

Die Bedeutung von „gleichbetroffenen“ Peers für die Entwicklung hörgeschädigter Kinder in inklusiven Settings

Johannes Hennies & Manfred Hintermair

In dem Beitrag soll auf der Basis theoretischer Überlegungen und vorliegender empirischer Befunde sowie vor dem Hintergrund einer eigenen empirischen Studie, die mit 136 einzelintegriert beschulten Jugendlichen im Zeitraum von 2013-2104 durchgeführt wurde, diskutiert werden, welchen Stellenwert Kontakte, Erfahrungen und Austausch mit gleichaltrigen Kindern oder Jugendlichen, die auch einen Hörverlust haben, für die Entwicklung hörgeschädigter SchülerInnen, die eine Regelschule besuchen, haben.

Dazu soll zunächst näher darauf eingegangen werden, welche Bedeutung sozialen Beziehungen allgemein und Peerkontakten im Speziellen für die psycho-soziale Entwicklung und Gesundheit von Menschen zukommt, bevor anschließend dann näher auf vorliegende Befunde bei hörgeschädigten Kindern eingegangen wird sowie die Ergebnisse der eigenen Studie vorgestellt werden. Abschließend werden die Konsequenzen aus den vorliegenden Befunden für die Forschung und die pädagogische Praxis diskutiert.

Funktionale soziale Beziehungen als wesentliche Quelle sozial-emotionalen Wohlbefindens von (hörgeschädigten) Kindern und Erwachsenen

Die Bedeutung sozialer Beziehungen für die menschliche Entwicklung insgesamt wie auch speziell für die Entwicklung und Aufrechterhaltung von psychischer sowie körperlicher Gesundheit und Wohlbefinden hat seit vie-

len Jahrzehnten sowohl in der Forschung als auch in der pädagogischen Praxis zentrale Aufmerksamkeit gefunden (Rogoff 2003; Schmidt-Denter 1996). Vorliegende Studien machen sichtbar, dass soziale Beziehungen sowohl Kurzzeiteffekte als auch Langzeiteffekte auf die Gesundheit haben. Die Bedeutsamkeit sozialer Beziehungen für die menschliche Entwicklung ist in vielen aktuell relevanten psychologischen Theoriesystemen fest verankert und ihr Stellenwert mittlerweile vielfach empirisch belegt (vgl. z.B. für die Bindungsforschung Brisch et al. 2002, für die elterliche Copingforschung Scorgie et al. 1998; Yau & Li-Tsang 1999 oder für die Identitätsforschung Keupp et al. 1999). Ganz zentral für subjektiv gelingende menschliche Entwicklung ist offensichtlich die „Anerkennung, die durch Zugehörigkeit erwächst“ (Keupp et al. 1999, 99). Das soziale Netzwerk eines Menschen ist demnach ein entscheidender Prädiktor für Wohlbefinden und Gesundheit (Röhrle 1994, 72). Ein Gefühl der Zugehörigkeit zu sozialen Gemeinschaften und die innere wie äußere Verbundenheit zu Menschen in diesen Gemeinschaften stellen eine wichtige Ressource für das eigene Lebensprojekt dar (Sen 2007). Soziale Beziehungen haben schon ganz früh im Leben von Kindern einen hohen Stellenwert und diese sozialen Beziehungen differenzieren sich im Lauf des Lebens zunehmend aus; dies kann – je nach Qualität der Beziehungen – kumulative gesundheitsbezogene Vorteile als auch Nachteile mit sich brin-

gen (Umberson & Montez, 2010). In jedem Fall bestätigt die vorliegende Forschung eindrücklich, dass im Falle positiver, stärkender und unterstützender sozialer Beziehungen eindeutige Zusammenhänge zu Gesundheit und Lebensqualität aufgezeigt werden können (Cohen et al. 2000; ESRC 2013).

Da soziale Beziehungen für die menschliche Entwicklung so einen hohen Stellenwert haben und bekanntlich zu einem großen Teil über kommunikativen Austausch hergestellt und gepflegt werden, sind hörgeschädigte Kinder hier vor große Herausforderungen gestellt (Antia et al. 2011; Marschark 2007). Nicht befriedigende soziale Beziehungen haben einen nachteiligen Einfluss auf die Lernprozesse von Kindern und sind häufig mit Konsequenzen für ihre schulischen Leistungen wie auch für ihre sozial-emotionale Entwicklung verbunden.

Eine Beschreibung von Gergen (1990, 197) verdeutlicht zudem den Stellenwert sozialer Beziehungen für die psychische Entwicklung von Menschen aus einer konstruktivistischen Perspektive: „Das Selbst ist ... nichts als ein Knotenpunkt in der Verkettung von Beziehungen. Jeder Mensch lebt in einem Netzwerk von Beziehungen und wird in jedem von ihnen jeweils unterschiedlich definiert“.

Dabei wird die psychologische Funktion sozialer Beziehungen sichtbar; diese haben sowohl emotionale Stabilisierungsfunktion als auch identitätsstiftende Funktion. Soziale Beziehungen dienen demnach als Begleitschutz

und soziales Polster, das Menschen die subjektive Sicherheit und das Gefühl der emotionalen Eingebundenheit in die Welt gibt, ihnen Geborgenheit vermittelt und zudem Kraft schenkt. Mindestens genauso wichtig ist die identitätsstiftende Funktion von sozialen Beziehungen. Menschen können ohne soziale Beziehungen nicht existieren, wie dies z.B. Buber mit seiner Aussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ treffend zum Ausdruck gebracht hat. Wir brauchen also andere Menschen in allen Phasen unseres Lebens – sozusagen als Kompass, als Nische der Besinnung und des Rückzugs, als Impulsgeber, als Orientierungsraster etc. – um zur Erkenntnis zu kommen, wer wir sind, wer wir sein wollen und wie wir leben wollen.

Die Bedeutung funktionaler sozialer Beziehungen lässt sich auch in zahlreichen Studien zur Entwicklung hörgeschädigter Kinder wiederfinden. So konnte z.B. die Forschungsgruppe um Yoshinaga-Itano bei Kindern, die durch das Neugeborenen-Hörscreening (NHS) identifiziert wurden und einer frühen Förderung zugeführt werden konnten, zeigen, dass die Kompetenz der Mütter im zweiten Lebensjahr des Kindes, Beziehungen mit ihrem hörgeschädigten Kind zu gestalten, ein signifikanter Prädiktor für die sprachliche und sozial-emotionale Entwicklung der Kinder im dritten Lebensjahr ist (Pressman et al. 1999; Pressman et al. 2000). Im Rahmen der mittlerweile zahlreichen Untersuchungen zur Theory of Mind (ToM) bei hörgeschädigten

Kindern scheint sich ebenfalls die Rolle der sprachlichen Beziehungsqualität als wichtiger Indikator für eine gelingende Theory of Mind-Entwicklung zu bestätigen (vgl. zusammenfassend Hintermair 2014, Kap. 6). Selbst bei vergleichbarem Sprachentwicklungsstand hörender und hörgeschädigter Kinder (mit und ohne CI) unterscheiden sich hörende Eltern mit hörenden Kindern in ihrem Kommunikationsverhalten von hörenden Eltern mit hörgeschädigten Kindern, indem letztere weniger mentalisierende Dialoge verwenden, was Auswirkungen auf die ToM-Entwicklung haben kann (Morgan et al. 2014). Ebenso zeigen zahlreiche Studien zum Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder an Regelschulen, dass Kinder, die z.B. im Classroom Participation Questionnaire (CPQ), einem hierfür häufig verwendeten Fragebogeninstrument, hohe Werte haben, sowohl in ihren schulischen Leistungen als auch im psychosozialen Bereich (Lebensqualität etc.) bessere Ergebnisse erzielen (vgl. zusammenfassend Hintermair 2015).

Ein weiterer Punkt in der Beschreibung von Gergen (1990), der uns dann auch die potenzielle Rolle von Peergruppen-Beziehungen sichtbar macht, handelt von der Vernetzung und Veränderung sozialer Beziehungen im Lebenslauf, d.h. dass zu bestimmten Zeitpunkten im Leben unterschiedliche Personen(gruppen) mehr oder weniger Bedeutung für einen Menschen haben. In der Literatur hat das sog. „Konvoi-Modell“ (An-

tonucci 2001) diese Veränderungen sozialer Beziehungen im Lebenslauf anschaulich beschrieben (vgl. im Folgenden Hintermair & Landerer 2010): Antonucci vergleicht die Entwicklung mit dem Bild einer ziehenden Karawane, welcher anfangs nur das kleine Beziehungssystem – meist die Kernfamilie – angehört, in das ein Kind hineingeboren wurde. Zu diesem kleinen Konvoi kommen während der frühen Kindheit stetig neue Beziehungen hinzu, zum Beispiel durch Verwandte, Nachbarn oder durch weitere Betreuungspersonen. Ab etwa drei Jahren nimmt vor allem der Kontakt zu Gleichaltrigen zu. Bis zum Alter von neun Jahren verdoppelt sich dann in etwa die Anzahl der wöchentlichen Kontakte zu „peers“, während sich der regelmäßige Kontakt zu verwandten Personen deutlich verringert. In der Spanne vom neunten bis zum 13. Lebensjahr verdoppelt sich der Gleichaltrigenkontakt erneut, was auf die zentrale Bedeutung von Freundschaftsbeziehungen zu Gleichaltrigen in der mittleren Kindheit und im Jugendalter hinweist. Röhrle (1994, 43) spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bild einer sich ausweitenden sozialen Welt des Kindes [...], die von primären Bindungen immer unabhängiger macht“. Hinzu kommen durch Schulbesuch, Ausbildung etc. erste Kontakte zu Institutionen, wodurch die Beziehungen auch hinsichtlich ihrer Funktionen immer stärker differieren, wenn zum Beispiel von den Eltern Zuneigung und Fürsorge, von Lehrern praktische Hilfe und von Freunden

Geselligkeit erwartet werden. Im Jugendalter kommen Liebesbeziehungen hinzu und das Netzwerk wird hinsichtlich der Geschlechterverteilung insgesamt heterogener (Röhrle 1994, 43). Das Konvoi-Modell stellt einen anschaulichen Rahmen dar, der die dynamischen Entwicklungsprozesse sozialer Beziehungen berücksichtigt und alle relevanten Formen sozialer Beziehungen einbezieht (Schmidt-Denter 2005, 258).

Die Rolle von Peers für die psycho-soziale Entwicklung

Nach dem Konvoi-Modell haben die Kontakte zu Peers im Kindes- und insbesondere im Jugendalter einen sehr hohen Stellenwert. So ist davon auszugehen, dass die Interaktion mit gleichaltrigen Peers eine entscheidende Komponente in der Entwicklung von Kindern in Bezug auf die sozialen Fähigkeiten darstellt, die notwendig sind, damit sich Freundschaften entwickeln und Bestand haben können. Nach Oerter und Dreher (2002, 310) trägt die Gruppe der Peers zur Orientierung und Stabilisierung bei und lässt emotionale Geborgenheit erfahrbar werden. Durch gute Peer-Kontakte werden die Erprobung neuer und die Erweiterung bereits vorhandener Möglichkeiten des eigenen sozialen Verhaltens und Erlebens ermöglicht. Die Peer-Kontakte stellen zudem eine wichtige Brückenfunktion im Übergang von Elternhaus für die bevorstehende Entwicklungsaufgabe der eigenen Lebensgestaltung dar. Schließlich können gute, vielfältige

und differenzierte Peer-Kontakte helfen, die eigene Identitätsfindung zu unterstützen. Sie stellen eine wesentliche Voraussetzung dafür dar, dass junge Menschen ihre Identitätsarbeit auf einen guten Weg bringen können. Kinder und Jugendliche bedürfen besonders bei der Bewältigung entscheidender Entwicklungsschritte und Lebensübergänge der sozialen Unterstützung durch jeweils relevante Personen ihres Netzwerks und diese Unterstützung beeinflusst in hohem Maße ihre Entwicklung in verschiedensten Bereichen (wie z.B. das Sozialverhalten, die Kommunikation, die Sprache etc.). Netzwerke von Kindern weisen demnach bereits eine hohe Komplexität auf und sind „kognitiv, affektiv und sozial anregend, zugleich hilfreich bei der Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ (Röhrle 1994, 48). Zentrale Entwicklungsanstöße gehen vor allem auch von symmetrischen Beziehungen zwischen Gleichaltrigen aus. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Interessen, das Aushandeln von Regeln, die Erfahrung mit Vertrauen und Verpflichtungen und dem Blick auf sich selbst durch die Augen anderer bewirken eine notwendige Entwicklung sozialer und kognitiver Fähigkeiten und leisten einen Beitrag zur eigenen Identitätsarbeit (Schmidt-Denter 2005, 81f.). Soziale Netzwerke von Kindern sind also über traditionelle Primärgruppen hinausgehende bedeutsame Sozialisationsinstanzen.

Für Kinder mit einer Hörschädigung stellt – wie weiter oben schon erwähnt – die The-

matik der Peerbeziehungen eine besondere Herausforderung dar (Leigh 2009), weil die Gestaltung dieser Beziehungen eng an eine gut funktionierende Kommunikation gebunden ist. Es liegt zu Peerbeziehungen hörgeschädigter Kinder eine Reihe von empirischen Studien vor, wobei ein beträchtlicher Teil der Arbeiten aus der Zeit vor 2000 stammt, zu der in der Hörgeschädigtenpädagogik andere Ausgangsbedingungen anzutreffen waren als dies heute der Fall ist (Neugeborenen-Hörscreening, technische Versorgung mit Cochlea-Implantat, diversifizierende Bildungs- und Fördermodelle). Antia et al. (2011) haben die wesentlichen Erkenntnisse dieser Studien zusammengefasst. Danach haben hörgeschädigte Kinder weniger Kontakte zu hörenden Peers und in diesen Kontakten auch eine geringere Verweildauer. Die Daten zeigen weiter, dass hörgeschädigte Kinder lieber mit anderen Kindern spielen, die auch einen Hörverlust haben, wie andersherum hörende Kinder lieber mit anderen hörenden Kindern spielen. Dies ist beeinflusst von der kommunikativen Kompetenz: Hörgeschädigte Kinder mit besseren kommunikativen Möglichkeiten haben mehr und intensivere Beziehungen zu hörenden Kindern. Dass solche Peerkontakte mit hörenden Kindern entwicklungsrelevant sind, zeigen Studien, die belegen, dass diese Kontakte positive Effekte für die Spielentwicklung (insbes. für das soziale Spiel) haben. In älteren wie in neueren Studien zeigt sich, dass die Beziehungsgestaltung in größeren

Gruppen sowie die Knüpfung sozialer Beziehungen während der Adoleszenz besonders gefährdet sind. In den neueren Studien zeigt sich die Lage der sozialen Beziehungen insgesamt deutlich positiver, es werden aber grundsätzlich die gleichen neuralgischen Problemzonen wie in den älteren Studien, wenn auch noch wesentlich klarer, sichtbar. Exemplarisch hierfür seien die Ergebnisse zweier aktueller Studien vorgestellt. Martin et al. (2011) untersuchten die Peerkontakte von 10 Kindern mit einem Cochlea-Implantat und überprüften dabei (über eine sog. „peer-entry“-Aufgabe), wie die Initiierung und Aufrechterhaltung sozialer Beziehungen gelingen, wenn ein hörgeschädigtes Kind Kontakt mit einem hörenden Kind aufnimmt. Dies wurde mit der Situation verglichen, wenn ein hörgeschädigtes Kind einen Kontakt zu zwei hörenden Kindern aufbauen will, die bereits miteinander im Gespräch sind. Die zweite Aufgabe stellte sich als deutlich schwieriger heraus. Weiter waren die sozialen Beziehungen assoziiert mit Selbstwertgefühl und sozialer Kompetenz der Kinder, d.h. die Kinder mit besseren Kompetenzen taten sich leichter, auch die Aufgabe mit drei Kindern besser zu bewältigen. Punch und Hyde (2011) untersuchten die soziale Partizipation von Kindern mit einem CI und befragten dazu 25 Eltern, 15 Lehrer und elf SchülerInnen. Es stellte sich heraus, dass Probleme vor allem in größeren Gruppen auftraten und dies auch bei Kindern mit sehr guter Lautsprachkompetenz. Als be-

sonders groß werden die Herausforderungen von Jugendlichen in der Adoleszenz geschildert. Die Autoren resümieren, dass Kontakte zu Gleichbetroffenen sowie Zugang zu Gebärdensystemen oder Gebärdensprache hilfreich sein könnten, um die Situation der Kinder zu stabilisieren.

Einige der Studien vor 2000 zeigen bereits, dass sog. Co-enrollment-Programme, in denen mehrere hörgeschädigte Kinder zusammen mit hörenden Kindern lernen, in dieser Hinsicht eine große Bedeutung haben können, weil sie beide Kontakte ermöglichen (solche Modelle entsprechen in etwa dem Außenklassenmodell in Deutschland); ein Befund, der auch von aktuellen Studien zu diesem Thema bestätigt wird (vgl. dazu Beiträge in Marschark et al. 2014).

Die Rolle von gleichbetroffenen Peers für das sozial-emotionale Wohlbefinden hörgeschädigter Kinder

Es wurde bereits an verschiedenen Stellen dieses Beitrags die potenzielle Rolle von gleichbetroffenen Peers für die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder thematisiert. Das soll nun im Folgenden vertieft werden. Aus einer ganzen Reihe von Gründen ist anzunehmen, dass der Kontakt zu gleichbetroffenen Peers für Menschen mit einer Hörschädigung eine große Bedeutung haben kann.

Es gibt einerseits theoretische Herleitungen, wonach Kontakte mit gleichbetroffenen Peers

die Identitätsentwicklung, Resilienz und andere Aspekte einer ausgeglichenen sozial-emotionalen Entwicklung von hörgeschädigten SchülerInnen stützen (Ahrbeck 1992; Calderon & Greenberg 2003, 181; Gutjahr 2007, 238ff.; Hintermair 2001; Marschark 2007).

Diese theoretischen Annahmen und Begründungen werden in großen Teilen bestätigt durch autobiografische Selbstzeugnisse von Hörgeschädigten und ihren Eltern (z.B. Draheim & Hintermair 2009; Drolsbaugh 2007; Grebe 2005; Oliva 2004; Tsirigotis & Hintermair 2010) und durch Berichte von Initiativen, die entsprechende Peerkontakte vermitteln (z.B. Blochius et al. 2008; Mangold 2008; Morgenstern 2009). So beschreibt z.B. Grebe (2005, 70) ihre Erfahrungen nach einem ersten Austausch mit Gleichbetroffenen: *„Am allermeisten geholfen hat mir, einfach mal aussprechen zu können, was man vorher ‚geschluckt‘ hat. Das tat so gut und war befreiend“*. Einzelintegriert beschulte Jugendliche, die an einem Austauschwochenende teilgenommen hatten, das von der Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund organisiert worden war, äußern ebenfalls die Fragen, die sie im Zusammenhang mit ihrer Schwerhörigkeit umtreiben (Blochius et al. 2008, 23): *„Da ich nicht zu meinen Hörgeräten stehe, habe ich Probleme, anderen zu sagen, dass ich schwerhörig bin. Wie bringe ich den anderen mein Problem bei? ... Wie schaffe ich es, anderen zu sagen, dass ich schwerhörig*

bin und vom Mund absehen muss und sie bitte etwas lauter und deutlicher sprechen sollen. Ich finde es ein bisschen schwierig, weil man nicht weiß, wie die anderen mit meinem Problem umgehen werden ... Ich möchte hier andere Schwerhörige kennen lernen. Ich möchte mich mit anderen Schwerhörigen, die das gleiche Problem haben, austauschen ... Ich möchte gerne von anderen Leuten, die keine Hörgeräte tragen, wissen, wie sie sich in der Nähe von einem Hörgeschädigten fühlen?“ Woher können hörgeschädigte Jugendliche die Kraft gewinnen, sich den Herausforderungen zu stellen, die in diesen Aussagen zum Ausdruck kommen? Wie und wo können junge Menschen mit einer Hörschädigung angemessene Antworten finden auf so zentrale Fragen wie: „Wer bin ich, wer kann ich sein in dieser (vorwiegend hörenden) Welt? Was ist Normalität? Bin ich normal, wenn ich anders bin? Wen brauche ich, um zu begreifen, wo mein Platz in der Welt ist, wo ich hingehöre?“ Es gibt neben den theoretischen Überlegungen und den autobiografischen Erfahrungsberichten auch eine Reihe qualitativer empirischer Studien (Gonter et al. 2011; Gutjahr 2007, S. 261ff.; Israelite et al. 2002, 143; Kling 2012; Lindner 2007; Nußbeck et al., 2001). Zum Beispiel haben Nußbeck et al. (2001) 14 jugendliche Hörgeschädigte sowie sieben gehörlose junge Erwachsene interviewt (vgl. im Folgenden auch Becker et al. 2013, 416 f.): Die Befragten berichteten im Rückblick von deutlichen Kommunikationsproblemen

in der Schule, und zwar sowohl in der Förderals auch in der Regelschule. Sie gaben an, dass sie die kommunikativen Probleme in ganz jungen Jahren zunächst nicht bemerkt hätten, die Schwierigkeiten dann aber im Laufe der Grundschulzeit zugenommen hätten. Weiter stellten sie mit zunehmendem Alter eine Entfremdung von Eltern und hörenden Peers fest. Kling (2012) legt in einer kleinen qualitativen Studie mit drei hörgeschädigten RealschulabsolventInnen, die eine Regelschule besucht hatten, Daten zu deren psychosozialen Wohlbefinden vor. Die jungen Erwachsenen berichteten, dass sie die Grundschulzeit eher als unproblematisch erlebt hätten, was sie im Rückblick damit in Zusammenhang brachten, dass sie die kommunikativen Situationen, denen sie ausgesetzt waren, nicht hinterfragt, sondern eher passiv hingenommen hätten. Erst in der weiterführenden Schule, etwa ab Klasse 8/9 bzw. im Übergang zur Pubertät, wurde von einigen Befragten ein Bruch erlebt. Sie nahmen sich als weniger integriert wahr und wurden sich mehr und mehr schmerzhaft bewusst, welche Hemmnisse sie in Bezug auf die partizipative Teilhabe erfuhren (vgl. dazu auch die Erfahrungen von an die Sonderschule zurückgekehrten hörgeschädigten RegelschülerInnen in einer Studie von Gonter et al. 2011, in der z.T. drastische negative Erfahrungen von den Jugendlichen zum Ausdruck gebracht werden). Dass besonders Übergänge in neue Schul- und Lebensphasen (eben z.B. Pubertät) zu Veränderungen im Erleben psychosozialen

Wohlbefindens führen können, zeigen auch andere Studien wie z.B. die Untersuchung von Schmitt (2003) mit regelbeschulden hörgeschädigten Kindern an bayerischen Schulen. Auch eine amerikanische Studie von Schick et al. (2013) ergab problematischere Werte in Bezug auf die Lebensqualität älterer hörgeschädigter Jugendlicher in der Regelschule.

In vielen Studien und Erfahrungsberichten wird immer wieder die Bedeutung von Kontakten mit Gleichbetroffenen für die Bewältigung der Herausforderungen, die sich aus der Hörschädigung ergeben, herausgestellt. So berichteten die Befragten in der oben erwähnten Studie von Kling (2012), dass erst diese Begegnungen ihnen den Unterschied deutlich gemacht hätten. Sie erlebten z.B. die Beziehungen als weniger anstrengend und erfuhren mehr Wertschätzung als in ihren Kontakten mit hörenden Menschen (vgl. auch hier nochmals die Befunde von Gonter et al. 2011, die zu vergleichbaren Erkenntnissen kommen). Viele gaben an, dass diese Begegnungen zum ausschlaggebenden Erlebnis in ihrem Leben geworden sind, da sie ihnen die Augen für die eigenen Bedürfnisse geöffnet hätten, die sie vorher in ihrer Bedeutung nicht hätten einordnen können. Eine Befragte aus der Studie von Kling (2012) drückt das so aus, dass die Begegnung mit Gleichbetroffenen das Beste gewesen sei, das ihr passiert sei, und diese Beziehungen großen Einfluss auf die eigene Selbstwahrnehmung gehabt hätten (vgl. dazu auch zahlreiche autobiografische

Berichte schwerhöriger und gehörloser Menschen, z.B. Drolsbaugh 1999 oder etliche Aussagen in Draheim & Hintermair 2009). Eine Evaluation des Jugendtreffs „Hörnix“, einer Einrichtung für einzelintegrierte hörgeschädigte Jugendliche, bestätigt in vergleichbarer Weise den Stellenwert, den Kontakte mit anderen Gleichbetroffenen für einzelintegrierte Jugendliche in Bezug auf deren Selbstwahrnehmung, Identitätsarbeit und Wohlbefinden haben (vgl. Gugel et al. 2012).

Die zu leistende Aufgabe ist sicherlich nicht einfach und auch nicht über die Schaffung von Kontakten zu Gleichbetroffenen alleine zu lösen. Eine entscheidende Funktion solcher Kontakte scheint jedoch zu sein, dass hörgeschädigte junge Menschen sich ihre eigene „Normalität“ als junger hörgeschädigter Mensch nicht ausschließlich aus Erfahrungsschablonen hörender Menschen bzw. Gleichaltriger herauschneiden und zusammenfügen dürfen. Sie können vielmehr für die eigene Identitätsbildung die Erfahrungen Gleichbetroffener nutzen, aus ihnen Kraft zu schöpfen und dadurch den eigenen Lebenskompass so justieren, dass die eigenen alltäglichen Erfahrungen als Mensch mit einer Hörschädigung Resonanz finden, als wichtig erachtet werden und vor allem, dass ihnen Sinn gegeben werden kann. Die Erfahrungen von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen in integrativen Settings zeigen, dass die Anerkennung von hörenden MitschülerInnen nicht immer zu bekommen ist, da sich hörende Kinder nur

schwer in die Situation des hörgeschädigten Kindes hineinversetzen können. Die psychischen Konsequenzen für das hörgeschädigte Kind sind in zahlreichen Abhandlungen ausführlich beschrieben worden und bekannt (z. B. Draheim & Hintermair 2009). Um also Zugehörigkeit zu erfahren und um sich in seiner spezifischen Wahrnehmungs- und Kommunikationssituation als Mensch mit einer Hörschädigung verstanden zu fühlen, ist es für Menschen in besonderen Lebenslagen hilfreich, die eigenen Erfahrungen mit denen von Menschen abzugleichen, die sich in einer vergleichbaren Lebenssituation befinden und über entsprechende Erfahrungen verfügen und diese bereitstellen können.

Obwohl also der Stellenwert von Gleichbetroffenenkontakten sehr hoch zu sein scheint, wird die Aussagekraft dieser insgesamt beeindruckenden Anzahl von Belegen dadurch etwas eingeschränkt, dass es sich zumeist um anekdotische Berichte oder qualitativ erhobene Studien handelt. Dadurch beruhen die Ergebnisse größtenteils auf retrospektiven Betrachtungen und auf selektiven Stichproben. So kann gezeigt werden, dass die befragten Hörgeschädigten diese Kontakte als wertvoll empfunden haben; inwieweit diese für die Gesamtgruppe der hörgeschädigten SchülerInnen in inklusiven Einrichtungen von Bedeutung sind, bleibt jedoch ungeklärt. Um die Frage nach der Bedeutung gleichbe-

troffener Peerkontakte auch quantitativ in dem derzeit realisierten inklusiven Bildungssystem zu untersuchen, wurde im Zeitraum von 2013-2014 eine Fragebogen-Untersuchung mit hörgeschädigten Jugendlichen in der Inklusion durchgeführt.

Peerkontakte, sozial-emotionale Entwicklung, Lebensqualität und subjektives Integrationserleben einzelintegriert beschulter Jugendlicher mit einer Hörschädigung

Fragestellung der Studie war, wie die Häufigkeit von Peerkontakten im Zusammenhang steht mit Lebensqualität, sozial-emotionaler Entwicklung und subjektivem Integrationserleben. Dabei wurde vorab die Hypothese aufgestellt, dass die Häufigkeit von Peerkontakten positiven Einfluss auf die drei psychosozialen Indikatoren hat. Dieses vermutete Zusammenhangsmuster sollte auch entsprechend statistisch unter Verwendung eines pfadanalytischen Vorgehens überprüft werden. Wir gehen an dieser Stelle lediglich auf die wesentlichen Befunde der Studie ein.

Stichprobe

An der Studie nahmen 136 Jugendliche im durchschnittlichen Alter von 15;4¹ (13;11 bis 17;2) teil. Im Vergleich zu den aus statistischen Erhebungen und Studien bekannten Merkmalen der Gesamtgruppe der SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt „Hören“ (zusammengefasst in Hennies 2010a, 38ff; 2010b)

1 Angabe in „Jahre;Monate“

sind Mädchen in dieser Stichprobe überrepräsentiert, SchülerInnen mit einem Migrationshintergrund und Jugendliche mit einer zusätzlichen Beeinträchtigung sind dagegen deutlich unterrepräsentiert.

In Bezug auf die hörgeschädigtenspezifische sprachliche und familiäre Ausgangssituation der SchülerInnen wird deutlich, dass es einen überproportionalen Anteil von Elternpaaren gibt, von denen ein Elternteil oder beide selbst eine Hörschädigung haben (knapp 30%), aber es sich hierbei nach Angaben der Lehrkräfte überwiegend um lautsprachlich kommunizierende Hörgeschädigte handelt. Von den insgesamt 39 Jugendlichen, die ein oder zwei gehörlose oder schwerhörige Elternteile haben, kommunizieren lediglich 4 (10%) im familiären Kontext auch in LBG oder DGS. Im schulischen Umfeld werden bei keinem der Jugendlichen DGS oder LBG eingesetzt. Im Vergleich zu anderen Untersuchungen (Hennies 2010a, 49ff) sind SchülerInnen, die in der Familie auch mit Gebärden(sprache) kommunizieren, in dieser Stichprobe deutlich unterrepräsentiert, wohingegen es deutlich mehr Kinder von hörgeschädigten Eltern gibt als in der Gesamtpopulation der hörgeschädigten Kinder.

In Bezug auf hörrelevante Daten zeigt sich, dass von 121 Jugendlichen, zu denen hierzu Angaben gemacht worden sind, das Diagnosealter bei durchschnittlich 4;8 Jahren (SD: 3;3) liegt. Dies differiert erheblich in den Hörstatusgruppen, was aber für die Ge-

samtpopulation von hörgeschädigten Kindern nicht unüblich ist. Die in der Studie berücksichtigten SchülerInnen sind vor Einführung des Neugeborenen-Hörscreenings diagnostiziert worden und das jeweilige Diagnosealter entspricht in etwa den Werten, die vom Deutschen Zentralregister für kindliche Hörstörungen für die Zeit vor dem Jahr 2000 ermittelt worden sind (Finckh-Krämer et al. 1998; Finckh-Krämer et al. 2000). Allerdings sind im Gegensatz zu statistischen Daten aus schulischen Untersuchungen an Hörgeschädigtenschulen und Prävalenzdaten (zusammengefasst in: Hennies 2010a; 2010b) gehörlose SchülerInnen, insbesondere solche ohne CI(s), in der Studie unterrepräsentiert. Dies unterstützt die Hinweise, dass die Gruppe hörgeschädigter SchülerInnen in der Integration/Inklusion immer noch deutlich bessere Ausgangsbedingungen mitbringt als die Gesamtgruppe hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher (Hennies 2010a). Dies wird auch durch internationale Daten gestützt (vgl. Stinson & Kluwin 2011).

Erhebungsinstrumente

a) Schülerfragebogen zur Peer-Qualität: Dieser Fragebogen ist ein von den Autoren dieses Beitrags selbst entwickeltes Instrument. Es wurden hierzu 10 Items entworfen, mit denen sowohl die Quantität als auch die Qualität der Peerkontakte zu Gleichbetroffenen erfasst werden sollen. SchülerInnen bewerten dabei verschiedene Äußerungen

(z.B. „Mir gefällt es, wenn bei Freizeitaktivitäten (z.B. Sport) auch andere mit einer Hörschädigung dabei sind“ oder „Ich treffe oft schwerhörige/gehörlose Freunde“) mit Hilfe einer Ratingskala (1 = stimmt genau, 2 = stimmt ziemlich genau, 3 = stimmt weniger, 4 = stimmt gar nicht). Erste Untersuchungen zur Reliabilität und Konstruktvalidität der Skala ergaben zufriedenstellende Ergebnisse: So zeigte sich einerseits mit den Daten der vorliegenden Stichprobe eine hohe interne Konsistenz der Skala (Cronbach's $\alpha = .85$), andererseits ergab eine Faktorenanalyse eine Zweifaktorenstruktur, mit der sich die beiden Dimensionen Quantität und Qualität von Peerkontakten, für die die Items formuliert wurden, gut abbilden lassen. Diese Struktur erklärt 67,6 % der gemeinsamen Varianz der Items. Schließlich konnten die nachfolgend beschriebenen Ergebnisse mit der Peerskala auch mit einer kleinen Stichprobe sehgeschädigter Jugendlicher in analoger Weise reproduziert werden, womit sich zeigt, dass das sprachliche Anforderungsniveau die hörgeschädigten Jugendlichen nicht überfordert hat, sondern beide Gruppen die gewählten 10 Items in ähnlicher Weise verstehen (Hennies et al. 2015). In der folgenden Darstellung wird der Wert für die Gesamtskala der Peer-Qualität verwendet.

b) Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ): Der SDQ ist ein valides und zugleich ökonomisches Screeningverfahren

zur sozial-emotionalen Entwicklung von SchülerInnen (Rothenberger & Woerner 2004), das auch bei SchülerInnen mit einer Hörschädigung erfolgreich eingesetzt worden ist (Berger et al. 2011; CHEERS-Studie 2006; Hintermair 2006). Der SDQ umfasst 25 Items, von denen jeweils fünf Items einen spezifischen Verhaltensbereich abbilden. Es handelt sich dabei um „Emotionale Probleme“, „Verhaltensauffälligkeiten“ (externalisierend im Sinne von „conduct problems“), „Hyperaktivität“ (und Aufmerksamkeit), „Probleme mit Gleichaltrigen“ sowie „Prosoziales Verhalten“. Die Werte in den ersten vier Skalen können zu einem Gesamtproblemwert zusammengefasst werden. Die Antwortmöglichkeiten für die Items der SDQ-D-Skalen bezüglich der Verhaltensäußerungen der SchülerInnen sind dreistufig (0 = nicht zutreffend, 1 = teilweise zutreffend, 2 = eindeutig zutreffend). Das Instrument zeigt in der hier vorgestellten Stichprobe für den Gesamtproblemwert eine hohe Zuverlässigkeit (Cronbach's $\alpha = .85$).

c) Fragebogen zur Erfassung der kindlichen Lebensqualität (KINDL): Als weitere Erhebungsinstrumente sind in den Schülerfragebogen drei Subskalen des KINDL aufgenommen worden (Ravens-Sieberer et al. 2007), der ebenfalls zuvor mit hörgeschädigten SchülerInnen erfolgreich eingesetzt worden ist (Huber 2005). Die drei Subskalen umfassen die Bereiche „Psy-

chisches Wohlbefinden“, „Selbstwert“ und „Freunde“. Die SchülerInnen beurteilen die Aussagen aufgrund einer dreistufigen Ratingskala (z.B. „Nie“, „Manchmal“ oder „Ganz oft“ „... habe ich etwas mit Freunden zusammen gemacht“). Aus den drei Subskalen ist eine Gesamtskala gebildet worden, die sich in der hier vorgestellten Stichprobe ebenfalls als zuverlässig erweist (Cronbach's alpha= .78).

- d) Schülerfragen zum Integrationserleben in der allgemeinen Schule (FDI): Das Integrationserleben der SchülerInnen wird mit zwei Skalen aus dem „Fragebogen zur Erfassung der Dimensionen der Integration von Schülern (FDI)“ von Haerberlin et al. (1989) erfasst. Die Skalen befassen sich mit der „Sozialen Integration (SI)“ und der „Emotionalen Integration (EI)“. Die Aussagen (z.B. „Ohne Schule wäre alles viel schöner“) werden von den SchülerInnen mit einer vierstelligen Ratingskala bewertet (1=stimmt genau, 2=stimmt ziemlich, 3=stimmt weniger, 4=stimmt gar nicht). Der Fragebogen ist für SchülerInnen der vierten bis sechsten Klasse normiert und ebenfalls bei hörgeschädigten Kindern erfolgreich eingesetzt worden, die jedoch etwas jünger waren als die in der vorliegenden Studie untersuchten Jugendlichen (vgl. Hänel-Faulhaber 2008; Klitzke et al. 2008). Die Zuverlässigkeit ist für beide Skalen in gleicher Weise gewährleistet (Cronbach's alpha = .94).

Durchführung

Es wurden nach Einholung der Untersuchungsgenehmigung mit den institutionellen Trägern des Mobilen Dienstes für SchülerInnen mit einem Förderschwerpunkt Hören in vier Bundesländern (Baden-Württemberg, Bremen, Niedersachsen, Schleswig-Holstein) Kontakt aufgenommen. Um die dargestellten Zusammenhänge zu untersuchen, wurden pro SchülerIn jeweils zwei Fragebögen versendet, von denen einer von den SonderpädagogInnen des Mobilen Dienstes in Zusammenarbeit mit den Regelschullehrkräften ausgefüllt wurde (SDQ, soziodemografische Daten) und einer für die hörgeschädigten SchülerInnen selbst bestimmt war (KINDL, FDI, Peersfragebogen). Der Gesamtrücklauf der Fragebögen betrug 34% in 15 teilnehmenden Einrichtungen.

Ergebnisse

Häufigkeit von Kontakten zu Peers. Die Auszählung der Häufigkeitsangaben zu den Peerkontakten der befragten SchülerInnen ergab, dass 90,7 % keine oder kaum Kontakte hatten bzw. diese als positiv erlebten und nur 9,3 % häufigere Kontakte hatten. Eine ergänzende Überprüfung, inwieweit die Kontakthäufigkeit und das Erleben dieser Kontakte mit dem Hörstatus der Jugendlichen assoziiert sind, ergab, dass SchülerInnen mit einem hochgradigen Hörverlust (90-120 dB) signifikant mehr solche Kontakte haben als SchülerInnen mit einem geringeren Hörverlust ($F = 2.50$, $df = 4,106$, $p < .047$). Offensichtlich spiegelt

sich im Hörstatus ein mögliches Relevanzkriterium für die Bedeutung von Peerkontakten wider.

Eine ergänzende deskriptive Analyse zeigt die Verteilung der Bewertungen der einzelnen Items der Peers-Skala (Tab. 1) durch die SchülerInnen. Hierzu wurden die Antworten „stimmt weniger (3) / stimmt gar nicht (4)“ zusammengefasst ebenso die Antworten „stimmt genau (1) / stimmt ziemlich genau (2)“. Die Antworten auf die Items 5, 7 und 8, die zusammen in der durchgeführten Faktorenanalyse (vgl. Instrumente) den Faktor „Qualität von Peerkontakten“ abbilden, enthalten Hinweise dahingehend, dass zumin-

dest ein Teil der befragten SchülerInnen solche Kontakte grundsätzlich als positiv erfährt (oder sich als positiv vorstellt), sie aber in der Realität eher selten bis nie erlebt (vgl. die anderen Items).

Zusammenhang von Peerkontakten mit psycho-sozialen Indikatorvariablen. Eine einfache Korrelationsanalyse zwischen der Peersskala mit den drei psycho-sozialen Indikatoren (Lebensqualität, sozial-emotionale Probleme, Integrationserleben) ergab nur zwei signifikante Zusammenhänge:

- 1) Es besteht wider Erwarten ein negativ signifikanter Zusammenhang zwischen der

Items Peerskala	Stimmt weniger / Stimmt gar nicht %	Stimmt genau / Stimmt zieml.genau %
1. Ich habe viele Freunde mit Hörgeräten/CI.	91,1	8,9
2. Ich treffe oft schwerhörige/gehörlose Freunde.	97,0	3,0
3. Ich mache in meiner Freizeit viel mit Freunden, die auch schwerhörig/gehörlos sind.	94,1	5,9
4. Ich mache an den Wochenenden vieles gemeinsam mit schwerhörigen/gehörlosen Freunden.	96,3	3,7
5. Es ist schön für mich, wenn ich mit schwerhörigen/gehörlosen Freunden zusammen bin.	64,1	35,9
6. Ich chatte im Internet gerne mit Freunden, die auch schwerhörig/gehörlos sind.	85,6	14,4
7. Mir gefällt es, wenn bei Freizeitaktivitäten (z.B. Sport) auch andere mit einer Hörschädigung dabei sind.	60,8	39,2
8. Ich mag es, wenn ich mit anderen Schwerhörigen /Gehörlosen am Wochenende etwas gemeinsam unternehme.	71,8	28,2
9. In meiner Schule sind andere schwerhörige/gehörlose Schüler.	58,9	31,1
10. In meinem Handy sind viele Nummern von anderen Schwerhörigen/Gehörlosen gespeichert.	91,9	8,1

Tabelle 1: Antwortverhalten bei der Peersskala auf Itemebene

Häufigkeit von Peerkontakten und dem sozialen Integrationserleben ($r = -.24, p < .01$). Je mehr die Jugendlichen Peerkontakte haben und diese für sich wertschätzen, umso weniger fühlen sie sich sozial in ihrer Regelschulklasse integriert. Eine differenziertere Überprüfung der Zusammenhänge durch eine Pfadanalyse bestätigte, dass unsere angenommene Zusammenhangsvermutung (nämlich eines positiven Zusammenhangs von Peerkontakten mit dem Integrationserleben, Lebensqualität etc.) sich durch die Daten nicht bestätigen lässt. Peerkontakte haben demnach wider Erwarten keinen positiven Stellenwert in Bezug auf sozial-emotionale Probleme und die Lebensqualität der Jugendlichen, sondern sind vielmehr negativ assoziiert mit dem sozialen Integrationserleben. Für das emotionale Integrationserleben zeigt sich ebenfalls eine negative Korrelation, die aber nicht statistisch signifikant ist.

- 2) Der einzige positive Zusammenhang zwischen Peerkontakten und den übrigen Untersuchungsbereichen besteht mit einer Unterskala des SDQ: Jugendlichen, die mehr Kontakte zu gleichbetroffenen Peers haben, wird von ihren LehrerInnen ein signifikant besser ausgeprägtes „prosoziales Verhalten“ in der Regelschulklasse bescheinigt ($r = -.24, p < .01$).

Diskussion

Zunächst ist festzuhalten, dass auf den ersten

Blick die gewonnenen Erkenntnisse aus der Studie den Stellenwert von Peerkontakten für die untersuchte Stichprobe in Frage zu stellen scheinen. Es ist ein deutlicher Trend bei den überprüften Merkmalen festzustellen, nach dem Peerkontakte eher negativ mit sozial-emotionaler Befindlichkeit korrelieren. Um diesen Befund umfassend zu diskutieren, muss man in einem ersten Schritt nochmals zur Kenntnis zu nehmen, dass in der vorliegenden Stichprobe gerade mal 9,3% der hörgeschädigten SchülerInnen überhaupt etwas häufigere Kontakte mit anderen hörgeschädigten Jugendlichen haben. Die genauere Analyse der einzelnen Antworten auf den Peersfragebogen hat zudem gezeigt, dass zu unterscheiden ist zwischen den eher real stattfindenden Kontakten und den Wünschen nach solchen Kontakten: Während sich die Häufigkeit der realen Kontakte zwischen 3 und 9 % bewegt, antworten bei Items, die mehr nach dem Erleben solcher Kontakte fragen („es ist schön für mich ...“, „mir gefällt es ...“ etc.), ca. ein Drittel der SchülerInnen positiv. Das lässt die Interpretation zu, dass sich für einen doch nicht geringen Teil der integrierten SchülerInnen ein Bedarf an Kontakten anzeigt, der aber offensichtlich nicht realisiert wird oder realisiert werden kann. Die Überprüfung des Zusammenhangs der Kontakthäufigkeit mit dem Hörstatus der SchülerInnen zeigt weiter an, dass dies insbesondere für hörgeschädigte SchülerInnen mit einem hochgradigen Hörverlust (90-120 dB) zutrifft. Für den Großteil

der befragten Stichprobe scheint es jedoch eher „normal“ zu sein, keine anderen hörgeschädigten SchülerInnen zu kennen und entsprechend auch keinen Bedarf nach und Sinn in solchen Kontakten für sich zu erkennen. Peerkontakte haben für diese SchülerInnen offensichtlich keine reale und damit auch keine psychologische Relevanz. Folglich kann mit den Daten dieser Studie nicht diskutiert werden, welche Auswirkungen regelmäßige und häufige Kontakte zu gleichbetroffenen Peers auf das Leben gehörloser und schwerhöriger RegelschülerInnen haben.

Wie lässt sich nun der negative Zusammenhang zwischen häufigen Peerkontakten und vor allem dem sozialen Integrationserleben in der Regelschulklasse erklären? Zum einen kann der in der psychologischen Literatur häufig beschriebene Dunning-Kruger-Effekt herangezogen werden. Kruger und Dunning (1999) zeigten auf der Basis von verschiedenen Untersuchungen, dass Menschen mit geringer Kompetenz in einem Bereich Gefahr laufen, ihre eigenen Fähigkeiten zu überschätzen und die Fähigkeiten anderer (kompetenterer) Menschen zu unterschätzen. Sind Menschen in einem Bereich weniger kompetent, neigen sie also dazu, ihre Leistungen hier kognitiv verzerrt wahrzunehmen. Übertragen auf die Ergebnisse der Studie könnte das bedeuten, dass ein hörgeschädigtes Kind die aus seiner Hörbehinderung resultierenden Einschränkungen nicht kennt bzw. nicht erkennt und folglich seine Situation zu positiv einschätzt

(vgl. dazu auch empirische Befunde zur Entwicklung sozial-kognitiver Fähigkeiten (z.B. Theory of Mind), die zeigen, dass hörgeschädigte Kinder auch bei optimaler technischer Versorgung und guten sprachlichen Entwicklungsergebnissen Rückstände in der Einschätzung und Bewertung sozialer Situationen aufweisen, vgl. z.B. Morgan et al. 2014). Solche „Verzerrungseffekte“ aus den Erfahrungen in der Kindheit werden in autobiografischen Skizzen bestätigt (vgl. Becker et al. 2013): Auswirkungen der Hörschädigung auf das Erleben in der Regelschule werden nicht als negativ wahrgenommen, vielmehr wird Ausgeschlossen sein bei sozialen Ereignissen als Selbstverständlichkeit und als „normal“ wahrgenommen (was sogar bei minimalen Hörverlusten beobachtet werden kann, vgl. Yoshinaga-Itano et al. 2008). Vielleicht ist es die kleine Gruppe von Jugendlichen, die dem „Normalitätsdruck“ in der Regelschulklasse nicht mehr standhalten kann und deshalb nach Alternativen für befriedigende soziale Beziehungen sucht, die in unserer Studie durch die vermehrten Kontakte zu gleichbetroffenen Peers bzw. durch den Wunsch danach auffallen. Da diese SchülerInnen von ihren LehrerInnen als prosozialer wahrgenommen werden, bemühen sie sich offensichtlich aktiv um ihre Einbindung in die Regelschule, ohne wiederum eine entsprechende Wertschätzung zu erfahren. Die häufigeren Kontakte mit gleichbetroffenen Peers wären dann eine Folge aus nicht zufriedenstellender

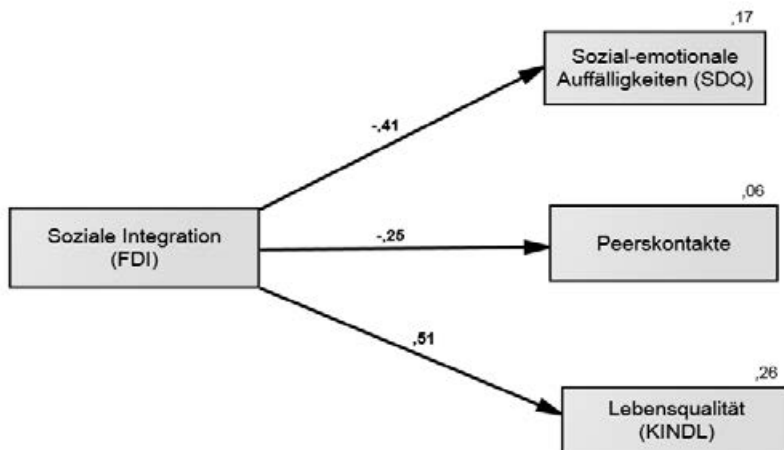


Abb. 1: Konfirmatorisches Pfadmodell zur Erklärung der Häufigkeit von Peerkontakten, sozial-emotionaler Probleme und der Lebensqualität hörgeschädigter SchülerInnen an allgemeinen Schulen durch das soziale Integrationserleben ($N = 136$, signifikante Pfade fett gedruckt)

sozialer Integration. Erst, wenn diese das Maß des Erträglichen für die Jugendlichen überschritten hat, wird dann möglicherweise die Option von Kontakten zu gleichbetroffenen Peers gewählt.

Eine alternative Erklärung (bzw. die zuvor formulierte Vermutung verstärkend) könnte auch sein, dass diejenigen hörgeschädigten Jugendlichen, die etwas häufiger Kontakte zu Peers angeben, durch die dort gemachten Erfahrungen wiederum erst merken, wie schlecht ihre soziale Integration in der Regel-schulklasse ist.

Diese Überlegungen führten dazu, dass wir unsere ursprünglich Hypothese für die von uns untersuchten Jugendlichen verworfen haben und in einem zweiten pfadanalytischen Modell die Peerskontakte nicht als unabhängige Variable gesetzt haben, sondern als abhängige Variable. Dieses veränderte Modell

wird für den Bereich des sozialen Integrationserlebens, den wir hier exemplarisch vorstellen (vgl. Abb. 1), durch die empirischen Daten in vollem Umfang bestätigt, d.h. dass die entsprechenden relevanten Kennwerte sehr zufriedenstellend sind ($\text{CHI}^2 = 1.41$, $p < .70$; $\text{CFI} = 1.00$; $\text{RMSEA} = .000$). Hörgeschädigte Jugendliche an der allgemeinen Schule, die sich sozial integriert erleben, zeigen weniger Auffälligkeiten, haben eine bessere Lebensqualität und haben weniger Peerkontakte mit Gleichbetroffenen. Dies würde unsere Annahme bestätigen, dass Peerkontakte für die untersuchte Stichprobe eine Reaktion auf unbefriedigende soziale Integration in der Regelschulklasse darstellen.

Obwohl dieses neu berechnete Modell aufzeigt, dass die Qualität des sozialen Integrationserlebens der hörgeschädigten Jugendlichen dazu beiträgt, wie sehr Peerkontakte

mit Gleichbetroffenen geknüpft und gepflegt werden, können wir mit den vorliegenden quantitativen Daten nicht abschließend überprüfen, inwieweit diese Interpretation zutreffend ist. Sie sollte jedoch Anlass dafür sein, in weiterführenden Studien diese Zusammenhänge mittels qualitativer Vorgehensweisen zu analysieren und zu vertiefen. Wir wissen von den wenigen SchülerInnen dieser Studie, die von vermehrten Kontakten zu hörgeschädigten Peers berichten, nicht, wie intensiv diese wirklich sind. Deshalb wäre es sinnvoll, in Interviews mit einzelintegrierten Kindern vertiefend zu klären, welche Kontakte sie haben, wie oft diese in welcher Form (persönlich, per Internet) stattfinden, ob diese Kontakte pädagogisch begleitet/unterstützt werden, was inhaltlich in diesen Kontakten passiert, was sie daran schätzen etc.

Weiter gilt es zu klären, welche Zusammenhänge sich zwischen Peerkontakten, Lebensqualität, Integrationserleben und sozial-emotionaler Entwicklung bei Kindern und Jugendlichen ergeben, bei denen nachweislich bereits langjährige bzw. sehr intensive Erfahrungen mit hörgeschädigten Peers bestehen. Die Autoren planen in Bezug auf den letzteren Aspekt, eine prospektive Studie durchzuführen, in der ein systematischer Input (an Peererfahrungen) gesetzt werden soll und auf seine Wirksamkeit hin überprüft werden soll.

Als ein wesentliches Ergebnis der vorliegenden Studie lässt sich demnach festhalten, dass zu der Erforschung der Bedeutung von

Peerkontakten mit Gleichbetroffenen durch die vorliegenden Daten ein erster Anfang gemacht ist, so dass wir relevante und neue Ergebnisse zu dieser Fragestellung, aber keinesfalls ein umfassendes Bild präsentieren können. Es werden weitergehende Analysen und Vertiefungen benötigt, um den Stellenwert von Peerkontakten mit Gleichbetroffenen für die kindliche Entwicklung differenzierter einschätzen zu können. Die Materie scheint sich komplexer darzustellen, als dass sie mit einer ausschließlich quantitativen Vorgehensweise umfassend zu beantworten wäre.

Unsere Daten enthalten aber Hinweise dahingehend, dass solche Kontakte bei den Jugendlichen, die sie vermehrt pflegen, möglicherweise zu einer differenzierteren Bewertung der eigenen Situation führen können. Dies scheint jedoch nicht zwingend und unmittelbar zu besseren psycho-sozialen Outcomes zu führen, sondern könnte vielmehr erst einmal eine mögliche Reaktion auf schwierige soziale Integrationserfahrungen sein.

Zusammenfassung

In der psychologischen und pädagogischen Fachliteratur lassen sich übereinstimmende Hinweise dahingehend finden, dass soziale Beziehungen für die psychische Gesundheit von Menschen von großer Bedeutung sind. Ebenso liegen Befunde vor, dass in verschiedenen Stadien der Entwicklung unterschiedliche soziale Beziehungen einen besonderen Stellenwert haben. Dies trifft für Peerbezie-

hungen ab dem Kindergartenalter zunehmend zu ; sie finden ihren besonderen Stellenwert in der Adoleszenz. Für hörgeschädigte Kinder liegen inzwischen ebenfalls zahlreiche Befunde vor, die die Rolle von sozialen Beziehungen für deren Entwicklung bekräftigen. Vor allem auch Kontakte zu gleichbetroffenen Peers werden intensiv diskutiert, im Kontext der Inklusionsdiskussion insbesondere in den letzten Jahren für die hörgeschädigten SchülerInnen an Regelschulen. Die Ergebnisse einer eigenen Studie zu Peerkontakten bei hörgeschädigten Jugendlichen in der Regelschule können derzeit den (unmittelbaren) psychosozialen Benefit solcher Kontakte nicht bestätigen, sondern verweisen auf ein komplexeres Bedingungsgefüge als bisher angenommen. In nachfolgenden Untersuchungen müssten zusätzliche Variablen mit berücksichtigt werden. Zudem würde sich anbieten, die gezielten Effekte intensiver Peererfahrungen im Längsschnitt zu beobachten und zu überprüfen.

Danksagung

Die Autoren sind der Geers-Stiftung für Ihre finanzielle Unterstützung der Studie sowie allen teilnehmenden Schulen, LehrerInnen, Eltern und SchülerInnen für ihre Mitarbeit sehr dankbar.

Literatur

- Ahrbeck, B. (1992). *Gehörlosigkeit und Identität*. Hamburg: Signum.
- Antia, S.D., Kreimeyer, K.H., Metz, K.K., & Spolsky, S. (2011). Peer interactions of deaf and hard-of-hearing children. In: M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education, volume 1, second edition* (pp. 173-187). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Antonucci, T.C. (2001). Social relations. An examination of social networks, social support and sense of control. In: J.E. Birren, & K.W. Schaie (Eds.), *Handbook of the psychology of the aging, fifth edition* (pp. 427-453). San Diego, CA: Academic Press.
- Becker, C., Blochius, P. & Hintermair, M. (2013). Wie verlässlich sind Aussagen, die einzelintegriert beschulte Kinder mit einer Hörschädigung in Fragebogenstudien zu ihrem psychosozialen Wohlbefinden treffen? *Das Zeichen*, 95, 416-421.
- Berger, K., Danzeisen, I., Hintermair, M., Luik, U. & Ulrich, A. (2011). Verhaltensauffälligkeiten hörgeschädigter Kinder an allgemeinen Schulen. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 138-146.
- Blochius, P., Morgenstern, N. & Müller, J. (2008). Bitte, versteh mich doch! Hörgeschädigte Schüler schildern ihre Situation in der Regelschule. *Spektrum Hören*, 4, 22-25.
- Brisch, K.H., Grossmann, K.E., Grossmann, K. & Köhler, L. (2002). *Bindung und seelische Entwicklungswege. Grundlagen, Prävention und klinische Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Calderon R. & Greenberg, M. (2003). Social-emotional development in deaf children: Family, school, and program effects. In: M. Marschark, & P.E. Spencer (Eds.), *The Oxford handbook on deaf studies, language, and education* (pp. 177-189). Oxford, NY: Oxford University Press.
- CHEERS-Studie (2006). Unter: http://www.barmherzigebrueder.at/site/article_list.siteswift?do=all&c=gotosectio n&d=site%2Flinz%2Fmedizin%2Fcheers_studie [ges. am 7.2.2012]
- Cohen, S., Gottlieb, B.H., & Underwood, L.G. (2000). Social relationships and health. In: S. Cohen, L.G. Underwood, & B.H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention* (pp. 3-25). Oxford: Oxford University Press.
- Draheim, J. & Hintermair, M. (2009). *Was bedeutet es, schwerhörig zu sein?* Heidelberg: Median.

- Drolsbaugh, M. (1999). *Endlich gehörlos!* Hamburg: Signum.
- Drolsbaugh, M. (Hg.) (2007). *On the fence: The hidden world of the hard of hearing.* Springhouse, PA: Handwave Publications.
- ESRC (Economic & Social Research Council) (2013). *Mental health and social relationships.* Retrieved February 07, 2013 from http://www.esrc.ac.uk/_images/ESRC_Evidence_Briefing_Mental_health_social_rel_tcm8-26243.pdf
- Finckh-Krämer, U., Spormann-Lagodzinski, M.E., Nubel, K., Hess, M. & Gross, M. (1998). Wird die Diagnose bei persistierenden kindlichen Hörstörungen immer noch zu spät gestellt? *HNO*, 46, 598-602.
- Finckh-Krämer, U; Spormann-Lagodzinski, M.E. & Gross, M. (2000): German registry for hearing loss in children: results after 4 years. *International Journal of Pediatric*, 56, 113-127.
- Gergen, K.J. (1990). Die Konstruktion des Selbst im Zeitalter der Postmoderne. *Psychologische Rundschau*, 41, 191-199.
- Gonter, V., Hintermair, M., Hüther, A. & Melbert, H. (2011). Herausforderungen inklusiver Beschulung. Ergebnisse einer qualitativen Studie mit hörgeschädigten Schülern, die der allgemeinen Schule den Rücken gekehrt haben. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 65, 226-233.
- Grebe, M. (2005). *Die Seele in meinen Ohren: Auseinandersetzung mit einer Behinderung.* Dortmund: Behindertenarchiv.
- Gugel, J., Blochius, P. & Hintermair, M. (2012). Erfahrungen einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder aus Begegnungen mit anderen hörgeschädigten Kindern – Evaluation des Jugendtreffs Hörnix. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63, 381-388.
- Gutjahr, A. (2007). *Lebenswelten Hörgeschädigter: Zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen.* Hamburg: Signum.
- Haeberlin, U., Moser, U., Bless, G. & Klaghofer, R. (1988). *Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimension der Integration.* FDI 4-6. Bern: Haupt.
- Hänel-Faulhaber, B. (2008). *Außenklassen und Präventive Integration: Wege zur Integration? Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 45, 126-130.
- Hennies, J. (2010a). *Lesekompetenz gehörloser und schwerhöriger SchülerInnen: Ein Beitrag zur empirischen Bildungsforschung in der Hörgeschädigtenpädagogik.* Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin [E-Dissertation]. Unter: <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/hennies-johannes-2009-07-15/PDF/hennies.pdf> [ges. am 15.7.2010].
- Hennies, J. (2010b). *Frühförderung hörgeschädigter Kinder: ein aktueller Überblick.* *dfgs forum*, 18, 52-57.
- Hennies, J., Heyl, V., Hintermair, M. & Lang, M. (2015). Zur Rolle von gleichbetroffenen Peers für blinde/sehbehinderte Jugendliche in der Integration. *blind – sehbehindert*, 135: 2, 115-125.
- Hintermair, M. (2001). Die Bedeutung erwachsener Hörgeschädigter für die psychosoziale Entwicklung hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. *Schnecke*, 33, 8-11.
- Hintermair, M. (2006). Sozial-emotionale Probleme hörgeschädigter Kinder – erste Ergebnisse mit der deutschen Version des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-D). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 34, 49-61.
- Hintermair, M. (2011). Health-related quality of life and classroom participation of deaf and hard-of-hearing students in general schools. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 254-271.
- Hintermair, M. (2014). Psychosocial development of deaf and hard of hearing children in the 21st century. Opportunities and challenges. In: M. Marschark, G. Tang & H. Knoors (Eds.), *Bilingualism and bilingual deaf education* (pp. 152-186). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hintermair, M. (2015). Social relations of deaf learners. Important sources for socio-emotional well-being and academic success. In: H. Knoors & M. Marschark (Eds.), *Educating deaf students: Creating a global evidence base* (pp. 283-310.). Oxford, NY: Oxford University Press.
- Hintermair, M. & Landerer, A. (2010). Die soziale Netzwerkkarte als Möglichkeit zur Erfassung sozialer Beziehungen bei hörgeschädigten Grundschulern. *Hörgeschädigte Kinder – Erwachsene Hörgeschädigte*, 47, 53-60.
- Hintermair, M., Knoors, H. & Marschark, M. (2014). *Gehörlose und schwerhörige Kinder unterrichten. Psychologische und entwicklungsbezogene Grundlagen.* Heidelberg: Median-Verlag.

- Huber, M. (2005). Health related quality of life of Austrian children and adolescents with cochlear implants. *International Journal of Pediatric Othrinolaryngology*, 69, 1089-1101.
- Israelite, N., Ower, J. & Goldstein, G. (2002). Hard-of-hearing adolescents and identity construction: Influences of school experiences, peers, and teachers. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 7, 134 -148.
- Keupp, H. et al. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Hamburg: Rowohlt.
- Kling, C. (2012). *Psycho-soziales Wohlbefinden von Schüler/innen mit Hörschädigung in integrativen Settings – Eine qualitative Erhebung in Form von narrativen Interviews mit hörgeschädigten Regelschulabsolvent/innen*. Das Zeichen, 90, 124-134.
- Klitzke, K., Diller, G. & Bogner, B. (2008). Integrationsklasse und Präventive Integration. Ein Vergleich zweier Formen der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder. *HörgeschädigtenPädagogik*, 62, 6-14.
- Kruger, J. & Dunning, D. (1999). Unskilled and unaware of it. How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, 1121-1134.
- Leigh, I. (2009). *A lens on deaf identities*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Lindner, B. (2007). *Schulische Integration Hörgeschädigter in Bayern: Untersuchung zu den Ursachen und Folgen des Wechsels von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören*. LMU München [Dissertation]. Unter: http://edoc.ub.uni-muenchen.de/7941/1/Lindner_Britte.pdf [ges. am 16.2.2010].
- Marschark, M. (2007). *Raising and educating a deaf child*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Marschark, M., Tang, G. & Knoors, H. (Eds.). *Bilingualism and bilingual deaf education*. Oxford, NY: Oxford University Press.
- Mangold, K.(2008): Separation - Integration – Inklusion: Wege der schulischen Förderung Hörgeschädigter: Thesen aus der Praxis in Schleswig-Holstein. *hörgeschädigte kinder - erwachsene hörgeschädigte*, 45, 119-122.
- Martin, D., Bat-Chava, Y., Lalwani, A., & Waltzman, S.B. (2011). Peer relationships of deaf children with cochlear implants: Predictors of peer entry and peer interaction success. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 16, 108-120.
- Morgan, G., Meristo, M., Mann, W., Hjelmquist, E., Surian, L. & Siegal, M. (2014). Mental state language and quality of conversational experience in deaf and hearing children. *Cognitive Development*, 29, 41-49.
- Morgenstern, N. (2009). Das Projekt „In-Ohr“ der Bundesjugend im DSB e.V. In: *Bundesjugend im Deutschen Schwerhörigenbund e.V. (Hg), Inklusion - Integration: Netzwerke für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in Regelschulen* (pp. 11-14). Heidelberg: Median-Verlag.
- Nußbeck, S., Schneider, O. & Späte, D. (2001). Kommunikative Sozialisationsbedingungen in der Beurteilung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Jugendlicher und junger Erwachsener. *HörgeschädigtenPädagogik*, 55, 5-9.
- Oerter, R. & Dreher, E. (2002). *Jugendalter*. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 258-318). Weinheim: Beltz.
- Oliva, G. (2004). *Alone in the mainstream: A deaf woman remembers public school*. Washington, DC: Gallaudet University Press.
- Pressman, L.J., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C., & Deas, A. (1999). Maternal sensitivity predicts language gain in preschool children who are deaf and hard-of-hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 4, 294-304.
- Pressman, L.J., Pipp-Siegel, S., Yoshinaga-Itano, C., Kubicek, L., & Emde R.N. (2000). A comparison of the links between emotional availability and language gain in young children with and without hearing loss. *The Volta Review*, 100 (5) (monograph), 251-277.
- Punch, R. & Hyde, M. (2011). Social participation of children and adolescents with cochlear implants: A qualitative analysis of parent, teacher, and child interviews. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 474-493.
- Ravens-Sieberer, U., Ellert, U. & Erhart, M. (2007). *Gesundheitsbezogene Lebensqualität von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Normstichprobe für Deutschland aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KIGGS)*. Bundesgesundheitsbl - Gesundheitsforsch – Gesundheitsschutz, 50, 810-818.

Röhrle, B. (1994). Soziale Netzwerke und soziale Unterstützung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. Oxford, NY: Oxford University Press.

Rothenberger, A. & Woerner, W. (2004). Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) – Evaluations and applications. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13, Supplement 2.

Schick, B., Skalicky, A., Edwards, E., Kushalnagar, P., Topolski, T. & Patrick, D. (2013). School placement and perceived quality of life in youth who are deaf or hard of hearing. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 16, 512–523.

Schmidt-Denter, U. (1996). Die soziale Entwicklung: Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen. Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Schmitt, J. (2003): Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche in allgemeinen Schulen. Untersuchung von schulischer Einzelintegration in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs in die Sekundarstufe. Aachen: Shaker.

Scorgie, K., Wilgosh, L. & McDonald, L. (1998). Stress and coping in families of children with disabilities: An examination of recent literature. *Developmental Disabilities Bulletin*, 26, 22-42.

Sen, A. (2006). Identity and violence: The illusion of destiny. New York, NY: W.W. Norton & Company.

Stinson, M. & Kluwin, T. (2011). Educational consequences of alternative school placements. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*, Volume 1, second edition (pp. 47-62). Oxford, NY: Oxford University Press.

Tsirigotis, C. & Hintermair, M. (Hrsg.) (2010). Die Stimme(n) von Betroffenen - Empowerment und Ressourcenorientierung aus der Sicht von Eltern hörgeschädigter Kinder und von erwachsenen Menschen mit einer Hörschädigung. Heidelberg: Median.

Umberson, D., & Montez, J.K. (2010). Social relationships and health: A flashpoint for health policy. *Journal of Health and Social Behavior*, 51 (Suppl.), S54-S66.

Yau, M. & Li-Tsang, C. (1999). Adjustment and adaption in parents of children with developmental disability in two-parent families: A review of the characteristics and attributes. *The British Journal of Developmental Disabilities*, 45, 38-51.

Yoshinaga-Itano, C., DeConde Johnson, C., Carpenter, K. & Stredler Brown, A. (2008). Outcomes of children with mild bilateral hearing loss and unilateral hearing loss. *Seminars in Hearing*, 29, 196-211.



Verfasser

Prof. Dr. Johannes Hennies
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-mail: hennies@ph-heidelberg.de



Verfasser

Prof. Dr. Manfred Hintermair
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstraße 87
69120 Heidelberg
E-mail: hintermair@ph-heidelberg.de