pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Hintermair, Manfred; Lepold, Lisa

Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule. Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D)

Empirische Sonderpädagogik 2 (2010) 1, S. 40-63

Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:
Hintermair, Manfred; Lepold, Lisa: Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule. Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D) - In: Empirische Sonderpädagogik 2 (2010) 1, S. 40-63 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-93370

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Wolfgang Sonntag
Fördert induktives Denken die Gedächtnisstrategie des Kategorisierens bei lernbehinderten Sonderschülern?

Stephan Ellinger, Pierre Walther, Jürgen Dietrich
Aufmerksamkeitsförderung in der Schule durch Neurofeedback: Brainfeeders. Konzept und Design eines Forschungsprojektes

Manfred Hintermair, Lisa Lepold
Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D)

Alfons Strathmann, Karl Josef Klauer, Michaela Greisbach
Lernverlaufdiagnostik – Dargestellt am Beispiel der Entwicklung der Rechtschreibkompetenz in der Grundschule

Gerhard Eberle
Anmerkungen zu einer These Hänsels über das Verhältnis Tornows und Lesemanns während und nach der NS-Zeit

Katharina Pauly, Martina Schlüter
Das Leben mit einer angeborenen Körperbehinderung – eine Literaturanalyse von sechs Autobiographien

2. Jahrgang / Heft 1-2010
ISSN 1869-4845 (Printausgabe)
ISSN 1869-4934 (Internetausgabe)

Empirische Sonderpädagogik

Pabst Science Publishers
Lengerich, Berlin, Bremen, Miami, Riga, Viernheim, Wien, Zagreb

Empirische Sonderpädagogik, 2010, Nr. 1, S. 40-63

Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D)

Manfred Hintermair, Lisa Lepold

PH Heidelberg

Wissen um die Partizipation von einzelintegriert beschulten hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern wird zunehmend wichtig, da in Zukunft immer mehr Kinder die allgemeine Schule besuchen werden und bekannt ist, dass umfängliche Teilhabe am unterrichtlichen und sozialen Geschehen eine wesentliche Voraussetzung für den schulischen Erfolg darstellt. Dazu wurde eine deutsche Version des CPQ (Classroom Participation Questionnaire (CPQ)) mit 213 einzelintegriert beschulten hörgeschädigten Kindern erprobt, nachdem im Vorfeld eine Pilotstudie bereits ermutigende Hinweise enthielt. Es werden Daten zur Reliabilität und Konstruktvalidität des Fragebogens vorgelegt sowie korrelative Zusammenhänge zu soziodemographischen Variablen, zu Kompetenzvariablen (kommunikative Kompetenz, IQ, Schulleistungen) sowie zur Lebensqualität der Kinder aufgezeigt. Die Ergebnisse zeigen im Abgleich mit vorliegenden Befunden aus dem amerikanischen Sprachraum sowie der deutschen Pilotstudie, dass mit der deutschen Version des CPQ ein ökonomisches, praktikables und zuverlässiges Instrument zur Erfassung wichtiger partizipativer Aspekte im Unterricht vorliegt.

Schlüsselwörter: Hörschädigung, Integration, Partizipation, Lebensqualität

Experiences of Participation of Deaf and Hard of Hearing Children in Regular Schools – A Study with a German Version of the Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D)

To know about participation of deaf and hard of hearing students who are educated in general classrooms, will become increasingly important, because in future more and more students will go to general schools. As is known extensive educational and social participation is an essential precondition for success at school. To this a German version of the CPQ (Classroom Participation Questionnaire) was tested with 213 deaf and hard of hearing integrated students, after a pilot study previously already had provided encouraging results. The study shows data in terms of the questionnaire's reliability and construct validity. It also demonstrates relationships with sociodemographic variables, competences of the students (communicative competence, IQ, school performances), and quality of life of the group. Comparing the outcomes with the results of an available US study and the German pilot study it becomes clear, that the German version of the CPQ brings out an economic, practicable and reliable instrument for measuring important aspects of participation at school.

Key words: hearing impairment, integration, participation, quality of life

Antia, Sabers & Stinson (2007) haben mit dem Classroom Participation Questionnaire einen Fragebogen entwickelt, mit dem die erlebte Partizipation integriert beschulter hörgeschädigter Kindern im Unterricht erfasst werden kann. In einer Pilotstudie wurde die deutsche Kurzversion dieses Verfahrens (CPQ-D) an einer kleinen Stichprobe von hörgeschädigten Kindern aus Rheinland-Pfalz (N = 41) erprobt (Elanjimattom & Hintermair, 2009). Aufgrund der in dieser Pilotstudie gewonnenen Erkenntnisse, die in einer Reihe von Aspekten ermutigende Hinweise für die Brauchbarkeit des Verfahrens auch für den deutschen Sprachraum enthielt, sollte in einer weiterführenden Studie, die alle Sonderpädagogischen Dienste in Baden-Württemberg mit einbezog, die Langversion des CPQ-D erprobt werden und dies vor allem an einer deutlich größeren Stichprobe. Es sollten zudem umfänglicher als in der Pilotstudie behinderungsspezifisch relevante soziodemographische Variablen einbezogen, die faktorielle Struktur des CPQ-D überprüft sowie zusätzlich der Bereich der Lebensqualität der untersuchten Kinder zur Validierung des Verfahrens herangezogen werden. Die Ergebnisse dieser Studie werden im Folgenden dargestellt. Ziel dieser Studie wie auch der vorangegangen Pilotstudie war es, zu prüfen, inwieweit mit dem CPQ-D ein diagnostisches Instrument zur Verfügung steht, das den am Integrationsprozess Beteiligten verlässliche Informationen zur Verfügung stellen kann, wie gut sich einzelintegrierte Schülerinnen und Schüler in das Lebensfeld Schule eingebettet fühlen.

Zur Bedeutung von Partizipation in integrativen schulischen Settings[1]

Die Partizipation einzelintegriert beschulter hörgeschädigter Kinder verstärkt in den Blick zu nehmen ist wichtig, da die Entwicklungen national wie international dahingehend sind, dass in den letzten Jahren zunehmend mehr Kinder mit einer Hörschädigung in integrativen Settings beschult wurden. Dies wird in Zukunft – nicht zuletzt aufgrund deutlich verbesserter Möglichkeiten der hörtechnischen Versorgung, aber auch im Kontext der aktuellen Diskussionen über Inklusion in Folge der Umsetzung der UN-Behindertenkonvention – noch häufiger der Fall sein. Die Zahlen sind punktgenau nicht zu eruieren, da mit einer relativ hohen Dunkelziffer nicht erfasster bzw. nicht gemeldeter Kinder seit jeher zu rechnen ist; der Trend zur integrativen Beschulung hin ist jedoch eindeutig (vgl. Antia et al., 2007; Cerney, 2007; Kultusministerkonferenz, 2005).

Die aktive Teilhabe dieser größer werdenden Gruppe von Kindern am Schulleben spielt eine wichtige Rolle für deren schulische wie sozial-emotionale Entwicklung. Es ist bekannt, dass insbesondere die Qualität der Lehrer-Schüler-Interaktion, sowie der Schüler-Schüler-Interaktion wesentliche Motoren des Lernens im Unterricht sind (Antia et al., 2007). Die Fähigkeit, mit seinen Lehrerinnen und Lehrern sowie seinen Mitschülerinnen und Mitschülern umfänglich und intensiv kommunizieren zu können, ist somit ausschlaggebend für das Lernen und mit die wichtigste Komponente für schulischen Erfolg (Long, Stinson & Braeges, 1991, S. 414).

[1] Die folgenden Ausführungen beziehen sich in großen Teilen auf Elanjimattom & Hintermair (2009, S. 54 ff.).

Aktive Partizipation ermöglicht hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern auch die Entwicklung von Selbstwirksamkeit in schulischen Belangen, wie auch in der Gestaltung von sozialen Beziehungen (Antia et al., 2007).

Diese aktive Partizipation kann bei integrativ beschulten hörgeschädigten Kindern aus verschiedenen Gründen gefährdet sein. Cerney (2007, S. 29f.) fasst vier wesentliche Aspekte zusammen: Eine zentrale Rolle spielt die *Sprache*, die zum einen für das Erfassen, Verstehen und Umsetzen von neuen Lerninhalten, sowie die damit verbundenen Gespräche im Unterricht wichtig ist, zum anderen aber auch für das Knüpfen von Beziehungen in der Klassengemeinschaft (und darüber hinaus in der Schulgemeinschaft) sehr bedeutsam ist. Die kommunikative Kompetenz und der daraus folgende höhere Umsatz kommunikativen Austauschs sind somit von entscheidender Bedeutung: Vetter, Löhle und Burger (2008) haben z.B. in einer Studie mit separiert und integriert beschulten hörgeschädigten Kindern festgestellt, dass für die integriert beschulten Kinder ein Zusammenhang zwischen subjektivem Integrationserleben und kommunikativer Kompetenz besteht. Hintermair (2006) hat bei hörgeschädigten Kindern an Hörgeschädigtenschulen ebenfalls einen bedeutsamen Zusammenhang zwischen der kommunikativen Kompetenz und verschiedenen Bereichen der sozial-emotionalen Entwicklung aufzeigen können. Ein zweiter Aspekt ist die *Geschwindigkeit*, mit der in „hörenden Klassenzimmern" kommuniziert und gelernt wird. Ein rascher Sprecherwechsel ohne entsprechende Rücksichtnahme macht Lernsituationen für hörgeschädigte Kinder häufig zu fragmentierten Lernsituationen; Lerninhalte stehen dadurch oft unverknüpft nebeneinander und müssen vom hörgeschädigten Kind selbst in einen Zusammenhang gebracht werden (vgl. Preisler, Tvingstedt & Ahlstrom, 2005; Saur, Layne, Hurley & Opton, 1986). Ein dritter Aspekt, der von Bedeutung ist, sind die *räumlichen Arrangements* für das Lernen: Hörgeschädigte Kinder haben ein erhöhtes Bedürfnis nach erweiterten visuellen Optionen, um möglichst viele Ereignisse aufnehmen und in ihre subjektive Lernerfahrung integrieren zu können. Die Befriedigung dieser Bedürfnisse ist stark abhängig vom Engagement der Lehrerschaft an den Regelschulen (Cerney, 2007). Schließlich wird in amerikanischen Studien noch ein vierter Aspekt angeführt, der allerdings in besonderem Maße der spezifischen Situation der USA geschuldet ist, wo integriert beschulte hörgeschädigte Kinder sehr viel häufiger als in Deutschland mit *Gebärdensprachdolmetschern/innen* die Schule besuchen: Hier treten dann zum einen Verzögerungen in der Übermittlung des im Unterricht Gesprochenen auf, was die hörgeschädigten Kinder immer einen Tick „hinten dran" sein lässt und entsprechend aktive Partizipation an Unterrichtsgesprächen erschwert[2], zum anderen hängt die Partizipation natürlich in hohem Maße von der Anwesenheit und vor allem der Qualität der Gebärdensprachdolmetscher/innen ab, um die es auch in den USA nicht immer ums Beste bestellt ist, und dies vor allem im Grundschulbereich, der gerade für einen guten Start ins Leben besonders bedeutsam ist (vgl. Antia & Kreymeier, 2001; Marschark, Convertino

[2] Damit soll nicht zum Ausdruck gebracht werden, dass ohne die Einbeziehung von Gebärdensprachdolmetschern dieses Problem nicht existieren würde!

& LaRock, 2006; Schick, Williams & Kuppermintz, 2006). All diese hier benannten Faktoren können Rückzugverhalten, Passivität, verringertes Verstehen etc. einzelintegrierter hörgeschädigter Kinder im Unterricht zur Folge haben, und dies kann wiederum den schulischen Erfolg beeinträchtigen (vgl. Braeges, Stinson & Long, 1993, Long et al., 1991) und die Entwicklung von Selbstwert, Selbstwirksamkeit sowie Wohlbefinden können in Mitleidenschaft gezogen werden (Stinson & Kluwin, 2003).

Es soll im Weiteren nicht mehr ausführlicher auf die psychosoziale Situation von integriert beschulten hörgeschädigten Kindern und die sie bestimmenden Faktoren eingegangen werden. Es liegen dazu mittlerweile eine Reihe von Studien vor, die diese Thematik aus unterschiedlichen Perspektiven und mit unterschiedlichen methodischen Herangehensweisen betrachten (vgl. z.B. Hänel-Faulhaber, 2008; Klitzke, Diller & Bogner, 2008; Lönne, 2009; Stinson, Liu, Saur & Long, 1996; Vetter et al., 2008; Wouters & Knoors, 2008). Deutlich geworden ist aber, dass diagnostisches Wissen um die Qualität und Intensität von Partizipation dieser spezifischen Zielgruppe wichtig ist, um die schulische wie psychische Entwicklung dieser Kinder adäquat zu unterstützen und zu begleiten. Mit dem CPQ-D steht ein Fragebogenverfahren zur Verfügung, das verspricht, in dieser Hinsicht wichtige Informationen zur Verfügung stellen zu können.

Zur Erfassung von Partizipation in schulischem Kontext – Der CPQ

Im Folgenden soll das in dieser Studie verwendete Instrument, der Classroom Participation Questionnaire (CPQ), kurz vorgestellt werden. Er basiert auf einem Fragebogeninstrument, das Long et al. (1991) für Schülerinnen und Schüler der Klassenstufen 7-10 entwickelt haben: Es handelt sich um eine 28 Items umfassende Skala, mit der auf einer 4-stufigen Ratingskala die subjektive kommunikative Situation hörgeschädigter College-Studenten erfragt werden kann (Communication Ease Questionnaire; eine Nachfolgeversion ist die Classroom Communication Ease Scale, vgl. Garrison, Long & Stinson, 1994). Dieses Fragebogeninstrument unterscheidet inhaltlich zwischen einer *kognitiven* und einer *affektiven* Dimension von Partizipation im Klassenzimmer. Long et al. beziehen sich bei dieser Unterscheidung einmal auf Untersuchungen von Demorest und Erdman (1989), die in ihrer Studie zur Überprüfung der faktoriellen Struktur kommunikativer Kompetenzen Hörgeschädigter mittels eines Kommunikationsprofils u.a. einen kommunikativen Kompetenzfaktor abbilden konnten, der inhaltlich Aspekte des Verstehens in kommunikativen Situationen umfasst. Zum anderen beziehen sie sich auf Untersuchungen von Foster, Barefoor & DeCaro (1989), in denen sich das subjektive Erleben kommunikativer Situationen von erwachsenen Hörgeschädigten als bedeutsame Komponente bei der insgesamten Bewertung kommunikativer Erfahrungen Hörgeschädigter erwies. Auf hörgeschädigte Kinder bezogen befasst sich demnach die *kognitive Dimension* mit der Qualität der Informationen, die ein/e Schüler/in bekommt bzw. versendet. Dabei wird im Kontext „Schule“ zwischen der Kommunikation mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin und der Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern unterschieden. Die *affektive Dimension* befasst sich mit dem subjektiven Erleben die-

ser kommunikativen Erfahrungen, also was diese für die Kinder bedeuten. Die subjektiven Antworten können positiv sein, wie z.B. sich wohl fühlen, entspannt sein, oder negativ, wie z.B. frustriert sein, sich unwohl fühlen. Der Fragebogen besteht folglich aus vier Bereichen: „Lehrer Verstehen (LV)“, „Schüler Verstehen (SV)“, „Positiver Affekt (PA)“ und „Negativer Affekt (NA)“. Die Erprobung erfolgte an einer Hörgeschädigtenschule mit 95 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 7 - 10.

Da jedoch zunehmend mehr hörgeschädigte Kinder in niedrigeren Klassenstufen beschult werden, haben Antia et al. (2007) den Fragebogen modifiziert und geprüft, ob er auch mit Grundschülern und -schülerinnen sowie Schülerinnen und Schülern der Mittelstufe sinnvoll durchgeführt werden kann. Die modifizierte Version des Fragebogens, der sogenannte Classroom Participation Questionnaire (CPQ), besteht ebenfalls aus 28 Items und wurde an 136 hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern in den Klassenstufen 4 - 10 erprobt. Gleichzeitig wurde eine 16 Items umfassende Kurzform auf ihre Tauglichkeit hin begutachtet. In ihrer Studie überprüften sie u.a. mit verschiedenen Zugängen die Reliabilität (interne Konsistenz, Retest-Reliabilität), Validität (Inhaltsgültigkeit, konvergente/divergente Validität, Vorhersagevalidität) sowie die Praktikabilität des Verfahrens mit der jüngeren Zielgruppe. Dabei zeigten sich u.a. folgende Ergebnisse, die sich auf die Langversion des Verfahrens beziehen (a.a.O., S. 164ff.):

- Die interne Konsistenz für alle vier Subskalen ergab Werte zwischen .81 und .89 (Cronbach’s alpha). Es zeigte sich, dass sowohl die Langversion als auch die Kurzversion als zuverlässig messendes Instrument für die Einschätzung der Partizipation hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler eingesetzt werden kann.
- Die Interkorrelationen zwischen den Subskalen zeigten, dass der Zusammenhang zwischen den Skalen SV und PA am höchsten ist (r = .72). Die Autoren sehen als möglichen Grund hierfür, dass in beiden Bereichen die Items stark auf Gruppendiskussionen fokussieren (a.a.O., S. 168). Es zeigte sich weiter, dass insgesamt die Korrelationen zwischen den Skalen SV, LV und PA deutlich höher ausfallen als die Zusammenhänge mit der Subskala NA. Als Vermutung dafür wird von den Autoren genannt, dass es möglicherweise ein Unterschied ist, auf positiv formulierte Statements (wie bei LV, SV, PA) eine Antwort zu geben als auf negativ formulierte Statements (wie bei NA). Aufgrund dieser Zusammenhänge empfehlen die Autoren für die praktische Anwendung des Fragebogens neben der möglichen Einzelinterpretation der vier Subskalenergebnisse die Bildung eines Summenwerts aus den drei Subskalen LV, SV und PA und schlagen weiter vor, den Wert der Subskala NA lediglich als separaten Befund zu verwenden. Eine eigene faktorenanalytische Überprüfung der dimensionalen Struktur des CPQ wurde von den Autoren nicht vorgenommen.
- Um die externe Validität überprüfen zu können, wurde mit den Schülerinnen und Schülern u.a. der „Stanford Achievement Test“ (Harcourt Brace Educational Measurement, 1997) in den Bereichen Lesen, Mathematik und Sprache durchgeführt. Die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler in diesen Bereichen korrelieren signifikant, aber von der Höhe her eher mäßig mit der Subskala SV und bis auf eine Ausnahme

auch mit der Subskala LV (r = .15 bis r = .48), wobei vor allem die Korrelationen mit der Subskala SV deutlich höher ausfallen. Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass es für den schulischen Erfolg von hoher Relevanz ist, seine Lehrer und vor allem seine Mitschülerinnen und Mitschüler im Unterricht zu verstehen. Bei den Subskalen der affektiven Dimension zeigen sich ebenfalls mäßig signifikante Zusammenhänge nur für die Skala PA (r = .21 bis r = .36), nicht jedoch für die Skala NA. Schulischer Erfolg steht demnach u.a. auch mit der emotionalen Befindlichkeit im jeweiligen schulischen Setting in Zusammenhang. Eine Kontrolle der kognitiven Leistungskapazität (z.B. IQ) als mögliche Kovariate der beschriebenen Zusammenhänge wurde nicht vorgenommen.

- Es wurden auch Lehrereinschätzungen zu der schulischen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe der „Academic Competence Scale“ (Gresham & Elliott, 1990) eingeholt. Die Resultate zeigen einen signifikanten Zusammenhang zwischen allen Skalen des CPQ und den Lehrereinschätzungen (r = .21 bis r = .32). Dieses Ergebnis bestätigt, dass die Schülerinnen und Schüler, die am Unterricht aktiv teilnehmen und sich dabei wohl fühlen, eher schulischen Erfolg haben.
- Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörschädigung mit den Messwerten des CPQ zeigt sich für die Subskalen LV und SV, nicht hingegen für die affektiven Subskalen. Der Einsatz eines Gebärdensprachdolmetschers zeigt in gleicher Weise eine positive Korrelation zu den beiden Subskalen LV und SV. Die Zusammenhänge bewegen sich alle zwar auf signifikantem, aber niedrigem Niveau (alle $r \leq .23$).
- Um eine Aussage über die Zuverlässigkeit des Fragebogens über eine Periode von drei Jahren machen zu können, wurde der Fragebogen wiederholt mit den Schülerinnen und Schülern durchgeführt. Auch hier konnten im Schnitt durchwegs signifikante, wenn auch nicht sonderlich hohe Korrelationen (für die Subskalen im Schnitt zwischen r = .20 und r = .49, für die zusammengefasste Skala LV/SV/PA zwischen r = .37 und r = .52) festgestellt werden – ein Befund, der nicht verwundert, da sich z.B. die Klassenzusammensetzungen über die Jahre verändern ebenso wie die Lehrerzuteilung und sich hieraus ebenso wie durch persönliche Entwicklungen und Wahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler Veränderungen in der Einschätzung der erfahrenen Partizipation ergeben können.

Insgesamt zeigen die Ergebnisse der amerikanischen Studie, dass der CPQ auch mit jüngeren Schülerinnen und Schülern erfolgreich durchgeführt werden kann. Damit eröffnet sich die Chance, durch den Einsatz des Fragebogens zu einer Einschätzung der kommunikativen und psychosozialen Partizipation integriert beschulter hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler zu gelangen, die dann je nach Befund die Einleitung intervenierender Maßnahmen ermöglicht, um negativen Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Schülerinnen und Schülern rechtzeitig zu begegnen.

Die Ergebnisse der deutschen Pilotstudie mit der Kurzversion des CPQ-D (Elanjimattom & Hintermair, 2009), die vorwiegend auf eine erste Bewertung der Praktikabilität sowie einer ersten Sondierung der statistischen Kennwerte des Verfahrens ausgerichtet war, bestätigten im Wesentlichen die Anwendbarkeit und Zuver-

lässigkeit des Verfahrens: So erwies sich auch hier (ebenfalls ohne explizite Überprüfung der dimensionalen Struktur durch eine Faktorenanalyse), dass die Trennung von kognitiver und affektiver Dimension nicht sinnvoll scheint, vielmehr auch hier bedeutsame Zusammenhänge zwischen den Skalen LV, SV sowie PA bestehen und so aus diesen drei Skalen ein Summenwert zu berechnen ist. Im Gegensatz zur amerikanischen Studie zeigte sich, dass die Skala NA nicht zuverlässig misst (Cronbach's alpha = .36) und derzeit nicht verwendet werden sollte. Bedeutsame Zusammenhänge zeigten sich zum subjektiv eingeschätzten Hörstatus der Kinder: Kinder, die ihr Hörvermögen schlechter einschätzten, zeigten geringere Partizipationswerte in den Skalen SV und PA.

Ziele der vorliegenden Studie

Zwei wesentliche Ziele wurden mit der hier durchgeführten Studie verfolgt:

- Nach den Ergebnissen mit der Kurzform des CPQ-D an einer relativ kleinen Stichprobe (Elanjimattom & Hintermair, 2009) sollte die Qualität des CPQ-D mit der Langversion der Skala an einer deutlich größeren Stichprobe zumindest für einige der oben genannten Aspekte überprüft werden (interne Konsistenz, Interskalenkorrelationen). Es sollten damit u.a. die Kennwerte der Pilotstudie und damit die Tauglichkeit des Verfahrens einer weiteren Überprüfung unterzogen werden. Die Zuverlässigkeit der Skala „Negativer Affekt (NA)", die sich in der deutschen Pilotstudie als problematisch erwiesen hatte, sollte hierbei einer nochmaligen Begutachtung unterzogen werden. Als Bezugsgrößen wurden die Ergebnisse der Studie von Antia et al. (2007) sowie der deutschen Pilotstudie (Elanjimattom & Hintermair, 2009) verwendet. Eine zusätzlich durchgeführte Faktorenanalyse sollte die dimensionale Struktur des CPQ mit einer methodisch adäquateren Vorgehensweise überprüfen.
- Im Sinne der Validierung des CPQ-D sollte überprüft werden, in welcher Form sich die erlebte Partizipation regelbeschulter hörgeschädigter Kinder im Unterricht in Indikatoren zu Kompetenzmerkmalen der Kinder (Schulleistungen, Intelligenz, kommunikative Kompetenz) sowie zur subjektiven Lebensqualität widerspiegelt. Für letzteren Zusammenhang wurde mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK, Mattejat & Remschmidt, 2006) ein mittlerweile in vielen Bereichen erprobtes Verfahren zum Einsatz gebracht. Mit diesen Indikatoren sollte der Stellenwert der kognitiven Leistungskapazität als mögliche Moderatorvariable kommunikativer Partizipation in die Analysen eingebunden werden sowie Leistungsvariablen einerseits sowie psychosoziale Variablen andererseits als wesentliche Aspekte berücksichtigt werden, die bei der Bewertung des Erfolgs schulischer Integration zumeist als Kriterien herangezogen werden.

Methodik

Stichprobe

Die Daten wurden im Rahmen einer Baden-Württemberg-weiten Erhebung an allgemeinen Schulen gewonnen. Nach Rücksprache mit den Sonderpädagogischen Diensten des Landes, die die Be-

treuung integriert beschulter hörgeschädigter Kinder durchführen, kamen 394 Schülerinnen und Schüler für die Untersuchung grundsätzlich in Betracht. Die Eltern der in Frage kommenden Schülerinnen und Schüler wurden vorab schriftlich um ihr Einverständnis für die Befragung ihres Kindes gebeten. Die Pädagoginnen und Pädagogen führten danach bei 215 Kindern die Befragung durch, es wurden keine kommunikativen Probleme bei der Rückmeldung benannt. Nach Ausschluss von zwei bzgl. der erlebten Partizipation nicht vollständig ausgefüllten Fragebögen konnten schließlich 213 Bögen verwertet werden (54.1%). Es liegen keine Angaben der Schülerinnen und Schüler vor, die sich nicht beteiligt haben, somit konnte keine non-responder-Analyse durchgeführt werden. Ziel war jedoch nicht die Untersuchung an einer repräsentativen Stichprobe, da es bekanntlich im Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik auf Grund der hohen Heterogenität der Population (Grad der Hörschädigung, Auftreten der Hörschädigung, Art der Hörschädigung, Beginn der Hörgeräteversorgung, Beginn der Förderung etc.) grundsätzlich schwierig ist, repräsentative Stichproben untersuchen zu können (Marschark, 2000).

Tabelle 1 zeigt die Zusammensetzung der Stichprobe anhand relevanter sozio-

Tab. 1: Demographische Angaben zur Stichprobe der befragten Schüler (N = 213)[1]

Variable	**Ausprägung**	**N**	**%**
Geschlecht	Jungen	108	50.7
	Mädchen	104	48.8
	Fehlende Angaben	1	0.5
Alter (Median = 11.1, M = 11.5, SD = 2.7)	6 bis 9 Jahre	37	17.4
	10 bis 12 Jahre	94	44.1
	13 bis 15 Jahre	48	22.5
	16 bis 18 Jahre	23	10.8
	Fehlende Angaben	11	5.2
Besuchte Schulart	Grund-/Hauptschule	102	47.9
	Realschule	55	25.8
	Gymnasium	45	21.1
	Sonstiges	9	4.2
	Fehlende Angaben	2	0.9
Nationalität	Deutsch	202	94.8
	Andere Nation	8	3.8
	Fehlende Angaben	3	1.4
Beginn der Hörschädigung	Von Geburt	132	62.0
	0-3 Jahre	38	17.8
	4-10 Jahre	26	12.2
	Fehlende Angaben	17	8.0

Fortsetzung nächste Seite

Tab. 1: Fortsetzung

Variable	**Ausprägung**	**N**	**%**
Objektiver Grad der Hörschädigung	10 bis 39 dB 40 bis 69 dB 70 bis 89 dB 90 bis 120 dB Fehlende Angaben	60 69 28 38 18	28.2 32.4 13.1 17.8 8.5
Cochlear-Implantat	Nein Ja Fehlende Angaben	178 33 2	83.6 15.5 0.9
Zusatzbehinderung	Nein Ja Fehlende Angaben	192 16 5	90.1 7.5 2.4
Elterlicher Hörstatus	Hörend Hörgeschädigt Fehlende Angaben	200 13 0	93.9 6.1 0
Bevorzugte Kommunikationsform (Familie)	Gesprochene Sprache Gebärdensprache Fehlende Angaben	212 1 0	99.5 0.5 0
Häufigste verwendete Kommunikationsform (Kind)	Deutsche Lautsprache Deutsche Gebärdensprache Totale Kommunikation Fehlende Angaben	209 1 1 2	98.1 0.5 0.5 0.9
Verwendung von Gebärdensprache	Nie Selten Oft Hauptsprache Fehlende Angaben	183 18 0 1 11	85.9 8.4 0 0.5 5.2
Unterhaltung in der Schule	Lautsprache Gebärdensprache Beides Fehlende Angaben	213 0 0 0	100.0 0 0 0

Anmerkung. [1] Die Anzahl der befragten Schülerinnen und Schüler kann in einigen Fällen aufgrund von fehlenden Angaben kleiner als N = 213 sein (Minimum ist N = 195).

demographischer Merkmale. Es befinden sich in etwa gleich viele Jungen und Mädchen in der Stichprobe. Das mittlere Alter der Kinder ist 11.5 Jahre, die besuchte Schulart ist bei knapp der Hälfte der Kinder die Grund- und Hauptschule (mit ca. 80 % Grund- und 20 % Hauptschülerinnen und -schülern), ca. jeweils ein Viertel besucht eine Realschule oder ein Gymnasium. Die Gruppe der befragten Kinder setzt sich zum größten Teil aus Kindern mit deutscher Nationalität zusammen.

Knapp 80% der Kinder haben ihre Hörschädigung von Geburt an oder zumindest in den ersten drei Lebensjahren erworben, der Hörstatus der Kinder ist für den Besuch der Regelschule erwartungsgemäß zu knapp zwei Dritteln im leicht- bis mittelgradigen Bereich einer Hörschädigung. Ca. 15% der Kinder tragen ein Cochlear-Implantat.

Eine Zusatzbehinderung weisen 7.5% der Kinder auf, wobei es sich hier nicht um die eher „klassischen Zusatzbehinderungen" (geistige Behinderung, Lernbehinderung) handelt, die vermehrt an den Schulen für Hörgeschädigte zu finden sind, sondern mehr um marginale Besonderheiten (Ohrdysplasien, Essstörung, Ängste) bzw. spezifische Besonderheiten (z.B. autistische Züge). Der Großteil der Kinder hat hörende Eltern. Weitere Angaben, die in Tabelle 1 nicht aufgeführt sind, zeigen bezüglich der bevorzugten Kommunikationsform im Elternhaus, der präferierten Kommunikationsform des Kindes, der Häufigkeit der Verwendung von Gebärden(sprache) sowie der verwendeten Kommunikationsform in der Schule, dass es sich um eine in hohem Maße hör- und lautsprachlich ausgerichtete Stichprobe handelt. Insgesamt betrachtet weist somit die untersuchte Stichprobe in zahlreichen Variablen deutliche Unterschiede zu Stichproben hörgeschädigter Kinder an Schulen für Hörgeschädigte auf (Hörstatus, Nationalität, Zusatzbehinderung, Kommunikationsformen) und spiegelt die international bekannten Unterschiede der Klientel in beiden Schularten wider (Karchmer & Mitchell, 2003).

Fragebögen

Deutsche Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D): Das schulische Partizipationserleben der Kinder wurde mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D, Antja et al., 2007) erfasst. Die 28 Items dieser Version liegen in sprachlich einfacher Form als Aussagesätze in Ich-Form vor, die auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = fast nie, 2 = selten, 3 = oft, 4 = fast immer) von den Kindern durch Ankreuzen einer Antwortalternative beantwortet werden. Folgende vier Inhaltsbereiche partizipativen Erlebens werden erfasst: Skala 1: Lehrer Verstehen (LV) (8 Items; Itembeispiele: „Ich verstehe meinen Lehrer"; „Ich verstehe meinen Lehrer, wenn er die Fragen der anderen Schüler beantwortet"); Skala 2: Schüler Verstehen (SV) (5 Items: Itembeispiele: „Ich verstehe die anderen Schüler in der Klasse"; „Ich verstehe die anderen Schüler bei einer Gruppendiskussion"). Diese beiden Subskalen decken die kognitive Dimension von Partizipation nach Long et al. (1991) ab. Skala 3: Positiver Affekt (PA) (6 Items; Itembeispiele: „Ich fühle mich gut, wie ich mich in der Klasse unterhalten kann"; „Ich fühle mich in Gruppendiskussionen in der Klasse gut"); Skala 4: Negativer Affekt (NA) (9 Items; Itembeispiele: „Ich bin frustriert, weil es schwer für mich ist, mich mit den anderen Schülern zu unterhalten"; „Ich rege mich auf, weil die anderen Schüler mich nicht verstehen"). Diese beiden Subskalen decken die affektive Dimension ab. Der minimale gemittelte Wert bei jeder Skala beträgt 1.0, der maximale gemittelte Wert 4.0. Auf statistische Kennwerte der Skalen des CPQ-D wird im Ergebnisteil detailliert eingegangen. Auf der Basis dieser Kennwerte gingen die Werte der vier Skalen sowie der Gesamtskalenwert aus allen vier Bereichen der erlebten Partizipation in die Zusammenhangsanalysen ein.

Soziodemographische Merkmale, Kompetenzen und Erlebensqualitäten der Kinder: Es wurden als zusätzliche modifizierende Merkmale soziodemographische Variablen (Geschlecht, Alter, Staatsbürgerschaft, besuchte Schulart) sowie spezifische im Kontext einer Hörschädigung relevante Variablen (Hörstatus, Zeitpunkt der Diagnosestellung, Cochlear-Implantversorgung, Zusatzbehinderung, Hörstatus der Eltern, aktuell verwendete Kommunikationsform im Elternhaus sowie vom Kind) erfasst, wie sie in vergleichbaren Studien mit hörgeschädigten Versuchspersonen Verwendung finden (vgl. auch Tab. 1).

Zusätzlich wurden über die betreuenden Pädagogen Angaben zu den aktuellen Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch erfragt (Zeugnisnote) sowie das Ergebnis eines intelligenzdiagnostischen Befundes (IQ). Die Pädagogen wurden weiter gefragt, wie sie die kommunikative Kompetenz des Kindes einschätzen. Die Angaben hierzu wurden auf einer fünfstufigen Ratingskala abgegeben (von sehr schlecht bis sehr gut; Kennwerte: *min* = 1.0, *max* = 5.0; *M* = 4.49; *SD* = .71). Ebenso wurde gefragt, wie häufig sie das jeweilige Kind aufsuchen und pädagogisch begleiten (wöchentlich, 14-tägig, einmal im Monat, längerer Zeitabstand; Kennwerte: *min* = 1.0, *max* = 4.0; *M* = 3.53; *SD* = .89). Die Kinder selbst machten noch Angaben, wie sie ihre eigene Hörschädigung subjektiv einschätzen (leichte, mittlere, hochgradige Schwerhörigkeit, gehörlos; Kennwerte: *min* = 1.0, *max* = 4.0; *M* = 2.12; *SD* = .94). Die Korrelation zwischen objektivem Hörstatus und subjektiv eingeschätztem Hörvermögen beträgt $r = .63$, $p < .001$. Ebenso wurden die Kinder nach der Einschätzung ihrer gebärdensprachlichen Kompetenz gefragt (keine, etwas, relativ gut, sehr gut; Kennwerte: *min* = 1.0, *max* = 4.0; *M* = 1.16; *SD* = .47).

Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK): Schließlich wurde als psychosozialer Indikator im Sinne einer Überprüfung der Konstruktvalidität des CPQ-D die Lebensqualität der Schülerinnen und Schüler mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK, Mattejat & Remschmidt, 2006) erfasst. Es handelt sich dabei um insgesamt sieben Items, mit denen auf einer fünfstufigen Ratingskala (1 = sehr gut, 2 = eher gut, 3 = teils teils, 4 = eher schlecht, 5 = sehr schlecht) jeweils ein Bereich der Lebensqualität abgedeckt wird. Die Bereiche umfassen Schule, Familie, soziale Kontakte zu Gleichaltrigen, Interessen und Freizeitgestaltung, körperliche Gesundheit, psychische Gesundheit sowie eine Gesamtbeurteilung der Lebensqualität. Neben den Einzelwerten in den sieben Bereichen können ein Problemscore $PR_{0\text{-}7}$ sowie ein Lebensqualitätsscore $LQ_{0\text{-}28}$ berechnet werden, die jeweils Indikatoren für die insgesamte psychosoziale Befindlichkeit darstellen (vgl. Mattejat & Remschmidt, 2006, S. 18ff.). Für die vorliegende Studie wurde einmal das Item zum Lebensbereich „Schule“ einbezogen („Wie kommst Du mit den schulischen Anforderungen zurecht?“ Kennwerte: min = 1.0, max = 5.0; M = 4.21; SD = .78) und zum anderen der $LQ_{0\text{-}28}$ als Maß für die insgesamte Lebensqualität (Kennwerte: *min* = 0, *max* = 28; *M* = 22.8; *SD* = 3.5; Cronbach's alpha = .71).

Statistische Analysen: Um die Qualität der deutschen Version des CPQ zu überprüfen, wurde zunächst zum einen in Analogie zu den Vorarbeiten von Antia et al. (2007) sowie Elanjimattom & Hinter-

mair (2009) auf der Basis von Skaleninterkorrelationen der Stellenwert der vier inhaltlichen Dimensionen des Verfahrens überprüft. Zusätzlich zur genaueren (und methodisch adäquateren) Überprüfung der Dimensionierung des Verfahrens wurde eine Faktorenanalyse (Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation) durchgeführt. Um die Zuverlässigkeit der Messung mit dem CPQ-D zu überprüfen, wurde auf das Maß der internen Konsistenz (Cronbach alpha) Rückgriff genommen. Für die Validierungsüberprüfungen wurden für den Zusammenhang des CPQ-D mit kategorialen Variablen univariate Varianzanalysen, für den Zusammenhang mit quantitativen Merkmalen Korrelationsanalysen gerechnet. Die statistische Auswertung erfolgte mit SPSS (Version 16.0).

Ergebnisse

Die Ergebnisse werden im Folgenden weitestgehend – soweit möglich – im Vergleich zu den Daten aus der Studie von Antia et al. (2007) und der deutschen Pilotstudie mit der Kurzversion des CPQ-D (Elanjimattom & Hintermair, 2009) dargestellt.

Interskalenkorrelationen der CPQ-D-Langform

In Analogie zum Vorgehen bei Antia et al. (2007) wurden zunächst Interskalenkorrelationen berechnet, um Auskunft darüber zu bekommen, inwieweit die vier Skalen des CPQ-D im Sinne des theoretischen Konstrukts die vermutete Struktur (kognitive Dimension versus affektive Dimension von Partizipation) adäquat abbilden. Tabelle 2 enthält hierzu die Korrelationen der vier Subskalen untereinander (zusammen mit den Vergleichswerten der Langform aus der amerikanischen Studie von Antia et al., 2007).

Ähnlich wie in der amerikanischen Studie zeigen die Korrelationen der deutschen Studie, dass neben dem, im Sinne konvergenter Validität erwarteten, hohen Zusammenhang zwischen den Subskalen „Lehrer Verstehen (LV)“ und „Schüler Verstehen (SV) (kognitive Dimension) auch die Subskala „Positiver Affekt (PA)“ mit diesen beiden Subskalen hoch korre-

Tab. 2: Korrelationen nach Pearson zwischen den Subskalen der Langform des CPQ-D (die Werte oberhalb der Diagonale sind die Ergebnisse aus der Studie von Antia et al., 2007 (N = 136), die Werte unterhalb der Diagonale sind die Ergebnisse aus der deutschen Studie (N = 213).

	LV	**SV**	**PA**	**NA**
Lehrer verstehen (LV)	-	.68	.57	.28
Schüler verstehen (SV)	.70	-	.72	.44
Positiver Affekt (PA)	.55	.68	-	.54
Negativer Affekt (NA)*	.47	.59	.63	-

Anmerkung. Alle Korrelationen sind $p < .001$ signifikant. * Die Werte dieser Skala wurden zur besseren Interpretation umgepolt.

liert (im Sinne divergenter Validität ist dies nicht erwünscht).

Die Subskala „Negativer Affekt (NA)“ hat den erwartet hohen Zusammenhang zur Subskala „Positiver Affekt (PA)“ (affektive Dimension) und einen geringeren Zusammenhang zur Subskala LV, weist aber einen vergleichsweise hohen Zusammenhang zur Subskala SV auf. Insgesamt lassen sich somit auf der Basis von Skaleninterkorrelationen die beiden inhaltlich beabsichtigten Dimensionen von Partizipation auch in dieser Studie nicht angemessen abbilden. Anders jedoch als in der Studie von Antia et al. sowie Elanjimattom und Hintermair enthalten die hier vorliegenden Daten Hinweise dahingehend, dass für die Anwendung der Skala in der Praxis mit den Werten der Einzelskalen gearbeitet werden kann sowie aufgrund der Interkorrelationen mit einem Summenscore aus allen vier Subskalen.

Faktorielle Struktur des CPQ-D

Um detailliertere und methodisch adäquatere Informationen zur Dimensionierung der inhaltlichen Bereiche des CPQ-D zu erhalten, wurde eine Faktorenanalyse mit einer Hauptkomponentenanalyse und anschließender Varimax-Rotation durchgeführt. Es wurden zwei Analysen gerechnet, einmal mit einer Festlegung auf vier Faktoren (Überprüfung der vier Inhaltsbereiche des CPQ) und einmal mit einer Festlegung auf zwei Faktoren (Überprüfung der zwei Dimensionen (kognitiv/affektiv)). Tabelle 3 zeigt hierzu die Ergebnisse. Mit der Zweifaktorenlösung können 40.4% der Gesamtvarianz erklärt werden. Die beiden Dimensionen lassen sich danach relativ gut abbilden. Bei der kognitiven Dimension lädt lediglich Item SV 3 („Ich nehme an Diskussionen in der Klasse teil“) auf der affektiven Dimension und wird offensichtlich von den Kindern in seiner emotionalen Bedeutsamkeit wahrgenommen. Bei der affektiven Dimension sind es zwei Items des positiven Affekts und drei Items des negativen Affekts, die entweder zu gering oder nicht eindeutig auf dieser Dimension laden. Es sind aber immer noch ausreichend Items vorhanden, um diese gut abzubilden. Ergänzende Hinweise ergeben sich aus der Vierfaktorenlösung, mit der 55.5% der Gesamtvarianz erklärt werden können. Es zeigt sich für die kognitive Dimension ein vergleichbares Ergebnis wie bei der Zweifaktorenlösung, das durch den Faktor 1 in identischer Form abgebildet wird. Die drei verbleibenden Faktoren bilden offensichtlich unterschiedlich bedeutsame Aspekte der affektiven Dimension ab: Faktor 2 thematisiert mit sieben Items emotionale Erfahrungen der hörgeschädigten Kinder in Gruppendiskussionen, Faktor 3 mit drei Items das Erleben von Verstehen/Nichtverstehen und Faktor 4 mit lediglich zwei Items den Aspekt der Entspannung für die hörgeschädigten Kinder in der Integration.

Erwähnt sei, dass eine hier nicht näher aufgeführte erneute Berechnung der Interkorrelationen der vier Subskalen unter Weglassung der Items, die nicht als Markierungsitems fungieren, insgesamt leichte Optimierungen der Zusammenhänge im Sinne divergenter und konvergenter Validität ergab.

Skalenkonsistenz der CPQ-D-Langform und CPQ-D-Kurzform

Um die interne Konsistenz bzw. Homogenität der Skalen zu überprüfen, wurde der Alpha-Koeffizient von Cronbach verwendet. Die interne Konsistenz wurde für die

Tab. 3: Faktorenanalyse mit der Langform des CPQ-D (N = 213) (Hauptkomponentenanalyse, Varimax-Rotation mit Kaiser-Normalisierung; Kriterien für Markierungsitems: Ladung a > .35; Fürntrattkriterium: a_i^2/h_i^2 > .50; Eindimensionalität: a_1^2-a_2^2/h_i^2 > .20)

	4-Faktorenlösung				2-Faktorenlösung	
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**
Lehrer Verstehen (LV)						
LV 1: Le versteht mich.	**.39**	.10	.23	.13	.19	**.43**
LV 2: Verstehe meinen Le.	**.65**	.15	.00	.10	.14	**.63**
LV 3: Genügend Zeit, Fragen des Le zu beantworten.	**.48**	.15	.05	.10	.17	**.47**
LV 4: Verstehe Hausaufgabenstellung durch Le.	**.58**	-.07	.23	.05	.00	**.61**
LV 5: Verstehe Le, was zu lernen ist für Klassenarbeit.	**.69**	.23	.02	.10	.22	**.66**
LV 6: Verstehe Le, wenn er Hausaufgaben aufgibt.	**.69**	.04	.12	.00	.05	**.67**
LV 7: Verstehe Le, wenn er Fragen von Sch beantwortet.	**.62**	.19	-.02	.12	.18	**.59**
LV 8: Verstehe Le, wenn er erklärt, was ich lernen soll.	**.64**	.30	.02	.14	.30	**.61**
Schüler Verstehen (SV)						
SV 1: Sch verstehen mich.	.39	.08	.34	.34	.26	**.50**
SV 2: Verstehe andere Sch.	**.63**	.18	.20	.16	.25	**.66**
SV 3: Nehme an Diskussionen in Klasse teil.	.26	.53	-.05	.20	**.52**	.24
SV 4: Verstehe Sch bei Gruppendiskussion.	**.57**	.34	.14	.32	.42	**.61**
SV 5: Verstehe Sch bei Antworten an Le.	**.58**	.34	.20	.18	.41	**.60**
Positiver Affekt (PA)						
PA 1: Fühle mich gut bzgl. Verständigung in Klasse.	.41	.28	.27	.47	.46	.52
PA 2: Bin entspannt bei Gespräch mit Sch.	.19	.15	.07	**.79**	.38	.37
PA 3: Bin entspannt bei Gespräch mit Le.	.12	.18	.01	**.83**	**.40**	.30
PA 4: Bin entspannt bei Gruppendiskussionen.	.21	**.65**	.03	.42	**.72**	.24
PA 5: Fühle mich gut bei Teilnahme an Gruppendiskussionen.	.19	**.78**	.01	.25	**.78**	.16
PA 6: Fühle mich gut bei Gruppendiskussionen in Klasse.	.25	**.75**	.00	.20	**.73**	.21
Negativer Affekt (NA)*						
NA 1: Fühle mich einsam, weil ich andere nicht verstehe.	.17	.31	**.69**	.06	**.49**	.26
NA 2: Bin frustriert, weil schwer, mich mit Sch zu unterhalten.	.26	.36	.38	-.06	**.41**	.26
NA 3: Rege mich auf, weil Sch mich nicht verstehen.	.18	.03	**.81**	.16	.31	.35
NA 4: Rege mich auf, weil Le mich nicht versteht.	.01	.06	**.76**	.07	.31	.15
NA 5: Bin nervös, wenn ich mit Sch spreche.	.10	.42	.29	.34	**.57**	.18
NA 6: Bin nervös, wenn ich mit Le spreche.	.19	.16	.37	.46	.38	.34
NA 7: Bin nervös, wenn Gruppendiskussionen im Unterricht.	.16	**.69**	.14	.06	**.68**	.12
NA 8: Bin frustriert bei Teilnahme an Gruppendiskussionen.	.09	**.72**	.36	.04	**.77**	.08
NA 9: Fühle mich unwohl bei Teilnahme an Gruppendiskussionen.	.17	**.79**	.28	-.03	**.79**	.12
% Varianzaufklärung (rotiert)	35.6	7.8	6.8	5.3	32.6	7.8

Anmerkung. * Items wurden vor der Analyse umgepolt.

einzelnen Subskalen sowie für den Gesamtwert aus allen Items der vier Subskalen berechnet (zusätzlich für den Summenwert aus den Skalen LV, SV und PA, um einen Vergleichswert zu den Befunden von Antia et al., 2007 zu haben). Tabelle 4 zeigt hierzu die Ergebnisse sowie die Mittelwerte und Streuungen der einzelnen Skalenergebnisse für die Langform des CPQ-D.

Die Koeffizienten der deutschen Studie zeigen, dass für alle Skalen mit Werten zwischen .77 und .92 insgesamt zufriedenstellende Zuverlässigkeitsindices erzielt werden können. Die Werte sind im Schnitt nur geringfügig niedriger als in der amerikanischen Studie (.81 bis .93). Eine hier nicht näher berichtete Berechnung der Konsistenzwerte auf der Basis veränderter Skalen (unter Weglassung der Items, die nach der Faktorenanalyse nicht als Markierungsitems taugen) ergab Werte in vergleichbarer zufriedenstellender Höhe.

Ein ebenfalls hier nicht näher aufgeführter varianzanalytischer Vergleich ergibt, dass sich die Mittelwerte des CPQ-D der vorliegenden Studie von den Mittelwerten aus der Studie von Antia et al. (2007) in allen Bereichen signifikant unterscheiden (vgl. Bortz, 1999, S. 251).

Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse für die Kurzversion des CPQ-D, hier zusätzlich mit den Befunden aus der deutschen Pilotstudie mit dem CPQ-D (Elanjimattom & Hintermair, 2009).

Auch hier zeigen sich mit der auf 16 Items reduzierten Form des CPQ-D für die vorliegende Studie bis auf die Subskala NA durchaus noch zufriedenstellende Ergebnisse. Die Skala NA erreicht zwar mit .61 einen deutlich besseren Wert als in der deutschen Pilotstudie (.36), dennoch bleibt ein deutlicher Unterschied zum Kennwert der amerikanischen Studie (.82).

Eine Itemanalyse bestärkte die Vermutung aus der Pilotstudie, wonach möglicherweise die Aussagen „ich rege mich auf, ...“ und „ich bin frustriert, fühle mich

Tab. 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Langform des CPQ-D (N = 213) im Vergleich zur Langversion des CPQ in der Studie von Antia et al. (2007) (N = 136)

	Vorliegende Studie			**Antia, Sabers & Stinson (2007)**		
	M	**SD**	**Cronbach Alpha**	**M**	**SD**	**Cronbach Alpha**
Lehrer Verstehen (LV)	3.6	.40	.80	3.3	.56	.89
Schüler Verstehen (SV)	3.3	.55	.77	3.1	.61	.81
Positiver Affekt (PA)	3.4	.61	.84	3.2	.65	.88
Negativer Affekt (NA)	3.7	.41	.82	3.2	.57	.88
Summenwert (LV/SV/PA)	3.4	.49	.91	3.2	.53	.93
Gesamtwert (LV/SV/PA/NA)	3.5	41	.92	-	-	-

Tab. 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und interne Konsistenz der Kurzform des CPQ-D (N = 213) im Vergleich zur Kurzversion des CPQ in den Studien von Antia et al. (2007) (N = 136) und Elanjimattom & Hintermair (2009) (N = 41)

	Vorliegende Studie			**Elanjimattom & Hintermair (2009)**			**Antia, Sabers & Stinson (2007)**		
	M	**SD**	**Cronbach Alpha**	**M**	**SD**	**Cronbach Alpha**	**M**	**SD**	**Cronbach Alpha**
Lehrer Verstehen (LV)	3.6	.47	.73	3.7	.36	.71	3.3	.60	.82
Schüler Verstehen (SV)	3.3	.62	.77	3.3	.65	.81	3.1	.64	.78
Positiver Affekt (PA)	3.4	.61	.77	3.2	.64	.73	3.2	.64	.79
Negativer Affekt (NA)	3.7	.44	.61	3.5	.40	.36	3.5	.60	.82
Summenwert (LV/SV/PA)	3.4	.45	.88	3.4	.47	.86	3.2	.54	.90
Gesamtwert (LV/SV/PA/NA)	3.5	.42	.88	-	-	-	-	-	-

unwohl ...“ für hörgeschädigte Kinder semantisch nicht vergleichbar besetzt sind und es somit hier zu unterschiedlichen Antworttendenzen kommen kann. Es ist demnach bei der Verwendung der Kurzform des CPQ-D von einer Verwendung der Skala NA abzuraten und entsprechend sollten für die Berechnung eines Summenwerts die Skalen LV, SV und PA verwendet werden.

Zusammenhang der CPQ-D-Langform mit soziodemographischen, behinderungsspezifischen und Kompetenzvariablen sowie der subjektiv wahrgenommenen Lebensqualität

Tabelle 6 zeigt die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit den Skalen der Langform des CPQ-D als abhängige Variablen und kategorialen soziodemographischen und behinderungsspezifischen Merkmalen als unabhängige Variablen. Diese wurden durchgeführt, um einen möglichen Stellenwert dieser Variablen für das Partizipationserleben zu überprüfen. Es ergeben sich für keinen der Vergleiche signifikante Unterschiede bei den hierzu herangezogenen Merkmalen, so dass davon auszugehen ist, dass das Partizipationserleben integriert beschulter hörgeschädigter Kinder sowohl von behinderungsunabhängigen Variablen wie Geschlecht, Alter etc., als auch von behinderungsrelevanten Variablen wie hörtechnische Versorgung, Zusatzbehinderung etc. unabhängig zu sein scheint.

Tabelle 7 zeigt die Ergebnisse der berechneten korrelativen Zusammenhänge zwischen den CPQ-Skalen und quantitati-

Tab. 6: Univariate Varianzanalysen mit den Skalen des CPQ-D als abhängige Variablen und soziodemographischen und behinderungsspezifischen Merkmalen als unabhängige Variablen

	CPQ-D Lehrer Verstehen (LV)	**CPQ-D Schüler Verstehen (SV)**	**CPQ-D Positiver Affekt (PA)**	**CPQ-D Negativer Affekt (NA)**	**CPQ-D Gesamtwert (LV/SV/PA/NA)**
	F (df1,df2)				
Geschlecht	.83 (1,210)	.09 (1,209)	.09 (1,209)	.12 (1,208)	.05 (1,206)
Alter	.52 (3,198)	.44 (3,197)	1.95 (3,197)	.24 (3,196)	.75 (3,194)
Schulart	.49 (2,199)	.04 (2,198)	.26 (2,198)	.75 (2,198)	.31 (2,196)
Nationalität	.49 (1,208)	.59 (1,207)	.03 (1,207)	1.44 (1,206)	.66 (1,204)
Diagnose-stellung	.80 (2,193)	.24 (2,192)	.12 (2,192)	.10 (2,191)	.08 (2,189)
Cochlear-Implantat	.45 (1,209)	1.56 (1,208)	.44 (1,208)	.25 (1,207)	.01 (1,205)
Zusatzbehin-derung	.69 (1,206)	2.22 (1,205)	2.26 (1,205)	.17 (1,204)	.38 (1,202)
Hörstatus Eltern	.48 (1,211)	2.02 (1,210)	.08 (1,210)	.07 (1,209)	.25 (1,207)

ven Merkmalen. Es zeigt sich ein signifikanter Zusammenhang zwischen der kommunikativen Kompetenz der hörgeschädigten Kinder und ihrer erlebten Partizipation in allen Bereichen. In besonderer Weise erweist sich die Skala LV als bedeutsam: Kinder, die ihre Lehrerin oder ihren Lehrer in ihren unterrichtlichen Aktivitäten besser verstehen, haben bessere Bewertungen in den Fächern Mathematik und Deutsch. Eine bessere Note im Fach Deutsch geht zudem noch einher mit geringerem negativen Affekt im Erleben des schulischen Alltags. Zugleich besteht in der Tendenz ($p < .07$) ein positiver Zusammenhang zwischen der Skala LV und dem IQ: Kinder mit einem höheren IQ verstehen ihren Lehrer bzw. ihre Lehrerin besser[3].

Kinder mit einem hohen Grad an Partizipationserleben werden von den Fachkräften des Sonderpädagogischen Dienstes weniger häufig aufgesucht und betreut. Dieser Zusammenhang zeigt sich insbesondere wiederum zur Variable LV: Die Betreuungsdichte ist vor allem dann geringer, wenn die Kinder angeben, den Lehrer bzw. die Lehrerin gut verstehen zu können.

[3] Dieser Zusammenhang basiert allerdings auf einer geringen Stichprobengröße, da nur von 26 Kindern Angaben zu deren IQ vorliegen.

Tab. 7: Pearson-Korrelationen zwischen den Skalen des CPQ-D, Lebensqualität sowie sozialisationsrelevanten und behinderungsspezifischen Variablen.

	CPQ-D Lehrer Verstehen (LV)	**CPQ-D Schüler Verstehen (SV)**	**CPQ-D Positiver Affekt (PA)**	**CPQ-D Negativer Affekt (NA)**	**CPQ-D Gesamtwert (LV/SV/PA/NA)**
Kommunikative Kompetenz	.37***	.36***	.29***	.27***	.35***
IQ	.36^{T}	.12	.16	.33	.12
Note Mathematik	-.17*	-.08	-.01	-.07	-.09
Note Deutsch	-.15*	-.10	-.09	-.15*	-.14*
Betreuungshäufigkeit	.31***	.14*	.13T	.16*	.17*
Objektiver Hörstatus	-.09	-.20**	-.09	-.11	-.12^{T}
Subjektiv erlebter Hörstatus	.02	-.17*	-.03	-.10	-.08
Subjektive Gebärdenkompetenz	-.06	-.22***	-.20**	-.30***	-.25***
Lebensqualität Bereich Schule	-.41***	-.43***	-.43***	-.40***	-.47***
Lebensqualitätsscore LQ_{0-28}	.47***	.43***	.51***	.51***	.55***

Anmerkungen. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$; ^{T} $p < .10$ (zweiseitige Tests)

Sowohl der objektive Hörstatus (gemäß Audiogramm) als auch das Hörerleben in der subjektiven Einschätzung der Kinder weisen einen negativen Zusammenhang zur Partizipationsskala SV auf: Je schlechter die Kinder hören, desto schwieriger wird die Kommunikationssituation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern erlebt. Ein negativer Zusammenhang zeigt sich zwischen dem Partizipationserleben der hörgeschädigten Kinder (bis auf den Bereich LV) und der Gebärdensprachkompetenz: Je mehr die Kinder angeben, Gebärdensprache zu können, desto geringer ist die kommunikative Teilhabe mit den Klassenkameraden und umso geringer ist das affektive Wohlbefinden der Kinder in der Klasse.

Das Partizipationserleben steht in allen Bereichen in einem hoch signifikanten Zusammenhang zur subjektiven Lebensqualität der Kinder. Dies trifft sowohl für den speziellen Lebensbereich „Schule" zu als auch für den Lebensqualitätsscore LQ_{0-28}, der einen Indikator für die insgesamte Lebensqualität der Kinder darstellt.

Alle berichteten Zusammenhänge zeigen sich in vergleichbarer Weise, wenn

sie auf der Basis der weiter oben berichteten faktorenanalytischen Ergebnisse mit veränderter Skalenbildung berechnet werden.

Diskussion

Die zunehmende integrierte Beschulung von hörgeschädigten Kindern macht das Anliegen sichtbar, Informationen bzgl. des Grads der Partizipation dieser Kinder am Unterricht zu bekommen, da der schulische Erfolg entscheidend vom Grad der aktiven Teilhabe am unterrichtlichen Geschehen und der damit verbundenen sozial-emotionalen Einbettung abhängt.

In der hier vorgelegten Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D, Antia et al., 2007) sollte einmal die Brauchbarkeit der Langform dieses Verfahrens für den deutschen Sprachraum nach einer zuvor erfolgten Pilotstudie mit der Kurzform (Elanjimattom & Hintermair, 2009) einer weiteren Überprüfung an einer deutlich größeren Stichprobe unterzogen werden. Zudem sollte über die Einbeziehung zusätzlicher, im Kontext einer Hörschädigung relevanten Variablen, von Kompetenzvariablen sowie der Erfassung der Lebensqualität die Validität des Verfahrens untermauert werden.

Was die Anwendbarkeit des CPQ-D angeht, so hat die vorliegende Befragung wie bereits die Pilotstudie gezeigt, dass das Verfahren ohne größere Probleme mit hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern an allgemeinen Schulen durchgeführt werden kann. Obwohl hier nicht überprüft, kann der CPQ-D grundsätzlich auch über Gebärdensprache problemlos bei gehörlosen Kindern, die bevorzugt gebärdensprachlich kommunizieren, durchgeführt werden (Antia et al., 2007, S. 168). Eine erwachsene Person als Ansprechpartner bei inhaltlichen Unklarheiten ist für die Durchführung auf jeden Fall zu gewährleisten.

Qualität des CPQ-D

- Überprüft man die dimensionale Struktur des CPQ-D in Analogie zur Studie von Antia et al. (2007) unter Heranziehung der Skaleninterkorrelationen, dann zeigen sich in der vorliegenden Studie vergleichbare Befunde wie bei Antia et al. und in der deutschen Pilotstudie mit der Kurzform des Verfahrens (Elanjimattom & Hintermair, 2009). Danach lassen sich die beiden theoretisch postulierten Dimensionen von Partizipation (kognitiv/affektiv) empirisch nicht eindeutig abbilden.
- Die Durchführung einer Faktorenanalyse hingegen als methodisch angemesseneres Verfahren zur Überprüfung dimensionaler Strukturen ergab deutliche Hinweise dahingehend, dass sich die kognitive Dimension des Partizipationserlebens durch die hierfür verwendeten Items gut abbilden lässt. Lediglich ein Item lädt hier klar auf die affektive Dimension und sollte entsprechend behandelt bzw. für die kognitive Dimension weggelassen werden. Obwohl bei der affektiven Dimension fünf Items die Dimension nicht verlässlich markieren, erlauben die verbleibenden Items auch eine angemessene Erfassung dieser Dimension. Es sollte aber in weiterführenden Studien überprüft werden, inwieweit die sich in der Vierfaktorenlösung andeutende inhaltliche Differenzierung des affektiven Konstrukts (Erleben in Gruppendiskussionen, Erleben von Verstehen/Nichtverstehen, Erleben von Entspannung) in einer Revision des CPQ-D

nicht vertiefende Berücksichtigung finden sollte.

- Was die Zuverlässigkeit der Messung mit dem CPQ-D angeht, so lassen sich für die Langform analog wie in der amerikanischen Studie bei der Prüfung der Skalenhomogenität für alle vier Subskalen sowie den Gesamtwert des Verfahrens zufriedenstellende Kennwerte (Cronbach's alpha) erzielen. Für die Kurzform des Verfahrens gilt jedoch auch nach dieser Studie der Hinweis, dass die Skala NA nicht besonders zuverlässig misst und vor einer überprüfenden Überarbeitung der Items von einer Verwendung eher abzuraten ist.
- Für die praktische Anwendung des Verfahrens ergibt sich zusammenfassend aus den Erkenntnissen der dimensionalen Überprüfung und der Homogenitätsprüfung, dass mit der Langform alle vier Skalen sowie der Gesamtwert aus diesen vier Skalen als zuverlässiges Instrument zur Erfassung partizipativer Komponenten des Unterrichts eingesetzt werden können. Um eine inhaltliche Differenzierung der Bewertung des Partizipationserlebens in der Praxis zu gewährleisten (vor allem das Verstehen der Schüler und das Verstehen der Lehrer betreffend), kann auf eine explizite Verwendung der beiden Dimensionsskalenwerte (affektiv/kognitiv) verzichtet werden.
- Ein deskriptiver Mittelwertvergleich zeigt wie auch in anderen Studien, dass die Kommunikation mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin (Subskala LV) besser zu verlaufen scheint als die Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern (Subskala SV). Es scheint so zu sein, dass sich in integrativen Settings gerade die Kommunikation mit den Mitschülerinnen und Mitschülern als eine Herausforderung zu erweisen scheint: „... college-age D/HH students indicated that communication with peers was a challenge. Clearly, the same challenge might exist for school-age D/HH students" (Stinson et al., 1996, zitiert nach Antia et al., 2007, S. 169). Entsprechend sollte bei der Beratung von hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern sowie ihren Lehrkräften in integrativen Settings dieser Aspekt besonders beachtet werden. Im Vergleich der Studien ist festzuhalten, dass die Werte der deutschen Stichprobe durchgehend signifikant höher sind als in der amerikanischen Studie und somit die erlebte Partizipation im Unterricht hierzulande positiver erlebt wird. Über die hier verantwortlichen Gründe liegen keine Daten vor, die hierfür zur Aufklärung beitragen könnten.

Korrelate des CPQ-D

- Es zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen der erlebten kommunikativen Partizipation und den einbezogenen soziodemographischen Variablen Geschlecht, Alter, Staatszugehörigkeit, Schulart sowie einigen (hör)behinderungsspezifischen Variablen (Zeitpunkt der Diagnosestellung, Cochlear-Implantat, Zusatzbehinderung, Hörstatus der Eltern). Vor allem in autobiographischen Berichten (vgl. Draheim & Hintermair, 2009), aber auch in anderen empirischen Studien (Lönne, 2009) wird häufig erwähnt, dass Integration in höheren Schul- und somit Altersklassen als zunehmend schwieriger erlebt wird, weil sich dort sowohl die kommunikativen Anforderungen erheblich steigern wie auch die kommunikativen Beziehungen zwischen Peers deutlich verändern. Die vorliegenden Ergebnisse – allesamt

Querschnittstudien – wie auch schon die Ergebnisse der Pilotstudie bieten für diese Auffassung keine empirische Unterstützung. Längsschnittstudien könnten hierzu differenzierende Erkenntnisse beitragen.

- Was sich als bedeutsam erweist, ist der Grad der Hörschädigung. Je größer der Hörverlust (sowohl der über die betreuenden Lehrkräfte erfragte objektive wie auch der von den Kindern subjektiv wahrgenommene), desto problematischer wird die Kommunikation mit den anderen Schülerinnen und Schülern erlebt. Dieser Befund steht in Analogie zu den Ergebnissen von Antia et al. (2007) wie auch in der deutschen Pilotstudie. Die Kommunikation mit der Lehrerin oder dem Lehrer zeigt hingegen anders als bei Antia et al. keinen Zusammenhang mit dem Hörstatus auf. Es wäre zu prüfen – obwohl wir dazu keine Daten vorliegen haben –, inwieweit die konsequente Verwendung einer FM-Anlage durch die Lehrkraft, welche die Lehrersprache für das hörgeschädigte Kind sichert, zu diesem Ergebnis beiträgt.
  Es ergibt sich daraus für die Praxis die Empfehlung, bei hörgeschädigten Kindern mit einer hochgradigen Hörschädigung in besonderer Weise Sensibilität zu entwickeln, inwieweit Partizipation stattfindet und wie aktive Teilhabe am Unterricht für diese Gruppe ermöglicht werden kann.
- In die gleiche Richtung gehend muss der Befund auf seine pädagogischen Konsequenzen überdacht werden, wonach die hörgeschädigten Kinder, welche über eine höhere Gebärdensprachkompetenz verfügen, sich bis auf die Skala LA in allen anderen überprüften partizipativen Bereichen weniger gut eingebettet fühlen. Obwohl die untersuchte Gruppe mit großer Mehrheit angibt, lautsprachlich zu kommunizieren, wäre nachzufragen, ob sich in dem Grad der vorhandenen Gebärdensprachkompetenz möglicherweise auch ein Bedarf nach veränderten kommunikativen Bedingungen anzeigt, der an den beteiligten Schulen offensichtlich nicht thematisiert wird (vgl. dazu die Angaben in Tabelle 1). Da der Grad der Hörbeeinträchtigung und die Gebärdensprachkompetenz signifikant korreliert sind ($r = .22$, $p < .01$), wäre insbesondere die kommunikative Situation der hochgradig hörgeschädigten Kinder in der Integration besonders sensibel zu betrachten.
- Das Merkmal der kommunikativen Kompetenz, wiewohl in dieser Studie nur über ein Item erfasst, bestätigt die Befunde aus zahlreichen anderen Studien, die zeigen, dass die Fähigkeit der kommunikativen Verständigung unabhängig davon, in welcher sprachlichen Modalität diese realisiert wird (Hintermair, 2005), bei hörgeschädigten Menschen einen ganz wesentlichen Indikator für psychosoziales Wohlbefinden darstellt und somit wie mit den Daten der vorliegenden Studie gezeigt eng mit partizipativem Erleben verknüpft ist (vgl. Hintermair, 2006; Vaccari & Marschark, 1997; Vetter et al., 2008). Entsprechend ist Sorge dafür zu tragen, dass die Förderung dieser Kompetenz zentraler Aspekt in der Gestaltung der Bildungsangebote wird.
- Der Stellenwert des Verstehens der Lehrkraft wird daran deutlich, dass die schulischen Leistungen in den Fächern Mathematik und Deutsch offensichtlich daran geknüpft sind. Dieser Zusammenhang zeigte sich in noch stärkerem Ausmaß als in der vorliegenden Studie in der Arbeit von Antia et al. (2007) sowie ganz aktuell in einer Arbeit von der glei-

chen Autorengruppe, in der der schulische Erfolg integriert beschulter hörgeschädigter Kinder genauer untersucht wurde (Antia et al., 2009). Die kognitive Grundausstattung (IQ) scheint dabei zumindest in der Tendenz eine stärkende Rolle für ein besseres Verstehen der Lehrkraft zu gewährleisten, ein Zusammenhang, den es aufgrund zahlreicher missing data bei dieser Variable an einer größeren Stichprobe nochmals zu überprüfen gilt.

- Der Befund, dass hörgeschädigte Kinder, die ihre kommunikative Partizipation (insbesondere auch das Verstehen ihrer Lehrkräfte) positiv beschreiben, in geringeren Abständen vom Sonderpädagogischen Dienst Betreuung erfahren, ist ein plausibles Indiz dafür, dass diese Kinder in ihrem Verhalten und Erleben eher weniger Anlass für eine intensive Begleitung und Betreuung in der allgemeinen Schule geben.
- Schließlich bestätigen die engen Zusammenhänge von Lebensqualität (speziell für den Bereich Schule wie auch insgesamt) mit erlebter Partizipation, dass mit dem CPQ-D ein Verfahren zur Verfügung steht, das einen relevanten psychosozialen Sektor im Leben integriert beschulter hörgeschädigter Kinder abdeckt. Die Zusammenhänge zeigen, dass Lebensqualität von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen erheblich davon abhängig zu sein scheint, wie es gelingt, diesen Kindern Möglichkeiten zu eröffnen, kommunikativ in den Schulalltag eingebunden zu werden. Die seit der Ratifizierung der UN-Behindertenkonvention auch in Deutschland intensiv in Gang gekommene Diskussion über die Inklusion von Menschen mit Behinderung findet hierin eine ihrer wesentlichen Nagelproben: Was kann, was muss die allgemeine Schule bereithalten, damit hörgeschädigte Kinder gleichberechtigte Teilhabe erleben können und darüber ein sehr bedeutsamer Bestandteil ihrer Lebensqualität gesichert wird (Hintermair & Lukomski, in Vorbereitung).

Insgesamt bestätigt sich durch die vorliegenden Ergebnisse, dass mit dem CPQ-D ein diagnostisches Instrument zur Verfügung steht, das im Zusammenhang mit anderen Verfahren, die im Beratungs- und Begleitprozess hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler in der Integration zum Einsatz kommen, hilfreich sein kann, um rechtzeitig Probleme bei der Partizipation hörgeschädigter Kinder zuverlässig zu erkennen und entsprechende Interventionsmaßnahmen einzuleiten. Weiterführende Studien mit inhaltlichen Skalenanpassungen sind jedoch nach den Erkenntnissen der vorliegenden Studie wünschenswert, um die unterschiedlichen Aspekte des Partizipationserlebens von hörgeschädigten Kindern in der Integration – vor allem was das affektive Erleben betrifft – noch genauer und differenzierter zu fassen und somit zur Optimierung des CPQ-D beizutragen.

Literatur

Antia, S.D. & Kreymeier, K.H. (2001). The role of interpreters in inclusive classrooms. American Annals of the Deaf, 146, 355-365.

Antia, S.D., Sabers, D.L. & Stinson, M.S. (2007). Validity and reliability of the Classroom Participation Questionnaire with deaf and hard of hearing students in public schools. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12, 158-171.

Antia, S.D., Jones, P.B., Reed, S. & Kreimeyer, K.H. (2009). Academic status and progress of deaf and hard-of-hearing stu-

dents in general education classrooms. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 14, 293-311.

Bortz, J. (1999[5]). Statistik für Sozialwissenschaftler. Berlin, Heidelberg: Springer.

Braeges, J., Stinson, M.S. & Long, G. (1993). Teachers' and deaf students' perceptions of communication ease and engagement. Rehabilitation Psychology, 38, 235-247.

Cerney, J. (2007). Deaf education in America. Voices of children from inclusion settings. Washington, DC: Gallaudet University Press.

Demorest, M.E. & Erdman, S.A. (1989). Factor structure of the communication profile for the hearing impaired. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 541-549.

Draheim, J. & Hintermair, M. (2009). "Was bedeutet es, schwerhörig zu sein?". Eine Reise in die Erfahrungswelt schwerhöriger Menschen auf der Basis autobiografischer Texte. Heidelberg: Median.

Elanjimattom, S. & Hintermair, M. (2009). Kommunikative und psychosoziale Partizipation hörgeschädigter Kinder in der Regelschule – Eine Pilotstudie mit einer deutschen Kurzversion des Classroom Participation Questionnaire (CPQ). Sonderpädagogische Förderung, 54, 53-71.

Foster, S., Barefoot, S. & DeCaro, P. (1989). The meaning of communication to deaf college students: A multidimensional definition. Journal of Speech and Hearing Disorders, 54, 558-569.

Garrison, W., Long, G. & Stinson, M.S. (1994). The classroom communication ease scale. American Annals of the Deaf, 139, 132-140.

Gresham, F.M. & Elliott, S.N. (1990). Social skills rating system. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Harcourt Brace Educational Measurement (1997). Stanford achievement test series, ninth edition: Spring multilevel norms book. San Antonio, TX: Author.

Hintermair, M. (2005). Familie, Hörschädigung und kindliche Entwicklung. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

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. & Lukomski, J. (eingereicht). Wie viel Inklusion verträgt der (gehörlose/schwerhörige) Mensch? Eine entwicklungs- und sozialisationspsychologische Skizze. Das Zeichen.

Klitzke, K., Diller, G. & Bogner, B. (2008). Integrationsklasse und Präventive Integration. Ein Vergleich zweiter Formen der schulischen Integration hörgeschädigter Kinder. Hörgeschädigtenpädagogik, 62, 6-14.

Kultusministerkonferenz (2005). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994-2003. Statistische Daten der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 177 – November 2005. [Online verfügbar am 10.01.2008 unter: www.kmk.org/statist/Dokumentation177.pdf]

Lönne, J. (2009). Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In A. Leonhardt (Hg.), Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration (S. 23-39). Stuttgart: Kohlhammer.

Long, G., Stinson, M.S. & Braeges, J. (1991). Students´ perception of communication ease and engagement: How they relate to academic success. American Annals of the Deaf, 136, 414-421.

Marschark, M., Convertino, C. & LaRock, D. (2006). Optimizing academic performance of deaf students: Access, opportunities and outcomes. In: D.F. Moores & D.S. Martin (Eds.), Deaf learners. Developments in curriculum and instruction (pp. 179-200). Washington, DC: Gallaudet University Press.

Mattejat, F. & Remschmidt, H. (2006). ILK. Inventar zur Erfassung der Lebensquali-

tät bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Huber.

Preisler, G., Tvingstedt, A.-L. & Ahlstrom, M. (2005). Interviews with deaf children about their experiences using cochlear implants. American Annals of the Deaf, 150, 260-267.

Saur, R.E., Layne, C.A., Hurley, E.A. & Opton, K. (1986). Dimensions of mainstreaming. American Annals of the Deaf, 131, 325-330.

Schick, B., Williams, K., & Kupermintz, H. (2006). Look who's being left behind: Educational interpreters and access to education for deaf and hard of hearing students. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 11, 3-20.

Stinson, M.S. & Kluwin, T.N. (2003). Educational consequences of alternative school placements. In: M. Marschark & P.E. Spencer (Eds.), Deaf studies, language, and education (pp. 52-64). New York: Oxford University Press.

Stinson, M., Liu, Y., Saur, R. & Long, G. (1996). Deaf College Students' perceptions of communication in mainstream classes. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 1, 40-51.

Vaccari, C. & Marschark, M. (1997). Communication between parents and deaf children: implications for social-emotional development. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38, 793-801.

Vetter, A., Löhle, E. & Burger, T. (2008). Eine Untersuchung zum subjektiven Integrationserleben hörgeschädigter Grundschüler. In: H. Jacobs (Hrsg.), Eine Schule für Hörgeschädigte auf dem Weg zur Inklusion (S. 69-78). Heidelberg: Median.

Wouters, L.N. & Knoors, H. (2008). Social integration of deaf children in inclusive settings. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 13, 21-36.

Anschriften der Autoren:

Prof. Dr. Manfred Hintermair
Institut für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Keplerstr. 87
69120 Heidelberg
hintermair@ph-heidelberg.de

Lisa Lepold
Sonderpädagogin
Kurfürstenanlage 61
69115 Heidelberg
LisaLepold@gmx.de

Modernes Antiquariat

50-90% Preisvorteil für Bücher aus:

Belletristik, Mathematik, Medizin, Musik, Philosophie, Politik, Psychologie, Recht, Religion, Soziologie, Wirtschaft und Zeitgeschichte.

Bücher zum Teil Raritäten in bibliophiler Ausstattung.

➛ *Mehr als 200 Bücher neu eingestellt!*

Versandkostenfrei bei Bestellwert über 20,- Euro, bei geringerem Bestellwert Versandkostenpauschale von 2,- Euro.

www.modernes-antiquariat.net