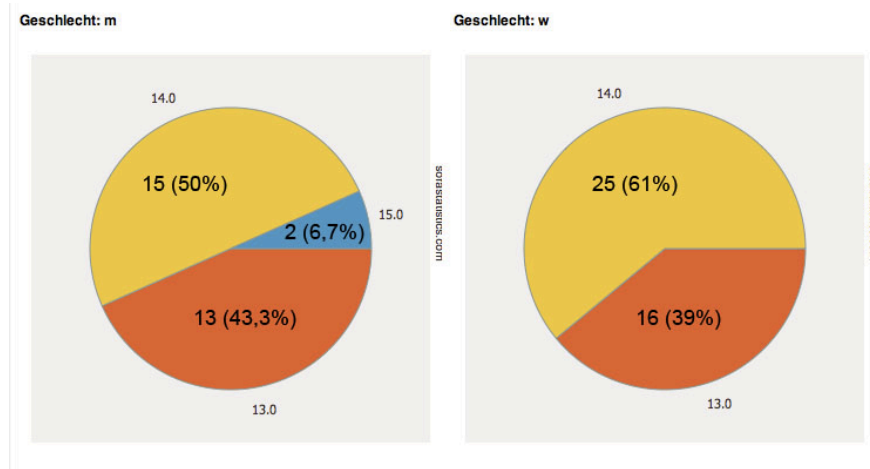


Abbildung 5: Altersverteilung auf die Geschlechter

Über 50 Prozent der Jugendlichen waren zum Zeitpunkt der Erhebung 14 Jahre alt, wobei keine/r zwischen T1 und T2 die Angabe des Alters wechselte (z.B. auf Grund von Geburtstagen). Die Unterrichtsgruppe war im Grossen und Ganzen etwas jünger als die Kontrollgruppe. Die Verteilung des Alters auf die Geschlechter in den jeweiligen Gruppen sah ähnlich aus, in beiden Gruppen und Geschlechtern sind die 13jährigen knapp, die 15jährigen (wenn überhaupt vorhanden) klar in der Minderheit (s. Abb. 6).

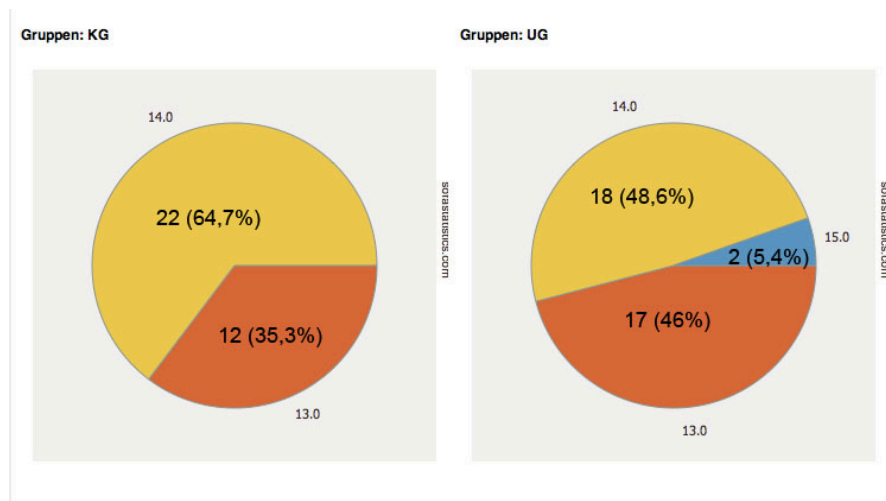


Abbildung 6: Altersverteilung in den zwei Gruppen

Nun zu den Durchschnittswerten der einzelnen Items: In den folgenden Erläuterungen wurden die „weiss nicht“ Antworten aussortiert, und sie fliessen somit nicht in die aufgeführten Grafiken ein. Diesen spezifischen Antworten wird weiter unten in diesem Kapitel Rechnung getragen.

Bei der Unterrichtsgruppe zu T1 war der Mittelwert des Items 14 (vgl. Anhang F) mit $M=1.515$ der niedrigste und derjenige des Items 3 mit $M=3.848$ der höchste Wert (s. Abb. 7).

Dies bedeutet, dass die Jugendlichen in dieser Gruppe durchschnittlich voll oder eher der Aussage zustimmen, dass sie das Gefühl haben, mit gehörlosen Menschen freundlich und nett sein zu müssen, weil sie selber hörend sind und damit mehr Glück hatten im

Leben. Zudem stimmen sie durchschnittlich gar nicht oder eher nicht zu, dass es ihnen unwohl wäre, mit einer gehörlosen Person auf der Strasse gesehen zu werden. Der tiefste Mittelwert zu T2 in dieser Gruppe liegt bei Item 12 mit $M=1.862$, und der höchste, mit $M=3.864$, bei Item 1. Ausgeführt bedeutet dies, dass die Befragten durchschnittlich voll oder eher zustimmen, dass sie das Gefühl haben, dass gehörlose Menschen sehr gut erkennen, wie andere Menschen wirklich sind, und dass sie voll oder eher zustimmen, dass gehörlose Menschen gleich intelligent sind wie hörende Menschen.

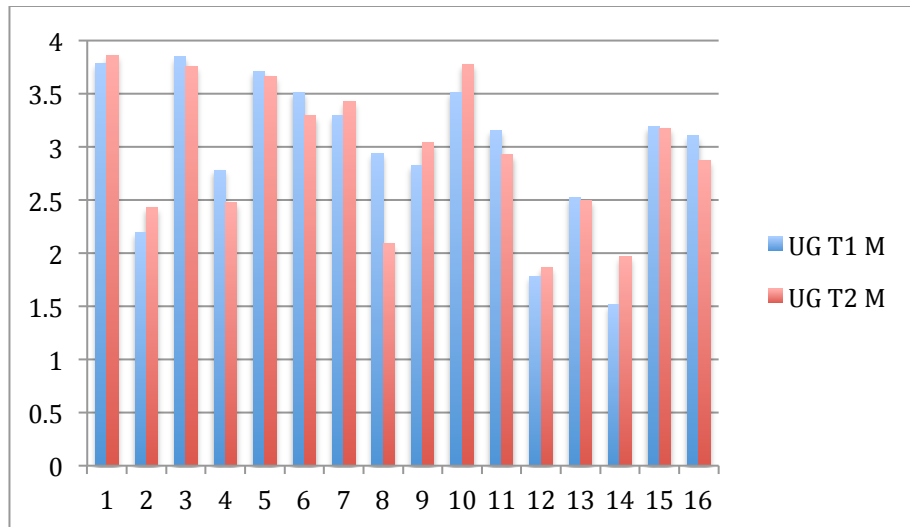


Abbildung 7: Mittelwerte der 16 Items in der Unterrichtsgruppe zu T1 und T2
 (x-Achse=Items/y-Achse=Mittelwerte)

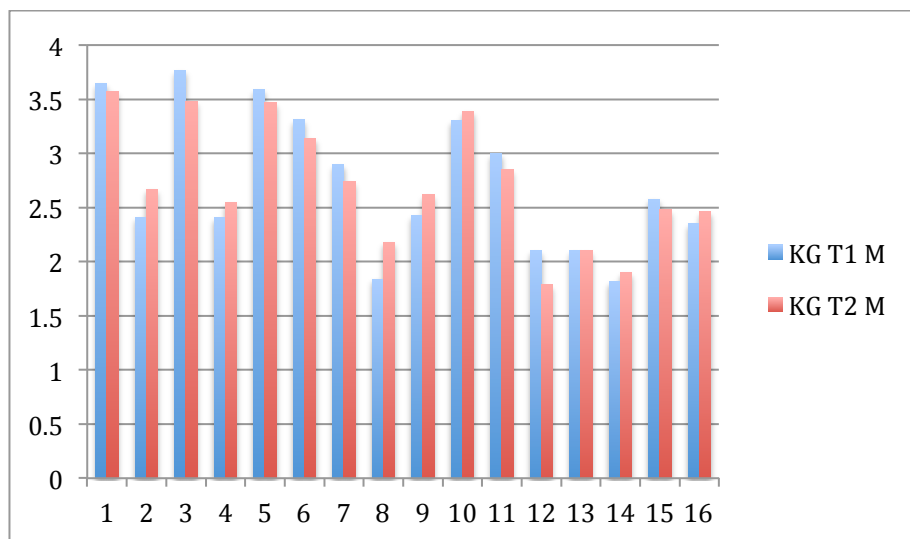


Abbildung 8: Mittelwerte der 16 Items in der Kontrollgruppe zu T1 und T2
 (x-Achse=Items/y-Achse=Mittelwerte)

Bei der Kontrollgruppe ist zu T1 der niedrigste Mittelwert ebenfalls bei Item 14 mit $M=1.818$ und der höchste Wert ebenfalls bei Item 3 mit $M=3.767$. Die Ausführungen hierzu decken sich somit mit denjenigen der Unterrichtsgruppe. Zu T2 hatte die Kontrollgruppe bei Item 12 den tiefsten Wert mit $M=1.786$ und entspricht somit ebenfalls der Unterrichtsgruppe. Der höchste Wert liegt bei Item 3 mit $M=3.767$, auch dies deckt sich mit den Resultaten der Unterrichtsgruppe (s. Abb. 8).

Die durchschnittlichen Werte in den vier Bereichen zeigen, dass der Bereich „Wahrnehmung von aussen“ sowohl in der Unterrichtsgruppe als auch in der

Kontrollgruppe zu beiden Zeitpunkten die tiefsten Werte aufweist. Der Bereich „Kommunikation“ erzielte in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten die höchsten Durchschnittswerte. Der Gesamtdurchschnitt aller Items lag bei der Unterrichtsgruppe bei knapp über $M=3$ für beide Zeitpunkte und bei der Kontrollgruppe mit einem ungefähren Mittelwert von $M=2.8$ zu beiden Zeitpunkten etwas darunter (s. Abb. 9).

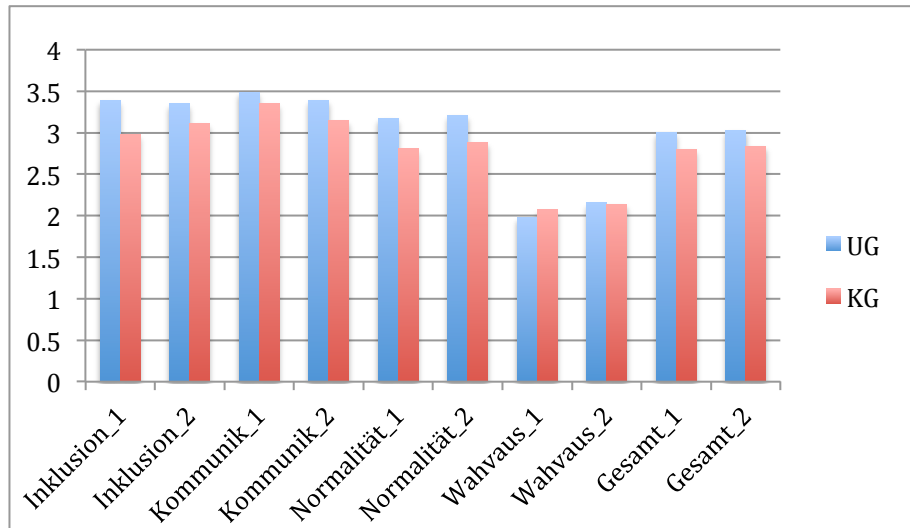


Abbildung 9: Mittelwerte der vier Bereiche und der Gesamtwert in beiden Gruppen (x-Achse=Bereiche und Gesamtwerte zu T1/T2/y-Achse=Mittelwerte)

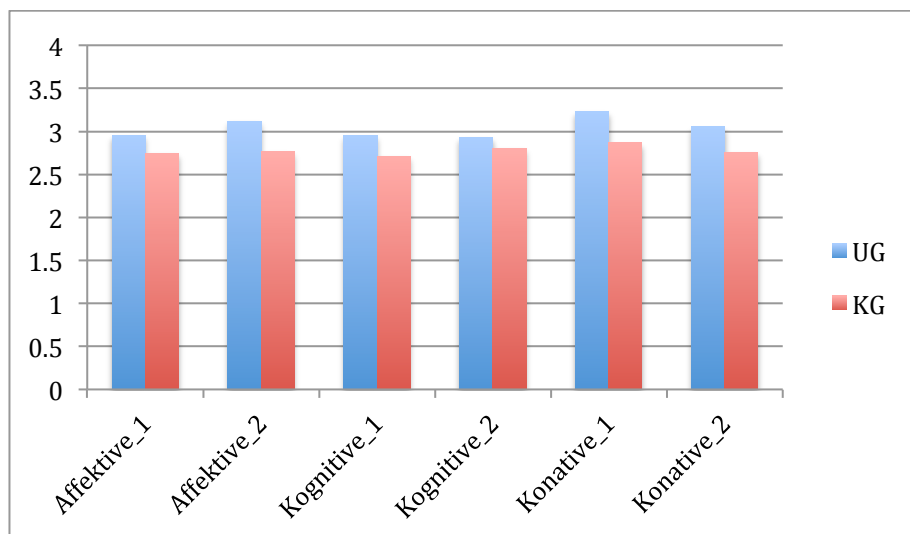


Abbildung 10: Mittelwerte der drei Komponenten in den Gruppen (x-Achse=Komponenten zu T1/T2/y-Achse=Mittelwerte)

Die Mittelwerte der einzelnen Gruppen bezüglich der Komponenten (affektiv, kognitiv, konativ) stellen sich wie folgt dar: Die Unterrichtsgruppe hatte in allen Komponenten und zu beiden Zeitpunkten deutlich höhere Werte (s. Abb. 10). In der Unterrichtsgruppe hatte die kognitive Komponente zu beiden Zeitpunkten die tiefsten mittleren Werte ($T1=2.955$, $T2=2.934$), die konative Komponente die höchsten zu T1 (3.23) und die affektive die höchsten zu T2 (3.116). In der Kontrollgruppe hatte bei der Vormessung die kognitive Komponente die tiefsten mittleren Werte (2.712) und die konative die höchsten (2.868). Bei der Nachmessung hatte die konative Komponente die tiefsten mittleren Werte (2.758) und die kognitive die höchsten (2.801).

An dieser Stelle folgen nun die Erläuterungen zu den „weiss nicht“ Antworten. Bei der Unterrichtsgruppe wurden zum Zeitpunkt T1 18.412% aller gestellten Fragen mit „weiss nicht“ beantwortet. Zum Zeitpunkt T2 waren es sogar 20.135%. Bei der Kontrollgruppe waren es beim ersten Mal 16.390% und beim zweiten Termin 18.878%. Bei beiden Gruppen ist somit die Zahl der „weiss nicht“ Antworten zum Zeitpunkt T2 gestiegen.

In der Unterrichtsgruppe gaben zu Zeitpunkt T1 bei Item 4 („Ich glaube nicht, dass ich mich in einen gehörlosen Menschen verlieben könnte“) und 13 („Wenn ich gehörlos wäre, hätte ich genauso viele Freunde wie jetzt“) über ein Drittel eine „weiss nicht“ Antwort. Zum Zeitpunkt T2 war dies ebenfalls bei Item 4 und 13, zusätzlich aber bei Item 8 („Menschen, die gehörlos sind, können besser sehen als andere“) und 15 („Ich würde gerne mit einem gehörlosen Menschen Zeit verbringen“) der Fall (s. Abb. 11).

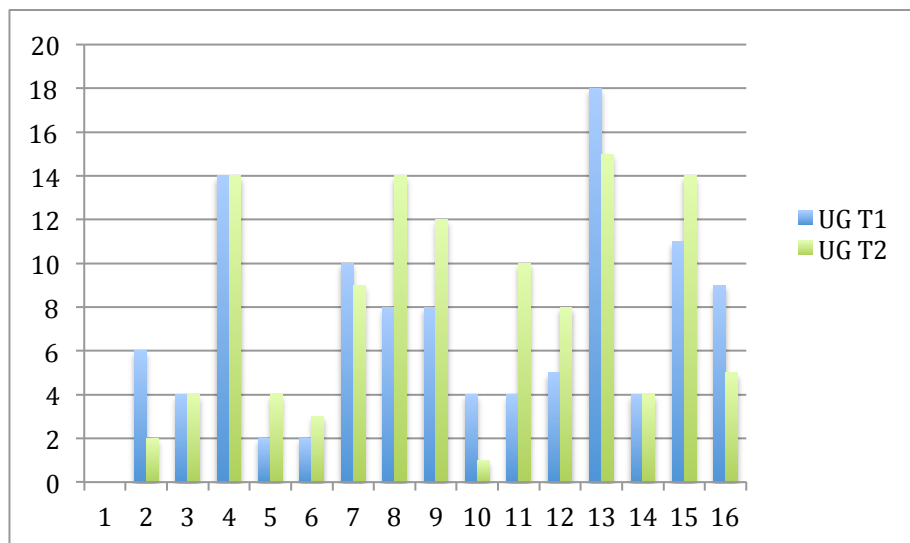


Abbildung 11: „weiss nicht“ Antworten in der Unterrichtsgruppe zu T1/T2
(x-Achse=Items/y-Achse=Anzahl Personen mit „weiss nicht“ Antworten)

Die Jugendlichen in der Kontrollgruppe gaben zum Zeitpunkt T1 ebenfalls bei Item 4 und 13 und zusätzlich noch bei Item 15 mehr als ein Drittel „weiss nicht“ Antworten. Zu T2 blieb auch hier Item 4 und 13 bei über einem Drittel solcher Antworten (s. Abb. 12). Absolut gar keine Unwissens-Antworten wurden in beiden Gruppen zu T1 beim Item 1 gegeben („Ich denke, gehörlose Menschen sind genauso intelligent wie hörende Menschen“). Bei der Unterrichtsgruppe blieb dies auch zu T2 so, bei der Kontrollgruppe wurde zu diesem Zeitpunkt eine solche Antwort gegeben.

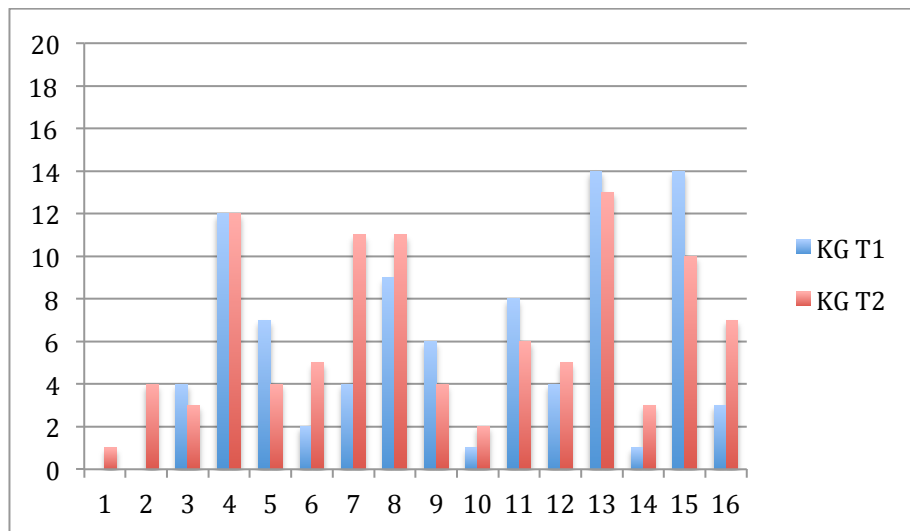


Abbildung 12: „weiss nicht“ Antworten in der Kontrollgruppe zu T1/T2
 (x-Achse=Items/y-Achse=Anzahl Personen mit „weiss nicht“ Antworten)

Bezüglich der drei Komponenten (s. Abb. 13) gab es durchschnittlich in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten am meisten „weiss nicht“ Antworten in Bezug auf die konative Komponente (UG: T1=9, T2=10.333, KG: T1=9.333, T2=9).

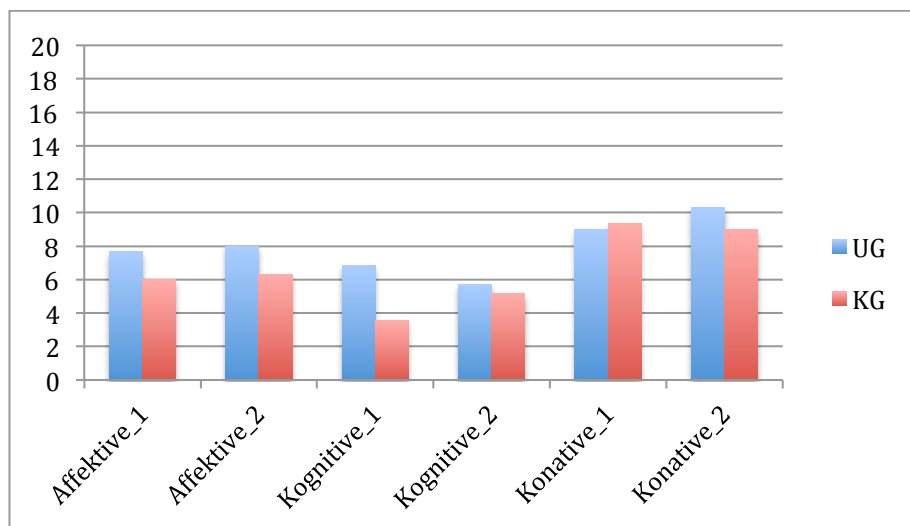


Abbildung 13: „weiss nicht“ Antworten in den drei Komponenten
 (x-Achse=Komponenten zu T1 und T2/y-Achse=Anzahl Personen mit „weiss nicht“ Antworten)

Zur Erinnerung sei hier die in dieser Arbeit aufgestellte Hypothese 2 nochmals erwähnt (vgl. Kap. 3, S. 22):

H2.1: In beiden Gruppen herrscht viel Unwissen vor.

H2.2: Dieses Unwissen vermindert sich bei der Unterrichtsgruppe durch die Unterrichtsintervention.

In diesem Rahmen wird davon ausgegangen, dass „viel“ mehr als ein Drittel ist. Anders ausgedrückt: Wenn ein Drittel der möglichen Antworten „weiss nicht“ Antworten sind, kann von „viel Unwissen“ die Rede sein.

Mit dieser Zählung wird allerdings nur auf direktes „Unwissen“ eingegangen. Antworten, welche eine schlechtere Einstellung ausdrücken, indem sie z.B. Stigmata und Vorurteile bestätigen, werden an anderer Stelle erläutert. Klar ist auch, dass es verschiedene

Beweggründe für eine „weiss nicht“ Antwort gibt. Beispielsweise kann jemand keine Meinung zu bestimmten Items haben, er oder sie kann sich nicht für eine andere Antwort entscheiden, oder aber die Person ist des Fragebogen-Ausfüllens müde und wählt deswegen diese Antwort. Die ersten beiden Beispiele fallen hier in die Kategorie „Unwissen“, da keine Meinung zu haben oder sich nicht entscheiden zu können sicherlich keine feste Wertung darstellt und somit auf fehlendes Wissen verbunden mit Unsicherheit im weitesten Sinne zurückzuführen sein kann. Müdigkeit, Lustlosigkeit oder Faulheit als Ausfüllkriterium wird sich auch in anderen Antwortmöglichkeiten niederschlagen und deshalb hier nicht weiter beachtet.

Zum Zeitpunkt T1 hatten, wie bereits weiter oben angegeben, beide Gruppen kleinere prozentuale Werte in Bezug auf die „weiss nicht“ Antworten. Trotzdem unterschreiten beide deutlich die Ein-Drittel-Grenze, womit die Hypothese H2.1 nicht bestätigt wird. Auch die Hypothese H2.2 lässt sich nicht bestätigen, da zum Zeitpunkt T2 in beiden Gruppen sogar prozentual mehr „weiss nicht“ Antworten gegeben wurden als zu T1. Die oben beschriebenen Items, welche am meisten diesbezügliche Antworten generierten, könnten eine mögliche Erklärung bieten. In beiden Gruppen wurden die Items, welche die Freundschaft bzw. die Liebe ansprachen, hervorgehoben. Beides sind enorm wichtige Themen in der Pubertät und bringen deswegen vermehrt Unsicherheiten hervor, welche zu einer „weiss nicht“ Antwort führen können. Auch die Unterrichtseinheit konnte diese Unsicherheit bei der Unterrichtsgruppe nicht ausräumen, im Gegenteil: Sie kann sogar bei zusätzlichen Items zu mehr Unsicherheit geführt haben. Als Erklärung sind an dieser Stelle zwei Szenarien möglich. Entweder hat die Unterrichtseinheit die SchülerInnen zum Nachdenken bewegt, aber (noch) nicht die Einstellung geändert. Dennoch sind bei den Befragten nun mehr zu bedenkende Faktoren präsent, welche noch nicht zu Ende gedacht sind und somit zu einer grösseren Anzahl „weiss nicht“ Antworten führen. Oder aber die Unterrichtseinheit hatte einen negativen Effekt, welcher entweder in Verwirrtheit oder einem Überdenken der zuvor positiven Wertung resultiert und sich somit auch in mehr „weiss nicht“ Antworten äussert.

5.2 Schliessende Statistik

Zu Beginn dieses Kapitels wird auf den Gesamtwert des Fragebogens eingegangen (s. Tab. 2), um anschliessend die vier Bereiche (Inklusion, Kommunikation, Normalität und Wahrnehmung von aussen) detaillierter zu betrachten⁷.

Die Prüfung der Innersubjektfaktoren in der mehrfaktoriellen Varianzanalyse hat ergeben, dass sich der Gesamtwert des Fragebogens zwischen den Messzeitpunkten nicht verändert hat, und zwar weder in der Gesamtstichprobe ($F=0.398$, $p=0.530$) noch in einer der Untergruppen bezüglich des Trainings ($F=0.016$, $p=0.899$) und des Geschlechts ($F=1.137$, $p=0.290$) sowie auch nicht in der dreifachen Interaktion (Gesamtwert, Gruppe, Geschlecht) ($F=0.306$, $p=0.582$).

Ein Trainingseffekt, also ein Effekt durch die Unterrichtseinheit, müsste sich in einer Wechselwirkung zwischen Gruppe und Zeit zeigen. Zusätzlich müsste die Veränderung zwischen T1 und T2 in der Unterrichtsgruppe positiv und grösser sein als in der Kontrollgruppe, was nicht der Fall ist.

⁷ Die Grafiken sind geschätzte Randmittel und beziehen sich auf die Werte, welche das statistische Modell für die Grundgesamtheit errechnet hat, und nicht auf die Stichprobe.

Tabelle 2: Deskriptive Werte der Stichprobe zum Zeitpunkt T1 (Gesamt_1) und T2 (Gesamt_2)

Deskriptive Statistiken					
	Gruppen	Geschlecht	Mittelwert	Standardabweichung	N
Gesamt_1	KG	m	2.7380	.32845	9
		w	2.8277	.31865	25
		Gesamt	2.8039	.31877	34
	UG	m	3.0538	.27494	21
		w	2.9359	.26039	16
		Gesamt	3.0028	.27157	37
	Gesamt	m	2.9590	.32180	30
		w	2.8699	.29868	41
		Gesamt	2.9076	.30959	71
Gesamt_2	KG	m	2.7375	.27448	9
		w	2.8727	.38394	25
		Gesamt	2.8369	.35936	34
	UG	m	3.0157	.36436	21
		w	3.0411	.38383	16
		Gesamt	3.0267	.36784	37
	Gesamt	m	2.9322	.35938	30
		w	2.9384	.38810	41
		Gesamt	2.9358	.37361	71

Die Prüfung der Zwischensubjekteffekte, d.h. die Prüfung von Effekten, welche den Gesamtwert des Fragebogens unabhängig vom Messzeitpunkt beeinflussten, hat keinen signifikanten Geschlechtseffekt ergeben ($F=0.208$, $df=1$, $p=0.650$). Ebenso wenig war eine Wechselwirkung zwischen Geschlecht und Gruppe messbar ($F=1.193$, $df=1$, $p=0.279$).

Hingegen gab es einen stark signifikanten Effekt der Gruppe auf den Gesamtwert ($F=8.989$, $df=1$, $p=0.004$). Dieser Effekt zeigte sich in deutlich höheren Gesamtwerten der Unterrichtsgruppe ($T1=M=3.003$, $T2=M=3.027$) zu beiden Zeitpunkten im Vergleich zur Kontrollgruppe ($T1=M=2.804$, $T2=M=2.837$).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich der Gesamtwert in beiden Gruppen zwischen den beiden Zeitpunkten nicht verändert hat, und dass die Unterrichtsgruppe – unabhängig vom Messzeitpunkt, d.h. also bereits vor dem durchgeführten Unterricht – signifikant höhere Gesamtwerte aufwies als die Kontrollgruppe (vgl. Abb. 14).

Im Bereich Inklusion konnten bei der Prüfung der Innersubjektfaktoren in der mehrfaktoriellen Varianzanalyse keine signifikanten Unterschiede vom Zeitpunkt T1 zum Zeitpunkt T2 festgestellt werden. Dies gilt sowohl für den Inklusionsbereich insgesamt ($F=0.436$, $df=1$, $p=0.511$) als auch für die Untergruppen bezüglich der Gruppen (Unterrichtsgruppe und Kontrollgruppe) ($F=1.049$, $df=1$, $p=0.310$), des Geschlechts ($F=0.081$, $df=1$, $p=0.777$) und auch nicht in der dreifachen Interaktion (Inklusion, Gruppe, Geschlecht) ($F=0.327$, $df=1$, $p=0.569$).

Aus zwischensubjektiver Sicht konnte ebenfalls kein Geschlechterunterschied in Bezug auf den Bereich Inklusion ermittelt werden ($F=0.053$, $df=1$, $p=0.819$), ebenso wenig in der Interaktion von Geschlecht und Gruppe ($F=0.038$, $df=1$, $p=0.847$).

Es gab einen signifikanten Unterschied ($F=6.353$, $df=1$, $p=0.014$) zwischen den beiden Gruppen (Unterrichtsgruppe und Kontrollgruppe). Die Unterrichtsgruppe ($T1=M=3.387$, $T2=M=3.347$) wies zu beiden Zeitpunkten höhere Gesamtwerte auf als die Kontrollgruppe ($T1=M=2.98$, $T2=M=3.111$) (vgl. Abb. 15).

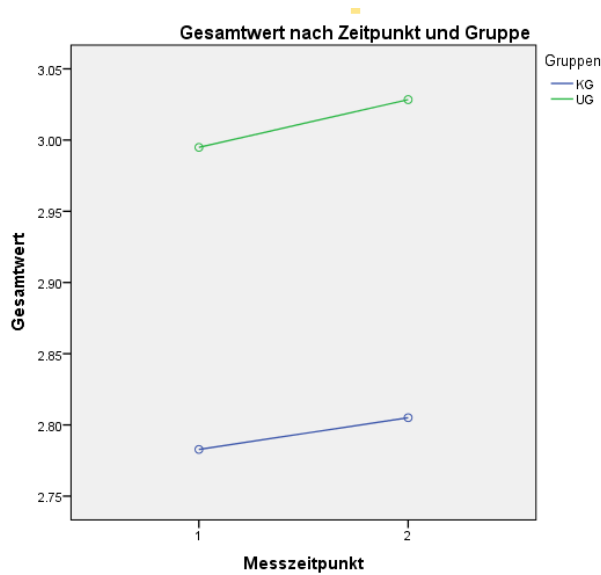


Abbildung 14: Gesamtwerte der Gruppen zu T1 und T2
(x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

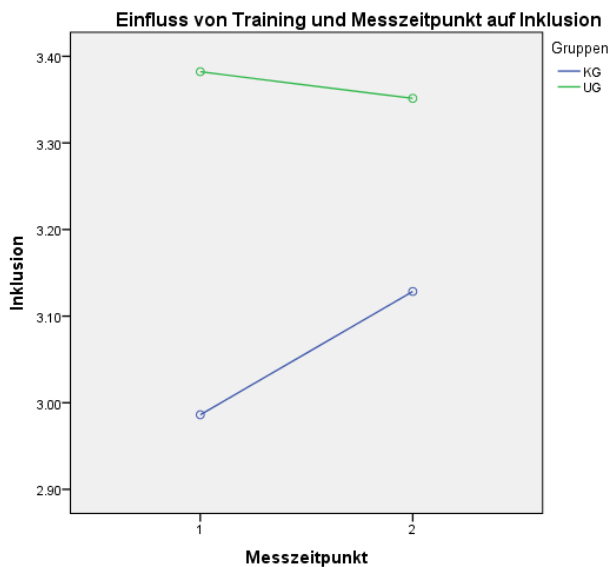


Abbildung 15: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Inklusion zu T1/T2
(x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

Im Bereich Kommunikation war die mittlere Punktzahl für die Gesamtstichprobe bei der Nachmessung ($M=3.273$) signifikant niedriger ($F=5.991$, $df=1$, $p=0.017$) als bei der Vormessung (3.424). Dieser Unterschied wird weder durch das Geschlecht ($F=0.018$, $df=1$, $p=0.894$) noch durch die Gruppenzugehörigkeit ($F=0.794$, $df=1$, $p=0.376$) noch durch eine dreifache Interaktion ($F=0.065$, $df=1$, $p=0.799$) beeinflusst.

Bei den Zwischensubjekteffekten zeigte sich, dass sowohl das Geschlecht ($F=4.187$, $df=1$, $p=0.045$) als auch die Gruppenzugehörigkeit ($F=4.735$, $df=1$, $p=0.033$) einen signifikanten Einfluss auf die Variable Kommunikation haben. Männer haben niedrigere mittlere Kommunikationswerte im Vergleich zu Frauen sowohl in der Vor- ($m=3.310$, $w=3.504$) als auch in der Nachmessung ($m=3.19$, $w=3.329$) (vgl. Abb. 16).

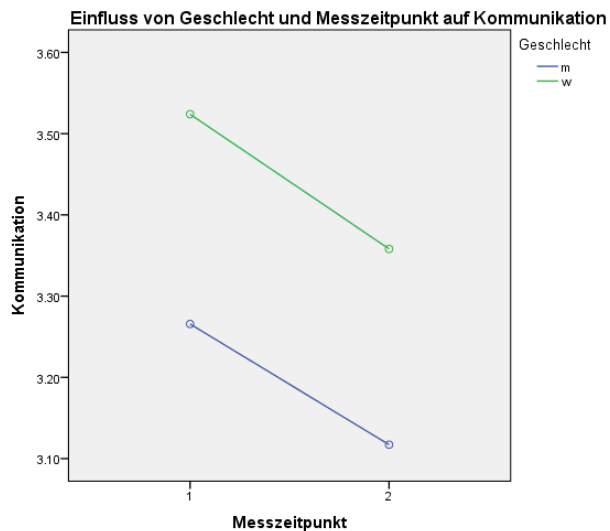


Abbildung 16: Gesamtwerte der Geschlechter im Bereich Kommunikation zu T1/T2 (x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

Die Kontrollgruppe hat niedrigere mittlere Kommunikationswerte im Vergleich zur Unterrichtsgruppe sowohl in der Vor- (KG=3.358, UG=3.486) als auch in der Nachmessung (KG=3.147, UG=3.389) (vgl. Abb. 17). Die zweifache Interaktion Gruppe / Geschlecht ergab keine signifikanten Unterschiede ($F=0.126$, $df=1$, $p=0.723$).

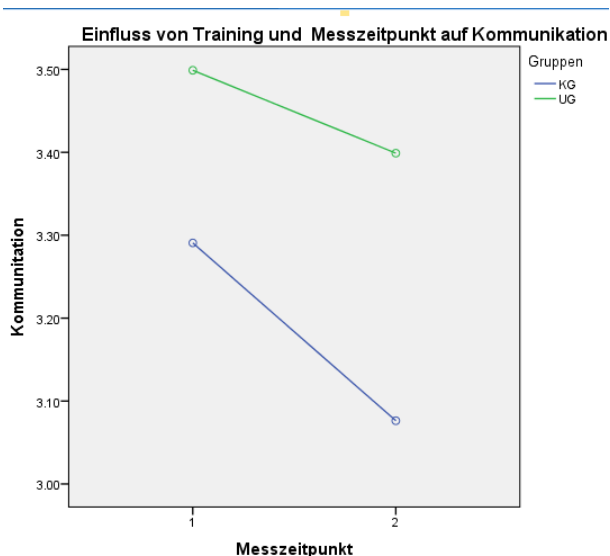


Abbildung 17: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Kommunikation zu T1/T2 (x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

Der Bereich Normalität (deskriptive Werte, s. Tab. 3) hat sich weder für die Gesamtstichprobe noch für die Unterstichproben (Geschlecht, Gruppen und dreifache Interaktion) von der Vormessung zur Nachmessung signifikant verändert (genaue Werte s. Tab. 4).

Tabelle 3: Deskriptive Werte im Bereich Normalität

Deskriptive Statistiken

	Gruppen	Geschlecht	Mittelwert	Standardabweichung	N
Normalität_1	KG	m	2.4333	.43229	9
		w	2.9407	.44956	25
		Gesamt	2.8064	.49387	34
	UG	m	3.2825	.56944	21
		w	3.0302	.58339	16
		Gesamt	3.1734	.58139	37
	Gesamt	m	3.0278	.65715	30
		w	2.9756	.50085	41
		Gesamt	2.9977	.56826	71
Normalität_2	KG	m	2.4870	.69451	9
		w	3.0307	.62124	25
		Gesamt	2.8868	.67593	34
	UG	m	3.2611	.51992	21
		w	3.1490	.62508	16
		Gesamt	3.2126	.56227	37
	Gesamt	m	3.0289	.67056	30
		w	3.0768	.61766	41
		Gesamt	3.0566	.63628	71

Tabelle 4: Innersubjekteffekte im Bereich Normalität

Tests der Innersubjektkontraste

Maß: MASS_1

Quelle	Normalität	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
Normalität	Linear	.111	1	.111	.443	.508
Normalität * Gruppen	Linear	.004	1	.004	.016	.898
Normalität * Geschlecht	Linear	.060	1	.060	.238	.628
Normalität * Gruppen * Geschlecht	Linear	.021	1	.021	.082	.775
Fehler(Normalität)	Linear	16.814	67	.251		

Die Effekte zwischen den Subjekten zeigen einen höchst signifikant höheren Wert „Normalität“ in der Unterrichtsgruppe ($F=16.855$, $df=1$, $p=0.001$) als in der Kontrollgruppe (mittlere Werte s. Tab. 3, Darstellung s. Abb. 18). Zusätzlich zu diesem Haupteffekt besteht eine sehr signifikante Wechselwirkung zwischen Gruppenzugehörigkeit und Geschlecht. Während in der Kontrollgruppe die Frauen höhere Werte erreichten als die Männer (sowohl bei T1 als auch bei T2), ist es bei der Unterrichtsgruppe genau umgekehrt: Hier wiesen die Männer zu beiden Zeitpunkten höhere Werte auf als die Frauen ($F=10.072$, $df=1$, $p=0.002$) (mittlere Werte s. Tab. 3, vgl. Abb. 19, 20, 21).

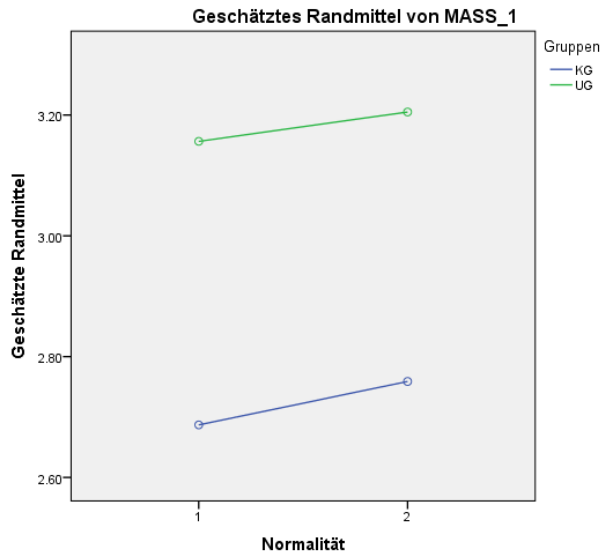


Abbildung 18: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Normalität zu T1/T2
 (x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

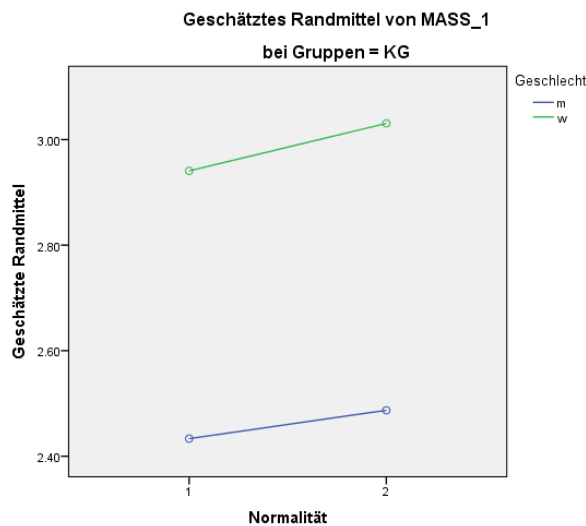


Abbildung 19: Gesamtwerte der Geschlechter in der Kontrollgruppe im Bereich Normalität zu T1/T2
 (x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

Im Bereich „Wahrnehmung von aussen“ konnten bei den innersubjektiven Faktoren keine signifikanten Unterschiede zwischen dem Zeitpunkt T1 und dem Zeitpunkt T2 festgestellt werden, und zwar weder im Gesamtbereich „Wahrnehmung von aussen“ ($F=2.652$, $df=1$, $p=0.108$) noch in einer der Untergruppen bezüglich der Gruppen ($F=1.152$, $df=1$, $p=0.287$), des Geschlechts ($F=2.239$, $df=1$, $p=0.139$) und auch nicht in der dreifachen Interaktion (Wahrnehmung von aussen, Gruppe, Geschlecht) ($F=0.885$, $df=1$, $p=0.350$).

Aus zwischensubjektiver Sicht konnte einzig in der Untergruppe Geschlecht ein signifikanter Unterschied festgestellt werden ($F=5.551$, $df=1$, $p=0.021$). Bei den Männern ist der Wert „Wahrnehmung von aussen“ höher (T1=2.214, T2=2.228) als bei den Frauen (T1=1.885, T2=2.09) (vgl. Abb. 22). Bei den Untergruppen Gruppen ($F=1.358$, $df=1$, $p=0.248$) und der zweifachen Interaktion (Gruppen, Geschlecht) ($F=0.379$, $df=1$, $p=0.540$) konnte kein signifikanter Unterschied festgestellt werden.

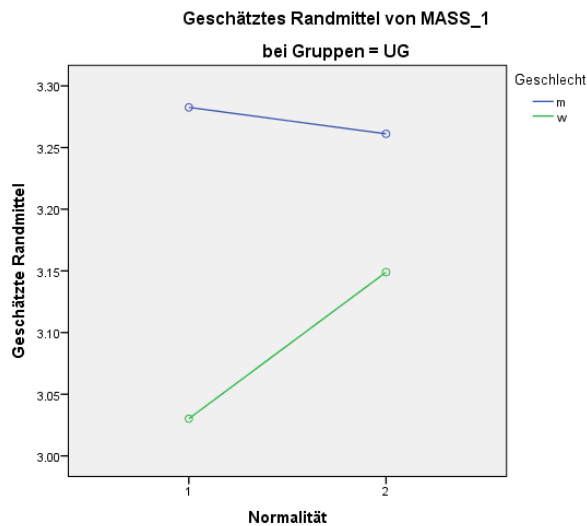


Abbildung 20: Gesamtwerte der Geschlechter in der Unterrichtsgruppe im Bereich Normalität zu T1/T2
 (x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

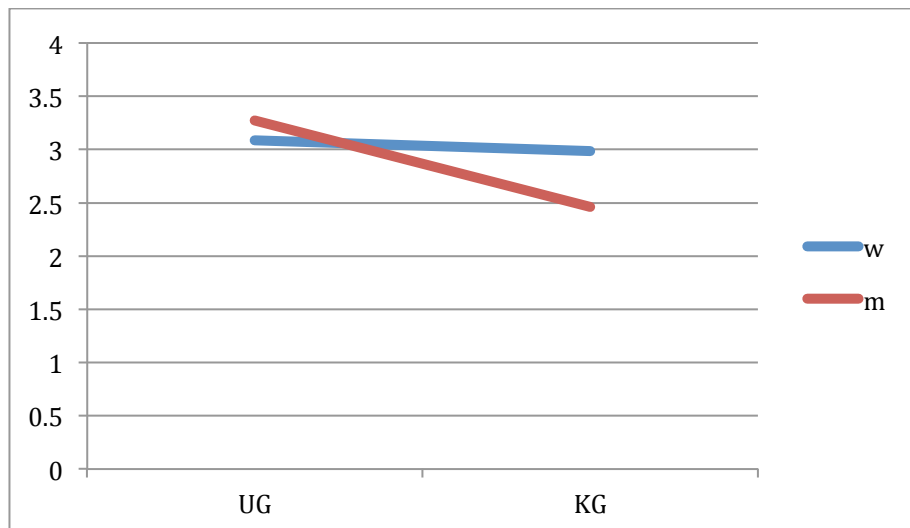


Abbildung 21: Gesamtwerte der Geschlechter in beiden Gruppen im Bereich Normalität zu T1/T2
 (x-Achse=Gruppen/y-Achse=Werte)

Zusammenfassend bedeutet dies, dass in den Bereichen Inklusion, Normalität und Aussenwahrnehmung keine signifikanten innersubjektiven Unterschiede gefunden wurden. Der Bereich Kommunikation wies einen signifikanten Unterschied der Gesamtstichprobe auf, welcher auf signifikant niedrigere Werte bei der Nachmessung als bei der Vormessung zurückzuführen ist, unabhängig von Geschlecht und Gruppenzugehörigkeit.

Zu den zwischensubjektiven Faktoren kann zusammenfassend gesagt werden, dass die Unterrichtsgruppe insgesamt stark signifikant höhere Werte aufwies als die Kontrollgruppe, allerdings schon vor der Unterrichtseinheit und somit unabhängig vom Zeitpunkt. Dies zeigte sich ebenfalls in den Bereichen Inklusion, Kommunikation und Normalität.

In Bezug auf das Geschlecht kann gesagt werden, dass im Bereich Kommunikation die Frauen höhere Werte aufwiesen als die Männer, unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit und somit unabhängig vom Zeitpunkt. Beim Bereich Aussenwahrnehmung verhielt es sich genau umgekehrt. Beim Bereich Normalität hatten

in der Unterrichtsgruppe die Männer durchgehend höhere Werte und in der Kontrollgruppe die Frauen.

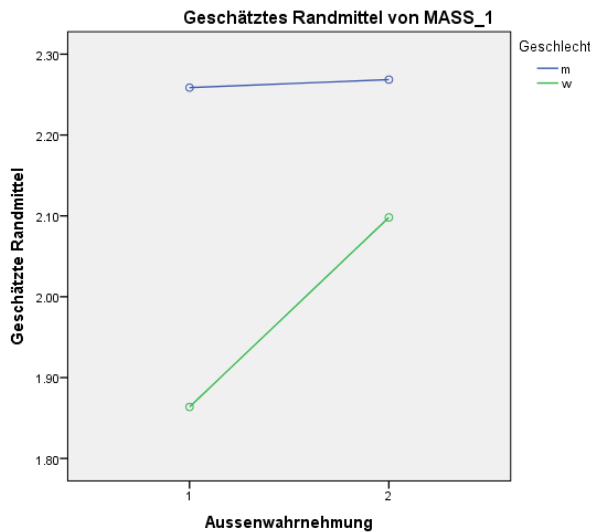


Abbildung 22: Gesamtwerte der Geschlechter im Bereich Aussenwahrnehmung zu T1/T2
(x-Achse=Zeitpunkte/y-Achse=Werte)

Aufgrund dieser Ergebnisse können nun die in Kap. 3, S. 22 dargelegten Hypothesen überprüft werden. Diese lauteten wie folgt:

H1.1: Die Einstellung der Unterrichtsgruppe verändert sich von T1 zu T2 positiv, was in einer entsprechenden Veränderung der Gesamteinstellung messbar ist.

Diese Hypothese muss verworfen werden. Es konnten keinerlei signifikante Unterschiede in der Gesamtstichprobe und den Gesamtwerten von T1 zu T2 festgestellt werden. Die Unterrichtsgruppe hat keine signifikant höheren Werte von T1 zu T2, sie wies schon zu T1 signifikant höhere Werte auf als die Kontrollgruppe.

H1.2: Diese Veränderung ist auch in den vier Bereichen des Befragungsinstrumentes zu sehen.

In den vier Bereichen konnten ebenfalls keine signifikanten, positiven Unterschiede der Unterrichtsgruppe von T1 zu T2 festgestellt werden. Somit muss auch diese Hypothese verworfen werden.

H3: In Bezug auf das Geschlecht werden sich insofern Unterschiede zeigen, als dass die weiblichen Teilnehmerinnen eine positivere Einstellung aufweisen als ihre männlichen Kameraden.

Diese Hypothese kann nur zum Teil bestätigt werden, nämlich im Bereich Kommunikation und im Bereich Normalität, wenn dort auch nur in der Kontrollgruppe. Im Bereich Aussenwahrnehmung und in der Unterrichtsgruppe des Bereichs Normalität wiesen die Männer höhere Werte auf. Der Bereich Inklusion sowie der Gesamtwert wiesen diesbezüglich gar keine signifikanten Unterschiede auf. Eine Diskussion möglicher Gründe für diese Ergebnisse folgt im nächsten Kapitel. Bezüglich der in dieser Arbeit untersuchten Forschungsfragen (vgl. Kap. 3, S. 21) lässt sich Folgendes festhalten:

1. Verändert sich die Gesamteinstellung der Unterrichtsgruppe durch die Unterrichtsintervention von T1 zu T2?
 - ➔ Wie bereits bei den Hypothesen weiter oben erläutert, kann keine signifikante Veränderung der Einstellung in der Unterrichtsgruppe von der Vormessung zur Nachmessung gemessen werden. Die Frage muss deshalb verneint werden.
 - 1.1 Verändert sich die Einstellung in den vier einzelnen Bereichen des Befragungsinstrumentes durch die Unterrichtsintervention von T1 zu T2?
 - ➔ Wie ebenfalls bereits bei den Hypothesen weiter oben erläutert, kann auch in Bezug auf die einzelnen vier Bereiche keine signifikante, positive Veränderung der Einstellung in der Unterrichtsgruppe von der Vormessung zur Nachmessung festgestellt werden. Auch diese Frage muss deshalb verneint werden.
2. Gibt es Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht in der Gesamteinstellung?
 - ➔ In den einzelnen Bereichen gab es zum Teil signifikante Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht, welche aber unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit waren. Einzig der Bereich Normalität wies signifikante Unterschiede bezüglich des Geschlechts im Zusammenhang mit der Gruppenzugehörigkeit auf. In der Gesamteinstellung waren keine signifikanten Unterschiede bezüglich des Geschlechts feststellbar.

6 Diskussion

6.1 Allgemeine Erkenntnisse

Das Ziel dieser Arbeit, nämlich die Bestätigung oder Verwerfung der aufgestellten Hypothesen anhand der zuvor gestellten Forschungsfragen, konnte erreicht werden. Diese Hypothesen mussten jedoch leider grösstenteils verworfen werden. Die einzige Ausnahme bildeten die vermuteten Unterschiede in Bezug auf das Geschlecht, welche zum Teil bestätigt werden konnten. Die erhoffte positive Veränderung der Einstellung der Unterrichtsgruppe gegenüber gehörlosen Menschen durch die durchgeführte Unterrichtseinheit blieb aus, die Unterrichtseinheit hatte keine signifikante (auch keine negative) Wirkung. Die zu Beginn beschriebene Durchführung von Unterrichtseinheiten an Schulen mit dem Ziel der Sensibilisierung für gehörlose Menschen müsste demnach in Frage gestellt oder zumindest rekonstruiert und angepasst werden. Die eingangs erwähnte Annahme, dass Institutionen für die und von den Gehörlosen die Gründe für stereotype Bilder über gehörlose Menschen in mangelndem oder falschem Wissen bzw. zu wenig Kontakt mit Betroffenen sehen, kann teilweise bestätigt werden. Auf der anderen Seite reicht ein einmaliger Kontakt und die Vermittlung von Informationen zu einem einzigen Zeitpunkt offenbar nicht aus, um diese Bilder und die dahinter liegenden Einstellungen zu verändern, zumindest nicht in jedem Fall.

6.2 Methodendiskussion

Die für diese Arbeit gewählte Methode muss in einigen Punkten kritisch hinterfragt werden, um für die Zukunft Verbesserungen vornehmen zu können. Dabei wird namentlich auf die Wahl der Stichprobe, das verwendete Befragungsinstrument, die statistische Auswertung derselben und zuletzt auf Probleme der Messung von Einstellung allgemein eingegangen.

6.2.1 Wahl der Stichprobe

Die gewählte Stichprobe entspricht, wie bereits erwähnt, einer Ad-hoc-Stichprobe und ist somit nur in geringem Masse repräsentativ für die Grundgesamtheit aller Jugendlichen, die im Kanton Zürich die Oberstufe besuchen. Durch die Reduktion der Auswahl auf Jugendliche in der zweiten Sek A wird die Repräsentativität zusätzlich verringert, da kein prozentuales Abbild der Verteilung der Jugendlichen auf die Oberstufe im Kanton Zürich als Stichprobe gewählt wurde.

6.2.2 Das Befragungsinstrument

Der verwendete Fragebogen wurde, wie bereits erläutert, aus zwei bereits bestehenden Fragebögen abgeleitet. Für diesen neu zusammengestellten Fragebogen wurde keine neue Faktorenanalyse durchgeführt. Für eine zukünftige, professionelle Verwendung dieses Messinstrumentes wäre eine solche Faktorenanalyse unbedingt angezeigt, da sie eventuell zu neuen Faktoren führen würde.

Zur im Befragungsinstrument verwendeten Likert-Skala benennt Schumann (2012) unter anderem folgendes Problem: Weniger Antwortvorgaben schliessen eine differenziertere Antwortmöglichkeit für Personen, welche dazu in der Lage wären, aus (vgl. S. 233-234). Im verwendeten Fragebogen wurde eine Skala mit 5 Antwortmöglichkeiten gewählt, weil befürchtet wurde, dass eine grössere Zahl an Möglichkeiten zu einer Überforderung der Jugendlichen führen würden. Damit wurde aber die Möglichkeit differenzierter Antworten vermindert.

6.2.3 Statistische Auswertung

Der durchgeführte Pretest wurde nicht statistisch ausgewertet. Somit konnten Fehler, welche eventuell durch das statistische Ergebnis zu Tage getreten wären, nicht erkannt werden. Durch eine grössere Testmenge an Jugendlichen und eine Durchführung des Pretests zu zwei verschiedenen Zeitpunkten hätte zudem eventuell die Reliabilität des Befragungsinstrumentes bereits vor der Befragung ermittelt und dieses aufgrund dessen verbessert werden können. Die erwähnte T-Test-Reliabilität, welche eine eher geringe Reliabilität des verwendeten Fragebogens auswies, muss in einer nächsten Untersuchung dringend untersucht und verbessert werden.

Die Tatsache, dass die zwei zu T1 und T2 erhobenen Datensätze innerhalb einer Klasse nicht klar einer bestimmten Person zugeordnet werden konnten und deshalb auf die Zuteilung durch naive Personen zurückgegriffen werden musste, bringt es mit sich, dass eine Fehlerquelle existiert. Auch wenn nur Fragebögen ausgewertet wurden, welche von allen drei Personen gleich zugeteilt wurden, kann das Risiko einer falschen Zuteilung nicht vollständig ausgeschlossen werden. Zudem mussten bereits erhobene Daten, welche nicht zugeteilt werden konnten, verworfen werden. Für eine zukünftige Erhebung wäre es deshalb empfehlenswert, den Jugendlichen von Anfang an eine anonymisierte Nummer zuzuweisen und so die Zweifel bei der Zuordnung der Fragebögen auszuräumen.

6.2.4 Probleme der Messung von Einstellung

Tröster (1990) benennt als Bedingung für die Gültigkeit der Messung von Einstellung drei wichtige Gesichtspunkte (vgl. S. 62-63). Sein erstes Kriterium ist die Subjektivität. Sie kommt in dieser Datenerhebung zum Tragen, indem die Jugendlichen anhand des Fragebogens eine subjektive Selbstbeurteilung vornehmen mussten. Das bedeutet, dass

die Jugendlichen in der Lage und zudem motiviert sein müssen, sich selbst einzuschätzen und diese Selbsteinschätzung unverfälscht wiederzugeben. Wenn diese Voraussetzungen nicht erfüllt sind, wird das Ergebnis verfälscht. Der zweite Punkt spricht die Getartheit einer Datenerhebung an. In diesem Rahmen heisst das, dass die Jugendlichen nicht mitbekommen sollten, was das Ziel der Befragung ist. An früherer Stelle wurde in diesem Zusammenhang bereits die Halbgetartheit erwähnt. Damit ist gemeint, dass den Jugendlichen die Untersuchungsziele nicht mitgeteilt wurden und nichts zum Inhalt des Fragebogens erwähnt wurde. Trotzdem ist natürlich beim Ausfüllen des Fragebogens ableitbar, dass in irgend einer Art und Weise die Meinung oder Einstellung zu gehörlosen Menschen untersucht werden soll, was die Problematik der sozialen Erwünschtheit gewisser Antworten mit sich bringt. Deshalb wird hier nur von *Halbgetartheit* gesprochen. Der letzte Punkt bei Tröster ist die Direktheit der Befragung. Die Jugendlichen wurden direkt zu bestimmten Reaktionen, Verhaltensweisen und Gefühlen befragt und konnten somit auch hier im Sinne sozialer Erwünschtheit antworten. Diese drei Gesichtspunkte sind wichtig, um bestimmte Ergebnisse eventuell abzuwägen und zu überdenken. Für die Ergebnisse in diesem Rahmen ist allerdings ein möglicher Einfluss dieser Punkte irrelevant, da bekanntlich keine Veränderung von T1 zu T2 ermittelt werden konnte.

Zwei weitere Aspekte der Probleme von Einstellungsmessung müssen hier genannt werden: Der Begriff *gehörlose Menschen* wurde im Vorfeld der Erhebung für die Jugendlichen nicht definiert. Dies hat die Konsequenz, dass jeder von ihnen ein anderes Bild davon haben kann. Dies wurde zum Vornherein überlegt und auch in Kauf genommen, es bleibt aber wichtig und muss im Hinterkopf behalten werden.

Der zweite Punkt betrifft das Thema Validität. Wie bereits erwähnt, wurde im Rahmen dieser Arbeit die Validität des Befragungsinstrumentes nicht ermittelt, in einem grösseren Rahmen müsste diesem Thema allerdings gebührend Rechnung getragen werden.

6.3 Evaluation des Unterrichts

In diesem Kapitel geht es um die Evaluation des Unterrichts. Dabei werden verschiedene Elemente des didaktischen Aufbaus, spezifische Punkte im Zusammenhang mit dieser Untersuchung und die Auswertungen der Gruppenarbeit zu Vor- und Nachteilen von Gehörlosigkeit sowie die Evaluation durch die SchülerInnen näher betrachtet.

Auf inhaltlicher Ebene kann gesagt werden, dass die Lektionen und ihr Aufbau in allen Klassen äusserst gut verliefen und auch grösstenteils sehr positiv aufgenommen wurden. Nur wenige Elemente mussten für eine nächste Durchführung überarbeitet werden (s. Grafische Darstellung des Materials, Anhang G).

Die Lernziele können aufgrund der Evaluation der Schülerschaft und aufgrund des Eindrucks der anwesenden Lehrpersonen grösstenteils als erfüllt betrachtet werden. Allerdings ist zu bemerken, dass die Erreichung der Lernziele nicht vollumfänglich verifiziert wurde, da es sich um eine einmalige Durchführung zum Thema handelte und die Lerninhalte nicht geprüft wurden.

Die für die Unterrichtseinheit erwähnten Kriterien der Unterrichtsqualität (vgl. Gasser, 2003, S. 15) können allgemein als erfüllt betrachtet werden. Die Organisation vor und während dem Unterricht verlief strukturiert und reibungslos. Die Übergänge waren sauber und schnell und die Zeit wurde sehr gut ausgenützt, wobei viel Inhalt in kurzer Zeit zu vermitteln war. Die Inhalte wurden prägnant und strukturiert vermittelt. Den Schülern und Schülerinnen wurden individuelle Fragen beantwortet und auf ihre Bedürfnisse eingegangen. Die Unterrichtseinheit war abwechslungsreich gestaltet und durchgeführt. Die Vermittlung durch die Lehrperson war klar, dem Alter der Jugendlichen angepasst und interessant. Wie bereits erwähnt, waren alle Beteiligten sehr motiviert.

Aufgrund der Unterschiede in der Zusammenstellung und Stimmung in den verschiedenen Klassen mussten die Doppellektionen den jeweils Beteiligten angepasst werden. Durch die von Klasse zu Klasse verschiedenen Dynamiken war es unmöglich, den Unterricht bis ins Detail genau gleich durchzuführen, was als Faktor für die Datenerhebung und Messung zu berücksichtigen ist. Die gehörlose Lehrperson war sehr flexibel und passte sich den Bedürfnissen der Schülerschaft an, was zur Unterstützung des Lernens dienlich war (vgl. Sprenger, 2011, S. 11), denn Unterricht ist nie komplett planbar (vgl. Gasser, 2003, S. 155).

Unterschiedliches Vorwissen der Schüler und Schülerinnen zum Thema wirkt sich zudem auf den Unterricht aus, was bei der Evaluation des Unterrichts zu beachten ist. Ebenfalls als hilfreich für einen Lerneffekt gilt die Motivation und Aufmerksamkeit der Lernenden (vgl. ebd.). Diese wurde bei der beteiligten Schülerschaft als hoch eingestuft: Die SchülerInnen haben allgemein sehr gut mitgemacht, waren interessiert und stellten ehrliche, direkte und spannende Fragen, was ein Indiz für eine erste Reflexion zum Thema ist (vgl. Sprenger, 2011, S. 45). Den meisten war die Thematik eher neu, und sie wurde mit Erstaunen und Verwunderung aufgenommen.

Die Schülerschaft bat die gehörlose Pädagogin mehrfach und in unterschiedlichen Klassen, ihre Lautsprachenkompetenz unter Beweis zu stellen. Die Antwort war jeweils: „Wenn ihr mir etwas gebärdet, werde ich etwas in Lautsprache sagen“. Dazu kam es allerdings verständlicherweise nie. Dieser Punkt zeigt das heute noch verbreitete Unwissen und die Ungläubigkeit darüber, dass gehörlose Menschen sprechen können und eben nicht taubstumm sind.

Die Evaluation der Gruppenarbeit „Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit und gehörlosen Menschen“ kann im Anhang (Anhang J) im Detail betrachtet werden. Bis auf eine Klasse fanden alle Kleingruppen mehr Nachteile als Vorteile, wobei bei zwei von vier Klassen sogar doppelt so viel Negatives gefunden wurde. Bei den anderen zwei Klassen waren es einmal rund 1/3 mehr Nachteile und bei einer Klasse wogen die Nachteile die Vorteile zahlenmässig auf. Dies ergibt einen Durchschnitt von knapp einem Drittel mehr Nachteile als Vorteile. Die meisten Vorteile wurden für gehörlose Menschen gefunden („Einzigartiger Mensch“, „Haben eine eigene Welt“), gefolgt von Vorteilen bei der Kommunikation („Man kann auf verschiedene Arten kommunizieren“), Gehörlosigkeit („Man kann keine Beleidigungen hören“) und weitere. Die meisten Nachteile wurden in der Kategorie „Gehörlose Menschen“ zur verminderten Hörfähigkeit genannt (z.B. „Keine Notsignale und öffentliche Durchsagen wahrnehmen“). Ebenfalls oft genannt wurde die fehlende Möglichkeit Musik zu hören, zu telefonieren oder fernzusehen.

Die Auswertung des Feedbacks der Schülerschaft zum Unterricht möchte ich mit folgendem Zitat von Gasser (2003) einleiten: „Das Schülerurteil über Lehrende und deren Unterricht korreliert hoch mit jenem von Experten“ (S. 241). Es war wichtig, dass sie Schüler und Schülerinnen die Möglichkeit hatten, den Unterricht zu bewerten und eine Rückmeldung dazu zu geben, denn dies war neben den persönlichen Kommentaren der Lehrpersonen die einzige Möglichkeit die Qualität des Unterrichtes zu reflektieren. Die Unterrichtsreflexion ist wichtig, um seinen Einfluss auf die zu untersuchende Einstellungsänderung zu erläutern. Ein eventuell negatives Feedback zum Unterricht wäre ein möglicher Grund für eine Einstellungsänderung vom Positiveren ins Negativere.

Allgemein kann an dieser Stelle nochmals hervorgehoben werden, dass aufgrund der vielen lobenden Rückmeldungen aller Beteiligten davon ausgegangen werden kann, dass der Unterricht bei ihnen in positiver Erinnerung blieb. Die nachfolgenden Ergebnisse sind eine Zusammenfassung aus dem Auswertungsbogen zum Unterricht (Anhang K). Zur Frage der Bewertung der Doppellektion waren die allermeisten Reaktionen äusserst positiv. Einige Kommentare waren wertneutral (z.B. „Man hat viel über Gehörlose gelernt“). Die Doppellektion wurde als „spannend“, „interessant“, „lehrreich“ und „einfach super“ bezeichnet. Das Thema Gebärdensprache wurde fast in

der Hälfte der Kommentare als „besonders interessant“ bezeichnet, womit dieses Thema klar als das interessanteste betrachtet wurde. Namentlich wurden am meisten die Sprache allgemein sowie das Fingeralphabet genannt. Auf die Frage, was ein nächstes Mal weggelassen werden könnte, war „Nichts“ mit über 80 Prozent die häufigste Antwort. Von den wenigen Dingen, die hier erwähnt wurden, war das meist genannte (aber mit drei Mal immer noch vernichtend seltene) das Experiment mit den Ohrschützern. Auf die Frage nach dem Thema, bei welchem am meisten gelernt wurde oder das Neuste war, wurde ebenfalls der Themenblock zur Gebärdensprache am meisten verzeichnet, nämlich bei über der Hälfte aller Antworten, wobei hier das Fingeralphabet am häufigsten erwähnt wurde.

Die Reaktionen zur gehörlosen Lehrerin waren fast durchs Band absolut positiv. Es gab keine explizit negativen Reaktionen, aber einige wenige, in denen die Situation als komisch oder speziell bezeichnet wurde. Die Tatsache, dass Dolmetschende anwesend waren, fanden auch hier die allermeisten positiv, und die Reaktionen reichten von „gut“ über „interessant“ zu „lustig“. Einige empfanden auch diese Situation als komisch und ungewohnt.

Die Dauer des Blockes wurde in der Hälfte der Antworten als genau richtig bezeichnet. Über 30 Prozent hätten sie gerne noch länger gehabt und weniger als 10 Prozent würden sie eher kürzen.

Über die Hälfte der Befragten wollte zum Schluss „nichts“ mehr anfügen oder hat die dafür bereitgestellte Stelle im Evaluationsbogen leer gelassen. Die hier gegebenen Antworten beinhalteten Danksagungen, Komplimente, Bewunderungen, Tipps sowie Zusammenhangsloses.

Zur Evaluation der Unterrichtseinheit kann kurz angefügt werden, dass, mit Ausnahme einer einzigen, alle Fragen nur einen Inhalt aufwiesen. Lediglich die Frage „Bei welchem Thema hast du am meisten gelernt? Was war das Neuste für dich?“ beinhaltete zwei Unterthemen (Am meisten gelernt? / Das Neuste?), welche teils beide, teils einzeln beantwortet wurden. Bei einem nächsten Mal müsste die Frage in zwei Fragen aufgeteilt werden.

Um Gassers bei der Beschreibung der Durchführung (s. Kap. 4.4, S. 25) bereits genanntes Zitat noch einmal aufzugreifen: Die Durchführung des Unterrichts verlief sehr positiv. Die Stimmung war jeweils wohlwollend und herzlich, die Beteiligten waren interessiert an einer guten Zusammenarbeit und bereit Neues aufzunehmen und kennenzulernen. Aufgrund der Erkenntnisse in der Evaluation kann die Qualität des Unterrichts an sich nicht der Grund für die fehlende Veränderung der Einstellung sein.

6.4 Diskussion der Ergebnisse

Wie im vorhergehenden Kapitel gezeigt wurde, mussten alle der in dieser Arbeit aufgestellten Hypothesen ganz oder teilweise verworfen werden. Im Folgenden werden mögliche Gründe für diesen Befund erläutert und diskutiert.

Die Sensibilisierungs- und Öffentlichkeitsarbeit an Schulen durch einmalige kurze Unterrichtsblöcke geht, wie bereits im Kapitel zur Einstellungsbildung erläutert (S. 11), mehrheitlich davon aus, dass neue Einstellungsinhalte gelernt und gespeichert werden. Wenn die im vorigen Kapitel erwähnten möglichen anderen Faktoren, die auf das Ergebnis einwirken können, einmal ausgeschlossen werden, so kann das Ergebnis der vorliegenden Untersuchung, welches keine Veränderung der Einstellung in der Unterrichtsgruppe von T1 zu T2 aufwies, deshalb unter anderem darauf zurückgeführt werden, dass die Speicherung der neuen Inhalte nicht funktioniert hat bzw. dass alte Einstellungsinhalte nicht deaktiviert wurden. Die Frage stellt sich dann, weshalb dies nicht der Fall war. Dazu sind verschiedene Erklärungen möglich.

Die Verwerfung der Hypothesen H1 und H3, welche sich auf die Veränderung der Einstellung durch die Unterrichtseinheit bezogen, zeigt, dass Einstellungen gegenüber

behinderten (in diesem Fall gehörlosen) Menschen eher starke Einstellungen zu sein scheinen, welche widerstandsfähig gegenüber Veränderung und eher die Informationsverarbeitung beeinflussend sind. Wie schon im Kapitel zur Einstellungsbildung (s. S. 11) erwähnt, bringt eine erste Reaktion auf ein Einstellungsobjekt eine Tendenz hervor, welche bei einer Konfrontation zu einem späteren Zeitpunkt eine in gewissem Masse wertende Reaktion hervorruft (vgl. Schumann, 2012, S. 101-102). Ist diese Tendenz etabliert, hat die Person eine Einstellung gebildet. Die Jugendlichen scheinen die Items des Fragebogens mit einer gewissen Sicherheit bezüglich ihrer Einstellung zu gehörlosen Menschen beantwortet zu haben. Dies zeigt sich auch in der Verwerfung der Hypothese H2.1. welche mehr „weiss nicht“ Antworten erwarten liess. Cloerkes (2007) benennt diese starre und grundlegende Haltung gegenüber behinderten Menschen ebenfalls (vgl. S. 106). Die Items der kognitiven Komponente generierten bei beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten am wenigsten „weiss nicht“ Antworten. Diese Komponente enthielt auch Items, welche sogenannte Stigmatisierungen beinhalteten (z.B. „Wenn ein Mensch gehörlos ist, hat er eine sehr leichte Behinderung“). Die geringe Zahl an Unsicherheiten bezüglich der Beantwortung solcher Items lässt darauf schliessen, dass Stigmatisierungen leicht abrufbar, somit klar in den Köpfen präsent und schwierig zu vermindern und abzuwenden sind. Dies widerspiegeln auch die durchschnittlich tiefsten mittleren Werte in dieser Komponente für beide Gruppen zu T1 und T2 und die durchschnittlich tiefen Werte des Bereiches Aussenwahrnehmung, welcher ebenfalls Items mit Stigmatisierungen enthält. Die Unsicherheiten bezüglich der konativen Komponente, welche die höchste Anzahl der „weiss nicht“ Antworten in beiden Gruppen und zu beiden Zeiten erzielte, könnte auf den von Unsicherheiten geprägten Umgang mit Behinderung hindeuten. Die Verhaltenskomponente zeigte in dieser Untersuchung dennoch hohe mittlere Werte in beiden Gruppen und zu beiden Zeitpunkten (beide Gruppen zu T1 und T2 um den Wert 3), was auf durchschnittlich positive Verhaltensabsichten schliessen lässt.

Aus Sicht des Informationsverarbeitungsmodells der Persuasion (s. auch Kap. 2.2.4, S. 11ff.) kann davon ausgegangen werden, dass die fünf unabdingbaren Schritte für die Wirksamkeit einer Information nicht vollständig gegangen wurden (s. S. 16). Wahrscheinlich waren es die zwei letzten Schritte „Beibehalten“ und „Verhalten“, welche nicht zu Ende geführt wurden, bzw. ist davon auszugehen, dass die vermittelten Informationen und die gewünschte daraus resultierende Handlung wahrscheinlich nicht vollständig behalten wurden und es somit auch zu keiner Verhaltensänderung kommen wird.

In dieser Untersuchung war zudem die Determinante Kontakt (s. auch Kap. 2.2.6, S. 17) wahrscheinlich zu geringfügig wirksam. Für eine Einstellungsänderung wäre sicherlich ein häufigerer, dauerhafterer Kontakt mit betroffenen gehörlosen Personen auf einem ebenbürtigen und gleichberechtigten Fundament nötig. Die Krux dabei scheint abgesehen von der organisatorischen Komponente v.a. die Tatsache, dass die beteiligten Personen freiwillig mitmachen müssen. Bei der Öffentlichkeitsarbeit an Schulen ist der längerfristige Kontakt und die freiwillige Teilnahme der Schülerschaft fast nicht realisierbar.

Eine andere mögliche Erklärung würde die Theorie unterstützen, welche besagt, dass Einstellungen temporäre Konstrukte sind, welche jedes Mal aufs Neue mit den vorhandenen Informationen aufgebaut und gebildet werden (s. auch Kap. 2.2.4, S. 11). Demnach hätte die Nachmessung unmittelbar nach der Unterrichtseinheit erfolgen müssen, um eine Veränderung der Einstellung messen zu können.

Dass eine einmalige Unterrichtseinheit in einer Schule keinen grossen Effekt auf die Einstellung der SchülerInnen hat, beschreibt auch Cloerkes (1985). Er sagt, dass nichts darauf hindeutet, dass in der Schule bereits erworbene Vorurteile über die Jahre abgebaut werden können. Eine einigermaßen reale Chance darauf sieht er eventuell im Kindergarten- und Vorschulalter (vgl. S. 303). Somit muss angenommen werden, dass

eine erfolgreiche Intervention an einem wesentlich früheren Punkt der geistigen Entwicklung der Zielgruppe stattfinden müsste.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorliegende Arbeit die Ergebnisse der bisherigen Forschung in diesem Bereich bestätigt. Wenn von einer Konzeption ausgegangen wird, bei der Einstellungen als temporär gelten, kann dieser Befund an einem falsch bzw. zu spät gewählten Messzeitpunkt liegen. Geht man jedoch davon aus, dass Einstellungen über längere Zeit stabil bleiben, kann davon ausgegangen werden, dass auch ähnlich konzipierte Veranstaltungen mit dem Ziel der Einstellungsveränderung bei Jugendlichen vergleichbare Resultate hervorbringen würden. Die Gründe dafür liegen aber nicht an der Qualität der Intervention, sondern an der relativen Stabilität der Einstellung gegenüber behinderten Menschen bzw. den ihnen zugewiesenen Stigmatisierungen, der kurzen dafür zu Verfügung stehenden Zeit, der fehlenden Vertiefung des Kontaktes oder aber dem in Bezug auf die Einstellungsbildung relativ späten Zeitpunkt in der Entwicklung der Zielgruppe. Abschliessend muss hier noch ein weiteres Ergebnis dieser Arbeit beleuchtet werden. Die grundsätzlich höheren Werte der Unterrichtsgruppe in den meisten gemessenen Bereichen ist schwierig zu erklären und kann nicht abschliessend beantwortet werden. Eine Vermutung ist, dass die Unterrichtsgruppe bereits vor dem Ausfüllen des Fragebogens die Interaktion zwischen der Verfasserin, der Dolmetscherin und der gehörlosen Lehrperson mitbekommen hat und somit bereits beeinflusst, eventuell auch durch soziale Erwünschtheit geprägt, den Fragebogen ausgefüllt hat. Tröster (1990) nennt als Mittel für das Entgegenwirken der sozialen Erwünschtheit die sogenannten Faking-Instruktionen, bei welchen die Probanden zuerst aufgefordert werden, sich beim Beantworten der Items möglichst positiv darzustellen. Danach müssen sie den Fragebogen ganz normal, nach ihrer realen Einstellung, ausfüllen. Wenn ein Unterschied der zwei Erhebungen ersichtlich ist, dann ist das Instrument im Sinne der sozialen Erwünschtheit verfälschbar (vgl. S. 96). In einer zukünftigen Untersuchung müsste dies überprüft werden.

6.5 Schlussfolgerung und Konsequenzen für die Gebärdensprachdolmetschenden

Der Beruf der Gebärdensprachdolmetschenden bringt es mit sich, dass man sich sowohl in der Kultur der Hörenden als auch in der Kultur der Gehörlosen bewegt. Schon in kleinen Settings, beispielsweise einer Sitzung, ist es hilfreich, die Hintergründe der Parteien und die jeweiligen Gedanken über ihr Gegenüber zu kennen. Die interkulturellen Kontexte zu verstehen und somit eine interkulturelle Übersetzung gewährleisten zu können ist unabdingbar, und dazu zählt auch die Einstellung der hörenden Mehrheit gegenüber der gehörlosen Minderheit. In diesem Rahmen konnte nur eine sehr kleine Stichprobe einer begrenzten Grundgesamtheit ausgewertet werden, dennoch ist auch sie ein Teil des gesamtgesellschaftlichen Puzzles und gehört in den Wissensfundus mit eingeschlossen. Hinzu kommt, dass eine Verdolmetschung in Anwesenheit hörender Jugendlicher durchaus vorkommen kann, wozu die Ergebnisse dieser Arbeit direkt hilfreich und anwendbar sind. Das Wissen, dass die mittlere Gesamteinstellung in der gesamten Stichprobe zu beiden Zeitpunkten immerhin um den Wert 3 (von max. 4) war, lässt immerhin auf eine Zusammenarbeit mit positiven Vorzeichen hoffen. Allerdings hat sich auch gezeigt, dass Stigmatisierungen und Vorurteile noch in den Einstellungen der Jugendlichen vorhanden sind und somit in einem Setting damit gerechnet werden muss, auf solche zu treffen.

6.6 Kritische Reflexion der eigenen Untersuchung

Die fehlerhaften und kritischen Momente dieser Arbeit wurden bereits in den Kapiteln 6.2 (Methodendiskussion), 6.3 (Durchführung des Unterrichtsblocks) und 6.4

(Ergebnisdiskussion) besprochen. Trotz der dort erwähnten Mängel wurde im vorgegeben Rahmen für diese Untersuchung versucht, stets fundiert und professionell vorzugehen. Die einzelnen Schritte wurden jeweils sorgfältig recherchiert, hinterfragt und durch die Konsultation von Literatur und Expertenwissen überprüft, vertieft und abgesichert. Die Komplexität der theoretischen Basis zum Thema Einstellung, die Konzeption und Durchführung der Untersuchung und die Datenauswertung erforderten einiges an Hintergrundwissen, welches meistens von Grund auf erworben werden musste. Durch die detaillierte Auswertung und Reflexion wurden seitens der Verfasserin, nebst den Ergebnissen, neue Inhalte und Strategien angeeignet, welche auch in Zukunft abgerufen und angewendet werden können. Die Trennung von Wichtigem und Unwichtigem war zudem zum Teil erst im Lauf des Entstehungsprozesses machbar, diese Erfahrung kann aber sicherlich für die Zukunft verwendet werden. Der Berg, den es zu besteigen galt, war streckenweise ziemlich hoch, trotzdem erreichte man die Spitze mit Freude, Stolz und einem Lachen.

6.7 Ausblick

Die dargelegten Ergebnisse dieser Arbeit zeigen auf, dass eine einmalige Unterrichtseinheit offenbar zu kurz ist und einen zu wenig vertieften Kontakt mit Gehörlosen ermöglicht, um ein langfristiges Umdenken zu bewirken. In dieser Hinsicht besteht sicherlich weiterer Forschungsbedarf.

Eine Situation, in der die fehlenden Faktoren Zeit und intensiver Kontakt auf gleicher Ebene hingegen gegeben ist, findet sich in Integrationsklassen, bei welchen gehörlose Kinder und Jugendliche in Regelklassen integriert werden. Eine Untersuchung der Einstellung und Einstellungsänderung der hörenden SchülerInnen in solchen Klassen, unter Einbezug der theoretischen Hintergründe, könnte für die weitere Erforschung der Thematik interessante Ergebnisse liefern.

Wie von Cloerkes (1985) vermutet (vgl. Kap. 6.4), würde eine Unterrichtsintervention bei jüngeren Probanden mehr Wirkung zeigen. Dies müsste anhand einer Untersuchung mit entsprechend angepasstem Unterrichtsmaterial verifiziert werden.

Ebenfalls erwähnt wurde, dass eine zeitnähere Erhebung der Daten, unmittelbar nach der Unterrichtsintervention, im Sinne der Konzeption von Einstellung als temporäres Konstrukt allenfalls andere Ergebnisse liefern würde und somit in einer zukünftigen Forschung untersucht werden sollte.

Aufgrund der Ergebnisse drängt sich auch die Frage auf, welche Konsequenzen für die Öffentlichkeits- und Sensibilisierungsarbeit des Gehörlosenwesens in Schulen sich daraus ableiten lassen, bzw. wie die Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen, insbesondere der Umgang mit Stigmatisierungen, in die gewünschte Richtung gebracht werden kann.

Grundsätzlich muss wohl an einem anderen Punkt angesetzt werden, als es hier getan wurde, und zwar dem Wertewandel. Für die zukünftige Öffentlichkeitsarbeit könnte dies bedeuten, dass damit begonnen werden muss, die eingangs erwähnten Begriffsdefinitionen nach Cloerkes (2007, s. Kap. 2.1, S. 6), welche sich auf die Begriffe Schädigung, Behinderung, Körperbehinderung und Benachteiligung beziehen, genauer zu untersuchen und zu hinterfragen um den Inhalt, welchen sie repräsentieren, zu verändern. Sollte dies geschehen, wird sich wahrscheinlich auch der „Spread Effect“ (s. Kap. 2.2.1, S. 7) vermindern, da Behinderung keine negative Konnotation mehr trägt. Gemäss der operanten Konditionierung muss das Bild der Behinderung und ihrer Tragenden immer wieder positiv oder neutral konnotiert werden, um eine positive Einstellung gegenüber behinderten Menschen zu erreichen. Dies ist ein Prozess, der vor allem in der Gesellschaft und eben durch einen Wertewandel vonstatten gehen muss. Auch Cloerkes (2007) benennt ganz klar den Wertewandel als wichtige Voraussetzung für einen Einstellungswandel (vgl. S. 154-156). Weiter beschreibt Cloerkes (1985) den Begriff Schuldangst, welcher in diesem Kontext nicht unerwähnt bleiben sollte.

„Schuldangst ist die Angst vor Verletzungen der gesetzten Wertnormen einer Kultur (Mitscherlich, 1963, S. 116). Insoweit dient ihre Erzeugung dem gesellschaftlichen Ziel der Sicherstellung normkonformen Verhaltens“ (S. 320). Und weiter: „Schuldangst fördert die Entwicklung von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen, von denen anzunehmen ist, das sie ihrerseits negative Einstellungen gegenüber Körperbehinderten begünstigen“ (Cloerkes, 1985, S. 321). Der Abbau der Schuldangst ist somit für die zukünftige Sensibilisierungsarbeit im Gehörlosenwesen sehr wichtig und sollte thematisiert werden. Für die Organisationen im Gehörlosenwesen bedeutet das, dass punktuelle Interventionen wenig Aussicht auf Erfolg haben. Je längerfristiger und häufiger das Programm jedoch ist, desto mehr Chancen auf Erfolg bestehen, denn Einstellungen verstärken sich im Kontakt. Sollte also eine gewünschte Einstellungsänderung eintreten, so wird diese durch vermehrten Kontakt zu Betroffenen noch verstärkt. Man muss sich jedoch bewusst sein, dass eine wirksame Verfolgung dieses Ansatzes natürlich nicht von den Organisationen des Gehörlosenwesens alleine getragen werden kann. Ein nachhaltiger Wertewandel verlangt eine Zusammenarbeit schulischer, gesellschaftlicher und politischer Akteure.

Die Ergebnisse dieser Arbeit zeigen immerhin für die Gesamtstichprobe zu T1 und T2 eine durchschnittlich positive ($M \cong 3$) Einstellung. Die Grundlage für eine zukünftige Öffentlichkeitsarbeit an Schulen ist demnach nicht allzu schlecht. Gehörlosen Menschen wird, wie bereits an früherer Stelle erwähnt, zudem eine geringe Eigenverantwortung für ihre Behinderung zugeschrieben, was ihnen eine vergleichsweise grosse Sympathie seitens Nichtbetroffener einbringt. Die Funktion und Relevanz, welche die Peergroup für Jugendliche hat, wurde bereits mehrfach erläutert. Die positive Resonanz auf den Unterricht lässt vermuten, dass die Klassen diesen mehrheitlich positiv bewertet haben und wahrscheinlich nur ein kleiner Teil nicht dieser Meinung ist. Bei der Arbeit mit Jugendlichen ist darauf zu achten, dass die Mehrheit der Klasse die Informationskampagne positiv bewertet, da eine negative Bewertung eines Teils der Klasse die Mitschüler und Mitschülerinnen aufgrund der Funktion der sozialen Identität von Einstellungen mitziehen könnte, obwohl vielleicht einige sehr gut auf die Informationen angesprochen hätten.

Wenn davon ausgegangen wird, dass erstens die Ergebnisse dieser Untersuchung nicht anders ausgefallen wären, wenn die im Kapitel Methodendiskussion besprochenen Mängel des Befragungsinstruments vermieden worden wären, und zweitens, dass die präsentierten Ergebnisse auf einstellungsbedingte Faktoren zurückzuführen sind, dann bleibt für das Gehörlosenwesen und all seine gehörlosen und hörenden Bekannten, Freunde und Arbeitskollegen ein langer Weg bis zur inklusiven Gesellschaft ohne Stereotypen, Vorurteile und Reduzierung auf die Behinderung. Wie an früherer Stelle schon einmal zitiert, nehmen Haug und Hintermeier (2011) an, dass sich die Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen in den letzten Jahrzehnten deutlich zum Positiven gewendet hat (vgl. S. 235). Auch diese Untersuchung hat gezeigt, dass eine durchwegs positive Gesamteinstellung der Jugendlichen gegenüber gehörlosen Menschen vorhanden ist. Abschliessend kann deshalb mit einiger Hoffnung gesagt werden: Der Weg hin zu einer Gesellschaft, in der Gehörlose wie Hörende akzeptiert sind, mag lange sein und er mag steinig sein. Aber einiges wurde schon geleistet, und der Grundstein für weitere Errungenschaften liegt auf einer grünen Wiese und nicht in einem Felsmassiv umgeben von Wind und Regen.

LITERATURVERZEICHNIS

Asendorpf, J.B. (2007). *Psychologie der Persönlichkeit* (4. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2012). *Bildungsstatistik Kanton Zürich*. Internet:
http://www.bista.zh.ch/vs/Vs_Stufen.aspx und
<http://www.bista.zh.ch/ms/Mittelschulen.aspx> [4.12.2012].

Bohner, G. (2002). Einstellungen. In Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (4. überarbeitete und erweiterte Auflage) (S. 265-315). Berlin, Heidelberg: Springer-Verlag.

Bohner, G. & Wänke, M. (2006). Einstellung. In Bierhoff, H.W. & Frey, D. (Hrsg.), *Band 3. Handbuch der Sozialpsychologie und Kommunikationspsychologie. In Handbuch der Psychologie* (S. 404-414). Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH & Co.KG.

Bohner, G. & Dickel, N. (2011). Attitudes and Attitude Change. *Annual Review of Psychology*, 62, 391-417.

Bortz, J. & Schuster, Ch. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Berlin Heidelberg: Springer Verlag.

Cloerkes, G. (1985). *Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung*. (3. erweiterte Auflage von „Einstellung und Verhalten gegenüber Körperbehinderten“). Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. (3. neu bearbeitete und erweiterte Auflage). Heidelberg: Universitätsverlag Winter GmbH – „Edition S“.

Eagly, A. & Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Philadelphia: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.

Gasser, P. (2003). *Lehrbuch Didaktik* (2.Auflage). Bern: hep Verlag AG.

Haddock, G. & Maio, G.R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktionen. In Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 187-224). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Haug, T. & Hintermeier, M. (2011). Einstellung Studierender zu gehörlosen Menschen und zu Fragen der Bildung gehörloser Kinder. Teil 1: Theoretische Überlegungen, methodisches Vorgehen und Vergleich von Einstellungen verschiedener Studierendengruppen. *Das Zeichen*, 88, 234-245.

Haug, T. & Hintermeier, M. (2011). Einstellung Studierender zu gehörlosen Menschen und zu Fragen der Bildung gehörloser Kinder. Teil 2: Einstellungsmuster, Kontakthäufigkeit mit gehörlosen Menschen und Gebärdensprachkompetenz. *Das Zeichen*, 89, 482-489.

Hoffmeister, R.J. & Shettle, C. (1981). *Results of a Family Sign Language Intervention Program*. Unveröffentlichtes Dokument, 50th Meeting of the Convention of American Instructors of the Deaf in Rochester, New York.

Largo, R. (2011). *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München: Piper Verlag GmbH.

Leithäuser, T. (1979). Politische Einstellung und politisches Bewusstsein. In Moser, H. (Hrsg.), *Politische Psychologie. Politik im Spiegel der Sozialwissenschaften. Ergebnisse einer Hamburger Ringvorlesung* (S. 136-147). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Procap (2012). Mal Seh'n. Internet: <http://www.malsehn.ch/Mal-seh-n.944.0.html> [12.1.2012].

Patson-Simpson, G. (2009). SOFA Statistics (Version 1.3.1) [Computer Software]. o.O.: o. Angaben.

Rossmann, P. (2004). *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters* (4. Nachdruck). Bern: Hans Huber Verlag.

Schäfers, B. (1994). *Soziologie des Jugendalters* (5. Auflage). Opladen: Leske+Budrich.

Schmitt-Rodermund E. & Silbereisen, R.K. (2008). Akkulturation und Entwicklung: Jugendliche Immigranten. In Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (6. Vollständig überarbeitete Auflage) (S. 859-873). Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Stahlberg, D. & Frey, D. (1996). Einstellung: Struktur, Messung und Funktion. In Stroebe, W., Jonas, K. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (3. erweiterte und überarbeitete Auflage) (S. 219-252). Berlin, Heidelberg: Springer Verlag.

Steiner, I.D. & Fishbein, M. (1965). *Current Studies in Social Psychology*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Stroebe, W. (2007). Strategien zur Einstellungs- und Verhaltensänderung. In Jonas, K., Stroebe, W. & Hewstone, M. (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung* (5. vollständig überarbeitete Auflage) (S. 225-264). Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Sprenger, M. (2011). *Damit was hängen bleibt! Wie sie so unterrichten, dass Ihre Schüler mehr behalten*. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Schumann, S. (2012). *Individuelles Verhalten. Möglichkeiten der Erforschung durch Einstellungen, Werte und Persönlichkeit*. Schwalbach: WOCHENSCHAU Verlag.

Tröster, H. (1990). *Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven sozialpsychologischer Forschung*. Bern: Hans Huber Verlag.

Zumsteg, B., Fraefel, U., Berner, H., Holinger, E., Lieger, C., Schmid, Ch. et al. (2011). *Unterricht kompetent planen. Vom didaktischen Denken zum professionellen Handeln* (4. Auflage). Zürich: Verlag Pestalozzianum.

TABELLENVERZEICHNIS

Tabelle 1: Deskriptive Daten der Stichprobe.....	28
Tabelle 2: Deskriptive Werte der Stichprobe zum Zeitpunkt T1 (Gesamt_1) und T2 (Gesamt_2).....	35
Tabelle 3: Deskriptive Werte im Bereich Normalität.....	38
Tabelle 4: Innersubjekteffekte im Bereich Normalität.....	38

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abbildung 1: „Attitude as an inferred state, with evaluative responses divided into three classes“	8
Abbildung 2: Einstellungen als stabile Einheiten (links) und Einstellungen als temporäre Konstrukte (rechts)	12
Abbildung 3: Ausschnitt aus dem verwendeten Fragebogen	23
Abbildung 4: Geschlechterverteilung in den zwei Gruppen.....	28
Abbildung 5: Altersverteilung auf die Geschlechter	29
Abbildung 6: Altersverteilung in den zwei Gruppen	29
Abbildung 7: Mittelwerte der 16 Items in der Unterrichtsgruppe zu T1 und T2	30
Abbildung 8: Mittelwerte der 16 Items in der Kontrollgruppe zu T1 und T2	30
Abbildung 9: Mittelwerte der vier Bereiche und der Gesamtwert in beiden Gruppen	31
Abbildung 10: Mittelwerte der drei Komponenten in den Gruppen	31
Abbildung 11: „weiss nicht“ Antworten in der Unterrichtsgruppe zu T1/T2	32
Abbildung 12: „weiss nicht“ Antworten in der Kontrollgruppe zu T1/T2	33
Abbildung 13: „weiss nicht“ Antworten in den drei Komponenten	33
Abbildung 14: Gesamtwerte der Gruppen zu T1 und T2.....	36
Abbildung 15: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Inklusion zu T1/T2	36
Abbildung 16: Gesamtwerte der Geschlechter im Bereich Kommunikation zu T1/T2	37
Abbildung 17: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Kommunikation zu T1/T2	37
Abbildung 18: Gesamtwerte der zwei Gruppen im Bereich Normalität zu T1/T2	39
Abbildung 19: Gesamtwerte der Geschlechter in der Kontrollgruppe im Bereich Normalität zu T1/T2	39
Abbildung 20: Gesamtwerte der Geschlechter in der Unterrichtsgruppe im Bereich Normalität zu T1/T2	40
Abbildung 21: Gesamtwerte der Geschlechter in beiden Gruppen im Bereich Normalität zu T1/T2	40
Abbildung 22: Gesamtwerte der Geschlechter im Bereich Aussenwahrnehmung zu T1/T2	41

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Departement 2/ Studiengang Gebärdensprachdolmetschen

Wissenschaftliche Arbeit: Bachelorarbeit

**Die Veränderung der Einstellung gegenüber gehörlosen Menschen bei
hörenden Jugendlichen**

ANHANG

Eingereicht von: Jeanne Auf der Mauer

Begleitung: Prof. Dr. phil. Tobias Haug

17. Februar 2013

ANHANGSVERZEICHNIS

ANHANG A-GESPRÄCH MIT PROF. DR. REMO LARGO	3
ANHANG B-INTERVIEW MIT JACQUELINE FÜLLEMANN, GL.FACHSTELLE ZH	4
ANHANG C-INTERVIEW MIT LILO OCHSNER, SONOS.....	5
ANHANG D-INTERVIEW MIT ANDY HELBLING, SGB-FSS	6
ANHANG E- INTERVIEW MIT RUEDI GRAF, SICHTBAR GEHÖRLOSE ZÜRICH	7
ANHANG F-FRAGEBOGEN.....	8
ANHANG G-UNTERRICHTSMAPPE	10
ANHANG H-EVALUATIONSBOGEN	23
ANHANG I-AUSWERTUNGSPLAN DER DATEN	24
ANHANG J-VOR- UND NACHTEILE VON GEHÖRLOSIGKEIT, AUSWERTUNG	26
ANHANG K-EVALUATION DES UNTERRICHTS, AUSWERTUNG	29

ANHANG A-GESPRÄCH MIT PROF. DR. REMO LARGO

Gespräch mit Prof. Dr. Remo Largo

Datum: 9. Juli 2012

Art der Durchführung: Telefonisch

Stichwortprotokoll

- Je weniger Kontakt Menschen mit einem bestimmten Einstellungsobjekt haben, desto eher sind sie ihm gegenüber ablehnend.
- Einstellungen werden nicht abstrakt vermittelt, sie sind sekundär und eine Frage des Kontaktes und der Erfahrung mit dem Einstellungsobjekt.
- Einstellung ist nicht vermittelbar, ausser sie ist erfahrbar.
- Fachleute haben teilweise ein negatives Bild vom Einstellungsobjekt, weil sie sich auf dieses, beispielsweise gehörlose Menschen, einstellen müssten, was wiederum mit einem Aufwand verbunden wäre, der ihnen zu gross ist.
- Fachleute gebärden wenig oder gar nicht, aus Angst ihre Autorität zu verlieren, weil sie schlechter gebärden würden als die gehörlosen Menschen. Dies wird immer in Bezug auf das Kind begründet („Ich spreche mit dem Kind und gebärde nicht, weil es ja sprechen lernen muss“), dahinter stehen aber die Erwachsenen.
- Faktoren, welche Einstellungen beeinflussen, sind: Sprachlich vermittelte Werte und Erfahrungen mit Gehörlosen.
- Eine gute Einsicht auswendig zu lernen und zu verinnerlichen und sich dann daran zu halten ist falsch und nicht möglich, bzw. leben die Menschen nicht so.
- Eine Intervention mit einer gehörlosen Person bewirkt sicher eine Einstellungsänderung [Auf die Frage nach dem Sinn einer Unterrichtseinheit in einer Klasse mit gehörlosen Fachpersonen, Anm. d. Verfasserin].

ANHANG B-INTERVIEW MIT JACQUELINE FÜLLEMANN, GL.FACHSTELLE ZH

Interview mit Jacqueline Füllemann, Gehörlosenfachstelle Zürich

Datum: 17. Oktober 2012

Art der Durchführung: Schriftlich

Stichwortprotokoll

- Die Beratungsstelle macht auch Öffentlichkeitsarbeit, bei welcher vor allem die Angebote und Dienstleistungen der Stelle vorgestellt werden.
- Beim Thema Gebärdensprache sind Selbsthilfegruppen wie Sichtbar Gehörlose Zürich oder der Schweizerische Gehörlosenbund zuständig.
- Es besteht eine intensive Zusammenarbeit mit Sichtbar Gehörlose Zürich, bei welcher unter anderem die Zeitung „Infos aus der Zürcher Gehörlosen Kultur“ entsteht.
- Eine weitere Zusammenarbeit ist die Wanderausstellung, welche aktuell in verschiedenen Schulen zur Verfügung gestellt werden kann.
- Ansonsten gibt es keine spezifische Öffentlichkeitsarbeit mit Schulen, weil dies klar die Aufgabe der Selbsthilfeorganisationen ist.
- Die Hauptaufgaben der Beratungsstelle sind Unterstützung von gehörlosen Menschen am Arbeitsplatz und in Ämtern.
- In diesem Rahmen wird manchmal auch Öffentlichkeitsarbeit betrieben.
- Die Vorträge zur Öffentlichkeitsarbeit werden jeweils dem Zielpublikum angepasst. Feste Themen sind immer die Hörbehinderung, die Kommunikation, die Gehörlosenkultur, die Gebärdensprache, Hilfsmittel, soziales Leben und die Organisation selbst.
- Meistens wird mit den GEMÖA Unterlagen gearbeitet, welche vor ein paar Jahren ausgearbeitet wurden. Die meisten deutschschweizerischen Organisationen im Gehörlosenwesen benützen dieses Material.
- In Sachen Anfragen ist die Beratungsstelle nicht selber aktiv, steht aber zur Verfügung, wenn sie angefragt wird.

ANHANG C-INTERVIEW MIT LILO OCHSNER, SONOS

Interview mit Lilo Ochsner, Sonos

Datum: 2. Oktober 2012

Art der Durchführung: Mündlich

Stichwortprotokoll

- Im Bereich Integration des Zentrums für Gehör und Sprache in Zürich werden im Teilbereich des audiopädagogischen Dienstes in der Abteilung Förderung und Beratung sogenannte Empathielektionen durchgeführt.
- Dabei geht eine Beratungsperson zweimal pro Jahr in eine Klasse mit einem hörgeschädigten Kind mit dem Ziel, den hörenden Mitschülerinnen und Mitschülern die Bedeutung einer Hörschädigung näher zu bringen.
- Dies wird anhand von Übungen gemacht, in welche sich die Klasse in simulierte Situationen versetzen muss (z.B. Hörgeräte testen, Ohrstöpsel).
- Die meisten Lektionen beinhalten eine Lernkontrolle zum Schluss der Stunde.
- In der Oberstufe wird mehr Wissen vermittelt über das Gehör, Audiogramme und Lippenlesen.
- Zusätzlich werden Lehrerkurse für Lehrpersonen mit einem hörgeschädigten Kind in der Klasse angeboten, welche meistens einen Tag dauern.
- An der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich werden ebenfalls teilweise Module zum Thema Hörgeschädigtenpädagogik angeboten.
- Die Empathielektionen werden aufgrund mangelnder Kapazität nur bei Klassen durchgeführt, welche ein hörgeschädigtes Kind haben.
- Des Weiteren wird keine andere aktive Öffentlichkeitsarbeit betrieben, sondern nur auf Anfrage und mit Übernahme der Kosten.
- Der Fokus wird dabei vor allem auf schwerhörige und nicht auf gehörlose Menschen gelegt.
- Der Verband Sonos an sich macht fast ausschliesslich Öffentlichkeitsarbeit über Leserbriefe und Medienmitteilungen zum Thema Inklusion.

ANHANG D-INTERVIEW MIT ANDY HELBLING, SGB-FSS

Interview mit Andy Helbling, Schweizerischer Gehörlosenbund SGB-FSS

Datum: 5. Juli 2012

Art der Durchführung: Mündlich

Stichwortprotokoll

- Der SGB-FSS macht zum Teil Öffentlichkeitsarbeit auf Anfrage an Schulen. Mit diesen wird dann ein individuelles Programm ausgearbeitet.
- Im Zusammenhang mit der neuen Strategie des SGB-FSS gibt es ein neues Projekt, welches zum Ziel hat, an Schulen zu sensibilisieren. Bei diesem Projekt wird der SGB-FSS bei der Kontaktaufnahme mit den Schulen selbständig aktiv sein. Ein Hauptthema wird der Bilingualismus sein.
- Grundsätzlich besteht ein Interesse der Organisation an Sensibilisierungsarbeit an Schulen.
- Die Arbeit an Schulen ist abhängig vom Themenschwerpunkt der jeweiligen Schule. Die Aufklärungsarbeit wird immer in Anwesenheit einer Gebärdensprachdolmetscherin betrieben.
- Eventuell können spielerisch bestimmte Themen näher gebracht werden, wie z.B. Ableseübungen für das Lippenlesen.
- Andere Themen wären: Das Leben von gehörlosen Menschen, die Bedeutung von Gehörlosigkeit, Hilfsmittel.
- Mit Jugendlichen würde das Thema Kommunikation und Gebärdensprache sicher eingebracht. Dabei sollen Hemmungen abgebaut und Kommunikationsregeln vermittelt werden. Das Fingeralphabet kann zur Auflockerung gezeigt werden.
- Eventuell können auch die Sprach-CDs für die Deutschschweizer Gebärdensprache eingesetzt werden.
- Das Thema Geschichte der Gehörlosen wird jeweils nur oberflächlich behandelt.
- In Zukunft möchte der SGB-FSS vor allem auch im Arbeitsbereich vermehrt Öffentlichkeitsarbeit machen und dort sensibilisieren.

ANHANG E- INTERVIEW MIT RUEDI GRAF, SICHTBAR GEHÖRLOSE ZÜRICH

Interview mit Ruedi Graf, Sichtbar Gehörlose Zürich

Datum: 14. September 2012

Art der Durchführung: Mündlich

Stichwortprotokoll

- Sichtbar Gehörlose Zürich führt im Bereich Öffentlichkeitsarbeit und Sozialpolitik die Wanderausstellung zum Thema Gehörlosigkeit und Kommunikation durch und führt verschiedene Vorträge durch.
- Bei Vorträgen auf Anfrage in Schulen wird das Programm den jeweiligen Schulen angepasst. Somit gibt es kein konstantes Programm.
- 2002 wurden im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit verschiedene Schulen aktiv angeschrieben, es gab jedoch wenig Resonanz darauf.
- Bei Lektionen in Schulen steht eine aktive Teilnahme der Schülerschaft jeweils im Vordergrund. Es wird ein Bild vom Leben gehörloser Menschen vermittelt und die Gebärdensprache sollte spielerisch integriert werden.
- Die Öffentlichkeitsarbeit ist allgemein stark vernetzt mit anderen Gehörlosen-, aber nicht mit anderen Behindertenorganisationen.
- Das vorhandene Material wird zusammen mit dem SGB-FSS genutzt.
- Im Jahr 2013 werden im Rahmen eines Projektes verschiedene Schulen im Grossraum Basel angeschrieben.

ANHANG F-FRAGEBOGEN

Fragebogen zu gehörlosen Menschen und Gehörlosigkeit

Jeanne Auf der Mauer
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Bitte fülle den folgenden Fragebogen vollständig aus.

Setze bei jeder Aussage nur ein Kreuz und lasse keine aus.

Die erste Antwort, welche einem in den Sinn kommt, ist meistens diejenige welche der eigenen Meinung entspricht.

Du musst den Fragebogen nicht mit deinem Namen anschreiben.

Geschlecht: weiblich männlich

Alter:.....

1. Ich denke, gehörlose Menschen sind genauso intelligent wie hörende Menschen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Wenn ein Mensch gehörlos ist, hat er eine sehr leichte Behinderung.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Mir wäre unwohl, wenn ich mit einer gehörlosen Person auf der Strasse gesehen werden würde.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

4. Ich glaube nicht, dass ich mich in einen gehörlosen Menschen verlieben könnte.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Ich fühle mich in der Nähe einer gehörlosen Person unwohl.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

6. Ich würde mit einem gehörlosen Menschen in die Schule gehen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7. Wenn ich gehörlos wäre, würde ich mich meistens zurückziehen und den Kontakt mit anderen Menschen meiden.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. Menschen die gehörlos sind, können besser sehen als andere Menschen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. Wenn ich gehörlos wäre, wäre ich verzweifelt.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Gehörlose Kinder sollten mit anderen gehörlosen Kindern viel Kontakt haben.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Ich denke, Gebärdensprache zu lernen ist wichtig.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Ich habe das Gefühl, dass gehörlose Menschen sehr gut erkennen wie andere Menschen wirklich sind.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Wenn ich gehörlos wäre, hätte ich genauso viele Freunde wie jetzt.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Ich habe das Gefühl, ich muss mit gehörlosen Menschen freundlich und nett sein, weil ich selber hören kann und deswegen mehr Glück hatte im Leben.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

15. Ich würde gerne mit einem gehörlosen Menschen Zeit verbringen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16. Ich denke, gehörlose Kinder sollten mit hörenden Kindern zusammen in die Schule gehen.

stimme voll zu	stimme eher zu	stimme eher nicht zu	stimme gar nicht zu	weiss nicht
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ANHANG G-UNTERRICHTSMAPPE

Unterrichtsintervention

Entstehung, Aufbau und Struktur der in dieser Arbeit verwendeten Unterrichtseinheit

Inhalt

1. Vorbereitende Klärung
 - 1.1. Sache
 - 1.2. Bedingungen
 - 1.3. Sinn und Bedeutung
 - 1.4. Thematik
2. Entscheidungen fällen
 - 2.1. Lernziele
 - 2.2. Lehr-Lern-Arrangements
 - 2.3. Lern-Evaluation
3. Gestaltung des Unterrichts
4. Unterrichtsmaterial

1. Vorbereitende Klärung

1.1. Sache

Die vertiefte Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Unterrichtseinheit findet statt, indem ein Überblick zum vorhanden Vorwissen geschaffen wird, z.B. anhand eines Mindmaps und der Setzung von Schwerpunkten und Vertiefung derselben durch Literatur und Recherchen (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 12-13).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit:

Das folgende Mindmap stellt verschiedene Teilbereiche von Gehörlosigkeit dar, aus welchen sich die Schwerpunkte der Unterrichtseinheit zusammensetzen.

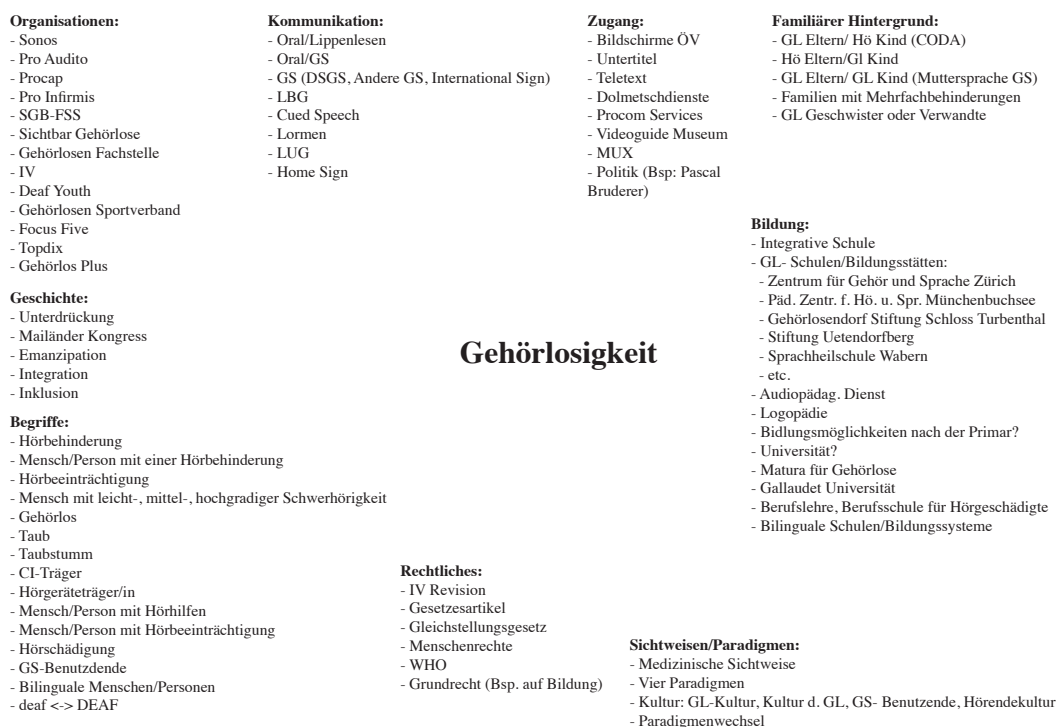


Abbildung G-1: Mindmap Gehörlosigkeit

Die Hauptschwerpunkte der Unterrichtsintervention sind erlebte Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit. Nebenschwerpunkte sind Sichtweisen von Gehörlosigkeit, Lippenlesen und Kommunikationsformen mit und unter Gehörlosen.

1.2. Bedingungen

Die strukturellen, personal-sozialen und fachlichen Voraussetzungen, die mit einer Klasse zusammenhängen, werden anhand der einzelnen Punkte der Checkliste von Zumsteg et al. eruiert (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 14-15).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Wie der oben erwähnten Checkliste nach Zumsteg et al. zu entnehmen ist, gibt es Bedingungen, welche vor einer Einzellektion unbedingt abgeklärt werden müssen, solche, welche nur im Bedarfsfall abgeklärt werden, und solche, die nicht vordringliche Bedingungen darstellen. Nachfolgend wird vor allem auf die notwendigerweise und im Bedarfsfall abzuklärenden Bedingungen eingegangen und es wird ihr Zusammenhang sowie der Umgang mit ihnen für die im Rahmen der in dieser Arbeit durchgeführten Unterrichtsintervention beschrieben.

Fachliche Bedingungen

- ➔ Die Punkte Vorwissen, Können und fächerspezifisches individuelles Vorwissen der Klasse werden in diesem Rahmen nicht abgeklärt, bzw. wird die Unterrichtsintervention dem Wissenstand und Hintergrund der einzelnen Klassen nicht angepasst. Abgesehen von der Anpassung an Alter und Niveau der SchülerInnen wird auf Lehrpläne, Lehrmittel, Vorwissen sowie spezifische Lern- und Arbeitstechniken der Klassen nicht eingegangen. Dies würde auch einer einheitlichen, standardisierten Datenerhebung widersprechen. Auch eine Partizipation der Klassen an der Planung oder die Befragung der Lehrpersonen inhaltlicher Natur wird aus obigem Grund ausgeschlossen. Einzig der Punkt ‚Wissen und Können im Umgang mit Medien‘ ist erfüllt, indem die Unterrichtsintervention gut vorbereitet und die zu verwendenden Medien vor der Durchführung getestet werden.

Personale und soziale Bedingungen

- ➔ Die sozialen Voraussetzungen der Klassen können aus organisatorischen, durchführungstaktischen und datenschutztechnischen Gründen nicht im Voraus ermittelt werden. Sie sind insofern wahrscheinlich als für diese Unterrichtseinheit gegeben zu erwarten, als die betreffenden Lehrpersonen mit der Durchführung einverstanden waren und zu vermuten ist, dass sie in diesem Zusammenhang die sozialen Voraussetzungen ihrer Klassen berücksichtigt haben.

Strukturelle Bedingungen

- ➔ Die für die Durchführung der Unterrichtsintervention benötigten Medien werden im Voraus mit den einzelnen Lehrpersonen abgeklärt. Alle anderen Punkte in diesem Bereich erübrigen sich für diese Arbeit.

Schulhauskultur

- ➔ Hier ist nur zu erwähnen, dass für die Unterrichtsintervention zum Teil die Erlaubnis des Schulleiters/Schulleiterin eingeholt werden muss.

Zeiten/Stundenplan

- ➔ Die Lektionszeiten der Klassen und die Orte der Schulhäuser werden im Voraus mit den einzelnen Lehrpersonen abgeklärt. Auf die restlichen Punkte zum Thema Zeiten/Stundenplan muss in diesem Zusammenhang nicht eingegangen werden.

1.3. Sinn und Bedeutung

Der Sinn des Inhaltes und der Lernprozesse der Unterrichtsintervention ist im Voraus zu erschliessen. Kritische und differenzierte Fragen nach Sinn und Bedeutung sind zu

stellen und es müssen Überlegungen zur Begründung und Findung von Sinn angestellt werden (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 16-17).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Im Rahmen der Arbeit wird die Unterrichtsintervention primär durchgeführt, um zu erforschen, ob eine kurze und intensive Begegnung mit dem Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache eine Einstellungsänderung bei Jugendlichen bewirkt. Ziel des Unterrichtes ist es folglich, einen Kontakt zwischen den SchülerInnen und einer gehörlosen Person herzustellen. Die SchülerInnen haben die Möglichkeit, durch ein Experiment im Rahmen eines Rollenspiels oder auch mit spielerischem Umgang eigene Erfahrungen mit dem Thema des Nicht-Hören-Könnens und Kommunikationsmethoden von Gehörlosen zu sammeln. Ihnen wird zudem die Möglichkeit geboten, durch eine Reflexion des Themas Gehörlosigkeit und ihre Vor- und Nachteile einen eigenständigen Zugang zum Thema zu finden und auch selbständig darüber nachzudenken. Zudem kommen die SchülerInnen in den Genuss von Fachwissen und Fakten zum Thema Gebärdensprache und Gehörlosigkeit. Dadurch, dass die Lehrperson selber betroffen ist, können die SchülerInnen erste Kontakte zu ihr knüpfen und sich ein Bild von der Erfahrungs- und Lebenswelt von gehörlosen Menschen machen. Der Sinn der Intervention besteht aus dem wahrscheinlich ersten Kontakt mit dem Thema, dem Abbau von Vorurteilen und Hemmungen durch Informationen, Spiele und Rollenspiele und dem Wissensaufbau durch Fakten und Fachwissen. Die Bedeutung einer solchen Intervention besteht darin, eine eventuelle Einstellungsänderung bezüglich Gehörlosen und Gebärdensprache zu bewirken, bzw. das Thema ein erstes Mal zu benennen und ein Bewusstsein dafür zu schaffen. Dabei wird zwischen grossem und kleinem Spielraum im eigenen Handeln abgewechselt: Die SchülerInnen können einerseits durch selbständiges Erarbeiten und Mitmachen (grosser Spielraum) und andererseits durch kleinere Fachvorträge einen Zugang zum Thema bekommen (kleiner Spielraum).

1.4. Thematik

Die Thematik soll in Kürzestform bezeichnet werden. Sie stellt einen möglichen Ausgangspunkt für die Unterrichtseinheit und deren Planung dar. Oft wird die Thematik durch eine Sache charakterisiert, beispielsweise: „Der Bahnhof“ (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 18-19).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

In diesem Rahmen wird auf eine inhaltsbezogene Thematik zurückgegriffen: Gehörlosigkeit und Gebärdensprache.

2. Entscheidungen fällen

2.1. Lernziele

Es gilt klare Lernziele zu definieren, zu formulieren und zu begründen. Lernziele sollten für die SchülerInnen herausfordernd sein, und ihre Bedeutsamkeit sollte klar erläutert werden (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 20-21).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Die Grobziele werden wie folgt definiert:

Das Grobziel der Unterrichtsintervention besteht aus einer kurzen Einführung zum Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache durch Selbsterfahrung, Reflexion, Fachwissen und spielerische Annäherung.

Die detaillierten Lernziele lassen sich folgendermassen formulieren:

1. Die SchülerInnen erfahren durch den Erfahrungsbericht der gehörlosen Lehrperson, wie ein Lebenslauf und Hintergrund einer gehörlosen Person aussehen kann.
2. Den SchülerInnen werden die Grobziele erläutert: Einführung in die Gehörlosigkeit und Gebärdensprache durch Selbsterfahrung, Reflexion, Fachwissen und spielerische Annäherung.
3. Die SchülerInnen lernen durch Fachwissensvermittlung die wichtigsten Charakteristika der elementaren Kommunikationsformen (Lippenlesen, Lautsprache und Gebärdensprache) mit und unter Gehörlosen kennen. Sie wissen um die Rolle der anwesenden Dolmetscherin.
4. Durch Erzählung der Lehrperson werden verschiedene Sichtweisen (medizinische Sichtweise und kulturelle Sichtweise) auf Gehörlosigkeit kurz eingeführt.
5. Die SchülerInnen überlegen und reflektieren kurz, was für sie die Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit sind und schreiben ihre Gedanken dazu auf. Anschliessend besteht die Möglichkeit für die SchülerInnen, durch Erläuterungen der Lehrperson andere Sichtweisen auf Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit aufzunehmen. Zum Abschluss müssen die SchülerInnen als Reflexion der Stunde eventuelle Veränderungen oder Neuerungen in ihren Gedanken zu Vor- und Nachteilen von Gehörlosigkeit aufschreiben.
6. Die SchülerInnen können kurzzeitig durch Selbsterfahrung im Nicht-Hören-Können wichtige Änderungen in der Sinneswahrnehmung, im Erleben der Umgebung und im Umgang mit Kommunikation erfahren und sich darüber austauschen.
7. Die SchülerInnen erleben die Schwierigkeiten des Lippenlesens durch spielerische Übungen mit Filmmaterial ohne Ton.
8. Die Basisfakten zum Thema Gebärdensprache werden von der Lehrperson erläutert. Anschliessend wird das Alphabet kurz eingeführt und die SchülerInnen können freiwillig versuchen ihren Namen mit Hilfe der Lehrperson und ABC-Karten zu buchstabieren. Die SchülerInnen dürfen sie interessierende Gebärden erfragen.
9. Durch die Diskussion und die Möglichkeit Fragen zu stellen findet bei den SchülerInnen eine Reflexion des Themas Gehörlosigkeit statt.
10. Ganz zum Schluss müssen die SchülerInnen die Unterrichtsintervention in einer kurzen Evaluation beurteilen.

Die Lernziele werden folgendermassen begründet (die Reihenfolge entspricht der vorhergehenden Liste):

1. Durch den Kontakt und die Erzählung des eigenen Lebenslaufes der Lehrperson können Vorurteile, Hemmungen und Fragen thematisiert und geklärt werden. Es wird eine Vorstellung vermittelt, wie der Alltag einer gehörlosen Person tatsächlich sein kann, und damit können fehlerhafte, vorurteilsbelastete Vorstellungen eventuell abgebaut und ersetzt werden.
2. Durch die Vermittlung der Grobziele können sich die SchülerInnen ein Bild des bevorstehenden Unterrichts machen.

1. Die Vermittlung von Fachwissen hilft ein realitätsnäheres Bild zum Thema aufzubauen.
2. Die SchülerInnen bekommen durch die Erläuterungen von verschiedenen Sichtweisen auf Gehörlosigkeit einen geschichtlichen Hintergrund vermittelt und können diesen somit in einen allgemeinen Kontext setzen.
3. Eine eigene Reflexion der Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit, mit anschließender Thematisierung durch die Lehrperson, kann dazu führen, dass die SchülerInnen vorherige Gedanken und Überlegungen überdenken und zu einem neuen Bild diesbezüglich gelangen.
4. Durch die Erfahrung mit den Ohrenschützern können die SchülerInnen ein Stückweit begreifen, um was es bei Gehörlosigkeit geht, wie die Erlebenswelt ist und Probleme, aber auch Chancen erkennen, die sich daraus ergeben.
5. Durch Selbsterfahrung kann den SchülerInnen die Problematik der Kommunikation im Alltag veranschaulicht werden. Eventuell führt dies zu einem sensibleren Umgang der SchülerInnen mit dem Thema Gehörlosigkeit in ihrem eigenen Alltag.
6. Das oft fehlende oder mangelhafte Wissen zur Gebärdensprache wird ergänzt und die Akzeptanz als vollwertige Sprache kann somit eventuell erhöht werden. Die Schönheit und Komplexität der Gebärdensprache ist spielerisch gut zu begreifen und zu erfassen.
7. Durch die Schlussfragerunde wird den SchülerInnen signalisiert, dass ihre Interessen ernst genommen und gefördert werden.
8. Die Evaluation führt zu einer abermaligen Reflexion und macht den SchülerInnen bewusst, was ihnen etwas gebracht hat, was ihnen Spass gemacht hat und womit sie Schwierigkeiten hatten.

2.2. Lehr-Lern-Arrangements

„Unter Lehr-Lern-Arrangements werden ausgestaltete und theoriegestützte Unterrichts-Settings verstanden, die Formen von Lehren und Lernen massgeblich prägen.“ (Zumsteg et al., 2011, S. 22).

Bei diesen Arrangements wird unterschieden zwischen Nach- und Fremdkonstruktion. Im ersten Fall wird die Art des Aufbaus von Wissen, Fertigkeiten und Kompetenzen durch die SchülerInnen selbst entdeckt, im zweiten werden ihnen vorkonstruierte Inhalte vermittelt. Zudem findet eine Unterscheidung zwischen Fremd- und Selbststeuerung statt, bei welchen die Art der Steuerung des Lernprozesses entweder aus Sicht der SchülerInnen wesentlich fremdbestimmt ist oder durch sie selber entschieden wird, beispielsweise im Tempo ihres Lernens (vgl. ebd.).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Nachfolgend werden die einzelnen Phasen der Unterrichtseinheit verschiedenen Lehr-Lern-Arrangements zugeteilt, wobei jeweils angegeben ist, ob es sich um Nach-/Selbstkonstruktion bzw. Fremd-/Selbststeuerung handelt.

1. Einstieg

Fremdsteuerung/ Nachkonstruktion

- Erfahrungsbericht und Lebenslauf der Lehrperson
- Erklärung zur Dolmetscherin
- Grobzielerläuterung
- Frontalunterricht: Kommunikationsformen, Sichtweisen bezüglich Kultur und Behinderung

2. Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit Teil 1

Selbst- und Fremdsteuerung / Selbstkonstruktion

- Gruppenarbeit und Reflexion zum Thema
- Aufnehmen einzelner Punkte durch die Lehrperson

3. Rollenspiel Gehörlosigkeit

Selbst- und Fremdsteuerung / Selbstkonstruktion

- Selbsterfahrung mit Ohrenschützern zum Nicht-Hören-Können während der Pause
- Anschliessende Diskussion mit der Klasse und der Lehrperson zu Erlebnissen, Überraschungen, Schwierigkeiten, Positivem

4. Gebärdensprache

Fremdsteuerung / Nachkonstruktion

- Frontalunterricht Basiswissen Gebärdensprache
- ABC-Übung
- Filmvorführung zur Erfassung der Komplexität der Gebärdensprache

5. Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit Teil 2

Selbststeuerung / Selbstkonstruktion

- Überarbeitung der Gruppenarbeit vom Anfang
- Reflexion der Einheit

6. Lippenlesen

Fremdsteuerung / Nachkonstruktion

- Problematik / Erfahrung Lippenlesen durch Filmvorführung ohne Ton

7. Fragerunde

Selbstkonstruktion / Fremdsteuerung

- Fragen der SchülerInnen werden beantwortet

8. Evaluation

Fremdsteuerung/Selbstkonstruktion

- Evaluation ausfüllen zur Unterrichtseinheit

2.3. Lern-Evaluation

Die zwei Aufgaben der Lern-Evaluation sind Steuerung und Optimierung von Lernprozessen und Dokumentation und Benotung des Lernstandes. Dabei wird anhand der Lernziele über die Funktion der Evaluation entschieden. Die Funktionen der Evaluation sind zu unterteilen in formative und summative Funktionen, wobei erstere zur Optimierung von Lernprozessen und zur Bilanzierung von Lernergebnissen dienen und letztere zur Benotung und Bewertung von Lernergebnissen nötig sind (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 24-25).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Im Rahmen dieser Arbeit wird mit den SchülerInnen keine Lern-Evaluation im Sinne der soeben erwähnten Funktionen gemäss Zumsteg et al. durchgeführt. Es wird also in der Unterrichtseinheit Gelerntes weder getestet noch von den SchülerInnen selbst im Anschluss bewertet. (Es würde allerdings ausserhalb der Unterrichtseinheit an den betreffenden Lehrpersonen liegen eine solche selbständig durchzuführen.)

Die Unterrichtseinheit an sich wird von den SchülerInnen durch eine kurze Evaluation bewertet und kurz erläutert. Im zweiten Fragebogen im Rahmen der

Untersuchung wird eine eventuelle Einstellungsänderung durch die Unterrichtsintervention aufgegriffen, so dass ein differenzierteres und verändertes Bewusstsein zur Thematik durch eine auswertbare Einstellungsänderung im Fragebogen statistisch auswertbar sein wird.

3. Gestaltung des Unterrichts

Die Verlaufsplanung stellt das Drehbuch einer Unterrichtseinheit dar und erlaubt flexibles Handeln. Die Unterrichtssequenzen sollten präzise vorbereitet sein und werden jeweils unterteilt in Phasen, Aktivitäten des Lehrperson, Aktivitäten der SchülerInnen und Medien (vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 26-27).

Anwendung auf die Unterrichtsintervention zum Thema Gehörlosigkeit

Detaillierte Planung der Unterrichtsintervention

Tabelle G-1: Detailplanung der Unterrichtsintervention Seite 1

Klären und Entscheiden Stichwörter zum Klären / Entscheiden. Von Hand oder als .doc ausfüllbar. Gründliche und ausführliche Klärungen / Entscheidungen in separaten Dokumenten.			Seite 1
			Name der/des Studierenden Jeanne Auf der Mauer
Sache klären Gehörlosigkeit: Dolmetschende Kommunikationsformen: Lippenlesen und GS Paradigmen und Sichtweisen Rollenspiel Gehörlosigkeit Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit	Bedingungen klären Medien, Ausstattungen im Schulhaus/Klassenzimmer, Lektionszeiten, Pausenzeiten, (Erlaubnis Schulleitung)	Bedeutungen und Sinn klären Einstellungsänderung erforschen Kontakt herstellen zur gehörlosen Lehrperson Selbsterfahrung spielerisch aneignen Fachwissen und Fakten erlernen Abbau von Vorurteilen und Hemmungen zum Thema Bewusstsein schaffen	
Thematik Gehörlosigkeit und Gebärdensprache			
Entscheid für Lernziele Gedanken, Einstellungen überdenken und evt. ein neues Bild herstellen Teilbegreifen von Gehörlosigkeit, Erlebenswelt, Schwierigkeiten, Positives Kommunikationsproblematik im Alltag erkennen, sensibleren Umgang im eigenen Alltag Fachwissen aufbauen, Respektierung der Sprache, Spielerische Annäherung an die Sprache Reflexion Interesse unterstützen	Entscheid für Lernevaluation - Evaluation der Unterrichtseinheit - Fragebogen: Einstellungsänderung	Entscheid für Lehr-Lern-Arrangements Gruppenarbeit Rollenspiel Diskussion Selbsterfahrung Frontalunterricht Sprachübungen Medienverwendung Film Fragerunde	

Weiteres:

Zeit im Griff haben!!!

© PHZH 2009 - Planungsinstrument / Fassung 2.0

Tabelle G-2: Detailplanung der Unterrichtsintervention Seite 2

Verlaufsplanung			Seite 2
Name der/des Studierenden	Stufe/Klasse	Ort/Schulhaus/Zimmer	
Jeanne Auf der Mauer	GSD 0913	-	
Datum/Uhrzeit	Anz. Schüler/innen	Praxis-/Klassenlehrperson	
-	-	-	
Fach/Bildungsbereich	Thematik der Lektion		
Bachelorarbeit Unterrichtsintervention	Gehörlosigkeit und Gebärdensprache		
Lernziele für Schüler/innen			Lernziele der/des Studierenden
Einführung zum Thema durch Selbsterfahrung, Reflexion, Fachwissen und spielerische Annäherung			Saubere Durchführung, verwertbare Daten, Erfahrung im Bereich Forschung und Erhebung
Bemerkungen (Klasse, Schüler/innen, besondere Umstände, Vorwissen...), diverses			
Im Rahmen der Datenerhebung für die Untersuchung zu Einstellungsänderung			

© PHZH 2009 - Planungsinstrument / Fassung 2.0

Uhrzeit	Phasen/Ziele Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Aktivitäten Lehrperson		Aktivitäten Schüler/innen Klasse, Gruppen, Einzelne: Aktivität/Soz. form	Medien Hilfsmittel aller Art
		Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten		
5'	Einstieg	Begrüßung Information: Fragebogen: - Nur ein Kreuz - Keine Aussagen auslassen - Nicht zu lange überlegen, meist ist die erste Antwort die einem einfällt, die gemeinte - Es können keine Fragen während des Ausfüllens beantwortet werden	Gibt es noch Fragen?	Zuhören, Fragen stellen bei Bedarf	-
10'	Fragebogen ausfüllen	Fragebogen verteilen und ausfüllen lassen		Ausfüllen des Fragebogens	Fragebogenblätter F1, Stifte
10'	Einstieg LZ: Erfahrungsbericht, Fachwissen	- Ablauf - Erfahrungsbericht und Lebenslauf der Lehrperson - Erklärung zur Dolmetscherin - Grobzielerläuterung: Einführung und erste Erfahrungen mit	Gibt es noch Fragen?	Zuhören und Zuschauen, erste Informationen zum Thema aufnehmen, Fragen stellen, Fachwissen aneignen durch Erzählung der Lehrperson	-

Tabelle G-3: Detailplanung der Unterrichtsintervention Seite 3

Seite 3

Uhrzeit	Phasen/Ziele		Aktivitäten Lehrperson		Aktivitäten Schüler/innen	Medien
	Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten			
10'	Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit Teil 1 LZ: Gedanken, Einstellungen überdenken und evt. ein neues Bild herstellen	Gebärdensprache und Gehörlosigkeit Aufgabe erklären, Gruppen organisieren, Blätter austeilen für die Gruppen, beobachten der Arbeit, einzelne Stichpunkte der Zettel thematisieren	Zur Reflexion anregen, einzelne gezielt unterstützen, thematisieren der gemachten Gedanken	Gruppen bilden, Diskutieren und sammeln der Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit, aufhängen der Ergebnisse, den Erläuterungen der Lehrperson zuhören	Blätter für GA Wandtafel, Magnete / Wand, Klebeband	
Mind. 5'	Puffer 1. Lektion (wenn genügend Zeit ist)	Frontalunterricht: Kommunikationsformen, Sichtweisen bezüglich Kultur und Behinderung				
5'	Rollenspiel Gehörlosigkeit LZ: Teilbegreifen von Gehörlosigkeit, Erlebenswelt, Schwierigkeiten, Positives	Rollenspiel erklären: Ohrenpax und Ohrschützer aufsetzen und während der Pause nicht abnehmen, Material austeilen	Reaktionen beobachten, Fragen beantworten	Regeln des Rollenspiels erkennen	Ohrenpax, Ohrschützer	
6-10'	Pause	-	-	Ohrenpax und Ohrschützer nicht abnehmen während der Pause, Erfahrungen, Schwierigkeiten, Positives erkennen und spüren	-	
10'	Rollenspiel Gehörlosigkeit LZ: siehe oben + Diskussion und Reflexion durch thematisieren des Erlebten	Diskussion leiten, Fragen zu den Gefühlen, Erlebnissen, Seltsamem	Zum Nachdenken anregen, Schwierigkeiten diskutieren, Bewusstsein schaffen	Eigene Erlebnisse und Erkenntnisse der Pause formulieren	-	
10'	Gebärdensprache LZ: Fachwissen aufbauen, Respektierung der Sprache, Spielerische Annäherung an die Sprache	Fakten erläutern: - es gibt nicht nur eine GS, von Land zu Land verschieden - anerkannte Sprache - Eigene Grammatik, Alphabet, Wortschatz, Geschichte - Es gibt Menschen die sie als Muttersprache haben	Namen Gebärden lassen wer will durch vorgebärden und nachgebärden lassen Bildhaftigkeit ist nicht so oft da, GS ist schwieriger verständlich als man meint	Fakten erlernen, Alphabet üben durch nachmachen, spielerischer Umgang mit Sprache, Erfahrung ohne Dolm! (Auch erfahren wie es für Gehörlose ist im Alltag!)	Kärtchen Fakten Alphabet Karten	

Tabelle G-4: Detailplanung der Unterrichtsintervention Seite 4

Seite 4

Uhrzeit	Phasen/Ziele		Aktivitäten Lehrperson		Aktivitäten Schüler/innen	Medien
	Teilschritte (Stichwort gem. Lernzielen)	Organisieren, Informieren, Aktivieren	Lernprozesse begleiten			
		Alphabet Kärtchen austeilen, FA üben durch Namen! Erklären, dass GS schwieriger verständlich ist als man meint (wird zuerst nicht übersetzt, dann wiederholt mit Übersetzung um die Schwierigkeit zu vergegenwärtigen)				
5'	Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit Teil 1 LZ: Reflexion	Zettel nochmals austeilen und erklären, dass jetzt neues oder anderes aktualisiert werden kann, anschließend wieder aufhängen zur Erinnerung	Reflexion der Stunde durch abermaliges ausschreiben und wahrnehmen	Reflektieren von Erlebtem und Erlerntem der vergangenen zwei Lektionen, diskutieren in der Gruppe, aufschreiben, nochmals aufhängen	-	
10'	Puffer Lektion 2 (wenn genügend Zeit ist) Lippenlesen LZ: Kommunikationsproblematik im Alltag erkennen, sensibleren Umgang im eigenen Alltag	Schwierigkeiten von Lippenlesen erklären: Es braucht viel Übung, nur ca 30-40% kann abgelesen werden, deutliche Sprecher, Hochdeutsch, Blickkontakt Film zeigen ohne Ton Fragen wer, was verstanden hat? Film mit Ton zeigen	Vor Augen führen durch Beispiel und Selbsterfahrung, spielerischer Versuch durch raten der Worte, Auflösung zeigen (Aha Effekt)	Fachwissen aufnehmen, Film schauen und versuchen zu verstehen Erratenes kundtun Auflösung anschauen und sich der Schwierigkeiten bewusst werden	Film Sehen-Hören-Verstehen, Beamer, Computer/DvD Player, Leinwand	
5'	Fragen LZ: Interesse unterstützen	Kurze Fragerunde ankündigen	Gibt es noch dringende Fragen?	Fragen stellen	-	
5'	Evaluation und Merci!	Evaluation erklären, Bedanken und Verabschieden, Geschenk austeilen mit den Blättern	Beurteilung der Stunde aufschreiben lassen	Stunde beurteilen und abschliessen	Evaluationsblätter	

(vgl. Zumsteg et al., 2011, S. 32-33)

4. Unterrichtsmaterial

Die gestalteten und verwendeten Dokumente setzten sich zusammen aus:

- Fragebogen für die Datenerhebung (Anhang F)
- Vorlage für die Gruppenarbeit „Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit“:

Vorteile	Nachteile
.	.
.	.
.	.

Abbildung G-2: Vor- und Nachteile von Gehörlosigkeit

- Fakten zur Gebärdensprache, A4 Plakate:



Abbildung G-3: Fakten zur GS 1

*Gebärdensprache hat eine eigene
Grammatik, einen eigenen
Wortschatz, ein eigenes Alphabet
und eine eigene Geschichte*

Abbildung G-4: Fakten zur GS 2

*Es gibt Menschen, die
Gebärdensprache als
Muttersprache haben*

Abbildung G-5: Fakten zur GS 3

*Gebärdensprache ist nicht
universell,
sondern von Land zu Land
verschieden*

Abbildung G-6: Fakten zur GS 4

*Gebärdensprache ist nicht so einfach
verständlich,
viele ist nicht bildlich*

Abbildung G-7: Fakten zur GS 5

- Evaluation des Unterrichts (Anhang H)

ANHANG H-EVALUATIONSBOGEN

Evaluation
Beurteilung der letzten zwei Lektionen

Bitte beantworte kurz die folgenden Fragen mit den wichtigsten Antworten, die dir jeweils einfallen.

Wie hat dir die vergangene Doppellektion gefallen?

Was fandest du besonders interessant?

Was würdest du ein nächstes Mal weglassen?

Wobei, bei welchem Thema hast du am meisten gelernt? Was war das Neueste für dich?

Wie fandest du die Lehrperson?

Wie fandest du die Situation mit der Dolmetscherin?

Fandest du die Dauer des Themenblockes in Ordnung? Würdest du ihn kürzer oder länger machen?

Möchtest du sonst noch etwas sagen?

Vielen Dank für deine Teilnahme!

ANHANG I-AUSWERTUNGSPLAN DER DATEN

Auswertungsplan der Daten

Variablenliste

Tabelle I-1: Variablenliste

Variablenname	Variablenlabel	Wertelabel	Variablentyp	Skalenniveau
Probanden	Probanden	(Wert eing.)	Zahl	
Geschlecht	Geschlecht	m=männlich w=weiblich	Text	Nominal
Alter	Alter/Proband	(Wert eing.)	Zahl	Intervall
Gruppen	Gruppen	UG=Untersuchungsgruppe KG=Kontrollgruppe	Text	Nominal
Xx1_1/2 – xx16_1/2	Items 1-16 zur Einstellung über gl. Pers. zu T1 oder T2	1=stimme gar nicht zu 2=stimme eher nicht zu 3=stimme eher zu 4=stimme voll zu 9=weiss nicht	Zahl	Ordinal

Statistische Berechnung der Hypothesen

H1.1: Die Einstellung der Unterrichtsgruppe verändert sich von T1 zu T2 positiv, was in einer Veränderung der Gesamteinstellung zu sehen ist.

- ➔ Berechnung durch zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung im SPSS. Das bedeutet, die Unterrichtsgruppe verändert sich signifikant positiv im Vergleich zur Kontrollgruppe von T1 zu T2. Die zwei Faktoren sind die Gruppen (UG/KG) und die Zeit (T1/T2), und die Zielvariable sind die Mittelwerte aus allen Items zusammen.

H1.2: Diese Veränderung ist auch in den vier Bereichen des Befragungsinstrumentes zu sehen.

- ➔ Berechnung durch zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung im SPSS. Das bedeutet, die Unterrichtsgruppe verändert sich signifikant positiv im Vergleich zur Kontrollgruppe von T1 zu T2...
 - ...im Bereich Inklusion. Die zwei Faktoren sind die Gruppen (UG/KG) und die Zeit (T1/T2), und die Zielvariable sind die Mittelwerte aus den Items des Bereichs Inklusion (6,10,16).
 - ...im Bereich Kommunikation. Die zwei Faktoren sind die Gruppen (UG/KG) und die Zeit (T1/T2), und die Zielvariable sind die Mittelwerte aus den Items des Bereichs Inklusion (3,5,11,15).
 - ...im Bereich Normalität. Die zwei Faktoren sind die Gruppen (UG/KG) und die Zeit (T1/T2), und die Zielvariable sind die Mittelwerte aus den Items des Bereichs Inklusion (1,4,7,9,13).

- ...im Bereich Aussenwahrnehmung. Die zwei Faktoren sind die Gruppen (UG/KG) und die Zeit (T1/T2), und die Zielvariable sind die Mittelwerte aus den Items des Bereichs Inklusion (2,8,12,14).

H2.1: In beiden Gruppen herrscht viel Unwissen vor.

- ➔ Auswertung durch deskriptive Analyse der „weiss nicht“ Antworten in Excel.

H2.2: Dieses Unwissen vermindert sich bei der Unterrichtsgruppe durch die Unterrichtsintervention.

- ➔ Vergleichen der deskriptiven Daten der „weiss nicht“ Antworten von T1 und T2.

H3: In Bezug auf das Geschlecht werden sich Unterschiede zeigen, in dem Sinne, dass die weiblichen Teilnehmerinnen eine positivere Einstellung aufweisen als ihre männlichen Kameraden.

- ➔ Berechnung durch zweifaktorielle Varianzanalyse mit Messwiederholung im SPSS. Das bedeutet, die Frauen weisen bei den Zwischensubjekteffekten in der Untergruppe Geschlecht einen signifikant positiveren Wert auf als die Männer, und zwar zu T1 und T2. Dies ist in der Gesamtauswertung und in der Auswertung der vier Bereiche ersichtlich.

ANHANG J-VOR- UND NACHTEILE VON GEHÖRLOSIGKEIT, AUSWERTUNG

Vorteile und Nachteile von Gehörlosigkeit und gehörlosen Menschen, Auswertung

Klasse M: 20 S.

Klasse J: 26 S.

Klasse N: 23 S.

Klasse D: 19 S.

Insgesamt: 88 Schüler und Schülerinnen

Die Zahlen in den Klammern bezeichnen die Anzahl Antworten in der jeweils gleichen Klasse.

Vorteile (48)

→ **Gehörlose Menschen**

- Sie geniessen trotzdem das Leben
- Einzigartiger Mensch
- Sie leben wie wir, hören einfach nichts
- Können trotzdem alles tun
- Sonst ganz normal
- Geheimnisse austauschen
- Können reden, ohne dass jemand etwas mitbekommt
- Haben eine eigene Welt
- Mehr vernetzt
- Lernen viele gehörlose Menschen kennen
- Lesen viel mehr
- Sie lernen Sachen schneller
- Sie sind offen und können über ihre Gehörlosigkeit reden
- Schauen mehr aufs Innere
- Mehr Respekt

→ **Kommunikation**

- Man kann auf verschiedene Arten kommunizieren
- Sie können Lippen lesen...
 - ...wenn man deutlich spricht
- Sie können sich besser mit den Händen verständigen (2)
- Sie können mit anderen Gehörlosen kommunizieren
- Die anderen Sinnesorgane sind ausgeprägter, verstärkt, besser (1,1,1)
 - Sie sehen besser (1,1)

→ **Gehörlosigkeit**

- Man kann keine Beleidigungen hören
- Personen besser erkennen, kennen lernen
- Man kann sich besser konzentrieren (1,1)
- Nicht abgelenkt werden beim Lernen
- Gut zurückziehen, Ruhe vor der Umwelt
- Man kann nicht gestört werden
- Man hört nicht immer alles
- Ruhiger Schlaf
- Es ist eine Behinderung, die man von aussen nicht sieht
- Gibt schon Sachen für Gehörlose, z.B. Fernseher usw.

→ **Gebärdensprache (1,1,2,1)**

- Haben eine eigene Sprache

- Andere Sprache
- Nur eine Gebärdensprache weltweit, man wird überall verstanden und muss nur eine Sprache lernen (1,1)

→ **Hörende**

- Nehmen mehr Rücksicht auf sie
- Behandeln sie anders

Nachteile (71)

→ **Gehörlose Menschen**

- Hören keine
 - ...ÖV Informationen und öffentliche Durchsagen (3)
 - ...Verkehrsfahren
 - ...Warnsignale (2)
 - ...Einbrüche
 - ...Vogelgesang
- Notsituationen können nicht per Telefon kommuniziert werden
- Merken Gefahren später
- Können nicht hören (2,1)
- Erzielen Aufmerksamkeit durch ihre Bewegungen
- Eingeschränkter Freundeskreis
- Die Freunde sind nicht in der Nähe und manchmal weit entfernt
- Haben eine eigene Welt
- Schwieriges Leben
- Beziehungen zu finden ist schwer
- Unspontan
- Ohne zu schreiben
- Nicht in die normale Schule gehen
- Gefährlich
- Alle Lautsprachen sind Fremdsprachen
- Jobsuche schwierig (1,1)

→ **Gehörlosigkeit**

- Keine Musik hören (4,1,3,2)
 - Kennt keine Musik, z.B. Disco
- Nicht telefonieren können (2,4,1)
- Kein Fernsehen (2)
 - Nur mit Untertiteln (1,1)
- Kein Motorrad
- Kein Auto
- Kein Velo

→ **Kommunikation**

- Probleme mit der Kommunikation (1,1,1,1)
- Schlecht mit der Aussenwelt kommunizieren
- Nicht so einfach mit Hörenden sprechen
 - Eingeschränkt mit Hörenden sprechen
 - Sich mit Personen im allgemein unterhalten
 - Die Verständigung ist schwierig
 - Nicht mit allen reden können (nicht integriert sein)
 - Nicht mit der Mehrheit der Welt kommunizieren können
- Nicht ohne Dolmetscher kommunizieren können (1,1)

- (Fast) Nicht sprechen können (1,1)
- Man muss einander immer sehen
- Man weiss nicht, dass mit einem gesprochen wird, wenn man den anderen nicht sieht

➔ **Hörende**

- Fühlen sich unwohl mit gehörlosen Menschen und wissen nicht, was sagen
- Haben Vorurteile
- Können gehörlose Menschen nicht immer verstehen
- Verstehen gehörlose Menschen nicht

ANHANG K-EVALUATION DES UNTERRICHTS, AUSWERTUNG

Zusammenfassung der Evaluation des Unterrichts durch die Schülerschaft

Es sind alle vier Klassen, mit denen die Unterrichtslektion durchgeführt wurde, zusammen aufgelistet. Es gab keine nennenswerten Unterschiede in den Rückmeldungen der Klassen, weswegen sie nicht einzeln aufgeführt werden. Wenn eine Person mehrere Antworten gab, werden diese einzeln erwähnt, weswegen zum Teil mehr Antworten als Personen aufgeführt sind.

Klasse M: 20 S.

Klasse J: 26 S.

Klasse N: 23 S.

Klasse D: 19 S.

Insgesamt: 88 Schüler und Schülerinnen

Die Zahlen in den Klammern bezeichnen die Anzahl Antworten in der jeweils gleichen Klasse.

1. Wie hat dir die vergangene Doppellektion gefallen?

- **Sehr gut** (9,11,6,7)
 - Schade nur zwei Stunden, sehr spannend
 - Weil eine gehörlose Person da war
- **Gut** (4,6,3,6)
 - Ja (2)
 - Es hat Spass gemacht
- **Spannend** (2,3,3)
 - und notwendig
- **Sehr spannend** (1,1)
 - Was erzählt wurde
- **Sehr gut gefallen** (1,3,2)
- **Interessant** (3,3)
- **Sehr interessant** (2,1)
 - neues zu erforschen/erleben
- **Informativ** (2)
 - Sehr
- **Gehörlose Menschen**
 - Ich fand sie cool und konnte mal sehen wie eine taube Person ist
 - Interessant zu hören wie solche Menschen leben
 - Es hat mir gut gefallen, mehr über gehörlose Menschen zu erfahren
 - Es ist interessant, wie Gehörlose so leben
 - Interessant Informationen über Gehörlose zu erfahren
 - Man hat viel über Gehörlose gelernt
- **Lehrreich** (1,1)

- Ich habe vieles gelernt
- Ich habe viele neue Sachen gelernt
- **Gebärdensprache**
 - Sehr spannend, früher wusste ich nichts davon
 - Zu sehen und etwas zu erfahren darüber
- **Ohrschützer in der Pause**
 - Sehr gut, dass wir das machen konnten
 - Wir konnten erleben wie es ist gehörlos zu sein
- **Lustig**
 - und toll
- **Super!** (1,1)
- Es war gut **mal was anderes** zu erleben (2)
- Ich hatte **Freude**

2. Was fandest du besonders interessant?

- Die **Gebärdensprache** (1,2,4,3)
 - Die Möglichkeit der Kommunikation in Gebärdensprache
 - Die Gebärdensprache mal genauer zu sehen
 - Einblick in die Sprache
 - Das Fingeralphabet (6,4,1,1)
 - Wie gut es die Lehrperson kann
 - Den eigenen Namen gebärden mit dem Fingeralphabet (1,2)
 - Die verschiedenen Dialekte (2,2)
 - Grammatik (1,2)
 - Die Zeichen mit den Händen
 - Mit schnellem Tempo gezeigte Zeichen
 - Die verschiedenen Zeichen, mit denen gesprochen wurde
 - Gebärdensprache ist nicht international (2)
 - Entstehung der Gebärdensprache
 - Unterschied zwischen Gebärdensprache und Zeichensystem
 - Die Gebärden für einzelne Länder
 - Inhalt des Gesagten in Gebärdensprache zu erraten
- **Simulationsexperiment** (4,2,7,2)
 - Selber erleben wie es ist als gehörloser Mensch
- **Alles** (2,2,2,1)
 - Eigentlich alles (2)
 - Alles sehr interessant
 - Fast alles
- **Lehrperson**
 - Dass sie uns einige Beispiele gezeigt hat (1,1)
 - Umgang mit anderen Menschen
 - Erzählung vom eigenen Leben
 - Dass sie sich akzeptiert und gar nicht hören will
 - Toll, dass sie da war
 - Sie kann sich schnell ausdrücken

- Sie hat viele internationale Freunde
- Sie kann die Lautsprache
- **Gehörlose Menschen**
 - Wissen über das Leben von gehörlosen Menschen (2,1)
 - Den Alltag meistern und sich durchsetzen darin (1,1)
 - In der Disco die Musik über den Boden fühlen (2)
 - Aufwachsen als gehörloser Mensch
 - Gehörlos und Auto fahren
- **Kommunikation**
 - Zu sehen, wie gehörlose Menschen kommunizieren (1,1)
 - Zu sehen, wie Gehörlose und Hörende sich verständigen (1,1)
 - Auch als gehörlose Person hat man viele Möglichkeiten zu kommunizieren
- Die **Antworten auf die Fragen** (1,1)
- Die **Frage** ob man lieber **taub** oder lieber **blind** wäre, wenn man wählen müsste

3. Was würdest du ein nächstes Mal weglassen?

- **Nichts** (14,20,19,11)
 - Nichts, alles war gut (1,1,1)
 - Nichts, weil alles spannend war (2)
 - Nichts, ich hätte gerne noch mehr gehört, weil es so spannend war
 - Nichts, es war super interessant
 - Nichts, ich fand es gut!
 - Nichts, ich fand, dass alles dabei sein soll
 - Mir hat alles gefallen, also nichts weglassen
 - Eigentlich nichts, es war alles interessant ☺
- **Ohrschützer/Ohrstöpsel** (2)
 - ..es hat nicht viel gebracht
- **Fragebogen** (2)
- **Eine Lektion** (2)
- Die **Blätter**
- Die **vielen Fragen**
- **Nicht immer alles wiederholen**
- Vielleicht ein **bisschen weniger lang erzählen**
- **Keine Ahnung**
- ?

4. Wobei, bei welchem Thema hast du am meisten gelernt? Was war das Neueste für dich?

- Die **Gebärdensprache** (2,1,3)
 - Das Fingeralphabet (7,7,4,4)
 - Den Namen mit dem Fingeralphabet zeigen
 - Es gibt nicht nur eine Gebärdensprache (1,4,6)
 - Es gibt verschiedene Dialekte (1,6)
 - Verschiedene Gebärden (1,1,1)
 - Die Länder

- Grammatik
 - SOV
- Die Gebärdensprache ist schwierig
- Die Gebärdensprache kann man niemals so gut lernen wie angeborene gehörlose Menschen sie können

- **Gehörlose Menschen**
 - Gehörlose Menschen können sich im Ausland besser verständigen als wir (1,1)
 - Gehörlose Menschen und Auto fahren (1,1)
 - Es gibt ein Signal, z.B. wenn es klingelt (2)
 - Wir sind für gehörlose Menschen komisch
 - Ich habe viel über gehörlose Menschen gelernt
 - Sprache und Kommunikation
 - Sie können Lippenlesen
 - Sie können auch laut reden
 - Sie lernen in der Schule laut reden
 - Wie Babys die Sprache lernen
 - Leben
 - Wie ein gehörloser Mensch lebt
 - Gehörlose Menschen kommen genau gleich durchs Leben
 - Gehörlose Menschen können genau gleich leben wie Menschen, die hören können
 - Sie leben genau gleich wie wir, können einfach nicht alles hören
 - Situation
 - Gehörlose Menschen haben es nicht so schwierig
 - Auch als gehörloser Mensch hat man viele positive Sachen
 - Gehörlose Menschen lernen auch viel

- **Alles (1,2,2)**
 - Alles war neu, ich habe mich noch nie mit dem Thema befasst
 - Fast alles neu
 - Ich habe bei allem was dazu gelernt
 - Eigentlich war alles neu, ausser das mit dem Tanzen durch die Vibration des Holzfussbodens wusste ich schon

- **Gehörlose Menschen und Kommunikation**
 - Bei der Kommunikation (1,1)
 - Kommunikation mit anderen Personen
 - Ich habe noch nie eine gehörlose Person live kommunizieren sehen, das war neu für mich

- **Gehörlosigkeit**
 - Es ist beeindruckend, wie wenig Nachteile es gibt
 - Es ist kein grosser Unterschied ob man gehörlos ist oder nicht
 - Es gibt viele Unterschiede
 - Das Wort „Taubstumm“ darf man nicht benutzen

- **Experiment mit den Ohrschützern**
 - Taub in die Pause zu gehen (2)
 - Mit den Ohrschützern/Ohrstöpseln nichts zu hören (1,1)

- **Lehrperson**
 - Sie kann alles machen wie wir auch, sie kann auch schreiben

- -

5. Wie fandest du die Lehrperson?

- **Gut** (7,13,6,4)
 - o Sehr gut (3,5,4,3)
 - o Allgemein gut
 - o Relativ gut
- **Nett** (1,4,4,3)
 - o Sehr nett (2,3,5,1)
- (Sehr) **Freundlich** (1,6,1)
- **Lustig** (3,3)
- **Sympathisch** (1,1,3)
 - o Sehr Sympathisch (1,1)
- Sie hat alles **gut erklärt** (2,1)
- **Interessant** (2,1)
- **Ausführlich** (1,1)
- **Super** (1,1)
- ☺ (1,1)
- **Hübsch!**
- **Spitze**
- **Offen**
- **Kontaktfreudig**
- **Spannend**
- **Intelligent**
- **Mutig**
- **Sehr toll**
- **Sehr lieb**
- Sie war **glücklich** und **schämte sich nicht**
- **Hat** sehr viel **Mitleid**
- **Hat alles schön gewusst**
- **Manche Sachen** habe **ich verstanden**
- Ich fand es **speziell**, weil sie ja taub war
- (Gut), **am Anfang** war es ein **bisschen komisch** für mich
- Es war **gut durchgeplant**
- -

6. Wie fandest du die Situation mit der Dolmetscherin?

- **Situation**
 - o Gut (2,6,5,2)
 - Sehr gut (3,2,1,3)
 - Sehr gut, man kam mit
 - Sehr gut gemacht (2,1)
 - o Interessant (3,1)
 - Interessant und neu
 - Interessant, denn es war fast wie eine normale Unterhaltung
 - o Spannend (2,1,1)
 - o Gut, damit man alles verstand (1,1,1,1)
 - Gut, weil man so viel aufnehmen konnte
 - Sehr gut, ich verstand dann besser, was die Lehrerin sagen wollte
 - o Eigentlich angenehm

- Lustig
- Normal
- Praktisch
- Das störte mich nicht (2,1)
 - Das war kein Problem
- Es hat alles (sehr) gut geklappt (1,1)
- Ein bisschen schwierig zu verfolgen, (sonst gut) (2)
- Komisch...
 - ...weil sie nicht gesprochen hat
 - ...weil das neu war
 - ...aber man muss es ja verstehen
 - ...denn sie kann sich mit normalen Leuten nicht unterhalten
- Eigenartig
- Ungewohnt...
 - ...am Anfang, dann hat man sich daran gewöhnt
 - ...aber gut
- Speziell...
 - ...aber gut
 - ...weil der Ton von hinten kam und man schaute nach vorne, weil die Person da vorne ja eigentlich redete (1,2)
- Verwirrend
- **Dolmetscherin**
 - Verständlichkeit
 - Man hat alles verstanden (1,2)
 - Gut verständlich (1,2)
 - Sehr verständlich
 - Verständlich und klar
 - Übersetzung
 - Sie hat gut übersetzt (1,3)
 - Sehr gut übersetzt (1,1)
 - Sie hat schnell übersetzt
 - Ganz gut einstudiert/übersetzt
 - Sie hat fließend und angenehm gesprochen
 - Sehr gut erklärt, alles deutlich
 - Konnte alles verstehen was die Gehörlose kommuniziert hat
 - Faszinierend, wie sie das gemacht hat
- **Überlegungen zur Dolmetscherin**
 - Ich denke es ist streng für sie, weil sie vielleicht nicht so schnell nachkommt
 - Ein grosses Kompliment an die Dolmetscherin, die alles verstehen kann
 - Ich fand es spitze, dass sie alles gedolmetscht hat

7. Fandest du die Dauer des Themenblockes in Ordnung? Würdest du ihn kürzer oder länger machen?

- Es war **genau richtig** (5,3,9,4)
 - Es war gut (3,5,1,3)
 - Ich fand es in Ordnung (2,1,1,3)
 - Nein (3,1)
 - Es war gut eingeteilt
 - Nicht länger

- **Kürzer** (1,1)
 - Ein bisschen kürzer (1,1,3)
 - Eher kürzer

- **Länger**(1,10,5)
 - Länger weil..
 - ...es richtig spannend war (1,1)
 - ...es sehr gut war, ist ja klar
 - ...es so viel Interessantes gab (1,1)
 - ...ich noch mehr von ihr wissen möchte
 - ...ich mehr erfahren möchte
 - ...ich gerne noch mehr gehört hätte
 - ...ich gerne noch weiter zugehört hätte
 - ...ich gerne noch zwei Stunden machen würde, da es so interessant war, was Neues zu lernen
 - Eher länger
 - Ein bisschen länger (1,2,1)
 - Ein bisschen länger, weil das Thema spannend ist
 - Ein bisschen länger, für Fragen
 - Die Zeit ist super dürfte auch länger sein
 - Es könnte auch länger sein

- Ich würde das **Fingeralphabet länger machen**

- **Vielleicht**

8. Möchtest du sonst noch etwas sagen?

- **Nein** (4,14,7,5)
 - Nein...
 - ...sie haben's toll gemacht
 - ...ich fand es alles sehr spannend und gut gemacht

- - (9,4,7,5)

- **Danke** (1,1)
 - Vielen Dank...
 - ...für die Doppellektion (ich habe vieles gelernt ☺) (2)
 - ...es war sehr spannend, mehr darüber zu erfahren
 - Danke...
 - ...das ihr hier wart ☺
 - ...für die Stunde, das ist viel besser als Franz

- Es war **sehr interessant**,...
 - ...danke, dass ihr uns besucht habt
 - ...mal was neues zu hören

- Es war **sehr lehrreich!** ☺

- Ich fand es **sehr spannend**...
 - ...und interessant
 - ...und eindrucklich

- Es war für mich **sehr beeindruckend**

- Mir persönlich hat es **sehr gut gefallen**

- ICH FAND ES **TOLL!**

- ☺ (2,2)

- **Lehrperson**
 - Ich bewundere sie
 - Ich hätte nicht gedacht, dass sie fast alles kann, was wir können
 - Respekt!

- **Informationen für Schulen**
 - Ich finde es gut, dass sie es Schulkindern sagen, damit wir wissen, sie leben wie wir
 - Ich finde es wichtig, dass dieses Thema in Schulen besprochen wird
 - Ich fände es toll, würde man die Gebärdensprache in der Schule lernen

- **Zusätzliches**
 - Wenn möglich drei bis vier Lektionen, dann werden viele Fragen beantwortet u.S. w.
 - Vielleicht noch ein paar Namen mehr erklären
 - Ich denke man könnte diesen Versuch auch in der Aussenwelt durchführen (z.B. Stadt)

- **Gehörlose Menschen**
 - Ich fand es toll, dass die Lehrerin gekommen ist, denn ich habe noch nie eine gehörlosen Menschen gesehen oder es nie bemerkt
 - Ich bewundere die Menschen die gehörlos sind, weil sie ihr Leben trotz allem meistern
 - Danke ☺, ich bewundere die gehörlosen Menschen sehr...

- **Vorschläge**
 - Bessere Ohrschützer

- **Sonstiges**
 - MW3