

Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kinder- zum Jugendalter



Langzeiterfassung des subjektiven aktuellen und
habituellen Befindens hörgeschädigter integriert und
separiert beschulter Kinder und Jugendlicher

Schlussbericht, 1. Oktober 2012

Co-Leitung
Mireille Audeoud und Peter Lienhard
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
Schaffhauserstrasse 239
Postfach 5850
CH-8050 Zürich
+41 44 317 11 95
+41 44 317 11 10
wfd@hfh.ch

Mit freundlicher Unterstützung von PHONAK | SONOS | pro audito schweiz | SGB-FSS

Inhaltsverzeichnis

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Kurzzusammenfassung für eilige Leser und Leserinnen | 8 |
| 2 | Ausgangslage | 11 |
| 2.1 | Klärung wichtiger Begriffe | 12 |
| 2.1.1 | Aktuelles und habituelles Befinden | 13 |
| 2.1.2 | Hörschädigung / hörgeschädigt / hörend | 15 |
| 2.1.3 | Integration / Separation; integriert / separiert | 16 |
| 2.2 | Vorarbeiten zum vorliegenden Projekt | 17 |
| 2.3 | Übergang vom Kindesalter zum Jugendalter bei Hörgeschädigten | 18 |
| 3 | Zielsetzung und Fragestellungen | 21 |
| 4 | Methodisches Vorgehen | 23 |
| 4.1 | Stichprobenwahl und Durchführung | 23 |
| 4.2 | Erhebungsinstrumente | 25 |
| 4.2.1 | Experience Sampling Form (aktuelles Befinden) | 25 |
| 4.2.2 | Erhebungsinstrumente zum habituellen Befinden | 26 |
| 5 | Stichprobenbeschreibung | 31 |
| 5.1 | Stichprobenbeschreibung auf Personenebene | 31 |
| 5.1.1 | Gruppe der hörgeschädigten Jugendlichen | 33 |
| 5.1.2 | Gruppe der separiert beschulten Jugendlichen | 35 |
| 5.2 | Nonresponderanalyse | 35 |
| 5.3 | Stichprobenbeschreibung auf Zeitpunktebene | 36 |
| 5.4 | Kurze Anmerkungen zur Durchführung | 39 |
| 5.5 | Skalenüberprüfung | 41 |
| 6 | Ergebnisse | 43 |
| 6.1 | Basisanalyse auf Personenebene | 43 |
| 6.1.1 | Persönlichkeit | 44 |
| 6.1.2 | Kommunikatives Partizipationserleben | 44 |
| 6.1.3 | Copingstrategien | 48 |
| 6.2 | Basisanalyse auf Zeitpunktebene | 50 |
| 6.2.1 | Tätigkeiten | 50 |
| 6.2.2 | Situationsbedingungen | 53 |
| 6.3 | Forschungsfrage 1: Gruppenunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem habituellen Befinden | 59 |
| 6.3.1 | Lebensqualität | 59 |
| 6.3.2 | Stressvorkommen und Stresssymptomatik | 60 |
| 6.4 | Forschungsfrage 2a: Gruppenunterschied zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem aktuellen Befinden | 63 |
| 6.4.1 | Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen | 63 |
| 6.4.2 | Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Beschulungssettings | 65 |
| 6.4.3 | Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen unterschiedlichem Hörstatusgruppen | 66 |
| 6.4.4 | Andere personenbezogene Effekte auf das aktuelle Befinden | 68 |
| 6.5 | Forschungsfrage 2b: Effekte der unterschiedlichen Situationsbedingungen auf das aktuellen Befinden | 70 |
| 6.5.1 | Effekt unterschiedlicher Alltagsbereiche auf das Befinden | 70 |
| 6.5.2 | Situationseffekt zunehmende Lautstärke | 74 |
| 6.5.3 | Situationseffekte verschiedener Sozialformen | 76 |
| 6.6 | Forschungsfrage 3: Unterschied zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrer Befindensveränderung zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt | 83 |
| 6.6.1 | Veränderungen innerhalb der Stichprobe | 83 |
| 6.6.2 | Habituelle Befindensveränderung | 86 |

| | | |
|-----------|---|------------|
| 6.6.3 | Veränderung des aktuellen Befindens | 90 |
| 6.7 | Vertiefungsstudie ‚Wechsler‘ | 93 |
| 7 | Zusammengefasste Ergebnisse und Interpretationen | 98 |
| 8 | Diskussion | 103 |
| 8.1 | Methodische Aspekte | 103 |
| 8.1.1 | Zu positive Stichprobe | 103 |
| 8.1.2 | Zu negative Ausgangslage | 104 |
| 8.2 | Kompetente Jugendliche | 105 |
| 8.2.1 | Selbsteinschätzungskompetenz Jugendlicher | 105 |
| 8.2.2 | Tragfähiges Unterstützungsangebot | 107 |
| 8.3 | Effekt des Beschulungssettings | 107 |
| 8.4 | Zusammenhang zwischen Hörstatus und Befinden | 109 |
| 9 | Praxishinweise | 110 |
| 10 | Literatur | 113 |
| 11 | Anhang | 116 |
| 11.1 | Schlussfragebogen | 116 |
| 11.2 | Experience Sampling Form auf iPhone | 135 |
| 11.3 | Benutzervertrag für Jugendliche | 140 |
| 11.4 | Leitfaden Vertiefungsstudie ‚Wechsler‘ | 142 |
| 11.5 | Weitere Berechnungen | 145 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|----|
| Abbildung 1: Circumplexmodell der Befindensqualität (in Anlehnung an Schallberger, 2000, S. 17; nach Watson & Tellegen, 1985) | 14 |
| Abbildung 2: Circumplexmodell der Befindensqualität (in Anlehnung an Schallberger, 2000, S. 17; nach Watson & Tellegen, 1985) | 15 |
| Abbildung 3: Nichtsignifikante Mittelwertunterschiede zwischen den drei Jugendgruppen bezüglich ihres Lehrer- und Schülerverstehens (N=100), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer)..... | 45 |
| Abbildung 4: Signifikante Mittelwertunterschiede der drei Jugendgruppen bezüglich ihrer positiven Gefühle (PA) bei der Kommunikation; nichtsignifikante Mittelwertunterschiede bezüglich ihrer negativen Gefühle (NA) bei der Kommunikation; (N=99), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer)..... | 46 |
| Abbildung 5: Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Hörstatusgruppen bezüglich ihres Schülerverstehens und ihrer positiven Gefühle (PA) bei der Kommunikation (N=99), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer)..... | 47 |
| Abbildung 6: Individuell z-skalierte Mittelwertunterschiede der ‚Beteiligung anderer am eigenen Tun‘ zwischen den drei Jugendgruppen bei Tätigkeiten im Unterricht (N=973) | 56 |
| Abbildung 7: Subskalen der Lebensqualität (Kiddo-KINDL) hörgeschädigter integriert beschulter Jugendlicher (gelb, N=31), hörender Jugendlicher (grau, N=35) und separiert beschulter hörgeschädigter Jugendlicher (weiss, N=34)..... | 60 |
| Abbildung 8: Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen aller sechs Items der Skala Stressvorkommen (N=99), Skalierung 1 (nie) bis 4 (immer)..... | 61 |
| Abbildung 9: Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen aller sechs Items der Skala Stressvorkommen (N=100)..... | 62 |
| Abbildung 10: Einfluss des Lehrerverstehens auf PA und NA bei den drei Gruppen (gelb= integriert beschulte Hörgeschädigte, blau=separiert beschulte Hörgeschädigte, grau=Hörende; N=3894)..... | 69 |
| Abbildung 11: Nichtsignifikante Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuellen PA-Mittelwert (links) und NA-Mittelwert (rechts) zwischen hörenden, hörgeschädigten separiert und integriert beschulten Jugendlichen in den drei Alltagsbereichen (N=3985 Zeitpunkte)..... | 73 |
| Abbildung 12: Einfluss der Lautstärkezunahme (1=sehr leise, 7=sehr laut) auf PA und NA (N=3971) bei den drei Jugendlichengruppen (hörend=grau, integriert beschulte Hörgeschädigte=gelb, separiert beschulte Hörgeschädigte=blau) | 75 |
| Abbildung 13: Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuelle Mittelwert (PA links, NA rechts) zwischen hörenden und hörgeschädigt integriert und separiert beschulten Jugendlichen bei zunehmender Lautstärke (N=3971) | 76 |
| Abbildung 14: Effekt der Sozialform (allein / nicht allein) auf PA und NA bei den drei Jugendlichengruppen (N=3985) | 78 |
| Abbildung 15: Gruppenvergleich der Abweichung vom individuellen Mittelwert zwischen Jugendlichen in Situationen, in denen sie mit einer oder mehreren Personen zusammen waren (N=2501) | 78 |
| Abbildung 16: Effekt der Beteiligung anderer am eigenen Tun (0=gar nicht, 6= sehr stark) bei allen drei Jugendlichengruppen in Situationen, in denen sie mit einer oder mehreren Personen zusammen waren (N=2501)..... | 81 |
| Abbildung 17: Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuellen Mittelwert (PA oben, NA unten) zwischen den drei Gruppen bei zunehmender Beteiligung anderer am eigenen Tun (N=2501)..... | 81 |
| Abbildung 18: Veränderung der Big Five zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (N=76)..... | 86 |
| Abbildung 19: Nichtsignifikante Veränderungen der Subskalen der Lebensqualität zwischen erstem und zweiten Erhebungszeitpunkt bei Hörenden, hörgeschädigten Integrierten und hörgeschädigten Wechslern (N=77)..... | 88 |
| Abbildung 20: Nichtsignifikante Veränderungen des Stressvorkommens bei integriert beschulten Hörgeschädigten, Hörenden und hörgeschädigten Wechslern über die zwei Erhebungszeitpunkte (N=77)..... | 89 |

| | |
|--|----|
| Abbildung 21: Veränderung der aggregierten Gruppenwerte für positive Aktivierung (PA) und negative Aktivierung (NA), N=76 | 91 |
| Abbildung 22: Veränderung der Stressoren und Copingstrategien über die drei Phasen von der Integration zur Separation (N=7) | 96 |
| | |
| Tabelle 1: Items der Experience Sampling Form | 26 |
| Tabelle 2: Struktur des Kiddo-KINDL-Fragebogens zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Jugendlichen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000)..... | 27 |
| Tabelle 3: Übersicht über die Skalen des SSKJ 3-8 (Lohaus et al., 2006) | 28 |
| Tabelle 4: Übersicht über die Skalen der Kommunikation (Hintermair & Lepold, 2010)..... | 29 |
| Tabelle 5: Hintergrundvariablen der hörenden und hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen bei der ersten (N=156) und zweiten Erhebung (N=100)..... | 32 |
| Tabelle 6: Beschulungsart (N=100) | 33 |
| Tabelle 7: Hörstatus und Hörgeräteversorgung (N=65)..... | 34 |
| Tabelle 8: Nonresponderanalyse (N=78) | 36 |
| Tabelle 9: Übersicht Datenbereinigung..... | 37 |
| Tabelle 10: Häufigkeitsverteilung der Situationsbedingungen (N=3985) | 38 |
| Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Tätigkeiten in den drei Alltagsbereichen(N=3985)... | 39 |
| Tabelle 12: zusammengefasste und kategorisierte Aussagen zur letzten Woche (je dunkler die Färbung, desto häufiger die Antwort)..... | 41 |
| Tabelle 13: Rotierte Komponentenmatrix für PA- und NA-Werte | 42 |
| Tabelle 14: Persönlichkeitstypen Big Five (N=99), Skalierung 1 bis 6..... | 44 |
| Tabelle 15: Korrelation zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Kommunikationsgelingen (mit Lehrer LV, mit Schüler SV) sowie mit positiven (PA) und negativen (NA) Gefühlen in der Kommunikation in den drei Gruppen (N=99)..... | 48 |
| Tabelle 16: Vergleich der Benutzung von Copingstrategien in den beiden Situationen zwischen den drei Gruppen (N=100) | 49 |
| Tabelle 17: Häufigkeiten der Tätigkeiten (N = 3985 Zeitpunkte, % vom Total der Zeitpunkte der jeweiligen Jugendlichengruppe) | 51 |
| Tabelle 18: Häufigkeiten der Zeitpunkte ‚nicht allein‘ oder ‚allein‘ (N = 3972 Zeitpunkte, % innerhalb der Jugendgruppe) | 54 |
| Tabelle 19: Häufigkeiten der Zeitpunkte mit und ohne Hörgeräte/CI (N = 2681 Zeitpunkte der 65 Hörgeschädigten, % innerhalb des Alltagsbereichs) in den drei Alltagsbereichen | 57 |
| Tabelle 20: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen bezüglich PA und NA (N = 3985 Zeitpunkte von 99 Jugendlichen) | 64 |
| Tabelle 21: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden, hörgeschädigt integrierten und hörgeschädigt separierten Jugendlichen bezüglich PA und NA (N = 3985 Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)..... | 65 |
| Tabelle 22: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen aller Hörstatusgruppen bezüglich PA und NA (N = 3985 Zeitpunkte von 99 Jugendlichen) | 67 |
| Tabelle 23: Effekte des Lehrerverstehens in Interaktion mit der Gruppe (hörende, hörgeschädigt integrierte und hörgeschädigt separierte Jugendliche) auf PA und NA (N = 3894 Zeitpunkte von 99 Jugendlichen) | 68 |
| Tabelle 24: Effekt der Alltagsbereiche bezüglich PA und NA bei den drei Gruppen (N = 3985 Zeitpunkte von 99 Jugendlichen) | 71 |
| Tabelle 25: Effekt der zunehmenden Lautstärke auf PA und NA (N = 3971) | 74 |
| Tabelle 26: Effekt der Sozialform (allein / nicht allein) auf PA und NA (N=3985) | 77 |
| Tabelle 27: Effekt der zunehmenden Beteiligung am eigenen Tun (0=gar nicht, 6=sehr stark) in sozialen Situationen auf PA und NA (N=2501) | 80 |
| Tabelle 28: Kategorisierte, zusammengefasste Aussagen zu Veränderungen in den letzten zwei Jahren (je dunkler die Färbung, desto häufiger die Antworten)..... | 84 |
| Tabelle 29: Stichprobenbeschreibung der Interviewprobanden (Wechsler N=7)..... | 94 |

Tabelle 30: Effekt der Sozialform (zu zweit / zu dritt / mit mehreren zusammen) auf PA und NA, für die Situationen, in denen die drei Jugendlichengruppen nicht allein sind (N=2501) 145

Danksagung

Durch die grosszügige Unterstützung von PHONAK, SONOS, pro audito schweiz sowie dem SGB-FSS wurde die Studie der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik ermöglicht. Dank diesen Sponsoren wurde die innovative Untersuchungsmethode überhaupt realisierbar, die uns einen vertieften Einblick in den Alltag hörgeschädigter und hörender Jugendlicher gegeben hat. Ihnen gilt unser Dank.

Ein ganz spezieller Dank gilt den Jugendlichen, die mitgemacht haben; ohne sie wäre die Studie gar nicht möglich gewesen. Dazu gehört natürlich auch, dass wir dankbar sind für das Verständnis und die Mithilfe der Eltern, der Lehrpersonen und auch der audiopädagogischen Dienste sowie den Schulleitungen der Hörgeschädigtenzentren.

1 Kurzzusammenfassung für eilige Leser und Leserinnen

Die Mehrheit der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen in der Schweiz wird integriert beschult. Das Interesse an der Befindensqualität im integrativen Setting ist deshalb gross, weil das positive Befinden als gute Voraussetzung für das Lernen, aber eben auch für eine günstige Entwicklung hin zu einer gelingenden Partizipation betrachtet wird. Das Ziel der vorliegenden Studie ist denn auch, die Befindensqualität im Alltag hörgeschädigter und hörender Jugendlicher in integrativer Beschulung zu erheben, um erwartete Unterschiede zwischen den beiden Gruppen aufzuzeigen. Auf eine weitere Unterscheidung wird zusätzlich fokussiert: Es geht darum, wie gleichaltrige hörgeschädigte Jugendliche im separativen Beschulungssetting ihren Alltag erleben im Vergleich zu den beiden anderen Jugendlichengruppen.

Bislang vorliegende Studien zur sozialemotionalen Situation von integriert und separiert beschulten hörgeschädigten Kindern oder Jugendlichen befassen sich ausschließlich mit dem habituellen Befinden. In diesen Studien wird das Befinden meist nur im Kontext Schule – beispielsweise mit Einmalbefragungen zum Integrationsbefinden – erfasst. Die bisherigen Befunde zeigen, dass das emotionale Befinden dieser Kinder schlechter ist als dasjenige nicht hörbehinderter Gleichaltriger. Ergebnisse zum ausserschulischen Alltag sind kaum vorhanden.

Die hier durchgeführte Studie erweitert die Befundlage um zwei Aspekte:

Einerseits wird das *habituelle* Befinden (Lebensqualität, Stressvorkommen und -symptomatik, Partizipationserleben) hörender, hörgeschädigter integriert beschulter sowie separiert beschulter 14- bis 16-jähriger Jugendlicher aufgenommen und verglichen. Insgesamt sind so 100 Jugendliche untersucht worden. Zusätzlich wird das *aktuelle* Befinden dieser drei Gruppen in zufälligen Alltagssituationen in Schule und Freizeit mit der Experience Sampling Method (Csikszentmihalyi et al., 1977), erhoben. Dazu dokumentieren die Befragten mit iPhones während sieben Tagen siebenmal täglich ihr Befinden in verschiedenen Alltagssituationen. Dieser Zugang liefert eine Stichprobe von 3985 Zeitpunkten, welche die subjektiven Einschätzungen zur positiven und negativen Aktivierung (PANAVA-KS nach Schallberger, 2005) mit den aktuell erlebten Situationsbedingungen (Lautstärke, Tätigkeit, Sozialform) belegen.

Andererseits werden die Daten einer vorangehenden Studie (Audeoud & Wertli, 2011), in der dieselben Jugendlichen drei Jahre zuvor mit denselben Instrumenten befragt wurden, mit den heutigen Daten verglichen. Daraus kann eine erste Veränderungstendenz abgelesen werden.

Die Ergebnisse zum ersten Aspekt zeigen, dass es der Mehrheit der Jugendlichen gut geht:

- Bezüglich der Lebensqualität und des Stressvorkommens (habituelles Befinden) sind kaum signifikante Unterschiede zwischen den drei Gruppen zu belegen.
- Ebenso wenig gibt es signifikante Gruppenunterschiede im Durchschnitt der aktuellen Befindensqualitätswerte (aktuelles Befinden). Einzig die einseitig Hörgeschädigten unterscheiden sich von allen anderen Hörstatusgruppen in ihrem aktuellen negativen Erleben, sie haben höhere Werte für Stress und Ärger.
- Erstaunlicherweise haben Situationsbedingungen wie zunehmende Lautstärke oder unterschiedliche Sozialformen keinen für Hörgeschädigte spezifischen Effekt auf ihre aktuelle Befindensqualität (kein signifikanter Interaktionseffekt).

Zum zweiten Aspekt (Veränderung) zeigen die Ergebnisse vergleichbare Befunde:

- Die erwartete Abnahme des habituellen Befindens (von der Erhebung von vor drei Jahren zu jetzt) konnte zwar festgestellt werden. Sie ist jedoch nicht stärker für Hörgeschädigte als für Hörende (kein signifikanter Interaktionseffekt), sondern für alle drei Jugendlichengruppen relativ ähnlich.
- Ebenso bleibt eine für Hörgeschädigte spezifische Zunahme des Stressvorkommens aus. Hier ist zu erwähnen, dass in deskriptiver Hinsicht diejenigen Jugendlichen, die von der Integration in die Separation gewechselt haben, eine stärkere Abnahme des Stressvorkommens verzeichnen.
- Für alle Jugendlichen kann eine ähnliche Abnahme der aktuellen Befindensqualität belegt werden. Es kann also für Hörgeschädigte keine spezifische Veränderung nachgezeichnet werden.

Die Veränderung im Laufe der Entwicklung vom Kindes- zum Jugendalter ist derart, dass sich alle drei Gruppen immer ähnlicher werden. Das aktuelle Befinden der Hörgeschädigten unterschied sich vor drei Jahren bezüglich des positiven Befindens von dem der Hörenden. Nun unterscheiden sich die Hörenden und Hörge-

schädigten nicht mehr. Diese Tendenz ist jedoch genau weiterzuverfolgen, da sich in den nächsten Jahren herausstellen könnte, dass sich die Hörgeschädigten sich von den Hörenden wieder unterscheiden, nur bezüglich ihres negativen Befindens. Zudem darf aufgrund der positiven Untersuchungsergebnisse nicht der Fehlschluss gezogen werden, dass die spezifischen Unterstützungsmassnahmen, die hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern zukommen, wirkungslos seien. Im Gegenteil ist davon auszugehen, dass diese Angebote unverzichtbar sind und wesentlich dazu beitragen, dass viele hörgeschädigte Kinder und Jugendliche – in welchem schulischen Setting sie auch immer sind – erfreulich gut geht.

2 Ausgangslage

Im deutschsprachigen Raum werden mehr und mehr Studien zur Lebensqualität¹ und zum Befinden² bei hörgeschädigten Kindern durchgeführt (Fellinger et al., 2008; Hintermair, 2010). Das Interesse für das subjektive Befinden eines Kindes oder Jugendlichen in seiner Umwelt (Schule, Freizeit) ist deshalb zentral, weil das positive Befinden als gute Voraussetzung für das schulische Lernen und für eine günstige Entwicklung gesehen wird (vgl. Haeberlin et al., 2003; Schutz & Pekrun, 2007). Zudem ist Wohlbefinden verknüpft mit der Möglichkeit, Partizipation positiv zu erleben und aktiv zu gestalten, um so ein gleichwertiges Mitglied in einer Gruppe respektive Klasse mit normalhörenden Kindern oder Jugendlichen sein zu können. Darüber hinaus zeigen Studien: „Experiencing greater happiness than unhappiness is important both as an element of mental health and, in its own right, as a fundamental ‚good‘ of human existence. High rates of negative emotion are also related to problem behavior and lower prosocial behavior“ (Larson et al., 2002, S. 1151).

Die überwiegende Mehrheit der hörgeschädigten Kinder in der Schweiz wird einzeln integriert beschult. Sie werden einerseits durch die Audiopädagogen und Audiopädagoginnen (auf Hörschädigung spezialisierte Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen)³ betreut. Andererseits scheinen die Kinder von verbesserter Hörerätetechnik (heute auch CI und FM-Anlagen)⁴ zu profitieren, so dass sie in ihrem Alltag recht gut unterstützt sind. Die Zahl an integriert beschulten Kindern wächst nicht nur in der Schweiz. Es ist deshalb wichtig, das Befinden der Kinder in diesem Setting zu studieren, vor allem über längere Zeit.

Studienresultate zum Befinden hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher in der Integration sind jedoch nicht eindeutig. Die Gruppe der Hörgeschädigten stellt bezüglich sozial-emotionaler Entwicklung eine Risikogruppe dar (Hintermair, 2010; Calderon & Greenberg, 2003). Das Risiko scheint jedoch nicht auf alle innerhalb

¹ Im Zentrum der Betrachtungen liegt die gesundheitsbezogene Lebensqualität. Es handelt sich um ein multidimensionales Konzept, welches körperliches und seelisches Wohlbefinden sowie soziale Beziehungen und Funktionsfähigkeit in Familie und Schule misst.

² Hiermit ist das aktuelle und habituelle Befinden gemeint (siehe Kapitel 2.1.1 oder vorangehende Studie Audeoud & Wertli, 2009)

³ Die Audiopädagogen und Audiopädagoginnen sind Fachpersonen des Audiopädagogischen Dienstes (APD). In Deutschland spricht man vom „mobilen Dienst“. Sie begleiten die hörgeschädigten Kinder zu Hause und in den Klassen stundenweise, andererseits machen sie Beratungen und Aufklärungen für Eltern und Familie, Lehrerinnen, Lehrerteams und Klassen.

⁴ Das Cochlea-Implantat (Abkürzung CI) ist eine Hörprothese, mit einem äusseren Teil (ähnlich einem Hörgerät hinter dem Ohr, mit Mikrofon und Sprachprozessor) und dem eigentlichen Implantat in der Hörschnecke. FM-Anlagen sind drahtlose Signalübertragungen, wobei der Sprechende (meist Lehrperson) ein Mikrofon trägt und damit das Gesprochene direkt über Funk auf die Hörgeräte des Kindes überträgt. FM-Anlagen werden vor allem während des Unterrichts benutzt.

dieser Gruppe in gleichem Masse zu wirken, so zeigen die Forschungsergebnisse bezüglich des Befindens drei Positionen:

- Es sind keine klaren, bedeutsamen Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen bezüglich des Wohlbefindens zu finden (Wake et al., 2006, für jüngere Schulkinder; Hintermair, 2010).
- Es gibt signifikante Unterschiede im Wohlbefinden; das Wohlbefinden ist bei den hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen (11- bis 18-Jährige) tiefer (Bess et al., 1998; Brunberg et al., 2008; van Eldik, 2005). Psychische und physische Stresssymptome, die Sekundärfolgen der Hörschädigung sind, werden als gewichtige Faktoren gesehen, die das Wohlbefinden negativ beeinflussen.
- Es gibt signifikante Unterschiede im aktuellen Wohlbefinden; Hörgeschädigte (11- bis 13-Jährige) sind höher positiv aktiviert als Hörende (Audeoud, 2012) oder haben in Teilbereichen eine bessere Lebensqualitätseinschätzung (Fellinger et al., 2008).

Es ist anzunehmen, dass die gegensätzlichen Positionen auf die verschiedenen Probandengruppen (Alter, Hörstatus, Integrationssetting) und Designs zurückzuführen sind. Zudem ist zentral, dass die in den Forschungsprojekten praktizierten Querschnittsdesigns nichts über die Variabilität der sozial-emotionalen Veränderung der Kinder über die wichtigen Entwicklungsjahre rund um die Pubertät aussagen können.

Ziel des vorliegenden Projekts ist es, die Befindensqualität von hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen bezüglich Alter und Hörstatus kontrolliert zu erfassen: Kinder verschiedener Hörstatusgruppen werden in einem Längsschnittsdesign untersucht, um dann eine eventuelle Veränderung vom Kindesalter (11- bis 13-Jährige, Daten aus dem vorangehenden Projekt, siehe Kapitel 2.2) zum Jugendalter (14- bis 16- Jährige) studieren zu können.

2.1 Klärung wichtiger Begriffe

Dieses Forschungsprojekt untersucht die Langzeiterfassung

- des *aktuellen* und *habituellen* Befindens
- *hörgeschädigter*
- *integriert* und *separiert* beschulter Kinder und Jugendlicher

Definition und Anwendung der kursiv gesetzten Begriffe werden nachfolgend erläutert.

2.1.1 Aktuelles und habituelles Befinden

Es können unterschiedliche Aspekte der Befindensqualität betrachtet werden: einerseits die physische und psychische, andererseits der zeitliche Aspekt, weiter noch der dimensionale Aspekt. Diese Aspekte werden folgend kurz eingeführt. In der vorliegenden Studie wird der Fokus auf das *Empfinden* im Alltag gelegt. Es wird angenommen, dass diese Emotionen negativ beeinflusst sein können vom Tagesgeschehen; Kommunikationsschwierigkeiten, die durch schwierige akustische Bedingungen entstehen können, können das Befinden negativ beeinflussen, können also negatives Befinden auslösen. In einem solchen Fall wären die Situationsbedingungen ein möglicher Stressor. Nach dem transaktionalen Stressmodell nach Lazarus (1966) würde ein solcher Stressor als belastend empfunden und würde eine Stressbewältigungsstrategie (Copingstrategien, siehe Fussnote 13, Seite 11) auslösen. Sind keine geeigneten Stressbewältigungsstrategien vorhanden, kann dies in der Folge psychische sowie physische Stresssymptome auslösen, was die Lebensqualitätseinschätzung verschlechtern könnte. Zentraler Gegenstand der vorliegenden Arbeit ist nun die Befindensqualität. Hierbei muss die zeitliche Dimension betrachtet werden:

- Einmal als das generelle Mass an Befinden, welches Personen über ihr Leben zum Ausdruck bringen (*trait*; *habituelles* Befinden, Lebenszufriedenheit)
- und einmal als konkretes, aktuelles Befinden in einer Alltagssituation (*state*; *aktuelles* Befinden).

Weiter wird in der Befindensforschung (Diener et al., 1999) davon ausgegangen, dass sämtliche Befindenzustände durch zwei Dimensionen erfasst werden können: Einerseits mit der Valenz, andererseits mit dem Ausmass der Aktivierung⁵ (siehe dazu in Abbildung 1 das Circumplexmodell der Befindensqualität von Schallberger et al., 1999; nach Watson & Tellegen, 1985). Mit der Dimensionsachse der Valenz werden die emotionalen Zustände als gut versus schlecht bewertet. Aktivierung (*affect*, *degree of arousal*) zeigt die Intensität der Spannung oder Erregung, die im emotionalen Zustand liegt. Eine Kombination der beiden Dimensionen kann jede Befindensqualität darstellen.

⁵ Aktivierung wird hier gleichgesetzt mit dem englischen Begriff ‚affect‘.

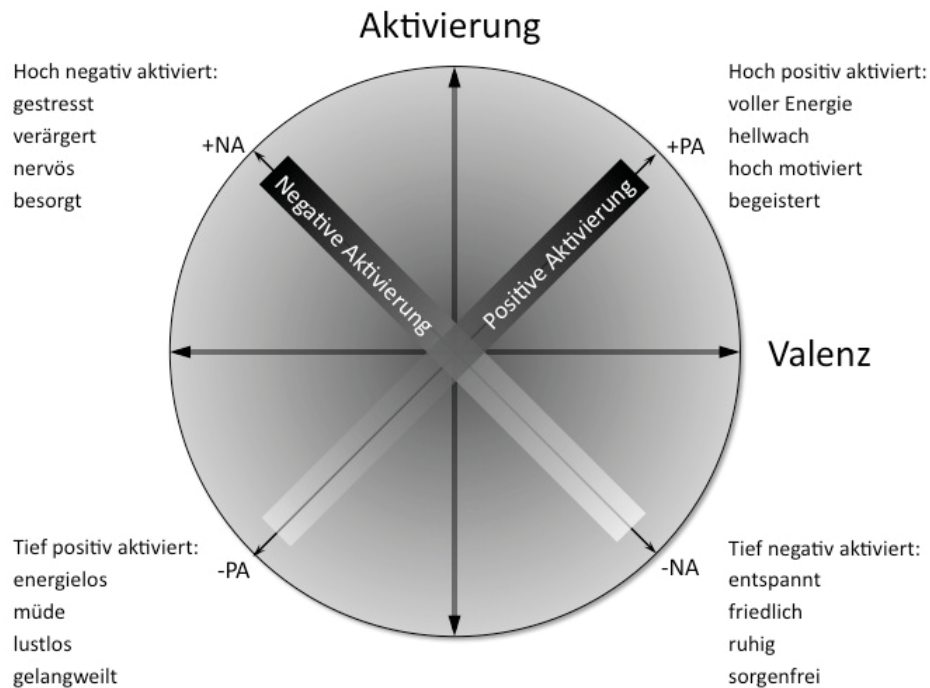


Abbildung 1: Circumplexmodell der Befindensqualität (in Anlehnung an Schallberger, 2000, S. 17; nach Watson & Tellegen, 1985)

In den im vorherigen Kapitel zitierten Studien mit Hörgeschädigten in der Integration wurde das habituelle Befinden (Lebensqualität, Integrationsbefinden, Lebenszufriedenheit o.ä.) gemessen – mit Ausnahme der diesem Projekt vorangehenden Studie von Audeoud & Wertli (2011). In der Regel wird eine einmalige, allgemeine Einschätzung der eigenen Situation erhoben. Darin kann das Problem gesehen werden, dass das Befinden auf einem sehr hohen Aggregationsniveau gemessen wird – Bedingungen des Settings sind nicht erfasst und somit bleibt unklar, wie das ‚Mikrogeschehen‘ im Alltag beschaffen ist. Mit einer Untersuchung spezifischer Alltagssituationen kann genauer gefragt werden, welche Aspekte einen Effekt auf das Erleben von Situationen haben. Gerade in der Hörgeschädigtenpädagogik wird die Gestaltung des Settings (Störlärminderung, Benutzung der FM-Anlage, visuelle Kontaktmöglichkeit, Sitzplatzwahl, etc.) als zentral gesehen. Aus Praxiserzählungen von Betroffenen, von Eltern oder Lehrpersonen wird klar, dass es alltägliche Schwierigkeiten in der Gestaltung der hörgeschädigtengerechten Settings gibt, aber wie Schneiders et al. (2007) es formulieren, „little is known about how such disturbances manifest themselves in everyday contexts“ (S. 697).

Der eben genannte Alltagskontext ist zu verstehen als die situative Bedingung (beispielsweise Lautstärke, Sozialform, Tageszeit, etc.) sowie die jeweilige Tätigkeit im Moment, die die aktuelle Befindensqualität beeinflusst (Trias der Tätigkeit nach Aellig, 2004, siehe obere Hälfte der folgenden Abbildung).

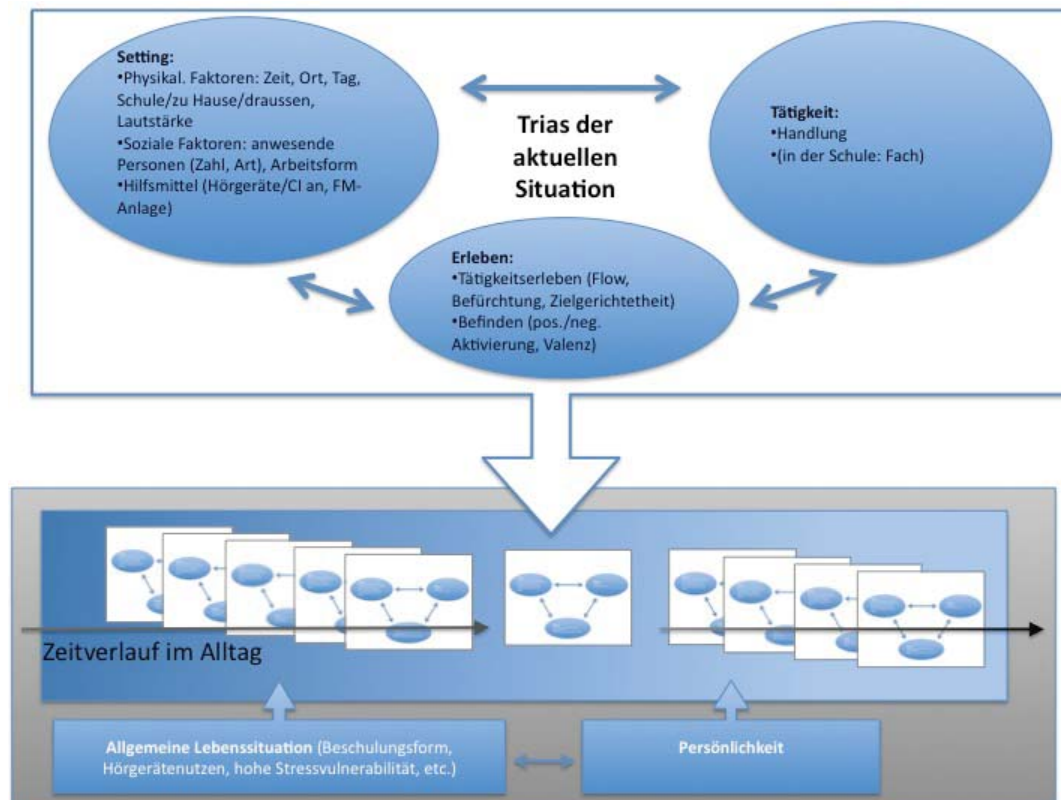


Abbildung 2: Faktoren, die die Trias der aktuellen Situation im Zeitverlauf des Alltags beeinflussen

Weiter ist jedoch die Trias der Situation im Alltagsverlauf ebenfalls als *Verlauf* zu sehen, welcher von der allgemeinen Lebenssituation und der Persönlichkeit beeinflusst wird. Diese Faktoren sollten berücksichtigt werden, wenn das Befinden gemessen wird.

2.1.2 Hörschädigung / hörgeschädigt / hörend

Anstelle des Begriffs ‚hörgeschädigt‘ wird oftmals die Bezeichnung ‚hörbeeinträchtigt‘ oder ‚hörbehindert‘ verwendet – nicht selten mit dem Hinweis darauf, dass nicht die Hörschädigung an sich von hoher Relevanz für einen Menschen ist, sondern deren Auswirkungen. Diese Argumentation ist durchaus stichhaltig. In dieser Arbeit wird dennoch der Begriff ‚hörgeschädigt‘ verwendet, weil er ein gemeinsa-

mes Merkmal dieser Gruppe umschreibt, ohne präjudizieren zu wollen, inwieweit und in welchem Ausmass die Person beeinträchtigt oder behindert ist.

In Abgrenzung zum Begriff ‚hörgeschädigt‘ wird für Kinder und Jugendliche ohne Höreinschränkung der Begriff ‚hörend‘ verwendet – im Bewusstsein, dass auch Hörgeschädigte (apparativ unterstützt oder nicht) in vielen Fällen über ein bestimmtes Hörvermögen verfügen. Der Begriff ‚hörend‘ wird jedoch hier der Einfachheit halber Begrifflichkeiten wie ‚guthörend‘, ‚normalhörend‘ oder ‚nicht hörgeschädigt‘ vorgezogen.

2.1.3 Integration / Separation; integriert / separiert

Integration und Separation kann in sehr unterschiedlicher Art verstanden werden – beispielsweise sozial, räumlich, kulturell, schulisch oder beruflich. Wenn in der vorliegenden Forschungsarbeit von ‚integriert‘ oder ‚separiert‘ gesprochen wird, ist das Setting der schulischen Förderung gemeint. Meist verwenden wir diese Begriffe eingebunden in präzisierenden Formulierungen (wie z.B. ‚integriert beschulte Schülerinnen und Schüler‘ oder ‚separiert beschulte Schülerinnen und Schüler‘). Diese Begriffe beinhalten in unserem Verständnis keine moralische oder fachliche Wertung.

Wie schon erwähnt ist die Mehrheit der hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen integrativ beschult. Es gibt demgegenüber in der deutschsprachigen Schweiz verschiedene Institutionen, die Angebote der separierten Schulung für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche anbieten. An dieser Stelle wird eine bestimmte Institution hervorgehoben, weil im Rahmen dieses Forschungsprojekts Schülerinnen und Schüler dieser Institution teilgenommen haben: der ‚Landenhof – Zentrum und Schweizerische Schule für Schwerhörige‘. Diese Institution schult und betreut hörgeschädigte Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zum Abschluss der obligatorischen Bildung. Auf der Sekundarstufe I werden verschiedene, auch höhere, Bildungsniveaus angeboten. Diesbezüglich unterscheidet sich der Landenhof von den meisten anderen Sonderschulen für Hörgeschädigte in der Deutschschweiz, die sich in der Regel eher auf Sekundarschulniveaus grundlegender Anforderungen ausgerichtet haben.

Für das beschriebene schulische Angebot deckt der Landenhof ein grosses Einzugsgebiet ab: Hörgeschädigte Kinder und Jugendliche aus der gesamten deutschsprachigen Schweiz können aufgenommen werden. Aus diesem Grund gehört auch ein Internat mit zum Angebot. Für die geographisch umliegenden Re-

gionen übernimmt der Landenhof zusätzlich die Frühförderung von hörgeschädigten Kleinkindern sowie die audiopädagogische Beratung und Unterstützung von integriert geschulten hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern.

2.2 Vorarbeiten zum vorliegenden Projekt

In einer dem vorliegenden Projekt vorangehenden Forschungsarbeit von Audeoud & Wertli (2011) wurden 11- bis 13- jährige hörgeschädigte Kinder, die integriert beschult wurden, in gleicher Weise wie im vorliegenden Projekt zu ihrem habituellen und aktuellen Befinden untersucht. In dieser quantitativen Studie wurden 78 hörgeschädigte Kinder und eine Kontrollgruppe von 78 hörenden Kindern derselben Klassen zu ihrer Lebensqualität (Kiddo-KINDL, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) und ihrer Stressvulnerabilität und Stresssymptomatik (SSKJ 3-8, Lohaus et al., 2006) befragt. Diese Perspektive auf ihr *habituelles* Befinden wurde ergänzt durch die Perspektive des aktuellen Befindens: Mit der Experience-Sampling-Method wurde ihr *aktuelles* Befinden (Tätigkeitserleben und positive und negative Aktivierung) an fünf Zeitpunkten pro Tag während sieben Tagen erfasst (sowohl während der Schulzeit als auch während der ausserschulischen Zeit, ca. 35 Zeitpunkte pro Kind).

Vergleiche zwischen den beiden Gruppen ergaben, dass kaum signifikante Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Kindern in ihrem Wohlbefinden (*habituelles Befinden*, respektive Lebensqualität) festzustellen sind, sie zeigen gleich hohe oder tendenziell eine etwas höhere Lebensqualität als ihre hörenden Peers. Es gibt Anzeichen für hörstatusspezifische – allerdings relativ kleine – Unterschiede innerhalb der Hörgeschädigtengruppe; so zeigen die einseitig hörgeschädigten Kinder durchschnittlich die tiefsten Werte im Wohlbefinden. Es zeigen sich keine signifikanten Unterschiede im Stressempfinden zwischen den beiden Gruppen ‚hörgeschädigt‘ und ‚hörend‘. Querschnittvergleiche der Altersgruppen zwischen hörgeschädigten und hörenden Schülerinnen und Schülern legen jedoch die Tendenz offen, dass die älteren hörgeschädigten Kinder (12- und 13- Jährige) höhere Werte in der Stressvulnerabilität zeigen, als dies die etwas jüngeren Kinder (11- Jährige) tun, vor allem bei den Mädchen. Die Kinder erreichen jedoch keine Werte im Risikobereich. Es kann vermutet werden, dass die Kinder mit der Pubertät ein höheres Stresslevel erreichen, was durch die Literatur bestätigt wird (bsp. Lohaus et al. 2006, Larson & Ham, 1993). Gleichzeitig haben die hörgeschädigten

Kinder eine etwas höhere Vermeidungstendenz, betrachtet man die Bewältigungsstrategien der beiden Gruppen.

Ergebnisse zur *aktuellen Befindensqualität* in verschiedenen Alltagssituationen weisen ein interessantes Bild auf: Die hörgeschädigten Kinder sind positiver aktiviert als ihre hörenden Peers, sie sind wacher und tendenziell konzentrierter. Sie erleben in ihrem Alltag die positive Aktivierung mit einer grösseren Intensität. Wiederum sind es die einseitig Hörgeschädigten, die etwas häufiger negativ aktiviert und seltener positiv aktiviert sind als alle anderen Gruppen. Die Messungen zum aktuellen Befinden in konkreten Situationsaufnahmen zeigen jedoch, dass es Situationen im Alltag gibt, die gerade für hörgeschädigte Kinder ein negatives Befinden auslösen: Beispielsweise haben hörgeschädigte Kinder eine höhere negative Aktivierung als hörende Peers bei unkontrollierten Lernsituationen, bei Partnerarbeiten, bei Pausensituationen und zum Teil auch zu Hause, wenn es zu laut ist. Zusammenhänge zwischen aktuellem und habituellem Befinden sind bei den Hörgeschädigten stärker (positive Aktivierung und Lebensqualität $r_{PA+LQ} = .601^{**}$ oder positive Aktivierung und Stresssymptomatik $r_{PA+SYM} = -.441^{**}$) als bei den Hörenden ($r_{PA+LQ} = .434^{**}$ oder $r_{PA+SYM} = -.256^*$).

Die Resultate zeigen, dass die hörgeschädigten 11- bis 13- Jährigen eine relativ gleiche oder sogar höhere Befindensqualität zeigen als die Hörenden. Studienergebnisse aus anderen Ländern (Bess et al., 1998; Brunnberg et al., 2008; van Eldik, 2005) zeigen jedoch, dass bei etwas älteren hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen im integrativen Setting die Befindensqualität signifikant tiefer liegt und sie Stresssymptome zeigen. Es ist möglich, dass es sich eventuell um einen Entwicklungseffekt handelt; sind die untersuchten Kinder älter, könnte sich ein grösserer Unterschied zu den hörenden Peers ergeben.

Die erhobenen Daten dieses vorangehenden Projekts werden dazu verwendet, diesem Entwicklungseffekt auf die Spur zu kommen, indem sie als Daten eines ersten Zeitpunktes fungieren (Zeitpunkt 1 genannt), die mit einer erneuten Erhebung (Zeitpunkt 2) verglichen werden.

2.3 Übergang vom Kindesalter zum Jugendalter bei Hörgeschädigten

Studien zeigen, dass die Zeit der Pubertät – also dem Übergang vom Kindesalter zur Adoleszenz – bei Hörenden die Zeit der grössten Diskontinuität im Befinden ist

(Simmons et al., 1987). Larson und Lampman-Petratis (1989) finden einen signifikanten Abwärtstrend im aktuellen Befinden hörender 10- bis 14- Jähriger, sowohl durch „decreased frequency of extreme positive states and increased frequency of negative states“ (Larson et al., 2002, S. 1152). Es ist anzunehmen, dass derselbe Trend für Hörgeschädigte gilt. Doch ist zu fragen, ob dieser Trend nicht von einer grösseren Zunahme negativen Befindens gezeichnet ist. Eine mögliche Zunahme des hörgeschädigtenspezifischen Stresses wird folgend beschrieben:

Wenn hörgeschädigte Kinder in der schulischen Integration sind, bringen sie spezifische Voraussetzungen mit, um dort bestehen zu können (siehe Eriks-Brophy et al., 2006): Eine verständliche Lautsprache, gute Hörgeräte- oder CI-Anpassung, soziale Kompetenz, hohe Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und Ausdauer, ein gesundes Selbstbewusstsein sowie gute Kompensationsstrategien. Diese Kompetenzen müssen über die Zeit hinweg beibehalten werden, damit sie den Anforderungen eines integrativen Settings genügen und sie dort bleiben können. Der Audiopädagogische Dienst (Abkürzung APD) unterstützt die Kinder dabei. Oft gelingt der Start in der Grundschule recht gut. Nehmen die Anforderungen jedoch zu, kann es schwierig werden.

In der Schweiz besteht zwischen dem Kindes- und dem Jugendalter bezüglich des Bildungsangebots eine eklatante Schnittstelle: Die Primarstufe ist bis zur 5. oder 6. Klasse im Sinne einer Gesamtschule ohne selektive Leistungszüge organisiert. Eine erhebliche Anzahl der Lektionen wird von der Klassenlehrperson erteilt. Oftmals bleibt die Klassenzusammensetzung vom Kindergarten bis zum Abschluss der Primarstufe relativ stabil.

Diese Situation ändert sich mit dem Eintritt in die Sekundarstufe: Das Schulhaus wird gewechselt. Die Kinder werden in bis zu fünf Leistungsstufen aufgegliedert (Untergymnasium, drei verschiedene Sekundarniveaus, allenfalls zusätzlich Kleinklasse für Schüler/innen mit Leistungs- und/oder Verhaltensproblemen). Je höher der Sekundarschultypus ist, desto ausgeprägter ist das Fachlehrersystem und desto weniger individuelle Unterstützung kann bei nicht voll erbrachter Leistung erwartet werden: Wird das geforderte Leistungsniveau nicht erfüllt, droht eine Abstufung in den nächst tieferen Sekundarschultypus.

Dass der Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I⁶ insbesondere auch für Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung eine schwierige Phase darstellt, ist in der Literatur mehrfach beschrieben (Lönne, 2009; Lindner, 2009). Tatsächlich gibt es eine nicht geringe Anzahl hörgeschädigter Kinder (ein Drittel der Kinder der sechsten Klassen aus der vorangehenden Studie, siehe Audoud & Wertli, 2011), die das integrative Setting verlassen und zum separativen Setting wechseln – so genannte *Wechsler*. Lindner (2009) beschreibt die Begründungen für einen solchen Wechsel: Ausschlaggebend sind der zunehmende Leistungsdruck und das Steigen der sozial-emotionalen Belastungen. Dies geht mit Befunden einher, die zeigen, dass hörgeschädigte Kinder eine zwei- bis dreifach höhere Häufigkeit von sozial-emotionalen Problemen zeigen als hörende Gleichaltrige (Lönne, 2009; Hintermair, 2006; van Eldik, 2005). Halten die Probleme an, können seelische und/oder körperliche Symptome offenbar werden, die bei jüngeren Kindern so noch nicht sichtbar sind. Leider sind zu der Symptomentwicklung von hörgeschädigten Kindern keine Längsschnittstudien auffindbar. Nur Befunde aus Querschnittstudien haben diese Symptomatik erfasst.

Nebst dem Alter scheinen der Hörstatus und die Kommunikationskompetenz Einfluss auf das Alltagserleben und somit auf das aktuelle Befinden zu nehmen. Eine aktive Partizipation am Unterrichtsalltag, insbesondere die gelingende Interaktion mit den Klassenkameraden und der Lehrperson, ist von zentraler Bedeutung für emotionale, soziale und schulische Erfolge. Es zeigt sich, „dass Kinder mit höherem Hörverlust grössere Schwierigkeiten in ihrer erlebten Partizipation im Unterricht wahrnehmen“ (Elanjimattom & Hintermair, 2009, S. 65), da ihr Wohlbefinden von anderen situativen Faktoren abhängig ist, als dies bei Kindern mit weniger hohem Hörverlust der Fall ist. Je höher der Hörverlust, desto anstrengender ist es, Interaktionssituationen zu folgen. Doch zeigen Befunde der dem vorliegenden Projekt vorangehenden Studie, dass keine linearer Zusammenhang zwischen Befinden und Hörschädigung vorhanden ist ($r=-.051$, $p=.671$)⁷; hier geben gerade die einseitig hörgeschädigten Kinder an, dass sie tiefere Werte in der Lebensqualität haben als die hörenden Peers und die anderen hörgeschädigten Peers.

⁶ In der Schweiz ist dieser Übergang in den meisten Kantonen nach der 6. Grundschulklasse. Kinder sind dann in der Regel 12 Jahre alt.

⁷ Im Gegensatz zu erwachsenen Hörgeschädigten, bei denen von Eide und Gundersen (2004, in Kvam et al., 2007) festgehalten wird, „that there was a positive correlation between degree of hearing loss and reported mental health problems and a negative correlation between degree of hearing loss and reported quality of life“ (S. 2).

Eine erneute Erhebung derselben Kinder drei Jahre später könnte den Beginn einer solchen Entwicklung beschreiben (was mit der vorliegenden Studie nun realisiert wurde). Es ist wichtig zu wissen, ob der weitere Verlauf ähnlich dem der hörenden Kinder ist, oder ob er tatsächlich ein risikohaftes Ausmass annimmt, oder ob das Wohlbefinden auf dem hohen Level verbleibt. Es wäre zudem denkbar, dass es für verschiedene Hörstatusgruppen unterschiedliche Entwicklungsprozesse gibt, da sie mit verschiedenen Voraussetzungen leben. Es wird vermutet, dass sich die Entwicklung je nach Hörschädigung anders vollzieht: „Perhaps a slight or mild hearing loss has more important implications during the adolescent period in life than during younger years“ (Brunnberg, 2008, S. 332f). Es ist zudem denkbar, dass das Beschulungssetting einen erheblichen Einfluss auf das Befinden ausübt, da es einen Teil der Lebenssituation des Kindes oder Jugendlichen ausmacht.

3 Zielsetzung und Fragestellungen

Zentraler Gegenstand dieser Arbeit ist deshalb das subjektiv erfasste aktuelle und habituelle Befinden hörgeschädigter *Jugendlicher* in Alltagssituationen sowie die Veränderung dieser Befindensqualität vom Kindes- zum Jugendalter. Das vorliegende Projekt wird als Folgestudie des Projekts A.8 (Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit, Forschungsprojekt der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, HfH; Zeitpunkt 1) gesehen, da für die Veränderungsanalysen die vorherigen Daten derselben Kinder benutzt werden. Es sind dieselben hörgeschädigten Kinder – nun integriert oder separiert beschulte Jugendliche – und dieselbe Kontrollgruppe hörender Jugendlicher mit dem vorliegenden Projekt erneut untersucht worden (Zeitpunkt 2). Als weitere Kontrollgruppe kommen hörgeschädigte Jugendliche im separierten Setting dazu.

Es soll untersucht werden, wie hörgeschädigte Jugendliche im Vergleich zu hörenden Jugendlichen ihr Befinden in schulischen sowie in ausserschulischen Situationen (Freizeit) erleben und wie sich dieses Erleben verändert hat. Damit wird versucht, einerseits einen Beitrag zur Erklärung situativer, settingbedingter und persönlicher Einflussfaktoren auf das subjektive Befinden Hörgeschädigter zu leisten. Andererseits soll erstmals die Entwicklung Hörgeschädigter nachgezeichnet werden.

Folgende drei Fragebereiche werden beantwortet:

1. Gibt es bedeutsame *Unterschiede* zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem heutigen Befinden? Gibt es zudem innerhalb der Gruppe der Hörgeschädigten Unterschiede zwischen integriert und separiert beschulten Hörgeschädigten in ihrer Befindensqualität?
2. Gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem aktuellen Befinden? (Forschungsfrage 2a)
Welchen *Effekt* haben die aktuellen Bedingungen im Alltagssetting (Lautstärke, Sozialform, Beteiligung anderer am eigenen Tun) auf das aktuelle Befinden bei hörenden und hörgeschädigten Gruppen? (Forschungsfrage 2b)
Sind diese Effekte unterschiedlich in den beiden Beschulungssettings?
3. Inwiefern ist eine *Veränderung* zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und Erhebungszeitpunkt 2 im habituellen Befinden gegeben? Welche Veränderungen gibt es im aktuellen Befinden zwischen den beiden Zeitpunkten?

4 Methodisches Vorgehen

4.1 Stichprobenwahl und Durchführung

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wurden vor drei Jahren mit Hilfe der Audiopädagogischen Dienste⁸ 78 hörgeschädigte Kinder als Stichprobe gewonnen. Diese brachten die folgenden Voraussetzungen mit:

- geboren zwischen 01.01.1995 und 31.12.1997 (zum Zeitpunkt der ersten Untersuchung 11- bis 13- Jahre alt, zum Zeitpunkt der zweiten Untersuchung 14- bis 16- Jahre alt)
- hörgeschädigt ab 30 dB Hörverlust, auch einseitig Hörgeschädigte
- vom Audiopädagogischen Dienst begleitet (Kontaktintensität: von Abklärungstelefon einmal jährlich bis 5 Stunden Betreuung pro Woche)
- integriert in eine Regelklasse (oder Privatschule), kein Sonderschulbesuch
- dürfen angepasste Lernziele/Leistungsbewertung haben, aber keine geistige Behinderung

Als Vergleichsgruppe wurde damals durch Zufallsstichprobe ein motiviertes, hörendes Kind aus derselben Klasse des hörgeschädigten Kindes ausgewählt.

Alle 156 Jugendlichen wurden erneut für die neue Folgestudie angeschrieben – nachdem bei den Audiopädagogischen Diensten und Schulleitungen ein Einverständnis zur Durchführung einer Folgestudie eingeholt wurde – und die Eltern informiert (Einverständniserklärung), ebenso die Lehrpersonen. Um die Stichprobenmortalität so gering wie möglich zu halten, wurden die Eltern der Kinder und die Kinder selbst zwischen der ersten und zweiten Erhebung schon vorinformiert, dass eine Längsschnittstudie geplant ist.

Zur Vorbereitung der Kontaktaufnahme der Hörgeschädigten für die zweite Erhebung sind die audiopädagogischen Dienste angeschrieben worden, mit der Bitte zur Überprüfung der aktuellen Adressen der betreuten Kinder, respektive Jugend-

⁸ Es bestehen 6 Audiopädagogische Dienste (angegliedert an die Sonderschulzentren für Hörgeschädigte), die je von der Projektleitung eine ausführliche Einführung in das Projektbekommen haben (Präsentation, Fragemöglichkeiten). Diejenigen Audiopädagoginnen und Audiopädagogen (folgen AP), die damals Kinder der 5. oder 6. Klasse begleiteten, wurden gebeten an, der Stichprobengenerierung mitzumachen. Alle haben sich bereit erklärt und wurden von ihren Diensten dafür freigestellt. Nach einem Leitfaden haben sie die möglichen Kinder persönlich angefragt und sie motiviert. Wollte ein Kind mitmachen, wurde das Einverständnis der Eltern eingeholt (mit Begleitinformationen), ebenso der Klassenlehrperson. Diese Kinder wurden der Projektleitung gemeldet. Kinder, die nicht teilnehmen wollten, wurden ebenfalls gemeldet mit einer Begründung durch die APs.

lichen. Dabei ist eine interessante Auflistung des Verbleibs oder Wechsels der hörgeschädigten Kinder nach der 6. Primarstufe entstanden:

- 57 von den 78 vor drei Jahren integriert Beschulerten besuchen nach wie vor eine Regelschule (73%)
- 12 Jugendliche haben in den Landenhof gewechselt (Zentrum und schweizerische Schule für Schwerhörige, Unterentfelden, Sekundarschultypen mit höheren Leistungsniveaus) (15%)
- 4 Jugendliche haben in ein heilpädagogisches Zentrum (für Schülerinnen und Schüler mit zusätzlichen kognitiven Beeinträchtigungen) gewechselt (5%)
- 2 Jugendliche haben in eine Privatschule gewechselt (3%)
- 1 Jugendlicher hat in die Sek3 (spezialisierte Sonderschulinstitution für Hörgeschädigte auf der Sekundarstufe I in Zürich) gewechselt (1%)
- 2 Jugendliche sind schon aus der Schule und in einer Berufslehre (3%)

Ausser die beiden letzten Jugendlichen sind alle angeschrieben und für die Erhebung motiviert worden. Bei den 12 Jugendlichen, die in den Landenhof gewechselt haben, sind zusätzlich – nach einer Informationsveranstaltung der betreffenden Klassenlehrpersonen – deren Klassenkameraden zur Teilnahme motiviert worden, so dass in dieser Institution fünf ganze Klassen gleichzeitig erhoben wurden.

Die Instrumente sind einer Expertengruppe vorgelegt und diskutiert worden. Mit einem Pretest sind die Erhebungsinstrumente getestet worden, ebenso der Instruktionsleitfaden. Die Instrumente mussten nur geringfügig verbessert werden.

Nach der Anmeldung der Jugendlichen, wurde die Erhebung wie folgt durchgeführt:

Die Jugendlichen wurden am ersten Erhebungstag instruiert (in der Mehrheit einzeln) von ausgebildeten Instruktorinnen⁹ (Studierende der Logopädie und Psychomotorik). Die/der Jugendliche bekam ein iPhone, einen Benutzervertrag (siehe Anhang 11.3) und eine Karte (Code des iPhones, Notfallnummer, wichtigste Handhabungsregeln, Benutzerlimit). Die Handhabung des iPhones, das Verständnis des Fragebogens sowie die Eingabe der Antworten wurden vor Ort geübt und an einem Erstsinal getestet. Für allfällige Probleme oder Fragen während der

⁹ Der eingeübte Leitfaden garantierte, dass alle Instruktorinnen den Jugendlichen dieselben Informationen gaben.

Erhebungswoche stand eine Notfallnummer zur Verfügung. Die Jugendlichen durften als Belohnung für die Teilnahme an der Erhebung ein Benutzerkontingent für Internetbenutzung ausschöpfen (230MB), jedoch nicht telefonieren oder SMS schreiben¹⁰. Die Geräte wurden für Telefonie gesperrt.

Das signalkontingente Zeitstichprobenverfahren (vgl. Hektner et al., 2007) wurde während einer durchschnittlichen Schulwoche ohne Feiertage (ausgewählt vom Jugendlichen in Absprache mit der Klassenlehrperson) durchgeführt. Der/die Jugendliche erhielt sieben SMS pro Tag mit der Aufforderung, den internetbasierten Fragebogen anzuklicken und herunterzuladen und ihn unmittelbar auszufüllen. Danach konnten sie ihre Tätigkeit wieder aufnehmen – dies an sieben aufeinanderfolgenden Tagen.

Am Ende der Erhebungswoche wurde ein Schlussfragebogen ausgefüllt, und das Material (iPhone, Schlussfragebogen) wurde von der Instruktorin wieder abgeholt.

Sieben der 12 Jugendlichen, die in den Landenhof gewechselt hatten, wurden zusätzlich angefragt, ob sie an einem vertiefenden Interview teilnehmen würden, welches den Wechsel der Kinder vom integrativen ins separative Setting zum Thema hatte. Diese Vertiefung wurde im Rahmen einer Lizentiatsarbeit¹¹ bearbeitet.

4.2 Erhebungsinstrumente

4.2.1 Experience Sampling Form (aktuelles Befinden)

Für die Erfassung des aktuellen Befindens ist der Experience Sampling Form (ESF) der vorangehenden Studie übernommen worden, bestehend aus PANAVA-Skala (siehe Tabelle 1) und die Beschreibung der situativen Bedingungen wie Signalnummer, Datum, Signalzeit, Tätigkeit und Setting: Lautstärke, Aufenthaltsort, Sozialform, Kommunikationsgelingen, für hörgeschädigte Kinder Angaben zum Hörgerät und FM-Anlage. Dieses Instrument wurde sieben Mal am Tag eine Woche lang auf einem internetbasierten Fragebogen auf einem iPhone ausgefüllt

¹⁰ Mit Ausnahme der Notteléfonoummer, die die Forschungsleitung direkt anwählte.

¹¹ Die Hauptergebnisse dieser Arbeit (Ursula Liechti, „Qualitative Untersuchung zur Situation von jugendlichen gehörlosen Schüler/innen, in Bezug auf ihren Übertritt von der Integration in die Sonderschule“) werden in Abschnitt 6.7 beschrieben.

(siehe Anhang Abschnitt 11.2). Der Fragebogen wurde mit Limesurvey durchgeführt.

Tabelle 1: Items der Experience Sampling Form

| Skala | Subskala | Itembeispiele | Codierung |
|--|--|--|--|
| PANAVA-Skala: (Schallberger, 2005) | Positive Aktivierung | hellwach – müde viel Energie – keine Energie sehr motiviert – keine Lust begeistert – gelangweilt | 7-stufige Skalierung zwischen Adjektivgegen- teile |
| | Negative Aktivierung | ruhig – nervös entspannt – gestresst friedlich – verärgert wenig Sorgen – viele Sorgen | |
| | Valenz | glücklich – unglücklich zufrieden – unzufrieden | |
| Tätigkeiten ¹² | Schule | Wann in der Schule ist das Signal gekommen? | |
| | Beschäftigte Freizeit | Wann in deiner beschäftigten Frei- zeit ist das Signal gekommen? | |
| | Freie Freizeit | Wann in deiner freien Freizeit ist das Signal gekommen? | |
| | | Hättest du etwas anderes machen sollen? | 0=nein, 1=ja |
| | | Hast du das, was du gemacht hast, machen wollen? | 0=nein, 1=ja |
| Settingbedingung | Lautstärke | Wie laut war es dort? | 1=sehr leise, 7=sehr laut |
| | Sozialform | Bist du allein gewesen? | 0=nein, 1=ja |
| | | Mit wie vielen Personen warst du zusammen? | 1= mit einer, 2=mit 2, 3=mit mehr als 2 |
| | | Wie fest habt ihr zusammen etwas gemacht | 1= Beteiligung sehr ge- ring, 7=sehr gross |
| | Kommunikation | Hast du alles verstanden? | 0=gar nicht, 6=sehr |
| | | Hast du nachfragen müssen? | 0=nein, 1=ja |
| | Wie sicher bist du, dass du andere verstanden hast? | 0=gar nicht, 6=sehr | |
| (Nur hörgeschä- digte Jugendliche) | Hörgeräte und Hilfs- mittel | Sind deine Hörgeräte/CI angeschal- tet? | 0=nein, 1=ja |
| | | Haben die Hörgeräte/CI geholfen? | 0=nein, 1=ja |
| | | Ist die FM-Anlage an? | 0=nein, 1=ja, 2=ich hab keine |
| | | Hat die FM-Anlage funktioniert? | 0=nein, 1=ja |

4.2.2 Erhebungsinstrumente zum habituellen Befinden

Am Ende der Erhebungswoche sind in einem Schlussfragebogen die sozioökonomischen Daten der Jugendlichen sowie die Lebensqualität, Angaben zum Stress und die Persönlichkeitsdimensionen „Big Five“ aufgenommen worden. Auch hier

¹² Die kategorialen Variablen der Tätigkeiten in jedem der drei Bereiche sind in **Tabelle 11** in Abschnitt 5.3 ersichtlich.

wurden dieselben Instrumente, evt. auf Jugendsprache adaptiert, verwendet wie Audeoud und Wertli vor drei Jahren.

Mit dem international standardisierten KINDL-Fragebogen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) liegt ein jugendgerechtes Erhebungsinstrument vor. Für die Jugendlichen im Alter von 12 bis 16 ist eine eigene Fassung (Kiddo-KINDL^R) getestet worden (deutsche Normstichprobe). Für dieses Alter liegt ebenfalls eine Selbstbeurteilungsform vor, die das Alter und die Textverständniskompetenz der Jugendlichen berücksichtigt. Es prüft dieselben Subskalen (siehe Tabelle 2) wie das Instrument Kid-KINDL, das für die Kinder vor drei Jahren eingesetzt wurde. Die psychometrischen Befunde zeigen eine zufriedenstellende Reliabilität (Cronbach $\alpha > .70$ für die Mehrheit der Subskalen) und eine befriedigende konvergente Validität des Verfahrens. Der Fragebogen ist in sieben Subskalen gegliedert:

Tabelle 2: Struktur des Kiddo-KINDL-Fragebogens zur Erfassung der gesundheitsbezogenen Lebensqualität bei Jugendlichen (Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000)

| Subskala | Itemanzahl | Itembeispiel |
|----------------------------------|---|---|
| Körperliches Wohlbefinden | 4 Items (fünfstufig: nie, selten, manchmal, oft, immer) | In der letzten Woche hatte ich Kopfschmerzen oder Bauchschmerzen. |
| Psychisches Wohlbefinden | 4 Items (fünfstufig) | ...habe ich Angst gehabt. |
| Selbstwert | 4 Items (fünfstufig) | ... war ich stolz auf mich. |
| Familie | 4 Items (fünfstufig) | ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden. |
| Freunde | 4 Items (fünfstufig) | ... bin ich bei den anderen gut angekommen. |
| Funktionsfähigkeit in der Schule | 4 Items (fünfstufig) | ... habe ich die Aufgaben gut geschafft. |

Mit dem SSKJ 3-8 (Lohaus et al., 2006) sollen das Stressvorkommen, die Bewältigungsstrategien (in einer sozialen und einer leistungsorientierten Situation) und die psychische und physische Symptombelastungen erfragt werden. Die Anleitung und die Formulierungen der Items sind jugendlichengerecht. Die interne Konsistenz ist hinreichend ($.66 < \alpha < .89$). Der Fragebogen umfasst folgende Bereiche:

Tabelle 3: Übersicht über die Skalen des SSKJ 3-8 (Lohaus et al., 2006)

| Skala | Itemanzahl | Itembeispiel |
|--|--|--|
| Stressvulnerabilität <ul style="list-style-type: none"> • Schlecht über dich reden • Eltern treiben an bei Hausaufgaben • Ausschluss • Schlechte Noten • Streit • Eltern hören nicht zu | 6 Items (vierstufig: gar kein Stress, wenig Stress, viel Stress, sehr viel Stress) | Stell dir vor, dass andere in der Pause schlecht über dich reden. Wieviel Stress hast du, wenn dir so was passiert? |
| Stressbewältigungsstrategien¹³ <ul style="list-style-type: none"> • Suche nach sozialer Unterstützung • Problemorientierte Bewältigung • Vermeidende Bewältigung • Konstruktiv-palliative Emotionsregulation • Destruktiv-aggressive Emotionsregulation | Je 6 Items (fünfstufig: nie, selten, manchmal, oft, immer) | Du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten. ...dann werde ich sauer und knalle die Tür hinter mir zu. |
| Stresssymptomatik <ul style="list-style-type: none"> • Physische Symptomatik • Psychische Symptomatik <ul style="list-style-type: none"> - Subskala Ärger - Subskala Traurigkeit - Subskala Angst | 6 Items (dreistufig: keinmal, einmal, mehrmals) 12 Items (dreistufig) | Wie oft war dir in der letzten Woche schwindlig? Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich? Wie oft warst du traurig? Wie oft warst du aufgeregt? |

Zusätzlich wurde Skalen zur Erfassung der kommunikativen Partizipation (Elanjimattom & Hintermair, 2009 sowie Hintermair & Lepold, 2010; adaptierter CPQ von Antia, Sabers & Stinson, 2007) benutzt. Es werden zwei Dimensionen unterschieden:

- eine kognitive Dimension von Partizipation im Klassenzimmer zeigt die Qualität der Informationen, die Lernende bekommen.
- eine affektive Dimension stellt das subjektive Erleben der kommunikativen Erfahrungen dar.

¹³ Folkman und Lazarus (1980) schlagen die Differenzierung zwischen problemorientierten und emotionsregulierenden Bewältigungsstrategien vor. Suche nach sozialer Unterstützung und problemorientierte Bewältigung (mit einer Handlung direkt etwas tun) sind in erster Linie direkt auf die Problemlösung gerichtet. Emotionsregulierende Strategien sind konstruktive-palliative (Erholung) und destruktiv-aggressive Bewältigungsstrategien, die sich vor allem auf nach innen gerichtete Regulation und Spannungslösung konzentrieren.

Tabelle 4: Übersicht über die Skalen der Kommunikation (Hintermair & Lepold, 2010)

| Skala | Itemanzahl | Itembeispiel |
|---|--|---|
| Lehrerverstehen | 7 Items (intervallskaliert 0=fast nie, bis 3=fast immer) | Meine Klassenlehrperson versteht mich Ich verstehe den Lehrer, wenn er erklärt, was ich lernen soll |
| Schülerverstehen | 5 Items (intervallskaliert 0=fast nie, bis 3=fast immer) | Die anderen Schüler verstehen mich Ich nehme an Diskussionen in der Klasse teil |
| Positiv aktiviert Kommunikation | 7 Items (intervallskaliert 0=fast nie, bis 3=fast immer) | Ich fühle mich gut bei der Verständigung in der Klasse Ich bin entspannt bei Gesprächen mit einem Schüler |
| Negativ aktivierte Kommunikation | 9 Items (intervallskaliert 0=fast nie, bis 3=fast immer) | Ich bin frustriert, weil es schwer ist, mich mit anderen zu unterhalten Ich rege mich auf, weil der Lehrer mich nicht versteht |

Weiter wurden die fünf Persönlichkeitsdimensionen Big Five erfasst¹⁴. Sie entstammen einer kindgerecht adaptierten Form des Erhebungsinstrumentes für Erwachsene von Schallberger und Venetz (1999). Es besteht aus 20 Adjektivpaaren. Folgend wird ein Auszug gegeben:

Tabelle : Fünf Persönlichkeitsdimensionen „Big Five“, MRS-Inventar (nach Schallberger & Venetz, 1999)

| Skala | Subskala | Itembeispiel |
|----------|--------------------|---------------------------------|
| Big Five | Neurotizismus | unsicher – sicher |
| | Extraversion | gesprächig – schweigsam |
| | Offenheit | keine Phantasie – phantasievoll |
| | Verträglichkeit | reizbar – gutmütig |
| | Gewissenhaftigkeit | unachtsam – ordentlich |

¹⁴ Die fünf Dimensionen der Persönlichkeit sind in jeder Person verschiedenst ausgeprägt (hohe oder tiefe Werte):
 1. Neurotizismus: Hohe Werte bedeuten Ängstlichkeit, Trauer, Unsicherheit, Reizbarkeit, soziale Befangenheit. Tiefe Werte bedeuten, Menschen sind stabile Personen, die wenig reizbare und negative Stimmungszustände haben.
 2. Extraversion: Hohe Werte bedeuten, Menschen sind an zwischenmenschlicher Interaktion interessiert, aktiv, gesellig, durchsetzungsfähig, frohsinnig. Tiefe Werte: Einsam, verschlossen, wenig begeisterungsfähig.
 3. Offenheit: Hohe Werte bedeuten, Menschen sind offen oder neugierig für neue Erfahrungen, Erlebnisse und Eindrücke, haben Phantasie, sind experimentierfreudig und künstlerisch interessiert. Tiefe Werte: Ziehen Bewährtes dem Neuen vor, zeigen wenig Toleranz, nehmen emotionale Reaktionen weniger wahr.
 4. Verträglichkeit: Hohe Werte bedeuten Gutmütigkeit, Entgegenkommen, Verständnis, Vertrauen, Bescheidenheit, Empathie und Kooperation. Tiefe Werte bedeuten Misstrauen und kompetitives Verhalten.
 5. Gewissenhaftigkeit: Hohe Werte bedeuten Ordnungsliebe und Organisationstalent, Pflichtbewusstsein, Leistungsstreben und Zielgerichtetheit, Sorgfalt, Besonnenheit. Menschen mit tiefen Werten sind ungenau, wenig effizient, herauszögernd.

Zudem wurden die sozioökonomischen Daten der Jugendlichen aufgenommen: Geburtsdatum, Geschlecht, zu Hause gesprochene Sprache, Anzahl der Geschwister, Schultyp und Leistungsdurchschnitt des letzten Semesters (in Mathematik und Deutsch).

Der Schlussfragebogen ist im Anhang, Abschnitt 11.1, einzusehen.

5 Stichprobenbeschreibung

In einem ersten Abschnitt 5.1 werden die Jugendlichen beschrieben, für die die Ergebnisse in Kapitel 6 gelten. Einerseits wird dabei nochmals kurz Einblick gegeben in die Stichprobe der ersten Erhebung, da in Abschnitt 6.6 der Vergleich zwischen erster und zweiter Erhebung angestellt wird. Andererseits wird die Stichprobe der neuen Erhebung detaillierter vorgestellt.

In Abschnitt 5.3 ist die signalkontingente Zeitstichprobe der Erhebungswochen der Jugendlichen beschrieben. Damit wird auch auf das Commitment der Jugendlichen bei dieser relativ anspruchsvollen Datenerhebungsmethode eingegangen, welche dann in einem weiteren Schritt die Datenbereinigung der Stichprobe erklärt.

5.1 Stichprobenbeschreibung auf Personenebene

Beim ersten Erhebungszeitpunkt waren die 78 hörenden und 78 hörgeschädigten Kinder in der 3. bis 6. Primarklasse, also vor dem Übertritt in die Sekundarstufe I. Nun drei Jahre später sind die hörgeschädigten Kinder – jetzt 14- bis 16- jährige Jugendliche – in unterschiedlichen Beschulungssettings. Von den 78 Hörgeschädigten haben 43 erneut an der Befragung teilgenommen. 12 der 43 Hörgeschädigten haben beim Übertritt in die Separation gewechselt (folgend Wechsler genannt). Besonders ist nun, dass neben den 12 Wechslern weitere 22 Jugendliche der jeweiligen Klassen mituntersucht wurden. Diese wurden in der ersten Erhebung nicht untersucht. Von den 78 Hörenden haben 35 nochmals bei der Erhebung mitgemacht. Diese drei Gruppen, integriert beschulte und separiert beschulte Hörgeschädigte und Hörende, werden in Tabelle 5 dargestellt.

Die Stichprobenmortalität beträgt bei den Hörgeschädigten 45% und bei den Hörenden 55%; einerseits kann bei 55% (N=42 Hörgeschädigte), respektive 45% (N=35 Hörende) Ausschöpfungsquote von einer hohen Beteiligung gesprochen werden, da die Art der Erhebung sehr aufwendig ist. Andererseits ist jedoch zu bemerken, dass durch die Selbstselektion, also die bewusste Entscheidung eines Jugendlichen, zur Stichprobe zu gehören, kritisch beleuchtet werden soll. Rückschlüsse auf die Gesamtheit der integriert und separiert beschulten, hörgeschädigten Jugendlichen zwischen 14 und 16 Jahren sind daher nur in eingeschränktem Masse zulässig. Inwiefern sich die untersuchten Jugendlichen von den Nonrespondern unterscheiden, siehe Schnitt 5.2.

Tabelle 5: Hintergrundvariablen der hörenden und hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen bei der ersten (N=156) und zweiten Erhebung (N=100)

| | Erhebungszeitpunkt 1 | | | | Erhebungszeitpunkt 2 | | | | | | | |
|-------------------------|----------------------|--------------------------|------|-----------|----------------------|------------|--------------------------|------|---------------------------|------|-----------|------|
| | Total | hörgeschädigt integriert | | hörend | | Total | hörgeschädigt integriert | | hörgeschädigt separiert | | hörend | |
| | N | abs. | rel. | abs. | rel. | N | abs. | rel. | abs. | rel. | abs. | rel. |
| Total | 156 | 78 | | 78 | | 100 | 31 | | 12+22¹⁵ | | 35 | |
| Geschlecht | | | | | | | | | | | | |
| weiblich | 92 | 42 | 54% | 50 | 64% | 60 | 20 | 65% | 6+10 | 47% | 24 | 69% |
| männlich | 64 | 36 | 46% | 28 | 36% | 40 | 11 | 35% | 6+12 | 53% | 11 | 31% |
| Hörstatus | | | | | | | | | | | | |
| hörend | 78 | | | 78 | 100% | 35 | | | | | 35 | 100% |
| einseitig hörg. | 10 | 10 | 13% | | | 9 | 7 | 22% | 0+2= | 2 | 6% | |
| leichtgradig hörg. | 6 | 6 | 8% | | | 6 | 4 | 13% | 1+1= | 2 | 6% | |
| mittelgradig hörg. | 32 | 32 | 41% | | | 19 | 9 | 29% | 5+5=10 | 29% | | |
| hochgradig hörg. | 9 | 9 | 12% | | | 10 | 5 | 16% | 1+4= | 5 | 15% | |
| resthörig | 5 | 5 | 6% | | | 7 | 3 | 10% | 1+3= | 4 | 12% | |
| CI | 11 | 11 | 14% | | | 14 | 3 | 10% | 4+7=11 | 32% | | |
| ohne Angabe | 5 | 5 | 6% | | | 0 | | | | | | |
| Sprache zu Hause | | | | | | | | | | | | |
| nur Schweizerdeutsch | 122 | 60 | 77% | 62 | 80% | 82 | 27 | 87% | 8+17 | 74% | 30 | 86% |
| mit weiterer Sprache | 26 | 14 | 18% | 12 | 15% | 11 | 3 | 10% | 1+3 | 12% | 4 | 11% |
| ohne Angabe | 8 | 4 | 5% | 4 | 5% | 7 | 1 | 3% | 3+2 | 14% | 1 | 3% |

Durch den Wechsel in die Separation und die Problematik der Probandenmortalität sind die Gruppen der beiden Erhebungszeitpunkte nicht direkt miteinander zu vergleichen. Die Verteilung bezüglich Geschlecht und Hörstatus ist vor allem durch die Gruppe der separiert Beschulten zugunsten der Jungen und CI-Träger etwas verändert.

Seit dem ersten Erhebungszeitpunkt haben die Schüler und Schülerinnen in die Oberstufe gewechselt. Nach dem Übertritt sind die Jugendlichen in den folgenden Beschulungsarten:

¹⁵ Hierbei handelt es sich um die 12 Jugendlichen, die schon in der ersten Erhebung teilgenommen haben und um zusätzliche 22 Jugendliche, die erstmals an der Erhebung teilgenommen haben (Klassenkameraden der fünf Landenhof-Klassen).

Tabelle 6: Beschulungsart (N=100)

| | Erhebungszeitpunkt 2 | | | | | | |
|------------------------------|----------------------|--------------------------|---------|-------------------------|---------|---------|---------|
| | Total | hörgeschädigt integriert | | hörgeschädigt separiert | | hörend | |
| | N | absolut | relativ | absolut | relativ | absolut | relativ |
| Realschule ¹⁶ | 13 | 8 | 26% | 0 | 0% | 5 | 14% |
| Sekundarschule ¹⁷ | 51 | 15 | 48% | 16 | 47% | 20 | 57% |
| Bez/Gymnasium ¹⁸ | 29 | 5 | 16% | 18 | 53% | 6 | 17% |
| andere ¹⁹ | 7 | 3 | 10% | 0 | 0% | 4 | 12% |

Dabei unterscheiden sich die drei Gruppen voneinander ($\chi^2(8) = 23.949, p = .002$).

Dies ist leicht nachvollziehbar, denn die separiert beschulten Hörgeschädigten können den Schultyp Real nicht wählen, respektive diese hörgeschädigten Jugendlichen haben aufgrund ihrer hohen Leistungskapazität bei hörgeschädigtenpädagogischer Unterstützung diese Schule (Landenhof) gewählt, da hier auch Bezirksschule/Gymnasium als Schultyp wählbar ist.

Ebenfalls gibt es einen Unterschied zwischen den drei Gruppen bezüglich der Klassengrösse ($M_{hö} = 19$ Mitschüler, $M_{hör} = 19$ Mitschüler, $M_{sep} = 8$ Mitschüler, $F(2, 97) = 120.86, p < .001$). Die separiert beschulten Jugendlichen haben kleinere Klassengrößen, da dies gerade das Beschulungssetting Separation ausmacht.

5.1.1 Gruppe der hörgeschädigten Jugendlichen

Die Hörstatusangaben der hörgeschädigten Jugendlichen kann der Tabelle 7 entnommen werden. Es ist jedoch noch eine Ergänzung zu machen. Der Hörstatus wurde bei 31 integriert Beschulten sowie den 12 Wechslern nun das zweite Mal erhoben (entweder Eltern oder Hörgeräteakustiker, hörgeschädigte Jugendliche selbst wissen in der Mehrheit ihren Hörstatus nicht!). So kann nun genauer betrachtet werden, ob sich der Hörstatus verändert hat. Von diesen 43 Jugendlichen verzeichnen sechs eine Verschlechterung.

Die hörgeschädigten Jugendlichen scheinen hörgerätetechnisch gut versorgt zu sein.

¹⁶ Sekundarschultypus mit grundlegenden Anforderungen

¹⁷ Sekundarschule mit erhöhten Anforderungen

¹⁸ Bez = Bezirksschule, ein Sekundarschultypus mit dem Charakter eines Progymnasiums

¹⁹ Die Kategorie „andere“ beinhaltet: Primarschule (6. Klasse), Mischklasse, ORS.

Tabelle 7: Hörstatus und Hörgeräteversorgung (N=65)

| | Anz. | Hörgeräte ²⁰ | | | | | | FM |
|--------------|-----------|-------------------------|----------|-----------|----------------|----------|----------|-----------|
| | | kein | 1 HOG | 2 HOG | 1 CI und 1 HOG | 2 CI | | |
| Total | 65 | 4 | 5 | 42 | 1 | 5 | 8 | 22 |
| einseitig | 9 | 4 | 4 | 1 | | | | 1 |
| leichtgradig | 6 | | | 6 | | | | 2 |
| mittelgradig | 19 | | 1 | 18 | | | | 7 |
| hochgradig | 10 | | | 10 | | | | 5 |
| resthörig | 7 | | | 7 | | | | 3 |
| CI | 14 | | | | 1 | 5 | 8 | 4 |

Etwa die Hälfte der integriert Beschulten besitzen eine FM-Anlage (N=15). Die Mehrheit aller Jugendlichen, die eine FM-Anlage besitzen, hat ein Gerät von Phonak, nur jemand hat eine Anlage von Oticon. Sieben kennen die Marke nicht. Auch hier kann eine Veränderung zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt festgestellt werden; 13 Jugendlichen benutzen ihre FM-Anlage nicht mehr, drei haben nun bei der zweiten Erhebung eine FM-Anlage und benutzen diese.

Weiter wurden die hörgeschädigten Jugendlichen gefragt, ob sie Kontakt zu anderen Hörgeschädigten hätten. Von den 31 integriert beschulften Hörgeschädigten haben fünf Jugendliche Kontakt zu anderen hörgeschädigten Jugendlichen in ihrer Freizeit, von den 34 separiert beschulften Jugendlichen 31 (einzelne Jugendliche besuchen nur die Sonderschule, nicht aber das Internat). Diese hohe Rate steht im Zusammenhang mit den Internatsstrukturen des Landenhofs. Weiter ist auch nach dem Zugang zu hörgeschädigten Erwachsenen gefragt worden; hier geben sechs der integriert beschulften Jugendlichen an, in ihrer Freizeit Kontakt zu hörgeschädigten Erwachsenen zu haben, hingegen haben 16 separiert beschulte Jugendliche Kontakte zu hörgeschädigten Erwachsenen. Die Sprache, in der die Jugendlichen sich bei diesen Kontakten mit Hörgeschädigten in der Freizeit unterhalten, ist ausschliesslich Lautsprache. Niemand verwendet Gebärdensprache – ein Befund, der nicht unbedingt zu erwarten war.

²⁰ HOG = Hinterohr-Hörgerät; CI = Cochlear Implantat; FM = Kabelloses System, welches akustische Signale (in der Regel die Lehrerstimme) direkt auf das HOG respektive das CI leitet

5.1.2 Gruppe der separiert beschulten Jugendlichen

Wie in Tabelle 5 ersichtlich ist, setzt sich diese ‚neue‘ Gruppe aus zwei Untergruppen zusammen: einerseits die 12 ‚Wechsler‘, die in der ersten Erhebung in der integrativen Beschulung waren, andererseits 22 Klassenkameraden dieser 12 Wechsler. Diese 34 Jugendlichen sind verteilt auf fünf Klassen.

Mehr als die Hälfte der 34 separiert Beschulten haben mit dem Übertritt in die Sekundarstufe I in die separierte Beschulung gewechselt (26 Jugendliche, davon zehn der 12 Wechsler aus der ersten Erhebung); fünf kamen mit dem Übertritt (zwei davon Wechsler aus der ersten Erhebung) an den Landenhof; drei waren schon vorher am Landenhof.

Wichtig ist, dass nur in dieser Gruppe der separiert Beschulten die Möglichkeit der Wohnform ‚Internat‘ besteht. Es damit denkbar, dass sich die Alltagsgestaltung von der integriert Beschulter unterscheidet. Von den 34 separiert beschulten Jugendlichen sind 24 im Internat der Schule untergebracht und werden dort betreut, neun Jugendliche sind Externe (gehen jeden Abend nach Hause).

Zu bemerken ist, dass in der vorliegenden Arbeit diese separativ Beschulte Gruppe nicht immer als Gesamtgruppe betrachtet wird; da nur die ‚Wechsler‘ bei beiden Erhebungszeitpunkten mitgemacht haben, wird oftmals nur die Wechslergruppe mitgerechnet. Zur weiteren Vertiefung ist zu acht von den 12 Wechslern eine qualitative Studie durchgeführt worden – speziell zum (Stress-) Erleben vor und beim Wechsel (siehe Lizentiatsarbeit von Liechti, 2011; grundlegende Ergebnisse siehe Abschnitt 6.7).

5.2 Nonresponderanalyse

Die Nonresponderanalyse zeigt, dass sich die Hörgeschädigtengruppe, die sich nochmals hat befragen lassen, nicht signifikant von der Hörgeschädigtengruppe, die kein zweites Mal mitmachen wollte, unterscheidet; auch wenn deskriptiv gesehen die Nonresponder leicht tiefere Deutsch- und Mathematiknoten, eine etwas höhere Betreuungsdichte sowie einige schlechtere Werte im habituellen und aktuellen Wohlbefinden zeigen.

Anders stellt sich die Situation bei den Hörenden dar: Hier gibt es signifikant höhere Lebensqualitätswerte (Wohlbefinden total, psychisches und physischen Wohlbefinden) bei den Respondern.

Tabelle 8: Nonresponderanalyse (N=78)

| | <i>hörgeschädigt</i> | | | | | <i>hörend</i> | | | | |
|-----------------------|--------------------------------|-----------|-----------------------------|-----------|----------|--------------------------------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------|
| | <i>Nonresponder (N=35)</i> | | <i>Responder (N=43)</i> | | <i>p</i> | <i>Nonresponder (N=42)</i> | | <i>Responder (N=35)</i> | | <i>p</i> |
| | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | |
| Mathe | 4.58 | .66 | 4.74 | .66 | .342 | 4.77 | .76 | 4.87 | .57 | .583 |
| Deutsch | 4.64 | .62 | 4.78 | .71 | .400 | 4.87 | .63 | 4.94 | .54 | .623 |
| Betreuungsdichte | 1.65 | .76 | 1.26 | .88 | .055 | | | | | |
| Neurotizismus | 2.29 | .74 | 2.23 | .87 | .772 | 2.43 | .93 | 2.21 | .59 | .234 |
| Extraversion | 4.80 | .77 | 4.63 | .89 | .390 | 4.71 | .89 | 4.95 | .63 | .201 |
| Offenheit | 4.29 | .84 | 4.48 | .75 | .305 | 4.45 | .68 | 4.77 | .70 | .051 |
| Verträglichkeit | 4.24 | .54 | 4.15 | .53 | .484 | 4.07 | .61 | 4.05 | .45 | .832 |
| Gewissenhaftigkeit | 4.19 | 1.09 | 4.39 | .95 | .399 | 4.23 | 1.15 | 4.40 | .96 | .499 |
| KINDL total WB | 75.10 | 13.37 | 75.15 | 12.45 | .989 | 71.81 | 11.12 | 77.18 | 8.58 | .024 |
| KINDL körp. WB | 78.21 | 17.77 | 76.16 | 19.10 | .628 | 67.86 | 16.13 | 76.10 | 14.55 | .023 |
| KINDL psy. WB | 78.93 | 14.70 | 81.25 | 12.50 | .453 | 78.97 | 10.09 | 86.03 | 11.10 | .005 |
| KINDL Selbstwert | 67.86 | 22.80 | 65.55 | 17.16 | .612 | 58.63 | 16.04 | 62.32 | 21.29 | .392 |
| KINDL WB in Familie | 83.93 | 16.00 | 86.77 | 13.72 | .401 | 83.33 | 16.66 | 87.87 | 11.91 | .186 |
| KINDL WB mit Freunden | 73.57 | 15.76 | 70.35 | 18.90 | .423 | 72.47 | 17.79 | 77.21 | 11.71 | .186 |
| KINDL WB in Schule | 68.04 | 20.32 | 70.78 | 19.80 | .548 | 69.79 | 17.24 | 73.53 | 13.94 | .310 |
| Stressvorkommen | 15.9 | 4.13 | 16.09 | 3.28 | .882 | 15.72 | 3.03 | 15.12 | 3.62 | .429 |
| Aggr. PA | 5.23 | 0.98 | 5.03 | 0.90 | .241 | 4.90 | 0.90 | 4.77 | 0.75 | .543 |
| Aggr. NA | 2.43 | 0.96 | 2.57 | 0.80 | .480 | 2.47 | 0.76 | 2.55 | 0.69 | .635 |

5.3 Stichprobenbeschreibung auf Zeitpunktebene

Folgend wird die Zeitstichprobe dargestellt; jeder Jugendliche hat während der Erhebungswoche 45 Signale (per SMS) über 7 Tage verteilt erhalten. Die Zeitpunkte wurden zufällig zwischen 07.00 Uhr und 21.00 Uhr programmiert, mit minimalem (45 Minuten) und maximalem (4 Stunden) Zeitabstand untereinander.

Bei 100 Jugendlichen sind das mögliche 4500 Zeitpunkte, in denen der Fragebogen (Experience sampling Form, ESF) ausgefüllt werden konnte. Die Aussagekraft der Erhebung ist nun stark davon abhängig, wie gut die Jugendlichen den Regeln

der Erhebung folgen konnten oder die Technik, respektive die Programmierung, funktioniert hat. Es sind folgende Fehlerquellen auszumachen:

- Jugendlichen sind über längere Zeit (mehr als eine Stunde) nicht im Mobilfunknetz, respektive in einem ‚Loch‘ – kommen sie wieder ins Netz, haben sie evt. Signale verpasst. Danach wird fälschlicherweise oft mehrmals derselbe Fragebogen (gleiche Zeitstichprobennummer) verwendet, da dann plötzlich alle verpassten SMS gleichzeitig ankommen.
- Zudem muss bedacht werden, dass die komplexe Übermittlung der Fragebögen (über Swissphone, einem Auftragssystem, welches SMS zeitgerecht an die iPhonenummern versendet hat) fehleranfällig ist im Programmieren. Zusätzlich können einzelne Zeitpunkte, die zwar programmiert und auch losgeschickt wurden, verlorengehen, weil sie beim SMS-Anbieter nicht eingegangen sind.

Grundsätzlich muss gesagt werden, dass niemand das iPhone nicht bei sich hatte. Grundlegend haben sich die Jugendlichen an die vorgegebenen Benutzerregelung (siehe Benutzervertrag im Anhang, Abschnitt 11.3) gehalten.

Tabelle 9: Übersicht Datenbereinigung

| | <i>Total möglicher Zeitpunkte</i> | <i>relativ</i> | |
|---|--|---------------------------------------|------------------------|
| Total mögliche Zeitpunkte (45 Zeitpunkte x 100 Jugendliche) | 4500 | 100% | |
| | <i>Anzahl Zeitpunkte</i> | <i>% der erhobenen Zeitpunkte</i> | <i>% vom Total</i> |
| davon angekommen und ausgefüllt (414 fehlende Zeitpunkte) | 4086 | 100.0% | 90.1% |
| Bereinigung doppelt ausgefüllter Zeitpunkte (101 Zeitpunkte) | 3985 | 97.5% | 88.6% |
| | <i>Anzahl analysier- bare Zeitpunkte</i> | <i>% analysierbare Zeitpunkte</i> | |
| Total bearbeitbare Daten | 3985 | 100% | |

Der Datenverlust, mit 11.4%, ist nicht optimal. Jedoch ist durch den internetbasierten Fragebogen gewährleistet, dass sich in den vorhandenen Daten kaum Missings ergeben haben (der ausgefüllte Fragebogen konnte nur abgeschickt werden, wenn alle zentralen Fragen beantwortet wurden).

Den Alltag der Jugendlichen anhand von fast 4000 Zeitstichproben zu beschreiben, kommt der Vielfalt des Alltags sehr nahe. Die Zeitpunkte aller Jugendlichen

werden folgend kurz beschrieben. Weitere Ausführungen zur Beschreibung des Alltags der Jugendlichen finden sich in Abschnitt 6.2.

Wie schon in Abschnitt 2.1.1 erklärt, ist das Befinden abhängig von den Situationsbedingungen (Alltagsbereich, Ort, Lautstärke, Sozialform) und der Art Tätigkeit. Folgend wird ein Überblick über die Situationsbedingungen der Erhebungswochen gegeben (über alle Jugendlichen, über die ganze Erhebungswoche).

Tabelle 10: Häufigkeitsverteilung der Situationsbedingungen (N=3985)

| | <i>absolut</i> | <i>relativ</i> |
|------------------------|----------------|----------------|
| Wo | | |
| drinnen | 3277 | 82.2% |
| draussen | 693 | 17.4% |
| Ohne Angabe | 15 | 0.4% |
| Alltagsbereiche | | |
| beschäftigte Freizeit | 1164 | 29.2% |
| freie Freizeit | 1542 | 38.7% |
| Schule: | 1279 | 32.1% |
| Unterricht | 1072 | 83.8% |
| Pause | 207 | 16.2% |
| Lautstärke | | |
| leise | 1062 | 26.6% |
| mittel | 2432 | 61.1% |
| laut | 477 | 11.9% |
| Ohne Angabe | 14 | 0.4% |
| Sozialform | | |
| allein | 1484 | 37.2% |
| nicht allein: | 2501 | 62.8% |
| mit einer Person | 427 | 10.7% |
| mit 2 Personen | 368 | 9.2% |
| mit mehr Personen | 1706 | 42.8% |

Die Situationsbedingungen sind beeinflusst von den Tätigkeiten, oder umgekehrt. Was 14- bis 16- jährige Jugendliche in ihrem Alltag machen, wird in der nächsten Tabelle gezeigt:

Tabelle 11: Häufigkeitsverteilung der Tätigkeiten in den drei Alltagsbereichen (N=3985)

| | <i>absolut</i> | <i>relativ</i> |
|---|----------------|----------------|
| Beschäftigte Freizeit | | |
| Hausaufgaben machen, lernen | 190 | 4.8% |
| nachdenken | 24 | 0.6% |
| üben, proben (Musik) | 30 | 0.8% |
| essen, trinken | 200 | 5.0% |
| aufräumen, Haushalt, füttern, kochen | 45 | 1.1% |
| Körperhygiene (WC. duschen) | 57 | 1.4% |
| sich bereitmachen | 40 | 1.0% |
| körperliche Aktivität, Training | 86 | 2.2% |
| Verein, Jungschar (soz. Aktivität), arbeiten | 20 | 0.5% |
| unterwegs | 110 | 2.8% |
| unterwegs zu Fuss, Schulweg | 79 | 2.0% |
| Anderes | 278 | 7.0% |
| Total | 1159 | 29.1% |
| Freie Freizeit | | |
| TV, Video | 292 | 7.3% |
| mailen. Internet, Facebook | 90 | 2.3% |
| Computerspiel, gamen | 115 | 2.9% |
| Radio/Musik hören | 59 | 1.5% |
| zusammensein, Begegnung, Kontakt, Ausgang | 75 | 1.9% |
| spielen (Karten) | 141 | 3.5% |
| schwätzen, austauschen, flirten, streiten | 41 | 1.0% |
| SMS, Chat, spielen mit Handy | 101 | 2.5% |
| Telefonieren | 56 | 1.4% |
| entspannen, Pause machen, nichts tun, schlafen | 17 | 0.4% |
| warten | 120 | 3.0% |
| Sport machen | 69 | 1.7% |
| gemütlich was für mich tun, schreiben, malen, basteln | 49 | 1.2% |
| Anderes | 316 | 7.9% |
| Total | 1541 | 38.7% |
| Unterricht | | |
| arbeiten, Einzelarbeit | 272 | 6.8% |
| Frontalunterricht | 217 | 5.4% |
| Partnerarbeit | 45 | 1.1% |
| Gruppenarbeit | 89 | 2.2% |
| Prüfung | 83 | 2.1% |
| reden, diskutieren | 133 | 3.3% |
| räumen | 12 | 0.3% |
| warten, nichts tun | 47 | 1.2% |
| Anderes | 162 | 4.1% |
| Total Unterricht | 1060 | 26.3% |
| Pausen | 207 | 5.9% |
| Total | 3985 | 100.0% |

Anmerkung: „Anderes“ sind handschriftlich ausgefüllte Zeitpunkte.

5.4 Kurze Anmerkungen zur Durchführung

Die einzigartige Durchführung einer ESM-Studie mit Jugendlichen über iPhones soll hier nochmals genauer betrachtet werden. Im Vergleich zur ersten Erhebung, die mit paper-pencil und einem Pager als Signalgeber durchgeführt wurde, ist der

vorliegende Datenverlust von 11.4% nur marginal mehr als bei der ersten Erhebung (10.6%) und mehrheitlich technisch bedingt (Sendelöcher, etc.). Was hervorzuheben werden muss, ist die Tatsache, dass die Benutzung des iPhones die Responderrate sehr positiv beeinflusst hat.

Rückmeldungen, sowie Beobachtungen im Feld – in erster Linie bei den Hörgeschädigten im Landenhof – brachten zusätzliche Erkenntnisse zu der innovativen Erhebungsart mit iPhones²¹.

Nicht alle Jugendlichen hatten schon einmal ein iPhone in Benutzung. Für ca. zwei Drittel der Jugendlichen war die Handhabung neu.

Allgemein konnte beobachtet werden, dass das Interesse am iPhone nach der Erhebung bei der Mehrheit der Jugendlichen eine kritischere Einstellung zur Marke ergab („viele können andere auch“). Es wurde auch gesagt, dass sich ein Gefühl für den eigenen Verbrauch entwickelt hatte dank der täglichen Abfrage des Standes auf einer speziellen Applikation („App“). Nur sechs Jugendliche haben ihr Benutzerpensum überschritten oder sich nicht an den Vertrag gehalten (private SMS, Mailverkehr, Sex-Seiten heruntergeladen).

Die Internetnutzung ist oberflächlich ausgewertet worden. Facebook ist von allen Jugendlichen, zwar in unterschiedlicher Häufigkeit, besucht worden. Weiter ergibt sich, dass die Hörgeschädigten in der Separation häufiger Google, Zeitungen und den Online-Service von Leo (Wörterbuch) zum Nachschlagen nutzen.

Weitere Tools wie der Gebrauch des Notizzettels wurde kurz betrachtet: Diese Funktion wurde vor allem von den separiert beschulten Hörgeschädigten genutzt, um Hausaufgaben zu notieren, Wörter zu lernen oder sich gegenseitig Gedichte zu notieren und zu zeigen.

Im Schlussfragebogen sind die Jugendlichen Folgendes gefragt worden: „Was hast du in der letzten Woche über den Umgang mit dem iPhone gelernt?“

²¹ Daraus entstand eine Präsentation bei der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kultur.

Tabelle 12: zusammengefasste und kategorisierte Aussagen zur letzten Woche (je dunkler die Färbung, desto häufiger die Antwort)

| | integriert | separiert | hörend |
|--|------------|-----------|--------|
| Wie man das iPhone bedient / was man alles machen kann mit so einem Gerät | | | |
| Verantwortlich damit umgehen / sorgfältig sein / Regeln für den Gebrauch einhalten | | | |
| Nichts / kannte es schon / hatte schon eins | | | |
| Ablenkung / «Sucht» | | | |

Bei allen drei Gruppen wurde häufig erwähnt, dass man vor allem gelernt hätte, die Möglichkeiten und die Bedienung eines Smartphones besser kennenzulernen. Die separiert Beschulerten und die Guthörenden betonten häufiger als die integriert Beschulerten, dass sie den verantwortungsvollen Umgang mit einem Gerät, das einem nicht gehört, gelernt hätten.

Am meisten Erfahrung mit dem iPhone hatten die Integrierten: Sie haben häufiger als die anderen angegeben, das iPhone schon gut gekannt zu haben.

Interessant ist, dass der Aspekt der Ablenkung und des Suchtpotentials dieses Geräts von etlichen separiert Beschulerten erwähnt wurde, kaum von Guthörenden und überhaupt nicht von integriert Beschulerten.

5.5 Skalenüberprüfung

Das habituelle Befinden, erfasst durch die sechs Subskalen des Kiddo-KINDL, zeigt mittlere bis niedrige Reliabilitätswerte ($Cronbach \alpha_{k\ddot{o}rp.WB} = .685$, $\alpha_{psy.WB} = .541$, $\alpha_{Selbst} = .758$, $\alpha_{Fam} = .618$, $\alpha_{Freunde} = .539$, $\alpha_{Schule} = .541$). Etwas bessere Reliabilitätswerte ergeben sich für die Skalen der Stressvulnerabilität ($\alpha_{Vul} = .657$) und Stresssymptomatik ($\alpha_{PHY} = .555$, $\alpha_{PSY} = .763$) des SSKJ 3-8.

Für die Messung des aktuellen Befindens sind die 10 Items der PANAVA-Skala mit einer empirischen Faktorenanalyse untersucht worden. Die Faktorenladung für die Hauptkomponentenanalyse mit Varimax Rotation zeigt mit den Werten aus Tabelle 13 eine gute Übereinstimmung mit der postulierten Faktorenstruktur. Die Prüfgrößen Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium (.818) und Bartlett Test ($p < .001$) ergeben, dass die Faktorierbarkeit als gegeben betrachtet werden kann.

Tabelle 13: Rotierte Komponentenmatrix für PA- und NA-Werte

| | <i>Positive Aktivierung</i> | <i>Negative Aktivierung</i> |
|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | <i>Faktor 1</i> | <i>Faktor 2</i> |
| müde – sehr wach | .81 | -.06 |
| keine Energie – viel Energie* | .81 | -.08 |
| keine Lust – hoch motiviert | .77 | -.25 |
| gelangweilt – begeistert* | .72 | -.19 |
| ruhig – nervös | .03 | .82 |
| entspannt – gestresst* | -.23 | .75 |
| keine Sorgen – viele Sorgen* | -.10 | .73 |
| friedlich – verärgert | -.36 | .67 |
| Eigenwert | 2.62 | 2.34 |
| Anteil erklärter Varianz (%) | 32.8% | 29.2% |
| Cronbach α | .81 | .76 |

Anmerkung: mit * gekennzeichnete Items sind umgepolt.

Die Reliabilitätswerte sind etwas stärker als die Werte von vor drei Jahren.

6 Ergebnisse

Bevor die Ergebnisse zu den Forschungsfragen dargestellt werden, soll kurz auf eine differenzierte Beschreibung der Stichprobe (Basisanalyse auf Personenebene, Abschnitt 6.1) und des Alltags der Jugendlichen (Basisanalyse auf Zeitpunktebene, Abschnitt 6.2) eingegangen werden.

Danach werden die drei Forschungsfragen beantwortet (siehe Abschnitt 6.3 bis 6.6):

1. Gibt es bedeutsame *Unterschiede* zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem heutigen Befinden? Gibt es zudem innerhalb der Gruppe der Hörgeschädigten Unterschiede zwischen integriert und separiert beschulten Hörgeschädigten in ihrer Befindensqualität?
2. Gibt es bedeutsame Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem aktuellen Befinden? (Forschungsfrage 2a)
Welchen *Effekt* haben die aktuellen Bedingungen im Alltagssetting (Lautstärke, Sozialform, Beteiligung anderer am eigenen Tun) auf das aktuelle Befinden bei hörenden und hörgeschädigten Gruppen? (Forschungsfrage 2b)
Sind diese Effekte unterschiedlich in den beiden Beschulungssettings?
3. Inwiefern ist eine *Veränderung* zwischen Erhebungszeitpunkt 1 und Erhebungszeitpunkt 2 im habituellen Befinden gegeben? Welche Veränderungen gibt es im aktuellen Befinden zwischen den beiden Zeitpunkten?

Bei den Ergebnissen zu den Veränderungen sind nur die hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen mitberücksichtigt, die für beide Erhebungszeitpunkte Daten haben.

Grundsätzlich muss bedacht werden, dass alle Bewertungen dieser Erhebung subjektive Sichtweisen widerspiegeln, die nicht mit objektiv messbaren Variablen gleichgesetzt werden dürfen.

6.1 Basisanalyse auf Personenebene

Dieser Abschnitt dient der genaueren Beschreibung der Jugendlichen. Dazu werden zwei zentrale Aspekte (habituelle Perspektive)²² betrachtet: Einerseits die Persönlichkeit, andererseits die Kommunikationskompetenzen. Diese Aspekte werden betrachtet, da angenommen werden kann, dass sie die Befindensqualität beein-

²² Mit „habituelle Perspektive“ ist gemeint, dass es eine einmalige, situationsunspezifische Einschätzung von den Jugendlichen ist. Diese steht im Gegensatz zur aktuellen Perspektive oder aktuellen Bewertung, die eine ganz spezifische Situation bewertet.

flussen. Dazu werden die Mittelwerte zwischen den hörenden, den separiert und den integriert beschulten Hörgeschädigten verglichen.

6.1.1 Persönlichkeit

Davon ausgehend, dass die Bewertungen des Befindens beeinflusst sind vom Persönlichkeitstyp, werden die Jugendlichen folgend unter dem Aspekt der Persönlichkeitsdimensionen betrachtet; dazu sind die „Big Five“ erfragt worden: Neurotizismus, Extraversion, Offenheit, Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit (Beschreibung siehe Fussnote 14).

Es gibt keine signifikanten Gruppenunterschiede zwischen den integriert und separiert beschulten Hörgeschädigten und den Hörenden (siehe Tabelle 14).

Werden die „Big Five“ bezüglich der Hörstatusgruppen verglichen (ebenfalls siehe Tabelle 14), besteht nur bezüglich der Extraversion ein signifikanter Unterschied ($F(6, 98) = 2.556, p = .025$): Hochgradig Hörgeschädigte weisen den höchsten Wert auf, die CI-Jugendlichen den tiefsten.

Tabelle 14: Persönlichkeitstypen Big Five ($N=99$), Skalierung 1 bis 6

| | N | Neurotizismus | | Extraversion | | Offenheit | | Verträglichkeit | | Gewissenhaftigkeit | |
|----------------------|----|---------------|-----|--------------|------|-----------|------|-----------------|-----|--------------------|------|
| | | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD | M | SD |
| integriert beschulte | 31 | 2.55 | .71 | 4.83 | .77 | 4.10 | .90 | 4.03 | .40 | 4.41 | 1.05 |
| separiert beschulte | 33 | 2.48 | .58 | 4.62 | .95 | 4.40 | .77 | 4.18 | .55 | 4.33 | 1.01 |
| hörende | 35 | 2.54 | .56 | 4.95 | .83 | 4.56 | .70 | 4.01 | .44 | 4.02 | .99 |
| einseitig | 9 | 2.53 | .73 | 5.19 | .61 | 4.39 | 1.08 | 4.39 | .38 | 4.67 | 1.10 |
| leichtgradig | 6 | 2.83 | .77 | 4.67 | .79 | 3.58 | .52 | 3.96 | .33 | 4.33 | .38 |
| mittelgradig | 18 | 2.41 | .74 | 4.56 | .78 | 4.36 | .72 | 4.13 | .55 | 4.32 | 1.23 |
| hochgradig | 10 | 2.45 | .54 | 5.23 | .57 | 4.10 | 1.23 | 4.13 | .40 | 4.35 | 1.17 |
| resthörig | 7 | 1.32 | .69 | 4.90 | .94 | 4.46 | .39 | 3.82 | .49 | 4.39 | .84 |
| CI | 14 | 2.64 | .48 | 4.20 | 1.01 | 4.33 | .72 | 4.11 | .53 | 4.25 | .95 |

6.1.2 Kommunikatives Partizipationserleben

Alle drei Jugendlichengruppen (hörende, hörgeschädigte integriert beschulte sowie separiert beschulte Jugendliche) wurden gefragt, Einschätzungen zu ihrer Kom-

munikationskompetenz, respektive zur kommunikativen Partizipation zu geben. Beispielsweise wurde gefragt, ob er oder sie die Klassenlehrperson verstehen würde, oder ob er oder sie Mitschüler und Mitschülerinnen bei einer Gruppendiskussion verstehen würde. Erstaunlicherweise gibt es keine signifikanten Mittelwertunterschiede²³, weder für das Verstehen und Verstandenwerden mit der Klassenlehrperson ($F(2) = 2.975, p = .056$), noch unter den Mitschüler und Mitschülerinnen ($F(2) = .590, p = .556$). In folgender Abbildung wird sichtbar, dass sich Jugendliche im Allgemeinen sehr oft bis fast immer gut verstehen und sie auch die Lehrperson gut verstehen.

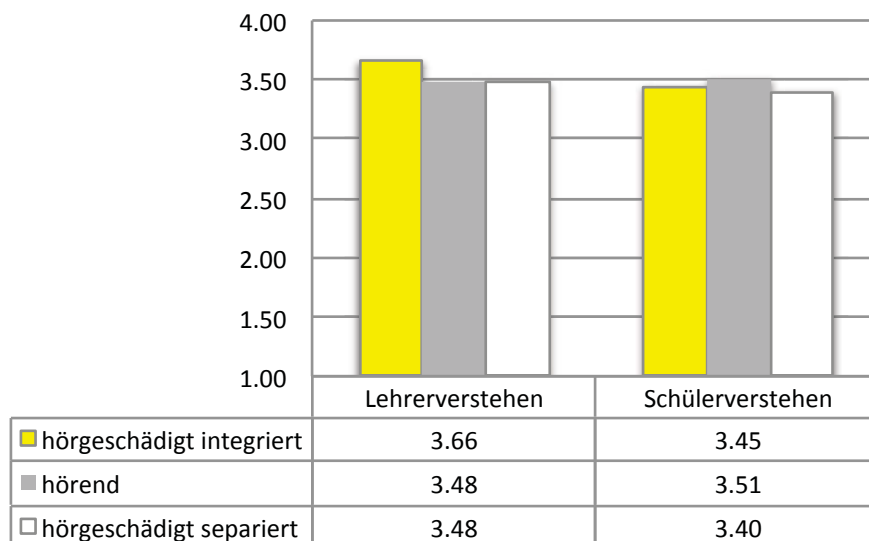


Abbildung 3: Nichtsignifikante Mittelwertunterschiede zwischen den drei Jugendgruppen bezüglich ihres Lehrer- und Schülerverstehens ($N=100$), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer).

Interessanterweise unterscheiden sich die Einschätzungen des Lehrerverstehens bedeutsam von dem des Schülerverstehens bei den integriert beschulten Hörgeschädigten ($p=.004$; nicht so für Hörende oder separiert beschulte Hörgeschädigte: $.285 < p < .581$).

Weiter sind die Jugendlichen auch zu ihren positiven und negativen Gefühlen bei der Kommunikation innerhalb der Klasse oder mit der Klassenlehrperson befragt

²³ Skalenbildung anhand Mittelwerte (Schülerverstehen = 5 Items, Lehrerverstehen = 7 Items).

worden²⁴. Hier besteht ein signifikanter Gruppenunterschied (nur für positive Gefühle PA: $F(2) = 3.174, p = .046$), nicht für NA ($F(2) = .723, p = .488$).

Positiv zu bewerten ist, dass die Jugendlichen sehr oft ihre Gefühle in der Kommunikation als positiv bewerten, nur äusserst selten als negativ (siehe rechte Hälfte der folgenden Abbildung):

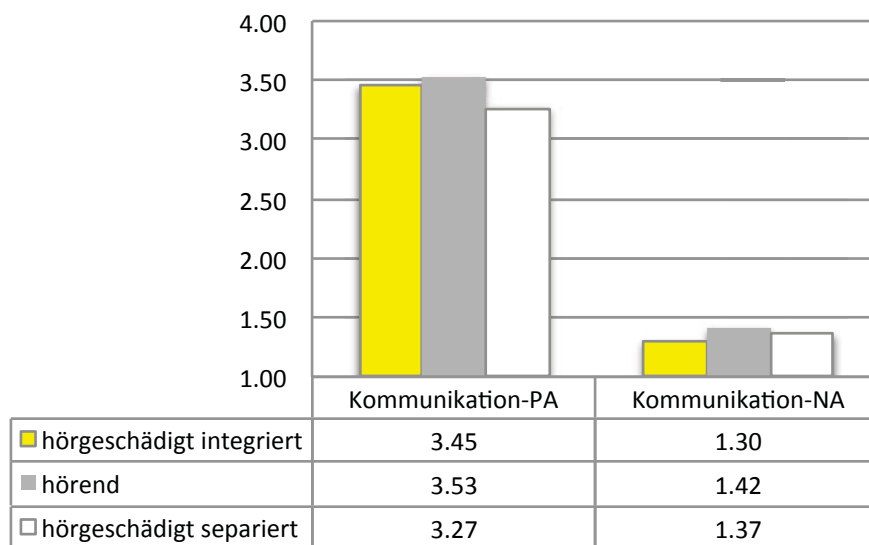


Abbildung 4: Signifikante Mittelwertunterschiede der drei Jugendgruppen bezüglich ihrer positiven Gefühle (PA) bei der Kommunikation; nichtsignifikante Mittelwertunterschiede bezüglich ihrer negativen Gefühle (NA) bei der Kommunikation; ($N=99$), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer).

Es ist auffällig, dass gerade die separiert beschulten Hörgeschädigten weniger positive Gefühle haben in der Kommunikation, da gerade diese Gruppe sich in einem Setting befindet, das speziell auf die Kommunikation achtet.

Im Vergleich zu einer bezüglich Hörstatus und Integration ähnlichen Stichprobe in Deutschland (Elanjimattom & Hintermair, 2009) ist festzustellen, dass es keine Unterschiede bezüglich der Einschätzungen des Lehrer- und des Schülerverstehens gibt. Es bestehen jedoch Unterschiede im positiven und negativen Kommunikationserleben: Die Schweizer Stichprobe (nur integriert beschulte Hörgeschädigte, $N=31$) hat einen höheren Wert für PA ($M_{CH}=3.45, M_D=3.2, p=.005$) und einen niedrigeren Wert für NA ($M_{CH}=1.30, M_D=1.50^{25}, p=.005$).

²⁴ Skalenbildung anhand Mittelwerte (positiv aktivierte Kommunikation = 6 Items, negative aktivierte Kommunikation = 9 Items).

²⁵ Wert ist umgepolt.

Weiter hat auch der Grad des Hörverlustes – wie auch in der eben genannten Deutschen Studie – einen bedeutsamen Einfluss auf das Partizipationserleben, zumindest auf das Schülerverstehen ($p=.027$) und die positiven Gefühle bei der Kommunikation ($p=.035$):

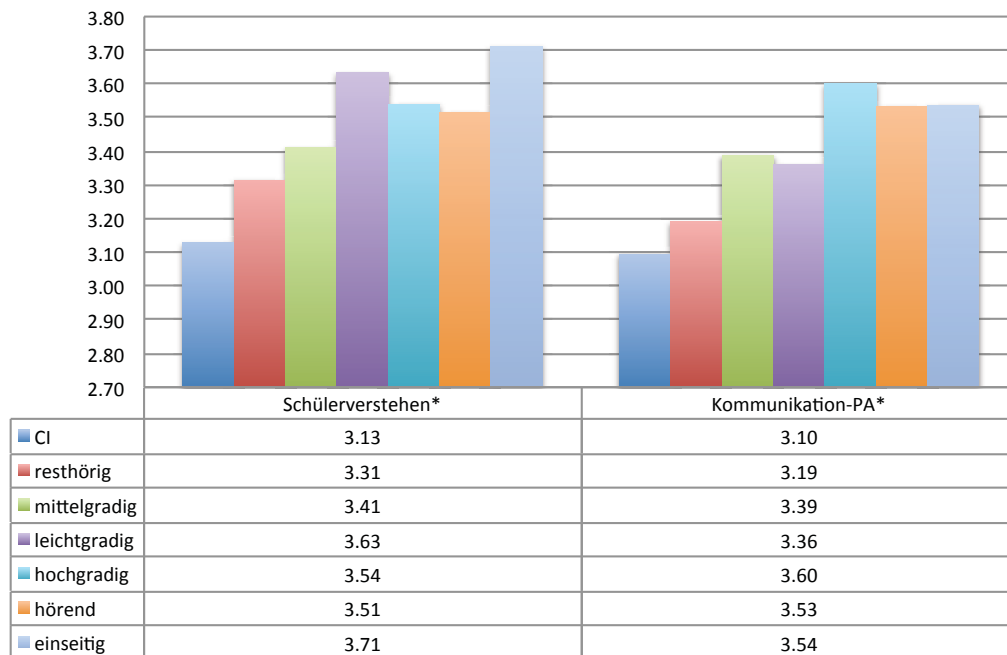


Abbildung 5: Signifikante Mittelwertunterschiede zwischen den Hörstatusgruppen bezüglich ihres Schülerverstehens und ihrer positiven Gefühle (PA) bei der Kommunikation ($N=99$), Skalierung 1 (fast nie) bis 4 (fast immer).

Es ist sichtbar, dass vor allem die CI-Träger und Resthörigen schlechtere Werte haben als die anderen Gruppen.

Einerseits kann nach den Unterschieden geschaut werden, wie oben geschehen. Andererseits kann nun betrachtet werden, inwiefern das Kommunikationsgelingen und die Gefühle bezüglich der Kommunikation in der Schule mit der Persönlichkeit zusammenhängen; angenommen wird, dass hohe Werte in Extraversion mit gutem Gelingen und positiven Gefühlen positiv korreliert, mit negativen Gefühlen negativ korreliert; Verträglichkeit zudem mit niedrigen Werten negativer Gefühle. Zusätzlich soll der Gruppenunterschied in diesen Zusammenhängen betrachtet werden (bivariate Korrelationen mit Datentrennung in den drei Gruppen).

Tabelle 15: Korrelation zwischen Persönlichkeitsdimensionen und Kommunikationsgelingen (mit Lehrer LV, mit Schüler SV) sowie mit positiven (PA) und negativen (NA) Gefühlen in der Kommunikation in den drei Gruppen (N=99)

| | <i>Hörgeschädigt integriert</i> | | | | | <i>Hörend</i> | | | | | <i>Hörgeschädigt separiert</i> | | | | |
|----|---------------------------------|--------------|---------------|----------|----------|---------------|----------|----------|----------------|---------------|--------------------------------|---------------|----------|----------------|----------|
| | <i>N</i> | <i>E</i> | <i>O</i> | <i>A</i> | <i>C</i> | <i>N</i> | <i>E</i> | <i>O</i> | <i>A</i> | <i>C</i> | <i>N</i> | <i>E</i> | <i>O</i> | <i>A</i> | <i>C</i> |
| LV | .206 | .101 | .141 | .125 | .188 | -.091 | .124 | .041 | .142 | .091 | .015 | .220 | .101 | .121 | .269 |
| SV | -.064 | .455* | -.070 | .072 | .201 | -3.14 | .094 | .014 | .159 | .123 | -.377* | .674** | .230 | .319 | -.076 |
| PA | .095 | .426* | .072 | .227 | .227 | -.290 | -.007 | -.137 | .226 | .305 | -.419* | .377* | .310 | .361* | -.121 |
| NA | .033 | -.182 | -.399* | -.088 | -.123 | .542** | -.294 | -.028 | -.526** | -.360* | .383* | -.422* | -.084 | -.523** | -.045 |

Interessant ist, dass Extraversion vor allem bei Hörgeschädigten eine Rolle spielt (mittlerer bis starker Zusammenhang); hohe Werte für Extraversion hat einen positiven Einfluss auf das Schülerverstehen (nicht so fürs Lehrerverstehen), aber auch auf das Vorhandensein von positiven Gefühlen.

Bei integriert beschulten Hörgeschädigten korreliert Offenheit negativ mit negativen Gefühlen; je offener, desto weniger negative Gefühle und umgekehrt.

Bei den separiert hörgeschädigten und bei den Hörenden korreliert NA eher mit der Persönlichkeitsdimension Verträglichkeit (A) negativ und mit Neurotizismus (N) positiv. Das bedeutet, je sozial verträglicher die Jugendlichen sich einschätzen, desto weniger negative Gefühle bei der Kommunikation sind vorhanden und je ängstlicher desto mehr negative Gefühle sind da.

6.1.3 Copingstrategien

Um Alltagshürden gut zu meistern, sind diverse Copingstrategien²⁶ von Nöten; sind diese vorhanden, wird weniger Stress erlebt.

Die Copingstrategien sind für zwei unterschiedliche Situationen erfragt worden; einerseits für eine Streitsituation, andererseits für eine Situation, in der Probleme mit den Hausaufgaben bestehen (siehe Fragebogen im Anhang 11.1, Teil 2).

In der Tabelle 16 ist beim Gruppenunterschied ersichtlich (letzte Spalte), dass es keine signifikanten Unterschiede gibt. Es ist zudem ersichtlich, dass in diesem Alter die problemfokussierten Strategien bei beiden Situationen am häufigsten angewendet werden – das bedeutet, dass diese beiden Situationen für die Jugendlichen kontrollierbar sind. Destruktiv-aggressive Strategien werden glücklicherweise weniger häufig angewendet.

²⁶ Erklärung zu den Copingstrategien siehe 4.2.2.

Tabelle 16: Vergleich der Benutzung von Copingstrategien in den beiden Situationen zwischen den drei Gruppen (N=100)

| | <i>hörgeschädigt integriert (N=31)</i> | | | <i>hörend (N=35)</i> | | | <i>hörgeschädigt separiert (N=34)</i> | | | <i>Gruppenunterschiede p</i> | |
|-----------------------|--|-----------------|-------------|----------------------|-----------------|-------------|---------------------------------------|-----------------|-------------|------------------------------|--------------|
| | <i>Streit</i> | <i>Hausauf.</i> | <i>p</i> | <i>Streit</i> | <i>Hausauf.</i> | <i>p</i> | <i>Streit</i> | <i>Hausauf.</i> | <i>p</i> | <i>Streit</i> | <i>Haus.</i> |
| Suche nach soz. Hilfe | 19.06 | 16.19 | .001 | 18.77 | 16.77 | .046 | 17.56 | 15.91 | .092 | .496 | .724 |
| Problemfokussiert | 22.94 | 22.23 | .306 | 22.97 | 21.66 | .100 | 23.59 | 20.65 | .003 | .776 | .454 |
| Konstruktiv-palliativ | 18.19 | 18.16 | .974 | 16.57 | 15.46 | .348 | 18.26 | 18.76 | .672 | .397 | .059 |
| Destruktiv-aggressiv | 13.90 | 11.65 | .003 | 14.29 | 13.46 | .277 | 14.71 | 13.59 | .211 | .807 | .298 |

Die drei Jugendlichengruppen schätzen die beiden sehr unterschiedlichen Situationen – Streit und Hausaufgabenprobleme – verschieden ein bezüglich der Möglichkeit, eine Copingstrategie anzuwenden. Dazu ist für jede Gruppe betrachtet worden, welche Copingstrategie sie für die Streitsituation häufiger anwenden und welche für die Hausaufgaben-situation (t-Test für gepaarte Stichprobe). Die Tabelle 16 zeigt, dass alle Strategien für den Streit tendenziell häufiger angewendet werden als für die Hausaufgaben-situation.

Hörende und hörgeschädigt integriert beschulte Jugendliche unterscheiden den Einsatz sozialer Hilfe je nach Situation: Sie wenden diese Copingstrategie signifikant häufiger an beim Streit als beim Hausaufgabenproblem.

Integriert beschulte Hörgeschädigte zeigen zudem bedeutsam häufiger destruktiv-aggressive Strategien beim Streit als beim Hausaufgabenproblem. Und separiert beschulte Hörgeschädigte copen im Streit öfter problemfokussiert als beim Hausaufgabenproblem.

Vergleicht man die Copingstrategien zwischen allen Hörstatusgruppen ergibt sich nur ein bedeutsamer Unterschied: Hörende Jugendliche haben niedrigere Werte für konstruktiv-palliatives Coping als alle anderen Hörgeschädigtengruppen.

Zusammenfassend kann zur Basisanalyse gesagt werden, dass sich offensichtlich in den subjektiven Einschätzungen der Jugendlichen kaum Unterschiede nachweisen lassen zwischen den drei Jugendgruppen; weder in den Persönlichkeitsdimensionen, noch im Erleben gelingender Kommunikation, noch in den Copingstrategien.

Bezüglich des Partizipationserlebens ist hervorzuheben, dass der Befund, dass

„die Kommunikation mit dem Lehrer bzw. der Lehrerin [...] besser zu verlaufen scheint als die Kommunikation mit den Mitschülern/innen“ (Elanjimattom & Hintermair, 2009, S. 69) auch mit der vorliegenden Stichprobe der integriert beschulten Jugendlichen bestätigt werden kann. Ebenfalls erweist sich der Hörstatus als bedeutsam fürs Partizipationserleben: Je grösser der Hörverlust, desto schlechteres Verständnis haben sie zu ihren Mitschülern und desto unwohler fühlen sich bei der Kommunikation. Vor allem die Kommunikation mit den Mitschülern ist also eine Herausforderung. Deshalb wird auch in der Forschungsfrage 2b nach dem Effekt der Sozialform und der Beteiligung anderer am eigenen Tun gefragt (siehe Abschnitt 6.5).

Weiter korreliert das Partizipationserleben bei separiert beschulten Hörgeschädigten mit der Persönlichkeitsdimension teilweise stärker als bei den beiden anderen Gruppen.

6.2 Basisanalyse auf Zeitpunktebene

In diesem Abschnitt wird der Alltag der Jugendlichen genauer beschrieben, also die erhobenen Zeitpunkte der Jugendlichen während je einer Woche. Da sich der Alltag in einem Internat (separiert beschulte Jugendliche) mit hoher Wahrscheinlichkeit von dem der integriert beschulten Jugendlichen unterscheidet, sind die Tätigkeiten in den drei Alltagsbereichen beschäftigte Freizeit, freie Freizeit und Unterricht für die *drei* Jugendlichengruppen – hörende, hörgeschädigte integriert beschulte und separiert beschulte Jugendliche – getrennt dargestellt (siehe Abschnitt 6.2.1). Weiter sind die Situationsbedingungen, die das Alltagserleben beeinflussen, dargestellt. Der Fokus wird hierbei auf die Lautstärke und die Sozialformen gelegt. Zusätzlich wird gezeigt, inwiefern die hörgeschädigten Jugendlichen ihre Hörgeräte und FM-Anlage nutzen.

6.2.1 Tätigkeiten

Die Häufigkeiten der Zeitpunkte in den drei Alltagsbereichen (beschäftigte Freizeit, freie Freizeit, Schule) unterscheiden sich tatsächlich signifikant zwischen den drei Gruppen ($\chi^2(4) = 12.02, p = .017$)²⁷.

²⁷ Im Folgenden sind die Gruppenunterschiede sehr oft signifikant; dies ist von der hohen Zeitstichprobenzahl abhängig.

Tabelle 17: Häufigkeiten der Tätigkeiten (N = 3985 Zeitpunkte, % vom Total der Zeitpunkte der jeweiligen Jugendlichengruppe)

| Tätigkeit in den Alltagsbereichen | hörgeschädigt integriert | | hörend | | hörgeschädigt separiert | | Total | |
|--------------------------------------|-----------------------------|--------------|------------|--------------|----------------------------|--------------|-------------|---------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Beschäftigte Freizeit | | | | | | | | |
| essen, trinken | 67 | 16.8% | 63 | 17.9% | 70 | 17.2% | 200 | 17.3% |
| Hausaufgaben | 68 | 17.0% | 51 | 14.5% | 71 | 17.4% | 190 | 16.4% |
| unterwegs, fahren | 29 | 7.3% | 29 | 8.2% | 52 | 12.7% | 110 | 9.5% |
| körperliche Aktivität | 27 | 6.8% | 35 | 9.9% | 24 | 5.9% | 86 | 7.4% |
| unterwegs, zu Fuss | 25 | 6.3% | 34 | 9.7% | 20 | 4.9% | 79 | 6.8% |
| Körperhygiene | 20 | 5.0% | 16 | 4.5% | 21 | 5.1% | 57 | 4.9% |
| aufräumen, helfen | 21 | 5.3% | 15 | 4.3% | 9 | 2.2% | 45 | 3.9% |
| sich bereitmachen, anziehen | 9 | 2.3% | 12 | 3.4% | 19 | 4.7% | 40 | 3.5% |
| üben | 11 | 2.8% | 10 | 2.8% | 9 | 2.2% | 30 | 2.6% |
| nachdenken | 4 | 1.0% | 10 | 2.8% | 10 | 2.5% | 24 | 2.1% |
| Verein, Jungschar, soziale Aktivität | 8 | 2.0% | 8 | 2.3% | 4 | 1.0% | 20 | 1.7% |
| Handschriftliche Angaben (anders) | 110 | 27.6% | 69 | 19.6% | 99 | 24.3% | 278 | 24.0% |
| Total beschäftigte Freizeit | 399 | 34.4% | 352 | 30.4% | 408 | 35.2% | 1159 | 100.0% |
| Freie Freizeit | | | | | | | | |
| TV schauen | 91 | 18.0% | 133 | 23.7% | 88 | 15.7% | 292 | 18.9% |
| spielen (Karten, etc.) | 40 | 7.9% | 45 | 9.4% | 56 | 10.0% | 141 | 9.1% |
| warten | 40 | 7.9% | 37 | 7.8% | 43 | 7.7% | 120 | 7.8% |
| Computerspiel | 40 | 7.9% | 30 | 6.3% | 45 | 8.1% | 115 | 7.5% |
| SMS, Chat | 31 | 6.1% | 21 | 4.4% | 49 | 8.8% | 101 | 6.6% |
| mailen, Internet | 34 | 6.7% | 27 | 5.7% | 29 | 5.2% | 90 | 5.8% |
| zusammensein, soziale Kontakte | 21 | 4.2% | 22 | 4.6% | 32 | 5.7% | 75 | 4.9% |
| Sport machen | 20 | 4.0% | 26 | 5.5% | 23 | 4.1% | 69 | 4.5% |
| Radio/Musik hören | 12 | 2.4% | 18 | 3.8% | 29 | 5.2% | 59 | 3.8% |
| telefonieren | 25 | 5.0% | 15 | 3.1% | 16 | 2.9% | 56 | 3.6% |
| gemütlich was für sich tun | 28 | 5.5% | 16 | 3.4% | 5 | 0.9% | 49 | 3.2% |
| schwätzen | 9 | 1.8% | 10 | 2.1% | 22 | 3.9% | 41 | 2.7% |
| entspannen, Pause, träumen | 8 | 1.6% | 7 | 1.5% | 2 | 0.4% | 17 | 1.1% |
| handschriftliche Angaben (anderes) | 106 | 21.0% | 90 | 18.9% | 120 | 21.5% | 316 | 20.5% |
| Total freie Freizeit | 505 | 32.8% | 477 | 31.0% | 559 | 36.3% | 1541 | 100.0% |

| Tätigkeit in den Alltagsbereichen | hörgeschädigte integriert | | hörende | | hörgeschädigte separiert | | Total | |
|--------------------------------------|------------------------------|--------------|-------------|--------------|-----------------------------|--------------|-------------|---------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Unterricht | | | | | | | | |
| arbeiten, Einzelarbeit | 92 | 25.0 | 79 | 30.3 | 101 | 23.4 | 272 | 25.7 |
| Frontalunterricht | 61 | 16.6% | 29 | 11.1% | 127 | 29.5% | 217 | 20.5% |
| reden, diskutieren im Unterricht | 42 | 11.4% | 35 | 13.4% | 56 | 13.0% | 133 | 12.5% |
| Gruppenarbeit | 35 | 9.5% | 30 | 11.5% | 24 | 5.6% | 89 | 8.4% |
| Prüfung | 34 | 9.2% | 15 | 5.7% | 34 | 7.9% | 83 | 7.8% |
| Partnerarbeit | 12 | 3.3% | 12 | 4.6% | 21 | 4.9% | 45 | 4.2% |
| warten, nichts tun | 11 | 3.0% | 18 | 6.9% | 18 | 4.2% | 47 | 4.4% |
| räumen | 5 | 1.4% | 2 | 0.8% | 5 | 1.2% | 12 | 1.1% |
| handschriftliche Angaben (anderes) | 76 | 20.7% | 41 | 15.7% | 45 | 10.4% | 162 | 15.3% |
| Total Unterricht | 371 | 34.7% | 261 | 24.6% | 440 | 40.7% | 1072 | 100.0% |
| Total Pausen | 84 | 40.6% | 66 | 31.9% | 57 | 27.5% | 207 | 100.0% |
| Total Schule | 455 | 35.6% | 327 | 25.6% | 497 | 38.9% | 1279 | 100.0% |
| Total gesamter Alltag | 1365 | 34.3% | 1156 | 29.0% | 1464 | 36.7% | 3985 | 100.0% |

Die drei Gruppen haben demnach einen etwas unterschiedlich gestalteten Alltag. Die Häufigkeit der Tätigkeiten pro Alltagsbereich unterscheidet sich bedeutsam zwischen den drei Jugendlichengruppen:

- in der beschäftigten Freizeit ($\chi^2(22) = 39.1, p = .014$) ist hervorzuheben, dass die separiert beschulten Jugendlichen öfter Zeitstichproben erhalten, wenn sie unterwegs sind und auch öfter beim Bereitmachen für den Weg zu den verschiedenen (Wohn-)Orten; Hörende haben mehr Zeitpunkte im Training als die anderen beiden Gruppen; Hörgeschädigte haben öfter Zeitpunkte bei den Hausaufgaben;
- in der freien Freizeit ($\chi^2(28) = 66.1, p < .001$) haben integriert beschulte Jugendliche öfter Zeitpunkte, an denen sie was für sich selbst machen oder sich erholen als die beiden anderen Gruppen; dafür sind die separiert beschulten Jugendlichen etwas öfter mit Medien (Radio hören, Computerspiel, SMS) beschäftigt; die meisten Zeitpunkte beim Fernsehkonsum haben die hörenden Jugendlichen;
- in der Schule, respektive im Unterricht ($\chi^2(16) = 65.3, p < .001$) fällt auf, dass die separativ beschulten Jugendlichen deutlich mehr Zeitpunkte während des

Frontalunterrichts haben als die anderen beiden Gruppen; zugleich wird auch öfter gesprochen und diskutiert im Klassenrahmen (Kleinklassen).

6.2.2 Situationsbedingungen

Um den Alltag der Jugendlichen genauer zu beschreiben, ist es notwendig, die Situationsbedingungen in den Alltagssituationen zu betrachten. Dazu wird die subjektiv wahrgenommene Lautstärke dargestellt. Andererseits sind die Sozialform (allein, nicht allein, mit einer oder mehreren Personen zusammen) und der Grad der Beteiligung anderer am eigenen Tun dargestellt von besonderer Bedeutung. Diese zwei Aspekte werden mit Gruppenvergleichen von individuell z-skalierten Mittelwerten²⁸ gerechnet (univariate Varianzanalysen).

6.2.2.1 Lautstärke

Hörgeschädigte integriert und separiert beschulte Jugendliche erleben ihren Alltag nur tendenziell leiser als ihre hörenden Peers (aggregiert Gruppenmittelwerte; $F(2, 97) = 1.26, p = .287$). Hier besteht also kein signifikanter Unterschied.

Die unterschiedlichen Tätigkeiten unterscheiden sich tatsächlich bezüglich ihrer Lautstärke, sowohl im Unterricht als auch in der freien und beschäftigten Freizeit. Tätigkeiten, die eher als laut empfunden werden sind die folgenden: unterwegs sein, soziale Aktivitäten (Jungschar, Verein, etc.) sowie körperliche Aktivitäten (Training), gemütlich etwas für mich tun, spielen mit anderen und Radio/Musik hören, sowie alle Tätigkeiten im Unterricht ausser Prüfungen.

Doch ein Interaktionseffekt, also dass Hörgeschädigte spezielle Tätigkeiten anders wahrnehmen würden als Hörende, ist nicht signifikant.

6.2.2.2 Sozialform

Ob jemand alleine ist oder ob er/sie sich in Gesellschaft befindet kann ebenfalls das Befinden beeinflussen. Es wird angenommen, dass dies gerade für Hörgeschädigte von spezieller Bedeutung ist: In Gesellschaft ist Kommunikation allgegenwärtig; wollen Hörgeschädigte integriert sein, müssen sie dieser Kommunikati-

²⁸ Dazu werden die Werte pro Person individuell z-standardisiert. Dies ergibt eine individuelle Basislinie, ähnlich einer Grundstimmung, von der die Person abweicht (intraindividueller Unterschied). Auf diese Weise kann beurteilt werden, inwiefern der Wert bei einer bestimmten Tätigkeit grösser ($z > 0$) oder kleiner ($z < 0$) ist als der durchschnittliche Wert dieser Person während der Untersuchungswoche.

on folgen können. Es ist jedoch für Hörgeschädigte schwieriger, wenn mehrere Sprechende anwesend sind. Es kann derart anstrengend sein, dass sich Jugendliche aus solchen Sozialformen zurückziehen und ‚lieber‘ alleine sind.

Folgend soll also untersucht werden, ob der Alltag hörender, separiert und integriert beschulter hörgeschädigter Jugendlicher ähnlich oder unterschiedlich ist bezüglich der Häufigkeit der Sozialformen. In Tabelle 18 wird sichtbar, dass sich alle Jugendlichen öfter in Gesellschaft mit anderen befinden (fett gedruckt, 63.1%) als alleine (36.9%). Es ist auch sichtbar, dass Hörende signifikant öfter alleine sind (44.5%, $\chi^2(2) = 40.78$, $p < .001$), als die beiden anderen Gruppen. Ebenso ergibt sich ein signifikanter Unterschied bei den sozialen Zeitpunkten ($\chi^2(4) = 11.57$, $p = .021$); hörgeschädigte separiert Beschulte sind seltener nur mit einer Person zusammen, dafür eher öfter mit mehr als zwei Personen.

Tabelle 18: Häufigkeiten der Zeitpunkte ‚nicht allein‘ oder ‚allein‘ ($N = 3972$ Zeitpunkte, % innerhalb der Jugendgruppe)

| Sozialform | hörgeschädigte integriert | | hörende | | hörgeschädigte separiert | | Total | |
|----------------------------------|---------------------------|---------------|-------------|---------------|--------------------------|---------------|-------------|---------------|
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| Nicht allein | | | | | | | | |
| Zusammen mit 1 Person | 166 | 18.4% | 127 | 19.8% | 134 | 14.0% | 427 | 17.1% |
| Zusammen mit 2 Personen | 132 | 14.6% | 86 | 13.4% | 150 | 15.6% | 368 | 14.7% |
| Zusammen mit mehr als 2 Personen | 604 | 67.0% | 427 | 66.7% | 675 | 70.4% | 1706 | 68.2% |
| Total nicht allein | 9079 | 66.5% | 640 | 55.5% | 959 | 66.0% | 2506 | 63.1% |
| Total allein | 457 | 33.5% | 514 | 44.5% | 495 | 34.0% | 1466 | 36.9% |
| Total | 1364 | 100.0% | 1154 | 100.0% | 1454 | 100.0% | 3972 | 100.0% |

Hörgeschädigte Jugendliche sind zusätzlich gefragt worden, ob sich bei den sozialen Situationen eine oder mehrere hörgeschädigte Personen befinden: Separiert beschulte Jugendliche sind – Zugang ist durch das Internat gesichert – signifikant öfter mit anderen Hörgeschädigten zusammen (92.6% bei separiert beschulten Jugendlichen, 7.4% bei integriert beschulten Jugendlichen, $\chi^2(1) = 1028.06$, $p < .001$).

6.2.2.3 Beteiligung Anderer am eigenen Tun

In den sozialen Situationen sind die Jugendlichen zusätzlich gefragt worden, inwieweit sich andere Personen an ihrem Tun beteiligt haben. Dies bedeutet, dass

mit hoher Wahrscheinlichkeit Kommunikation eine Rolle spielt. Hörende erleben – als aggregierter Wochendurchschnitt – am meisten Beteiligung, am wenigsten die separiert beschulten Hörgeschädigten (aggregierte Mittelwerte; $F(2, 97) = 3.30$, $p = .016$).

Die Beteiligung ist jedoch abhängig von der Tätigkeit und kann somit schlecht als ein solcher Durchschnittswert betrachtet werden. Für einen Vergleich sind die Werte der Beteiligungswahrnehmung individuell z-skaliert und mit einer bivariaten Varianzanalyse (Gruppenunterschied, Tätigkeiten) berechnet worden (siehe Fussnote 28). Signifikante Unterschiede bezüglich Abweichung der Beteiligung vom individuellen Wochendurchschnitt zwischen den Tätigkeiten sind in allen drei Alltagsbereichen zu sehen, jedoch ergibt sich nicht überall eine Interaktion zwischen den Jugendgruppen und den Tätigkeiten, nur in der freien Freizeit ($p = .032$) und im Unterricht ($p = .008$).

In der folgenden Abbildung werden exemplarisch individuell z-skalierte Mittelwerte der drei Jugendgruppen in den verschiedenen Tätigkeiten im Unterricht gezeigt. Tätigkeiten, bei denen der Balken weit unterhalb der Nulllinie (= individueller Wochendurchschnitt bezüglich Beteiligung anderer am eigenen Tun) liegt, bedeuten, dass diese Tätigkeiten weniger mit der andere Beteiligte gemacht wird.

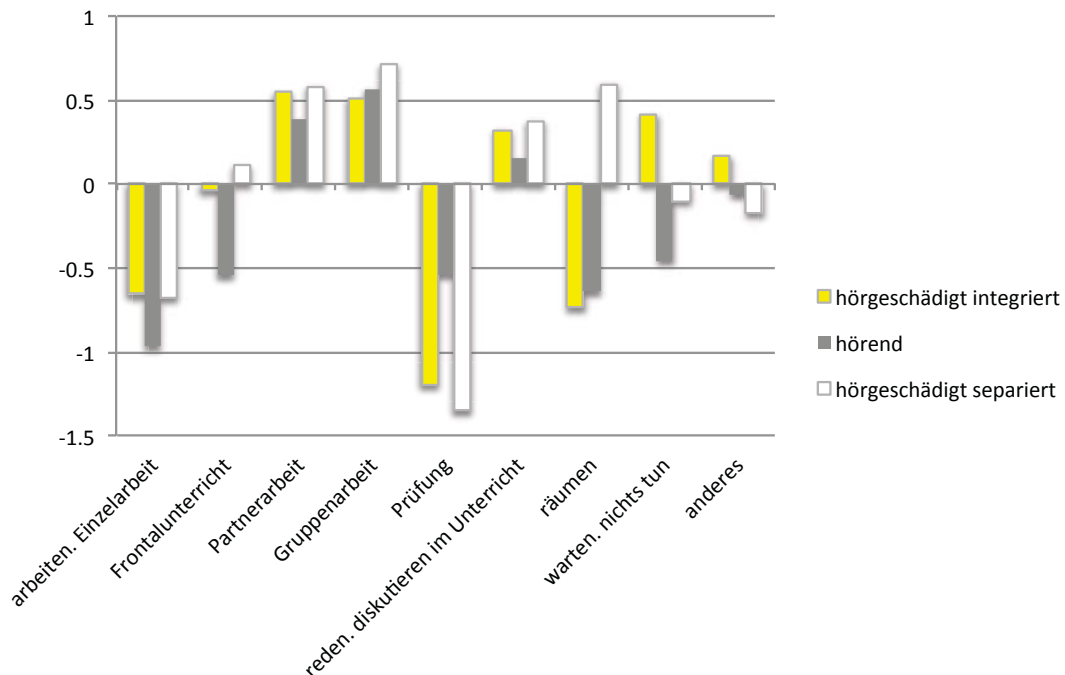


Abbildung 6: Individuell z-skalierte Mittelwertunterschiede der ‚Beteiligung anderer am eigenen Tun‘ zwischen den drei Jugendgruppen bei Tätigkeiten im Unterricht ($N=973$), >0 = überdurchschnittliche Beteiligung im Vergleich zum Wochendurchschnitt, <0 = unterdurchschnittlich

Die separiert beschulten Jugendlichen unterscheiden sich von den anderen beiden Gruppen vor allem beim Aufräumen (in der Schule); andere beteiligen sich mehr als bei Hörenden oder Hörgeschädigten in der Integration.

Weiter ist zu sehen, dass beim Warten und nichts Tun die integriert beschulten Hörgeschädigten mehr Beteiligung anderer erleben, wohingegen die beiden anderen Gruppen eher unterdurchschnittlich viel Beteiligung erleben.

Interessant ist der Befund, dass Hörende im Frontalunterricht sehr wenig Beteiligung anderer am eigenen Tun erleben.

Inwiefern die Jugendlichen sich bei den verschiedenen Beteiligungsgraden fühlen, wird in Abschnitt 6.5.3 geklärt.

6.2.2.4 Nutzung der Hörgeräte, CI und FM-Anlagen

Hörgeschädigte sind zusätzlich gefragt worden, ob sie während den aktuellen Zeitpunkten ihre Hörgeräte angeschaltet hatten und ob sie – wenn vorhanden – eine FM-Anlage im Einsatz hatten.

Grundsätzlich haben die Hörgeschädigten ihre Hörgeräte oder CI ‚nur‘ zu zwei Drittel aller erhobenen Zeitpunkte eingeschaltet (siehe Tabelle 19). Es gibt dabei keine Unterschiede, ob sie zur Gruppe der separiert oder integriert beschulten Jugendlichen gehören.

Tabelle 19: Häufigkeiten der Zeitpunkte mit und ohne Hörgeräte/CI ($N = 2681$ Zeitpunkte der 65 Hörgeschädigten, % innerhalb des Alltagsbereichs) in den drei Alltagsbereichen

| <i>Hörgerätebenutzung</i> | <i>an</i> | | <i>aus</i> | |
|---------------------------|-------------|--------------|------------|--------------|
| | <i>N</i> | <i>%</i> | <i>N</i> | <i>%</i> |
| Beschäftigte Freizeit | 459 | 59.5% | 313 | 40.5% |
| Freie Freizeit | 637 | 63.0% | 347 | 37.0% |
| Schule | 696 | 77.5% | 202 | 22.5% |
| Total | 1792 | 66.8% | 889 | 33.2% |

Erfreulich ist der Befund, dass bei eingesetzten Hörgeräten diese zu 98% der Zeitpunkte funktionieren²⁹.

Etwa ein Drittel der Hörgeschädigten, 15 integriert und 7 separiert beschulte Jugendliche, besitzen eine FM-Anlage. Im Einsatz sind die FM-Anlagen vor allem bei den integriert beschulten Jugendlichen. Die Entscheidung, in welcher Situation ein Hörgerät, CI oder eine FM-Anlage eingeschaltet wird, ist abhängig von der Tätigkeit.

Die FM-Anlage kommt vor allem im schulischen Umfeld zum Einsatz. Im Gegensatz zu den beiden anderen Alltagsbereichen wird die FM-Anlage zu 14.1% der Zeitpunkte eingeschaltet und benutzt (beschäftigte Freizeit 1.8%, freie Freizeit 2.2%). Dies geschieht am häufigsten im Frontalunterricht, aber auch in Einzelarbeiten (!) oder beim Reden und Diskutieren in der Klasse oder in Situationen, in denen keine klare Arbeitsform vorhanden ist („anders“), weniger schliesslich in der Partnerarbeit und Gruppenarbeiten.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass keine Interaktionseffekte zwischen dem Hörstatus oder Beschulungsart und den Tätigkeiten, respektive Alltagsbereichen besteht. Dies bedeutet, dass zwar beispielsweise Unterschiede bezüglich der Lautstärkewahrnehmung oder Beteiligungswahrnehmung in den Alltagsbereichen oder Tätigkeiten bestehen, diese jedoch nicht für Hörgeschädigte spezifisch an-

²⁹ Da in den Zeitpunkten, an denen die Hörgeräte nicht angeschaltet waren, der Grund dafür nicht erfragt wurde, kann nicht mit Sicherheit ausgesagt werden, dass es nicht aufgrund der fehlenden Funktionstüchtigkeit geschah.

ders sind als für Hörende.

Hörgeschädigte erleben ihren Gesamtalltag als etwas leiser als ihre hörenden Peers.

Zu den Situationen kann gesagt werden, dass Hörende öfter alleine sind als Hörgeschädigte.

In sozialen Situationen erleben Hörende mehr Beteiligung anderer am eigenen Tun als ihre hörgeschädigten Peers.

Zwei Drittel des Alltags verbringen die Hörgeschädigten mit Hörgeräten oder CI. Dies könnte darauf hinweisen, dass sie relativ selbstbestimmt sind in der Benutzung. Die Nutzung der FM-Anlage ist, wie bereits erwähnt, auf Lernsituationen in der Schule beschränkt.

6.3 Forschungsfrage 1: Gruppenunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem habituellen Befinden

Vorerst soll auf den Ist-Zustand der hörgeschädigten und hörenden 14- bis 16-jährigen Jugendlichen eingegangen werden: Gibt es Unterschiede in ihrem Befinden? Haben hörgeschädigte Jugendliche mehr Stress als ihre hörenden Peers? Gibt es zudem Unterschiede der Gruppen in den beiden Beschulungssettings? In der ersten Frage wird geprüft, ob das habituelle positive Befinden (Subskalen der Lebensqualität) sowie negative Befinden (Stressvorkommen, Stresssymptomatik) bei Hörgeschädigten Jugendlichen höher ist als bei den hörenden Peers. Dazu wird erst die Lebensqualität in den sechs Subskalen zwischen den beiden Gruppen verglichen (Abschnitt 6.3.1), danach wird in Abschnitt 6.3.2 der Gruppenunterschied bezüglich Stressvorkommen und Stresssymptomatik dargestellt. Es werden dabei Mittelwertvergleiche zwischen den beiden Gruppen errechnet und mit einem t-Test ($p < .05$) geprüft. Wird die Beschulungsart mit dazu betrachtet, entstehen drei Jugendlichengruppen, deren Mittelwertunterschiede mit einer univariaten ANOVA geprüft werden.

6.3.1 Lebensqualität

Die gesundheitsbezogene Lebensqualität bei Jugendlichen (Kiddo-Kindl, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000) wird in sechs Subskalen gemessen, in der das Wohlbefinden in der Schule, mit Freunden und in der Familie, sowie der Selbstwert und das psychische und physische Wohlbefinden gemessen wird. Zudem kann ein Gesamtwert (total quality of life) betrachtet werden.

Betrachtet man die hörenden und die hörgeschädigten Jugendlichen, kann grundlegend gesagt werden, dass im Durchschnitt keine kritischen Werte vorhanden sind (alle Werte sind über 50). Es gibt keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den beiden Gruppen in ihrer Lebensqualität.

Betrachtet man nun differenzierter drei Gruppen, zeigt folgende Tabelle, dass es auch kaum signifikante Gruppenunterschiede zwischen hörenden, hörgeschädigten integriert und separiert beschulten Jugendlichen gibt, mit Ausnahme des Wohlbefindens in der Schule ($F(2) = 5.476, p = .006$): Die separiert beschulten Hörgeschädigten zeigen ein signifikant tieferes Wohlbefinden in ihrer Schule als die beiden anderen Gruppen.

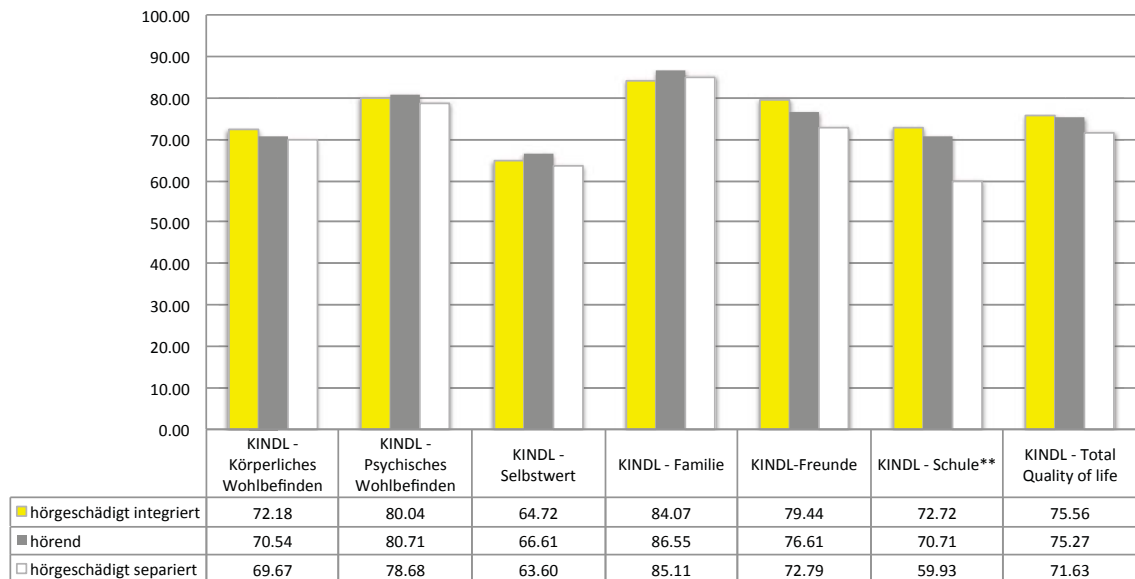


Abbildung 7: Subskalen der Lebensqualität (Kiddo-KINDL) hörgeschädigter integriert beschulter Jugendlicher (gelb, $N=31$), hörender Jugendlicher (grau, $N=35$) und separiert beschulter hörgeschädigter Jugendlicher (weiss, $N=34$), Skalierung 100 % = Totale Zufriedenheit in diesem Bereich

Dies erstaunt auf den ersten Blick: Wird doch angenommen, dass gerade das spezifische Schulsetting auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingeht (eher als in der Integration).

Bezüglich der deutschen Altersnorm (14- bis 17- jährige Hörende) gibt es keine bedeutsamen Unterschiede ausser für die Subskala Wohlbefinden in der Familie ($M_{Norm} = 76.0$, $p < .001$), bei der die vorliegende Stichprobe den höheren Wert hat.

6.3.2 Stressvorkommen und Stresssymptomatik

Wie schon in der Ausgangslage (Kapitel 2) beschrieben sind empirische Befunde zum Stressvorkommen bei Hörgeschädigten uneinheitlich. Es soll deshalb bei den untersuchten Jugendlichen genauer betrachtet werden, ob sie sich in ihrem Stressvorkommen unterscheiden – aber auch, ob Hörgeschädigte höhere Stresssymptomatikwerte haben.

Die Jugendlichen sind gefragt worden, wie viel Stress für sie bestimmte altersgemässe Situationen bedeutet (SSKJ 3-8, Lohaus et al., 2006): ‚Schlecht über mich reden‘, ‚Zeitdruck durch Eltern bei Hausaufgaben‘, ‚nicht gewählt werden bei Gruppenbildung‘, ‚Notendruck‘, ‚Streit mit Freund/in‘, ‚Eltern haben kein Ohr für Probleme‘. Es gibt nur signifikante Gruppenunterschiede bezüglich Stress durch

Notendruck ($F(2) = 3.321, p = .040$): Die separat beschulten haben mehr Angst vor der Rückgabe einer schlechten Note als die beiden anderen Gruppen. Erstaunlich ist dies, da davon ausgegangen wird, dass gerade das separierte Setting dort eher weniger Druck entstehen lässt.

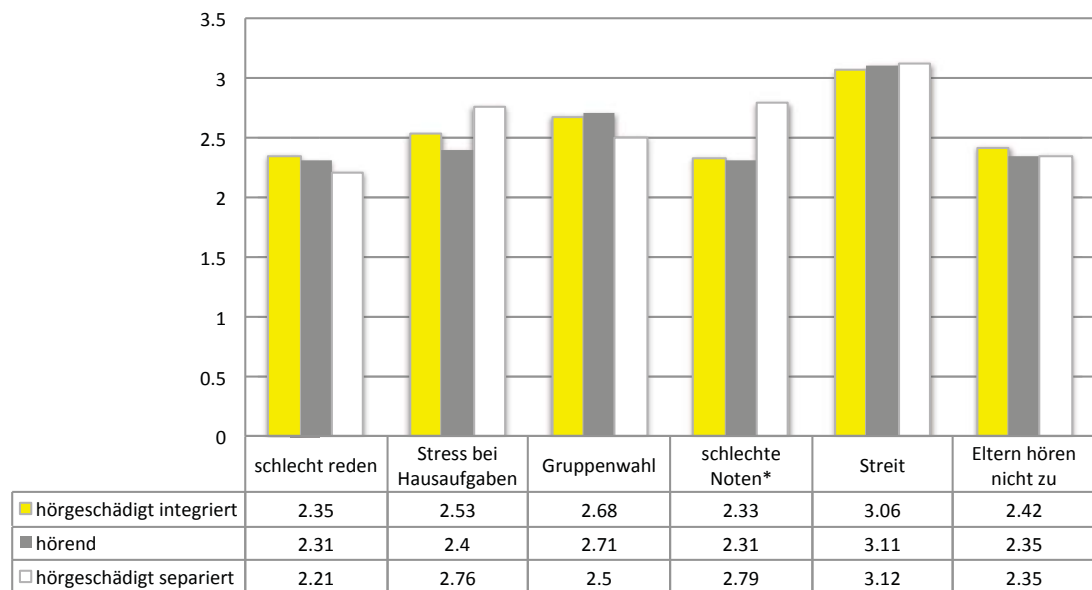


Abbildung 8: Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen aller sechs Items der Skala Stressvorkommen ($N=99$, Skalierung 1 (nie) bis 4 (immer)).

Die Abbildung zeigt deskriptiv, dass vor allem der Streit ein Stressauslöser im Jugendalter zu sein scheint.

Betrachtet man das Stressvorkommen als Summenwert³⁰, gibt es ebenfalls keine bedeutsamen Unterschiede, weder zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen, noch zwischen integriert und separativ beschulten Hörgeschädigten und den Hörenden ($F(2, 97) = .234, p = .792$).

Die unterschiedlichen Hörstatusgruppen haben keinen Effekt auf das Stressvorkommen; deskriptiv gesehen haben jedoch die einseitig hörgeschädigten Jugendlichen ($M = 17.44, SD = 3.36$) mehr Stress als alle anderen Gruppen, gefolgt von den leichtgradig Hörgeschädigten ($M = 16.50, SD = 4.43$).

³⁰ Skalenbildung mit Summenwert der 6 Items (Skalierung 1=gar keinen Stress bis 4=sehr viel Stress).

Wenn Jugendliche also etwas Stress haben in diesen Situationen, ist nun die Frage, ob diese Situationen, respektive der gesamte Alltag, derart Stress besetzt ist, dass die Jugendlichen Stresssymptome entwickeln?

Es verhält sich ähnlich wie beim Stressvorkommen; es sind keine signifikanten Gruppenunterschiede feststellbar, weder zwischen Hörenden und Hörgeschädigten, noch zwischen Beschulungsgruppen, und auch nicht zwischen den verschiedenen Hörstatusgruppen.

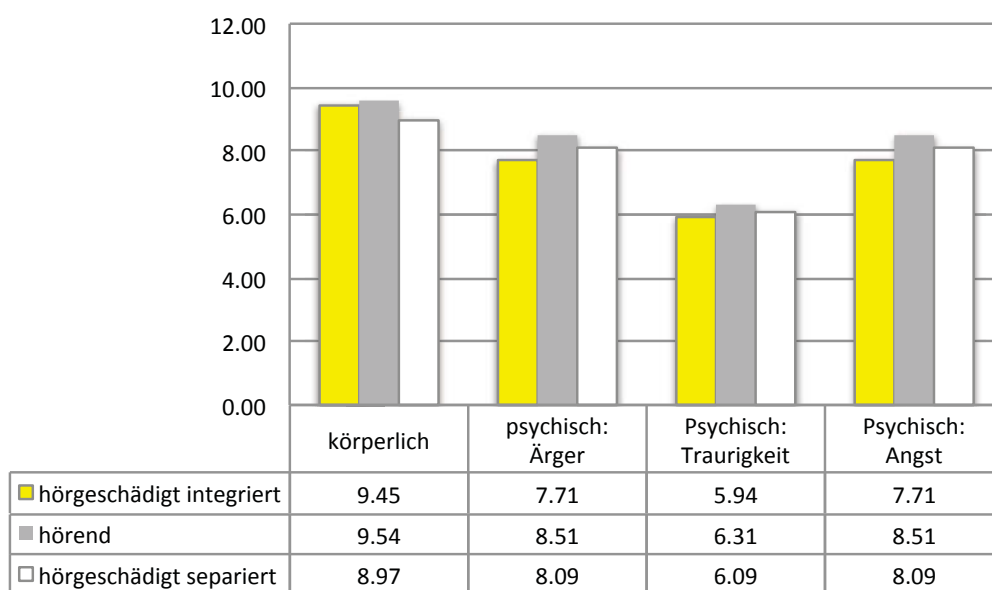


Abbildung 9: Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen aller sechs Items der Skala Stressvorkommen ($N=100$), Skalierung in Summenwerten

Deskriptiv gesehen ist es sogar so, dass die hörenden Jugendlichen mehr psychische Symptome zeigen (vor allem mehr Ärger und Angst).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass es den meisten Jugendlichen relativ gut geht und dass kaum bedeutsame Unterschiede zu verzeichnen sind, auch nicht bezüglich einer erhöhten Stresssymptomatik.

6.4 Forschungsfrage 2a: Gruppenunterschied zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrem aktuellen Befinden

Bei dieser Frage geht es in einem ersten Schritt darum, die mit der ESM erhobenen situativen Daten über die gesamte Erhebungswoche zu betrachten: Haben hörgeschädigte Jugendliche im Allgemeinen höher negativ aktivierte Werte (gestresst, verärgert, nervös, besorgt)? Im Folgenden wird dazu erst ein Mittelwertvergleich (hierarchische Regression) zwischen den zwei Jugendgruppen bezüglich der PA-NA-Skala gemacht (Abschnitt 6.4.1). Weiter werden die Unterschiede bezüglich der Beschulungsform (Abschnitt 6.4.2), aber auch zwischen Hörstatusgruppen (Abschnitt 6.4.3) dargestellt.

6.4.1 Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen

In diesem Kapitel ist nun die Datenstruktur der aktuellen Befindensdaten von Relevanz für die statistische Analyse. Es muss eine Mehrebenenanalyse gerechnet werden, da es sich um zwei in einander verschachtelte Datenebenen handelt: Die Zeitpunktebene (Level 1, vgl. Eid, 2010) und die Personenebene (Level 2), die je einen bedeutsamen Anteil an der Varianz haben³¹.

Grundlegend soll dafür der Hörstatus als eine kategoriale Variable der Personenebene eingeführt werden. Dafür werden die Mittelwertsunterschiede zwischen den beiden Jugendgruppen für die zwei Skalen positive und negative Aktivierung berechnet. Die beiden Jugendgruppen werden mit einer hierarchischen Regression verglichen, indem als Dummyvariable die Gruppe der Hörgeschädigten eingeführt wird; die Konstante ist der Wert für die hörende Vergleichsgruppe.

Für PA lautet das Zweiebenen-Regressionsmodell³²:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij} \text{Hörgeschädigte}_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\beta_{1ij} = \beta_1 + u_{1j} + e_{1ij}$$

Modell 1

Für NA wird dasselbe Vorgehen gewählt.

³¹ VPC für PA ist es 26.73% auf der Personenebene, für NA 39.59%.

³² Dabei verbessert sich das Modell signifikant (für PA $\chi^2(5) = 16.44$, $p = .006$; für NA, $\chi^2(5) = 22.586.06$, $p < .001$).

Tabelle 20: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen bezüglich PA und NA ($N = 3985$ Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)

| | PA | | NA | |
|---|---------------|-------|---------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende) | 4.446 | 0.140 | 2.836 | 0.125 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigte | 0.154 | 0.167 | 0.037 | 0.164 |
| Random effects | | | | |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörend | 0.545 | 0.153 | 0.434 | 0.121 |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörg. | -0.008 | 0.090 | 0.171 | 0.091 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörend | 1.687 | 0.071 | 1.197 | 0.050 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörg. | -0.149 | 0.040 | -0.118 | 0.028 |

Anmerkung: **fett gedruckt** werden signifikante Effekte.

Der Gruppenunterschied (Faktor Hörgeschädigte) ist weder für PA noch für NA signifikant. Das bedeutet, die beiden Gruppen erleben ihren Gesamtalltag (Mittelwert) nicht bedeutsam unterschiedlich.

Deskriptiv gesehen haben Hörgeschädigte über die gesamte Woche gesehen einen minimal höheren Wert für PA als die Hörenden

($M_{hör} = 4.446 + 0.154 = 4.600$). Sie sind tendenziell etwas wacher, begeisterter, motivierter und energiegeladener.

Für beide Gruppen gilt, dass die Varianz zwischen den Zeitpunkten (intraindividuell) für die positive Aktivierung grösser ist, als die zwischen den Jugendlichen; dabei unterscheiden sich vor allem die Varianzen zwischen den Zeitpunkten bei den Hörgeschädigten; sie haben eine kleinere Varianz, Hörende erleben PA variabler. Dies ist insofern hervorzuheben, da davon ausgegangen wurde, dass die Unterschiede des Befindens zwischen verschiedenen Situationen grösser sein müssten bei Hörgeschädigten, da diese abhängiger wären von den Situationsbedingungen (müssten sich jeweils viel mehr an die unterschiedlichen Situationen anpassen). Bezüglich negativer Aktivierung besteht ebenfalls kein signifikanter Gruppenunterschied. Hörgeschädigte haben deskriptiv gesehen einen leicht höheren Wert für NA ($M_{hör} = 2.836 + 0.037 = 2.873$). Hörgeschädigte sind tendenziell leicht nervöser, verärgelter, gestresster und haben etwas mehr Sorgen als ihre hörenden Peers.

Die Varianzen sind geringer bei NA als bei PA; doch auch hier gilt, dass die intra-

individuellen Varianzen einen grösseren Anteil an der Gesamtvarianz haben als die interindividuellen. Und auch hier ist die Varianz zwischen den hörgeschädigten Jugendlichen kleiner als die zwischen den Hörenden Jugendlichen.

6.4.2 Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen Jugendlichen unterschiedlicher Beschulungssettings

Gibt es einen Unterschied, wenn die Gruppe der hörgeschädigten Jugendlichen differenzierter betrachtet wird? In einem ersten Schritt soll hier die Unterscheidung über die Beschulungsform geschehen. Es werden also die separiert und integriert Hörgeschädigten mit den Hörenden verglichen.³³

Tabelle 21: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden, hörgeschädigt integrierten und hörgeschädigt separierten Jugendlichen bezüglich PA und NA ($N = 3985$ Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)

| | PA | | NA | |
|---|---------------|-------|---------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende) | 4.446 | 0.140 | 2.836 | 0.125 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integriert | 0.210 | 0.194 | -0.088 | 0.186 |
| Hörgeschädigt separiert | 0.101 | 0.184 | 0.155 | 0.203 |
| Random effects | | | | |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörend | 0.545 | 0.153 | 0.434 | 0.121 |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörg. int. | 0.018 | 0.107 | 0.091 | 0.098 |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörg. sep. | -0.036 | 0.097 | 0.231 | 0.124 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörend | 1.687 | 0.071 | 1.197 | 0.050 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörg. int. | -0.181 | 0.044 | -0.124 | 0.031 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörg. sep. | -0.120 | 0.045 | -0.111 | 0.031 |

³³ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij}Hörg. int._j + \beta_{2ij}Hörg. sep._j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\beta_{1ij} = \beta_1 + u_{1j} + e_{1ij}$$

$$\beta_{2ij} = \beta_2 + u_{2j} + e_{2ij}$$

Es ist sichtbar, dass diese Differenzierung keinen Gruppenunterschied erwirkt. Deskriptiv gesehen sind es die integriert beschulten Hörgeschädigten, die die positivsten Werte zeigen (höchster PA-Wert, niedrigster NA-Wert).

6.4.3 Gruppenunterschiede im aktuellen Befinden zwischen unterschiedlichem Hörstatusgruppen

Werden die Mittelwertunterschiede zwischen verschiedenen Hörstatusgruppen³⁴ berechnet, wird ersichtlich, dass es keine Gruppenunterschiede gibt, mit einer Ausnahme: Die NA-Werte für die einseitig Hörgeschädigten sind signifikant höher als die Hörenden ($M_{eins.} = 2.766 + 0.963 = 3.729$, $p = .001$) und den anderen Gruppen. Sieben der neun einseitig Hörgeschädigten sind integriert beschult.

³⁴ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij}leichtgr_{.j} + \beta_{2ij}mittelgr_{.j} + \beta_{3ij}hochgr_{.j} + \beta_{4ij}rest_{.j} + \beta_{5ij}eins_{.j} + \beta_{6ij}CI_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

$$\beta_{1ij} = \beta_1 + u_{1j} + e_{1ij}$$

$$\beta_{2ij} = \beta_2 + u_{2j} + e_{2ij}$$

$$\beta_{3ij} = \beta_3 + u_{3j} + e_{3ij}$$

$$\beta_{4ij} = \beta_4 + u_{4j} + e_{4ij}$$

$$\beta_{5ij} = \beta_5 + u_{5j} + e_{5ij}$$

$$\beta_{6ij} = \beta_6 + u_{6j} + e_{6ij}$$

Tabelle 22: Mittelwertunterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen aller Hörstatusgruppen bezüglich PA und NA ($N = 3985$ Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)

| | PA | | NA | |
|--|---------------|-------|---------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende) | 4.505 | 0.134 | 2.766 | 0.121 |
| Personenebene: | | | | |
| Leichtgradig Hörgeschädigte | 0.163 | 0.284 | 0.367 | 0.380 |
| Mittelgradig Hörgeschädigte | 0.311 | 0.218 | -0.193 | 0.231 |
| Hochgradig Hörgeschädigte | -0.012 | 0.203 | 0.010 | 0.254 |
| Resthörige | 0.022 | 0.382 | 0.060 | 0.314 |
| Einseitig Hörgeschädigte | 0.173 | 0.324 | 0.963 | 0.302 |
| CI-Träger | -0.242 | 0.225 | 0.117 | 0.258 |
| Random effects | | | | |
| Personenebene (interind. Varianz) Hörende | 0.547 | 0.146 | 0.450 | 0.119 |
| Personenebene (interind. Varianz) Leichtgr. | -0.099 | 0.131 | 0.157 | 0.233 |
| Personenebene (interind. Varianz) Mittelgr. | -0.010 | 0.117 | 0.128 | 0.133 |
| Personenebene (interind. Varianz) Hochgr. | -0.174 | 0.090 | 0.014 | 0.127 |
| Personenebene (interind. Varianz) Rest. | 0.161 | 0.251 | 0.059 | 0.167 |
| Personenebene (interind. Varianz) Einseit. | 0.094 | 0.198 | 0.105 | 0.173 |
| Personenebene (interind. Varianz) CI | -0.062 | 0.113 | 0.128 | 0.150 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hörende | 1.676 | 0.067 | 1.196 | 0.048 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Leichtgr. | -0.255 | 0.062 | -0.248 | 0.039 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Mittelgr. | -0.105 | 0.050 | -0.017 | 0.038 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Hochgr. | -0.108 | 0.062 | -0.136 | 0.040 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Rest. | -0.334 | 0.056 | -0.276 | 0.037 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) Einseit. | -0.014 | 0.071 | -0.049 | 0.048 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) CI | -0.155 | 0.054 | -0.188 | 0.035 |

Die intraindividuellen Varianzen sind bei den Hörgeschädigten auch hier jeweils signifikant tiefer als bei den Hörenden, ausser bei den einseitig Hörgeschädigten, diese sind sich den Hörenden sehr ähnlich, sowie bei PA die hochgradig Hörgeschädigten und bei NA die mittelgradig Hörgeschädigten.

6.4.4 Andere personenbezogene Effekte auf das aktuelle Befinden

Werden personenbezogene Variablen wie Geschlecht, Persönlichkeit, Stressvorkommen oder Partizipationserleben in Interaktion mit den drei Jugendgruppen ins Modell eingefügt, sind nur wenige Effekte erkennbar.

Interessanterweise hat das Geschlecht keinen bedeutsamen Einfluss.

Die Persönlichkeitsdimension Gewissenhaftigkeit ergibt eine positive Verstärkung auf die positive Aktivierung (als Mittelwert über die Woche) aller Jugendlichen ($p=.005$), ebenso die Dimension Extraversion ($p=.009$). Die Dimension Neurotizismus hat einen negativen Effekt auf PA ($p=.009$), zudem einen positiven Effekt auf NA ($p=.003$). Einen Interaktionseffekt mit einer Hörgeschädigtengruppe gibt es für die Gewissenhaftigkeit: für die separiert beschulten Hörgeschädigten hat die Gewissenhaftigkeit zusätzlich einen verstärkenden Effekt ($p=.033$) auf ihre negative Aktivierung.

Das Lehrerverstehen (siehe Partizipationserleben), hat einen allgemeinen Einfluss auf die positive Aktivierung aller Jugendlichen; je besser das Lehrerverstehen, desto höher ist PA. Ein zusätzlicher Interaktionseffekt ist gerade nicht signifikant ($p=.056$): Integriert beschulte Hörgeschädigte erleben weniger PA, je besser das Lehrerverstehen ist.

Tabelle 23: Effekte des Lehrerverstehens in Interaktion mit der Gruppe (hörende, hörgeschädigt integrierte und hörgeschädigt separierte Jugendliche) auf PA und NA ($N = 3894$ Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)

| | PA | | NA | |
|--|--------------|-------|--------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende) | 0.989 | 1.565 | 4.939 | 1.745 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integriert | 4.126 | 2.072 | -4.190 | 2.310 |
| Hörgeschädigt separiert | 1.902 | 1.982 | -3.015 | 2.209 |
| Lehrerverstehen | 0.983 | 0.443 | -0.598 | 0.494 |
| Hörgeschädigt integriert x Lehrerverstehen | -1.104 | 0.579 | 1.147 | 0.646 |
| Hörgeschädigt separiert x Lehrerverstehen | -0.508 | 0.563 | 0.904 | 0.628 |
| Random effects | | | | |
| Personenebene (interind. Varianz) | 0.500 | 0.077 | 0.643 | 0.096 |
| Situationsebene (intraind. Varianz) | 1.487 | 0.034 | 1.029 | 0.024 |

Der Effekt hat keinen bedeutsamen Einfluss auf die negative Aktivierung. Trotzdem soll der Effekt in der folgenden Abbildung deskriptiv dargestellt werden:

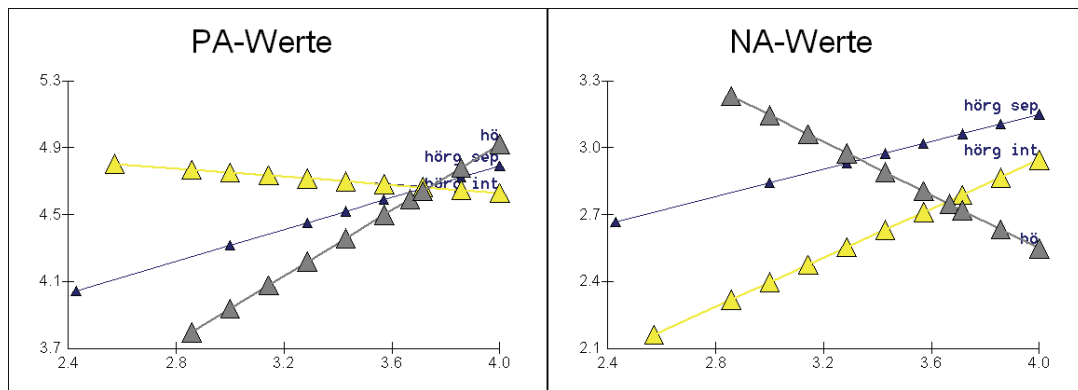


Abbildung 10: Einfluss des Lehrerverstehens auf PA und NA bei den drei Gruppen (gelb= integriert beschulte Hörgeschädigte, blau=separiert beschulte Hörgeschädigte, grau=Hörende; N=3894)

Das Stressvorkommen hat keinen Einfluss auf das aktuelle Befinden, aber die körperlichen Stresssymptome haben einen negativen Effekt auf PA ($p=.012$) für alle Jugendlichen; ebenso die psychischen Symptome ($p=.020$). Es gibt aber keine Interaktionseffekte.

Zusammenfassend kann die erste Forschungsfrage dahingehend beantwortet werden, dass es *keine* Befindensunterschiede gibt zwischen Hörenden und Hörgeschädigten in ihrem Wochendurchschnitt.

Eine Ausnahme ist jedoch festzustellen: Einseitig hörgeschädigte Jugendliche unterscheiden sich signifikant von den anderen Jugendlichen, sie sind gestresster, nervöser und haben mehr Sorgen als die anderen Gruppen.

Erwähnenswert ist, dass das Geschlecht keinen Einfluss auf das Befinden über eine Woche gesehen hat, aber auch die Persönlichkeitsdimensionen haben kaum Einfluss. Auf PA übt das Lehrerverstehen einen generellen (für alle Jugendlichen) positiven Effekt aus, zudem üben die physischen und psychischen Stresssymptome einen generellen negativen Effekt auf PA aus.

6.5 Forschungsfrage 2b: Effekte der unterschiedlichen Situationsbedingungen auf das aktuellen Befinden

Alltagsbereiche (beispielsweise Freizeit oder Schule) sowie Situationsbedingungen (Lautstärke und Anzahl interagierender Personen) sind Einflussfaktoren auf das aktuelle Befinden (siehe Abschnitt 2.1.1). Es wird davon ausgegangen, dass gerade für Hörgeschädigte diese Bedingungen als Störfaktoren gelten. Das bedeutet, dass es einen Unterschied geben könnte im aktuellen Befinden zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in Alltagssituationen mit unterschiedlichen Situationsbedingungen.

Das Wissen um diese Störfaktoren bedingt, dass gerade in der separierten Beschulung darauf geachtet wird, dass es nicht zu dieser Störung kommt. Dies bedeutet, dass es einen Unterschied geben müsste zwischen dem Befinden integriert und separiert beschulter Hörgeschädigter.

Es soll deshalb im Folgenden der *Effekt* der Situationsbedingungen auf das Befinden bei den drei Gruppen – bei hörenden, integriert und separiert beschulten hörgeschädigten Jugendliche – errechnet werden (crosslevel Interaktionen bei hierarchischen Regressionsmodellen). Dies wird für die Situationsbedingung der zunehmenden Lautstärke (Abschnitt 6.5.2) sowie für verschiedenen Sozialformen (Abschnitt 6.5.3) gemacht.

Zusätzlich werden, um einen Vergleich der Befindensqualität in unterschiedlichen Tätigkeiten anschaulich darstellen zu können, in den folgenden Abschnitten Gruppenvergleiche der Abweichung vom individuell z-skalierten Durchschnittsbefinden gemacht³⁵. Dann können Gruppenunterschiede in unterschiedlichen Situationen mit einer bivariaten Varianzanalyse verglichen werden, ob die Abweichung vom individuellen Wochendurchschnitt signifikant unterschiedlich zwischen den Gruppen ist.

6.5.1 Effekt unterschiedlicher Alltagsbereiche auf das Befinden

Das Modell 1 wird nun erweitert um die Alltagsbereiche (Schule, freie und beschäftigte Freizeit). Um zu betrachten, ob Hörgeschädigte die Bedingungen in den All-

³⁵ Dazu werden die ca. 45 PA- und NA-Werte pro Jugendlichen individuell z-standardisiert; damit erreicht man einen individuellen Durchschnittswert, der sich auf die ganze Erhebungswoche bezieht. Dieser wird auf Null gesetzt. Nun können verschiedene Zeitpunkte immer in Bezug zum Durchschnitt der Woche betrachtet werden – entweder liegt er über dem individuellen Durchschnitt (also > 0) oder unter dem individuellen Durchschnitt der eigenen Woche (also < 0). Erläuterungen dazu siehe Fussnote 28.

tagsbereichen anders erleben als Hörende, wird ein Interaktionsterm (bspw. Hörgeschädigt int. x freie Freizeit) eingeführt³⁶.

Tabelle 24: Effekt der Alltagsbereiche bezüglich PA und NA bei den drei Gruppen ($N = 3985$ Zeitpunkte von 99 Jugendlichen)

| | PA | | NA | |
|--|--------------|-------|---------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende, Schule) | 4.398 | 0.149 | 2.978 | 0.159 |
| Situationsebene: | | | | |
| Beschäftigte Freizeit | 0.088 | 0.096 | -0.013 | 0.079 |
| Freie Freizeit | 0.049 | 0.088 | -0.332 | 0.073 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integriert | 0.192 | 0.203 | -0.085 | 0.217 |
| Hörgeschädigt separiert | -0.004 | 0.200 | 0.156 | 0.214 |
| Crosslevel (Personenebene x Situationsebene): | | | | |
| Hörgeschädigt int. x beschäftigte Freizeit | -0.073 | 0.127 | -0.009 | 0.106 |
| Hörgeschädigt int. x freie Freizeit | 0.116 | 0.119 | -0.041 | 0.099 |
| Hörgeschädigt sep. x beschäftigte Freizeit | 0.039 | 0.126 | -0.125 | 0.105 |
| Hörgeschädigt sep. x freie Freizeit | 0.258 | 0.116 | 0.059 | 0.097 |
| Random effects^o | | | | |
| Personenebene (interind. Varianz) | 0.528 | 0.080 | 0.665 | 0.098 |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) | 1.467 | 0.033 | 1.007 | 0.023 |

Anmerkung: ^o Ab hier werden nun die Varianzen zusammengezählt dargestellt.

Für die negative Aktivierung gilt ein allgemeiner starker negativer Effekt für alle Jugendlichen; somit erleben alle Jugendlichen die freie Freizeit als sehr viel entspannter als die Schulzeitpunkte (Referenzwert). Gruppenunterschiede existieren nicht.

³⁶ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij}Hörg. int.{}_j + \beta_{2ij}Hörg. sep.{}_j + \beta_{3ij}besch.Frzt.{}_j + \beta_{4ij}besch.Frzt.{}_j + \beta_{5ij}fr.Frzt.{}_j + \beta_{6ij}Hörg.int. x besch.Frzt.{}_j + \beta_{6ij}Hörg.sep. x besch.Frzt.{}_j + \beta_{7ij}Hörg.int. x fr.Frzt.{}_j + \beta_{8ij}Hörg.sep. x fr.Frzt.{}_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

Speziell separiert beschulte Jugendliche erleben die freie Freizeit hoch positiv aktiviert; diese Gruppe fühlt sich signifikant motivierter, begeisterter und wacher als die anderen beiden Gruppen. Es soll hier kurz angemerkt sein, dass diese Jugendlichen ihre freie Freizeit sehr viel häufiger im Kontakt mit Gleichbetroffenen im Internat verbringen.

Die Varianzen sind auf der Personenebene kleiner als auf der Situationsebene.

Weitere Unterschiede zeigen sich, wenn man das Befinden „drinnen“ mit dem von „draussen“ vergleicht; hierbei gilt ein allgemeiner positiver Effekt auf die positive Aktivierung *aller* Jugendlichen, wenn sie draussen sind, dort sind sie höher positiv aktiviert. Ansonsten gibt es auch für diese Unterscheidung der Örtlichkeit keine Interaktionseffekte, weder für PA noch für NA.

Um den Vergleich der Befindensqualitäten in unterschiedlichen Alltagsbereichen etwas genauer studieren zu können, sollen nun die PA- und NA-Werte als Abweichung vom individuellen Wochendurchschnittswert grafisch dargestellt werden³⁷. Dafür werden jeweils die drei Jugendgruppen mit einander verglichen.

Die Abweichung des Befindens in den drei *Alltagsbereichen* unterscheidet sich signifikant ($p_{PA} = .001$; $p_{NA} < .001$); dies bedeutet, dass der Alltagsbereich einen Einfluss die Stärke der Abweichung vom individuellen Durchschnittsbefinden. Doch ergibt sich weder ein signifikanter Gruppenunterschied ($p_{PA} = .994$; $p_{NA} = .898$), noch ein signifikanter Interaktionseffekt zwischen Gruppe und Alltagsbereich ($p_{PA} = .266$; $p_{NA} = .185$). Ähnliches ist schon im vorherigen Abschnitt festgestellt worden. Deskriptiv gesehen ist folgende Abbildung jedoch interessant:

³⁷ Hier wird nun Bezug genommen auf die Auswertungsmöglichkeit der individuell z-standardisierten Werte (Abweichung vom individuellen Mittel der Woche); Erklärung siehe Beginn Abschnitt 6.5.

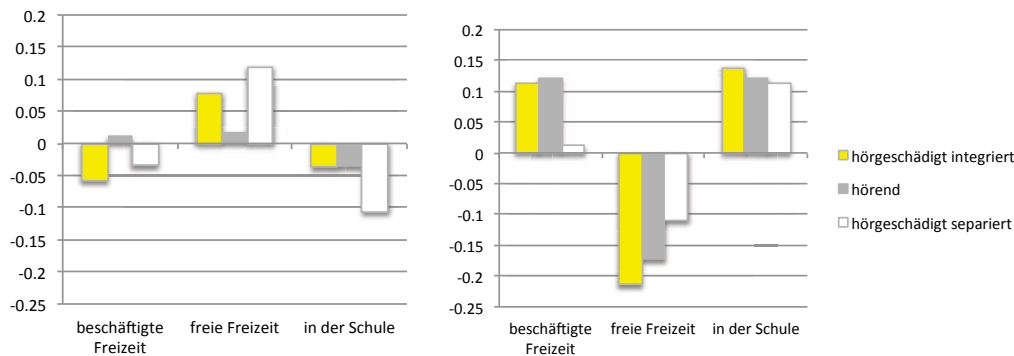


Abbildung 11: Nichtsignifikanter Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuellen PA-Mittelwert (links; Skalierung ≥ 0 = überdurchschnittlich höhere positive Aktivierung; < 0 = unterdurchschnittlich, also tiefe positive Aktivierung im Vergleich zum Wochendurchschnitt) und NA-Mittelwert (rechts) zwischen hörenden, hörgeschädigten separiert und integriert beschulten Jugendlichen in den drei Alltagsbereichen ($N=3985$ Zeitpunkte)

Für die positive Aktivierung (PA, linke Abbildung) ist sichtbar, dass alle Jugendlichengruppen in der Schule unterdurchschnittlich positiv aktiviert sind im Vergleich zu ihrem Wochendurchschnitt, sie sind nicht so begeistert oder motiviert wie sonst. Hingegen sind sie in der freien Freizeit (fernsehen, faulenzern, etwas für sich tun, shoppen gehen, mit Peers schwatzen, etc.) überdurchschnittlich positiv aktiviert; Hörende jedoch am wenigsten von den drei Gruppen, sie fühlen sich fast durchschnittlich. Hier ist schon im vorherigen Abschnitt die Abweichung der separiert beschulten Jugendlichen gezeigt worden. Die beiden Hörgeschädigtengruppen sind dann aber in der beschäftigten Freizeit (Hausaufgaben, aufräumen, unterwegs sein, etc.) unterdurchschnittlich positiv aktiviert, die Hörenden jedoch überdurchschnittlich.

Bezüglich der negativen Aktivierung (NA, rechte Abbildung) ist sichtbar, dass die Gruppen sich kaum unterscheiden. Es zeigen sich sehr ähnliche Muster: Eine höhere negative Aktivierung für die Schulzeitpunkte im Vergleich zum Wochendurchschnitt, sie sind gestresster und in ihrer freien Freizeit sind sie unterdurchschnittlich negativ aktiviert, sie fühlen sich also entspannter, friedlicher, ruhiger und sorgenfreier als im Durchschnitt – auch dies ist mit der Regressionsanalyse im vorhergehenden Abschnitt belegt. In der beschäftigten Freizeit haben sie, ähnlich wie in der Schule, eine überdurchschnittliche negative Aktivierung, am wenigsten jedoch die separiert beschulten Jugendlichen.

Die Abweichung vom individuellen Wochendurchschnitt unterscheidet sich ebenfalls in den verschiedenen Tätigkeiten in den drei Alltagsbereichen. Eine Grup-

pen- oder Interaktionseffekt ist jedoch auch hier nicht zu belegen (weder bei hörenden/hörgeschädigten Gruppen, noch bei den drei Gruppen).

6.5.2 Situationseffekt zunehmende Lautstärke

Folgend werden vom vorherigen Modell die Alltagsbereiche durch die Situationsbedingung ‚Lautstärke‘ ersetzt, die als orthogonales Polynom eingefügt wird. Auch hier wird ein Interaktionseffekt hergestellt zwischen Gruppen und Lautstärke³⁸.

Tabelle 25: Effekt der zunehmenden Lautstärke auf PA und NA ($N = 3971$)

| | PA | | NA | |
|--|--------------|-------|--------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende, sehr leise) | 3.891 | 0.163 | 2.681 | 0.168 |
| Zeitpunktebene: | | | | |
| Lautstärke | 0.148 | 0.023 | 0.042 | 0.019 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integrierte | 0.332 | 0.225 | 0.057 | 0.232 |
| Hörgeschädigt separierte | 0.310 | 0.218 | 0.267 | 0.226 |
| Cross-level-Interaktion: | | | | |
| Hörgeschädigte int. x Lautstärke | -0.023 | 0.033 | -0.039 | 0.028 |
| Hörgeschädigte sep. x Lautstärke | -0.052 | 0.030 | -0.029 | 0.026 |
| Random effects | | | | |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) | 0.535 | 0.081 | 0.665 | 0.097 |
| Personenebene (intraind. Varianz) | 1.144 | 0.033 | 1.023 | 0.023 |

Diese Tabelle zeigt, dass die zunehmende Lautstärke einen hochsignifikanten Effekt auf die positive Aktivierung *aller* Jugendlicher hat ($\beta = 0.148^{***}$), ebenfalls auf die negative Aktivierung, wenn auch hier in einem etwas geringeren Mass ($\beta = 0.042^{**}$). Es gibt keine Gruppenunterschiede. Ein nichtlinearer Lautstärkeeffekt bringt keine Verbesserung des Modells.

³⁸ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij} \text{Hörg. int.}_j + \beta_{2ij} \text{Hörg. sep.}_j + \beta_{3ij} \text{laut}^1_j + \beta_{4ij} \text{Hörg.int.} \times \text{laut}^1_j + \beta_{5ij} \text{Hörg.sep.} \times \text{laut}^1_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

In der folgenden Abbildung 12 ist ersichtlich, dass die Lautstärke für das positive Befinden einen stärkeren Einfluss hat als auf die negative Aktivierung. Es ist zu erkennen, dass je lauter es wird, desto eher steigt PA, aber auch NA für alle Jugendlichengruppen. Es ist herauszuheben, dass keine signifikanten Interaktionseffekte bestehen; integriert oder separiert beschulte Hörgeschädigte erleben ansteigende Lautstärke nicht bedeutsam anders als die Hörenden – auch nicht für NA (blaue und gelbe Regressionsgerade sind relativ eben), sondern es sind gerade die Hörenden, die darauf stärker zu reagieren scheinen (deskriptiv gesehen).

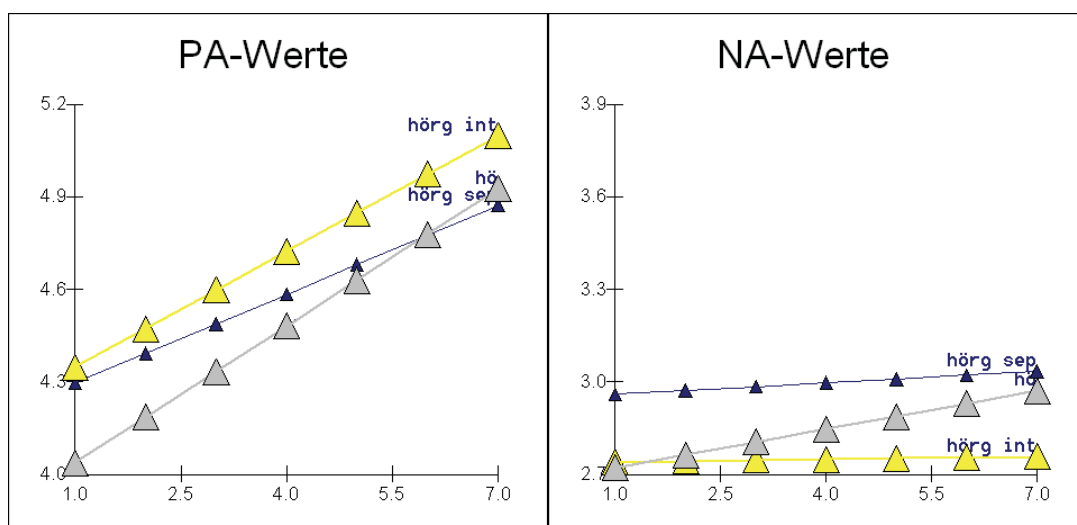


Abbildung 12: Einfluss der Lautstärkezunahme (1=sehr leise, 7=sehr laut) auf PA und NA (N=3971) bei den drei Jugendlichengruppen (hörend=grau, integriert beschulte Hörgeschädigte=gelb, separiert beschulte Hörgeschädigte=blau)

Die Alltagsbereiche haben in Interaktion mit der zunehmenden Lautstärke keinen gruppenspezifischen Effekt auf das Befinden.

Noch deutlicher ist der Effekt der Lautstärke auf PA erkennbar, wenn erneut das Vorgehen der individuell z-skalierten Mittelwerte gewählt: Hierbei soll die Abweichung vom individuellen Wochendurchschnitt betrachtet werden, wenn die Situationsbedingung wie Lautstärke und Sozialform sich ändern.

Die zunehmende Lautstärke wird zwischen den drei Gruppen sehr ähnlich erlebt (Gruppeneffekt $p_{PA} = .961$, $p_{NA} = .934$), es gibt keinen Interaktionseffekt ($p_{PA} = .896$, $p_{NA} = .163$); das Befinden unterscheidet sich jedoch signifikant zwischen den unterschiedlichen Lautstärken ($p_{PA} < .001$, $p_{NA} = .036$).

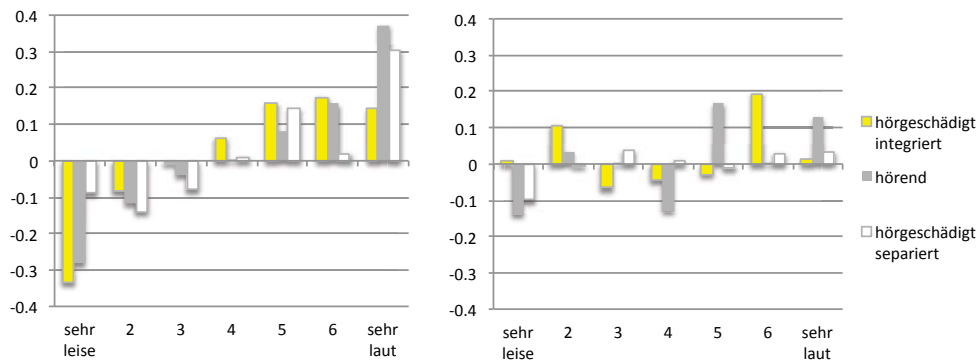


Abbildung 13: Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuellen Mittelwert (PA links, NA rechts) zwischen hörenden und hörgeschädigt integriert und separiert beschulten Jugendlichen bei zunehmender Lautstärke (N=3971)

Es ist sichtbar, dass bezüglich PA die Abweichung bei mittlerer Lautstärke bei den Gruppen sehr gering ist, bei sehr leisen und sehr lauten Situationen ist die Abweichung grösser. Gleichzeitig ist aus Abschnitt 5.3 Tabelle 10 bekannt, dass sehr laute Situationen eher selten sind. Dass sich diese Situationen durch ihre ‚Ausserordentlichkeit‘ im Befinden niederschlägt, kann hier gut nachvollzogen werden: Die Abweichung vom durchschnittlichen Befinden, also von der ‚Normalität‘, ist recht stark.

Bezüglich NA ist kein klares Muster zu erkennen, was auch schon in Abbildung 12 sichtbar ist.

6.5.3 Situationseffekte verschiedener Sozialformen

Es wird angenommen, dass der Effekt der Lautstärke vor allem dann von Bedeutung für das Befinden Hörgeschädigter ist, wenn die Sozialform betrachtet wird. Dies hat mit der Möglichkeit der Kommunikation und des Verstehens zu tun. Es wird davon ausgegangen, je mehr mögliche Kommunikationspartner vorhanden sind, desto schwieriger wird es für Hörgeschädigte.

So wird der Effekt der Sozialform (allein, nicht allein) ins Modell eingefügt³⁹.

³⁹ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij}Hörg. int._j + \beta_{2ij}Hörg. sep._j + \beta_{3ij}nicht\ allein_j + \beta_{4ij}Hörg.int.\ x\ nicht\ allein_j + \beta_{5ij}Hörg.sep.\ x\ nicht\ allein_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

Tabelle 26: Effekt der Sozialform (allein / nicht allein) auf PA und NA (N=3985)

| | PA | | NA | |
|--|---------------|-------|--------------|-------|
| | β | SE | β | SE |
| Fixed effects | | | | |
| Konstante (Referenzwert Hörende, allein) | 4.284 | 0.144 | 2.843 | 0.155 |
| Zeitpunktebene: | | | | |
| Nicht allein | 0.285 | 0.075 | -0.013 | 0.063 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integrierte | 0.188 | 0.198 | -0.164 | 0.214 |
| Hörgeschädigt separierte | 0.311 | 0.196 | 0.040 | 0.212 |
| Cross-level-Interaktion: | | | | |
| Hörgeschädigte int. x nicht allein | -0.005 | 0.103 | 0.117 | 0.87 |
| Hörgeschädigte sep. x nicht allein | -0.362 | 0.103 | 0.178 | 0.086 |
| Random effects | | | | |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) | 0.526 | 0.080 | 0.661 | 0.097 |
| Personenebene (intraind. Varianz) | 1.462 | 0.033 | 1.022 | 0.023 |

Ob Hörgeschädigte allein oder mit anderen zusammen sind, hat für alle Jugendlichen einen signifikanten Effekt auf PA ($\beta = 0.285^{***}$). Hervorzuheben ist, dass es einen hörgeschädigtenspezifischen Interaktionseffekt gibt: Separiert beschulte Hörgeschädigte erleben als einzige Gruppe einen negativen Effekt auf ihre positive Aktivierung (fühlen sich tiefer positiv aktiviert wenn nicht allein) und einen negativen Effekt auf ihre negative Aktivierung (höher negativ aktiviert wenn nicht allein). Rein deskriptiv erleben auch die integriert beschulten Hörgeschädigten einen höheren NA-Wert, wenn sie mit anderen zusammen sind. Dies wird ersichtlich in der folgenden Abbildung:

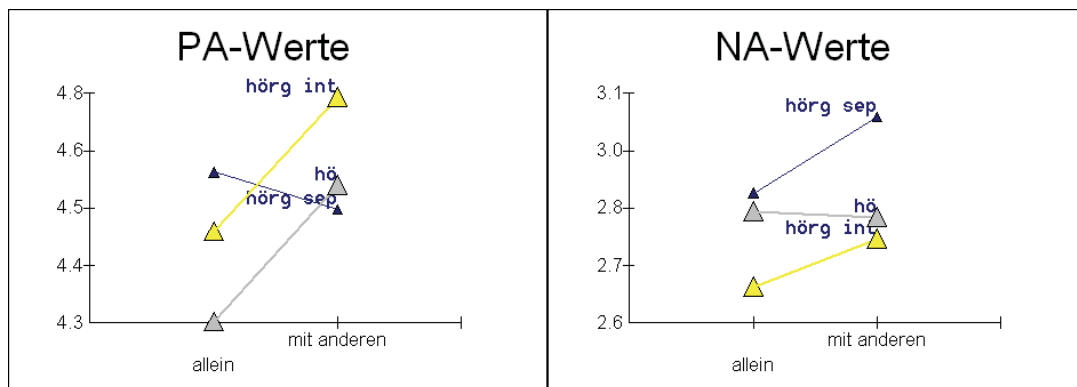


Abbildung 14: Effekt der Sozialform (allein / nicht allein) auf PA und NA bei den drei Jugendlichengruppen (N=3985)

Es ist jedoch gerade für Hörgeschädigte von Wichtigkeit, ob sie sich mit einer Person oder mit mehreren Personen umgeben. Es gibt für alle Jugendlichen hierbei den Effekt, dass es die negative Aktivierung verstärkt, wenn sie mit mehreren zusammen sind (siehe Tabelle 30 im Anhang).

Das eben Beschriebene ist genauer zu sehen, wenn wiederum der Blick auf die Abweichungen der individuellen Werte gerichtet wird: Das Befinden unterscheidet sich bei allen Jugendlichen je nachdem, wie viele Personen anwesend sind ($p_{PA} = .050$, $p_{NA} = .046$), es gibt jedoch keine Gruppen- oder Interaktionseffekte.

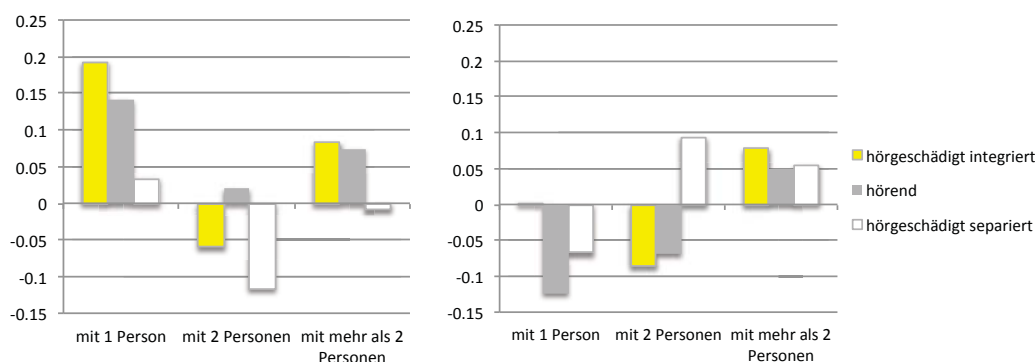


Abbildung 15: Gruppenvergleich der Abweichung vom individuellen Mittelwert zwischen Jugendlichen in Situationen, in denen sie mit einer oder mehreren Personen zusammen waren (N=2501)

Deskriptiv gesehen ist vor allem in Situationen, in denen noch zwei weitere Personen anwesend sind, ein Unterschied zu sehen: Hörgeschädigte haben eine unterdurchschnittliche positive Aktivierung im Vergleich zu ihrer Woche, während die Hörenden leicht überdurchschnittliches PA haben. Anders verhält es sich für die negative Aktivierung: Separiert beschulte Hörgeschädigte sind überdurchschnitt-

lich negativ aktiviert im Dreiersetting, Hörende und integriert beschulte Hörgeschädigte hingegen sind unterdurchschnittlich negativ aktiviert.

Kurz angemerkt wird hier der Befund, dass es keinen Zusammenhang zu geben scheint zwischen den Sozialformen und der Lautstärke; es ist also nicht per se so, dass wenn Jugendlichen alleine sind, dass es dann leiser ist. Auch hier besteht kein Interaktionseffekt mit den Gruppen.

Bei der Perspektive auf die Sozialform wird jedoch nicht beachtet, dass unklar ist, ob sie in den Sozialformen auch interagieren, denn das ist die zentrale Schwierigkeit für Hörgeschädigte. Folgend wird also betrachtet, inwiefern die Beteiligung anderer am eigenen Tun – und damit an der eigenen Kommunikation – einen Unterschied im Befinden bewirkt⁴⁰.

⁴⁰ Das Modell wird nun wie folgt gebildet:

$$PA_{ij} = \beta_{0ij} + \beta_{1ij} \text{Hörg. int.}_j + \beta_{2ij} \text{Hörg. sep.}_j + \beta_{3ij} \text{beteil}^1_j + \beta_{4ij} \text{Hörg.int.} \times \text{beteil}^1_j + \beta_{5ij} \text{Hörg.sep.} \times \text{beteil}^1_j$$

$$\beta_{0ij} = \beta_0 + u_{0j} + e_{0ij}$$

Tabelle 27: Effekt der zunehmenden Beteiligung am eigenen Tun (0=gar nicht, 6=sehr stark) in sozialen Situationen auf PA und NA (N=2501)

| | PA | | NA | |
|---|--------------|-------|--------------|-------|
| <i>Fixed effects</i> | β | SE | β | SE |
| Konstante (Referenzwert Hörende, keine Beteiligung) | 3.859 | 0.160 | 2.905 | 0.170 |
| Zeitpunktebene: | | | | |
| Beteiligung | 0.196 | 0.024 | -0.023 | 0.021 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integrierte | 0.445 | 0.214 | 0.007 | 0.229 |
| Hörgeschädigt separierte | 0.116 | 0.209 | 0.278 | 0.225 |
| Cross-level-Interaktion: | | | | |
| Hörgeschädigte int. x Beteiligung | -0.059 | 0.032 | -0.014 | 0.028 |
| Hörgeschädigte sep. x Beteiligung | -0.027 | 0.031 | -0.017 | 0.027 |
| Random effects | | | | |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) | 0.472 | 0.075 | 0.641 | 0.097 |
| Personenebene (intraind. Varianz) | 1.343 | 0.039 | 1.024 | 0.030 |

Die Beteiligung anderer am eigenen Tun hat einen Effekt auf alle Jugendlichen auf die positive Aktivierung ($\beta = 0.196^{***}$). Und integriert beschulte Hörgeschädigte haben einen signifikant höheren Wert für PA über alle Beteiligungsstärken. Dies, sowie der nicht bedeutsame Effekt für NA ist sichtbar in Abbildung 16.

Es gibt keine Modellverbesserung, wenn die Beteiligung als nicht-linearer Effekt eingeführt wird.

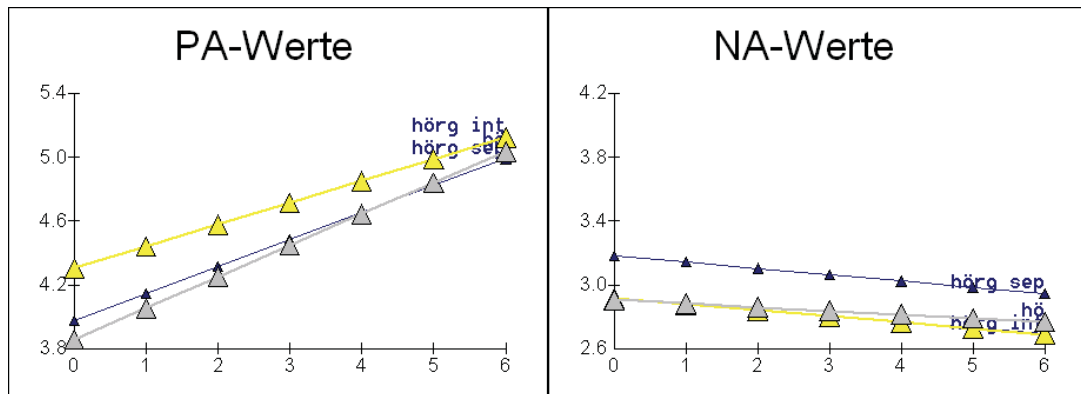


Abbildung 16: Effekt der Beteiligung anderer am eigenen Tun (0=gar nicht, 6= sehr stark) bei allen drei Jugendlichengruppen in Situationen, in denen sie mit einer oder mehreren Personen zusammen waren (N=2501)

Wiederum wird hier eine detailliertere Darstellung gewählt: Die Beteiligung anderer am eigenen Tun ergibt einen signifikanten Unterschied in der positiven Aktivierung, nicht so für NA ($p_{PA} < .001$; $p_{NA} = .126$). Deskriptiv betrachtet zeigen die drei Jugendlichengruppen ein ähnliches Muster für PA; PA nimmt zu, je eher eine Beteiligung anderer vorhanden ist. Für NA ist ein solch ebenmässiges Muster nicht sichtbar.

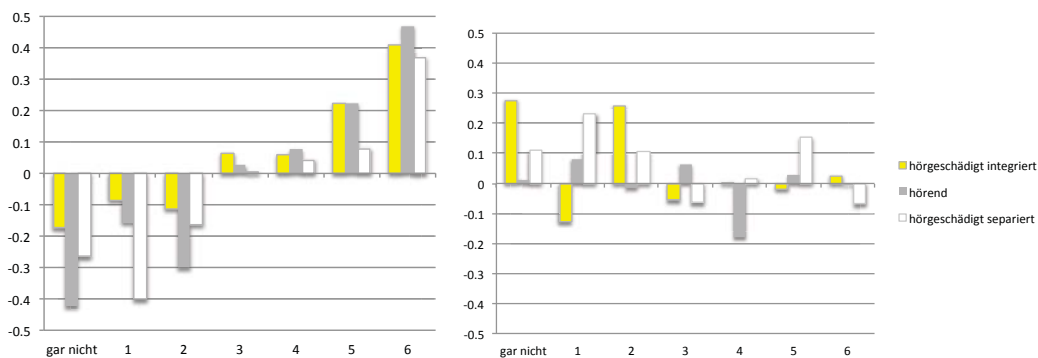


Abbildung 17: Gruppenvergleich in der Abweichung vom individuellen Mittelwert (PA oben, NA unten) zwischen den drei Gruppen bei zunehmender Beteiligung anderer am eigenen Tun (N=2501)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Situationsbedingungen (Alltagsbereiche, zunehmende Lautstärke, Sozialformen, zunehmende Beteiligung anderer am eigenen Tun) allgemeine Effekte auf alle Jugendlichen zu haben scheinen; es gibt hierbei kaum signifikante Gruppenunterschiede/Interaktionseffekte – die hörgeschädigten Jugendlichen sind nicht bedeutsam ‚anders‘ als ihre hörenden Peers.

Über alle Betrachtungen ist die Tendenz (nicht signifikant) sichtbar, dass die Gruppe der separativ beschulten Hörgeschädigten etwas höhere NA-Werte zeigen.

Die Varianzen sind jeweils auf der Personenebene kleiner als auf der Situationsebene; es gibt grössere intraindividuelle Unterschiede über eine Woche, als zwischen den Jugendlichen (interindividuelle Unterschiede).

6.6 Forschungsfrage 3: Unterschied zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen in ihrer Befindensveränderung zwischen erstem und zweitem Erhebungszeitpunkt

Bei dieser Frage werden die Ergebnisse der vorliegenden Erhebung (Erhebungszeitpunkt 2) mit denen der ersten Erhebung verglichen. Es wird angenommen, dass sich Veränderungen ergeben haben. Nur schon der etwas andere Alltagskontext, die Aufgaben und Anforderungen, aber auch die persönliche Veränderung können einen sich verändernden Einfluss auf die allgemeine Lebenszufriedenheit und das aktuelle Befinden haben. Einerseits wird dies auf der Personenebene, andererseits auf der Situationsebene verglichen. Dies geschieht jeweils anhand von multivariater Anova mit Messwiederholung.

6.6.1 Veränderungen innerhalb der Stichprobe

Folgend sollen kurze Angaben zur Veränderung der Stichprobe gegeben werden (Schlussfragebogen).

6.6.1.1 Subjektive Angaben zu möglichen Veränderung seit der ersten Erhebung

Alle Jugendlichen haben kurz beschreibend auf folgende Frage geantwortet (in einer offenen Frage im Schlussfragebogen): „Gab es in den letzten zwei Jahren etwas, das dein Leben stark verändert hat? Wenn ja, beschreibe dieses ganz kurz.“ Gravierende Erlebnisse (bspw. kritische Lebensereignisse) hätten hier ersichtlich gemacht werden können.

Die handschriftlichen Angaben der Jugendlichen sind inhaltsanalytisch zu Kategorien zusammengefasst worden und in den drei Gruppen dargestellt:

Tabelle 28: Kategorisierte, zusammengefasste Aussagen zu Veränderungen in den letzten zwei Jahren (je dunkler die Färbung, desto häufiger die Antworten)

| | integriert | hörend | separiert |
|--|------------|--------|-----------|
| Es hat sich eigentlich nichts Wesentliches verändert | | | |
| Schulisches Umfeld / Stufenwechsel / Institutions- und Settingwechsel | | | |
| Freundschaften, Peers, erste Beziehung | | | |
| Reifer geworden; selbständiger geworden | | | |
| Private Umstände (Krankheit oder Tod von Angehörigen oder Freunden; Trennung; Scheidung) | | | |
| Schulische Leistungen | | | |
| Konzentration auf ein Hobby, das einem viel bedeutet | | | |
| Neue Hörhilfen; Operation im Ohrbereich | | | |
| Hörbehinderung ist mir bewusster geworden | | | |

Besonders häufig gaben die integriert Beschulten an, dass sich in den vergangenen zwei Jahren eigentlich kaum etwas verändert habe. Recht häufig kam diese Antwort auch aus den beiden anderen Gruppen.

Den schulischen Settingwechsel betonten die separiert Beschulten besonders häufig (was wenig verwundert, weil die meisten zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten auf den Landenhof gewechselt haben). Aber auch die Guthörenden gaben diese Antwort häufig – häufiger als die integriert Beschulten.

Oft wurden veränderte Kollegenkreise, Freundschaften und erste Liebesbeziehungen erwähnt – am häufigsten von den separiert Beschulten.

Interessant ist, dass die integriert Beschulten den Aspekt der grösseren Reife und Selbständigkeit kaum erwähnten. Die separiert Beschulten erwähnten diesen Aspekt häufig; die Guthörenden liegen dazwischen.

Die Guthörenden erwähnten häufig besondere private Umstände (wie Krankheiten, Todesfälle oder Trennungen der Eltern), weniger die integriert Beschulten und selten die separiert Beschulten.

Darüber hinaus gingen vereinzelte Antworten aus den folgenden Bereichen ein: Veränderung der schulischen Leistung; neue Hörhilfen oder Operationen im Ohrbereich; ein Bewusster-Werden der Hörbehinderung.

6.6.1.2 Veränderung bezüglich Persönlichkeitsdimensionen

Da die Persönlichkeitsdimensionen einen Einfluss ausüben auf die Befindensqualitätseinschätzung, soll hier auch die Veränderung der Big Five betrachtet werden – dies jedoch nur bei den 77 Jugendlichen, die bei beiden Erhebungen mitgemacht haben (31 integriert beschulte Hörgeschädigte, 34 Hörende und 12 der separiert beschulten hörgeschädigten Jugendlichen, die als Wechsler bezeichnet werden).

Ältere Studien zeigen, dass die Stabilität der Big Five übers Leben gesehen nur wenig schwankt. Neuere Studien zeigen, dass davon auszugehen ist, dass die Persönlichkeitsdimensionen auch kurzfristige Instabilitäten aufweisen können. Gerade bei Jugendlichen zwischen dem 12. und 18. Lebensalter sinken die Dimensionen Verträglichkeit und Gewissenhaftigkeit, die Werte für Offenheit steigen (Allik, Laidra, Realo & Pullmann, 2004).

In der vorliegenden Stichprobe der 14- bis 16-jährigen Jugendlichen ($N=76$) kann festgestellt werden, dass es signifikante Unterschiede gibt in der Veränderung über Zeit (für die Dimension Neurotizismus $F(1, 75) = 12.09$, $p = .001$; für die Dimension Offenheit $F(1, 75) = 6.48$, $p = .013$), jedoch gibt es keinen Interaktionseffekt zwischen der Veränderung und den beiden Gruppen (Hörend und Hörgeschädigte) oder den Hörstatusgruppen. Dies bedeutet, dass es kein bedeutsames Entwicklungsmuster gibt, das sich zwischen den Hörenden und Hörgeschädigten unterscheiden würde. Daraus kann entnommen werden, dass es lediglich eine entwicklungspezifische Veränderung gibt, die für alle Jugendlichen in ähnlicher Weise gilt.

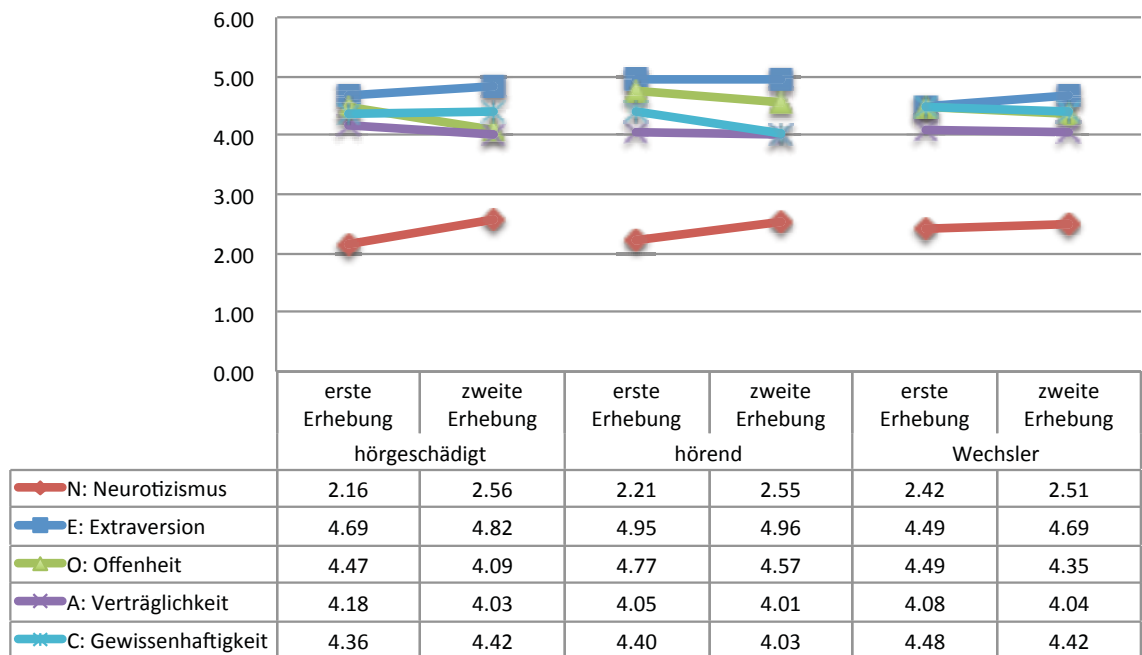


Abbildung 18: Veränderung der Big Five zwischen den beiden Erhebungszeitpunkten (N=76)

Dieses Ergebnis läuft bezüglich der Dimension Offenheit entgegen den allgemeinen Tendenzen in diesem Alter.

6.6.1.3 Veränderung bezüglich Copingstrategien

Die Veränderungen der Copingstrategien sind minimal; es ist eine generelle Zunahme für alle Jugendlichen vom ersten zum zweiten Erhebungszeitpunkt für die destruktiv-aggressiven Strategien beim Streit ($p=.013$, vor allem aber für die Hörenden) zu verzeichnen, und eine Abnahme der Suche nach sozialer Hilfe beim Hausaufgabenproblem ($p=.017$).

6.6.2 Habituelle Befindensveränderung

Der Vergleich auf Personenebene betrachtet die Veränderungen zwischen erster und zweiter Erhebung eines Subsamples der Jugendlichen, die zwei Erhebungszeitpunkte mitgemacht haben (N= 77). Dies wird bezüglich ihrer Lebensqualität (Kiddo-Kindl, Ravens-Sieberer & Bullinger, 2000), sowie ihres Stressvorkommens und ihrer Stresssymptomatik (SSKJ 3-8, Lohaus et al., 2006) untersucht mit Hilfe von multivariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung. Der Fokus wird dabei

darauf gelenkt, ob sich die Veränderung des habituellen Befindens unterschiedlich abzeichnet zwischen den beiden Gruppen (Zwischengruppeneffekt).

6.6.2.1 Veränderung in der Lebensqualität

Wird in einem ersten Schritt die Veränderung aller Jugendlicher betrachtet, kann grundlegend gesagt werden, dass ein signifikanter Haupteffekt der Zeit besteht, jedoch nur bezüglich der beiden Subskalen körperliches und psychisches Wohlbefinden ($p_{körper} = .010$; $p_{psy} = .025$); *alle* Jugendlichen verändern sich bezüglich dieser zwei Teilaspekte, und zwar verschlechtert sich das Befinden.

Rein deskriptiv sind Veränderungen bei allen Subskalen tendenziell abnehmend, was altersgemäss ist; eine Ausnahme bildet der Selbstwert, der bei allen Jugendlichen ansteigt.

Der erwartete Interaktionseffekt zwischen der Hörgeschädigtengruppe und der habituellen Befindensveränderung ist *nicht* festzustellen: Hörgeschädigte verändern sich nicht in einer für sie spezifischen Art, zumindest nicht bedeutsam (Interaktionseffekte $.148 < p < .977$). Auch nicht, wenn die Gruppe der hörgeschädigten Wechsler aus der Gruppe der Hörgeschädigten herausgenommen und separat betrachtet wird (Interaktionseffekte $.127 < p < .934$), wie in Abbildung 19 sichtbar ist:



Abbildung 19: Nichtsignifikante Veränderungen der Subskalen der Lebensqualität zwischen erstem und zweiten Erhebungszeitpunkt bei Hörenden, hörgeschädigten Integrierten und hörgeschädigten Wechsler (N=77), Skalierung 100 = totale/s Zufriedenheit/Wohlbefinden

Rein deskriptiv gesehen ist zu beachten, dass das psychische Wohlbefinden bei der Gruppe der Wechsler beispielsweise – anders als bei den beiden anderen Gruppen – zunimmt. Das Wohlbefinden in der Schule nimmt auch marginal zu, jedoch verbleibt es auf einem tieferen Niveau als bei den anderen beiden Gruppen.

Bei den integriert beschulten Hörgeschädigten ist – ebenfalls rein deskriptiv – zu sehen, dass das Wohlbefinden mit Freunden zunimmt.

Es scheint auch kein signifikanter Interaktionseffekt zu geben zwischen den verschiedenen Hörstatusgruppen und dem Wohlbefinden. Die im ersten Teil der Arbeit angemerkte Frage (Ende des Abschnitts 2.3), ob sich beispielsweise für jede Hörstatusgruppe eine je eigene Entwicklung abzeichnet, ist nur deskriptiv zu bejahen; so ist beispielsweise bei einseitig Hörgeschädigten sowie Resthörigen eine Zunahme des Wohlbefindens zu sehen, die mittelgradig Hörgeschädigten verändern sich kaum, die weiteren Gruppen zeigen eine Abnahme des Wohlbefindens.

6.6.2.2 Veränderung im Stressvorkommen

Betrachtet man die sechs Bereiche des Stressvorkommens (siehe Tabelle 3) ergibt sich, über alle Jugendliche gesehen, keine bedeutsamen Veränderungen ($.057 < p < .914$). Deskriptiv gesehen sind es immer noch die beiden Bereiche, Stress mit Noten und Stress wegen Streits, die den höchsten Stresswert auslösen und die sich noch gesteigert haben.

Wird die Veränderung des Mittelwerts (Summenscore der sechs Bereiche) bei den drei Gruppen getrennt betrachtet, bleibt der erwartete Interaktionseffekt (Gruppe und Erhebungszeitpunkte) nicht aus, doch ist er nicht bedeutsam ($F(1, 74) = .653, p = .524$): Während die beiden Hörgeschädigtengruppen eine Abnahme des Stressvorkommens erleben, nimmt dieser bei den Hörenden ein wenig zu. In der Tendenz haben diejenigen Hörgeschädigten, die in der integrativen Primarschule eher etwas mehr Stress erlebt haben, eher den Weg in die separierte Schulungsform auf der Sekundarstufe gefunden.

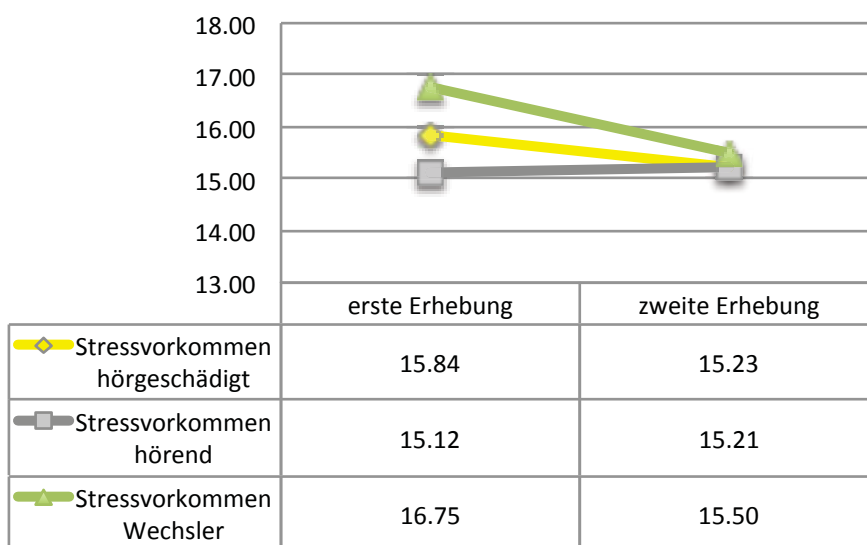


Abbildung 20: Nichtsignifikante Veränderungen des Stressvorkommens bei integriert beschulten Hörgeschädigten, Hörenden und hörgeschädigten Wechslern über die zwei Erhebungszeitpunkte ($N=77$), Summenwerte

Das Geschlecht hat einen signifikanten generellen Einfluss auf die Veränderung ($p = .032$), bei den Mädchen nimmt der Stress zu, wohingegen bei den Jungen dieser abnimmt. Doch in Interaktion mit dem Hörstatus scheint dieser Effekt zu verschwinden ($F(2, 71) = 1.076 p = .347$).

6.6.2.3 Veränderung bezüglich Stresssymptomatik

Sowohl bezüglich der physischen als auch psychischen Stresssymptomatiken (Summenscore) gibt es keinen signifikanten generellen Veränderung ($p_{PHY} = .769$; $p_{PSY} = .880$) bei allen Jugendlichen. Die Veränderungen sind minimal.

Auch hier bleibt der erwartete, signifikante Interaktionseffekt aus (physische Stresssymptomatik $F(2, 74) = .269$, $p = .765$; psychische Stresssymptomatik $F(2, 74) = .779$, $p = .463$).

Es gibt also keinen für Hörgeschädigte typischen Anstieg der Stresssymptomatik.

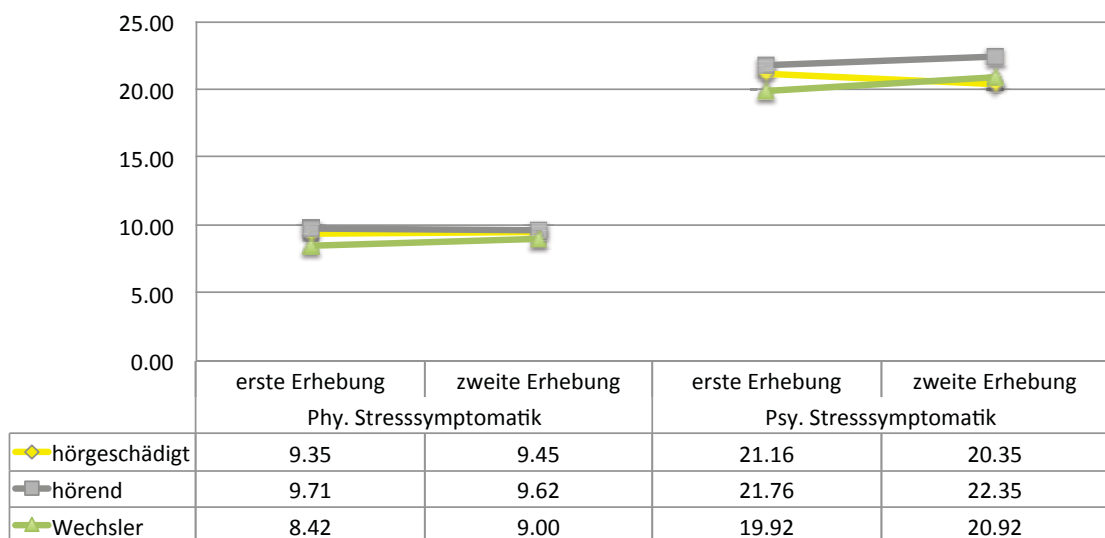


Abbildung 21: Nichtsignifikante Veränderungen der Stresssymptomatikwerte bei integriert beschulten Hörgeschädigten, Hörenden und hörgeschädigten Wechsler über die zwei Erhebungszeitpunkte ($N=77$), Summenwerte

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich alle Jugendlichen in den letzten drei Jahren etwas verändern, jedoch nicht sehr stark. Hervorzuheben ist die Tatsache, dass sich das Befinden (Wohlbefinden oder Stressempfinden) der Hörgeschädigten nicht bedeutsam schlechter entwickelt als das der hörenden Peers.

6.6.3 Veränderung des aktuellen Befindens

Um die Werte des aktuellen Befindens zwischen den beiden Zeitpunkten zu vergleichen, werden in einem ersten Schritt die Werte auf die Personenebene aggregiert – jeder Jugendliche bekommt so einen persönlichen Mittelwert (über alle 45 Zeitstichproben) für den ersten Erhebungszeitpunkt und einen für den zweiten

Zeitpunkt. Diese beiden können als Messwiederholung miteinander verglichen werden.

Es besteht eine signifikante Veränderung zwischen erstem und zweitem Zeitpunkt für PA, nicht so für NA; tendenziell nehmen PA-Werte ab und NA-Werte zu. Sie haben also weniger Energie, sind weniger begeistert, wach und motiviert als vor drei Jahren.

Es ist zu bemerken, dass kein signifikanter Interaktionseffekt besteht (PA: $F(2, 73) = .146, p = .864$, NA: $F(2, 73) = .041, p = .959$). Dies bedeutet, dass es keine gruppenspezifischen Veränderungsprozesse gibt, alle drei Gruppen verändern sich sehr ähnlich.

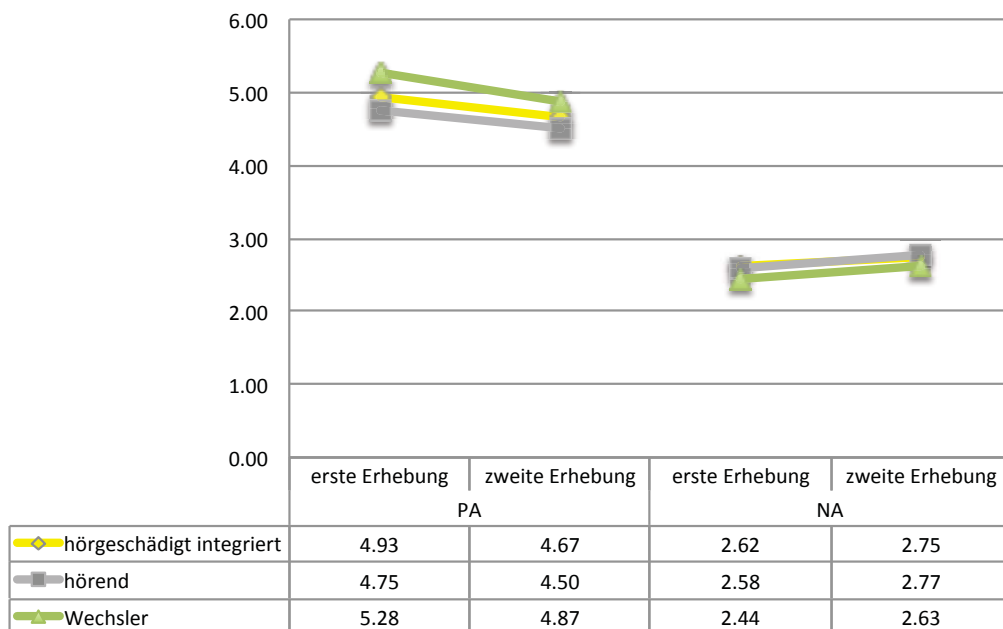


Abbildung 22: Veränderung der aggregierten Gruppenwerte für positive Aktivierung (PA) und negative Aktivierung (NA), $N=76$

Deskriptiv gesehen ist sichtbar, dass die positive Aktivierung bei den hörgeschädigten immer noch auf einem höheren Niveau bleibt. Die Veränderung scheint hier also nicht mit der Hörschädigung zu tun zu haben, allein das Entwicklungsalter hat hier einen Effekt.

Bezüglich der negativen Aktivierung ist ein Interaktionseffekt erkennbar, jedoch in einer unvermuteten Richtung; die Zunahme von NA ist gerade bei den Hörgeschädigten weniger stark als bei den Hörenden.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass sich altersgemässe Veränderungen in der aktuellen Befindensqualität vom Kinder- zum Jugendalter zeigen (etwas tieferes PA und etwas höheres NA), jedoch ist eine hörgeschädigtenspezifische Veränderung nicht zu erkennen oder von signifikanter Bedeutung.

6.7 Vertiefungsstudie ‚Wechsler‘

In diesem Abschnitt wird auf die Besonderheit der Veränderungen derjenigen Kinder und Jugendlichen eingegangen, die von der Integration in die Separation gewechselt haben (Wechsler). Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, zeichnet sich die Veränderung von der ersten zur zweiten Erhebung bei den Wechslern in folgenden Aspekten besonders positiv ab: Reduktion des Stressvorkommens, steigendes psychisches Wohlbefinden sowie Wohlbefinden in der Schule.

Diese Vertiefungsstudie (Liechti, 2011) basiert auf der Annahme, dass diese Kinder während ihres Schulalltags in der Integration auf nicht mehr zu bewältigende Stresssituationen gestossen sind und deshalb ein Schulwechsel angezeigt war. In der separierten Beschulung sollten sich hörgeschädigtenspezifische Alltagsstressoren (also Stress auslösende Situationen oder Personen) verändern. Aber es sollten sich auch die Copingstrategien (Lohaus et al., 2006; siehe auch Fussnote 13 in Abschnitt 4.2.2) verändern.

Grundfrage dieser qualitativen Arbeit war es deshalb, wie Wechsler die Veränderung in Bezug auf Stress und Coping beschreiben: Einerseits wird auf die Stresssituationen (Stressoren) und Copingstrategien vor dem Schulwechsel fokussiert (retrospektive Sichtweise), andererseits wird die Situation während und nach dem Wechsel beschrieben.

Sieben der zwölf Wechsler, die sowohl in der ersten als auch der zweiten Erhebung der vorliegenden Gesamtstudie erfasst wurden, sind mit einem qualitativen, teilstrukturierten Leitfadeninterview untersucht worden⁴¹.

In der folgenden Übersicht werden die wichtigsten Aspekte dieser sieben Wechsler zusammengefasst dargestellt:

⁴¹ Leitfaden siehe Anhang Abschnitt 11.4. Die Gespräche dauerten zwischen einer halben Stunde und anderthalb Stunden und wurden in einem ruhigen Raum der Institution durchgeführt, mit einem digitalen Audiogerät aufgenommen und volltranskribiert worden. Die Fälle sind einzeln inhaltsanalytisch ausgewertet worden (induktive, zusammenfassende Inhaltsanalyse nach Mayring, 2003).

Tabelle 29: Stichprobenbeschreibung der Interviewprobanden (Wechsler N=7)

| | <i>Wechsler</i> |
|---------------------------------------|-----------------|
| | <i>absolut</i> |
| Mädchen | 3 |
| Jungen | 4 |
| leichtgradig hörgeschädigt | 1 |
| mittelgradig hörgeschädigt | 4 |
| resthörig | 2 |
| 2 Hinter-dem-Ohr-Geräte | 5 |
| 2 CI | 2 |
| ohne FM | 6 |
| mit FM | 1 |
| hörende Eltern | 6 |
| hörgeschädigte Eltern(-teil) | 1 |
| Sprache zu Hause nur Schweizerdeutsch | 5 |
| Mit weiterer Sprache | 2 |
| intern (Übernachtung im Internat) | 6 |
| extern | 1 |

Wie aus der Stichprobenbeschreibung ersichtlich ist, sind Wechsler keineswegs eine homogene Gruppe.

Im nächsten Abschnitt werden die Hauptergebnisse zur oben genannten Frage in einer sehr gerafften Form präsentiert.

Grundlegend kann festgestellt werden, dass sich Stressoren und Copingstrategien aller Befragten mit dem Prozess des Wechsels verändert haben⁴². Alle sieben berichten über Stressoren, die in der Regelschulzeit (Einzelintegration) im Alltag vorgekommen sind.

Die von den Jugendlichen genannten Stressoren sind in zwei Hauptkategorien gefasst worden:

- Schul- oder Leistungsstressoren
- und soziale Stressoren

⁴² Es ist vielleicht zu bemerken, dass dies evt. nicht *nur* der Beschulungsform geschuldet ist, sondern auch eine normale altersgemässe Entwicklung darstellt (Pubertät).

In sechs von sieben Fällen ist die Schulzeit in der Integration offensichtlich mit mehr Stress verbunden gewesen als die Zeit an der Schule für Schwerhörige jetzt. Es fand eine Verlagerung statt, meist von vermehrten sozialen Stressoren an der Regelschule, hin zu mehr leistungsbezogenen Stressoren an der Schule für Schwerhörige. Soziale Stressoren sind nach dem Wechsel noch immer vorhanden, allerdings sind Stressoren der Kategorie Ausgrenzung/Mobbing/Verspottung nicht mehr anzutreffen.

Die Ergebnisse bezüglich Copingstrategien als Reaktion auf Leistungsstressoren werden nach den Kategorien von Lohaus et al. (2006) eingeteilt:

- Suche nach sozialer Unterstützung,
- problemorientierte Bewältigung,
- vermeidende Bewältigung,
- konstruktiv-palliative
- und destruktiv-aggressive Emotionsregulierung.

In der folgenden Abbildung **23** wird einerseits die Veränderung von der Integration in die Separation gezeigt, andererseits wird dargestellt, dass auf die Stressoren mit unterschiedlichen Copingstrategien reagiert wird.

Leistungsstressoren in der Integration oder Regelschule erwirken vor allem Copingstrategien in den Bereichen ‚Suche nach sozialer Unterstützung‘ und ‚problemorientierte Bewältigung‘; letztere werden dann angewendet, wenn Kontrolle auf das Problem ausgeübt werden kann – es ist möglich, dass dies vergeblich versucht wurde. Sozialen Stressoren unter Gleichaltrigen begegnen die Befragten entsprechend dem Coping auf Leistungsstressoren, mit Suche nach sozialer Unterstützung und problemorientierter Bewältigung, aber zusätzlich auch mit Vermeidung.

Das erschwerte Verstehen und das erschwerte Lernen in der Integration, stellten für mehrere Schüler und Schülerinnen einen Grund für einen Wechsel, zumindest für ein Schnuppern, dar. Folgende Schwierigkeiten, die sich in der Integration ergaben, wurden genannt: Klassengrösse, zunehmende Anzahl Lektionen und zusätzlicher Stützunterricht oder Aufarbeitungszeit in der Freizeit. Somit sind zahlreiche leistungsorientierte Aspekte genannt worden. Die sozialen Aspekte wurden eher weniger und etwas oberflächlicher beschrieben.

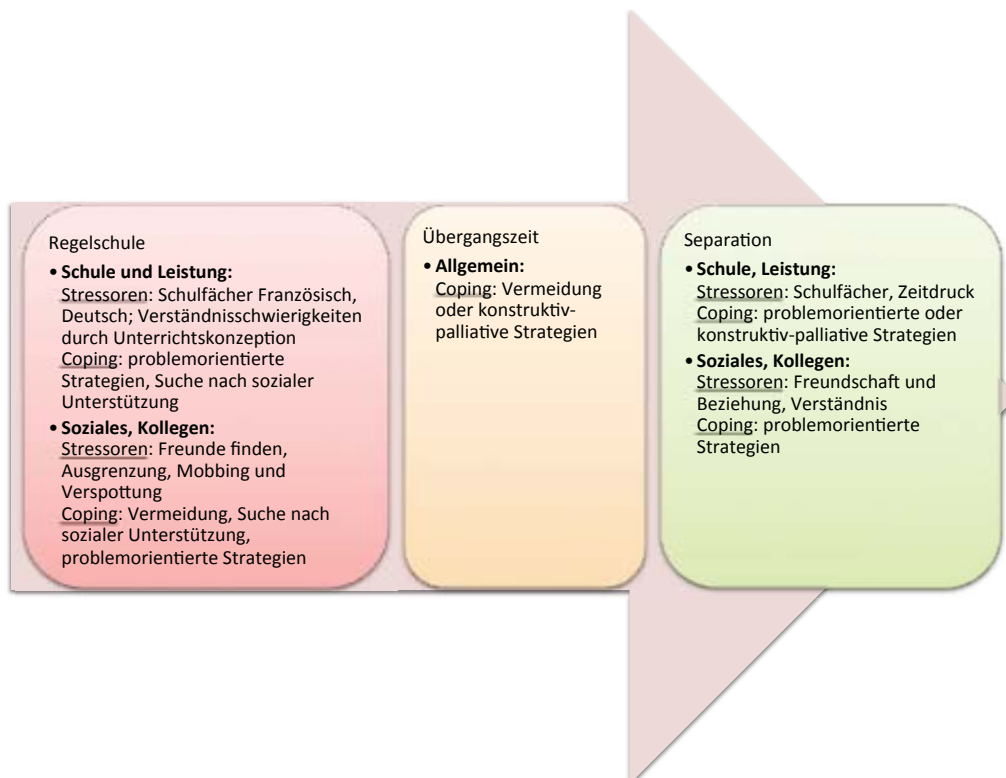


Abbildung 23: Veränderung der Stressoren und Copingstrategien über die drei Phasen von der Integration zur Separation (N=7)

Die Jugendlichen haben an der Schule für Schwerhörige ein einwöchiges Schnupperpraktikum gemacht und sind dann während einer Übergangsphase nochmals in der vorherigen Integrationsklasse. Drei Jugendliche verändern sich insofern nach dem Schnuppern, als dass sie über konstruktiv-palliative Copingstrategien berichten; es scheint, als würde sich nach der Lösungsfindung eine kurze Erholungsphase einschalten.

In der Zeit an der Sonderschule wird sozialen Problemen vorwiegend mit problemorientiertem Coping begegnet. Innerhalb des problemorientierten Copings gibt es an der Sonderschule eine Tendenz zu mehr aktiver Problembewältigung wie beispielsweise, dass Probleme angesprochen werden oder Missverständnisse direkt geklärt werden. Dies steht im Gegensatz zu den Strategien an der Regelschule, die mit Zurückhaltung, Anpassung oder probieren mitzukommen beschrieben werden.

Zusammenfassend berichten die befragten Wechsler alle über Stressoren in der Regelschule, bevor der Wechsel an die Sonderschule stattgefunden hat. Coping und Stress verändern sich in ihrer Qualität, sie fallen durch den Wechsel in die Separation nicht einfach weg. Das deutliche Resultat von sozialen Stressoren

und Leistungsstressoren im Jugendalter überrascht nicht, in etlichen hörgeschädigten-spezifischen Untersuchungen (Lindner, 2009) wurde dieses Phänomen bereits beobachtet.

7 Zusammengefasste Ergebnisse und Interpretationen

In der vorliegenden Studie wurde die aktuelle und habituelle Befindensqualität hörender und hörgeschädigter 14- bis 16- jähriger Jugendlicher in ihrem Alltag untersucht. Dabei kamen herkömmliche Erhebungsmethoden (Einmalbefragung mit paper-pencil als Schlussfragebogen) sowie die forschungstechnisch innovative Experience Sampling Method (ESM mit iPhone) zum Einsatz. Diese Bewertungen entstanden aus subjektiven Einschätzungen normalbegabter hörgeschädigter, integriert beschulter Jugendlicher, sowie einer Vergleichsgruppe hörender Jugendlicher, die schon in der Erhebung vor drei Jahren (Erhebungszeitpunkt 1) untersucht wurden. Zusätzlich ist eine weitere Vergleichsgruppe ebenfalls normalbegabter hörgeschädigter Jugendlicher einer Schule für Schwerhörige (Landenhof) untersucht worden. Insgesamt sind so 100 Jugendliche zu ihrer momentanen Situation befragt worden.

Einerseits wurde damit das habituelle Befinden als generelle Einschätzung der Lebensqualität und des Stressvorkommens gemessen sowie generelle Bewertungen der das habituelle Befinden beeinflussenden Faktoren wie Persönlichkeit, Partizipationserleben oder Copingstrategien gegeben. Andererseits wurde das aktuelle Befinden in Alltagssituationen bewertet. Zusätzlich wurden die Daten von vor drei Jahren zum Zweck eines Entwicklungsvergleichs herangezogen.

Im Folgenden sollen nun die Ergebnisse der Erhebung zusammengefasst und interpretiert werden. Zu Beginn wird gezeigt, wer und wann untersucht wurde (Ergebnisse der Basisanalyse). Danach werden die drei Forschungsfragen kurz beantwortet und gegebenenfalls mit bestehenden Befunden anderer Forschungsprojekten verglichen.

Ergebnisse zur Basisanalyse:

Bei den untersuchten Jugendlichen können kaum Unterschiede nachgewiesen werden bezüglich ihrer Persönlichkeit oder Partizipationserlebens oder Copingstrategien, weder durch die Tatsache, dass Jugendliche eine pädagogisch relevante Hörschädigung haben, noch durch die Beschulungsart. Auch spielen die unterschiedlichen Grade des Hörverlusts (Hörstatusgruppen) kaum eine Rolle.

Es ist also nicht so, dass mit der vorliegenden Stichprobe gesagt werden kann, dass ganz bestimmte Jugendliche in ganz bestimmten Settings beschult werden.

Auf der Situationsebene kann gesagt werden, dass die Alltagsbereiche, respektive die Häufigkeit der Tätigkeiten, sich unterscheiden, gegeben durch die Beschulungsart: Separiert beschulte Hörgeschädigte haben einen etwas anderen Alltag als die beiden anderen Gruppen.

Auch werden die Situationsbedingungen etwas unterschiedlich wahrgenommen: Beispielsweise sind es die hörenden Jugendlichen, die im Vergleich zu den Hörgeschädigten öfter alleine sind. Hörgeschädigte sind also öfter als hörende mit sozialen Situationen konfrontiert und somit mit potentiellen kommunikativen Situationen.

Eine weitere Erkenntnis: Befinden sich Hörgeschädigte in sozialen Situationen, erleben sie weniger Beteiligung anderer am eigenen Tun als dies die Hörenden zurückmelden. Weiter nehmen Hörgeschädigte den gesamten Alltag tendenziell etwas leiser wahr als die hörenden Peers. Sie verbringen zwei Drittel ihres Alltages mit der Unterstützung ihrer Hörgeräte oder CI – in der restlichen Zeit schalten sie sie aus oder tragen sie sie gar nicht. Besitzen sie eine FM-Anlage, wird diese fast ausschliesslich in Lernsituationen in der Schule eingesetzt.

Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage (habituelles Befinden):

Der Mehrheit der untersuchten Jugendlichen geht es gut. Ihre Lebensqualitätswerte (Kiddo-KINDL) sind in keiner der Subskalen in einem risikohaften Bereich. Zudem sind keine Gruppenunterschiede bezüglich Hörstatus oder Schulungsform zu erkennen – mit einer Ausnahme: Die separiert beschulten Hörgeschädigten schätzen ihr Wohlbefinden in der Schule tiefer ein als die beiden anderen Gruppen. Gleichzeitig ist es die Gruppe, die am häufigsten Stress zeigt bezüglich Noten.

Dies erstaunt erst einmal, weil angenommen werden kann, dass gerade in diesem Schulsetting spezifisch auf die Bedürfnisse der Jugendlichen eingegangen werden kann, was Unsicherheit und Stress verringern könnte. Doch scheinen gerade die kleineren Klassen dafür sorgen, dass sich die Jugendliche dem Fokus von Lehr- und weiteren Fachpersonen, aber auch anderen Mitschülern, weniger entziehen können, wie dies in grösseren Klassen und Schulen ohne Internatsangebot möglich ist.

Wie in der Ausgangslage beschrieben, gibt es Studien, die eine bedeutsam tiefere Lebensqualität oder tieferes Wohlbefinden für Hörgeschädigte im Vergleich zu Hörenden konstatieren, gleichzeitig gibt es aber Studien, die keinen Unterschied

feststellen können – so wie dies auch bei der vorliegenden Stichprobe der Fall ist. Die beiden Gruppen sind sich zu ähnlich.

In einer österreichischen Studie (Fellinger et al., 2008) konnte sogar nachgewiesen werden, dass sich die hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen (6 bis 16 Jahre) dadurch von hörenden Peers unterscheiden, dass sie positivere Werte in den Bereichen Schule und Familie haben. Jedoch sind dieselben Kinder und Jugendlichen signifikant weniger zufrieden mit ihrer Freizeit und physischen Wohlbefinden. Gleichzeitig stellen Fellinger et al. (2008) fest, dass sich die subjektiven Lebensqualitätsbewertungen der betroffenen Kinder und Jugendlichen von denen ihrer Eltern oder Lehrpersonen unterscheiden; die Erwachsenen sehen mehr Probleme (emotionaler und sozialer Bereich), einerseits im Vergleich zu ihren Kindern, andererseits im Vergleich zu Eltern oder Lehrpersonen hörender Peers (bis zu zweimal mehr). Zudem können sie ebenfalls keine Hörstatusunterschiede feststellen – einzig die CI-Träger bewerten die Zufriedenheit in der Schule schlechter. Dies steht im Gegensatz zur Studie von Elanjimattom und Hintermair (2009), die Hörstatusunterschiede feststellen.

Ebenfalls hervorzuheben ist der Befund, dass die erwarteten Gruppenunterschiede bezüglich Stressvorkommen (mit Ausnahme des eben genannten Bereichs der Noten) und vor allem Stresssymptomatik nicht nachgewiesen werden können. Hier können also bestehende Studienbefunde (Bess et al., 1998; Brunberg et al., 2008; van Eldik, 2005) nicht bestätigt werden.

Ergebnisse zur zweiten Forschungsfrage (aktuelles Befinden):

Vergleicht man den Mittelwert der positiven und negativen Aktivierung (über die gesamte Erhebungswoche) zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen, ist kein signifikanter Gruppenunterschied festzustellen. Auch nicht, wenn die Beschulungsart berücksichtigt wird. Auch machen weder das Geschlecht noch die Persönlichkeitsdimensionen einen Unterschied oder das Partizipationserleben, was als erstaunlich bewertet wird.

Allein die einseitig hörgeschädigten Jugendlichen haben einen signifikant höheren Mittelwert für negative Aktivierung (Stress, Ärger, Sorgen).

Eine methodisch vergleichbare Studie (Venetz & Tarnutzer, 2012), allerdings mit Schülerinnen und Schülern der sechsten Primarstufe, zeigt, dass Verhaltensauffällige sich durch ihre erhöhte negative Aktivierung von Peers unterscheiden und

Lernschwächere durch ihre erhöhte positive Aktivierung; es kann also durchaus Unterschiede im aktuellen Befinden zwischen unterschiedlichen Gruppen geben, vielleicht jedoch eher bei jüngeren Kindern.⁴³

Die Situationsbedingungen wie Alltagsbereiche, zunehmende Lautstärke, unterschiedliche Sozialformen oder zunehmende Beteiligung anderer am eigenen Tun haben allgemeine Effekte auf *alle* Jugendlichen. Interaktionseffekte – beispielsweise dass Hörgeschädigte diese Situationsbedingungen wie erwartet anders erleben – sind nicht bedeutsam. Hörgeschädigte sind also auch diesbezüglich nicht erheblich ‚anders‘ als die hörenden Peers.

Erwähnenswert ist, dass das Alltagserleben auf der Situationsebene stärker variiert als auf der Personenebene. Das bedeutet, dass die Situationsebene auch stärker zu beeinflussen wäre um Wohlbefinden herzustellen.

Ergebnisse zur dritten Forschungsfrage (Veränderungen des Befindens):

Die erwartete Abnahme der *Lebensqualität* (Kiddo-KINDL) insbesondere bei der Gruppe der Hörgeschädigten (Interaktionseffekt: Gruppe x Erhebungszeitpunkt) ist nicht zutreffend. Grundlegend kann zwar gesagt werden, dass alle Jugendlichen bezüglich ihres psychischen und körperlichen Wohlbefindens eine bedeutsame Verschlechterung erleben. Dies ist jedoch eine altersadäquate Erscheinung, da nun eine detailliertere Introspektionskompetenz auch negative Aspekte auftauchen lässt.

Interessant ist jedoch die Tendenz (nicht signifikant), dass der Selbstwert hörender Jugendlicher und hörgeschädigter Jugendlicher in der Separation zunimmt – eine eher altersuntypische Tendenz. Gleichzeitig verbleibt der Selbstwert bei den integriert beschulten Hörgeschädigten auf ähnlichem Niveau. Schwierig ist hier der Vergleich mit anderen Studien – in Bereich der Langzeitstudien sind für diesen Altersabschnitt keine Entwicklungsstudien zu finden. Einzig Entwicklungsstudien mit Hörenden können hier Anhaltspunkte geben.

Hier könnte es sich um eine Zwiespältigkeit bezüglich der negativen Aspekte im Alltag handeln, die unter Umständen „so bedrohlich werden, dass zur Erhaltung von Wohlbefinden das Selbstbild vorübergehend starr wird“ (Tschumper, Lämmler & Alsaker, 2003, S. 2). Ein solcher Effekt könnte damit zusammenhängen, dass im

⁴³ Ein solcher Unterschied bestand vor drei Jahren auch noch, Hörgeschädigte hatten ebenfalls eine höhere positive Aktivierung als Hörende.

integrativen Setting Vergleichsmöglichkeiten fehlen („Wie erleben das andere Hörgeschädigte? Wie würde ich es erleben, wenn in meinen Alltag andere Hörgeschädigten um mich herum wären?“).

Ebenso bleibt die erwartete Zunahme des *Stressvorkommens* (sowohl aktuell als auch habituell) bei der Gruppe der Hörgeschädigten aus; im Gegenteil, tendenziell sind es die hörenden Jugendlichen, die eine leichte Stresszunahme verzeichnen. Gleichzeitig zeigen deskriptiv gesehen vor allem die Wechsler eine stärkere Abnahme des Stressvorkommens. Knebel und Seiffge-Krenke (2007) berichten über Hörende (Normstichprobe), dass vor allem bei Jugendlichen im 15. Lebensalter eine zwar „geringfügige, aber signifikante Reduktion des erlebten Stresses zu verzeichnen ist“ (S. 118). Gleichzeitig zeigen sie, dass „anfänglich stärker belastete Jugendliche eine niedrigere Reduktion im erlebten Stress über die Zeit berichten, also ‚doppelt gestraft‘ zu sein scheinen und als Risikogruppe zu betrachten sind“ (ebd.). Dies scheint für die Wechsler, deren gewichtiger Grund für einen Wechsel in eine Sondereinrichtung u.a. der Alltagsstress sein kann, also mit einem höheren Stressvorkommen starten, gerade nicht der Fall zu sein, da sie nach dem Wechsel den Hörenden sehr ähnliche Werte zeigen.

Bezüglich der *aktuellen* Befindensveränderungen sind wie schon erwähnt ebenfalls keine Interaktionen zwischen Gruppe und positiver respektive negativer Aktivierung gegeben (Veränderungen laufen fast parallel). Für alle Jugendlichen gilt, dass ihre PA-Werte abnehmen (weniger Begeisterung, Motivation) und NA-Werte zunehmen (Stress, Ärger, Besorgnis). Die signifikant höheren Werte für positive Aktivierung der Hörgeschädigten von vor drei Jahren (Audeoud, 2012) haben sich also verändert: Die Werte der Hörgeschädigten scheinen sich den ‚hörenden‘ Werten anzugleichen. Auf den ersten Blick scheint es positiv, dass sich beide Gruppen nähern, sie sind nicht mehr unterschiedlich. Diese Entwicklung ist jedoch nun achtsam weiterzuverfolgen: es könnte nun sein, dass sich etwas später abzeichnet, dass die hörgeschädigten Jugendlichen sich wiederum von den Hörenden unterscheiden in einer tieferen positiven Aktivierung mit gleichzeitig höheren negativen Aktivierung – ein solcher Befund würde der erwarteten Tendenz anderer, allerdings im Querschnittsdesign gemessener, Studien gleichkommen.

8 Diskussion

Folgend werden einige der Ergebnisse kritisch hinterfragt.

Verschiedene Erkenntnisse aus anderen Forschungen konnten nicht bestätigt werden. Gemäss diesen müsste es hörgeschädigten Jugendlichen bezüglich Stresssymptome beispielsweise deutlich schlechter gehen. Die überwiegend positiven Befunde der vorliegenden Forschungsarbeit könnten deshalb kritisch stimmen und die Frage aufwerfen, ob methodische oder andere Gründe dafür verantwortlich sein könnten.

Es werden also im Folgenden Überlegungen angestellt zum positiven Ergebnis der vorliegenden Studie; einerseits werden methodische und forschungsrelevante Aspekte hinterfragt (Abschnitt 8.1 zur Stichprobe und Befundlage der Ausgangslage), andererseits wird das gute Resultat als solches wahrgenommen und mögliche Begründungen dafür gegeben (Abschnitt 8.2). Weiter werden zwei spezifische Gruppen genauer unter die Lupe genommen: diejenigen, die sich durch das Beschulungssetting von anderen unterscheiden (separiert beschulte Hörgeschädigten in Abschnitt 8.3) und durch den Hörstatus (einseitig Hörgeschädigte in Abschnitt 8.4).

8.1 Methodische Aspekte

Erst mal ist es etwas erstaunlich, dass eher wenige Unterschiede zwischen hörenden und hörgeschädigten Jugendlichen herrschen und dass ihre Einschätzungen so positiv sind. Man könnte nun interpretieren, dass nur die gut Funktionierenden, Leistungsfähigen, Problemlosen bei der Untersuchung teilgenommen haben.

8.1.1 Zu positive Stichprobe

Die aufwändige Erhebungsmethode (ESM) die Selbstauswahl („Ich will da nochmal mitmachen“ oder „cool, eine Woche gratis ein iPhone benutzen“) beeinflusst. Die Jugendlichen mussten sich fragen, ob sie genug Zeit und Energie haben für die Erhebung. Oder solche, die am iPhone interessiert sind und genügend Ressourcen haben, sich die Kompetenzen dafür anzueignen. Es könnte also vermutet werden, dass nur motivierte Jugendliche teilgenommen haben, die diesen Extraaufwand leisten können. Jugendliche mit gravierenden schulischen, kommunikativen

ven Schwierigkeiten (oder Schwierigkeiten bezüglich Zuverlässigkeit und Durchhaltewillen) haben eventuell nicht teilgenommen – dies gilt jedoch auch für die Hörenden.

Beispielsweise zeigt die Nonresponderanalyse (siehe Abschnitt 5.2), dass sich die Hörgeschädigten, die kein zweites Mal mitgemacht haben, nicht von den Respondern unterscheiden, dass jedoch die hörenden Nonresponder eine signifikant tiefere Lebensqualität aufweisen. Die Varianz innerhalb der hörenden Stichprobe müsste demnach kleiner sein; dies stimmt zum Teil für die Berechnungen der aktuellen Befindensqualität, doch nicht durchgehend für die habituellen Bewertungen.

Es ist möglich, dass durch die Selbstselektion der Stichprobe die Ergebnisse eine überdurchschnittlich motivierte Jugend darstellt. Aber auch wenn nur die ‚Guten‘ an dieser Erhebung teilgenommen haben, müsste der erwartete Gruppenunterschied jedoch trotzdem bestehen bleiben, einfach auf einem etwas positiveren Niveau.

Hörgeschädigte Jugendliche mit gravierenden Kommunikationsproblemen fehlen in dieser Studie, ebenso Hörgeschädigte mit zusätzlichen Behinderungen. Es ist deshalb nur mit Vorsicht auf die Allgemeinheit hörender oder hörgeschädigter Jugendlicher zu schliessen.

8.1.2 Zu negative Ausgangslage

Es ist denkbar, dass sich die Situation in der Schweiz tatsächlich unterscheidet von den in der Ausgangslage genannten Ländern und Studien. Studien aus Deutschland oder den nordischen Ländern beziehen u.a. andere Stichproben mit ein; es wird von unterschiedlichen Kulturen im integrativen System ausgegangen oder die Befragten werden in unterschiedlichen Hörstatus- oder Behinderungsstatusgruppen eingeteilt.

So ist nicht in jeder der genannten Studien ersichtlich, ob auch gehörlose, gebärdensprachorientierte Jugendliche gemessen wurden oder ob einzelne auch zusätzliche Behinderungen haben und ob nicht auch Jugendliche in separativer oder teilintegrativer Beschulung in den Stichproben sind. Denn es ist erwiesen, dass beispielsweise die Prävalenz sozial-emotionaler Auffälligkeiten in Stichproben aus Hörgeschädigtenschulen sich von der der Kinder aus integrierter Beschulung un-

terschiedet (Hintermair, 2010, S. 197), ebenfalls haben Kinder und Jugendliche mit zusätzlicher Behinderung ein bedeutsam höheres Risiko für psychische Gesundheit (Brunnberg et al., 2008). Dies würde erklären, weshalb die Situation dieser Jugendlichen negativer ist.

Es könnte zudem vermutet werden, dass in der Schweiz eher die sehr ‚Guten‘ integriert werden, die sich tatsächlich durch persönliche Ressourcen sowie gelingender Unterstützung (Quantität und Qualität audiopädagogischer Begleitung, technische Versorgung) vergleichbar machen lassen mit den hörenden Peers; wenn nun also in anderen Vergleichsländern diese Ressourcen weniger vorhanden sind, ist dort der Unterschied eher gegeben.

8.2 Kompetente Jugendliche

Werden – anders als im vorangehenden Abschnitt – die guten Befunde als solche wahrgenommen und angenommen, lässt die so positive und anerkennende Perspektive mögliche Ressourcen in Erscheinung treten, die mit dem Wohlbefinden der Jugendlichen in Verbindung stehen könnten. Einerseits können diese Ressourcen in den Befragten selbst gesehen werden, andererseits sind es wohl auch unterstützende Ressourcen des sie umgebenden Umfeldes, die wirksam sein können.

8.2.1 Selbsteinschätzungskompetenz Jugendlicher

Die untersuchten Jugendlichen sind in einem Alter, in der die Selbstreflexion (Introspektion) erweitert ist im Vergleich zum Kindesalter. Das Hinterfragen des Befindens wird systematischer, genauer, realistischer und von der konkreten Realität abstrahiert. Dies hätte jedoch bedeuten können, dass Hörgeschädigte (aber eben auch Hörende) nun vermehrt die negativen Aspekte des Alltagsbefindens realistischer einschätzen und somit nun auf mögliche ungünstige Bedingungen aufmerksam werden. Dies würde dann „ein erhöhtes Depressionsrisiko darstellen, wie etwa Perspektivlosigkeit und negative Zukunftserwartungen, ein stabiles negatives Selbstbild oder negative Attributionsmuster“ (Petermann et al., 2004, S. 455), also exakt das, was andere Befunde zeigen.

Dies scheint bei den Untersuchten jedoch nicht der Fall zu sein. Hier sind nun mehrere Interpretationen möglich:

- I. Die untersuchten Jugendlichen begegnen *kaum* Stressoren in ihrem Alltag; dies ist mit den vorliegenden Daten nicht zu belegen, da beispielsweise die ESM-Daten solche Stressoren durchaus sichtbar machen. Zudem zeigen die separativ Beschulten durchaus Leistungsstress.
- II. Oder Hörgeschädigte haben sich mit Stressoren wie den Kommunikationsbedingungen *arrangiert* – was eben nicht dasselbe ist, wie der vorher genannte Punkt, schliesslich muss davon ausgegangen, dass Hörgeschädigte ein anderes Grundverständnis von Kommunikation haben, da sie viele Informationen, die Normalhörende ständig nebenbei erhalten, nicht zur Verfügung haben. Sie erwarten diese Informationen auch nicht, da sie nicht wissen können, was sie nicht haben. Sie sind ‚mit ihrer Sprache anders unterwegs‘ und bilden sich dadurch eine andere Realität als die nicht hörbehinderten Jugendlichen. Allenfalls schätzen sie sich kommunikativ stärker ein als sie es wirklich sind, weil sie weniger mitbekommen, wie es anderen geht, wie andere Kommunikation erleben. Obwohl die Kommunikation erschwert ist und ständig ergänzende Leistungen erforderlich sind, die Kraft brauchen, betrachten sie ihre Kommunikationssituation als relativ normal.
- III. Sie können aus ihrem Alltagsstress *Positives ziehen* (engl. stress-related growth). Dieses Wachsen schöpft sich aus Erfahrungen, die in Gewinn umgewandelt werden, welcher als protektiver Faktor gegen Stress gewertet werden kann. Fredrickson (2001) zeigt mit der so genannten „Broaden-and-build“-Theorie genau diesen Effekt. Mit bewusst erlebten positiven Emotionen nach stresshaften Situationen werden personale Ressourcen aufgebaut, auf die jederzeit zurückgegriffen werden kann und die negatives Erleben durchaus ausgleichen können.
- IV. Oder die Jugendlichen sind noch nicht so weit in ihrer Selbstreflexionsentwicklung; diese Position ist mit den vorliegenden Daten ebenfalls nicht zu unterstützen, denn dann würde dies auch beispielsweise für eine sehr einseitige Einschätzung der Persönlichkeitsdimensionen sprechen, was nicht der Fall ist.
Oder Hörgeschädigte gleichen ihre Einschätzungen die der Hörenden an; entwicklungspsychologisch ist in der Pubertät zu erwarten, dass der Jugendliche der ‚hörenden‘ Peer-Group zugehörig sein wollen. Die Basis dazu ist das Bestreben, gleich wie die anderen zu sein, nicht aufzufallen. Die Selbstwahrnehmung funktioniert entsprechend nach dem Prinzip des Gruppenver-

gleichs. Aus diesem Grund ist es nachvollziehbar, dass integrierte Hörgeschädigte nicht bei jeder Gelegenheit als etwas Spezielles, Besonderes herausgehoben werden wollen. Allfällige Schwierigkeiten, die durchaus im Zusammenhang mit der Hörschädigung stehen können, werden vor sich selbst und vor den anderen wenn immer möglich bagatellisiert oder gar verborgen. Es fällt insgesamt leichter, sich das Gefühl zu geben, dass man eigentlich gar keine gravierenden Probleme hat, als ständig für seine Rechte und eine bessere kommunikative und soziale Situation zu kämpfen.

Es kann natürlich sein, dass in der Schweiz optimalere externe Ressourcen der Umwelt bestehen könnten. Dies würde eben die Situationsbedingungen positiv beeinflussen. Dies wird im Folgenden berücksichtigt.

8.2.2 Tragfähiges Unterstützungsangebot

Ein weiterer Erklärungsansatz könnte im Unterstützungsnetz (Eltern, APD, Lehrpersonen, etc.) liegen. Die hörgeschädigten Kinder und Jugendlichen, die sich zweimal an der Untersuchung beteiligt haben, haben in ihrer Entwicklung erfahren, dass für sie eine Art ‚Sicherungsnetz‘ gebildet wurde. Bei möglichen Schwierigkeiten greifen Professionelle ein (beispielsweise Fachpersonen des Audiopädagogischen Dienstes). Darüber hinaus zeigen oftmals auch die Eltern hörgeschädigter Kinder bereits ab der Phase der audiopädagogischen Frühförderung ein besonderes Engagement. Diese beiden Faktoren können möglicherweise sowohl über hörgeschädigtenspezifische Problemsituationen als über ‚normale‘ Entwicklungsschwierigkeiten hinweg helfen. Problematische Situationen werden möglicherweise aufmerksamer erkannt und verbindlicher thematisiert und angegangen. Dieses Unterstützungsnetz kann einem eine erhebliche Sicherheit geben, im folgenden Sinne: „Ich kann nicht wirklich abstürzen, man schaut mir gut, ich erhalte Unterstützung, wenn's schwierig wird.“

Es ist also möglich, dass die einfache Möglichkeit, eine Sicherheit in der Hinterhand zu haben, ein bestimmtes Wohlbefinden fördert.

8.3 Effekt des Beschulungssettings

Eine Untersuchungsgruppe zeichnet sich dadurch aus, dass sie im Jugendalter in einem bestimmten separativen Setting lebt – auf dem Landenhof, einer grossen, breit anerkannten Bildungsinstitution für Kinder und Jugendliche mit einer Hör-

schädigung. Für die deutschsprachige Schweiz einzigartig bietet sie auch höhere Bildungsgänge auf der Sekundarstufe I an. Die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler nutzt auf dem Landenhof auch das Internat.

Die vorliegende Untersuchung hat bezüglich dieser Gruppe einige Tendenzen aufgezeigt, von denen einzelne zunächst contra-intuitiv sind:

- Die separiert beschulten Jugendlichen empfinden signifikant mehr Stress im Zusammenhang mit Leistung und Schulnoten.
- Ihre negative Aktivierung (Stress, Ärger, Sorgen) in aktuellen Situationen ist tendenziell etwas höher als bei integriert geschulten Jugendlichen. In ihrer Freizeit sind sie jedoch signifikant positiver aktiviert.
- Die generelle Entwicklung der Wechsler ist jedoch als positiv zu betrachten.

Die ersten zwei Aspekte können wie folgt interpretiert werden: Die kleineren Klassen und die bereichsübergreifende Förderung (schulischer und sozialpädagogischer Bereich) können eine höhere, für die hörgeschädigten Jugendlichen spürbarere Verbindlichkeit erzeugen, sie können weniger gut ‚untertauchen‘ als in der Regelschulklasse mit mehr Schülern. Das kann für eine zielgerichtete Förderung sehr wichtig sein, ist für die Jugendlichen im entsprechenden Moment aber wohl nicht immer absolut wunschgemäß. Nun muss in diesem Zusammenhang berücksichtigt werden, dass die Analyse der Wechsler gezeigt hat, dass diese in der Primarschule eher noch mehr Stresssituationen erlebt haben als solche, die in der Integration geblieben sind und dass die Reduktion des habituellen Stressvorkommens stärker ist als die der integriert Beschulten oder gar der Hörenden.

Offenbar fördert der Landenhof jedoch die Stressreduktion nicht im Sinne eines Vermeidens von Stress – der Vorwurf der Separation als Schonraum ist hier nicht adäquat –, sondern betrachtet in der Förderung auch Anteile des Forderns als zentral, um zielgerichtet auf die nachfolgende Berufslehre oder das Gymnasium vorzubereiten.

Ein weiterer Gedanke wäre folgender: Es ist auch denkbar, dass die separiert beschulten Jugendlichen nach dem Wechsel ins hörgeschädigtengerechte Setting erst einmal eine Übersensibilisierung durch die Bewusstmachung gelingender Kommunikation. Damit kann eine Überstrapazierung der Bewertung der Leistungsaspekte – welche eben vordergründig mit Kommunikation zusammenhängen – einhergehen, was sich allerdings nach einer gewissen Zeit neutralisiert und eben in einer Verbesserung der Gesamtbewertung bemerkbar machen wird.

8.4 Zusammenhang zwischen Hörstatus und Befinden

Bis vor ein paar Jahren wurde oft angenommen, dass je höher der Hörverlust, desto schwieriger sei die Partizipation oder desto höher sei das Risiko für Stress und Problemen. Dies ist in einigen wenigen Studie widerlegt worden (Bess et al.,1998; Wiegand & Hintermair, 2011; Stein, 1983; Culbertson & Gilbert, 1996), leichtgradig oder einseitig Hörgeschädigte können ebenfalls beträchtliche Probleme im funktionalen sowie sozial-emotionalen Bereich zeigen. Sie können also durch ein ‚besseres‘ Hörvermögen nicht alles kompensieren. In der vorliegenden Untersuchung konnten diese bereits bekannte Befunde bestätigt werden: Stress und negative Aktivierung sind stärker vorhanden bei Kindern und Jugendlichen mit einseitiger Hörschädigung.

Möglicherweise haben gerade diejenigen immer wieder Stress, denen man die Hörschädigung weder ansieht noch anhört. Man erwartet von ihnen in allen Situationen exakt dasselbe wie von Hörenden – was bei einem Resthörigen mit CI weniger der Fall ist, weil dem Gegenüber eher klar wird, dass beispielsweise bezüglich der Kommunikation in der Gruppe eine bestimmte Gesprächsdisziplin und Rücksichtnahme gefordert sind.

9 Praxishinweise

Mit dieser Arbeit wird dafür plädiert, dass folgende Sichtweise primär gelten soll: Den untersuchten Hörgeschädigten geht es gut in ihrem Alltag und dieser Befund sollte als solcher anerkannt werden. Die Jugendphase als Krisenphase zu konzeptionalisieren, so wie es in den 80er Jahren noch geschehen ist, ist hier nicht die adäquate Sichtweise. Neue Theorien betonen eher die „aktive Anpassungsleistung Jugendlicher an die vielfältigen Anforderungen, denen sie sich gegenüberstehen und kennzeichnen sie als ‚producers of their own development‘“ (Knebel & Seiffge-Krenke, 2007, S. 123).

Einerseits soll also die Wahrnehmung und Anerkennung der guten Befunde im Bewusstsein der Betroffenen und auch der sie Umgebenden verankert werden. Es sind keine Einzelfälle, denen es gut geht.

Andererseits soll dabei natürlich nicht vergessen werden, dass es dafür Ressourcen braucht und dass keine Fehlschlüsse gezogen werden dürfen. Dabei geht es primär um die Leistungen und Sensibilisierung der Audiopädagogischen Dienste.

Keine Fehlschlüsse bezüglich der Notwendigkeit spezifischer Unterstützungsangebote zugunsten hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler

Es ist davon auszugehen, dass die insgesamt sehr erfreulichen Befunde der vorliegenden Untersuchung einen engen Zusammenhang haben mit dem guten Unterstützungsangebot, das sowohl im Früh- als auch im Schulbereich zur Verfügung steht: Die Erfassung hörgeschädigter Kinder erfolgt in der Regel frühzeitig und zieht sowohl sonderpädagogische als auch technische Unterstützung nach sich. Im Schulbereich stehen integrative und separative Unterstützungsangebote zur Verfügung, die erfahrungsgemäss massgeschneidert eingesetzt werden: Bei einigen Schülerinnen und Schülern reicht eine gelegentliche audiopädagogische Begleitung, bei anderen ist diese intensiver, bei wieder anderen wird die Schulung in einer spezialisierten Sonderschule gewährleistet. Es wäre ein gefährlicher Trugschluss, den Befund des Wohlbefindens (und auch des schulischen Erfolgs) von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung als Anlass zu nehmen, Unterstützungsangebote zu reduzieren oder gar aufzuheben.

Ebenso dürfen die positiven Befunde, wie es integrierten hörgeschädigten Schülerinnen und Schülern geht, nicht unbesehen auf sämtliche Kinder und Jugendliche mit einer Hörschädigung übertragen werden. Es bleibt notwendig, die Massnahmen massgeschneidert zu planen: Sind bedeutende kommunikative Einschränkungen

kungen und/oder andere, zusätzliche Beeinträchtigungen vorhanden, müssen sowohl angepasste Unterstützungsangebote als auch das Setting der Schulung besonders sorgfältig geplant werden.

Die Sensibilisierungsarbeit müsste eventuell sogar intensiviert werden bei der Gruppe der unauffälligeren Hörgeschädigten – sicher bei den einseitig Hörgeschädigten –, der Bildung und Entwicklung eine besondere und bewusstere Aufmerksamkeit entgegenzubringen.

Es könnte sogar durchaus die Forderung entstehen, dass ein zumindest minimales Coaching für sämtliche Schülerinnen und Schüler sinnvoll wäre – eine individuell verantwortliche Fachperson (Schulsozialpädagogen), die da ist, wenn es Schwierigkeiten gibt. Das könnte allenfalls etliche schulische und persönliche Krisen auffangen und verhindern helfen.

Nicht Ausruhen auf positivem Befunde

Dringend ist auf jeden Fall das achtsame *Verfolgen* einer möglichen weiteren Abnahme der positiven Aktivierung bei paralleler Zunahme der negativen Aktivierung.

Vermehrter Einsatz von Technik und Medienpädagogik bei Hörgeschädigten

Weiterhin sollte für die Begleitung Hörgeschädigter gelten, dass die technische Versorgung alljährlich geprüft und hinterfragt wird: So soll immer wieder neu nach Wege des Einsatzes einer FM-Anlage (übrigens nicht nur für Lernsituationen in der Schule!) gesucht und dieser ausprobiert werden können.

Einige Jugendliche kennen ihren Hörstatus nicht, auch nicht die Funktionsmöglichkeiten ihrer Hörgeräte. In der Audiopädagogischen Begleitung ist es in diesem Alter sinnvoll, dass sie vorbereitet werden im Umgang mit Beratungen beim Hörgeräteakustiker. Dazu ist es notwendig, dass sie selbst Fragen zur Optimierung der Hörerlebnisse kennenlernen, damit sie es später selbständig machen können.

Weiter hat der doch recht visuell geprägte Einsatz des iPhones die Möglichkeit medienpädagogischer Bildung sichtbar gemacht. Am Gebrauch von Smartphones speziell für Hörgeschädigte könnte weitergearbeitet werden:

- Konsumverbrauch erlernen
- Benutzung des Internets als Nachschlagewerk (Fremdwörter, Zusammenhänge), welches immer zur Verfügung steht; impliziert das Suchenlernen
- Verbindung zum Hörgerät über Bluetooth-Verbindung ist weitestgehend unbekannt und kann auch für Filme und Musik eingesetzt werden (Freizeit)

- Twitter als Vernetzungsmöglichkeit für Hörgeschädigte

Optimales Lehrerverstehen erhöht die positive Aktivierung aller

Dass es für hörgeschädigte Schülerinnen und Schüler von zentraler Bedeutung ist, ob sie die Lehrperson gut verstehen (ob mit oder ohne FM-Anlage), ist leicht nachvollziehbar. Ein interessanter Nebenbefund der vorliegenden Studie weist erneut nach, dass auch bei nicht hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen die positive Aktivierung in der Schule deutlich höher ist, wenn das Lehrerverstehen optimal ist. Entsprechend kann die folgende Rückmeldung an Lehrpersonen gegeben werden: Die positive Aktivierung aller Schülerinnen und Schüler im Unterricht wird durch eine klare, gut verständliche Lehrerkommunikation entscheidend erhöht.

10 Literatur

- Aellig, S. (2004). *Über den Sinn des Unsinn: Flow-Erleben und Wohlbefinden als Anreize für autotelische Tätigkeiten. Eine Untersuchung mit der Experience Sampling Method (ESM) am Beispiel des Felskletterns*. Internationale Hochschulschriften, Bd. 431. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Allik, J., Laidra, K., Realo, A. & Pullmann, H. (2004). Personality development from 12 to 18 years of age: Changes in mean levels and structure of traits. *European Journal of Personality*, 18, 445-462.
- Antia, S., Sabers, D. & Stinson, M. (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.
- Audeoud, M. (2012). *Subjektives Befinden Hörgeschädigter in Alltagssituationen*. Dissertation. (Publikation in Arbeit).
- Audeoud, M. & Wertli, E. (2011). Nicht anders, aber doch verschieden. *Befindensqualität hörgeschädigter Kinder in Schule und Freizeit*. Bern: SZH.
- Bess, F. H., Dodd-Murphy, J. & Parker, R. A. (1998). Children with Minimal Sensorineural Hearing Loss. Prevalence, Educational Performance, and Functional Status. *Ear and Hearing*, 19 (5), 339-354.
- Brunnberg, E., Boström, L. M. & Berglund, M. (2008). Self-Rated Mental Health, School Adjustment, and Substance Use in Hard-of-Hearing Adolescents. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13 (3), 324-335.
- Calderon, R. & Greenberg, M. (2003). Social and Emotional Development of Deaf Children. Family, School, and Program Effects. In M. Marschark & P. Spencer (Hrsg.), *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education* (S. 177-189). Oxford: Oxford University Press.
- Csikszentmihalyi, M., Larson, R. & Prescott, S. (1977). The ecology of adolescent activity and experience. *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 281-294.
- Culbertson, J. & Gilbert, L. (1996). Children with unilateral sensorineural hearing loss: Cognitive, academic, and social development. *Ear and Hearing* 7 (1), 38-42.
- Diener, E., Eunkook, M., Lucas, R. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2010). *Statistik und Forschungsmethoden. Lehrbuch*. Weinheim: Beltz.
- Elanjimattom, S. R. & 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 (1), 53-71.
- Eldik, T. van (2005). Mental Health Problems of Dutch Youth With Hearing Loss as Shown on the Youth Self Report. *American Annals of the Deaf*, 150 (1), 11-16.
- Eriks-Brophy, A., Durieux-Smith, A., Olds, J., Fitzpatrick, E., Duquette, C. & Whittingham, J. (2006). Facilitators and barriers to the inclusion of orally educated children and youth with hearing loss in schools: promoting partnerships to support inclusion. *The Volta Review*. 106 (1), 53-88.
- Fellinger, J., Holzinger, K., Sattel, H., & Laucht, M. (2008). Mental health and quality of life in deaf pupils. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 17 (7), 414-423.
- Folkman, S. & Lazarus, R. (1980). Analysis of coping in a middle-aged sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.

- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Haeblerlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klagenhofer, R. (2003). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen* (4. unveränderte Aufl.). Bern: Haupt.
- Hektner, J., Schmidt, J. & Csikszentmihalyi, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks: Sage.
- 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 (1), 49-61.
- Hintermair, M. (2010). Lebensqualität integriert beschulter Kinder mit einer Hörschädigung. Ergebnisse einer Studie mit dem Inventar zur Erfassung der Lebensqualität bei Kindern und Jugendlichen (ILK). *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 38 (3), 189-199.
- Hintermair, M. & Lepold, L. (2010). Partizipationserleben hörgeschädigter Kinder in der allgemeinen Schule – Eine Studie mit der deutschen Version des Classroom Participation Questionnaire (CPQ-D). *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 40-63.
- Knebel, A. & Seiffge-Krenke, I. (2007). Veränderungen in der Stresswahrnehmung und Stressbewältigung im Jugendalter. In Seiffge-Krenke, I. & Lohaus, A. (Hrsg.), *Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter* (S. 111-125). Göttingen: Hogrefe.
- Kvam, M., Loeb, M. & Tambs, K. (2007). Mental Health in Deaf Adults. Symptoms of Anxiety and Depression Among Hearing and Deaf Individuals. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12 (1), 1-7.
- Larson, R. & Ham, M. (1993). Stress and „storm and stress“ in early adolescence: The relationship of negative events with dysphoric affect. *Developmental Psychology*, 29, 130-140.
- Larson, R. & Lampman-Petratis, C. (1989). Daily emotional states reported by children and adolescents. *Child Development*, 60, 1250-1260.
- Larson, R., Moneta, G., Richards, M. & Wilson, S. (2002). Continuity, stability, and change in daily emotional experience across adolescence. *Child Development*, 73 (4), 1151-1165.
- Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and the coping process*. New York: McGraw Hill.
- Liechti, U. (2011). *Stress und Coping. Eine qualitative Untersuchung zu Stress und Coping jugendlicher hörgeschädigter Schüler/innen, die an eine Sonderschule für Schwerhörige wechseln*. Unveröffentlichte Lizentiatsarbeit: Philosophische Fakultät der Universität Freiburg.
- Lindner, B. (2009). "Soviel Integration wie möglich - so viel Sondereinrichtungen wie nötig." Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören? In A. Leonhardt (Hrsg.), *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration* (S. 180-217). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lönne, J. (2009). Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. In A. Leonhardt (Hrsg.), *Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration* (S. 23-29). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lohaus, A., Eschenbeck, H., Kohlmann, C. W. & Klein-Hessling, J. (2006). *Fragebogen zur Erhebung von Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter SSKJ 3-8*. Göttingen: Hogrefe.

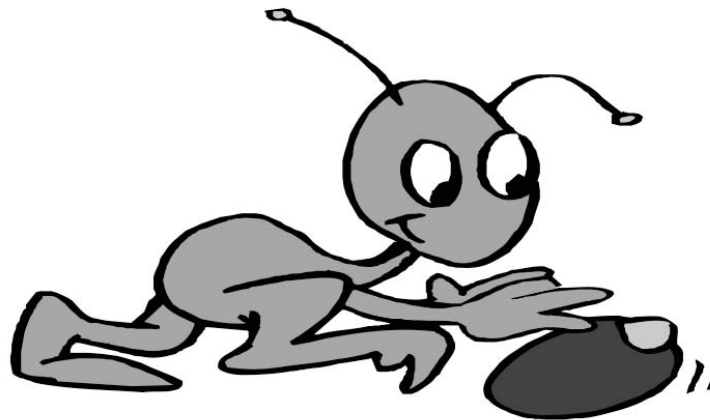
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Beltz.
- Petermann, F., Niebank, K. & Scheithauer, H. (2004). *Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie – Genetik – Neuropsychologie*. Berlin: Springer.
- Ravens-Sieberer, U. & Bullinger, M. (2000). *KidDO-KINDLR. Jugendversion 12 – 16 Jahre*. [http://kindl.org/cms/wp-content/uploads/2009/11/dc_kidDO.pdf, Mai 2010].
- Schallberger, U. (2000). *Projekt „Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit“: Untersuchungen mit der Experience Sampling Method. Eine Zwischenbilanz*. Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Schallberger, U. (2005). *Kurzskalen zur Erfassung der Positiven Aktivierung, Negativen Aktivierung und Valenz in Experience Sampling Studien (PANAVA-KS). Theoretische und methodische Grundlagen, Konstruktvalidität und psychometrische Eigenschaften bei der Beschreibung intra- und interindividueller Unterschiede. Forschungsbericht aus dem Projekt: "Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit". Untersuchungen mit der Experience Sampling Method*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schallberger, U., Pfister, R. & Venetz, M. (1999). *Theoretische Rahmenüberlegungen zum Erlebens-Stichproben-Fragebogen (ESF) und zu den Operationalisierungen. Arbeitsberichte aus dem Projekt "Qualität des Erlebens in Arbeit und Freizeit"*. Psychologisches Institut der Universität Zürich, Abteilung Angewandte Psychologie.
- Schallberger, U. & Venetz, M. (1999). *Kurzversion des MRS-Inventars von Ostendorf (1990) zur Erfassung der fünf grossen Persönlichkeitsfaktoren*. Zürich: Psychologisches Institut der Universität Zürich.
- Schneiders, J., Nicolson, N. A., Berkhof, J., Feron, F. J., deVries, M. W., & van Os, J. (2007). Mood in Daily Contexts. Relationship With Risk in Early Adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 17 (4), 697-722.
- Schutz, P. & Pekrun, R. (2007). *Emotion in Education*. Amsterdam: Academic Press.
- Simmons, R., Burgeson, R., Carlton-Ford, S. & Blyth, D. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, 58, 1220-1234.
- Stein, D. (1983). Psychosocial characteristics of schoolage children with unilateral hearing losses. *Journal of the Academy of Rehabilitative Audiology*, 16, 12-22.
- Tschumper, A., Lämmli, T. & Alsaker, F. (2003). *Wohlbefinden in der Lebensphase der Adoleszenz*. Internet: http://www.energiemanagement.ch/bibliothek/wohlbef_atschumper.pdf [August, 2012]
- Venez, M. & Tarnutzer, R. (2012). Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht. Vergleichende Analysen von Lernenden mit und ohne besonderem Förderbedarf in integrativen Schulen. In A. Lanfranchi & J. Steppacher (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln* (S. 103-118). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Wake, M., Tobin, S., Cone-Wesson, B. et al. (2006). Slight/Mild Sensorineural Hearing Loss in Children. *Pediatrics*, 118 (5), 1842-1851.
- Watson, D. & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98 (2), 219-235.
- Wiegand, E. & Hintermair, M. (2011). Einseitige Hörschädigungen und ihre Bedeutung für die kindliche Entwicklung. *hör-geschädigte kinder – erwachsene hör-geschädigte*, 3, 126–133.

11 Anhang

11.1 Schlussfragebogen

Fragebogen für Jugendliche

Kiddo-KINDL[®]



Hallo,

wir stellen nun zum Abschluss dieser Forschungswoche Fragen zu deiner Person und zu deiner Lebensqualität.

- ➔ Lies bitte jede Frage durch,
- ➔ überlege kurz,
- ➔ kreuze in jeder Zeile die Antwort an, die am besten zu dir passt, oder schreibe etwas auf die Linie.

Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten.
Wichtig ist uns deine Meinung.

hörj.

Bitte sag uns erst etwas zu dir. Kreuze an oder trage ein!

| | | |
|--|--|--|
| Ich bin | <input type="checkbox"/> weiblich <input type="checkbox"/> männlich | |
| Mein Geburtsdatum ist | _____ | |
| Zu Hause spreche ich | <input type="checkbox"/> schweizerdeutsch <input type="checkbox"/> anders: _____ | |
| Welche Schule besuchst du? (nur 1 Kreuz) | <input type="checkbox"/> Real <input type="checkbox"/> Sekundar <input type="checkbox"/> Bez./Gymnasium <input type="checkbox"/> anders: _____ | |
| Ich bin jetzt in der | _____ Klasse (Klassenstufe) | |
| Wieviele Schüler hat deine Klasse? | _____ Schüler/innen | |
| Berufe meiner Eltern | Mutter: | Vater: |
| Hörstatus meiner Eltern? | Mutter: <input type="checkbox"/> gut hörend <input type="checkbox"/> schwerhörig/gehörlos | Vater: <input type="checkbox"/> gut hörend <input type="checkbox"/> schwerhörig/gehörlos |
| Hast du Hörgeräte oder CI? | links: <input type="checkbox"/> Keins <input type="checkbox"/> 1 Hörgerät <input type="checkbox"/> 1 CI <input type="checkbox"/> 1 Baha | rechts: <input type="checkbox"/> Keins <input type="checkbox"/> 1 Hörgerät <input type="checkbox"/> 1 CI <input type="checkbox"/> 1 Baha |
| | Bitte schreibe Marke und Modell deines Hörgeräts/CI hier hin (schau schnell nach): _____ | Bitte auch für die rechte Seite: _____ |
| Ich habe eine FM-Anlage | <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja: Marke: _____ | |
| Wenn man mich auf meine Hörschädigung anspricht, sage ich, | ich bin _____ | |
| Hast du in deiner Freizeit Kontakt zu anderen hörgeschädigten Kindern/Jugendlichen? | <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja -> wenn ja, wie unterhaltet ihr euch am liebsten? <input type="checkbox"/> Lautsprache <input type="checkbox"/> Gebärdensprache | |
| Hast du in deiner Freizeit Kontakt zu anderen hörgeschädigten Erwachsenen (ausser Eltern)? | <input type="checkbox"/> nein <input type="checkbox"/> ja -> wenn ja, wie unterhaltet ihr euch am liebsten? <input type="checkbox"/> Lautsprache <input type="checkbox"/> Gebärdensprache | |

Bitte kreuze an, was für dich stimmt

| | Fast nie | sel- ten | oft | Fast im- mer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Ich kann Dinge, die man mir erklärt oder erzählt, verstehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann über alle Dinge, die mich beschäftigen, etwas erzählen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann zu anderen Menschen Kontakt aufnehmen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kann mich mit Leuten ausserhalb der Familie unterhalten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Meine Klassenlehrperson versteht mich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe meine Klassenlehrperson | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich habe genügend Zeit, Fragen des Lehrers zu beantworten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe meinen Lehrer, wenn er Hausaufgaben gibt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe den Lehrer, was zu lernen ist für die Prüfung | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe den Lehrer, wenn er Fragen von Schülern beantwortet | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe den Lehrer, wenn erklärt, was ich lernen soll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die anderen Schüler verstehen mich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe andere Schüler | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich nehme an Diskussionen in der Klasse teil | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe Schüler bei Gruppendiskussionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich verstehe Schüler bei Antworten an Lehrpersonen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich gut bei der Verständigung in der Klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin entspannt bei Gesprächen mit einem Schüler (Partnerarbeit) | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin entspannt bei Gesprächen mit der Lehrperson | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin entspannt bei Gruppendiskussionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich gut bei der Teilnahme an Gruppendiskussionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich gut bei Gruppendiskussionen in der Klasse | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich einsam, weil ich andere nicht verstehe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin frustriert, weil es schwer ist, mich mit anderen zu unterhalten | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich rege mich auf, weil Schüler mich nicht verstehen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich rege mich auf, weil der Lehrer mich nicht versteht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin nervös, wenn ich mit Schülern spreche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin nervös, wenn ich mit dem Lehrer spreche | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin nervös bei Gruppendiskussionen im Unterricht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich bin frustriert bei der Teilnahme an Gruppendiskussionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich fühle mich unwohl bei der Teilnahme an Gruppendiskussionen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich gehe im Allgemeinen gerne zur Schule | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich kommuniziere wie Hörende | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ich lese von den Lippen ab | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Ist die Untersuchungswoche mit dem iPhone interessant gewesen? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Die Verantwortung für das iPhone (Kosten) war zu hoch? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Das iPhone benutzen war toll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Haben die SMS gestört? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Hat der Fragebogen dein Befinden/deine Gefühle genau abgefragt? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Was hast du in der letzten Woche über den Umgang mit dem iPhone gelernt? (Bitte beschreibe)

1. Dann möchten wir etwas über deinen Körper wissen, ...

| <i>In der letzten Woche...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|---------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... habe ich mich krank gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hatte ich Schmerzen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... war ich müde und erschöpft | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hatte ich viel Kraft und Ausdauer | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2. ... dann etwas darüber, wie du dich fühlst...

| <i>In der letzten Woche...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... habe ich viel gelacht und Spass gehabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... war mir langweilig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich mich allein gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich mich ängstlich oder unsicher gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

3. ... und was du selbst von dir hältst...

| <i>In der letzten Woche...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... war ich stolz auf mich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... fühlte ich mich wohl in meiner Haut | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... mochte ich mich selbst leiden, fand ich mich toll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hatte ich viele gute Ideen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4. In den nächsten Fragen geht es um deine Familie...

| <i>In der letzten Woche...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... habe ich mich gut mit meinen Eltern verstanden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich mich zu Hause wohl gefühlt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hatten wir schlimmen Streit zu Hause | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... fühlte ich mich durch meine Eltern eingeschränkt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

5. ... und jetzt um deine Freunde.

| <i>In der letzten Woche...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... habe ich etwas mit Freunden zusammen gemacht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... bin ich bei den anderen „gut angekommen“ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich mich mit meinen Freunden gut verstanden | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hatte ich das Gefühl, dass ich anders bin als die anderen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

6. Nun möchten wir noch etwas über die Schule wissen.

| <i>In der letzten Woche, als ich in der Schule war...</i> | nie | sel-ten | manchmal | oft | immer |
|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| ... habe ich die Aufgaben in der Schule gut geschafft | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... hat mich der Unterricht interessiert | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich mir Sorgen um meine Zukunft gemacht | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| ... habe ich Angst vor schlechten Noten gehabt | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

7. In den letzten 2 Jahren?

Gab es in den letzten zwei Jahren etwas, das dein Leben stark verändert hat? Wenn ja, bitte beschreibe dieses ganz kurz.

8. Wie würdest du dich beschreiben?

| | sehr | ziemlich | eher | eher | ziemlich | sehr | |
|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|
| gesprächig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | schweigsam |
| reizbar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | gutmütig |
| gründlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nicht sorgfältig |
| unsicher | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | sicher |
| künstlerisch | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | nicht künstlerisch |
| schweigsam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | offen |
| friedlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | streitsüchtig |
| unordentlich | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ordentlich |
| robust | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | verletzlich |
| nicht kreativ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | kreativ |
| aktiv | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | passiv |
| grob | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | höflich |
| extrem genau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ungenau |
| furchtsam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | mutig |
| phantasievoll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | keine Phantasie |
| zurückgezogen | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | gern mit anderen zusammen |
| vertrauensvoll | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | misstrauisch |
| unachtsam | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ordentlich |
| ruhig | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | ängstlich |
| nicht intelligent | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | intelligent |

Teil 1

Im ersten Teil des Fragebogens möchten wir gerne von dir wissen, wie viel Stress du in bestimmten Situationen hast.

Ein Beispiel:

Stell dir vor, du musst morgen einen schwierigen Test schreiben.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



1. Stell dir vor, dass andere in der Pause schlecht über dich reden.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



2. Stell dir vor, du machst deine Hausaufgaben und deine Eltern treiben dich immer wieder an, dass du schneller machen sollst.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



3. Stell dir vor, dass in der Klasse Gruppen gebildet werden und dich keiner in der Gruppe haben will.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



4. Stell dir vor, du bekommst einen Test zurück und hast eine schlechte Note bekommen.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



5. Stell dir vor, du hast einen heftigen Streit mit einem Freund/einer Freundin.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



6. Stell dir vor, du möchtest deinen Eltern etwas wichtiges erzählen, aber deine Eltern haben keine Zeit und hören dir nicht zu.

Wie viel Stress hast du, wenn dir so was passiert?

gar keinen Stress



wenig Stress



viel Stress



sehr viel Stress



Ende 1. Teil

Teil 2

In diesem Teil möchten wir gerne herausfinden,
was du tust, wenn du Stress hast.

Ein Beispiel:

**Stell dir vor:
Du musst morgen einen schwierigen Test schreiben.**

Wenn mir so etwas passiert, ...

... dann versuche ich, mich abzulenken

| nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1. Situation

Versuche bitte, dir vorzustellen,
dass du dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten hast.



Wenn du dir das jetzt gut vorstellen kannst,
dann beantworte bitte die nächsten Fragen.

Stell dir vor:

Du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1) ... dann erzähle ich jemandem aus meiner Familie, was passiert ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2) ... dann werde ich sauer und knalle die Tür hinter mir zu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3) ... dann entscheide ich mich für einen Weg, das Problem zu lösen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4) ... dann ruhe ich mich aus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5) ... dann erhole ich mich, um neue Kraft zu sammeln. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6) ... dann lasse ich mir von einem Freund oder einer Freundin helfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7) ... dann fluche ich vor mich hin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8) ... dann gehe ich dem Problem aus dem Weg. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9) ... dann gönne ich mir erst mal eine Pause. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10) ... dann rege ich mich total auf. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11) ... dann lasse ich mich von jemandem trösten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12) ... dann tue ich so, als ob alles o. k. ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13) ... dann erzähle ich jemandem, wie ich mich dabei gefühlt habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14) ... dann mache ich es mir erst mal richtig bequem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15) ... dann mache ich mich daran, das Problem anzupacken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16) ... dann denke ich nicht weiter daran. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17) ... dann mache ich etwas, was ich richtig genießen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18) ... dann sage ich mir, dass sich das von alleine regelt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19) ... dann lasse ich andere meine schlechte Laune spüren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20) ... dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21) ... dann raste ich total aus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22) ... dann versuche ich, etwas zur Entspannung zu tun. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23) ... dann bitte ich jemanden, mir bei dem Problem zu helfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24) ... dann versuche ich, es beim nächsten Mal besser zu machen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Du hast dich mit einem guten Freund oder einer guten Freundin total gestritten.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25) ... dann werde ich wütend und mache etwas kaputt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26) ... dann tue ich so, als ob mich das nichts angeht. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27) ... dann gebe ich mir besondere Mühe, damit das nicht noch mal passiert. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28) ... dann erzähle ich einem Freund oder einer Freundin, was passiert ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29) ... dann denke ich, dass alles schon nicht so schlimm ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30) ... dann ändere ich etwas, damit die Dinge besser laufen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

2. Situation

Versuche bitte dir vorzustellen,
dass du sehr viele Hausaufgaben auf hast und damit nicht zurecht kommst.



Wenn du dir das jetzt gut vorstellen kannst,
dann beantworte bitte die nächsten Fragen.

Stell dir vor:

Du hast sehr viele Hausaufgaben auf und kommst damit nicht zurecht.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1) ... dann erzähle ich jemandem aus meiner Familie, was passiert ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2) ... dann werde ich sauer und knalle die Tür hinter mir zu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3) ... dann entscheide ich mich für einen Weg, das Problem zu lösen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4) ... dann ruhe ich mich aus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5) ... dann erhole ich mich, um neue Kraft zu sammeln. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6) ... dann lasse ich mir von einem Freund oder einer Freundin helfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7) ... dann fluche ich vor mich hin. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8) ... dann gehe ich dem Problem aus dem Weg. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9) ... dann gönne ich mir erst mal eine Pause. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10) ... dann rege ich mich total auf. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11) ... dann lasse ich mich von jemandem trösten. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12) ... dann tue ich so, als ob alles o. k. ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Du hast sehr viele Hausaufgaben auf und kommst damit nicht zurecht.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13) ... dann erzähle ich jemandem, wie ich mich dabei gefühlt habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14) ... dann mache ich es mir erst mal richtig bequem. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15) ... dann mache ich mich daran, das Problem anzupacken. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16) ... dann denke ich nicht weiter daran. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17) ... dann mache ich etwas, was ich richtig genießen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18) ... dann sage ich mir, dass sich das von alleine regelt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 19) ... dann lasse ich andere meine schlechte Laune spüren. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 20) ... dann denke ich darüber nach, wie ich das Problem lösen kann. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 21) ... dann raste ich total aus. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 22) ... dann versuche ich, etwas zur Entspannung zu tun. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 23) ... dann bitte ich jemanden, mir bei dem Problem zu helfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 24) ... dann versuche ich, es beim nächsten Mal besser zu machen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Du hast sehr viele Hausaufgaben auf und kommst damit nicht zurecht.

Wenn mir so etwas passiert, ...

| | nie | selten | manch- mal | oft | immer |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 25) ... dann werde ich wütend und mache etwas kaputt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 26) ... dann tue ich so, als ob mich das nichts angeht. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 27) ... dann gebe ich mir besondere Mühe, damit das nicht noch mal passiert. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 28) ... dann erzähle ich einem Freund oder einer Freundin, was passiert ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 29) ... dann denke ich, dass alles schon nicht so schlimm ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 30) ... dann ändere ich etwas, damit die Dinge besser laufen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Ende 2. Teil

Teil 3

Wie ging es dir in der letzten Woche?
Kreuze bitte immer den passenden Kreis an.

| | keinmal | einmal | mehrmals |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1. Wie oft hattest du in der letzten Woche Kopfweh? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Wie oft hattest du in der letzten Woche Bauchweh? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Wie oft war dir in der letzten Woche schwindelig? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Wie oft konntest du in der letzten Woche nicht gut schlafen? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Wie oft war dir in der letzten Woche übel? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Wie oft hattest du in der letzten Woche keinen Appetit? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Wie oft warst du in der letzten Woche ärgerlich? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Wie oft warst du in der letzten Woche traurig? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Wie oft warst du in der letzten Woche wütend? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Wie oft warst du in der letzten Woche bekümmert? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Wie oft warst du in der letzten Woche unruhig? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Wie oft warst du in der letzten Woche unglücklich? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

| | keinmal | einmal | mehrmals |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 13. Wie oft warst du in der letzten Woche aufgeregt? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Wie oft warst du in der letzten Woche einsam? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Wie oft warst du in der letzten Woche zornig? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. Wie oft warst du in der letzten Woche nervös? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 17. Wie oft warst du in der letzten Woche gereizt? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 18. Wie oft warst du in der letzten Woche angespannt? | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

**Und endlich bist du am Ende
des dicken Fragebogens angekommen.**

Blättere doch bitte die Seiten
noch einmal durch.
Schau nach, ob du auch wirklich
alle Fragen beantwortest hast.



11.2 Experience Sampling Form auf iPhone

HfH
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

***Bist du konzentriert gewesen?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Hast du dich sicher gefühlt bei dem was du gemacht hast?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Hast du genau gewusst, was du machen musst?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Hast du Angst gehabt, etwas falsch zu machen?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Wie wichtig ist es für dich gewesen?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Hat es dir Freude gemacht?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

***Ist es schwierig gewesen?**

0 gar nicht 1 2 3 ziemlich 4 5 6 sehr

| | | | | | | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| *Hast du dir Sorgen gemacht um einen Misserfolg? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie vertieft bist du gewesen? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie schnell ist die Zeit vergangen? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie interessant ist das gewesen, was du gemacht hast? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Hast du dir Sorgen gemacht um einen Misserfolg? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie vertieft bist du gewesen? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie schnell ist die Zeit vergangen? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| *Wie interessant ist das gewesen, was du gemacht hast? | | | | | | | | |
| 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 | 6 sehr | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Veränderung der Befindensqualität Hörgeschädigter vom Kinder- zum Jugendalter

| *Wie hast du dich geföhlt? | | | | | | | | | |
|----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|----------------|
| | | sehr | | weder noch | | | | sehr | |
| zufrieden | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | unzufrieden |
| viel Energie | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | keine Energie |
| gestresst | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | entspannt |
| müde | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | sehr wach |
| friedlich | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | verärgert |
| unglücklich | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | glücklich |
| keine Lust | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | sehr motiviert |
| ruhig | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | nervös |
| begeistert | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | gelangweilt |
| viele Sorgen | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | keine Sorgen |

| | |
|--|---|
| <p>*Wann ist das SMS gekommen? Bitte wähle eine der folgenden Antworten.</p> <p><input type="radio"/> in beschäftigter Freizeit</p> <p><input type="radio"/> in freier Freizeit</p> <p><input type="radio"/> in der Schule</p> | <p>*Wann in deiner beschäftigten Freizeit ist das SMS gekommen? Bitte wähle eine der folgenden Antworten.</p> <p><input type="radio"/> Hausaufgaben machen, lernen</p> <p><input type="radio"/> nachdenken, planen (nicht Hausaufgaben)</p> <p><input type="radio"/> üben, proben (Musik)</p> <p><input type="radio"/> essen, trinken</p> <p><input type="radio"/> aufräumen, im Haushalt helfen</p> <p><input type="radio"/> Körperhygiene (WC, duschen, etc.)</p> <p><input type="radio"/> sich bereitmachen, anziehen, richten</p> <p><input type="radio"/> körperliche Aktivität, Training etc.</p> <p><input type="radio"/> Verein, Jungschar, etc. (soziale Aktivitäten)</p> <p><input type="radio"/> unterwegs; fahren (Zug, Bus, Auto)</p> <p><input type="radio"/> unterwegs zu Fuss, Schulweg, etc.</p> <p><input type="radio"/> Anderes</p> |
| <p>*Wann in der Schule ist das SMS gekommen? Bitte wähle eine der folgenden Antworten.</p> <p><input type="radio"/> Pause</p> <p><input checked="" type="radio"/> Unterricht</p> <p>*Welches Fach hattest du als das SMS gekommen ist?</p> <p><input type="text"/></p> <p>*Was habt ihr im Unterricht gemacht? Bitte wähle eine der folgenden Antworten.</p> <p><input type="radio"/> arbeiten, Einzelarbeit, üben, lösen, denken</p> <p><input type="radio"/> Frontalunterricht (Lehrer/in spricht zu allen)</p> <p><input type="radio"/> Partnerarbeit</p> <p><input type="radio"/> Gruppenarbeit</p> <p><input type="radio"/> Prüfung, Diktat, etc.</p> <p><input type="radio"/> reden, diskutieren im Unterricht</p> <p><input type="radio"/> räumen</p> <p><input type="radio"/> warten, nichts tun</p> <p><input type="radio"/> 'Sonstige:' Angabe möglich:</p> <p><input type="text"/></p> | <p>*Wann in deiner freien Freizeit ist das SMS gekommen? Bitte wähle eine der folgenden Antworten.</p> <p><input type="radio"/> fernsehen, Video</p> <p><input type="radio"/> mailen, Internet</p> <p><input type="radio"/> Computerspiel</p> <p><input type="radio"/> Radio/Musik hören</p> <p><input type="radio"/> lesen</p> <p><input type="radio"/> Zusammensein, Begegnung, Kontakt, Ausgang</p> <p><input type="radio"/> spielen (Spiel, Karten, etc.)</p> <p><input type="radio"/> schwatzen, austauschen</p> <p><input type="radio"/> SMS, Chat</p> <p><input type="radio"/> Telefonieren</p> <p><input type="radio"/> entspannen, Pause machen, in Gedanken sein, träumen, nichts tun</p> <p><input type="radio"/> warten</p> <p><input type="radio"/> Sport machen</p> <p><input type="radio"/> gemütlich was für mich tun</p> <p><input type="radio"/> Anderes</p> |

***Als das SMS gekommen ist, wo bist du gewesen?**
Bitte wähle eine der folgenden Antworten.

drinnen
 draussen

***Wie laut war es dort?**

| | 1 sehr gering | 2 | 3 | 4 | 5 |
|------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Lautstärke | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***Hättest du eigentlich etwas anderes machen müssen?**

Ja
 Nein

***Hast du das, was du gemacht hast, machen wollen?**

Ja
 Nein

***Bist du allein gewesen?**

Ja
 Nein

***Mit wievielen Personen warst du zusammen?**
Bitte wähle eine der folgenden Antworten.

mit 1 Person?
 mit 2 Personen?
 mit mehr als 2 Personen?

***Wie sehr sind anwesende Personen an deinem Tun beteiligt gewesen?**

| | 1 sehr gering | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Beteiligung | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***Hast du alles gut verstanden?**

| | 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

***Hast du nachfragen müssen?**

Ja
 Nein

***Wie sicher bist du, dass du andere verstanden hast?**

| | 0 gar nicht | 1 | 2 | 3 ziemlich | 4 | 5 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

11.3 Benutzervertrag für Jugendliche



Benutzungsvertrag

Zwischen der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich
und

| |
|--|
| Jugendliche/r Vorname und Name: Ort und Datum: Unterschrift: |
| Eltern Vorname und Name: Unterschrift: |



Mit meiner Unterschrift bestätige ich Folgendes:

Ich darf

- ➔ surfen, ohne die 230MB zu überschreiten
- ➔ die Notrufnummer oder ein Not-SMS schreiben, falls ich ein Problem habe oder ich krank werde (Nummer auf Karte; gratis)

Ich muss

- ➔ diesen Vertrag meinen Eltern geben und unterschrieben zurückschicken (Rücksendecouvert)
- ➔ immer sofort den Fragebogen ausfüllen, wenn ich ein SMS mit dem Link bekomme
- ➔ das iPhone jeden zweiten Abend aufladen

- ➔ regelmässig über das Orange-Juice-App kontrollieren, ob ich die 230MB noch nicht überschritten habe
(Start: bis)

Ich darf *nicht*

- ➔ privat telefonieren oder SMS verschicken (diese muss ich selbst bezahlen!)
- ➔ die Grenze von 230MB überschreiten
- ➔ gewalttätige oder pornografische Videos anschauen
- ➔ das iPhone jemand anderem geben (ich bin der alleinige Benutzer)
- ➔ das iPhone beschädigen (Kratzer, Apps löschen, etc.)

Bei Verlust oder Beschädigung

- ➔ muss ich sofort die Notrufnummer anrufen oder SMS schicken
- ➔ haftet der Benutzer oder seine persönliche Versicherung

11.4 Leitfaden Vertiefungsstudie ‚Wechsler‘

Ich danke dir erstmal, dass du für dieses Interview da bist!

Zuerst möchte ich von dir wissen, in welcher Sprache das Interview stattfinden soll: Hochdeutsch oder Schweizerdeutsch?

Als erstes möchte ich dir kurz den Ablauf des Interviews erklären.

Du siehst das Aufnahmegerät, ich werde dieses Gespräch damit aufnehmen. Die Aufnahme höre nur ich, ich schreibe später alles auf und lösche die Aufnahme. Alle Namen von Personen und Ortschaften ändere ich so, dass man nicht herausfinden kann, wer das erzählt hat.

Wenn du auf eine Frage keine Antwort geben möchtest, ist das ok, dann sag einfach „nächste Frage“! Wenn du eine Frage nicht gut verstanden hast, dann sag es mir bitte, ich werde sie wiederholen.

Ich bin froh, wenn du mir möglichst viel erzählst, halt einfach, was dir so in den Sinn kommt.

Nachher beginnen wir das Interview und ich werde dir zuerst kurz erklären, was ich dich im Interview frage.

Dann fangen wir jetzt an. Ist das ok? [Gerät anschalten]

in diesem Interview geht es um **dich** und wie **du** früher die Regelschule (die Schule an deinem Wohnort) und auch jetzt die Schule im Landenhof erlebt hast. Ich werde dich nach stressigen Situationen in der Schule fragen. Weisst du was Stress bedeutet? Was bedeutet das für dich? Ich erzähle dir kurz, was ich mit Stress meine. Wenn dich etwas belastet, wenn du denkst, etwas ist sehr anstrengend, wenn eine Situation für dich nicht angenehm ist, wenn du Druck spürst, dann ist das stressig. Ist das klar für dich?

Gut, dann möchte ich jetzt gerne etwas von deiner früheren Schule wissen! Du warst ja an einer Schule, dort wo du wohnst, dann war dieser Wechsel und nun bist du am Landenhof in der Schule. (Anhand einer Skizze veranschaulichen)

Situation in der Regelschule:

Wie war denn das damals in der Regelschule? Erinner dich doch mal zurück an die 5. und 6. Klasse in deiner alten Schule. Kannst du dich wieder in diese Zeit zurückversetzen? Wenn ich dich nach einer Schulstunde von damals frage, kannst du dir vorstellen wie das damals war? Das Schulzimmer, die Sitzordnung, du weisst sicher noch wo du gesessen bist und wo die anderen Schüler gesessen sind. Wie war das in diesem Zimmer, wie hat das gerochen?...

| Wie hast du die Zeit damals in der Regelschule erlebt? (Verweis auf Zeichnung) | | |
|---|--|--|
| Inhaltliche Aspekte | Konkrete Nachfragen | Aufrechterhaltungsfragen |
| Unterricht Arbeits-, Lernklima Stress Coping Erfolgreiches Coping | Erinnerst du dich noch an diese Schulstunden? Kannst du mir aus einer Schulstunde etwas erzählen? Wie hast du dort gearbeitet? Gab es schwierige Situationen? Hat es Situationen gegeben, die nicht angenehm waren? Wo du geglaubt hast, du schaffst etwas nicht? Oder hast du manchmal Druck gehabt? Hat dich manchmal etwas gestresst? Weisst du vielleicht noch etwas Unangenehmes aus anderen Schulstunden, z.B. Turnen? Werken? Musik? Mathematik? NMM? Deutsch? Du hast aufgezählt, das hat dich gestresst. Was hast du dann gemacht wenn du gestresst warst? Warum hast du das gemacht? Wie war das nachher? Was hast du gemacht, dass es besser wurde? | Weisst du sonst noch was? Was war jetzt genau stressig? Was hast du auch noch gemacht? |
| Peers Stress Coping Effektives Coping | Da waren ja viele Kinder in dieser Klasse, wie viele waren das? Wie war das damals mit deinen Klassenkameraden? Was habt ihr zusammen gemacht? Gab es auch Schwierigkeiten mit deinen Kameraden? Gab es da auch noch andere unangenehme Dinge? Wie bist du mit den Schwierigkeiten umgegangen? Was hast du gemacht, dass du nicht mehr gestresst warst? | Was war da genau schwierig? Weisst du noch etwas anderes? Hat sonst noch etwas genützt? |

Situation von der Entscheidung bis zum Schulwechsel

Dann hast du ja die Schule gewechselt, aber das ist nicht so schnell gegangen, da musstest du und andere Leute sicher viel überlegen. Und es hat eine Zeit gedauert, bis es klar war, dass du wechselst und bis du dann wirklich von dieser Schule weggegangen bist.

Wie ist das bei dir gelaufen? Wann hast du das erste Mal gemerkt, dass du vielleicht die Schule wechseln wirst? Wer hat erste Mal von diesem Wechsel gesprochen?

Was hast du gedacht, als die Entscheidung für den Schulwechsel gefallen ist?

Und wie ist es überhaupt dazu gekommen, dass du gewechselt hast?

Warum hast du gewechselt?

| Wie war das für dich in der Zeit von der Entscheidung, bis du die Schule gewechselt hast? (Verweis auf Zeichnung) | | |
|--|---|--|
| Inhaltliche Aspekte | Konkrete Nachfragen | Aufrechterhaltungsfragen |
| Befindlichkeit nach Entscheidung Stress Coping Erfolgreiches Coping | Ich habe vorher gefragt wie das in deiner früheren Schule so war, hat sich da etwas geändert, als du gewusst hast, dass du die Schule wechseln wirst? Gab es da auch unangenehme Situationen? Warst du auch gestresst? Hat dich etwas unter Druck gesetzt? Wie hast du auf diese Schwierigkeiten reagiert? Wie war das, nachdem du das gemacht hast? | Weisst du noch etwas anderes? Hat dich sonst noch was gestresst? Was hast du auch noch gemacht? Hast du noch etwas anderes probiert? Und dann? |

| | | |
|-------|--|------------------------------|
| Peers | Wie war das mit deinen Kameraden in dieser Zeit? | Was hat sich dabei geändert? |
|-------|--|------------------------------|

Situation an der Sonderschule:

| Jetzt bist du an einer neuen Schule, vieles ist sicher anders, wie geht es dir jetzt? (Verweis auf Zeichnung) | | |
|--|---|---|
| Inhaltliche Aspekte | Konkrete Nachfragen | Aufrechterhaltungsfragen |
| Unterricht | Kannst du mir vom Unterricht an der neuen Schule hier erzählen? | Weisst du sonst noch was? |
| Arbeits-, Lernklima Stress | Wie arbeitest du jetzt im Unterricht? Was gibt es hier für unangenehme Situationen oder Belastungen? Welche Schwierigkeiten gibt es noch? Wann hast du Stress? | Was meinst du mit ... genau? |
| Coping Erfolgreiches Coping | Was machst du wenn du Stress hast? Was hilft am besten, dass dein Stress weniger wird? | Gibt es noch mehr, was dich stresst? Was hast du sonst noch gemacht? Weisst du noch etwas anderes, das auch geholfen hat? |
| Peers Stress | Wie ist das hier mit den Kameraden? Hast du hier manchmal auch schwierige Situationen mit den Kollegen? | Gibt es noch andere? |
| Coping | Wie gehst du mit diesem Stress um? Was machst du dagegen? | Hast du noch etwas anderes gemacht? |

Jetzt habe ich noch ein paar Fragen zum Schluss:

Was hat Stress mit Hörschädigung zu tun?

Wenn du drei Wünsche hättest... Du könntest die drei Wünsche auf die drei Zeitpunkte verteilen. (Hinweis auf die Zeichnung) Was würdest du dir wünschen, dass es anders gelaufen ist. Also was hast du nicht gut gefunden, wie es gegangen ist bei dir. An jedem Zeitpunkt ein Wunsch, zwei oder alle drei Wünsche. Was würdest du dir anders wünschen?

Wenn du an die anderen Kinder in der Regelschule denkst. Die hatten ja sicher auch manchmal Stress, was glaubst du, was hat die gestresst? Was war bei ihrem Stress anders als bei deinem? Was war gleich?

Was sagst du eigentlich, wenn deine Hörschädigung ein Thema ist.

Was sagst du? „Ich bin...“

Ich danke dir ganz herzlich für dieses Interview!

11.5 Weitere Berechnungen

Tabelle 30: Effekt der Sozialform (zu zweit / zu dritt / mit mehreren zusammen) auf PA und NA, für die Situationen, in denen die drei Jugendlichengruppen nicht allein sind ($N=2501$)

| | PA | | NA | |
|--|--------------|-------|--------------|-------|
| <i>Fixed effects</i> | β | SE | β | SE |
| Konstante (Referenzwert Hörende, zu zweit) | 4.638 | 0.174 | 2.650 | 0.174 |
| Zeitpunktebene: | | | | |
| Zu dritt | -0.155 | 0.171 | 0.092 | 0.145 |
| Mit mehreren zusammen | -0.075 | 0.127 | 0.239 | 0.107 |
| Personenebene: | | | | |
| Hörgeschädigt integrierte | 0.248 | 0.235 | 0.067 | 0.237 |
| Hörgeschädigt separierte | -0.028 | 0.238 | 0.269 | 0.238 |
| Cross-level-Interaktion: | | | | |
| Hörgeschädigte int. x zu dritt | -0.156 | 0.223 | -0.136 | 0.189 |
| Hörgeschädigte int. x mit mehreren | -0.066 | 0.167 | -0.117 | 0.141 |
| Hörgeschädigte sep. x zu dritt | -0.057 | 0.226 | 0.113 | 0.191 |
| Hörgeschädigte sep. x mit mehreren | -0.052 | 0.172 | -0.082 | 0.146 |
| Random effects | | | | |
| Zeitpunktebene (intraind. Varianz) | 0.533 | 0.084 | 0.645 | 0.098 |
| Personenebene (intraind. Varianz) | 1.436 | 0.041 | 1.023 | 0.030 |