

Die Situation hörbeeinträchtigter Kinder im Bereich Schule.

Eine qualitative Analyse des österreichischen Schulsystems.

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts

An der Karl-Franzens-Universität Graz

vorgelegt von

Eva-Maria MAYRPETER

am Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Begutachter: Herr Univ.-Prof. Dr.phil. Heimgartner

Graz, 2014

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen bedanken, die zum Entstehen meiner Masterarbeit beigetragen haben. An erster Stelle möchte ich mich bei Herrn Univ.-Prof. Dr.phil. Heimgartner für die Bemühungen, die wertvollen Ideen sowie die Betreuung bedanken.

Ebenso ist es mir ein Anliegen, meinen Dank Herrn Univ.-Prof. Dotter für seine umfangreiche Unterstützung sowie die Hilfestellungen und Verbesserungsvorschläge auszusprechen.

Des Weiteren möchte ich mich bei Frau DSA Schönberger bedanken, die es mir ermöglicht hat, wertvolle Eindrücke in der pädagogischen Praxis mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen zu sammeln und mir mit großem Engagement zur Seite gestanden ist.

Ein besonderer Dank gilt auch Herrn Patzak, Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Oberösterreich, und Frau Mag.^a Hofstätter, die mich ebenso im Laufe meiner Arbeit vielfach unterstützt haben.

Abschließend möchte ich noch ein herzliches Dankeschön an meine Familie richten, die mir das Studium ermöglicht hat, und an meinen Freund, der mich immer wieder ermutigt, unterstützt und aufgebaut hat.


Ehrenwörtliche Erklärung

Ich erkläre ehrenwörtlich, dass ich die vorliegende wissenschaftliche Arbeit selbstständig angefertigt und die mit ihr unmittelbar verbundenen Tätigkeiten selbst erbracht habe. Ich erkläre weiters, dass ich keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe. Alle ausgedruckten, ungedruckten oder dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte sind gemäß den Regeln für wissenschaftliche Arbeiten zitiert und durch genaue Quellenangaben gekennzeichnet. Die während des Arbeitsvorganges gewährte Unterstützung einschließlich signifikanter Betreuungshinweise ist vollständig angegeben. Die wissenschaftliche Arbeit ist noch keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt worden. Diese Arbeit wurde in gedruckter und elektronischer Form abgegeben. Ich bestätige, dass der Inhalt der digitalen Version vollständig mit dem der gedruckten Version übereinstimmt.

Graz, 2014

Eva-Maria Mayrpeter, Bakk.phil.

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	1
THEORETISCHER RAHMEN	4
1 Grundlegendes	4
1.1 Begriffsbestimmungen.....	4
1.1.1 Hörbeeinträchtigung/-behinderung vs. Hörschädigung	4
1.1.2 Taubstumm	5
1.1.3 Inklusion vs. Integration.....	6
1.2 Zum Thema Hörbeeinträchtigung.....	9
1.2.1 Schwerhörige	11
1.2.2 Gehörlose	13
1.2.3 Ertaubte	14
1.2.4 Cochlea-Implantat TrägerInnen.....	15
1.3 Ursachen von Hörbeeinträchtigungen	17
2 Gehörlosigkeit	18
2.1 Kulturmodell versus Defizitmodell.....	18
2.2 Gehörlosengemeinschaft und ihre Kultur.....	20
2.3 Gehörlosenorganisationen in Österreich	23
2.4 Kommunikationsmethoden	24
2.4.1 Gebärdensprache	24
2.4.2 Lautsprache	26
2.4.3 	27
2.5 Technische Hilfsmittel	29
2.6 Zum Umgang mit Gehörlosen	31
3 Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht	33
3.1 Geschichtlicher Hintergrund	33
3.1.1 Die Erziehung Gehörloser von den Anfängen bis ins Mittelalter	33
3.1.2 Die französische Methode	35

3.1.3	Die deutsche Methode	36
3.1.4	Der Mailänder Kongress und die Zeit danach.....	38
3.2	Familien im Vergleich	41
3.2.1	Gehörlose Kinder und hörende Eltern	41
3.2.2	Gehörlose Kinder und gehörlose Eltern.....	45
3.3	Die Bildungssituation gehörloser Kinder in Österreich	48
3.3.1	Kindergarten	50
3.3.2	Pflichtschule	51
3.3.3	Höchster Bildungsabschluss	56
4	Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit.....	57
4.1	Gebärdensprache zur Förderung der Entwicklung	57
4.2	Bilingualismus	59
4.3	UN-Behindertenrechtskonvention.....	63
	EMPIRISCHER TEIL.....	65
5	Methodisches Vorgehen	65
5.1	Ziel der Untersuchung	65
5.2	Zentrale Fragestellung	66
5.3	Forschungsmethode.....	67
6	Datenerhebung und -bearbeitung	68
6.1	Erhebungsinstrument	68
6.2	Stichprobe	72
6.3	Durchführung der Interviews	74
6.4	Transkription	76
6.5	Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse	77
7	Auswertung der Daten	79
7.1	Schule und Sprache.....	79
7.1.1	Gehörlosenschulen in Österreich	79
7.1.2	Die Situation in der Regelschule.....	83
7.1.3	Integration und Inklusion in der Praxis.....	85

7.2	Allgemeine Barrieren des Schulsystems	88
7.2.1	LehrerInnenausbildung.....	89
7.2.2	Politisches Interesse	90
7.3	Erfahrungen im Unterrichtssetting	92
7.3.1	Potentiale hörbeeinträchtigter SchülerInnen.....	92
7.3.2	Wortschatz und Sprache als Herausforderung	93
7.3.3	Hörhilfen als Hilfen?	94
7.3.4	Soziale Interaktionen.....	95
7.4	Die Bedeutung der Gebärdensprache	96
7.5	Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention.....	99
7.5.1	Artikel 24: Bildung	100
7.5.2	Übernahme von Dolmetschkosten.....	102
7.5.3	Berufliche Barrieren.....	103
7.5.4	Zugang zu Medien	104
7.6	Maßnahmen für die Zukunft	106
7.6.1	Aufklärungsarbeit für Eltern und MedizinerInnen	106
7.6.2	Förderung der Selbstständigkeit.....	108
7.6.3	Maßnahmen für einen adäquaten Unterricht	109
8	Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen...	112
	Fazit	120
	Literaturverzeichnis	121
	Abbildungs- und Tabellenverzeichnis.....	130
	Anhang	131

Einleitung

„Akzeptanz von Behinderung fängt mit Integration an, beginnt damit, den anderen nicht als minderwertig zu betrachten, sondern ihn einzubinden, ihn teilhaben zu lassen an allem, was ringsum passiert. Es ist nicht genug, wenn behinderte Menschen sich selbst um ihre Bildung kümmern, es braucht eine Gesellschaft, die sich öffnet“ (Jarmer 2011, S. 8).

Obwohl im Jahre 2005 die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) offiziell als eigenständige Sprache anerkannt wurde, werden hörbeeinträchtigte Menschen in vielen Bereichen der Gesellschaft benachteiligt. Vor allem in der schulischen Ausbildung wird nicht ausreichend auf die Bedürfnisse hörbeeinträchtigter Kinder eingegangen, was sich schließlich in ihrer späteren Berufslaufbahn widerspiegelt. Sehr oft üben Gehörlose und (hochgradig) Schwerhörige typische „Gehörlosenberufe“, wie beispielsweise ZahntechnikerIn, TischlerIn oder MalerIn, aus. Diese Berufe sollen keinesfalls als weniger wert betrachtet werden. Es wird lediglich darauf aufmerksam gemacht, dass ein Studium oder eine Ausbildung mit Matura als Voraussetzung, für den Großteil der hochgradig hörbeeinträchtigten Jugendlichen aufgrund ihrer schulischen Ausbildung beinahe unmöglich ist.

Diese Arbeit behandelt grundlegend die Lebenssituation gehörloser Menschen sowie die Situation hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher in Österreichs Schulen. Vor allem aber soll sie ein besseres Verständnis zum Thema Hörbeeinträchtigung, insbesondere Gehörlosigkeit und die damit verbundene Gehörlosengemeinschaft sowie die Kommunikation in Gebärdensprache schaffen und auf gesellschaftliche Barrieren aufmerksam machen. Im Allgemeinen werden zwei wesentliche Ziele verfolgt. Zum einen sollen Probleme und Barrieren aufgezeigt werden, die einer Chancengleichheit im schulischen Bereich im Wege stehen. Zum anderen sollen Maßnahmen genannt werden, die die Integration und Inklusion hörbeeinträchtigter Menschen in der Gesellschaft nachhaltig verbessern.

Bei der Erarbeitung des THEORETISCHEN Hintergrunds wird zunächst in KAPITEL 1 auf unterschiedliche Begrifflichkeiten wie „Hörbeeinträchtigung“, „taubstumm“, „Inklusion“ und „Integration“ eingegangen. Dies ist ein sehr wesentlicher Punkt, weil es sich hierbei um grundlegende Begriffe handelt, die im Laufe dieser Arbeit immer wieder aufgegriffen und thematisiert werden. Danach werden die unterschiedlichen Arten von Hörbeeinträchtigungen näher beschrieben sowie deren Ursachen aufgezeigt.

KAPITEL 2 widmet sich dem Thema „Gehörlosigkeit“ im Allgemeinen und beschreibt neben der Gehörlosengemeinschaft unterschiedliche Kommunikationsformen und technische Hilfsmittel. Tipps zum Umgang mit gehörlosen Menschen werden ebenso kurz angeführt.

KAPITEL 3 soll zunächst einen Einblick in die geschichtliche Entwicklung hörbeeinträchtigter Menschen geben. Vorwiegend wird allerdings das Thema Gehörlosigkeit im Bereich Familie und Schule thematisiert. Es folgt eine Gegenüberstellung von Familien gehörloser Kinder und deren hörenden Eltern sowie gehörloser Kindern und ebenfalls gehörlosen Eltern. Hierbei wird deutlich, dass der Spracherwerb, ob nun Gebärdensprache oder Lautsprache, wesentlich für die Entwicklung und somit in weiterer Folge die Bildung des Kindes ist. Des Weiteren werden in diesem Teil der Arbeit die Bereiche Kindergarten und Schule beschrieben wobei immer zwischen der Regel- und Integrativform bzw. speziellen Einrichtungen für hörbeeinträchtigte Kinder unterschieden wird.

Im darauf folgenden KAPITEL 4 werden mögliche Maßnahmen vorgeschlagen, um die Integration im schulischen wie auch gesellschaftlichen Bereich langfristig zu verbessern. Primär werden hierbei die UN-Behindertenrechtskonvention, die Gebärdensprache und die Form des bilingualen Unterrichts genannt.

Im EMPIRISCHEN Teil dieser Masterarbeit sollen nach einer Erläuterung des methodischen Vorgehens folgende Forschungsfragen geklärt werden:

- Welche Probleme entstehen für hörbeeinträchtigte Kinder im Bereich Schule?
- Welche Maßnahmen müssen gesetzt werden, um die schulische Bildung hörbeeinträchtigter Kinder adäquat zu gestalten?
- Inwieweit wird in Österreich die UN-Behindertenkonvention, insbesondere Artikel 24 „Bildung“, für Gehörlose umgesetzt?

Im Anschluss an die Darlegung des methodischen Vorgehens widmet sich dieses Kapitel der Datenerhebung und -auswertung. Die einzelnen Schritte werden beginnend mit dem Erhebungsinstrument, der Stichprobe und der Durchführung der Interviews, bis über die Transkription der Interviews hin zur Arbeit mit der computerunterstützten Datenanalyse (MAXQDA), beschrieben. Im Anschluss werden die Ergebnisse veranschaulicht und schließlich mit den vorangegangenen Erläuterungen der Theorie zusammengeführt und

zu einer Zusammenfassung erarbeitet. Hierbei sollen die Forschungsfragen beantwortet und Ausblicke in die Zukunft gegeben werden.

Aufgrund der Ergebnisse, welche zeigen, dass im schulischen Bereich noch großer Aufholbedarf besteht, werden im letzten Teil der Arbeit Maßnahmen, wie die Aufklärungsarbeit für Eltern und MedizinerInnen, die Förderung der Selbstständigkeit sowie weitere Maßnahmen für einen adäquaten Unterricht, genannt.

THEORETISCHER RAHMEN

1 Grundlegendes

1.1 Begriffsbestimmungen

1.1.1 Hörbeeinträchtigung/-behinderung vs. Hörschädigung

Der Begriff „Sinnesbehinderung“ dient als Oberbegriff für die Gruppen seh- und hörbehinderter Menschen. Man spricht von einer „Hörbehinderung“, wenn bei einer Person mit Hilfe von naturwissenschaftlichen Methoden (z.B. Audiometrie) eine im Vergleich zur hörenden Population verringerte Leistung des Gehörs festgestellt werden kann. Hörbeeinträchtigte Menschen stellen jedoch eine heterogene Gruppe dar und haben somit ganz unterschiedliche Bedürfnisse. Während die Sehbehinderung die Einschränkung oder den Verlust des Sehvermögens aber vollständigen Zugang zu gesprochener Sprache bedeutet, können durch eine Hörbeeinträchtigung Dinge zwar visuell wahrgenommen werden, der Zugang zu gesprochener Sprache und damit zum wichtigsten menschlichen Kommunikationsmittel bleibt jedoch verwehrt (vgl. Dotter 2009, S. 349ff.).

Hörbehinderung, Hörschädigung und Hörbeeinträchtigung sind Begriffe, die allesamt Personen mit einer Minderung oder einem Ausfall des Hörvermögens bezeichnen (vgl. Leonhardt 2010, S. 23). Eine Hörbeeinträchtigung wird in verschiedene Grade eingeteilt, wie beispielsweise geringgradige/mittelgradige/hochgradige Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit (vgl. ebd., S. 350; Leonhardt 2010, S. 24). Aufgrund dieser Differenzierungen hat die Hörbeeinträchtigung völlig unterschiedliche Auswirkungen auf den Alltag und die Lebensgestaltung der Betroffenen (vgl. Dotter 2009, S. 350).

In dieser Arbeit wird aber vorwiegend die Bezeichnung „Hörbeeinträchtigung“ verwendet. Die beiden Begriffe „Hörbeeinträchtigung“ und „Hörbehinderung“ werden in diesem Kontext als gleichwertig betrachtet – vor allem aufgrund der leider oftmals negativen Konnotation durch die Verwendung des Behindertenbegriffes. Anzumerken ist an dieser

Stelle jedoch, dass durch bestehende Barrieren hörbeeinträchtigte Personen an der gesellschaftlichen Teilhabe behindert werden und somit der Begriff „Behinderung“ durchaus richtig und sinnvoll erscheint. Die Bezeichnung soll daher keinerlei Kritik erfahren oder minder geschätzt werden. Aufgrund des oftmals negativen alltagsprachlichen Gebrauch des Begriffes „Behinderung“ scheint die Bezeichnung „Hörbeeinträchtigung“ neutraler, mit weniger Vorurteilen behaftet und daher passender für die vorliegende Arbeit.

Die Hörschädigung wird von einem medizinischen Verständnis geleitet, welches die Hörbeeinträchtigung im Fokus der Betrachtung hat und soziale Gegebenheiten außer Acht lässt. Wechselwirkungen zwischen den vorhandenen Beeinträchtigungen und den umwelt- und einstellungsbedingten gesellschaftlichen Barrieren werden dabei nicht berücksichtigt. Im Gegensatz dazu orientieren sich die Bezeichnungen „hörbehindert“ und „hörbeeinträchtigt“ verstärkt an einem sozialen Modell, welches genau einer solchen Wechselwirkung zwischen den vorhandenen Beeinträchtigungen und den umwelt- und einstellungsbedingten gesellschaftlichen Barrieren ausgeht (vgl. Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. o.J., o.S.). Der Begriff „Hörschädigung“ ist in diesem Kontext unangebracht.

1.1.2 Taubstumm

Bis Mitte des 19. Jahrhunderts wurde der Ausdruck „taubstumm“ für geistig behinderte oder stark hörbeeinträchtigte Menschen gebraucht. Als Terminus hielt sich der Begriff bis in die 1970er Jahre (vgl. Gebhard 2007, S. 27). Der noch heute oftmals in der Alltagssprache verwendete Ausdruck wird jedoch von Gehörlosen als diskriminierend empfunden. Die Bezeichnung „taubstumm“ suggeriert nämlich, dass gehörlose Menschen stumm wären. Diese Annahme ist jedoch falsch. Gehörlose Menschen können durchaus sprechen, können ihr Gesprochenes allerdings nicht hören (vgl. Firlinger 2003, S. 30f.). Dadurch fehlt ihnen die Fähigkeit, ihre Stimme durch das Gehör zu steuern und zu kontrollieren. Von Hörenden wird dies oftmals als unangenehm bzw. irritierend empfunden, da die Stimme gehörloser Personen in den meisten Fällen betonungslos, ohne Intonation und in vielen Situationen unverständlich klingt. Der Sprachapparat gehörloser Personen gleicht jedoch jenem von Hörenden (vgl. Grbić 1994, S. 64f.).

Neben der Irreführung, dass gehörlose Menschen stumm seien, ist es auch dessen Abstammung, die zu einer Diskriminierung gehörloser Menschen beiträgt. So lässt sich das Wort „stumm“ etymologisch von „dumm“ ableiten. Deshalb wurden Gehörlose in früheren Zeiten als bildungsunfähig betrachtet. Die heutige Bezeichnung „gehörlos“ steht für ein neues Selbstverständnis. Gehörlose fordern ihre Gleichstellung in der Gesellschaft und fühlen sich vielmehr einer sprachlichen Minderheit zugehörig und nicht behindert (vgl. GMU 2012, o.S.).

1.1.3 Inklusion vs. Integration

Der gesellschaftliche Umgang mit Menschen mit Behinderungen unterliegt bereits seit einigen Jahren einem Wandel. Wurde vor nicht allzu langer Zeit „Integration“ noch als der Leitbegriff in der Arbeit mit Menschen mit Behinderungen gesehen, so werden in der aktuellen Literatur Begriffe wie Empowerment, Partizipation und Inklusion groß geschrieben. Um einen Überblick über die derzeitige Situation im Bereich Schule geben zu können, werden an dieser Stelle die beiden Begriffe Integration und Inklusion kurz erläutert.

Bis in die 1990er Jahre besuchten Kinder, die aufgrund einer psychischen oder physischen Einschränkung dem Unterricht ohne sonderpädagogische Förderung nicht zu folgen vermochten, ganz selbstverständlich eine „Sonderschule“. Zur damaligen Zeit wurden die Kinder dieser Klassen auch als SonderschülerInnen bezeichnet. Erst seit Mitte der 90er Jahre besteht die Wahlfreiheit für Eltern von Kindern mit sonderpädagogischen Förderbedarf sich zwischen Regel- oder Sonderschule zu entscheiden (vgl. Feyerer 2012, o.S.). Mit der schließlich im Jahre 2008 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention hat sich Österreich dazu verpflichtet, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ bereitzustellen und dieses sukzessiv umzusetzen. So haben sich nach Artikel 24 der UN-Behindertenkonvention, die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, Menschen mit Behinderungen nicht vom allgemeinen Bildungssystem auszuschließen und sie als gleichberechtigt gegenüber anderen in der Gemeinschaft lebenden anzuerkennen (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention, Artikel 24-Bildung o.J., o.S.). Der Inklusionsgedanke geht im Sinne einer „Pädagogik der Vielfalt“ über die Diskussion des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht behinderten Kindern hinaus und heißt Unterschied-

lichkeit willkommen. Inklusion ist unabhängig von Geschlechterrollen, Alter sowie ethnischer, sprachlicher oder religiöser Zugehörigkeit oder Behinderung (vgl. Firlinger 2003, S. 50). Bezogen auf den schulischen Bereich beschreibt Feyerer den Inklusionsansatz wie folgt:

„Inklusion meint eigentlich, dass jedes Kind besondere Bedürfnisse und besondere Fähigkeiten hat und es die Aufgabe der Schule ist, diese besonderen Bedürfnisse und Fähigkeiten angemessen zu berücksichtigen, damit sich jedes Kind möglichst optimal zu einer autonomen, selbstsicheren und mündigen Person entwickeln kann, die ihre Fähigkeiten und Kompetenzen zu ihrem Wohle und dem Wohle der Gemeinschaft entsprechend einbringen kann“ (Feyerer 2012, o.S.).

Die Diversität der Einzelnen wird mit dem Inklusionsbegriff nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Chance betrachtet. Im Vergleich zur Integration kann das Konzept der Inklusion als eine „optimierte und qualitativ erweiterte“ Form der Integration angesehen werden (vgl. Feyerer 2012, o.S.). Die Integration ist als das Vormodell vom Konzept der Inklusion zu verstehen. Nach Hinz (2007) kann die Integration als eine „Zwei-Gruppen-Theorie“ angesehen werden, die sich dadurch charakterisiert, dass es eine Gruppe gibt, die in eine andere Gruppe integriert wird. Diese beiden Gruppen lassen sich in „normale/eigentliche“ und „anomale/nichteigentliche“ SchülerInnen einteilen, die entweder lernen oder gefördert werden. Integration hat, bezogen auf dieses Beispiel, die Grenzen zur Normalität zwar aufgeweicht, doch um am Unterricht teilnehmen zu können brauchen SchülerInnen mit Beeinträchtigungen auch LehrerInnen, die auf ihre „besonderen Bedürfnisse“ eingehen können (vgl. Hinz 2007, S. 81ff.).

Inklusion und Integration gehören neben Exklusion und Separation zu den „Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik“. Mit der Exklusion wurden behinderte Kinder vom Schulbesuch ausgeschlossen. Die Separation meint den Schulbesuch für behinderte Kinder in eigenen Bildungseinrichtungen. Die nächste Entwicklungsstufe ist die Integration gefolgt von Inklusion. Mittlerweile wird die „Vielfalt als Normalfall“ als die fünfte Entwicklungsstufe gesehen. Sie charakterisiert sich durch eine Selbstverständlichkeit von Inklusion (vgl. Sander 2001, o.S.).

Die folgende Grafik (Abb. 1) dient dem besseren Verständnis. Die Handflächen spiegeln hierbei Menschen mit Hörbeeinträchtigungen wider; die blauen Quadrate jene Kinder

mit anderen physischen oder auch psychischen Beeinträchtigungen. Der Kreis als Gesamtes soll die Klasse symbolisieren.

Hierbei ist klar ersichtlich, dass beginnend mit der Exklusion, zur Separation, weiter zur Integration und schließlich der Inklusion hörbeeinträchtigte wie auch Kinder mit anderen Behinderungen mehr und mehr in die Gruppe bzw. Klasse integriert werden. Die blauen Pfeile sollen hierbei die historische Entwicklung widerspiegeln.

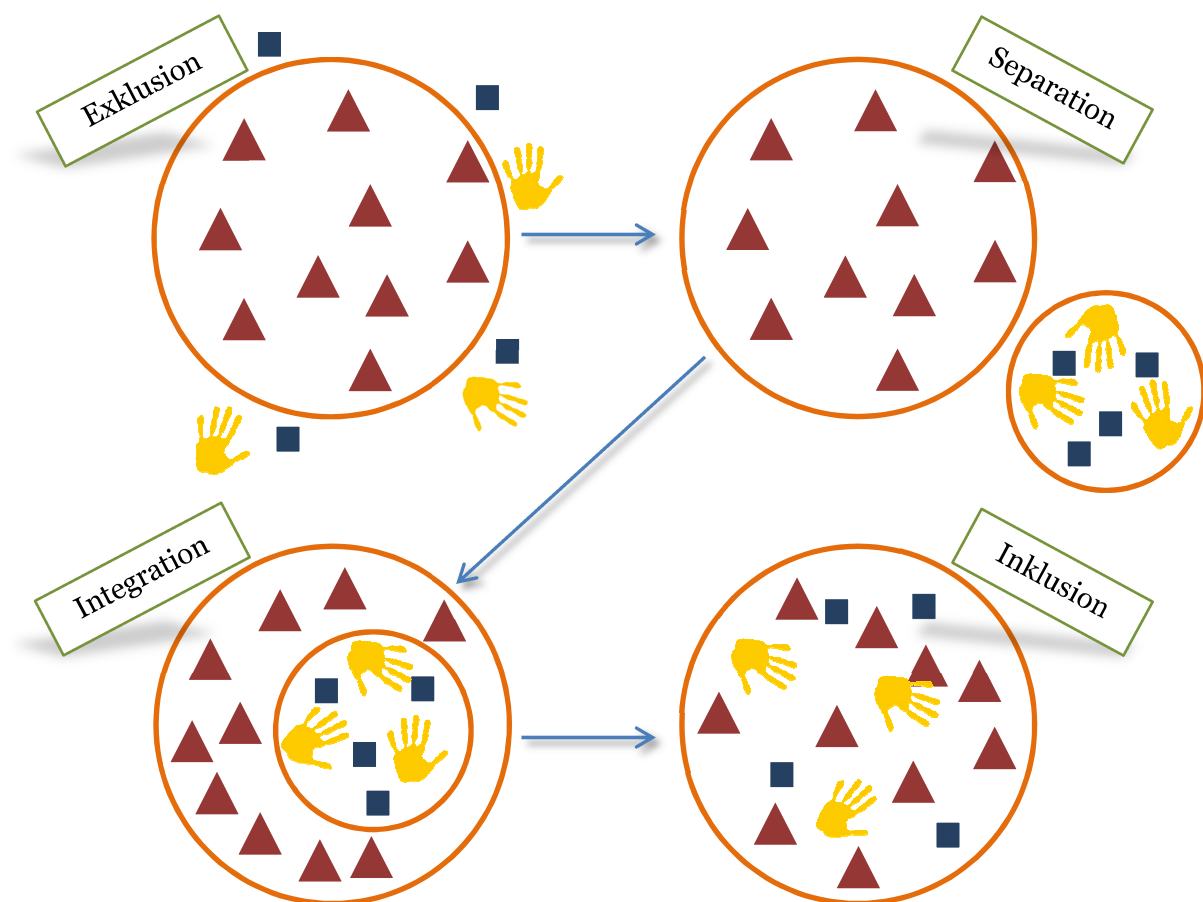


Abb. 1: Exklusion – Separation – Integration - Inklusion

1.2 Zum Thema Hörbeeinträchtigung

In der gesamten Arbeit sind unter dem Begriff „Hörbeeinträchtigte“ alle Personen mit einem stark eingeschränkten Hörvermögen zu verstehen. Dazu gehören etwa Gehörlose, hochgradig Schwerhörige, Ertaubte sowie CI-TrägerInnen. Einige Kapitel widmen sich vermehrt dem Thema Gehörlosigkeit, hier wird die Gruppe der Hörbeeinträchtigten aber auch als solche bezeichnet. Um für ein besseres Verständnis zu sorgen, werden im Anschluss die unterschiedlichen Formen von Hörbeeinträchtigungen näher erläutert. Erst in den darauf folgenden Kapiteln richtet sich das Hauptaugenmerk dieser Arbeit auf Gehörlose – insbesondere Kinder und Jugendliche.

Hören zu können ist für beinahe jeden Menschen eine Selbstverständlichkeit. Die Bedeutung dieser Fähigkeit wird jedoch meist unterschätzt. Ein Gespräch zu führen und dabei nicht nur sein Gegenüber, sondern auch sein eigenes Gesprochenes zu hören und den Laut seiner Stimme kontrollieren zu können, Klänge und Geräusche aus der Umwelt wahrnehmen und zuordnen zu können. All diese Fähigkeiten würden mit einem eingeschränkten Hörvermögen kaum oder gar nicht möglich sein. Welchen Wert das Hören hat, ist oftmals erst erkennbar, wenn die eigene Funktionsfähigkeit des Hörorgans beeinträchtigt oder gar funktionsuntüchtig ist. Die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt wird in solch einem Fall erheblich verändert. Ebenso kann die Kommunikation mit den Mitmenschen nicht wie gewohnt ablaufen – der zwischenmenschliche Kontakt wird beeinträchtigt (vgl. Leonhardt 2010, S. 13).

Hörbeeinträchtigungen zählen zu den am häufigsten auftretenden Beeinträchtigungen (vgl. Kupke 1994, S. 4). In Österreich leben etwa 456.000 hörbeeinträchtigte Personen – etwa 9.000 davon sind gehörlos. Der Anteil der in Österreich lebenden hörbeeinträchtigten Männer und Frauen liegt somit bei ungefähr 6,4% der Bevölkerung (vgl. Breiter 2005, S. 27).

In Hinblick auf eine Hörbeeinträchtigung existiert eine Reihe von Begriffen, wie beispielsweise der Begriff der Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit oder des Ertaubens. Ihnen gemeinsam ist eine Minderung oder der Ausfall des Hörvermögens (vgl. Leonhardt 2010, S. 23). Um eine ungefähre Vorstellung vom Ausmaß eines Hörverlustes zu bekommen, soll die folgende Tabelle (Tab. 1) einen Überblick geben:

Dezibel	Bezeichnung	Beschreibung
0 – 20 dB	Normalhörigkeit	Keine oder geringe Probleme beim Hören und die Fähigkeit leise Gesprochenes wahrnehmen zu können (z.B.: Flüstern oder aber auch das Rauschen von Bäumen).
20 – 40 dB	Geringgradige Schwerhörigkeit	Gesprochenes im Abstand von einem Meter kann noch wahrgenommen und wiedergegeben werden. 40 dB entsprechen etwa einer gedämpften Unterhaltung.
40 – 60 dB	Mittelgradige Schwerhörigkeit	Die Betroffenen haben Probleme beim Verstehen von „normal“ Gesprochenem, wenn der Abstand über einen Meter beträgt. Das Geräusch eines Staubsaugers entspricht in etwa 60 dB.
60 – 80 dB	Hochgradige Schwerhörigkeit	Ohne Hörhilfe kann Gesprochenes in normaler Lautstärke nicht mehr verstanden werden. Es können nur noch einige Wörter, die direkt in das Ohr geschrien werden, verstanden werden.
80 – 95 dB	An Gehörlosigkeit grenzende Schwerhörigkeit bzw. Resthörigkeit (ab 90 dB)	Hörgeräte sowie Resthörigkeit können dazu dienen einzelne Wörter zu verstehen. Um mit anderen kommunizieren zu können sind das Lippenablesen oder die Gebärdensprache notwendig.
100 dB und größer	Gehörlosigkeit	Auch mit Hörgeräten kann kein Sprachverständnis mehr erfolgen. Zum Vergleich: eine sehr laute Autohupe entspricht etwa 100 dB; 120 dB entsprechen Flugzeugmotoren im Abstand von etwa drei Metern

Tab. 1: Ausmaß des Hörverlustes (nach Leonhardt 2010); Grades of hearing impairment (nach WHO 2005).

1.2.1 Schwerhörige

Bei einem Hörverlust zwischen 20 und 40 Dezibel wird von einer leichten, zwischen 40 - 60 Dezibel von einer mittleren, bei 70 Dezibel von einer erheblichen und zwischen 70 und 90 Dezibel von einer extremen Schwerhörigkeit ausgegangen (vgl. Leonhardt 2010, S. 56). Durch die verschiedenen Arten sowie dem Ausmaß einer Schwerhörigkeit ist es schwierig, schwerhörige Personen charakterisieren zu können. Nach Leonhardt (2010) werden jene Menschen als schwerhörig bezeichnet, „deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen – wenn auch mitunter nur eingeschränkt – über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ (ebd., S. 80f.). In Hinsicht auf Schwerhörigkeit wird Schallleitungsschwerhörigkeit von der sensorineuralen Schwerhörigkeit, welche auch Schallempfindungsschwerhörigkeit genannt wird, unterschieden (vgl. ebd., S. 81). Die Darstellung soll verdeutlichen wie Gesprochenes mit unterschiedlichen Formen der Schwerhörigkeit, wahrgenommen wird. Je heller die formatierten Buchstaben dabei sind, desto leiser werden sie in der Lautsprache erfasst.

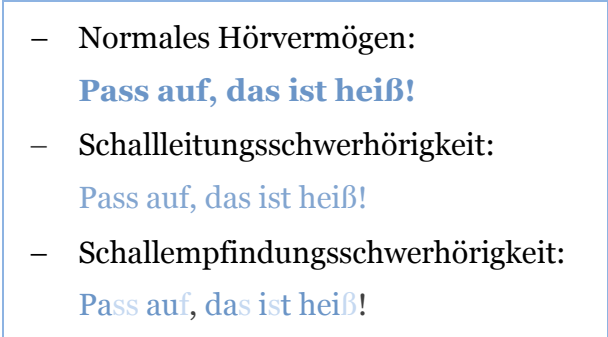
- 
- Normales Hörvermögen:
Pass auf, das ist heiß!
 - Schallleitungsschwerhörigkeit:
Pass auf, das ist heiß!
 - Schallempfindungsschwerhörigkeit:
Pass auf, das ist heiß!

Abb. 2: Vereinfachte graphische Darstellung der verschiedenen Arten von Schwerhörigkeit (Batlinger 2009, S. 20).

Die Schallleitungsschwerhörigkeit führt aufgrund einer geminderten Intensität der Höreindrücke bzw. einer schlechteren „Diskriminationsmöglichkeit in Hörschwellnähe“ zu unvollständigem Hören. Zwar bleibt die Konstanz der Wahrnehmung „akustischer Sprachzeichen“ erhalten, dadurch, dass die Betroffenen aber leiser hören, werden unbetonte Teile des Gesprochenen schlecht erfasst. Durch eine Distanzverringernug oder elektroakustische Verstärkung kann die Hörstörung jedoch ausgeglichen werden. Anders als bei Schallleitungsschwerhörigen, die über einen vollen Sprachbesitz und die Fähigkeit

zum Ergänzen und Kombinieren einer Nachricht verfügen, ist die Situation bei von Geburt an schalleitungsschwerhörigen Kindern. Dadurch, dass ihre Sprache sich erst entwickeln muss, ist eine HNO-ärztliche Behandlung und Versorgung durch ein Hörgerät, schnellstmöglich angebracht. Nur so können Auffälligkeiten bei der Sprachproduktion relativiert werden (vgl. Leonhardt 2010, S. 81).

Führt eine Schalleitungsstörung zu einer quantitativen Beeinträchtigung des Höreindrucks, so kommt es bei einer sensorineuralen Schwerhörigkeit, neben der quantitativen Beeinträchtigung, vor allem zu einer qualitativen Veränderung der auditiven Wahrnehmung. Das Verstehen von Sprache wird hier oft stark beeinflusst. Besonders hohe Töne werden schlecht oder gar nicht wahrgenommen (vgl. ebd., S. 81f.). „Dadurch, dass einzelne Gebiete des Schallspektrums nicht oder nur gemindert empfunden werden können, kommt es zu Klangverzerrungen und Klangentstellungen, die die Differenzierbarkeit der Sprechlaute herabsetzen“ (ebd., S. 81). Die Betroffenen können einzelne Töne nur verzerrt oder gar nicht hören und akustisch oftmals nicht mehr voneinander unterscheiden. Daraus folgt, dass einzelne Sätze nur zum Teil verstanden werden (vgl. Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 15). Schwerhörigkeit kann zu jedem Zeitpunkt im Leben eines Menschen eintreten und ist nicht wie die Gehörlosigkeit auf die prälinguale Entwicklungsstufe festgelegt. Eine frühkindlich erworbene sensorineurale Schwerhörigkeit bedeutet einen erschwerten und teilweise stark eingeschränkten Erwerb von Sprache. Eine frühzeitliche Förderung des Spracherwerbs ist nötig, um einen Rückstand beim Erlernen der Lautsprache zu mindern (vgl. Leonhardt 2010, S. 80ff.). Postlingual schwerhörig gewordene Personen haben im Gegensatz dazu Sprache auf natürlichem, imitativem Weg erlernen können und müssen daher nur die Deutung der auditiven Wahrnehmung neu erlernen (vgl. ebd., S. 90).

Da eine Hörbeeinträchtigung eine „unsichtbare Behinderung“ ist, kann sie von Hörenden nicht nachvollzogen werden. Gut gemeinte Sätze wie „es ist doch nicht so schlimm, wenn Sie nicht alles verstehen“ führen dazu, dass schwerhörige Personen auf eine bestimmte Art und Weise entmündigt werden. Des Weiteren entstehen für die Betroffenen oftmals hohe psychische Belastungen und eine Form des Leistungsdrucks. Dies ist weniger auf das Problem, einzelne Wörter nicht zu verstehen, zurückzuführen, sondern vielmehr darauf, dass der/die Gehörlose zwar alles sieht, was im unmittelbaren Umfeld passiert, aber am eigentlichen Kontakt mit seinen Mitmenschen nicht teilhaben kann (ebd., S. 60).

1.2.2 Gehörlose

Als gehörlos gelten jene Personen, bei denen im frühen Kindesalter und vor Abschluss des Lautspracherwerbs eine so schwere Schädigung des Gehörs vorliegt, dass dessen Funktionstüchtigkeit stark bis total beeinträchtigt ist (vgl. Leonhardt 2010, S. 86). Dadurch können Gehörlose die gesprochene Sprache trotz technischen Hilfsmitteln nicht mit der für eine „normale“ Kommunikation erforderlichen Deutlichkeit auditiv wahrnehmen (vgl. Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 4).

Gehörlosigkeit entsteht durch einen hochgradigen Schallempfindungsschaden. Zwar verfügen etwa 98% der Gehörlosen über sogenannte Hörreste, diese sind jedoch so gering, dass Lautsprache nicht natürlich und unter Verwendung von elektronischer Hörhilfen auch nur unter bestimmten Voraussetzungen erlernt werden kann (vgl. Leonhardt 2010, S. 55). Als gehörlos werden demnach jene Menschen bezeichnet, die ohne Hörvermögen geboren werden (prä-, peri- oder postnatal) bzw. vor dem Spracherwerb (prälingual) ihr Gehör verloren haben. Die Betroffenen können daher die Lautsprache nicht intuitiv über das Ohr erlernen (vgl. Kupke 1994, S. 5f.). Aufgrund einer fehlenden auditiven Eigenkontrolle ist auch bei entsprechender Sprachförderung die Sprechweise gehörloser Kinder und Erwachsener dahingehend auffällig, als dass sie Schwierigkeiten bei der rhythmisch-dynamischen Akzentuierung haben und die Sprechmelodie kaum erlernen können (vgl. Leonhardt 2010, S. 87). Breiter (2005) beschreibt die Auswirkungen von Gehörlosigkeit wie folgt:

„Da der normale Zugang zur Lautsprache über das Ohr Gehörlosen verschlossen bleibt, muss die Lautsprache künstlich in all ihren Dimensionen aufgebaut werden: Artikulation, grammatikalische und syntaktische Regeln, Wortschatz, Wortbedeutungen, Ablesen der gesprochenen Sprache vom Mund. Dies ist jedoch nur bedingt möglich. Die Konsequenz sind eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeiten mit der hörenden Umwelt, die wiederum einen Kreislauf zum Teil problematischer sozialer Auswirkungen in Gang setzen (...)“ (S. 18).

Als Auswirkungen der fehlenden bzw. eingeschränkten Kommunikationsmöglichkeit werden unter anderem psychosoziale Probleme, wie beispielsweise Isolation und Probleme im Bereich der Ausbildung und Erwerbsarbeit, Informationsdefizite und Kommunikationsschwierigkeiten mit Hörenden sowie daraus entstehende Missverständnisse genannt (vgl. ebd., S. 18). Lautsprachliche Kommunikation bedeutet für viele Gehörlose Stress und hohen Energieaufwand. Vor allem aber bedarf es höchster Konzentration:

„Mundablesen und orale Verständigung sind äußerst schwierig und erfordern vielfältige Fähigkeiten: vor allem kombinatorisches Denken, prüfendes Abwägen logischer Wahrscheinlichkeiten und ständiges selbsttätiges gedankliches Ergänzen von Wahrnehmungsfragmenten“ (ebd., S. 18).

Vielen Gehörlosen gelingt es aber dennoch, durch die Förderung eine gute Sprachverständlichkeit zu erreichen. Das Lautsprachniveau, welches von der Sprechverständlichkeit, dem Umfang des Wortschatzes und der aktiven und passiven Sprachkompetenz abhängig ist, hängt neben der Art und dem Ausmaß des Hörschadens sowie dessen Zeitpunkt des Eintretens und sozialen Entwicklungsbedingungen auch von endogenen Faktoren (z.B. Sprachgefühl) ab (vgl. Leonhardt 2010, S. 87). Dennoch können die in der Lautsprache erhaltenen Informationen auch von begabten und lautspracheförderten Gehörlosen nur zum Teil erfasst werden. Es wird davon ausgegangen, dass Gehörlose selbst unter optimalen Bedingungen nur etwa ein Drittel des Gesprochenen vom Mund ablesen können. Das Lippenablesen dauert dabei fünfmal so lange wie das Ablesen von Gebärdenzeichen (vgl. Breiter 2005, S. 18f.).

1.2.3 Ertaubte

„Ertaubte sind Kinder, Jugendliche und Erwachsene, bei denen eine totale oder praktische Taubheit nach Abschluss des natürlichen Spracherwerbs (also postlingual) eingetreten ist. Sie können Sprache und andere Schallereignisse nicht mehr auditiv wahrnehmen. Im Unterschied zum prälingual Gehörlosen (...) haben sie aber die Lautsprache auf natürlichem Weg imitativ-auditiv erlernt“ (Leonhardt 2010, S. 91)

Als ertaubt gelten jene Menschen, deren Hörbeeinträchtigung nach beendetem Spracherwerb eintritt. Als Grenze wird hierbei häufig das 3. oder 4. Lebensjahr genannt (vgl. Leonhardt 2010, S. 92). Ertaubte befinden sich in einer völlig anderen Situation als früh-schwerhörige und gehörlose Personen: vor Eintritt der Hörschädigung waren sie nämlich hörend. Ein Verlust des Hörvermögens kann so einen tiefen Einschnitt in das bisherige Leben bedeuten und erfordert eine Neugestaltung vieler alltäglicher Bereiche der Betroffenen. Wie die Schwerhörigkeit kann auch eine Ertaubung langsam voranschreiten oder aber plötzlich, beispielsweise durch einen Unfall oder Hörsturz, eintreten. Erfolgt eine Ertaubung von einem Tag auf den anderen, hat der/die Betroffene keine Zeit mit dieser neuen Situation vertraut zu werden (vgl. Deutsche Gesellschaft zur Förderung der

Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 57f.). Tritt eine Ertaubung bei Kleinkindern ein so müssen möglichst unmittelbar danach spracherhaltende Fördermaßnahmen in Anspruch genommen werden, sodass der bis dahin erworbene Sprachstatus beibehalten werden kann oder ein weiterer Ausbau der Sprachkompetenz möglich ist (vgl. Leonhardt 2010, S. 92). Um Gesprochenes verstehen zu können sind soziale Interaktionen jedoch stets mit Stress und Anstrengung verbunden. Ertaubte haben häufig das Gefühl in vielen Bereichen des Lebens zu versagen und dem Alltag nicht mehr standhalten zu können. Familie, Partnerschaft, Beruf, Freizeit und Freundeskreis werden zur Herausforderung. Die Belastungen sind oftmals so hoch, dass eine Akzeptanz und psychische Bewältigung der veränderten Lebensweise nur sehr langsam – oft auch gar nicht – erfolgt (vgl. Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. 2000, S. 57f.).

1.2.4 Cochlea-Implantat TrägerInnen

Das Cochlea-Implantat (CI) ist eine mehrteilige „Innenohrprothese“, welche die ausgefallenen Funktionen des Innenohres übernimmt. Dabei werden elektrische Reize direkt an den Hörnerv geleitet und so eine Störung der Weiterleitung akustischer Signale überbrückt (vgl. Österreichische Schwerhörigen Selbsthilfe 2011, o.S.). Ein CI besteht aus inneren und äußeren Teilen. Empfänger und Elektroden sind einoperiert, wohingegen sich Mikrofon, Sprachprozessor, Sendespule und Batterieteil außen, hinter dem Ohr befinden. Diese äußeren Teile werden, wie ein Hörgerät auch, beim Schlafen und im Wasser abgenommen (vgl. Batlinger 2009, S. 38). Die nachfolgende Abbildung (Abb. 3) zeigt den Aufbau eines Cochlea-Implantates am äußeren sowie im inneren Teil des Ohres.

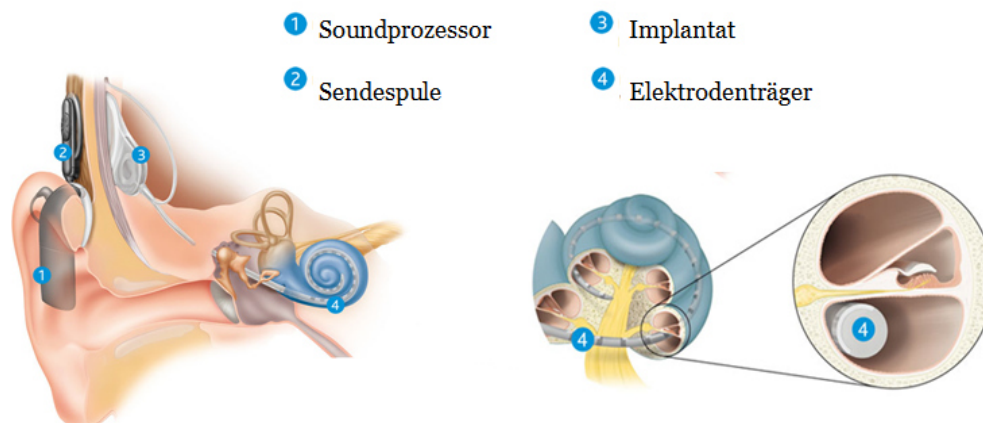


Abb. 3: Funktionsweise des Cochlea Implantats (Cochlear ltd. 2014).

Cochlea Implantationen werden seit Anfang des Jahres 1980 bei ertaubten Erwachsenen und später, etwa mit Ende der achtziger Jahre, auch bei prä-, peri- oder postnatal gehörlosen Kindern durchgeführt (vgl. Leonhardt 2010, S. 94). Begründet wird die Implantierung wie folgt: „Eine frühzeitige Implantation bietet für prälingual gehörlose Kinder die besten Chancen zu lernen, Lautsprache auditiv zu perzipieren und eine angemessene Lautsprache zu entwickeln“ (ebd., S. 95). Durch das zusätzliche Ablesen der Lippen weisen diese Kinder eine gute Lautsprachproduktion auf. Leider gibt es aber auch frühzeitig mit CI versorgte Kinder, die durch das Implantat nicht die erhoffte Verbesserung erfahren oder die Fähigkeit des Hörens nicht in ihre Persönlichkeit integrieren können (vgl. ebd., S. 95).

Die Entwicklung des Cochlea-Implantates hat wie kaum ein anderes Thema in den letzten Jahren für heftige Diskussionen und Entscheidungsprobleme unter Gehörlosen gesorgt. Viele von ihnen befürchten, dass durch das CI die Identität gehörloser Menschen in Frage gestellt wird (vgl. Eisenberg 2001, S. 68). Waren Gehörlose zuvor von der hörenden Welt dahingehend ausgegrenzt, dass ihnen die Fähigkeit des Hörens verwehrt blieb, so hatten sie durch den technischen Fortschritt plötzlich die Möglichkeit - zumindest teilweise - Hören und Sprechen zu lernen. Dies führte dazu, dass sich viele Gehörlose in ihrer Existenz bedroht fühlten und zunächst mit starker Ablehnung reagierten (vgl. Leist 2009, S. 78).

Das CI hat sich in den vergangenen Jahren zu einer guten „Therapieform“ entwickelt. Dennoch darf aber nicht vergessen werden, dass es neben den allgemeinen Risiken einer unter Vollnarkose durchgeführten Operation im Kopfbereich auch zu postoperativen Problemen kommen kann (vgl. Ernst/Battmer/Todt 2009, S. 37). Ebenso gibt es Gehörlose, die der Meinung sind, dass das CI eine lebenslange Abhängigkeit von Ärzten bedeutet und aufgrund des Implantates im Kopf ständig Acht gegeben werden muss, da sie durch das CI „zerbrechlich“ sind. Obwohl unter guten Bedingungen eine Verbesserung des Sprachverstehens erfolgen kann, bleiben gewisse Dinge dennoch schwierig, wie beispielsweise Gruppengespräche, große Entfernungen, Störschall, telefonieren, etc. (vgl. Not quite Like Beethoven 2009, o.S.). Es sollte hierbei nicht vergessen werden, dass die TrägerInnen nach wie vor gehörlos oder schwerhörig sind. Sollte das CI beispielsweise beschädigt sein, ist keine Unterstützung mehr gegeben (vgl. Jarmer 2011, S. 33f.).

1.3 Ursachen von Hörbeeinträchtigungen

Die häufigste Einteilung der Ursachen von Hörbeeinträchtigungen ist die nach dem Zeitpunkt des Eintretens. Es wird zwischen pränataler, perinataler, postnataler und der im Erwachsenenalter eintretender Hörschädigung unterschieden. Eine pränatale Schädigung kann erblich bedingt sein oder durch eine Erkrankung der Mutter während der Schwangerschaft, wie zum Beispiel Röteln oder Masern, erfolgen. Eine Diabeteserkrankung, schwere Blutungen während der Schwangerschaft sowie der Konsum von Alkohol und Nikotin oder die Einnahme von Beruhigungsmittel, Antibiotika oder Drogen, können zu Hörschäden des Kindes führen. Als perinatale Hörschäden werden jene bezeichnet, die kurz vor, während oder nach der Entbindung entstehen (vgl. Leonhardt 2010, S. 58). Sie können beispielsweise durch Atemstillstand, Kopfverletzungen oder Sauerstoffmangel verursacht werden (vgl. Prillwitz/Wisch/Wudtke 1991, S. 54).

Postnatale Schädigungen des Gehörs treten meist infolge einer Infektionskrankheit auf. Hirn- und Hirnhautentzündungen, Masern, Mumps, Scharlach und Diphtherie können so postnatale Hörschäden hervorrufen. Im Gegensatz dazu entstehen Hörbeeinträchtigungen im Erwachsenenalter eher selten aus Erkrankungen. Vielmehr kann zum Beispiel ein Hörsturz infolge von Stress, Altersschwerhörigkeit oder andauernder Lärm Hörschäden verursachen. Eine Schwerhörigkeit kann fortschreitend verlaufen, sodass schließlich eine vollständige Ertaubung eintreten kann. Dieser Verlauf wird in der Fachsprache als progredient bezeichnet (vgl. Leonhardt 2010, S. 58f.).

Eine andere Unterteilung von Hörbeeinträchtigungen ist die nach Zeitpunkt des Spracherwerb. So wird zwischen prälingualen und postlingualen Ursachen unterschieden. Prälingual oder auch kongenital, bezeichnet eine Hörbeeinträchtigung, die von Geburt an festgestellt werden kann. Postlingual hingegen bedeutet, dass die Schädigung des Gehörs auf einer gewissen Stufe der Sprachentwicklung eintritt. Wie bereits zuvor erwähnt, kann dies zum einen durch Infektionskrankheiten hervorgerufen werden, zum andern aber auch die Folge einer traumatischen Ursache sein. Darüber hinaus kann eine Hörbeeinträchtigung stoffwechselbedingt sein oder aus einem Impfschaden entstehen (vgl. Braun/Burghofer 1995, S. 17).

2 Gehörlosigkeit

Im deutschsprachigen Raum werden durchschnittlich jeden Tag zwei gehörlose Kinder geboren. Unter den heutigen medizinischen Standards liegt die Rate der vor- und nachgeburtlichen Gehörlosigkeit in den höher entwickelten Ländern bei etwa 0,1 Prozent und bis etwa 2 Prozent in Ländern mit niedriger Entwicklung (vgl. Jarmer 2011, S. 30). Da Gehörlosigkeit eine „unsichtbare Behinderung“ ist, wird sie nicht sofort erkannt. Die Folgen werden daher oftmals unterschätzt. Gehörlose werden in vielerlei Hinsicht an der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben behindert oder ausgeschlossen. Des Weiteren bleibt hörbeeinträchtigten Personen der natürliche Zugang zur Sprache von hörenden Mitmenschen verschlossen (vgl. Kupke 1994, S. 3).

Das nun folgende Kapitel soll darauf aufmerksam machen, dass es eine Gehörlosengemeinschaft gibt, welche neben einer gemeinsamen Sprache auch eine gemeinsame Kultur verbindet. Neben der Beschreibung des Personenkreises, werden Kommunikationsmethoden und technische Hilfsmittel sowie wichtige Umgangsformen in der Interaktion mit gehörlosen wie auch hochgradig schwerhörigen Personen aufgezeigt. Zuerst werden jedoch zwei Modelle erklärt, deren Betrachtungsweise von Gehörlosigkeit sich völlig unterscheidet.

2.1 Kulturmodell versus Defizitmodell

Sacks (2001) bezeichnet gehörlose Menschen als Zugehörige einer Minderheitengruppe mit eigener Kultur, Sprache und unterschiedlichen Bedürfnissen. So sind Gehörlose Mitglieder einer sprachlichen und kulturellen Minderheit, die zum einen das Bedürfnis und zum anderen auch das Recht haben, gemeinsam zu leben, eine ihnen vertraute Sprache zu erlernen und eine gemeinsame Schule zu besuchen (vgl. Sacks 2001, S. 197).

In Zusammenhang mit der Gehörlosenkultur existieren zwei unterschiedliche Modelle: das Kulturmodell und das Defizitmodell. Ersteres definiert Gehörlosigkeit nicht über ein „audiologisches Defizit“, sondern als soziologische und kulturelle Zuschreibung, wie beispielsweise die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Gruppe bzw. Gemeinschaft und die Verwendung einer eigenen (einzigartigen) Sprache. Die Gebärdensprache ist hier weni-

ger ein kommunikatives Hilfsmittel, sondern vielmehr Teil der Identität und des Selbstwertgefühls der Gruppe. Doch nicht alle Gehörlosen sind zwangsläufig Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft (vgl. Grbić/Andree/Grünbichler 2004, S. 84ff.). Ob eine Person Mitglied der Gehörlosengemeinschaft ist oder nicht, hängt vielmehr von der Haltung gegenüber Gehörlosigkeit als von der eigentlichen Hörbeeinträchtigung ab (vgl. Bream 1995, S. 136). Einige Menschen wählen ausschließlich ein Leben in der hörenden Welt und fühlen sich deshalb der Gehörlosengemeinschaft nicht zugehörig. Im Gegensatz dazu bezieht sich das Defizitmodell primär auf eine individuelle Normabweichung und, wie der Name bereits erkennen lässt, auf das Fehlen der Hörfähigkeit. So gelten Gehörlose, werden sie lediglich durch das Defizitmodell beschrieben, als sinnesbehindert (vgl. Grbić/Andree/Grünbichler 2004, S. 84ff.).

Hörende Fachleute, wie ÄrztInnen, LinguistInnen, PädagogInnen etc., entwickeln oftmals falsche Vorstellungen über Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Gehörlosengemeinschaften, die nicht mit denen der Gehörlosen selbst übereinstimmen. Im Gegensatz zu hörenden Menschen werden Gehörlose oftmals als minderwertig und von der Norm abweichend betrachtet (vgl. Vogel 2002, S. 3). An dieser Stelle weist Boyes Bream (1995) auf die Folgen, welche sich aus Sichtweise des Defizitmodells ergeben, hin, indem sie auf die geschichtliche Vergangenheit aufmerksam macht:

„Daß [sic!] man Gehörlose primär als Behinderte betrachtete, hatte in der Vergangenheit zur Folge, daß [sic!] man ihnen beispielsweise in der Schweiz, bis zum Zweiten Weltkrieg sowohl von medizinischer wie auch von religiöser Seite aus davon abgeraten hat, untereinander zu heiraten. (...) In Deutschland sind Gehörlose unter dem Nationalsozialismus – weil sie als Behinderte galten – der Sterilisation und dem Völkermord ausgesetzt worden“ (Boyes Bream 1995, S. 143).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein Großteil der hörenden Menschen Gehörlosigkeit noch immer als eine Behinderung sieht, die im Leben viele Probleme erzeugt. Gehörlose hingegen sehen ihre Hörbeeinträchtigung nicht an erster Stelle, sondern ihre Kultur. Hörende können die Bedeutung der Gehörlosenkultur aus der Sicht gehörloser Menschen erst dann begreifen, wenn sie das alltägliche Leben der Gehörlosen kennenlernen und sich in deren Kultur einführen lassen (vgl. Vogel 2002, S. 3f.).

2.2 Gehörlosengemeinschaft und ihre Kultur

Die Gehörlosengemeinschaft ist eine Gruppe, welche die soziale und kulturelle Zugehörigkeit gehörloser Personen ermöglicht (vgl. Grbić/Andree/Grünbichler 2004, S. 88). Um den Begriff der Gehörlosenkultur besser verstehen zu können, bedarf es zuerst der Definition des Kulturbegriffes im Allgemeinen:

„Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft usw. tradiert. Es beeinflusst [sic!] das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft“ (Thomas 1993, S. 380 zit. n. Thomas 2013, S. 41).

Paddy Ladd, ein gehörloser Wissenschaftler, beschreibt in seinem Buch „Understanding Deaf Culture“ den Begriff der Gehörlosengemeinschaft wie folgt:

„The deaf community comprises those deaf and hard of hearing individuals who share a common language, common experiences and values, and a common way of interacting with each other, and with hearing people“ (Ladd 2003, S. 41).

Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft besteht aus etwa 8.000 gehörlosen und weiteren 2.000 gebärdensprachkompetenten Personen, wie beispielsweise DolmetscherInnen, hörende Kinder gehörloser Eltern, auch CODA (Child Of Deaf Adult) genannt, oder FremdsprachenlehrerInnen. Die in Österreich bestehende Gebärdensprachgemeinschaft ist eine äußerst heterogene Gruppe, in der es große Unterschiede in Hinblick auf die Bildung und Schriftsprachkompetenz sowie die sozio-ökonomische Situation der einzelnen Personen gibt (vgl. Krausneker 2006, S. 27).

Gehörlose Menschen sind einerseits mit der umgebenden Kultur verbunden, denn sie leben, arbeiten und wohnen wie alle anderen Menschen auch, andererseits erwerben sie auch noch eine weitere, spezifische Kultur: die Gehörlosenkultur (vgl. Vogel 2002, S. 1). Nach Herrsche-Hiltebrand ist die Gehörlosenkultur ein Begriff im engeren Sinn, der auch die Lebensart, Erziehung und Bildung von Gehörlosen meint. Neben der Sprache, den Werten, dem Verhalten, der Geschichte und dem sozialen Umfeld unterscheidet sich zwischen gehörlosen und hörenden Menschen auch der Umgang untereinander (vgl. Herrsche-Hiltebrand 2002, S. 19f.).

Gehörlose beispielsweise, berühren sich untereinander mehr als Hörende. Um die Aufmerksamkeit des Gegenübers zu erlangen werden meist Ober- oder Unterarm sowie die Schulter berührt (vgl. Zemann o.J., o.S.). Auch Vogel (2002, S.2) führt verschiedene Merkmale der Gehörlosenkultur an, die sich mit den zuvor genannten, von Herrsche-Hiltebrand und Zemann, abdecken:

- Kommunikation in Gebärdensprache
- die geschichtliche Entwicklung der Gehörlosengemeinschaft
- Witze und Bräuche, die sich mit dem Leben der Gehörlosen beschäftigen
- gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse in Schule, Alltag und in der Familie
- Vertrautheit durch ähnliche Erfahrungen mit gehörlosen Menschen aus anderen Ländern

Neben den sogenannten „fliegenden Händen“ als Applaus ist auch das Vergeben von Gebärdennamen eine Besonderheit in der Gehörlosenkultur. Für Hörende ungewöhnlich ist, dass Gehörlose und andere gebärdensprachige Personen mehrere Namen tragen. Zum einen haben sie ihren amtlichen Namen, zum anderen haben sie jedoch einen sogenannten „Gebärdennamen“, welcher ausschließlich in der Gebärdensprachgemeinschaft verwendet wird (vgl. Uhlig 2011, S. 58). Gebärdennamen haben nichts mit dem Namen an sich zu tun, sondern vielmehr mit einem besonderen Merkmal einer Person oder einer Charaktereigenschaft zu tun (vgl. Jarmer 2011, S. 10). Helene Jarmer, selbst gehörlos und Präsidentin des Österreichischen Gehörlosenbundes sowie Abgeordnete zum Nationalrat, bringt in ihrer ersten Rede vor dem österreichischen Parlament ein Beispiel zum Gebärdennamen von Dr. Schüssel:

„Das wäre die Gebärde ‚Schüssel‘. Aber diese Gebärde ‚Schüssel‘ würde jetzt nicht wirklich passen. Er hat die Gebärde, die vom Mascherl kommt. (Ich gebärde den Gebärdennamen des Abgeordneten Dr. Schüssel, indem ich mit meinen Händen ein ‚Mascherl‘ forme.) (...) Wolfgang Schüssel trägt zwar nicht mehr sein Mascherl, aber die Gebärde bleibt. Genauso wie mein Gebärde für Helene (ich gebärde meinen Vornamen und mache dabei mit meinen Händen eine Gebärde in Höhe meiner damaligen Haarlänge) weiterhin besteht, obwohl ich mittlerweile mein Haar kurz trage“ (Jarmer 2011, S. 10).

Die Gebärdensprache ist vor allem auch ein wichtiger Bestandteil der kulturellen Identität: „Eine Sprache ist immer mit der dazugehörigen Kultur und deren Werten und Normen verbunden“ (Krammer 2010, S. 294).

Auch Boyes Bream geht davon aus, dass Gebärdensprache nicht nur ein wichtiges Kommunikationsmittel in der Gehörlosenkultur ist, sondern vor allem der Identifikation mit der Kultur dient (vgl. Boyes Bream 1995, S. 136f.). Nicht anders als Roma, Sinti oder AfroamerikanerInnen, haben auch Gehörlose für die Anerkennung der eigenen Kultur gekämpft, nämlich für die gleichberechtigte Teilnahme als GebärdensprecherInnen am öffentlichen Leben (vgl. List 2001, S. 103). Mittlerweile wurde in Deutschland im Jahr 2002 die deutsche Gebärdensprache (DGS) anerkannt. Seit 2005 wird schließlich auch in Österreich die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) als eigenständige Sprache anerkannt (vgl. Busch 2013, S. 53).

Doch nicht die Gebärdensprache alleine führt dazu, als Teil der Gehörlosengemeinschaft akzeptiert zu werden. Auch kulturelle Werte und Überzeugungen sowie gemeinsame Erlebnisse spielen eine wesentliche Rolle. Für die meisten Gehörlosen mit hörenden Eltern ist eine Schule für Gehörlose jener Ort, in dem Sozialisation stattfindet. Die Kinder können hier Kontakt mit anderen gehörlosen SchülerInnen knüpfen, Gebärdensprache sowie kulturelle und sittliche Werte der Gehörlosenkultur lernen, sich austauschen und Alltagserlebnisse teilen (vgl. Boyes Bream 1995, S. 136ff.).

2.3 Gehörlosenorganisationen in Österreich

Da die Gehörlosengemeinschaft für die meisten hörbeeinträchtigten Personen einen zentralen Stellenwert im Alltagsleben darstellt, ist ein großer Anteil der schwerhörigen oder gehörlosen Männer und Frauen Mitglied eines solchen Vereines. Hörbeeinträchtigte Personen sind dabei in vielen unterschiedlichen Bereichen aktiv und vertreten ihre Anliegen (vgl. Gebhard 2007, S. 16).

Dachverband der österreichischen Gehörlosenvereine ist der ÖGLB (Österreichischer Gehörlosenbund) mit Sitz in Wien. Ziel des ÖGLB ist es, hörende Mitmenschen zu sensibilisieren, um Gehörlose und ihr Ansehen in der hörenden Gemeinschaft aufzuwerten und zu stärken. Darüber hinaus setzt sich der österreichische Gehörlosenbund für das Erreichen gleichwertiger schulischer Angebote gehörloser Kinder unter Verwendung der österreichischen Gebärdensprache ein. Dem Dachverband untergeordnet sind die einzelnen Landesverbände. Diese vertreten Gehörlose in den jeweiligen Bundesländern. Die Landesverbände fungieren wiederum als Dachorganisationen für unterschiedliche kleine Vereine (vgl. Grbić/Andree/Grünbichler 2004, S. 93). So vereint beispielsweise der oberösterreichische Landesverband fünf Mitgliedsvereine. Als diese können genannt werden: der Linzer Gehörlosen Kultur- und Sportverein, der Gehörlosen-Kulturverein Steyr, der Mühlviertler Gehörlosen Kultur- und Sportverein, der Gehörlosen-Kulturverein Salzkammergut und der Innviertler Gehörlosen Kultur-Verein. Als die Aufgaben dieser Vereine werden neben der sozialen, kulturellen und geistigen Förderung der gehörlosen Menschen auch die Bewusstseinsbildung über die Gebärdensprache und deren Kultur sowie die Öffentlichkeitsarbeit genannt (vgl. Gunesch/Gruber o.J., S. 37).

Großen Zuspruch findet auch der ÖGSDV (Österreichischer Gehörlosen Sportverband), der derzeit 15 Vereine und etwa 500 aktive Mitglieder hat. Sportarten wie beispielsweise Fußball, Tennis, Schwimmen u.v.m. bieten Hörbeeinträchtigten Chancengleichheit im Wettkampf und die Möglichkeit miteinander in Kontakt zu treten (vgl. Kanai o.J., o.S.).

2.4 Kommunikationsmethoden

Hörbeeinträchtigte Menschen sind in einer lautsprachlichen Umgebung vor allem dahingehend benachteiligt, als sie nicht wie Hörende in allen alltäglichen Begegnungen gesprochene Sprache verstehen können. Durch das fehlende Hörvermögen ist die Teilhabe an einem Gespräch auf gleicher Ebene nur bedingt möglich. Form, Inhalt und die Bedeutung einer Botschaft müssen verstanden werden, damit ein „gleichberechtigter Dialog“ stattfinden kann (vgl. Gutjahr 2007, S. 11). „Verstehbarkeit meint daher eine ‚Verständigung‘ auf funktionaler Ebene, den Erwerb von sprachlichen Formen. Es umfasst die kognitive Bewältigung der Form der Sprache, das heißt [sic!] des Sprechens“ (ebd., S. 9).

2.4.1 Gebärdensprache

„Die Gebärdensprache bedient sich anderer Ausdrucksmittel als die gesprochene Sprache. Während diese sich über den oral-akustischen Kommunikationskanal mitteilt, verwendet die Gebärdensprache manuelle und nichtmanuelle Ausdrucksmittel. In der Gebärdensprache werden Hände und Arme benutzt sowie Kopf, Oberkörper, Gesichtsausdruck, Mundbild und Blick“ (Boyes Bream 1995, S. 17).

Die Gebärdensprache ist eine natürliche Sprache, was bedeutet, dass sie nicht, wie beispielsweise Esperanto, erfunden wurde. Sie ist mit der Kultur der Gehörlosen auf das Engste verbunden. Um Gebärdensprache verstehen zu können bedarf es auch Kenntnisse über die Gehörlosenkultur. Gebärdensprachen haben eine eigene linguistische Struktur und sind nicht wie Pantomime an „konkrete oder bildhaft darstellbare Inhalte“ gebunden (vgl. Boyes Bream 1995, S. 14). Pantomime, die als Kunstform gilt, und andere Handzeichen, wie sie zum Beispiel bei TaucherInnen oder PolizistInnen verwendet werden, sind zwar Formen der Kommunikation, können aber nicht als Sprache bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 145).

Die Gebärdensprache kann mit gesprochener Sprache verglichen werden (vgl. Heßmann 2001, S. 99). Das Vorurteil, Gebärdensprache würde nur einen beschränkten Austausch zulassen und keine vollwertige Sprache sein, kann von folgender Aussage aus dem Jahre 1969 abgeleitet werden:

„Die Taubstummen (...) beginnen ihre Entwicklung zum Menschentum (!) wenn nicht als Sprachlose, so doch in der Regel als schwer Sprachgestörte. Sie gebrauchen fast ausnahmslos eine primitive Ersatzsprache, die im Sinnlich-Anschaulichen verhaftete Gebärdensprache. Sie müssen erst im Schulverfahren mühsam die Lautsprache erlernen (...), also mit strengem Fleiß sich das Werkzeug erst aneignen, das für die Höherentwicklung ihres seelischen und geistigen Lebens unentbehrlich ist“ (Winnewisser 1969, S. 1063 zit. n. Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 37).

Dieses Vorurteil ist teilweise bis heute im gesellschaftlichen Gedankengut verankert und führt immer wieder zu falschen Annahmen und Vorwürfen (vgl. Ebbinghaus/Heßmann 1989, S. 37). Doch wie in der Lautsprache auch, können durch Gebärden komplexe und abstrakte Informationen mitgeteilt werden (vgl. Boyes Bream 1995, S. 14).

Die Gebärdensprache ist auch keine, wie oft fälschlich gedacht, universelle Sprache, sondern unterscheidet sich von Land zu Land. So gibt es verschiedene nationale Gebärdensprachen und sogar verschiedene Dialekte in den einzelnen Regionen einiger Länder. Die Verständigung in Gebärdensprachen, die historisch miteinander eng verwandt sind, ist jedoch leichter, wie es beispielsweise auch für hörende Deutsche einfacher ist Holländisch als Japanisch zu verstehen (vgl. ebd., S. 123). Gebärdensprachen unterscheiden sich aber nicht nur von Land zu Land oder Region zu Region, sondern auch innerhalb von Generationen werden Unterschiede festgestellt. Aufgrund von Beobachtungen und der Recherche in historischen Quellen wurde festgestellt, dass beispielsweise der Sprachgebrauch der in der Steiermark lebenden älteren Generation sehr stark dem slowenischen ähnelt (vgl. Grbić 1994, S. 94).

Da die Gebärdensprache eine natürliche Sprache ist, entwickelt sie sich genauso wie die Lautsprache. Somit unterscheidet sich auch in der Gebärdensprache der Sprachgebrauch jüngerer Gehörloser von dem der älteren. Neue Gebärden entstehen zum Beispiel für Konzepte wie „das Recht auf Sprache“ oder „Paternalismus“, die die heutige Generation fordert und diskutiert. Für neue Wörter (AIDS, Tofu, ...) werden neue Gebärden erfunden oder aus anderen Sprachen entlehnt. Gebärdensprachen differenzieren sich aber nicht nur nach regionalen Gruppierungen oder Generationen, auch hinsichtlich anderer BenutzerInnenkonstellationen werden Unterschiede festgestellt. So verwendet die schwarze Gehörlosengemeinschaft eine eigene Variante der „American Sign Language“ und auch in Irland gibt es zwei Varianten der irischen Gebärdensprache, in denen sich die katholische und protestantische Gehörlosengemeinschaft voneinander unterscheiden

(vgl. Boyes Bream 1995, S. 127ff.). Von hörenden Personen wird häufig die Frage gestellt, warum es keine universelle Gebärdensprache geben kann oder regionale Dialekte standardisiert werden können. Dies ist dahingehend einfach zu beantworten, als dass die Gebärdensprache, wie alle anderen Sprachen auch, tief in ihrer Kultur verwurzelt ist und sich unterschiedliche Formen dieser Sprache, wie in der Lautsprache auch, entwickelt haben (vgl. Boyes Bream 1995, S. 127ff.; Grbić 1994, S 94f.).

2.4.2 Lautsprache

Der in der Wissenschaft verwendete Begriff „Lautsprache“, welcher vermutlich durch die Gehörlosengemeinschaft geprägt wurde, löste im Jahre 1866 den Ausdruck „Tonsprache“ ab, da diese Bezeichnung ebenfalls in der Musik Verwendung fand und wegen der Doppeldeutigkeit zunehmend kritisiert wurde. Die Lautsprache unterscheidet sich in eine mündliche und eine schriftliche Modalität. Erstere ist abhängig von der Früh- bzw. Lautsprachförderung. Dadurch, dass der Spracherwerb nicht an regulären Entwicklungsverläufen vollzogen werden kann, haben viele Gehörlose Probleme im Verstehen und Verwenden der Lautsprache (vgl. Leonhardt 2010, S. 127ff.).

Nur etwa 30% des Gesprochenen kann durch Lippenablesen auch wirklich „verstanden“ werden (vgl. WITAF o.J., o.S.). Um überhaupt verstehen zu können ist der/die Gehörlose „hierbei zusätzlich auf sein [sic!] kombinatorisches Denken, das prüfende Abwägen von logischen Wahrscheinlichkeiten und die gedankliche Rekonstruktion von Wahrnehmungsfragmenten angewiesen“ (Gotthardt-Pfeiff 1990, S. 11).

Die Lautsprache in schriftlicher Modalität, auch als „Schriftsprache“ bezeichnet, ist von der eigentlichen Lautsprache abgeleitet. Die Schriftsprache ist für Gehörlose von großer Bedeutung, da sie, im Gegensatz zur Gebärdensprache und Lautsprache in mündlicher Modalität, nicht flüchtig ist, sondern präsent bleibt (vgl. Leonhardt 2010, S. 129f.). Daher wird sie vor allem bei Kommunikationsproblemen mit der hörenden Umwelt verwendet (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1990, S. 11). Obwohl durch eine umfassende Kompetenz der Schriftsprache Gehörlosen die gesellschaftliche Teilhabe erleichtert wird, ist ein angemessenes Sprachniveau, welches als Voraussetzung zum Lesen lernen gilt, bei vielen Gehörlosen nicht ausreichend gegeben. Im Gegensatz zu gehörlosen Kindern können hö-

rende sich auf das akustische Klangbild stützen. Gehörlosen Kindern bleibt dies verwehrt (vgl. Leonhardt 2010, S. 130). „Für hörgeschädigte Kinder wirkt erschwerend, dass das Schriftbild und eine korrekte Artikulation oft voneinander abweichen (z.B. „Fuchs“, „Keks“ und „Axt““ (ebd., S. 130f.). Da die Kompetenzen der Lautsprache oftmals nicht ausreichend sind, stellt das sinnerfassende Lesen ein weiteres Problem dar (vgl. ebd., S. 131). „So sind oftmals die Bedeutungen von Wörtern nicht klar oder/ und die Schüler [sic!] verstehen die morphologisch-syntaktische Struktur eines Satzes nicht angemessen“ (ebd., S. 131).

2.4.3

Das Fingeralphabet basiert auf der Schriftsprache und ist ein weiteres Kommunikationsmittel gehörloser Menschen. Das Fingeralphabet ist eine Form manueller Kommunikation, das oft zusammen mit manchen Gebärdensprachen verwendet wird. Wie die Gebärdensprache in verschiedenen Ländern unterschiedlich ist, so sind auch die Formen des Fingeralphabets nicht überall gleich. Einzelne Handformen entsprechen hier den Buchstaben des Alphabets (vgl. Boyes Bream 1995, S. 145ff.; Gotthardt-Pfeiff 1990, S. 12).

Mit dem Fingeralphabet können einzelne Wörter in die Luft buchstabiert werden. Es wird verwendet um unbekannte oder schwer verständliche (Fremd-)Wörter oder Eigennamen von Personen und Städten zu buchstabieren (vgl. Leonhardt 2010, S. 132). Das einhändige Fingeralphabet darf aber nicht mit jenem verwechselt werden, das viele Kinder in der Schule lernen. Dabei werden beide Hände verwendet, was im Alltag sehr umständlich wäre. Von manchen Gehörlosen älterer Generationen oder in Ländern, wie beispielsweise England oder die Türkei, wird diese Variante aber durchaus noch verwendet (vgl. Jarmer 2011, S. 76).

Folgende Abbildung (Abb. 4) soll die Form der einzelnen Buchstaben des internationalen Fingeralphabets veranschaulichen. Hierbei wird jeder Buchstabe durch ein bestimmtes Zeichen ausgedrückt:

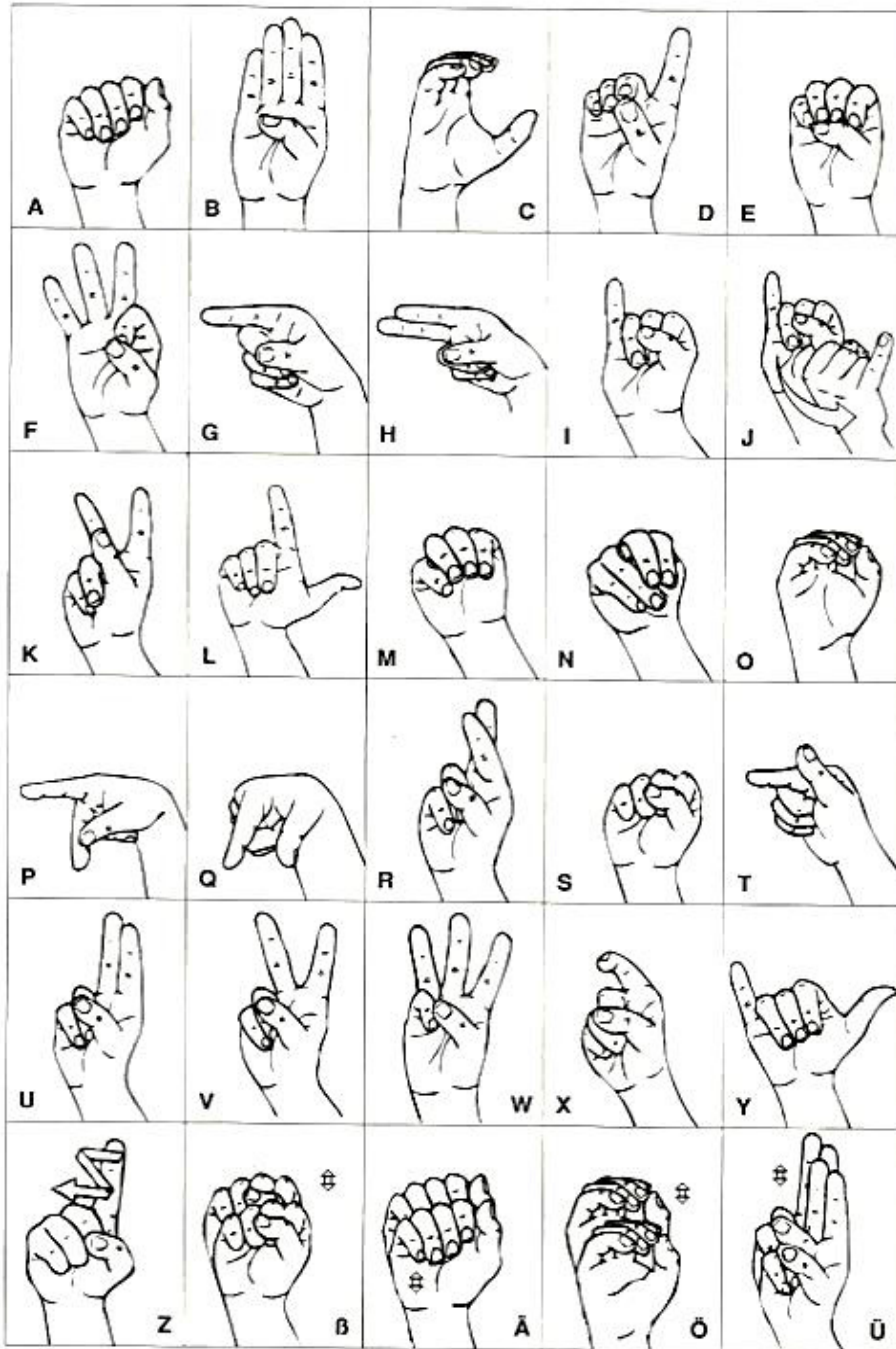


Abb. 4: Das Fingeralphabet (Prillwitz/Wisch/Wudtke, 1991, S. 78)

2.5 Technische Hilfsmittel

Der technische Fortschritt und die ständigen Entwicklungen technischer Hilfsmittel für hörbeeinträchtigte Personen, ermöglichen neue Formen einer verbesserten Kommunikation und Informationserlangung. Im Folgenden sollen die wichtigsten technischen Hilfsmittel kurz vorgestellt werden.

– **Hörgeräte**

Hörgeräte können zwar nicht die normale Funktion eines intakten Gehörs ersetzen, sie dienen jedoch zur Unterstützung um Hörreste, soweit sie vorhanden sind, zu nutzen. Es wird zwischen HdO-Geräten (Hinter-dem-Ohr-Geräte) und IdO-Geräte (In-dem-Ohr-Geräte) unterschieden. Erstgenannte werden vor allem bei größerem Hörverlust verwendet, da sie eine hohe Verstärkung ermöglichen und mit Hilfe der Digitaltechnik individuell angepasst werden können (vgl. Eisenberg 2001, S. 67).

– **Cochlea-Implantat**

Diese Innenohrprothese, die seit den 70er Jahren ertaubten und gehörlosen Menschen operativ eingesetzt wird, eignet sich für Personen deren Hörbeeinträchtigung Folge eines Funktionsausfalles des Innenohres ist (vgl. Leonhardt 2010, S. 117). Voraussetzung für das CI ist ein intakter Hörnerv. Das Implantat hat wie kaum ein anderes Thema in den letzten Jahren für heftige Diskussionen in der Gehörlosengemeinschaft gesorgt (vgl. Eisenberg 2001, S.68).

– **Hör-Sprechanlagen**

Um gesprochene Sprache in größeren Räumen verstehen zu können reichen Hörgeräte nicht aus. Mithilfe einer FM-Anlage (Frequenzmodulationsanlage) können größere Entfernungen überbrückt und Hintergrundgeräusche bzw. störender Lärm ausgeblendet werden. Hierbei trägt der/die SprecherIn einen kleinen Sender mit Mikrophon. Das Gesprochene wird per Funk an den FM-Empfänger des/der Hörbeeinträchtigten übertragen und schließlich über das Hörgerät oder CI verbunden (vgl. Batlinger 2009, S. 40; Eisenberg 2001, S. 69).

– **Telekommunikationsanlagen**

Die bis vor wenigen Jahren noch verwendeten Hilfsmittel, wie beispielsweise das Schreibtelefon oder das Fax, wurden beinahe gänzlich vom Mobiltelefon abgelöst. Das Videotelefonieren und Senden von Sprachnachrichten ermöglichen Hörbeeinträchtigten eine direkte Kommunikation mit nicht anwesenden Personen. Ebenso ist der PC für viele Gehörlose eine uneingeschränkte Möglichkeit sich durch Versenden von E-Mails oder der Kommunikation im Chat auszutauschen. Mag die Technik in vielen Bereichen fortgeschritten sein, so ist das Fernsehen für die meisten hörbeeinträchtigten Personen eine begrenzte Form der Informationshilfe. Fernsehen kann nur durch den Videotext oder Filme und DVDs mit Untertitelfunktion als Hilfsmittel gesehen werden (vgl. Eisenberg 2001, S. 71).

Um den Alltag zu erleichtern gibt es auch spezielle technische Hilfsmittel. So verwenden Gehörlose zu Hause meist spezielle Lichtanlagen für die Türglocke, den Wecker, die Alarmanlage oder das Babyphone. Zur Wahrnehmung der normalerweise akustischen Signale werden diese in Lichtsignale und somit visuelle Form umgewandelt (vgl. Zemmann o.J., o.S.).

2.6 Zum Umgang mit Gehörlosen

Gehörlose können in einer Gesprächssituation genauso verunsichert sein wie hörende Personen. Um eine reibungslose Kommunikation zwischen hörenden und gehörlosen GesprächspartnerInnen zu ermöglichen, ist das Verwenden von Gebärdensprache und dem Fingeralphabet ausschlaggebend. Wenn im Alltag Gehörlose nicht gebärdensprachkompetenten Personen begegnen, gibt es jedoch einige hilfreiche Tipps zum Umgang miteinander. Dabei darf jedoch nicht vergessen werden, dass nur etwa 30% des Inhaltes verstanden werden. Folgende Komponenten sollten beachtet werden:

- **Aufmerksamkeit erlangen**

Da gehörlose Personen Vibrationen spüren können, kann man sich beispielsweise durch ein leichtes Klopfen mit dem Fuß auf den Boden bemerkbar machen. Ein leichtes Tippen auf die Schulter bzw. den Arm signalisiert dem/der Gehörlosen, dass ein Gespräch erwünscht ist. Abhängig von der Situation kann die Aufmerksamkeit auch durch Winken oder das Ein- und Ausschalten von Licht erreicht werden.

- **Blickkontakt herstellen**

Das Gespräch kann erst begonnen werden, wenn zwischen den beiden GesprächspartnerInnen Blickkontakt hergestellt ist. Dies ist vor allem für das Lippenablesen bedeutend.

- **Für gute Lichtverhältnisse sorgen**

Im Gespräch mit gehörlosen Personen sollte außerdem darauf geachtet werden, dass genügend Licht auf das Gesicht des/der Hörenden fällt um das Ablesen von den Lippen zu erleichtern. Gegenlicht sollte vermieden werden (vgl. WITAF o.J., o.S.)

- **Langsam und deutlich sprechen und dabei kurze Sätze verwenden**

Damit Gehörlose von den Lippen ablesen können, ist es wichtig langsam und deutlich zu sprechen. Ebenso sollen die Sätze nicht zu lange aber dennoch vollständig sein. Das Mundbild sollte dabei nicht übertrieben werden, da es sonst verzerrt wird. Ebenso führen eine Zigarette oder ein Kaugummi im Mund dazu, dass

das Mundbild nicht klar erkannt werden kann, was das Ablesen erschwert (vgl. Prillwitz/Wisch/Wudtke 1991, S. 89f.).

– **Fremdwörter und Dialekt vermeiden**

Da Fremdwörter schwierig von den Lippen abzulesen sind oder nicht im Wortschatz des/der Gehörlosen vorkommen, sollten sie vermieden werden. Ebenso sollte nicht im Dialekt, sondern in Schriftsprache gesprochen werden.

– **Auf Gestik, Mimik und Körpersprache achten**

Natürliche Gestik, Mimik und Körpersprache wirken unterstützend. Es hilft Gehörlosen besser zu verstehen und ersetzt das, was in der Lautsprache der Sprachmelodie entspricht.

– **Aufschreiben**

Das Aufschreiben schwieriger Wörter oder wichtiger Informationen, wie zum Beispiel Termine, Namen oder Adressen, erleichtert das Verstehen (vgl. WITAF o.J., o.S.)

3 Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht

3.1 Geschichtlicher Hintergrund

Allgemein kann davon ausgegangen werden, dass es schon in frühen Zeiten der Menschheitsgeschichte Hörbeeinträchtigte gab. Bereits in ersten schriftlichen Aufzeichnungen wird, unter verschiedensten Begriffen, von hörbeeinträchtigten Menschen berichtet (vgl. Leonhardt 2010, S. 221; Schott 1995, S. 21).

Um auf die aktuelle Situation hörbeeinträchtigter Kinder im Schulbereich eingehen zu können bedarf es vorab einem geschichtlichen Überblick im Allgemeinen. So soll dieses Kapitel zunächst einen kurzen Einblick in die Geschichte Hörbeeinträchtigter von den Anfängen bis ins Mittelalter geben und schließlich wichtige Einschnitte in die Geschichte, wie die französische Methode, die deutsche Methode und den Mailänder Kongress, darlegen. Die Beschreibung dieser beiden Methoden ist vor allem deshalb unerlässlich, weil der Methodenstreit zwischen Laut- und Gebärdensprache bis in die heutige Zeit andauert und immer wieder gesellschaftliche Diskussionen hervorruft.

3.1.1 Die Erziehung Gehörloser von den Anfängen bis ins Mittelalter

Bis ins Mittelalter war das Verhältnis zu behinderten Kindern zwiespältig (vgl. Leonhardt 2010, S. 222). „Es reichte von besonderer Verehrung über Fürsorge und Duldung, auch Unfruchtbarmachung, bis hin zur Verstoßung und physischen Vernichtung“ (ebd., S. 222). In manchen Naturvölkern wurden Gehörlose als verzaubert angesehen und daher entweder unter Verlust aller sozialen Rechte in der Gesellschaft geduldet oder getötet. So wurden beispielsweise in Japan und China Gehörlose für von Dämonen oder bösen Geistern Besessene gehalten und daher verstoßen oder ausgesetzt. Anders wiederum war die Situation im islamischen Raum. Da der Koran Kindesaussetzung verbietet und Taubheit als eine Tat Allahs angesehen wird, wurden gehörlose Kinder nicht entehrt. Besonders verehrt wurden gehörlose Menschen in Ägypten oder Persien. Hier hielt man sie für „Bevorzugte der Götter“. Wenngleich in einigen Kulturen Gehörlose toleriert wurden, war deren Stellung in der Gesellschaft dennoch herabwürdigend. Besonders die schlechte

Bildungssituation hinderte gehörlose Menschen an einer gesellschaftlichen Teilnahme (vgl. Schott 1995, S. 22f.). In Bezug auf den Spracherwerb hörbeeinträchtigter Kinder wurde im antiken Griechenland eine fehlerhafte Funktion der Zunge als Ursache der mangelnden Sprache angesehen. Nach Hippokrates (460 bis ungefähr 377 v. Chr.) würden Gehörlose zwar Laute ausstoßen, die fehlerhafte Zunge würde jedoch zu einer falschen Artikulation führen (vgl. Leonhardt 2010, S. 223). Aristoteles (384 – 322 v. Chr.) griff diesen irrtümlichen Zusammenhang von Stummheit und einem Fehler der Zunge auf und vertrat die Meinung, dass Menschen nur über das Gehör belehrt werden könnten. Diese „These des Aristoteles“ wirkte sich bis in die Neuzeit zu einem großen Nachteil der Gehörlosen aus (vgl. Schott 1995, S. 22). In seinem Buch „De sensu“ schreibt Aristoteles beispielsweise: „Das Gehör fördert am meisten die Intelligenz, denn die Rede vermittelt, weil sie hörbar ist, die Fähigkeit zu lernen.“ (Aristoteles 3. Jhd. v. Chr., zit. n. Schott 1995, S. 22). Lange nach Aristoteles‘ Tod wurde dessen Auffassung dahingehend interpretiert, dass Gehörlose gänzlich bildungsunfähig seien. Dies sollte die Gehörlosenbildung in ihrem weiteren Verlauf beeinflussen.

„Das Gehör ist der Sinn des Unterrichts, die Vorbedingung für die Lernfähigkeit, die Pforte des Geistes. Wer des Gehörs entbehrt, ist bildungsunfähig“ (Aristoteles 3. Jhd. v. Chr., zit. n. Schott 1995, S. 22)

Obwohl von einigen griechischen Gelehrten erkannt wurde, dass es einen Zusammenhang zwischen Hörbeeinträchtigung und „Stummheit“ gibt und Gehörlose nicht sprechen, weil sie über keine Fähigkeit zur auditiven Wahrnehmung verfügen, hielten sich diese negativ behafteten Annahmen beharrlich. Nachdem Aristoteles‘ Lehre mit jener der Kirche vereinigt worden war, wurde auch die mittelalterliche Geisteshaltung stark von seinen Gedanken beeinflusst. So wurde durch das Vorurteil, dass Gehörlose bildungsunfähig seien, der Versuch der Bildung von Gehörlosen lange Zeit unterbunden (vgl. Leonhardt, S. 223ff.). Die Stellung in der Gesellschaft änderte sich für Gehörlose mit dem Übergang in die Renaissance (14. – 16. Jh.). Die über Jahrhunderte geprägten, negativen Auffassungen waren jedoch nicht sofort zu überwinden. Von Seiten der Kirche wurde unter Martin Luther die Meinung vertreten, dass Blindheit, Gehörlosigkeit und andere Gebrechen, Werke des Teufels seien. Und trotz vieler neuer anatomischer Erkenntnisse folgten noch einige Mediziner der aristotelisch-galenischen Lehre. Wesentlich waren jedoch die Sammlungen an Nachrichten und Berichten über Gehörlose. So wurde um 1500 u.a. von gebildeten Gehörlosen, die lesen, schreiben und auch sprechen konnten, berich-

tet. Mit der Zeit änderte sich auch die rechtliche Stellung der Gehörlosen zu deren Gunsten. Gehörlose waren von nun an erbberechtigt. Als Fortschritt in Richtung einer Bildung Hörbeeinträchtigter werden schließlich die Ansätze von Hieronymus Cardanus gesehen. Seine Sichtweise, dass Gehörlose sehr wohl bildungsfähig seien, führte zu einer sukzessiven Anerkennung, dass die gehörlosen SchülerInnen am Unterricht teilnehmen durften (vgl. ebd., S. 225f.).

Pedro Ponce de León (1510 – 1584), ein spanischer Mönch, gilt als Initiator der Gehörlosenbildung, indem er Gehörlosen die Lautsprache durch Unterricht vermittelte. Zur Zeit der Aufklärung (18. Jahrhundert) wurden schließlich in Frankreich erstmals SchülerInnen mit Gebärden unterrichtet. Als Begründer der Hörgeschädigtenpädagogik, welche die Gebärdensprache als Unterrichtssprache vorsieht, gilt Abbé de l'Épée. Etwa zur gleichen Zeit begann im deutschen Sprachraum ebenfalls die Bildung Gehörloser, jedoch ohne Gebärden (vgl. Herrsche-Hiltebrand 2002, S. 27).

3.1.2 Die französische Methode

Abbé de l'Épée, der 1771 in Paris die erste öffentliche Schule für Gehörlose eröffnete, ging davon aus, dass die natürlichste und somit geeignetste Form der Verständigung für Gehörlose die Gebärdensprache ist (vgl. Wisch 1990, S. 132). Die von l'Épée praktizierte Unterrichtsform, einschließlich der nach dessen Tod durch Abbé Sicard erweiterten Formen, wird in der Fachwelt als die „französische Methode“ bezeichnet (vgl. Leonhardt 2010, S. 234). Diese Methode steht für die Visualisierung der Sprache auf manueller Ebene, in dessen Zentrum Gebärdenzeichen sowie das Fingeralphabet stehen (vgl. Wisch 1990, S. 132). Für diese Zeit bemerkenswert war Abbé de l'Épée's Überzeugung von der Gebärdensprache als Muttersprache für gehörlose Kinder. Er erarbeitete ein System methodischer Zeichen, das Gehörlosen das Erlernen der französischen Lautsprache erleichtern sollte. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle die Situation in Österreich. So engagierte sich zur damaligen Zeit Joseph II. für die Förderung gehörloser Kinder und eröffnete schließlich, nach einem Besuch in der Pariser Gehörlosenschule Epées, 1779 die weltweit erste staatlich finanzierte Gehörlosenlehranstalt in Wien. Wie an der Pariser Gehörlosenschule, war auch in Österreich die Gebärdensprache Basis des Unterrichts am Kaiserlich-königlichem Taubstummeninstitut (vgl. Eder 2007, S. 376ff.). Das kaiserlich-

königliche Taubstummeninstitut, auch Wiener Schule genannt, wurde vor allem von Joseph May und Friedrich Stork geprägt, welche während eines achtmonatigen Aufenthaltes in Paris von l'Épée selbst seine Unterrichtsmethoden gelehrt wurden (vgl. Leonhardt 2010, S. 237).

Neben dem Gehörloseninstitut in Paris und auch in Leipzig war die Schule für Stumme und Taube in Wien die dritte Einrichtung für gehörlose SchülerInnen. Die beiden erstgenannten, von Abbé de l'Épée und Samuel Heinicke geleiteten Institute, waren jedoch private Lehranstalten, weshalb der Wiener Schule eine besondere historische Bedeutung zukommt (vgl. Eder 2007, S. 376f.). Trotz der Entwicklungen unter der Herrschaft von Kaiser Joseph II. war die Bildungssituation hörbeeinträchtigter Kinder unzureichend. Als Grund dafür ist die Tatsache zu nennen, dass gehörlose Kinder im Gegensatz zu hörenden Gleichaltrigen nicht der allgemeinen Schulpflicht unterlagen. Daraus resultiert, dass im Jahre 1834 nur etwa eine/r von neun Gehörlosen am Unterricht teilnahm. Unter Berücksichtigung des zur Zeiten der habsburgischen Monarchie anfänglichen Unterrichts für Hörbeeinträchtigte ist auffallend, dass die Gebärdensprache schon damals als Muttersprache Gehörloser angesehen wurde. Ebenso sind bereits erste Ansätze des bilingualen Unterrichts zu erkennen. Nachdem die von Heinicke vertretene „orale Methode“ auch in Wien Bekanntheit erlangt hatte, wurden ergänzend zur Gebärdensprache Teile des Oralismus übernommen. Die zu Beginn verwendete französische Methode wurde somit mit Elementen des lautsprachorientierten Unterrichts vermischt (vgl. ebd., S. 382).

3.1.3 Die deutsche Methode

Während in Frankreich Abbé de l'Épée für die Gebärdensprache als Verständigungsform Gehörloser plädierte und die Schrift als Bindeglied zwischen hörender und gehörloser Welt sah, entstand zur gleichen Zeit in Deutschland durch Samuel Heinicke (1727–1790) eine weitere Lehrmethode: die „Deutsche Methode“ (vgl. Wisch 1990, S. 132). Als Zeitgenosse von Kant und Herder nahm auch er sprachphilosophische Positionen ein, die bis in die Antike zurückzuführen sind. So ging Heinicke davon aus, dass die Lautsprache und das Denken eine untrennbare Einheit bilden. Sein Ziel waren der Lautsprache mächtige sowie in dieser Sprache denkende Gehörlose, die nur durch eine entsprechende Ausbil-

„nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft“ werden konnten (vgl. Leonhardt 2010, S. 235).

Im Gegensatz zu l'Épée beharrte Heinicke darauf, dass das Auge das Ohr nicht ersetzen könne. Er verband die Sprachentwicklung mit der Entwicklung des Verstandes – Sprechen und Denken bildeten ein Ganzes (vgl. Schott 1995, S. 47f.). Positiv hervorzuheben ist an dieser Stelle Heinickes Engagement, den gehörlosen Menschen in der Gesellschaft aufwerten zu wollen. So heißt es: „In den Gehörlosen sah Heinicke Menschen gleicher Art, wie sie die Vollsinnigen sind. Das wollte er den Mitmenschen seiner Zeit verdeutlichen. Dabei mußte [sic!] er einen harten Kampf gegen ‚Graue Vorurteile und ihre Schädlichkeit‘ führen (...)“ (ebd., S. 49). Dennoch ist die Methode Heinickes, welche als Aufgabe die bloße Vermittlung der Lautsprache sah und der Gebärdensprache keine Bedeutung beimaß, zu hinterfragen. Zu kritisieren ist, neben der Tatsache, dass die Methode beinahe ausschließlich das Artikulieren und Ablesen vom Mund in den Mittelpunkt stellt und daher die eigentliche Wissensvermittlung in den Hintergrund gelangt, auch die Auferlegung von physischen und psychischen Strafen. Die Machtstellung der LehrerInnen sowie die körperliche und seelische Züchtigung führten zu einer Unterdrückung der eigenen Kultur und Sprache. Dies wiederum hatte für viele dieser Kinder traumatische Folgen (vgl. Quandt 2011, S. 434).

Zu kritisieren ist vor allem auch die radikale Durchführung des Unterrichts. Zum einen wurde den SchülerInnen das Gebärden verboten, zum anderen wurden mit der Lautspracherziehung enorme Anforderungen an die LehrerInnen und SchülerInnen gestellt, die jedoch nicht erfüllt werden konnten. Dies führte dazu, dass die Lehrkräfte mit den schwachen Ablese- und Sprechfähigkeiten unzufrieden waren, die Geduld verloren und sich dies schließlich durch Strafen auf die Kinder auswirkte (vgl. ebd., S. 434). So schreibt Heidsiek, ein hörender Gehörlosenlehrer, von unnatürlichen erzieherischen Maßnahmen. Quandt geht wie folgt darauf ein:

„Heidsiek, berichtet in seinem Buch von Strafmaßnahmen und körperlichen Misshandlungen, wie dem Zusammenbinden der Hände auf dem Rücken, ausgerissenen Haarbüscheln, blutenden Nasen, Schlägen, verletzten Zungen und Gaumen, hervorgerufen durch einen Spatel, mit dem die Zunge bei Sprechübungen herunter gedrückt wurde und vieles mehr“ (ebd., S. 434).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Methoden, die deutsche wie auch die französische, die Gehörlosen in der Gesellschaft durch Bildung aufwerten wollen. Die

konträren Vorgehensweisen und Ziele dieser beiden Unterrichtsmaßnahmen, bei denen zum einen die Vermittlung der Lautsprache als die Aufgabe des Gehörlosenunterrichts angesehen wurde, sowie zum anderen die Gebärdensprache in den Fokus des Unterrichts gelegt wurde, führten dazu, dass die Diskussion über diese beiden Unterrichtsmethoden bis heute andauert. Der sogenannte „Methodenstreit“ konnte bis in die heutige Zeit nicht allgemein zufriedenstellend gelöst werden und teilt noch immer die Meinung der GehörlosenpädagogInnen (vgl. Schott 1995, S. 79).

3.1.4 Der Mailänder Kongress und die Zeit danach

„Wir wurden verletzt, ausgeschlossen, marginalisiert und wir waren entzürnt [sic!] über hörende Personen aufgrund des durch sie angerichteten Schadens, der uns über Generationen hinweg, 130 Jahre seit Mailand heimgesucht hat“ (Jokinen, zit. n. Pepping 2010, S. 563)

Im September 1880 fand in Mailand der „II. Internationale Taubstummenlehrerkongress“ statt. Von insgesamt 164 aktiven KongressteilnehmerInnen wurde beinahe einstimmig beschlossen, die Lautsprache im Unterricht für Gehörlose vorzuziehen (vgl. Leonhardt 2010, S. 242; Quandt 2011, S. 206). Auffallend ist, dass von insgesamt 255 Personen – diese gliederten sich in aktive TeilnehmerInnen und BeobachterInnen – nur drei gehörlos waren und eben diese drei Betroffenen die Rolle der BeobachterInnen einnahmen. Somit wurde ihnen jedes Recht auf Mitsprache verwehrt (vgl. Quandt 2011, S. 206).

Der Beschluss des Mailänder Kongresses wurde damit begründet, dass die Lautsprache der Gebärdensprache überlegen sei und diese der Integration Gehörloser in die „hörende Gemeinschaft“ diene. Auch würde die gleichzeitige Verwendung beider Sprachen das Erlernen der Lautsprache negativ beeinflussen (vgl. Krusche 2001, S. 5). Neben einer erfolgreichen Integration in die Welt der Hörenden wurde der Entschluss damit gerechtfertigt, dass nur die orale Methode zur Entfaltung des Geistes gehörloser Kinder verhelfen könne (vgl. Taubwissen o.J., o.S.). Die Überspitzung der Maßnahmen durch den Mailänder Kongress ist vor allem in der Umbenennung der Gehörlosenschule zur Sprech- und Sprachschule erkennbar. Der Unterricht war einseitig oral orientiert, wobei die Lautsprachassoziation, das Sprechdenken und das Sprechen im Allgemeinen im Mittelpunkt standen (vgl. Leonhardt 2010, S. 243). Im Zuge des Mailänder Kongresses wurde daher

Hörbeeinträchtigtgen auch das Recht aberkannt weiterhin als LehrerInnen unterrichten zu dürfen. Proteste gegen diesen Beschluss blieben erfolglos (vgl. Krusche 2001, S. 5). Der Mailänder Kongress hatte zur Folge, dass der gehörlose Mensch kein Recht auf die Mitbestimmung seiner Bildungssituation hatte (vgl. Quandt 2011, S. 204). Immer wieder wird der Mailänder Kongress als historischer Einschnitt in die Geschichte der Gehörlosenbildung gesehen, welcher weitreichende und etwa ein Jahrhundert lang anhaltende Folgen für das Leben gehörloser Menschen in der Gesellschaft, vor allem auf sozialer Ebene, hatte (vgl. Taubwissen o.J., o.S.). Durch den Beschluss wurde fortan die Gebärdensprache, und infolgedessen die dieser Sprache mächtigen Personen, unterdrückt. Betrachtet man jedoch die geschichtliche Entwicklung von den Anfängen bis zur Zeit des Mailänder Kongresses, insbesondere der Zeit zur Mitte des 17. Jahrhunderts, so ist zu beobachten, dass bereits vor dem Mailänder Kongress das Streben nach einer rein oralen Bildung vorhanden war. Der Verlauf hatte bereits zuvor unter Heinicke und dessen Vertretern begonnen, wurde jedoch erst infolge des Mailänder Kongresses erkannt.

Mit dem Zweiten Weltkrieg erfolgt ein weiterer negativer Einschnitt in die Geschichte der Gehörlosen. Im Juli 1933 wurde das „Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses“ erlassen. Im Anschluss folgte 1935 das „Gesetz zum Schutze der Erbgesundheit“. Diese beiden Gesetze legitimierten die Zwangssterilisation gehörloser Menschen mit einer erblich bedingten Hörbeeinträchtigung (vgl. Leonhardt 2010, S. 262). Gehörlosen Kindern wurde bereits in der Schule gelehrt, sich selbst als überflüssig zu betrachten und ihr Leben als wertlos anzusehen. Das Ziel dieser Wertevermittlung war die Einsicht, dass es ein lebenswertes und lebensunwertes Leben geben würde und daher der Verzicht auf den eigenen Nachwuchs intensiviert werden sollte. Bis 1944 entschieden die Gerichte über Anträge auf Unfruchtbarmachung. Insgesamt wurden zwischen 1934 und 1945 etwa 360.000 Menschen im Deutschen Reich sterilisiert (vgl. Groschek 2009, S. 9ff.). Wie viele Gehörlose darunter waren, kann im Einzelnen nicht mehr ermittelt werden. Es wird jedoch angenommen, dass etwa 15.000 „erbliche Taubstumme“ der Zwangssterilisation zum Opfer fielen (vgl. Leonhardt 2010, S. 262). Gehörlose standen einerseits außerhalb der nationalsozialistischen Gesellschaft, durften andererseits aber auch aktiv mitwirken, indem sie Mitglieder der NSDAP waren und in der Hitlerjugend organisiert waren. Durch die Teilnahme gelang es ihnen, sich von geistig behinderten Menschen abzugrenzen und der nationalsozialistischen Gesellschaft zu zeigen, dass Gehörlose durchaus in der Lage waren dieselben Leistungen wie Hörende zu vollbringen (vgl. Groschek 2009, S. 10ff.).

Aus diesem Grund waren „Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen“ zwar geduldet, fanden allerdings keine Förderung und Unterstützung (vgl. Leonhardt 2010, S. 263).

Zu Fortschritten im Bereich der pädagogischen Förderung hörbeeinträchtigter Kinder sowie anderen positiven gesellschaftlichen Entwicklungen ist schließlich die Zeit ab den 1950er Jahren zu nennen. Als solche Fortschritte können genannt werden:

- 1951: Gründung des Weltverbandes der Gehörlosen (World Federation Of The Deaf).
- 1965: Wiliam Stoeke, ein amerikanischer Sprachforscher, stellt fest, dass die Gebärdensprache eine eigene Sprache ist.
- 1989: Das Europäische Parlament erkennt die nationalen Gebärdensprachen offiziell an (vgl. Verband der Gehörlosenvereine im Lande Salzburg o.J., o.S.).
- 2004: Der Österreichische Gehörlosenbund (ÖGLB) startet die Aktion „Türkiser Ribbon“ und fordert die Anerkennung der ÖGS. Außerdem steht der Türkise Ribbon für die Gehörlosenkultur, Respekt für GebärdensprachbenutzerInnen, Schönheit und Faszination der ÖGS und Deaf Power, welche das selbstbestimmte Leben gehörloser Menschen impliziert (vgl. ÖGLB o.J., o.S.).
- 2005: Mit 06. Juli wurde letztendlich die ÖGS in einer parlamentarischen Abstimmung einstimmig in die Bundesverfassung aufgenommen und damit offiziell anerkannt. Seit 1. September 2005 lautet nun ein neuer Absatz in Artikel 8 des Bundesverfassungsgesetzes: „(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“ (vgl. Krausneker 2006, S. 23).
- 2008: Österreich ratifiziert die UN-Behindertenrechtskonvention, welche die Menschenrechte behinderter Menschen fördern und schützen soll.
- 2013: Der ÖGLB organisiert den „Zweiten großen Bildungskongress für Gebärdensprache“ im deutschsprachigen Raum. Gebärdensprache und die Bildung gehörloser Menschen stehen im Zentrum dieser Veranstaltung (vgl. ÖGLB o.J., o.S.).

3.2 Familien im Vergleich

Um im weiteren Verlauf dieser Arbeit auf die Bildungssituation hörbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher eingehen zu können, bedarf es zuerst einem allgemeinen Überblick zum Spracherwerb und zur Sprachkompetenz – speziell der Schreib- und Lesekompetenz – hörbeeinträchtigter Menschen. Dabei sollen zwei unterschiedliche Familiensituationen dargelegt werden: jene der gehörlosen Kinder mit hörenden Eltern und jene der gehörlosen Kinder mit gehörlos, gebärdenden Eltern. Im Folgenden wird auf die Unterschiede dieser beiden Familiensituationen eingegangen. Als Einleitung soll Krausnekers Auffassung über die Gebärdensprache als Muttersprache dienen:

„Es ist notwendig, dass jedes menschliche Kind einen natürlichen Spracherwerb durchläuft und in einer bestimmten Altersspanne (oftmals „kritische Phase“ genannt) eine Sprache erwirbt. Dies, verknüpft mit der Tatsache, dass für nicht oder eingeschränkt hörende Kinder nur eine visuelle Sprache ohne Verluste und ohne Zusatzanstrengung wahrgenommen werden kann, (...) ergibt die Erkenntnis, dass die Erstsprache gehörloser Menschen eine Gebärdensprache ist. Es ist anzunehmen, dass über diese natürlich erworbene gebärdete Erstsprache eine beliebige Lautsprache, z. B. Deutsch, wie eine Zweitsprache/Fremdsprache gesteuert erlernt werden kann“ (Krausneker 2006, S. 39).

3.2.1 Gehörlose Kinder und hörende Eltern

Die ersten Lebensmonate eines Kindes lassen sich vor allem durch den Ausbau der Mutter-Kind-Beziehung charakterisieren. Bei gehörlosen Kindern in hörenden Familien entstehen bereits hier die ersten Besonderheiten. Zum einen kann nach dem Bemerkens einer Hörbeeinträchtigung das Verhalten der Mutter gegenüber ihrem Kind als unsicher beschrieben werden, zum anderen ist das Kind aufgrund der ständigen und unerwarteten „Mutter-Kind-Ablösungen“ verunsichert und irritiert, da es den Tätigkeiten der Mutter akustisch nicht folgen kann (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 20).

Folgendes Zitat soll die Erfahrungen eines hörenden Vaters mit der Gehörlosigkeit seines Kindes aufzeigen. Es zeigt, dass eine gewisse Unsicherheit vorhanden ist. Er berichtet vom Zeitpunkt der „Diagnose“ seitens der Ärzte und beschreibt seine Gefühle wie folgt: „In dieser langen Zeit haben meine Frau und mich Gefühle wie Trauer, Entmutigung, Frustration, Ärger, Zorn, aber auch Freude, Heiterkeit, Glücksgefühle, Ermutigung, Stolz

auf das Kind (...) begleitet“ (Pufhan 2001, S. 207). In Bezug auf die Sprachförderung seines gehörlosen Kindes äußert sich der Vater kritisch:

„Nach der sicheren Diagnose begann die Frühberatung und -förderung. Damit begann die tägliche Trainingsarbeit und die Hoffnung, sie werde sprechen und ablesen lernen und ein ‚normales‘ Leben mit uns leben können. Die Ablese- und Artikulationsübungen waren objektiv sicher einigermaßen erfolgreich, der sehr nette Frühberater/-förderer war auch zufrieden, nur unser Kind und damit auch wir immer weniger. Eine altersgemäße Kommunikation fehlte bis zu etwa drei Jahren völlig“ (Pufhan 2001, S. 207).

Auch Kramer (2010) geht auf das Problem der beschränkten bzw. fehlenden Kommunikation ein und schildert in ihrem Artikel die Situation gehörloser Kinder und deren hörenden Eltern. Sie macht vor allem darauf aufmerksam, dass insbesondere die Sozialisation gehörloser Kinder anders als bei hörenden verlaufe. Das Hauptproblem dieser Familien sei die Kommunikation innerhalb der Familie. Durch die Hörbeeinträchtigung des Kindes sei es nicht möglich, eine für beide Seiten zufriedenstellende Kommunikationsbasis aufzubauen (vgl. Kramer 2010, S. 290). Kramer argumentiert:

„Wird in der Familie keine Gebärdensprache verwendet, ist das gehörlose Kind von der Kommunikation innerhalb der Familie (mehr oder weniger) ausgeschlossen (...) Da innerhalb der Familie keine gemeinsame Sprache vorhanden ist und den Kindern ein sprachliches Vorbild fehlt, ist der Spracherwerb gehörloser Kinder vielfach verzögert, und es kann zu Sprachentwicklungsstörungen kommen“ (ebd., 290).

Im Gegensatz dazu durchlaufen hörbeeinträchtigte Kinder, die von Geburt an in einem gebärdensprachlichen Umfeld aufwachsen, genau dieselben Phasen des Spracherwerbs wie hörende Kinder in einem lautsprachorientierten Umfeld. Dies ist beispielsweise aus Studien von Masataka (2000) und Pettito (2000) zu entnehmen. Das sprachliche Umfeld gehörloser Kinder von hörenden Eltern ist – abhängig vom Zeitpunkt der Feststellung ihrer Gehörlosigkeit sowie zahlreicher anderer Faktoren – in Hinblick auf Kommunikation als suboptimal zu beschreiben. Viele dieser Kinder haben erst mit Eintritt in den Kindergarten oder die Schule erstmals Kontakt mit anderen visuell kommunizierenden Menschen. Daraus resultiert, dass gehörlose Kinder aus einem hörenden Umfeld meist spät ihre eigentliche Erstsprache – die Gebärdensprache – erwerben (vgl. Krausneker 2006, S. 41ff.). Der Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen bleibt ihnen weitgehend verwehrt: „oftmals haben sie – mangels gehörloser LehrerInnen, keinerlei Kontakt mit erwachsenen Gehörlosen, erwerben also jahrelang nur aus dem, was die Kinder in ihrem unmittelbaren Umfeld produzieren und haben keinen sprachlichen Input auf Erwachsenen-

Niveau“ (ebd., S. 43). Um eine gemeinsame Kommunikationsbasis zu schaffen, hebt Gotthardt-Pfeiff die Wichtigkeit der Gebärdensprache als gemeinsames Kommunikationsmittel innerhalb der Familie hervor, indem sie diese Form der Sprache als Voraussetzung für eine ‚normale Sozialisation‘ betrachtet:

„Die Gebärdensprache als gemeinsame kommunikative Basis in der Eltern-Kind-Beziehung verbessert die Chancen für eine annähernd ‚normale‘ Sozialisation ganz erheblich. Eine Reihe wissenschaftlicher Untersuchungen ergab eine durchweg positivere Gesamtentwicklung der gehörlosen Kinder gehörloser Eltern als derjenigen hörender Eltern, und zwar vornehmlich deswegen, da sich Eltern und Kinder in der Gebärdensprache uneingeschränkt miteinander verständigen können“ (Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 19).

Da gehörlose wie auch hochgradig schwerhörige Kinder aus hörenden Familien die Lautsprache auf unnatürliche Weise erlernen, bleibt ihnen die Funktion der Sprache oft über einen langen Zeitraum verwehrt. Zu den Funktionen der Sprache zählen unter anderem die Handlungs-, Verhaltens- und Affektregulierung, die Interaktionsfunktion, die Wissensvermittlung sowie die Fähigkeit Wissen zu erfragen (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 16). Auch Dotter beschreibt den Spracherwerb als aktiven Prozess, in welchem das Kind mit seiner Sprache spielen, zurückfragen und sprachlich reagieren können muss. Hierbei wird vor allem die Bedeutsamkeit der W-Fragen genannt, wie beispielsweise „Was ist das?“ oder „Warum?“ (vgl. Dotter 1995). Bei gehörlosen Kindern ist dieser „aktive Prozess“ sehr begrenzt möglich. Anhand von Vergleichsdaten einer Studie über den Umfang der Kommunikation von Wisch wird deutlich, dass hörende Kinder im Vergleich zu gehörlosen Kindern um ein Vielfaches mehr kommunizieren: „Sie setzen rein quantitativ gesehen in einer guten halben Stunde fast genauso viel Kommunikation um, wie gehörlose Kinder an einem ganzen Tag“ (Wisch 1990, S. 83).

Gehörlose Kinder hörender Eltern haben nicht die Möglichkeit Wünsche, Gefühle oder Abneigungen verbal zu äußern und durch Reaktionen des Umfelds soziale Werte und Normen sowie Regeln der Gesellschaft kennenzulernen (vgl. Krammer 2010, S. 290). Gotthardt-Pfeiff beschreibt den Austausch über die Hintergründe sozialer Normen, Gebote und Verbote als sehr dürftig (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 20). Diese Form der gesellschaftlichen Ausgrenzung hat oftmals auch psychische Folgen für die gehörlosen Kinder:

„Die Möglichkeit Sprache aktiv zu verwenden und mit seiner Umwelt in einen Dialog zu treten, ist für ein Kind äußerst wichtig (...) Ein gehörloses Kind hö-

render Eltern, welches über keine ausreichenden kommunikativen Möglichkeiten verfügt, hat diese Gelegenheit nicht. Durch die unzulängliche Kommunikation innerhalb sowie außerhalb der Familie ist es immer wieder frustrierenden Situationen ausgesetzt, was zu Resignation, Aggression usw. führen kann“ (ebd., S. 290).

Pufhan berichtet von seinem Leben als Vater einer gehörlosen Tochter und kann das vorherige Zitat mit seinen eigenen Erfahrungen weitgehend bestärken:

„Als unsere Tochter drei Jahre alt war, wurde für sie und uns unsere ‚Kommunikative Situation‘ immer schwerer zu ertragen. Sie war ein sehr aufgewecktes Kind mit einem großen Bedürfnis sich mitzuteilen und etwas mitgeteilt zu bekommen. Unsere gemeinsamen Möglichkeiten waren längst nicht ausreichend für ihre altersgemäßen Bedürfnisse. Sie reagierte aggressiv und wir zunehmend hilflos“ (Pufhan 2010, S. 208).

In diesem besonderen Fall wäre die Anwendung von Gebärden für die Kommunikationssituation innerhalb der Familie von enormer Wichtigkeit gewesen. Durch die Anwendung einfacher Gebärden wäre dem hörbeeinträchtigten Kind eine Kommunikationsform zur Verfügung gestanden und die „kritische Phase“ bis ins 4. Lebensjahr hätte, zumindest zu einem gewissen Teil, überbrückt werden können. Nach Gotthardt-Pfeiff ist die Verwendung von Gebärdensprache oder einzelner Zeichen innerhalb der Familie notwendig um in den Kommunikationsablauf integriert werden zu können:

„Durch einfache Zeichen und Gebärden bekommt das gehörlose Kind einen Begriffswert und hat damit ein Werkzeug, um wie ein normalhörendes Kind mit hörenden Eltern in Kommunikation mit seinen unmittelbaren Bezugspersonen zu treten. Da alle Familienmitglieder untereinander das gleiche Zeichensystem benutzen, ist das Kind in den familiären Kommunikationsablauf integriert“ (Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 17f.)

Um die Situation in der Familie zu entlasten und allgemein die gesellschaftliche Akzeptanz der Gehörlosen zu fördern, müssen vor allem folgende Schritte gesetzt werden (vgl. Pufhan 2010, S. 209):

- Umgestaltung und Weiterentwicklung des Bildungssystems für Gehörlose
- Anerkennung der Kommunikation
- Umsetzung des Diskriminierungsverbotes
- Zugang zu Medien ermöglichen (z.B. die Einblendung von GebärdensprachdolmetscherInnen oder Untertitel)

3.2.2 Gehörlose Kinder und gehörlose Eltern

Etwa 10% aller gehörlos zur Welt kommenden Kinder haben auch gehörlose Eltern. Somit kommt nur ein sehr geringer Teil der gehörlosen Kinder von Geburt an mit Gebärdensprache in Kontakt und erlernt diese auf natürliche Weise (vgl. Krausneker 2006, S. 43). Die Situation ist vergleichbar mit jener in einer hörenden Familie: wie die Kommunikation in der Lautsprache, erfahren auch gehörlose Kinder durch ihre gebärdensprachkompetenten Eltern von Anfang an eine „voll ausgebildete Sprache“, die sie in verschiedenen Situationen des Alltages erlernen und welche es ihnen ermöglicht uneingeschränkt miteinander kommunizieren zu können. Ident der „Lallphase“ beim oralen Spracherwerb gibt es eine „Gestikulierphase“ beim Erlernen der Gebärdensprache. Dieser Phase folgt schließlich das „Ein-Gebärden-Stadium“ (vgl. Prillwitz/Wudtke 1988, S. 109ff.). Auffällig ist, dass diese Kinder deutlich früher ihre ersten Wörter äußern als hörende Kinder in der Lautsprache: „Hier sind die gebärdenden Kleinkinder durchweg [sic!] ein halbes Jahr eher in der Lage, lexikalische Ein-Gebärden-Äußerungen zu produzieren als hörende Kinder Ein-Wortsätze“ (ebd., S. 113). Prillwitz und Wudtke führen dies jedoch darauf zurück, dass der „visuell-motorische ‚Sprechapparat‘ früher ausgereift ist als der auditiv-orale, die Gebärdenzeichen leichter wahrzunehmen sind und die Eltern eher Korrekturen anbringen können“ (ebd., S. 113).

Im Gegensatz zu gehörlosen Kindern mit hörenden Eltern haben Kinder von hörbeeinträchtigten Eltern eine durchwegs positivere Gesamtentwicklung (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 19). Dies ist auf die gemeinsame Kommunikationsbasis zurückzuführen:

„Der Vorteil jener gehörlosen Kinder, deren Eltern die gleiche Behinderung wie sie selbst aufweisen, scheint also darin zu liegen, daß [sic!] ihnen zu einem früheren Zeitpunkt Kommunikation (und zwar mittels Gebärden) mit den elterlichen Bezugspersonen möglich ist“ (Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 19).

Obwohl gehörlose Kinder aus gehörlosen Familien meist ein geringeres orales Training erfahren als jene von hörenden Eltern, sind diese beim oralen Spracherwerb durchaus erfolgreich und verfügen bereits vor dem Schuleintritt kommunikativ und formal über eine vollwertige Sprache mit einem „elaborierten Lexikon und einer differenzierten Grammatik“. Dies ermöglicht ihnen einen Vorteil beim Ablesen und beim Erwerb der Schriftsprache (vgl. Prillwitz/Wudtke 1988, S. 118). Den Grund dafür sehen Prillwitz und Wudtke „in ihrer differenzierten Gebärdensprachkompetenz (...) die das aktive, parallel

zur Gebärde produzierte orale Mundbild in erheblichem Umfang mit einschließt (...)“ (ebd., S. 118). Unter dem Gesichtspunkt, dass gehörlose Kinder, die mit Gebärdensprache aufwachsen, eine weitaus positivere Entwicklung zeigen, wurden bereits zahlreiche empirische Untersuchungen durchgeführt (vgl. Wisch 1990). Wisch fasst in seinem Buch „Lautsprache und Gebärdensprache“ insgesamt 12 Studien zusammen und resümiert:

- Gehörlose Kinder von gehörlosen Eltern zeigen signifikant bessere Leistungen beim Rechnen als gleichaltrige Gehörlose hörender Eltern (vgl. Goetzinger/Rousey 1959 zit. n. Wisch 1990, S. 206).
- Kinder gehörloser Eltern weisen einen deutlich höheren IQ-Durchschnittswert auf als Kinder hörender Eltern (vgl. Brill 1960 zit. n. Wisch, 1990, S. 206).
- Neben einem größeren Wortschatz dieser Kinder sind auch die Sprachfähigkeit sowie das allgemeine Bildungsniveau höher als bei gehörlosen Kindern hörender Eltern (vgl. Quigley/Frisina 1961; Stevenson 1964 zit. n. Wisch 1990, S. 206f.).
- Bei insgesamt 105 Kindern gehörloser Eltern und 337 Kindern hörender Eltern wurde der Einfluss früher manueller Kommunikation auf die Sprachentwicklung gehörloser Kinder untersucht. Die Ergebnisse zeigen, dass gehörlose Kinder von ebenfalls hörbeeinträchtigten Eltern in allen Bereichen eindeutig bessere Resultate erzielten. Dies betraf einerseits die psychosoziale Entwicklung, andererseits das Lesen, Lippenlesen und Schreiben (vgl. Stuckless/Birch 1966; Meadow 1968, 1971; Vernon/Koh 1970, 1971; Brasel/Quigley 1977 zit. n. Wisch 1990, S. 207ff.).

Auch Gotthardt-Pfeiff weist darauf hin, dass neben der sprachlichen Entwicklung (größerer Wortschatz und bessere Lesefertigkeiten) auch die emotionale Anpassung und die Ich-Entwicklung dieser Kinder weitaus positiver verlaufen (vgl. Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 19). Anhand dieser Studien kann die von Seiten der VertreterInnen der oralen Methode immer wieder hervorgebrachte Äußerung, die Verwendung von Gebärden würde den Lautspracherwerb negativ beeinflussen, widerlegt werden. Allen Studien gemein ist die Aussage, dass eine frühe manuelle Kommunikation zu einer besseren Entwicklung des Kindes führt (vgl. Wisch 1990, S. 217f.). Krausneker führt jedoch an, dass der Unterschied gehörloser Kinder gehörloser Eltern und gehörloser Kinder hörender Eltern in Österreich in der Praxis kleiner als in diesen Studien dargestellt ist. So würden viele ge-

hörlose Eltern mit ihren Kindern im Alltag nicht oder nur rudimentär gebärden (vgl. Krausneker 2006, S. 46). Hierfür nennt sie folgende Ursachen:

„Eltern haben oftmals noch immer keine Sicherheit und Wertschätzung bezüglich ihrer Gebärdensprache und werden von hörenden Menschen (Familienmitglieder, PädagogInnen usw.) oftmals nicht unterstützt. (...) Eigene Erfahrungen der Benachteiligung, des mangelnden Respekts und der Diskriminierung durch Hörende haben zur Folge, dass der Wunsch ‚dass es mein Kind besser haben soll‘ mit der Strategie der sprachlichen Anpassung umzusetzen versucht wird“ (ebd., S. 46).

Ein weiterer Grund, warum viele Eltern kaum oder gar nicht mit ihren Kindern gebärden, ist die Tatsache, dass sie oftmals nicht über die große Bedeutung von „reichhaltiger, guter, vollständiger sprachlicher Kommunikation“ für die Entwicklung des Kindes informiert sind. Außerdem war in Österreich bis vor kurzer Zeit kein kindgerechtes Material für eine spielerische Auseinandersetzung mit der Österreichischen Gebärdensprache vorhanden (vgl. ebd., S. 46f.)

Obwohl Krausneker von einem weitaus geringeren Unterschied zwischen den gehörlosen Kindern hörender sowie hörbeeinträchtigter Eltern ausgeht, muss dennoch festgehalten werden, dass Differenzen in Bezug auf die soziale wie auch sprachliche Entwicklung dieser beiden Gruppen erkennbar sind. Vordergründig ist jedoch die Verwendung der Gebärdensprache im Entwicklungsprozess des Kindes. Ausschlaggebend ist dabei die Akzeptanz der Hörbeeinträchtigung. Da viele Eltern bei der Feststellung der Hörbeeinträchtigung ihres Kindes zu Beginn mit Frust, Angst und Zweifel konfrontiert sind und meist wenig über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache wissen, ist es von besonderer Bedeutung diese Eltern über die Hörbeeinträchtigung und ihre Möglichkeiten zu informieren und zu unterstützen.

3.3 Die Bildungssituation gehörloser Kinder in Österreich

Um im Folgenden auf die beiden Schulformen „Gehörlosenschule“ und „Regelschule“ eingehen zu können, bedarf es zuerst eines allgemeinen Überblickes über die derzeitige Situation gehörloser Kinder im Bildungsbereich. In diesem Zusammenhang ist vor allem die Studie von Krausneker und Schalber (2007) „Sprache macht Wissen“ zu nennen. Die beiden Autorinnen leiten ihre Studie ein, indem sie darauf aufmerksam machen, dass in Österreich die Bildungsmöglichkeiten von gehörlosen Menschen im Vergleich zu denen der hörenden Population deutlich eingeschränkt sind. Als Grund für das ungleiche Bildungsangebot sehen Krausneker und Schalber gesellschaftliche Barrieren. Diese Ausgangslage wirkt sich vor allem in den niedrigen Ausbildungsniveaus sowie in geringeren Chancen im beruflichen Werdegang aus (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 1).

„Die mangelnde Chancengleichheit steht besonders im Zusammenhang mit der fehlenden Akzeptanz von gehörlosen/hörbehinderten Personen als sprachliche und kulturelle Minderheit, mit Tendenzen der Negation von Hörbehinderung und der traditionell verdrängten Rolle von Österreichischer Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 1).

Die Ansicht, dass Gehörlose über geringere kognitive Fähigkeiten als Hörende verfügen, wurde vor allem in früheren Studien vielfach vertreten und hat sich dadurch zum Teil bis heute gehalten. Diese Annahme wurde vor allem mit den schlechten schulischen Leistungen gehörloser Kinder und Jugendlicher gerechtfertigt. Zwar weisen viele Studien darauf hin, dass das Allgemeinwissen gehörloser SchülerInnen weit hinter jenem ihrer hörenden KollegInnen liegt. Der Grund für diese schlechten Leistungen hat jedoch eine andere Ursache: in Österreich beispielsweise erfolgt der Unterricht für gehörlose SchülerInnen noch immer größtenteils in Lautsprache (vgl. Krammer 2010, S. 290f.). „Ein systematischer bilingualer Unterricht (Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) und deutsche Schriftsprache) ab dem Kindergarten existiert nicht“ (ebd., S. 291).

Die Auswirkungen eines nach der oralen Methode geleiteten Unterrichts führt vor allem dazu, dass gehörlose PflichtschulabgängerInnen enorme Wissensdefizite in allen Bereichen haben (vgl. ebd., S. 291). Als eine der Folgen des bisherigen Unterrichts für Gehörlose zeigt eine Untersuchung der lautsprachlichen Kompetenzen von österreichischen SchulabgängerInnen der Jahrgänge 1986/87–1990/91. Hierbei entspricht der durchschnittliche Wortschatz gehörloser SchulabgängerInnen etwa dem von 6-jährigen hören-

den Kindern (vgl. Krausneker 2004, S. 299). Daraus folgt, dass hörbeeinträchtigte SchülerInnen, insbesondere gehörlose, im Vergleich zu hörenden absolut unterrepräsentiert in Bezug auf den Abschluss an höheren Schulen sind. Das Bildungsdefizit wirkt sich schließlich auch auf die beruflichen Perspektiven aus. So sind viele Gehörlose meist in Berufen vertreten, die möglichst geringe Anforderungen an die Kommunikationsfähigkeit mit hörenden KollegInnen stellen. Auffallend ist, dass es sich bei diesen Berufen um eine eingeschränkte Anzahl handelt. Beispielsweise sind viele weibliche Gehörlose in Berufen, wie Zahntechnikerin, Buchbinderin, Konditorin oder Näherin zu finden. Männliche Gehörlose arbeiten oft als Tischler, Mechaniker, Bäcker, Zahntechniker oder Maler (vgl. Kupke 1994, S. 23). Dies ist aber weniger auf das Interesse der Gehörlosen, sondern vielmehr auf deren Schulbildung und die im Anschluss an diese, spezielleren Berufsausbildungen zurückzuführen (vgl. Ortner 2014 o.J., o.S.).

Die Grundlage einer beruflichen und gesellschaftlichen Integration bildet eine adäquate Schulbildung. Diese zu erwerben ist auch heute für schwerhörige und gehörlose Personen oftmals nicht möglich. Grund dafür ist, das Fehlen der Gebärdensprache im Unterricht (vgl. Grünbichler/Andree 2009, S. 93). Zwar hat sich in den letzten Jahrzehnten der Arbeitsmarkt für Gehörlose nach und nach geöffnet, viele der Ausbildungsgesetze lassen jedoch Barrieren entstehen und verhindern so den Zugang zu bestimmten Berufen. Als Beispiel kann hier die Ausbildung zum/zur KindergartenpädagogIn genannt werden: es wird befürchtet, dass durch die verminderte Hörfähigkeit nicht ausreichend auf die Kinder aufgepasst werden kann. Dabei darf eine Person alleine – ob nun hörend oder gehörlos – ohnehin keine Kindergartengruppe alleine führen (vgl. Ortner 2014 o.J., o.S.).

Meist stellt sich die Frage nach einem Beruf dem ein höherer Bildungsabschluss vorhergehen muss gar nicht. Aufgrund mangelnder Grundqualifikationen, Allgemeinbildung, Sprachkompetenz und sozialer Kompetenz bleibt vielen Hörbeeinträchtigten oftmals nur die Wahl von Berufen, welche auch geringe Qualifikation akzeptieren. Das Risiko, in die Arbeitslosigkeit zu schlittern ist dabei entsprechend hoch. Gering qualifizierte Arbeitskräfte können leichter ersetzt werden und sind dadurch auch diejenigen, die beispielsweise bei einem Mangel an Arbeitsaufträgen, als erste entlassen werden (vgl. Grünbichler/Andree 2009, S. 93ff.).

3.3.1 Kindergarten

Durch die verbesserte Früherkennung von Hörbeeinträchtigungen und dem Fortschritt der Technik in Bezug auf Hilfsmittel, wie Hörgeräte und Innenohrimplantaten, haben sich die Entwicklungschancen hörbeeinträchtigter Kinder in den letzten Jahren deutlich verbessert (vgl. Batlinger 2009, S. 8).

Eltern hörbeeinträchtigter Kinder haben die Möglichkeit den Weg einer hörgerichteten Förderung zu wählen oder ihr Kind in einen gebärdensprachorientierten Kindergarten zu geben (vgl. Batlinger, S. 10ff.). Mittlerweile werden die Kinder häufig in den örtlichen Kindergarten (Regel- oder Integrativkindergarten) integriert. Kindergärten an Schulen und Förderzentren für hörbeeinträchtigte Kinder werden vor allem dann besucht, wenn sich diese in unmittelbarer Nähe zum Wohnort der Familie befinden, den Eltern der Kontakt ihres Kindes zu anderen hörbeeinträchtigten Kindern wichtig ist oder wenn beispielsweise der Entwicklungsstand eines Kindes deutlich verzögert ist und die Eltern der Meinung sind, ihr Kind könne nicht ausreichend mit anderen Kindern interagieren (vgl. Leonhardt 2010, S. 173). Als Gründe für die Entscheidung eines „wohnortnahen“ Kindergartens werden folgende zwei angeführt: die Wohnortnähe und das gemeinsame Leben und Lernen mit normal hörenden Kindern, welche als gute Sprach- und Kommunikationsvorbilder dienen (vgl. Batlinger 2009, S. 10f.). Viele Eltern begründen ihre Entscheidung auch damit, dass sie ihr Kind möglichst bald in die „hörende Welt“ integrieren möchten und ihnen somit kein „Schonraum“ geboten wird:

„Die kleine Gruppe im Kindergarten für Hörgeschädigte mit akustisch optimal gestalteten Räumlichkeiten und besonders geschultem Personal entspricht nicht dem sozialen Umfeld, in dem das Kind lebt und in dem es sich später zurechtfinden muss“ (ebd., S. 12f.).

Überdacht sollte die Entscheidung für den Regel- oder Integrativkindergarten unbedingt dann werden, wenn beispielsweise die Hörbeeinträchtigung erst sehr spät diagnostiziert wurde und das Kind beim Kindergarteneintritt noch kaum/kein Sprachverständnis und gesprochene Sprache erwerben konnte oder aber auch andere zusätzliche Entwicklungsprobleme hinzukommen (vgl. ebd., S. 12f.).

Eine aktuelle Studie von Diller zeigt, dass Eltern hörbeeinträchtigter Kinder zwar hohe Zufriedenheit in Bezug auf den Verlauf der Integration im Kindergarten äußern, das Förderangebot jedoch zu wenig auf die Hörbeeinträchtigung eingeht und bei weitem nicht

ausreicht (vgl. Diller 2009, S. 274f.). Die Vorteile eines Kindergartens für Hörbeeinträchtigte sind vor allem die kleinen Gruppen, PädagogInnen die bereits Erfahrung mit hörbeeinträchtigten Kindern haben und die akustisch optimal ausgestatteten Räume. Zunehmend findet in diesem Kontext auch eine Form „umgekehrter Integration“ statt, indem normal hörende Kinder in die Gruppe aufgenommen werden (vgl. Batlinger 2009, S. 13).

Bei allen Vor- und Nachteilen eines gebärdensprachlich oder lautsprachlich ausgerichteten Kindergartens ist es immer die Einzelfallentscheidung, die wesentlich für die Entwicklung des Kindes ist: „So kann auch durch die Betreuung in einem Kindergarten für hörgeschädigte Kinder die soziale Integration gefördert werden, da das Kind unter den dortigen Bedingungen besser zur Sprache kommt“ (ebd., S. 14). Manche Kinder fühlen sich auch sicherer unter Gleichaltrigen, wenn diese ebenfalls ein Hörgerät oder ein Cochlea-Implantat tragen (vgl. ebd., S. 14).

3.3.2 Pflichtschule

Gehörlosenschule

Landesweit gibt es insgesamt sieben Schulen für hörbeeinträchtigte Kinder:

SCHULEN FÜR HÖRBEEINTRÄCHTIGTE IN ÖSTERREICH	
Steiermark	Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung in Graz
Oberösterreich	Landeszentrum für Hör- und Sehbildung in Linz
Salzburg	Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder (Josef-Rehrl-Schule)
Tirol	Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik in Mils
Vorarlberg	Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte in Dornbirn
Wien	Schwerhörigenschule
Wien	Schulzentrum für hörbeeinträchtigte/gehörlose und hörende Kinder (BIG)

Tab. 2: Schulen für Hörbeeinträchtigte in Österreich (vgl. CIS; Krausneker 2004, S. 298; Braun/Burghofer 1995, S. 42)

Etwa 90% der in Österreich lebenden Gehörlosen hat eine Gehörlosenschule absolviert. In Österreich war die Verwendung der Gebärdensprache bis in die 1980er Jahre an manchen Schulen verboten. Dieses „Gebärdensverbot“ war in den Lehrplänen verankert und wurde auf insistieren gehörloser InteressensvertreterInnen durch den damaligen Unterrichtsminister Zilk aufgehoben (vgl. Krausneker 2004, S. 6). In ihrem Werk „Viele Blumen schreibt man ‚Blümeer‘“ kritisiert Krausneker den bis 2008 gültigen Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (letzter Stand 1990), der zwar kein Verbot von Gebärdensprache beinhaltet, jedoch die Bezeichnungen „ÖGS“ bzw. „Österreichische Gebärdensprache“ in den gesamten 50 Seiten des Textes nicht erwähnt. Krausneker beschreibt dieses Problem wie folgt:

„Es ist statt dessen [sic!] wiederholt von ‚die Gebärde‘ (...) ‚die Gebärde der Gehörlosen‘ (...), ‚Zeichensystem‘ (...), ‚Zeichensprache‘ (...) die Rede, allesamt unpräzise bzw. falsche Begriffe. Gehörlose Kinder werden wiederholt als ‚taub‘ (...) oder sogar als ‚taubstumm‘ (...) bezeichnet. Beides stellen veraltete, als diskriminierend und negativ konnotiert betrachtete Begriffe dar“ (Krausneker 2004, S. 6).

Verglichen mit dem Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose (Stand 1990) lassen sich in der Novellierung des Lehrplanes (Jahr 2008) durchaus Verbesserungen und Entwicklungen feststellen. Zwar wird den Unterrichtsfächern „Deutsch, Lesen, Schreiben, Kommunikation“ mit acht Wochenstunden (1. – 4. Schulstufe) bei weitem mehr Aufmerksamkeit geschenkt als dem Pflichtgegenstand „Therapeutisch-funktionelle Übungen“ (drei Wochenstunden bestehend aus Hörerziehung, Hörtraining, Sprechförderung, ÖGS, Absehen und Wahrnehmungsschulung), die Gebärdensprache ist jedoch zumindest im Lehrplan verankert und ihre Bedeutsamkeit wird auch immer wieder hervorgehoben. Des Weiteren sind dem 53-seitigem Text keine Begriffsverwendungen mehr wie „taub“, „taubstumm“, „Zeichensprache“ etc. mehr zu entnehmen (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 1ff.). Die Gebärdensprache ist Bestandteil des Lehrplanes und zählt neben dem Erwerb der Laut- und Schriftsprache zu den wesentlichen Zielen im Unterricht gehörloser SchülerInnen:

„Ziel ist es, den Schülerinnen und Schüler angemessene Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, um ihnen vielfältige Formen der Lebensgestaltung zu eröffnen. Neben dem Erwerb der Gebärde als Mittel der Kommunikation und zur Beschaffung von Informationen, steht die Identitätsfindung der gehörlosen Schülerinnen und Schüler, die damit verbundene Akzeptanz ihrer Gehörlosigkeit (ich bin anders, aber gleichwertig) und die selbstbewusste Anwendung der Gebärde im Mittelpunkt“ (ebd., S. 33).

Jarmer kritisiert jedoch die Stellung der Lautsprache: „Immer noch wird eine Entscheidung zwischen Lautsprache und Gebärdensprache impliziert, kein Sowohl-als-auch, sondern ein striktes Entweder-oder ist die Folge“ (Jarmer 2011, S. 160). Dadurch erfolgt wieder eine Separation und Integration wird in den Hintergrund gestellt. Der aktuelle Lehrplan sowie dessen Umsetzung machen vor allem deutlich, dass Österreich noch weit von den Vorgaben der UN-Behindertenrechtskonvention im Bildungsbereich entfernt ist (vgl. ebd., S. 160). Auch Krausneker macht darauf aufmerksam, dass eine Umsetzung des Lehrplanes in die Praxis beinahe unmöglich ist. Grund dafür seien zu wenig gebärdensprachkompetente LehrerInnen und immer noch die Hervorhebung der Lautsprache im Lehrplan für gehörlose SchülerInnen (vgl. Krausneker 2004, S. 9). Ebenso mangelt es an geeignetem Unterrichtsmaterial. So ist derzeit beispielsweise nur für die Unterstufe Lehrmaterial vorhanden (vgl. Jarmer 2011, S. 160).

Die Umsetzung des Lehrplanes an manchen Schulen ist kritisch. Noch heute kann von den unterschiedlichen Bezeichnungen der Schulen für hörbeeinträchtigte Kinder und dem aktuellen Lehrplan nicht automatisch davon ausgegangen werden, dass in diesen Schulen Gehörlosigkeit auch akzeptiert wird bzw. Gebärdensprache unterrichtet oder den SchülerInnen mittels Gebärdensprache der Lehrstoff vermittelt wird. Als Beispiel soll an dieser Stelle das „Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik“ in Mils dienen. So finden sich beispielsweise auf der Homepage des Tiroler Zentrums für Hör- und Sprachpädagogik in Mils Zitate, die Gehörlosigkeit ignorieren bzw. nicht anerkennen. Unter dem Titel „Unser Jahresmotto“ werden folgende zwei Zitate angeführt: „Als Kinder lernen wir sprechen, als Erwachsene sollten wir lernen, zuzuhören“ (Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik) und

„Wir hören – wir hören – wir hören – wir hören‘
(wir nehmen wahr – mit allen Sinnen)
Wenn das ‚Hören‘ wie ein Berg vor deinem Gehirn ist,
führt ‚Zuhören‘ dich auf den Weg entlang seiner Flanke.
Erst das ‚Hinhören‘ weist dir den Weg zum Gipfel.
Und ‚hinhören‘ samt Reaktion darauf
kann Berge versetzen“
(Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik o.J., o.S.)

Zum Schulabschluss verabschiedet sich die „Gehörlosenschule“ Tirol: „Nach einem ereignisreichen Jahr des Hörens, Zuhörens und Hinhörens können wir uns jetzt in die

wohlverdiente Sommerpause verabschieden“ (Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik o.J., o.S.).

In einer Studie von Breiter (2002) gaben 73% der Befragten an, die Gehörlosenschulen als negativ erlebt zu haben. Der Besuch von Schulen für Hörende wird unterschiedlich bewertet: „äußerst anstrengend, aber inhaltlich positiv und förderlich“ (vgl. Breiter 2002, S. 50). Als häufige Kritikpunkte gibt Breiter (2002, S. 50) folgende an:

- „orale Übungen statt Inhalte
- Wegen des oralen Unterrichts wird der Lehrstoff nicht verstanden
- Zu viele Abschreibübungen
- Zu viele Wiederholungen
- Zu viel Auswendiglernen ohne den Inhalt zu verstehen
- Zu langweilig – daher wurde viel „getratscht“ und „geträumt“
- Zu leichtes, niedriges Lernniveau
- Zu wenig Rücksichtnahme der LehrerInnen auf die Bedürfnisse der SchülerInnen
- Strafen wegen Verwendung der Gebärdensprache“

Wichtig in diesem Zusammenhang ist nochmals darauf aufmerksam zu machen, dass die Bezeichnung „Gehörlosenschule“ nicht automatisch einen Unterricht in Gebärdensprache vorsieht: „In Wahrheit dürfen LehrerInnen gehörlose Kinder unterrichten, ohne dabei eine einzige Gebärde zu beherrschen! (...) Was würden Eltern sagen, wenn eine Lehrerin Französisch unterrichtet, ohne ein Wort Französisch zu können?“ (Jarmer 2011, S. 13).

Regelschule

Eine Option zu „Gehörlosenschulen“ bieten die Integrationsgruppen in Kindergärten, Volks- und Hauptschulen, welche an immer mehr Bildungseinrichtungen initiiert werden. Ein gemeinsames Miteinander steht im Mittelpunkt dieses Bemühens (vgl. Jarmer 2011, S. 155). Integrationsklassen sind Klassen, in denen behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsam und entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand unterrichtet werden. Seit 1993 besteht das Recht auf Integration im Pflichtschulbereich. Eltern und Kinder haben somit die Möglichkeit frei zu wählen, ob ein Sonderpädagogisches Zentrum oder eine Integrationsklasse besucht werden soll (vgl. Integration Wien o.J., o.S.). Die gesetzlich verankerte Wahlfreiheit für Integration wird jedoch nur sporadisch umgesetzt:

„Mangelnde Ressourcen personeller, räumlicher und struktureller Art lassen sich feststellen (...). Die meisten hörbehinderten SchülerInnen lernen in integrativen Kontexten, die subideal zu bezeichnen sind“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 8). Voraussetzung für die Installierung einer Integrationsklasse ist die Anmeldung von insgesamt vier SchülerInnen mit SPF im Volksschulbereich und fünf SchülerInnen in der Sekundarstufe. Der Unterricht in einer solchen Klasse erfolgt durch zwei LehrerInnen (PflichtschullehrerIn und SonderpädagogIn) und sollte nach den Prinzipien des „Team-Teachings“ abgehalten werden. Im Unterricht können verschiedene Lehrpläne angewendet werden. Auch ist es möglich, sowohl nach dem Lehrplan der Sonderschule als auch nach dem Regellehrplan unterrichtet zu werden (vgl. Integration Wien o.J., o.S.).

Gelungene Integration bedeutet aber nicht einfach, gehörlose SchülerInnen in „hörende“ Klassen zu geben (vgl. Jarmer 2011, S. 155). Jarmer fordert individuelle Betreuung sowie die Umsetzung einer bilingualen Unterrichtsform:

„Integrationsklassen müssen von verschiedenen Lehrkräften geführt, die Schüler individuell unterstützt werden. Bei gehörlosen Kindern benötigt man Lehrer, die gleichzeitig parallel auf Deutsch und in der entsprechenden Gebärdensprache unterrichten. Solche Modelle funktionieren sehr gut, die Bildungserfolge behinderter Schüler und Schülerinnen in diesen Klassen sprechen für sich“ (ebd., S. 156).

Im Anschluss führt Jarmer jedoch an, dass in Österreich und auch in Deutschland dieses Modell „noch lange nicht“ der Regelfall ist. Um die Bildungssituation gehörloser SchülerInnen aufwerten und reformieren zu können, muss die UN-Behindertenrechtskonvention umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 156).

In diesem Zusammenhang stellt sich vor allem die Frage, welche Optionen Kinder (aus eher ländlichen Regionen) haben, die aufgrund der Entfernung keine Gehörlosenschule besuchen können oder aufgrund von fehlenden Integrationsklassen, durch zu wenige Anmeldungen von Kindern mit SPF, keine Möglichkeit haben eine solche Schulform zu besuchen. Da im Zuge der Literaturrecherche diese Frage nicht ausreichend beantwortet werden kann, soll im empirischen Teil dieser Masterarbeit anhand der ExpertInnenmeinungen näher darauf eingegangen werden.

3.3.3 Höchster Bildungsabschluss

Forschungsergebnisse von Braun und Burghofer (1995) zeigen, dass von 641 in Österreich befragten gehörlosen Personen 19% die Volksschule, 14% die Hauptschule und 51% als höchsten Bildungsabschluss eine Lehre absolvierten. Nur 3% der Befragten machten die Matura und lediglich 1% besuchte eine Hochschule. 12% der befragten Personen machte keine Angabe. Auffallend im Zusammenhang mit der Berufswahl ist dabei die Rolle der Eltern. 56% der 1161 befragten Gehörlosen gaben an, dass sie ihren Beruf aufgrund von Ratschlägen ihrer Eltern gewählt haben. Im Vergleich dazu entscheiden sich etwa 85% der hörenden Jugendlichen selbst für ihren zukünftigen Beruf (vgl. Braun/Burghofer 1995 zit. n. Treffkorn 2000, o.S.).

Als Grund für den geringen Anteil gehörloser Personen mit weiterführenden Schulabschlüssen wurde bereits in früheren Studien der lautsprachorientierte Unterricht angesehen. Dazu Gotthardt-Pfeiff:

„Hauptgrund für Hörgeschädigte, derartige Schulen nicht zu besuchen, sind ihre auf lautsprachlichen Interaktionen aufgebauten Lehrpläne, die für Hörbeeinträchtigte häufig ein unüberwindbares Hindernis darstellen. So wird die Zahl der Hörbehinderten, die höhere Schulabschlüsse erreichen, noch so lange gering bleiben, wie nur wenige entsprechende Schulen für sie bestehen“ (Gotthardt-Pfeiff 1991, S. 40).

Die wenigen hörbeeinträchtigten Studierenden sind aufgrund des derzeit bestehenden Systems immer wieder mit Einschränkungen und Barrieren konfrontiert. Ein zügiges Studieren wird erschwert, da aufgrund der alltäglichen Schwierigkeiten Nachteile ausgeglichen und Barrieren überwunden werden müssen. Die Ergebnisse einer Befragung zur Zufriedenheit hörbeeinträchtigter Studierender an der Universität Wien zeigen, dass es nur wenig Unterstützungsmaßnahmen gibt. Dies betrifft sowohl personelle als auch finanzielle Unterstützungen. Die Kommunikation mit den Lehrenden als auch im Allgemeinen bewegt sich zwischen „genügend“ und „mühsam“. Barrierefreies Studieren ist derzeit für gehörlose Studierende nicht möglich (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 11).

„Die Schaffung von Rahmenbedingungen, die gehörlosen/hörbehinderten Personen (allen Studierenden) vollen Zugang zu Hochschulbildung ermöglichen und damit AkademikerInnen hervorbringen, die gesellschaftlich wie auch in der Arbeitswelt einen wichtigen Beitrag leisten und als Vorbilder für andere Menschen mit Behinderungen wirken, sollte die Aufgabe von staatlichen Einrichtungen wie der Universität Wien sein“ (ebd., S. 12).

4 Maßnahmen zur Herstellung von Chancengleichheit

4.1 Gebärdensprache zur Förderung der Entwicklung

Wie schon in Kapitel 3.2 aufgezeigt wurde, ist die Gebärdensprache wesentlich für die Entwicklung des gehörlosen Kindes. Aufgrund der fehlenden oder stark eingeschränkten Funktion des Gehörs kann das Kind die Lautsprache nicht auf natürliche Weise erlernen. Wie bereits beschrieben, haben die meisten gehörlosen Kinder hörende Eltern, welche der Gebärdensprache nicht mächtig sind. Dies führt zu einem Kommunikationsdefizit beider Seiten und wirkt sich negativ auf die emotionale, kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes aus. Daher soll nun die Notwendigkeit der Gebärdensprache hervorgehoben werden. Diese kann zwar im engeren Sinne nicht als Maßnahme zur Herstellung von Chancengleichheit gesehen werden, sie bildet aber dennoch die Grundlage für das Erlernen einer zweiten Sprache: „Es ist anzunehmen, dass über diese natürlich erworbene gebärdete Erstsprache eine beliebige Lautsprache, z.B. Deutsch, wie eine Zweitsprache/Fremdsprache gesteuert erlernt werden kann“ (Krausneker 2006, S. 39). Schließlich kann nur mit einer optimalen Frühförderung in beiden Sprachen auf langfristige Sicht Chancengleichheit entstehen (vgl. Jarmer 2011, S. 42). Hierbei ist also die Gebärdensprache jenes natürliche Sprachsystem, das den Zugang zu einer weiteren Sprache erleichtert. Im Idealfall wird sie als die Erstsprache gehörloser Kinder angesehen. Die Definition „Muttersprache“ wird bewusst nicht verwendet, da beispielsweise bei gehörlosen Kindern mit hörenden Eltern, sofern die Erziehung nicht oral erfolgt und die Gebärdensprache akzeptiert wird, die erste Sprache des Kindes nicht die Sprache der Mutter oder des Vaters ist (vgl. Krausneker/Boesch/Fleischmann/Rohrhauser/Schalber/Pichler 2007, S. 2). Laut Skutnabb-Kangas (1984, S. 18) kann die Erstsprache jene Sprache sein,

- die ein Mensch als erstes erworben hat (ORIGIN),
- mit der sich dieser Mensch identifiziert (INTERNAL IDENTIFICATION),
- die am besten beherrscht wird (COMPETENCE),
- die am meisten verwendet wird (FUNCTION),
- oder aber die Sprache, mit der ein Mensch identifiziert wird (EXTERNAL IDENTIFICATION)

Aber auch für Kinder mit CI empfiehlt sich das Erlernen der Gebärdensprache. Da mit dem CI, ausgehend von einer praktisch vollständigen Gehörlosigkeit, eine mittel- bis hochgradige Schwerhörigkeit erreicht werden kann, wird zwar eine graduelle Verbesserung des Hördefizites erzielt, jedoch kann dessen Einfluss auf die Sprachentwicklung des Individuums von vornherein nicht genau prognostiziert werden. Da das CI eine normale Sprachentwicklung basierend auf der Lautsprache nicht garantieren kann, bleibt ein hoher Förderaufwand bestehen (vgl. Dotter 1995, o.S.).

In der Literatur wird vielfach der Begriff der „Frühförderung“ aufgegriffen, welcher pädagogische und therapeutische Maßnahmen umsetzt, die die sprachliche Kommunikation und den Spracherwerb hörbeeinträchtigter Kinder und ihrer Eltern fördern sollen. In Österreich steht jedoch die Förderung lautsprachlicher Fähigkeiten im Vordergrund. Gebärdensprachkompetente FrühförderInnen, welche bilinguale Förderung anbieten, sind nur vereinzelt vorzufinden. Als Beispiel für eine Familiensprachförderung durch MuttersprachlerInnen kann jedoch der österreichische Verein „kinderhände“ genannt werden. Der Verein bietet eine individuelle Betreuung von Eltern und Kindern ab einem Alter von 0 bis vierzehn Jahren. Diese Form der Frühförderung erfolgt durch Hausbesuche. Ein wesentlicher Aspekt ist dabei die Vorbildfunktion der „Native Signers“ gegenüber den gehörlosen Kindern. Als ein weiteres Angebot können sogenannte „Baby Sign“ Kurse genannt werden. Die dort erlernten Babyzeichen bieten eine Möglichkeit der frühen Kommunikation zwischen Eltern und Kind (vgl. kinderhände o.J., o.S.).

Damit das Kind einen vollwertigen und vollständigen sprachlichen Input erhalten bzw. eine vollwertige Kommunikation erleben kann, ist es sinnvoll, dass auch andere Familienmitglieder die Gebärdensprache lernen. So kann der Kontakt zum hörbeeinträchtigten Kind ab dem frühen Kindesalter aufgebaut und im Weiteren positiv geprägt werden (vgl. Krausneker et al. 2007, S. 31). „Diese frühe, altersgemäße Kommunikation ist nämlich die wesentliche Grundlage für eine positive Eltern-Kind-Beziehung und eine gute Gesamtentwicklung des Kindes“ (Prillwitz/Wisch/Wudtke 1991, S. 111).

4.2 Bilingualismus

„In the cases where (...) perfect foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in ‚bilingualism‘, native-like control of two languages (...)“ (Bloomfield 1933, S. 56 zit. n. Sarov 2007, S. 92).

Diese Auffassung von Bloomfield geht davon aus, dass Bilingualismus eine idente Beherrschung beider Sprachen wie über die Muttersprache meint. Viele LinguistInnen vertreten mittlerweile jedoch die Ansicht, dass diese Form des Bilingualismus kaum vorzufinden ist. Folgende Definition scheint demnach realistischer: „die Fähigkeit, sinnvolle Aussagen in zwei (oder mehreren) Sprachen zu produzieren; die Beherrschung von mindestens einem Aspekt einer anderen Sprache (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen); die abwechselnde Verwendung von mehreren Sprachen etc.“ (Grosjean 1993, S. 184). Diese Begriffsdefinition umfasst demnach auch Gehörlose, da sie eine Sprache sprechen, nämlich die Gebärdensprache, und eine andere Sprache lesen bzw. schreiben.

Aufgrund der Tatsache, dass Gehörlose meist eine mangelnde Unterstützung bei der Entwicklung ihrer Erstsprache erhalten, lässt der Schuleintritt schließlich, aufgrund des Wechsel zu einer Zweitsprache, einen Semibilingualismus entstehen. Die von Boeckmann (1997, S. 37) dargestellte Abbildung (Abb. 5) des Schwellenmodells der bilingualen Kompetenz veranschaulicht diese Problematik. Dabei erreichen nur wenige Gehörlose einen additiven Bilingualismus (vgl. Krausneker 2006, S. 49).

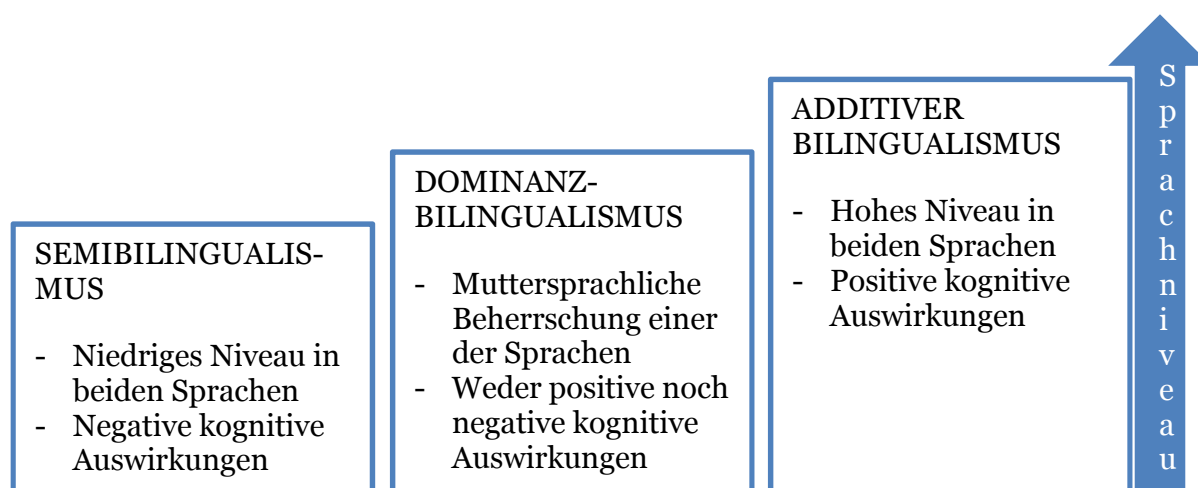


Abb. 5: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz nach Boeckmann (1997, S. 37).

Zweisprachigkeit bei gehörlosen Menschen ist auch nicht immer sequentiell. Dies beschreibt Volterra dadurch, dass sie davon ausgeht, dass es sich beim gleichzeitigen Erlernen der Gebärdensprache und der Lautsprache um keinen simultanen Bilingualismus handelt (vgl. Volterra 1990, S. 51 zit. n. Krausneker 2006, S. 48). Deshalb ist es von umso größerer Bedeutung, dass hörbeeinträchtigte Kinder einen gesicherten Zugang zu einer Erstsprache haben, welche für sie vollständig wahrgenommen werden kann. Über diese Erstsprache kann schließlich eine Zweitsprache gelernt werden (vgl. Krausneker 2004, S. 21). Je früher der Spracherwerb erfolgt, desto einfacher fällt einem Kind das Lernen. Die zweisprachige (bilinguale) Förderung ist von großer Bedeutung. Von Geburt an gehörlose Kinder, wie auch jüngere ertaubte, sollten die Möglichkeit erhalten, bilingual aufzuwachsen. Das Erlernen beider Sprachen lässt eine ideale Form der Kommunikation entstehen und fördert die geistige und soziale Entwicklung des Kindes (vgl. Jarmer 2011, S. 25).

Der Zweisprachigkeit gehörloser Menschen wurde in der Vergangenheit wenig Beachtung geschenkt, obwohl sie für die meisten Gehörlosen keine Option, sondern die Realität ist:

„Man lebt in einer gebärdenden Minderheitengemeinschaft, eingebettet in eine schreibende/sprechende Mehrheitsgesellschaft. Die Schule kann mehr oder weniger bewusst und mehr oder weniger zielstrebig und erfolgreich darauf vorbereiten. Der bilinguale Ansatz in der Gehörlosenpädagogik versucht, genau das optimal zu schaffen“ (Krausneker 2004, S. 27).

Maßnahmen resultierend aus der Erkenntnis, dass der Zugang zur Gebärdensprache für gehörlose Menschen von Geburt an gesichert werden muss, werden bereits in einigen Ländern durchgesetzt. So zahlt der Staat Schweden den Eltern Gebärdensprachkurse im Ausmaß von 240 Stunden über einen Zeitraum von vier Jahren. In Norwegen erhalten die Eltern 40 Wochen einen Gebärdensprachkurs, inklusive Beurlaubung vom Arbeitsplatz ab dem Zeitpunkt der Feststellung der Gehörlosigkeit ihres Kindes (vgl. Krausneker 2006, S. 53). Aus einem von Krausneker durchgeführten Ländervergleich zum Thema Bilingualismus kann entnommen werden, dass sehr unterschiedliche, heterogene Bedingungen im europäischen Schulwesen bestehen. Nennenswert sind beispielsweise Schulmodelle aus Dänemark und Schweden. So müssen beispielsweise in Schweden Lehrende an Gehörlosenschulen etwa 510 bis 580 Stunden Unterricht in Schwedischer Gebärdensprache absolviert haben um hörbeeinträchtigte Kinder unterrichten zu dürfen. Darüber hinaus wird an Schulen für Hörbeeinträchtigte prinzipiell bilingual unterrichtet. In Dä-

nemark wurden im Jahre 1991 alle Gehörlosenschulen dazu verpflichtet ihren Unterricht in Dänischer Gebärdensprache anzubieten. Seither wird nach bilingualen Prinzipien unterrichtet, wobei Dänisch und Dansk Tegnsprog (DSL) als gleichberechtigt angesehen. In den USA beispielsweise liegt die Verantwortung für Kommunikation bei der Institution und nicht beim Individuum selbst. Jedes amerikanische Kind hat das Recht jede öffentliche Schule zu besuchen und bekommt alle dafür notwendigen Hilfsmittel, wie beispielsweise DolmetscherInnen, zur Verfügung gestellt. Daraus resultiert, dass etwa 70% der gehörlosen Kinder in den USA an „hörenden Schulen“ unterrichtet werden (vgl. Krausneker 2004, S. 47). Als Form des bilingualen Unterrichts kann diese Beschulung allerdings nicht gesehen werden, „da nicht alle sozialen und identitätsstiftenden Faktoren durch die Anwesenheit einer erwachsenen oder gleichaltrigen gehörlosen Person gegeben sind – und das gehörlose Kind in dieser Situation die Ausnahme (...) und u.U. völlig alleine ist“ (ebd., S. 47).

Zwar gibt es in Österreich derzeit keine Schule, an der zweisprachig mit ÖGS unterrichtet wird, in der Vergangenheit wurden jedoch an zwei Gehörlosenschulen Versuche eines bilingualen Unterrichts durchgeführt. Hierbei können der Schulversuch in Klagenfurt wie auch in Graz genannt werden. Ersterer wurde 1990 in der Gehörlosenschule Klagenfurt begonnen. Dabei wurden gehörlose SchülerInnen von einer hörenden und einer gehörlosen Lehrerin gemeinsam in zwei Sprachen unterrichtet. Als Kommunikationsmedium diente die ÖGS, als Lese- und Schriftsprache wurde die Zweitsprache Deutsch unterrichtet. Weitere Elemente des Unterrichts waren Lippenlesen und Sprechen (vgl. Krausneker 2004, S. 10). Es konnten deutliche Verbesserungen in Bezug auf das Vokabular, die Motivation zum Erlernen der Sprache sowie die Kommunikationsfreude, Leistungsbereitschaft und Neugierde erzielt werden. Innerhalb des ersten Schuljahres steigerte sich der passive Schriftbildwortschatz der SchülerInnen um etwa 50% (vgl. Pinter 1992, o.J., o.S.).

Besonders stark zeigte sich die Notwendigkeit der sozialen und identifikatorisch-kommunikativen Funktion der gehörlosen Lehrerin. Zum ersten Mal war es den SchülerInnen möglich, Wissensfragen ohne jegliche Einschränkung der Kommunikation zu stellen. Obwohl die Erfahrungen durchwegs positiv waren, wurde der Schulversuch nicht verlängert und 1995 beendet. Im selben Jahr wurde eine bilinguale Klasse an der Grazer Gehörlosenschule durch eine schwerhörige Mitarbeiterin ermöglicht. Dabei wurden an-

fangs vier und später fünf Kinder sieben Stunden von einem Team, bestehend aus einem gehörlosen und einem hörenden Lehrer, in ÖGS und Deutsch unterrichtet. Im Unterricht wurden beide Sprachen durchgehend kontrastiert. So wurde beispielsweise das Klassenzimmer in zwei Raumhälften geteilt in denen jeweils eine bestimmte Sprache verwendet wurde. Ende des Schuljahres 1999/2000 wurde auch dieser Schulversuch beendet (vgl. Krausneker 2004, S. 9ff.).

Krausneker und Schalber fordern, dass hörbeeinträchtigte Menschen ab dem Zeitpunkt ihrer Diagnose während der gesamten Pflichtschulzeit in Deutsch und ÖGS gleich engagiert und qualifiziert gefördert werden. Dazu müssten die Kriterien zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit pädagogischer Praxis für hörbeeinträchtigte Kinder neu definiert werden (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 10).

„Dieser bilinguale Unterricht mit ÖGS und Deutsch stellt in Österreich eine Neuheit dar. Daher sollt er besonders gefördert, dokumentiert, evaluiert und publik gemacht werden. Es muss ermöglicht werden, dass LehrerInnen ihren Unterricht unter Verwendung von ÖGS durchführen und sie mit diesem Ansatz einen offiziellen, sicheren und wertgeschätzten Platz im Schulwesen und in Curricula haben“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 10).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aufbauend auf die Erstsprache Gebärdensprache, das Erlernen der Zweitsprache eine Maßnahme zur gesellschaftlichen Teilhabe ermöglicht. Vollwertiger, bilingualer Unterricht kann allerdings nur dann stattfinden, wenn gesetzliche Bestimmungen eine Änderung personeller wie auch materieller Ressourcen vorsehen und im Unterricht Deutsch und ÖGS als gleichwertig gesehen und gelehrt werden. Die adäquate Förderung hörbeeinträchtigter Kinder kann schließlich zu einer Form des additiven Bilingualismus führen, welcher den Gehörlosen eine Anteilnahme an der Welt der Hörenden wie auch der Gehörlosenwelt ermöglicht. Bestehende Barrieren können durch Bilingualismus zwar nicht vollständig aufgelöst werden, doch so gering gehalten werden, dass beispielsweise Gehörlose im alltäglichen Leben nicht von DolmetscherInnen abhängig sind und die spätere Integration in den Arbeitsmarkt um ein Vielfaches erleichtert wird.

4.3 UN-Behindertenrechtskonvention

Die UN-Behindertenrechtskonvention ist ein internationaler Vertrag, welcher die Unterzeichnerstaaten dazu verpflichtet, die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und auch zu gewährleisten. In Österreich ist die UN-Behindertenrechtskonvention seit 26. Oktober 2008 in Kraft (vgl. BMASK 2010, S. 1).

Da die Gebärdensprache und Gehörlosenkultur Bestandteile dieser Konvention sind, ist sie besonders für hörbeeinträchtigte Menschen ein wichtiger Schritt für ein barrierefreies und selbstbestimmtes Leben. Das nachfolgende Zitat verdeutlicht dies:

„Menschen mit Behinderung haben gleichberechtigt mit anderen Anspruch auf Anerkennung und Unterstützung ihrer spezifischen kulturellen und sprachlichen Identität, einschließlich der Gebärdensprachen und der Gehörlosenkultur“ (BMASK 2008, S. 32).

Im Rahmen dieser Masterarbeit steht vor allem Artikel 24 „Bildung“ der Konvention im Mittelpunkt. Artikel 24 geht von einer inklusiven, barrierefreien Bildung für Menschen mit Behinderungen aus, welche für die berufliche Teilhabe, die ökonomische Absicherung sowie die Möglichkeit, ein selbstbestimmtes Leben führen zu können, ausschlaggebend ist (vgl. BMASK 2012, S. 63). Zur Verwirklichung der Rechte haben sich die Vertragsstaaten dazu verpflichtet, angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des/der Einzelnen zu treffen und sicherzustellen, dass Menschen mit Behinderungen die notwendige Unterstützung bekommen, um eine erfolgreiche Bildung zu erhalten (vgl. BMASK 2008, S. 24). Durch den Erwerb „lebenspraktischer Fertigkeiten“ und sozialer Kompetenzen soll eine gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und der Gemeinschaft erleichtert werden (vgl. ebd., S. 24). Dazu ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen. Unter anderem: „erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität“ (ebd., S. 25) und des Weiteren wird sichergestellt, dass blinde, gehörlose sowie taubblinde Menschen, insbesondere Kinder, Bildung in der Sprache und mit den Kommunikationsmitteln erfahren, die für die/den Einzelnen am besten geeignet sind. Ebenso soll Bildung in einem Umfeld stattfinden, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet (vgl. ebd., S. 25).

Am 24. Juli 2012 wurde von der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention der „Nationale Aktionsplan 2012-2020“ erstellt. In

diesem werden die insgesamt 33 Artikel der UN-Behindertenrechtskonvention den Kapiteln Behindertenpolitik, Diskriminierungsschutz, Barrierefreiheit, Bildung, Beschäftigung, Selbstbestimmtes Leben, Gesundheit und Rehabilitation sowie Bewusstseinsbildung und Information zugeteilt und anhand der „Ausgangslage“ näher beschrieben. Aufbauend darauf werden in jedem Artikel Ziele für die Umsetzung der Konvention gesetzt und dafür notwendige Maßnahmen aufgelistet (vgl. BMASK 2012, S. 9ff.). Im Bereich der schulischen Bildung heißt es, dass für den Unterricht von gehörlosen SchülerInnen weitere gebärdensprachkompetente PädagogInnen benötigt werden. Als Ziel für die Verbesserung der aktuellen Situation wird eine Verstärkung der Fortbildungsangebote für LehrerInnen in ÖGS sowie in der Bereuung von hörbeeinträchtigten SchülerInnen genannt (vgl. ebd., S. 64f.).

In Bezug auf die Barrierefreiheit im Bildungsbereich ist ein klares Ziel, dass allen SchülerInnen eine barrierefreie Teilhabe am Unterricht gewährleistet werden soll. Um dies zu ermöglichen werden unter anderem Maßnahmen wie die

- „Erstellung und Diversifizierung von barrierefreien Unterrichtsmaterialien, insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Seh- bzw. Hörbehinderung“ und
- „Aufbau einer bilingualen Datenbank (Österreichische Gebärdensprache und Deutsch) und Erstellung von Informationsmaterialien sowohl für Lehrerinnen und Lehrer als auch für Eltern und Erziehungsberechtigte“ genannt (ebd., S. 68f.)

Die Form des Bilingualen Unterrichts wird in der gesamten UN-Behinderten-Rechtskonvention und in dem für dessen Umsetzung erstellten Aktionsplan nicht erwähnt. Aus diesem Grund wird im Weiteren ausgehend von den Forschungsfragen die dieser Arbeit zugrunde liegen, die UN-Behindertenrechtskonvention im empirischen Teil vertiefend behandelt. Artikel 24 „Bildung“ soll, neben den allgemeinen Themen „Nicht-diskriminierung“ und „Barrierefreiheit“, am Ende dieser Arbeit nochmals diskutiert werden.

EMPIRISCHER TEIL

5 Methodisches Vorgehen

Neben dem Studium relevanter Literatur sowie der Analyse bedeutender Forschungsarbeiten, wird in diesem Teil der Masterarbeit die Situation hörbeeinträchtigter SchülerInnen anhand der gesammelten empirischen Daten beschrieben. Im Folgenden wird das methodische Vorgehen aufgezeigt. Neben dem Ziel der Untersuchung und den zentralen Fragen, wird vor allem die in diesem Zusammenhang angewandte Methode mit dem dazugehörigen Leitfaden beschrieben. Des Weiteren werden die einzelnen Schritte, von der Durchführung der Interviews bis hin zur Interpretation, aufgezeigt und näher erläutert. Wichtige Erkenntnisse, die den Interviews entnommen werden konnten, sollen schließlich zusammengefasst und analysiert werden. Basierend darauf sollen Maßnahmen aufgezeigt werden, die eine bessere schulische Ausbildung für hörbeeinträchtigte Kinder ermöglichen und gesellschaftlichen Barrieren entgegenwirken könnten.

5.1 Ziel der Untersuchung

Die vorliegende Masterarbeit soll einen Beitrag zum Thema „Bildung hörbeeinträchtigter Kinder“ leisten und verdeutlichen, dass in diesem Bereich großer Aufholbedarf besteht. Im Allgemeinen werden zwei wesentliche Ziele verfolgt. Zum einen sollen Probleme und Barrieren aufgezeigt werden, die einer Chancengleichheit im schulischen Bereich im Wege stehen. Zum anderen sollen Maßnahmen genannt werden, die die Integration und Inklusion hörbeeinträchtigter Menschen in der Gesellschaft nachhaltig verbessern. Viele Hörbeeinträchtigte sind in ihrer späteren Berufswahl eingeschränkt. Dies ist vor allem auf die schlechten Rahmenbedingungen im schulischen Bereich zurückzuführen. Es soll daher aufgezeigt werden, dass das Bildungswesen in Österreich für hörbeeinträchtigte SchülerInnen reformbedürftig ist und notwendige Veränderungen vorangetrieben werden müssen.

5.2 Zentrale Fragestellung

Vordergründig stellt sich die Frage nach der aktuellen Lage hörbeeinträchtigter Kinder in Österreichs Schulen. Um die Frage präzisieren zu können wurde im Rahmen der empirischen Erhebung der Fokus auf jene Fragen gelegt, die das Schulangebot, die sprachliche Orientierung, Problembereiche im Unterricht und Verbesserungsvorschläge, wie beispielsweise der bilinguale Unterricht sowie die UN-Behindertenrechtskonvention, thematisieren. So sollen einerseits die unterschiedlichen Schulangebote für hörbeeinträchtigte Kinder aufgezeigt bzw. erfragt werden und andererseits auch die Bedeutung der Gebärdensprache in diesem Kontext erklärt werden.

Nachdem die Gebärdensprache seit dem Jahre 2005 als eine eigenständige Sprache anerkannt ist, gilt es zu erfragen, ob hörbeeinträchtigten Kindern in sogenannten Gehörlosenschulen der Zugang zur ÖGS überhaupt gewährt. Des Weiteren soll erfragt werden, welche Probleme für hörbeeinträchtigte Kinder im Unterricht entstehen können. Schließlich soll der Frage nachgegangen werden, welche Maßnahmen gesetzt werden müssen, um die schulische Bildung hörbeeinträchtigter SchülerInnen aufzuwerten. Eine bereits bekannte Maßnahme für die Chancengleichheit im schulischen Kontext ist die UN-Behindertenrechtskonvention. Infolgedessen soll auch erfragt werden, wie diese in die Praxis umgesetzt wird. Folgende drei Fragen können als zentrale Forschungsfragen genannt werden:

- Welche Probleme entstehen für hörbeeinträchtigte Kinder im Bereich Schule?
- Welche Maßnahmen müssen gesetzt werden, um die schulische Bildung hörbeeinträchtigter Kinder adäquat zu gestalten?
- Inwieweit wird in Österreich die UN-Behindertenkonvention, insbesondere Artikel 24 „Bildung“, für Gehörlose umgesetzt?

Einige formulierte Fragen sowie die erstellten Kategorien und Unterkategorien, welche von den soeben genannten Forschungsfragen und weiteren Teilfragen abgeleitet wurden, werden in Kapitel 6.1 in einem Raster genauer dargestellt.

5.3 Forschungsmethode

Da die Wahl der Forschungsmethode abhängig von der Forschungsfrage ist, wurde im Rahmen dieser Arbeit die Befragung als Erhebungsmethode unter dem qualitativen Ansatz gewählt.

In der quantitativen Forschung geht es darum, empirische Sachverhalte als Zahlen darzustellen und diese mittels statistischer Methoden zu verarbeiten. So ist dies beispielsweise der Fall, wenn die Häufigkeit bestimmter Erkrankungen erfragt wird. Soll jedoch erforscht werden, wie eine Erkrankung von den Betroffenen subjektiv erlebt wird, wird mit qualitativen Methoden gearbeitet (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S. 86f.). Im Allgemeinen zählen zu den zentralen Prinzipien der qualitativen Sozialforschung Offenheit, Forschung als Kommunikation, Reflexivität von Gegenstand und Analyse sowie Explikation und Flexibilität (vgl. Reicher 2012, S. 97). Dabei werden subjektive Lebenswelten erkundet:

„Man versucht also die individuellen Weltansichten und Lebensweisen seiner Probanden zu erfassen. Erforscht werden unter anderem soziale Regeln, kulturelle Orientierungen und individuelle Sinnstrukturen“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 89).

Auch die Forschenden sind bei dieser Wahl der Methode aktiver Teil des Prozesses. So gilt der/die Forschende nicht als „neutraler und objektiver Beobachter, sondern als eine Person, die im Prozess der Forschung präsent ist und auch einen Einfluss auf die Beforschten ausübt“ (ebd., S 89).

Dem dieser Masterarbeit zugrunde liegenden Ziel, für ein besseres Verständnis über die schulische Situation hörbeeinträchtigter Kinder zu sorgen sowie die Sicht der in diesem Kontext handelnden Menschen zu beschreiben, kann mit Hilfe qualitativer Forschung nachgegangen werden. Abgeleitet von den Forschungsfragen, die dieser Arbeit zugrunde liegen sowie den offenen und flexiblen Vorgang, den subjektiven Sichtweisen und dem interaktiven Ablauf, wurde die Methode der qualitativen Forschung gewählt. Auch qualitatives Forschen erfolgt nach bestimmten Vorgaben: „Es darf nicht verschwommen sein; die Vorgehensweisen müssen offengelegt und systematisiert werden wie quantitative Techniken auch“ (Mayring 1999, S. 48). Daher wird im Anschluss im sechsten Kapitel die Wahl des Erhebungsinstruments näher beschrieben.

6 Datenerhebung und -bearbeitung

6.1 Erhebungsinstrument

In der qualitativen Forschung können unterschiedliche Erhebungsinstrumente angewandt werden. Als die drei wichtigsten Methoden zur Datenerhebung werden das Interview, die Gruppendiskussion und die teilnehmende Beobachtung genannt (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S. 100). Aufgrund der Thematik, welche eine Diskussion der aktuellen Situation zulässt und daher ein offener und flexibler Vorgang notwendig ist sowie der Befragung einer gehörlosen Person mittels Gebärdensprache, wurden im Rahmen dieser Masterarbeit qualitative Interviews durchgeführt. Das Interview in Gebärdensprache schien besonders bedeutsam, da hierbei durch die Kommunikationssituation nochmals verstärkt die Gebärdensprache in den Vordergrund gerückt wird. Der Beschreibung der Stichprobe und Durchführung der Interviews widmen sich schließlich die beiden folgenden Kapitel. Erst soll jedoch präzisiert werden, auf welche Form des Erhebungsinstruments zurückgegriffen wurde und dieses näher beschrieben werden.

In der Wissenschaft werden unterschiedliche Interviewformen angeführt. So werden beispielsweise von Mayring das problemzentrierte, das qualitative und das narrative Interview sowie das Tiefeninterview, das Intensivinterview, das fokussierende Interview und das unstrukturierte Interview voneinander unterschieden (vgl. Mayring 1999, S. 49).

Hug und Poscheschnik (2010, S.101) nennen als die wichtigsten Interviewformen in der qualitativen Sozialforschung das narrative Interview, das episodische Interview, das problemzentrierte Interview, das fokussierte Interview, das halbstandardisierte Interview und das ExpertInneninterview. Diese Interviewtypen sind jedoch vielmehr als „Prototypen“ zu verstehen, da sie entsprechend ihrer, aus der Theorie erfolgten, Beschreibung fast nirgends vorzufinden sind. Oftmals werden Interviewformen modifiziert oder miteinander kombiniert. Ist dies der Fall wird meist von einem Konstrukt-Interview gesprochen (vgl. Hug/Poscheschnik 2010, S. 101).

Doch auch wenn die Unterschiede der einzelnen Interviewtypen nicht immer klar erkennbar sind, haben diese Verfahren eine Gemeinsamkeit: alle tragen der Offenheit der Kommunikation in der qualitativen Sozialforschung bei (vgl. Nohl 2006, S. 19). Anhand

der Stichprobe, welche von Personen der schulischen Praxis, der Wissenschaft einer selbst Betroffenen gebildet wird, wurde das ExpertInneninterview gewählt. Dabei handelt es sich um ein leitfadengestütztes ExpertInneninterview.

In der Literatur wird diese Form des Interviews über den Status der befragten Person definiert: „Beim Experteninterview [sic!] wird eine Person befragt, die über eine Expertise auf einem bestimmten Gebiet verfügt“ (Hug/Poscheschnik 2010, S. 104). Ob jemand als ExpertIn angesprochen wird, hängt in erster Linie vom jeweiligen Forschungsinteresse ab. Dabei wird der ExpertInnenstatus auf eine bestimmte Fragestellung begrenzt. Als ExpertInnen gelten demnach Personen, welche über einen privilegierten Zugang zu Informationen über bestimmte Personengruppen oder Entscheidungsprozesse und somit über ein spezifisches Wissen verfügen (vgl. Meuser/Nagel 2002, S. 73).

Ob nun Gehörlose selbst, in Gehörlosenschulen Tätige oder Personen im Bereich der Wissenschaft, alle im Rahmen dieser Forschung befragten Personen können als ExpertInnen betrachtet werden. Aufgrund ihrer Tätigkeit und den Erfahrungen in der Praxis verfügen die Befragten über einen privilegierten Zugang zum Forschungsfeld und über ein fundiertes Wissen über die allgemeine Thematik.

Von Bedeutung ist auch der für die Interviews erstellte Leitfaden. Die Offenheit der Kommunikation bedeutet nämlich nicht, dass sich Interviews jeglicher Strukturierung entbehren: „Interviews werden immer durch die Interaktion zwischen Forschenden und Erforschten strukturiert, wobei es in unterschiedlichem Maße zu Intervieweingriffen kommen kann“ (Nohl 2006, S. 19). Der Interviewleitfaden kann mehr oder weniger als strukturiertes schriftliches Frageschema bezeichnet werden. Er dient der Orientierung und fungiert ebenso als Gedächtnisstütze während des Interviewsettings. Neben den Fragen beinhaltet der Leitfaden auch Hinweise, wie einzelne „Frageblöcke“ eingeleitet werden sollen. Der Vorteil des Interviewleitfadens ist dessen Hilfestellung für die Vorbereitung und Durchführung des Interviews (vgl. Stigler/Felbinger 2012, S.141). „Er ermöglicht in der Interviewsituation zunächst ein regelgeleitetes Vorgehen, das dann im weiteren Verlauf des Interviews die Basis für die geforderte Offenheit und Flexibilität der Gesprächsführung bildet“ (ebd., S. 141).

Die nun angeführte Tabelle (Tab. 2) zeigt einen ersten Entwurf der Erstellung von Kategorien und den dazu passenden Fragen. Dieser erste Schritt war notwendig, um beim

Erstellen des Interviewleitfadens strukturierter vorgehen zu können. Dabei handelt es sich also um das Sammeln von Fragen welche den einzelnen Themenbereichen zugeordnet wurden.

Themen	Fragen
<p style="text-align: center;">Schulform und Sprache</p>	<p><i>Es gibt in Österreich eine geringe Anzahl an Gehörlosenschulen. An welcher dieser Gehörlosenschulen wird bilingual unterrichtet?</i></p> <p><i>Gibt es heute noch Gehörlosenschulen, die rein lautsprachlich orientiert sind? Wenn ja, wie sieht hier der Unterricht aus?</i></p> <p><i>Wie sieht der Unterricht hörbeeinträchtigter, vor allem gehörloser Kinder am Förderzentrum aus? Haben alle Lehrenden am Förderzentrum ÖGS-Kenntnisse?</i></p>
<p style="text-align: center;">Herausforderungen und Probleme</p>	<p><i>In welchen Unterrichtssituationen haben hörbeeinträchtigte SchülerInnen größere Schwierigkeiten bzw. Potentiale als hörende?</i></p> <p><i>Wie lässt sich das Klima in der Gruppe am besten beschreiben? Gibt es eine Klassengemeinschaft zwischen hörenden und gehörlosen Kindern oder lassen sich Gruppierungen erkennen?</i></p> <p><i>Gibt es Unterschiede zwischen gehörlosen und schwerhörigen Kindern bzw. CI-TrägerInnen in Bezug auf soziale Kontakte? Wenn ja, wie sehen diese aus?</i></p>
<p style="text-align: center;">Maßnahmen</p>	<p><i>Hat ein gehörloses Kind nicht die Möglichkeit eine Gehörlosenschule zu besuchen, so geht es in der Regel in eine Integrationsklasse. Welche Maßnahmen werden hier gesetzt, dass das gehörlose Kind dem Unterricht folgen kann?</i></p> <p><i>Wie sieht für dich die ideale Unterrichtsform hörbeeinträchtigter Kinder aus?</i></p> <p><i>Wie wichtig ist die Gebärdensprache als Erstsprache für hörbeeinträchtigte Personen - gehörlose wie auch CI-TrägerInnen?</i></p> <p><i>Was müsste getan werden, um die schulische und berufliche Ausbildung Hörbeeinträchtigter zu verbessern?</i></p> <p><i>Gibt es in anderen Ländern bereits erfolgreiche Ansätze? Wenn ja, wo und welche?</i></p> <p><i>Wie setzt Österreich die im Jahr 2008 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention für Gehörlose im Bereich Bildung um?</i></p> <p><i>Hat sich seit dem Inkrafttreten der Konvention im Oktober 2008 etwas an der schulischen Bildung Gehörloser verändert?</i></p> <p><i>Was müsste getan werden, damit Chancengleichheit gegeben ist?</i></p>

Tab. 3: Erste Fragen- und Kategorienerstellung

Da die befragten ExpertInnen aus unterschiedlichen Bereichen stammen wurden die Fragen auf die einzelnen Personen und dem dazugehörigen Arbeitsfeld entsprechend abgestimmt. Daraus resultiert, dass nicht nur ein Interviewleitfaden erstellt wurde, sondern insgesamt vier voneinander leicht differenzierbare. Da alle Befragten einen anderen Zugang zum Thema haben, war die Angleichung der Fragen für die Sichtbarmachung persönlicher Erfahrungen notwendig. Die Kernfragen bzw. Forschungsfragen wurden jedoch in allen Interviewsettings berücksichtigt, lediglich die Teilfragen wurden an die GesprächspartnerInnen angeglichen.

Anhand der erstellten Fragen für den Interviewleitfaden wurden in einem ersten Arbeitsschritt bereits einige Kategorien im Vorhinein gebildet. Die Kategorien wurden also deduktiv aus den Themenschwerpunkten des Interviewleitfadens abgeleitet. Im Anschluss der Interviewtranskriptionen bzw. in der Arbeit mit dem Programm MAXQDA wurden schließlich in einem nächsten Schritt weitere Kategorien sowie Subkategorien direkt aus dem Material induktiv gewonnen. Es erfolgte somit eine Kombination beider Techniken. Die Darstellung der Kategorien erfolgt in Kapitel 6.5, in dem die Arbeitsschritte im Programm MAXQDA näher erläutert werden. Wie bereits beschrieben, ist die oben angeführte Tabelle eine erste Form der Erstellung eines darauf aufbauenden Interviewleitfadens sowie Kategoriensystems. Die Formulierung der Fragen im Interviewsetting gleicht nicht immer jener im Interviewleitfaden. Diese haben sich oftmals aus dem Gespräch entwickelt.

6.2 Stichprobe

Um die Situation hörbeeinträchtigter Kinder in Österreichs Schulen erforschen zu können, wurden Personen befragt, die im unmittelbaren Zusammenhang mit dem Thema „Hörbeeinträchtigung“ stehen. Die Stichprobe bilden eine gebärdensprachliche Begleiterin, eine in der Nachmittagsbetreuung einer Gehörlosenschule tätige Sozialpädagogin (Frau DSA Schönberger), eine Person aus dem wissenschaftlichen Kontext (Univ.-Prof. Dr. Dotter) und ein hochgradig schwerhöriger Landesverbandsleiter eines Gehörlosenvereines (Herr Patzak). Die Auswahl für die Interviews erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Für wissenschaftlich fundierte Ergebnisse: Tätigkeit im Bereich der Wissenschaft und Forschung
- Für Einblicke in die schulische Praxis: Tätigkeit in einer Schule für hörbeeinträchtigte Kinder sowie in einer anderen Schulform
- Für subjektive Erfahrungen: Selbstbetroffene, jedoch im Zusammenhang mit dem Thema Bildung hörbeeinträchtigter SchülerInnen oder Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit in der Gesellschaft

Aus wissenschaftlicher Sichtweise: Der erste Kontakt mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Dotter, pensionierter Universitätsprofessor am Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation, erfolgte bereits im November 2013 an einer Tagung zum Thema „Erwachsenenbildung/Weiterbildung und Hörbeeinträchtigung in Österreich“ im Anschluss an die Präsentationen. Erste Ideen für die Erstellung eines Masterarbeitskonzeptes wurden mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Dotter besprochen und diskutiert. Der Vorschlag, Literaturempfehlungen zu senden sowie als Interviewpartner zur Verfügung zu stehen, wurde dankend angenommen. Bereits im Vorfeld zeigte sich Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter sehr kooperativ, war bemüht aufkommende Fragen via Mail zu beantworten und brachte wertvolle Anregungen ein.

Aus praktischer Sichtweise: um einen besseren Einblick in die schulische Praxis bzw. Bereiche der Lernbetreuung, -begleitung und -förderung zu erhalten, wurde das Förderzentrum für Hör- und Sprachbildung in Graz kontaktiert. Hier war Frau DSA Schönberger aus der integrativen Nachmittagsbetreuung eine große Stütze.

Neben der Förderung und Bildung der hörbeeinträchtigten Kinder, stellt diese integrative Einrichtung auch einen wichtigen Rahmen für das soziale Lernen dar. Nach einem gemeinsamen Mittagessen und diversen Freizeitangeboten werden die Kinder bei ihren Hausaufgaben unterstützt, wobei das Hauptaugenmerk auf einer Erziehung zur Selbstständigkeit liegt. Bei Bedarf werden hörbeeinträchtigte Kinder individuell von Native SignerInnen unterstützt. Neben der Betreuung in der Gruppe werden die sogenannten Integrationskinder auch von einem TherapeutInnenteam, bestehend aus LogopädInnen, SprachheillehrerInnen, PsychologInnen und ErgotherapeutInnen, individuell und nach einem gemeinsamen Förderplan begleitet. Dieser wird in interdisziplinärer Zusammenarbeit mit dem LehrerInnen- und TherapeutInnenteam semesterweise erstellt (vgl. Land Steiermark – Amt der Steiermärkischen Landesregierung 2014, o.S.).

Nach mehreren Besuchen in der Nachmittagsbetreuung und dem heilpädagogischen Kindergarten für Hör- und Sprachbildung konnten viele Eindrücke aus dem Betreuungsalltag gesammelt sowie daraus entstandene Fragen geklärt werden. Die praktischen Erfahrungen, die dadurch gewonnen werden konnten, waren vor allem für die Erstellung des Leitfadens bedeutsam. Eine weitere Kontaktvermittlung erfolgte mittels des sogenannten Schneeballsystems, indem Frau DSA Schönberger eine weitere Person nannte. Es erfolgte also auch ein Treffen mit einer „gebärdensprachlichen Begleiterin“, welche hörbeeinträchtigte SchülerInnen in Regelschulen begleitet und als Lernbetreuung bzw. unterstützende Kraft tätig ist. Derzeit begleitet die Assistentin ein gehörloses Kind an einer technischen Schule und war gerne dazu bereit, mehr von ihren persönlichen Erfahrungen im Interview zu erzählen.

Aus Sicht der Betroffenen: wesentlich für die vorliegende Thematik sind natürlich auch subjektive Erfahrungen von Hörbeeinträchtigten selbst. Hierbei sollte vor allem eine Person befragt werden, welche auch im Bereich Bildung tätig ist bzw. engen Kontakt zur Gehörlosenkultur und diversen Organisationen hat. Aufgrund eines früheren Interviews mit dem Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Oberösterreich, welches im Rahmen meines ÖGS Studiums geführt wurde, war Herr Patzak gerne dazu bereit erneut für ein Interview zur Verfügung zu stehen. Ebenso konnten wertvolle Literaturtipps gewonnen und relevante Themen außerhalb des Interviewsettings diskutiert werden.

6.3 Durchführung der Interviews

Je nach Präferenz der Befragten wurden die Interviews in öffentlichen oder privaten Räumlichkeiten durchgeführt. Die Erhebungsphase erstreckte sich über den Zeitraum von Juni bis September 2014. Alle TeilnehmerInnen zeigten großes Interesse und Engagement und standen auch für Fragen außerhalb der Interviews zur Verfügung. Dies war vor allem in der Vorbereitungsphase und Planung der Interviewfragen eine große Unterstützung.

Die Kontaktaufnahme mit den Interviewteilnehmerinnen gestaltete sich auf vielseitige Weise. So wurde, wie bereits zuvor erwähnt im Anschluss einer Tagung, durch ein persönliches Gespräch der erste Kontakt mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Dotter hergestellt. Der E-Mailverkehr erstreckte sich sporadisch über einen Zeitraum von Dezember 2013 bis einschließlich der Finalisierung dieser Arbeit. Das Interview wurde schließlich im Juni dieses Jahres (2014) an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt durchgeführt. Dieses erste Interview (I1) dauerte insgesamt 91 Minuten und wurde mit Einverständnis des Interviewpartners via Tonband aufgezeichnet.

Das zweite Interview (I2) erfolgte mit dem Landesverbandsleiter Mitte Juni und ist mit etwa 37 Minuten das kürzeste Interview. Im Vergleich zu den anderen Interviews war hier jedoch der zeitliche Aufwand in der Vorbereitungsphase deutlich höher, da einige für das Interview relevante Vokabeln erfragt werden mussten und die Fragen in Gebärdensprache eingeübt werden mussten. Ebenso unterscheidet sich die Dokumentationsmethode von den anderen Interviews. Da das Gespräch in Gebärdensprache erfolgte, wurde das Interview per Videoaufzeichnung festgehalten. Diese Interviewsituation war zu Beginn der Durchführung aufgrund der sprachlichen Besonderheit etwas angespannt. Während der Aufzeichnung entwickelte sich das Interview jedoch zu einem normalen Gespräch, in dem die Nervosität durch die angenehme Gesprächsatmosphäre schnell abgelegt werden konnte.

Nach einigen Treffen in den Räumlichkeiten des Förderzentrums für Hör- und Sprachbildung wurde, im Anschluss an die Planungsphase eines speziell für die Pädagogin erstellten Leitfadens, ein neutraler Ort zur Durchführung des Interviews gewählt. Da Frau DSA Schönberger seit langem eng mit der Arbeitsassistenz für Hörbeeinträchtigte koope-

riert, fand das Interview in einem Büro der Arbeitsassistenten statt. Durchgeführt wurde das Interview (I3) Ende Juli und nahm insgesamt 86 Minuten in Anspruch. Ziel war es neben der Beantwortung allgemeiner Fragen auch eine Bandbreite an Praxisbeispielen für die Interviews zu gewinnen.

Das vierte Interview (I4) erfolgte mit einer „gebärdensprachlichen Begleiterin“ eine Woche nach dem ersten gemeinsamen Treffen, Ende September in einem kleinen Restaurant in Graz. Diese Teilnehmerin ermöglichte einen Einblick in die schulische Praxis, indem Erfahrungen in der Begleitung hörbeeinträchtigter SchülerInnen berichtet wurden. Dieses Interview dauerte 63 Minuten.

Im Zuge der Terminvereinbarung für die Interviews wurden die befragten Personen nochmals per E-Mail über das Thema der Masterarbeit, mit deren wesentlichen Kapiteln sowie dem methodischen Vorgang aufgeklärt. Ebenso wurde der Interviewleitfaden im Vorfeld an die Interviewteilnehmerinnen gesendet, um für ein besseres Verständnis des Forschungsvorhabens zu sorgen. Die Überlegung, auch andere Schulen zu befragen war zu Beginn vorhanden, konnte jedoch nicht umgesetzt werden, da trotz mehrmaligen Bemühungen leider keine Interviewtermine zustande kamen. Ebenso wäre an einer Gehörlosenschule für die Durchführung eines Interviews, neben einem enormen bürokratischen Aufwand, eine unprofessionelle Einverständniserklärung zu unterzeichnen gewesen, welche inhaltliche Änderungen zugelassen hätte. Dem wurde nicht zugestimmt. Da alle Befragten ähnliche bzw. gleiche Aussagen getroffen haben, kann die Stichprobe von insgesamt vier Personen damit begründet werden, dass eine Sättigung der Interviewdaten vorliegt.

6.4 Transkription

Damit die Aussagen der Interviews in ihrem Kontext erhalten bleiben können, wurde im Rahmen dieser Forschungsarbeit für die Interviews das wörtliche Protokoll gewählt. Mayring unterscheidet bei der wörtlichen Transkription zwischen der Protokollierung nach der Verwendung des Internationalen Phonetischen Alphabets (IPA), der literarischen Umschrift und der Übertragung in das normale Schriftdeutsch. Bei der zuletzt genannten Methode wird das Interview „geglättet“, indem der Dialekt bereinigt wird und Satzbaufehler behoben werden. Diese Form der Transkription wird vor allem dann verwendet, wenn die Befragten als Experten ihres Feldes gesehen werden (vgl. Mayring 1999, S. 68ff.).

Da der inhaltlich-thematische Aspekt im Vordergrund steht, wurde die Methode der Übertragung in das normale Schriftdeutsch gewählt. Die Transkripte wurden geglättet und nicht wörtlich verfasst. Auch das Video auf Gebärdensprache wurde in die deutsche Schriftsprache übersetzt, da sich aufgrund des grammatikalischen Unterschieds zur deutschen Sprache die Gebärdensprache sehr holprig lesen würde. Um also eine bessere Lesbarkeit garantieren zu können, wurde neben der Protokollierung von Dialekten, non-verbale und paraverbale Äußerungen, auch auf die Verwendung von Transkriptionssystemen verzichtet. Durch die Zeilennummerierung am linken Textrand des Transkripts kann jede Bezugnahme bzw. jedes Zitat auf die einzelnen Interviewpassagen präzise nachgeprüft werden. Um zwischen InterviewerIn und den ExpertInnen unterscheiden zu können wurden diese mit dem Kürzel „A“ für die Interviewerin und „B“ für die Interviewten gekennzeichnet.

Die Interviews wurden nach der zeitlichen Reihenfolge der Gespräche durchnummeriert:

- I1: (91 Minuten, Audio) Interview mit Herrn Univ.-Prof. Dr. Dotter, pensionierter Univ.-Prof an der Universität Klagenfurt.
- I2: (37 Minuten, Video) Interview mit Herrn Patzak, Landesverbandsleiter
- I3: (86 Minuten, Audio) Interview mit Frau DSA Schönberger, Dolmetscherin/NABE
- I4: (63 Minuten, Audio) Interview mit gebärdensprachlicher Begleiterin, Dolmetscherin

6.5 Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse

Wie bereits beschrieben, wurden die aufgezeichneten Interviews im Anschluss vollständig transkribiert. Um die Menge der Daten besser organisieren zu können und eine weitere Bearbeitung zu ermöglichen wurde im nächsten Arbeitsschritt mit dem MAXQDA Programm gearbeitet.

Mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (engl. qualitative data analysis, QDA) können Inhalte zugeordnet und interpretiert werden. Aus den gesammelten Daten werden ausgewählte Teile nach ihrem Inhalt einem Code, der auch als Kategorie oder Node bezeichnet werden kann, zugeordnet (vgl. Heimgartner 2012, S. 304). Diese systematische Vorgehensweise unterscheidet die Inhaltsanalyse von der interpretativen, hermeneutischen Bearbeitung der Daten. Insgesamt wird zwischen drei Grundformen des Interpretierens unterschieden: der Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung (vgl. Mayring 1999, S. 91f.). Die Arbeit mit dem Programm MAXQDA folgt am ehesten dem Modell der Strukturierung. Diese wird von Mayring wie folgt beschrieben:

„Ziel der Analyse ist es, bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (ebd., S. 92).

Um das gewonnene Datenmaterial verarbeiten zu können wurden zuerst die im Microsoft Word fertiggestellten Interviewtranskripte im Rich-Text-Format (.rtf) abgespeichert und in MAXQDA Programm übertragen. Anschließend wurden die im Leitfaden zuvor festgelegten Haupt- und Unterkategorien erstellt und durch Farben unterschiedlich gekennzeichnet. Neben den zuvor festgelegten Codes und Subcodes wurden zusätzlich weitere Subcodes aus dem Datenmaterial induktiv gewonnen. Dabei wurden diese entweder, während der Bearbeitung der Texte, direkt in MAXQDA erstellt oder den zuvor markierten Papierausdrucke der Interviews entnommen. In einem weiteren Schritt wurden schließlich die jeweiligen Interviewpassagen den passenden Kategorien zugeordnet. Diese Zuordnung zu den entsprechenden Kategorien bzw. Codes wird in der Literatur vorrangig als „codieren“ bezeichnet (vgl. Heimgartner 2012, S. 307). Das Erstellen von Memos ermöglichte es, die Kategorien zu beschreiben und klar voneinander zu trennen. Die nun folgende Abbildung (Abb. 6) zeigt die erstellten Kategorien und Subkategorien im MAXQDA Programm.

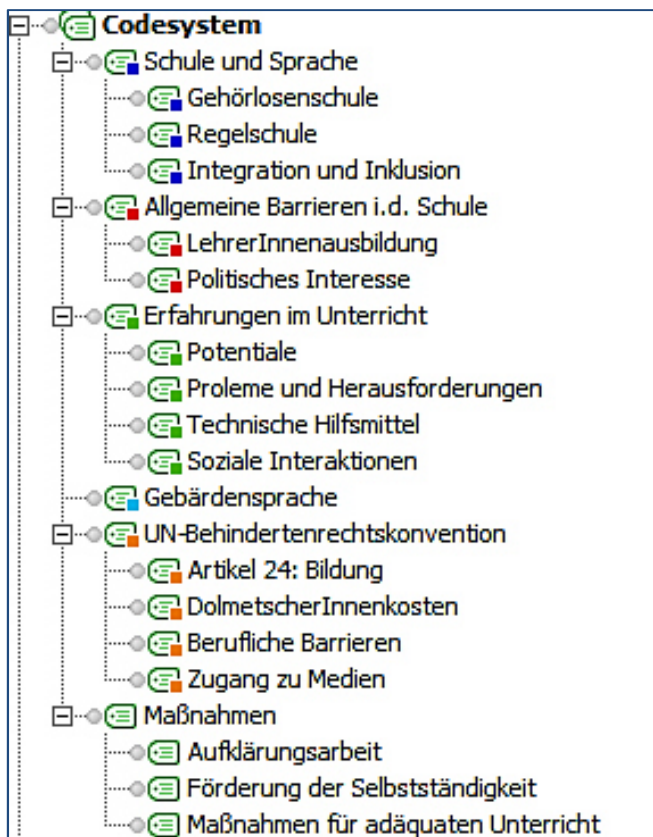


Abb. 6: Darstellung der Kategorien und Subkategorien

Mit einem Klick auf die Symbolleiste des Fensters „Liste der Codes“ und in weiterer Folge „Übersicht Codings“, konnte eine Übersicht über die einzelnen Codes und deren zugeordneten Codings bzw. Textpassagen gegeben werden. Die Arbeit mit MAXQDA ermöglichte somit eine klare und einfache Vorgehensweise. Im Anschluss wurde auch die „Liste der Codings“ als Rich-Text-Format (.rtf) abgespeichert und in Microsoft Word exportiert. So konnten die nach Themen strukturierten Codes mit den dazu passenden Codings aufgezeigt werden. Um die Interviews schließlich auswerten und interpretieren zu können wurde mit den herausgefilterten Daten – Codings – wieder im Microsoft Word weitergearbeitet.

7 Auswertung der Daten

7.1 Schule und Sprache

7.1.1 Gehörlosenschulen in Österreich

Die Diskussion über Laut- oder Gebärdensprache, als geeignete Kommunikationsform für hörbeeinträchtigte Kinder, ist bis in die heutige Zeit aktuell. Doch heute kaum noch vorstellbar sind die Erfahrungen von Frau DSA Schönberger, Pädagogin im Bereich der Nachmittagsbetreuung am Förderzentrum Graz. Die Lautsprache hatte vor etwa 30 Jahren einen noch höheren Stellenwert. Zu Beginn ihres beruflichen Werdegangs am Förderzentrum Graz war die Gebärdensprache noch streng verboten: „wir durften nicht einmal natürliche Gebärden machen wie ‚müde‘, ‚schlafen‘ oder ‚weinen‘. (I3, 16-17). Auf die Frage, wie sie schließlich die Gebärdensprache erlernt hat, berichtet Frau DSA Schönberger folgendes:

„Zu dieser Zeit waren so an die 100 gehörlose Kinder und Jugendliche aus der ganzen Steiermark am Förderzentrum. Die haben von Montag bis Freitag dort geschlafen. Die Kinder haben natürlich untereinander gebärdet, aber ich habe nichts verstanden. Deshalb war es für mich interessant die Gebärdensprache zu lernen. Und immer wenn ich zu meiner damaligen Chefin gegangen bin und erfragen wollte, wo man Kurse dafür machen kann, hat diese geantwortet, dass die Kinder sprechen lernen sollen (...) Zur damaligen Zeit gab es eine gehörlose Lehrerin. In den Pausen bin ich oft zu ihr gegangen und wollte die Gebärdensprache lernen (...) Mit der Zeit haben die Kinder und Jugendlichen bemerkt, dass ich etwas verstehe. Das hat ihnen gefallen. Im Nachtdienst haben wir dann oft Vokabeln geübt. Aber die Grammatik war kein Thema. Die kannten sie auch selbst nicht“ (I3, 18-29).

Ihr Interesse an der visuellen Kommunikation wurde von der Schulleitung nicht akzeptiert: „Ich habe deswegen auch schlechte Dienstbeurteilungen bekommen. Heute kann man sich das nicht mehr vorstellen. aber zu Beginn meiner Karriere war das so.“ (I3, 43-44).

Auch Herr Patzak, selbst hochgradig schwerhörig, berichtet von seinen Erfahrungen in Bezug auf das „Gebärdensprachverbot“ an der Schwerhörigenschule Wien: „In der Volksschule war auch alles oral ausgerichtet. Aber in der Pause haben wir gebärdet. Da haben wir mit Freude darauf losgebärdet. Aber wenn uns ein Lehrer dabei erwischt hat, wurden wir geschimpft. Das durften wir nicht“ (I2, 38-40). Auf die Frage, ob also die Gebärden-

sprache an der Schule verboten war, antwortet der Befragte mit den Worten: „Ja, wir durften nicht gebärden. Zu meiner Zeit damals durfte man in der Schule nicht gebärden“ (I2, 42-43). Auf die Frage, ob er sich dadurch unterdrückt fühlte, antwortet der Befragte mit folgenden Worten:

„Ja. Ich wurde schon unterdrückt. Also in der Schule im Unterricht aber auch in der Pause. Ich hatte das Gefühl, ich bin frei, habe mich gefreut und wollte mit den anderen gebärden, aber wenn uns die Erzieher und Lehrer dabei gesehen haben, wurden wir geschimpft. Sie sagten: ‚Was soll das? Nicht schon wieder gebärden!‘ und wir haben die Köpfe eingezogen und damit aufgehört. Sie wollten, dass nur in Lautsprache kommuniziert wird. Da wurde ich schon unterdrückt. Als Kind ist dir das nicht bewusst, aber später und jetzt schon. Das war auf alle Fälle negativ“ (I2, 65-71).

Welche negativen Auswirkungen der lautsprachorientierte Unterricht auf das Lernverhalten ausübte, wird mit der Aussage „ich habe oft nichts mitbekommen. Ständig die deutsche Lautsprache (...) ich konnte nicht viel verstehen und vieles ist an mir vorbeigegangen“ (I1, 48-50) verdeutlicht. Zwar wurde von den LehrerInnen immer wieder alles wiederholt „aber wirklich verstanden habe ich das nicht“ (I1, 51). Dieses Zitat untermauert die von Krammer (2010, S. 291) aufgezeigte Problematik, dass ein oral ausgerichteter Unterricht zu enormen Wissensdefiziten in allen Bereichen führt.

Auch in der heutigen Zeit bedeutet der Name „Schwerhörigenschule“ oder „Landeszentrum für Hörgeschädigte“ nicht unweigerlich, dass der Unterricht für hörbeeinträchtigte SchülerInnen auch in Gebärdensprache erfolgt oder zumindest eine gebärdensprachliche Unterstützung herangezogen wird. Die Lautsprache spielt noch immer eine große Rolle: „Es gibt auch heute noch Schulen, in denen die Gebärdensprache nicht erwünscht ist. In Wien gibt es eine Direktorin, die gegen die Gebärdensprache ist“ (I2, 193-195). Die Stellung der Lautsprache ist vor allem auf den Lehrplan zurückzuführen: „Das ist auch der Auftrag der Lehrpläne. Es steht ja nicht dezidiert drinnen, dass die Gebärdensprache ein eigenes Unterrichtsfach ist“ (I3, 76-77). Und im Folgenden: „Alle Schulen haben den Auftrag oral zu unterrichten. Es nennt sich auch keine Schule wirklich Gehörlosenschule. Meist Förderzentrum für Hörgeschädigte oder Schwerhörigenschule“ (I3, 69-71). Paradox in diesem Zusammenhang ist die Stellungnahme einer österreichischen Schule zum Thema Gehörlosigkeit. So geht diese Schule sogar davon aus, dass es keine gehörlosen SchülerInnen gibt, sondern „lediglich“ hochgradig schwerhörige (I3, 71-72). Und auch Univ.-Prof. Dr. Dotter gibt an, dass es in Österreich noch Schulen gibt, wie beispielsweise

in Tirol, die bevorzugt Lautsprache unterrichten (I1, 93). Ob es sich dabei um dieselbe Schule handelt, konnte nicht erfragt werden.

Einen Einblick in die schulische Praxis ermöglicht das Interview mit Frau DSA Schönberger. Die Stellung der Gebärdensprache am Förderzentrum Graz sowie die Unterrichtsmethode an sich werden von ihr damit beschrieben, dass am Förderzentrum die Klassen integrativ geführt sind. In einer solchen Integrationsklasse unterrichten immer zwei LehrerInnen – ein/e VolksschulpädagogIn und ein/e SonderpädagogIn (I3, 79-80). Der Unterricht sieht dabei wie folgt aus:

„Es sind immer zwei Lehrer in der Klasse. Manchmal auch ein dritter. Im Deutschunterricht und Mathematik wird gleichzeitig unterrichtet. Bei Sachkunde beispielsweise, wird meist die Kleingruppe, das sind die hörbehinderten oder sprachentwicklungsbehinderten Kinder, in einem separaten Raum mit einer Nativ Signerin und gebärdensprachkompetenten Lehrerin unterrichtet, indem das Thema erarbeitet wird und im Anschluss geht man wieder in die Großgruppe zurück“ (I3, 80-85).

Die PädagogInnen sind jedoch nicht alle gebärdensprachkompetent. Lediglich der/die SonderpädagogIn hat Gebärdensprachkenntnisse: „Der Zweitlehrer, also Integrationslehrer, muss es können. Die Frage ist jedoch wieviel dieser kann. Es gibt zwar viele Integrationslehrer, aber gebärdensprachkompetente gibt es nicht viele“ (I3, 337-339). Auch eine weitere befragte Person geht auf das Thema „gebärdensprachkompetente PädagogInnen“ ein und äußert sich mit einer ähnlich kritischen Aussage: „An den Gehörlosenschulen sind oftmals Pädagoginnen, die oft mehr oder weniger gut Gebärdensprache können – die den Unterricht sozusagen auf Deutsch, aber unterstützt durch die Gebärdensprache abhalten“ (I4, 71-73).

In Bezug auf die „Gehörlosenschulen“ kann also gesagt werden, dass zwar einige die Gebärdensprache akzeptieren und als Kommunikationsmittel verwenden, die Lautsprache jedoch noch immer einen sehr hohen Stellenwert hat: „(...) ich glaube, dass die meisten Gehörlosenschulen eher oral unterrichten und eben manchmal mit Pädagogen, die das sehr gut in Gebärdensprache aufbereiten und manche, die das wieder weniger gut können“ (I4, 79). „Aber seit der Anerkennung 2005 traut sich keine Schule mehr zu sagen, dass es die Gebärdensprache nicht gibt. Aber das ist im Grunde Etikettenschwindel“ (I3, 72-74). Im Allgemeinen wirft die Situation der speziell für hörbeeinträchtigte Kinder ausgerichteten Schulen viele Fragen auf. Zwar wissen alle befragten Personen über das

derzeitige Schulangebot für hörbeeinträchtigte Kinder Bescheid, doch die Frage, welche Unterrichtssprache in den jeweiligen „Gehörlosenschulen“ verwendet bzw. bevorzugt wird, bleibt weitgehend unbeantwortet. Die Befragten äußern sich dazu lediglich mit Annahmen: „Ich vermute schon, dass die Tiroler noch relativ stark lautsprachlich orientiert sind. Das ist aber nicht einfach zu sagen“ (I1, 93-94) und „an den Gehörlosenschulen sind oftmals Pädagoginnen, die oft mehr oder weniger gut Gebärdensprache können, die den Unterricht sozusagen auf Deutsch, aber unterstützt durch die Gebärdensprache abhalten. Inwiefern das bilingual ist, kann ich nicht beurteilen (...) Aber ich glaube, dass die meisten der Gehörlosenschulen eher oral unterrichten“ (I4, 71-74, 77).

Auch in Bezug auf den bilingualen Unterricht können keine genauen Aussagen getroffen werden. Aktuell gibt es keinen bilingualen Unterricht, „da bilingual nur mit einem gehörlosen und einem hörenden Lehrer funktioniert“ (I3, 48-49). Auf die Frage, ob in Österreich bilinguale Unterrichtsformen angewandt werden, nennen zwei der Befragten ein bekanntes Projekt aus früheren Zeiten, welches durchwegs positiv aufgenommen wurde:

„Das Projekt in Graz ist vier Jahre gelaufen. Ich glaube die zwei Lehrenden waren wirklich zufrieden mit den Ergebnissen und es hat gut geklappt, aber diverse politische oder finanzielle Gründe haben das nicht weiter laufen lassen. Auch in Wien hat es vor nicht allzu langer Zeit ein bilinguales Schulprojekt gegeben, aber da weiß ich auch nicht wie das weitergegangen ist“ (I4, 87-91).

Die gleiche Person gibt an, dass Schulversuche dieser Art immer zu ähnlichen Ergebnissen geführt hätten und kritisiert vor allem politische Entscheidungen. Die Resultate dieser speziellen Unterrichtsform haben aufgezeigt, „dass es eine gute Unterrichtsvariante für gehörlose Schüler ist. Scheinbar ist es aber noch nicht bis in die Politik durchgedrungen oder bis zu jenen Leuten, die diese Entscheidungen treffen“ (I4, 94-97). Und auch Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter erwähnt das Projekt, das vor einigen Jahren in Klagenfurt durchgeführt wurde. Dabei wurde hauptsächlich in Gebärdensprache kommuniziert und Deutsch als Zweitsprache herangezogen (I1, 145-147). Die positiven Erfahrungen die dabei gewonnen werden konnten, beschreibt er wie folgt:

„Es war gigantisch. Wir haben wirklich gesehen, dass durch diese Einführung die Schüler die Möglichkeit bekommen haben sich visuell auszudrücken. Das war mehrfach erkennbar. Ich meine der Unterricht war (...) sogar gestört weil sie plötzlich Fragen stellen konnten. (...) Ich habe so etwas selten erlebt“ (I1, 147-151).

Die Neugier der Kinder wird mit der Fragephase eines normal hörenden Kindes verglichen. Dabei standen vor allem folgende Fragen im Mittelpunkt: „Zentral und offensichtlich war die Frage: gibt es andere wie mich? Oder die Frage, wie das mit dem Sterben ist. Oder aber auch die Geschichte“ (I1, 153-155). Erst da bekamen die Kinder ein Gefühl für die Zeitgeschichte. „Die Kinder sind richtig aufgewacht. (...) Das war sozusagen alles eine Explosion oder ein Aufblühen“ (I1, 162-164).

Aufgrund fehlender finanzieller Mittel oder diversen anderen Gründen politischer Entscheidungsträger blieb es bisweilen bei Projekten. Derzeit kann keine Schule genannt werden, die bilingualen Unterricht abhält: „So, wie es jetzt ist, ist es nicht bilingual. Es gibt die hörende Lehrerin, die keine Gebärdensprache kann und die Sonderschullehrerin, die ein bisschen Gebärdensprache kann“ (I3, 339-341).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Lautsprache noch immer fester und wesentlicher Bestandteil im Unterricht mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen ist. Aufgrund der Tatsache, dass viele PädagogInnen oftmals nur Grundkenntnisse in Gebärdensprache aufweisen, können die Kinder nicht ausreichend bzw. ihren Bedürfnissen entsprechend gefördert werden. „Sie können zu wenig um den Unterrichtsstoff zu vermitteln“ (I3, 339). Zu kritisieren ist auch die fehlende Transparenz in Bezug auf das derzeitige Schulsystem. Vor allem Univ.-Prof. Dr. Dotter übt starke Kritik: „(...) wir wissen nicht wie es dort aussieht. Also das ist völlig unklar und wird europaweit beklagt, dass es keine Daten gibt die wirklich relevant sind – zur Sprachentwicklung, kognitiven Entwicklung, Unterrichtsmethodik, usw. Schulen gibt es in Wien, Linz, Salzburg ... aber das wäre eben alles noch im Konkreten zu erforschen“ (I1, 67-70).

7.1.2 Die Situation in der Regelschule

Eine Frage die sich im Kontext dieser Masterarbeit immer wieder gestellt hat war, wie die Situation hörbeeinträchtigter Kinder aussieht, die nicht die Möglichkeit haben eine „Gehörlosenschule“ zu besuchen bzw. im ländlichen Bereich wohnen. Dazu äußern sich zwei der interviewten Personen mit ähnlichen Bedenken:

- „Aber ich stelle mir auch die Frage, wie gehörlose Kinder am Land unterrichtet werden. Da ist zum Beispiel ein Gehörloser alleine in einer Klasse. Es können

gar nicht so viele Pädagoginnen gebärden und ob dann genau dort jemand ist, der die Gebärdensprache beherrscht, ist sehr unwahrscheinlich“ (I4, 105-109).

- „Das ist ein schwieriges Thema zu dem ich zwei Stunden erzählen könnte. Wenn das Kind im Einzugsbereich mit einer Stunde Autofahrt wohnt, hat es die Möglichkeit das Förderzentrum zu besuchen. Entscheiden sich aber die Eltern dafür, ihr Kind in eine Integrationsschule irgendwo in der Steiermark zu geben, dann müssen dort mindestens fünf Bescheidkinder in einer Klasse sein, damit eine zweite Lehrerin da ist. Das ist in einer kleinen Volksschule am Land aber sehr selten“ (I3, 92-97).

Mit „Bescheidkinder“ werden in diesem Zusammenhang jene Kinder mit einem Bescheid nach dem Behindertengesetz bezeichnet (I3, 103). Bilden diese gemeinsam mit anderen behinderten Kindern eine Anzahl von mindestens fünf „Bescheidkindern“ in einer gemeinsamen Klasse, so wird der/die PädagogIn von einem/einer zweiten unterstützt. Im Regelfall sind in einer Integrationsklasse jedoch unterschiedliche Formen von Behinderungen vorhanden, sodass es beispielsweise sein kann, dass ein hörbeeinträchtigtes Kind gemeinsam mit einem/einer RollstuhlfahrerIn oder einem Kind mit Down Syndrom in einer Klasse unterrichtet wird (I3, 97-99). Dies ist insofern als kritisch zu betrachten, als dass diese Kinder alle in einer gemeinsamen Klasse sind, „aber ein sinnesbehindertes Kind braucht einen ganz anderen Unterricht als ein körperbehindertes Kind“ (I3, 99-103).

Besuchen jedoch weniger als drei behinderte SchülerInnen eine Klasse, so unterrichtet lediglich ein/e PädagogIn die stundenweise von einem/einer sogenannten „StützlehrerIn“ unterstützt wird: „Für das hörbehinderte Kind kommt dann einmal in der Woche vom Förderzentrum ein mobiler Lehrer. Einmal in der Woche für eine Stunde“ (I3, 105-107). Doch bis überhaupt eine solche Unterstützungsmaßnahme in Anspruch genommen werden kann, vergeht oftmals viel Zeit. So berichtet eine Interviewpartnerin von einer Volksschullehrerin in ihrer Verwandtschaft, die vor einigen Jahren ein schwerhöriges Kind in ihrer Klasse hatte – „schwerhörig aber doch so, dass es die Unterstützung mit Gebärdensprache braucht“ (I4, 111-112). Bis hier eine geeignete Betreuungsform gefunden werden konnte, verging sehr viel Zeit: „Obwohl sie schon vorher wussten, dass ein schwerhöriges Kind auf die Schule kommt, hat es lange gedauert bis jemand gefunden wurde, der in der Woche für eine Stunde kommt. Bis dahin war schon Dezember. Die Mühlen laufen sehr langsam“ (I4, 112-115). Beide im schulischen Bereich tätigen Personen erwähnen in diesem Zusammenhang immer wieder das geringe Ausmaß dieser Un-

terstützungsmaßnahme: „Das sind Peanuts. Bis einmal die richtige Hilfe gefunden wird dauert es viel zu lange und dann erfolgt die Betreuung durch so wenige Stunden. Das ist eigentlich ein Wahnsinn“ (I4, 123-1245). Denn in dieser einen Stunde soll die mobile Betreuung „mit dem Lehrer, mit den Eltern und mit dem Kind arbeiten und auch schauen wo das Kind steht“ (I3, 107-108). Bei CI-TrägerInnen die lautsprachlich sehr gut entwickelt sind oder leichtgradig schwerhörigen Kindern erfordert diese besondere Situation vielleicht ein geringeres Maß an Betreuung, doch „bei hochgradig schwerhörigen oder gehörlosen Kindern geht sehr, sehr viel unter. In der Volksschulzeit, wie auch später in der Hauptschulzeit“ (I3, 110-112). In diesem Zusammenhang kritisieren alle Befragten den Inklusionsgedanken der Politik. So sei Inklusion bei den aktuellen Gegebenheiten des schulischen Bereiches nicht sinnvoll bzw. umsetzbar. Darauf soll nun im folgenden Kapitel eingegangen werden.

7.1.3 Integration und Inklusion in der Praxis

Die bereits zusammengefassten Interviewpassagen haben ergeben, dass jene Kinder, die nicht die Möglichkeit haben eine für sie speziell ausgerichtete Schule zu besuchen, eine Regelschule besuchen. Sind in einer Klasse mehr als fünf behinderte Kinder, so ist als Unterstützung neben dem/der PädagogIn auch ein/e SonderpädagogIn anwesend. Das hörbehinderte Kind kann in diesem Kontext aber kaum ausreichend gefördert werden. Schlimmer noch ist die Situation, wenn eine Integrationsklasse aufgrund der geringen Anzahl behinderter Kinder nicht zustande kommt. Hier werden die hörbeeinträchtigten SchülerInnen mit einem/einer einzigen PädagogIn alleine gelassen. Die befragten ExpertInnen sind dabei folgender Meinung:

„Wenn du in einer Gruppe von gehörlosen Schülern bist, kannst du in deiner Sprache kommunizieren und du hast eine Community. Wenn du aber in einer Klasse bist, irgendwo am Land, nicht gut integriert und alleine, dann ist es schwierig (...) Der gehörlose Schüler ist ganz auf sich alleine gestellt. Aber wenn mehrere Gehörlose in einer Klasse sind, ist das super (...) Eine Lehrerin ohne Vorerfahrungen hat oft nicht die geeignete Ausbildung oder keine Ahnung, wie sie mit einem gehörlosen Kind umgehen soll. Das Kind ist also nicht richtig gefördert und ist hinten nach. Es passiert dann oft, dass viele denken, Gehörlose wären dumm. Sie werden oftmals falsch eingeschätzt und ihre Fähigkeiten unterschätzt (I4, 302-312).

Herr Patzak schließt sich dieser Aussage ebenfalls an, indem er anmerkt, dass aufgrund der fehlenden oder eingeschränkten Kommunikation gehörlose Kinder oftmals unterschätzt oder gar für leistungsschwach bzw. minderbegabt gehalten werden:

„Wenn die Kinder in die Schule kommen und der Lehrer keine Gebärdensprache kann, verstehen die Kinder kaum etwas. Die Lehrer verstehen die Antworten der Kinder auf eine ihrer Fragen nicht, obwohl diese richtig wäre. Oft glauben sie dann, sie wären dumm. Aber sie könnten – aber in ihrer Sprache“ (I2, 210-213).

Frau DSA Schönberger ist der Meinung, dass Integration nur dann sinnvoll ist, wenn eine gebärdensprachkompetente Lehrperson anwesend ist. Ebenfalls macht sie auf die Problematik der fehlenden Vorbildfunktion aufmerksam, welche für die Kinder von enormer Wichtigkeit wäre:

„Meine persönliche Meinung, und da bin ich total gegen die politische Meinung, ist, dass für Sinnesbehinderte außerhalb von Zentren Integration dann möglich wäre, wenn in der Klasse eine gebärdensprachkompetente Person ist. Denn gehörlose und auch sehbehinderte Schüler brauchen Vorbilder. Sie wissen nicht, was ein Gehörloser erreichen oder werden kann. Außer sie haben selbst gehörlose Eltern (...) Viele gehörlose Kinder haben noch nie einen gehörlosen Erwachsenen gesehen“ (I3, 119-127).

Im weiteren Verlauf des Gespräches geht Frau DSA Schönberger, neben der Notwendigkeit einer Vorbildfunktion, auf das eigentliche Problem, nämlich die eingeschränkte Teilnahme am Unterricht resultierend aus der Hörbeeinträchtigung, ein: „Ein Kind, das draußen in der Integration ist, bekommt nichts mit“ (I3, 215-216). Zwar seien ihres Erachtens die SchülerInnen sozial gut integriert „aber was das Kind eigentlich könnte, das geht vollkommen verloren“ (I3, 114-116).

Univ.-Prof. Dr. Dotter geht auf die vorliegende Problematik ein, indem er die einzelne Person hervorhebt und auf individuelle Betreuungsmaßnahmen aufmerksam macht: „Das Kriterium wäre eben immer zu schauen, ob das Kind dem Unterricht folgen kann. Ist das nicht der Fall, dann fehlt etwas“ (I1, 187-188). In Anbetracht der aktuellen Situation hinterfragt er den Inklusionsbegriff: „Da muss ich sagen: Entschuldigung, aber haben Sie gemeint, dass Inklusion so funktioniert?“ (I1, 186). In weiterer Folge fügt er hinzu, dass engagierte LehrerInnen „nicht alleine in der Klasse gelassen werden dürfen und auch nicht verlangt werden darf, dass sie die drei oder fünf behinderten Kinder mitziehen können“ (I1, 205-206). Dies sei seiner Meinung nach „unmöglich“ (I1, 207). Inklusion dürfe nicht so gemacht sein, „dass das hörbeeinträchtigte Kind nichts mitkommt. Ich

muss eine Organisationsform finden, die, sagen wir wie es ist, nicht zu sehr aufhält“ (I1, 264-266). Die fehlende Kommunikation im Schulalltag führt schließlich dazu, dass die hörbeeinträchtigten SchülerInnen nicht nur Schwierigkeiten haben dem Unterricht zu folgen, sondern auch sozialen Interaktionen oftmals an ihnen vorbei gehen. Dazu nennt Frau DSA Schönberger folgendes Beispiel:

„Wenn hinten etwas passiert oder beispielsweise eine Mitschülerin einen Witz macht, dann lachen alle. Bis jedoch das gehörlose Kind etwas mitbekommt ist alles schon wieder vorbei. Wenn die Lehrerin das ganz kurz dolmetscht, dann ist das Kind zwar hinten nach aber es hat auch verstanden worum es geht. Aber was macht man mit einem Gehörlosen in einer Klasse am Land? Der Schüler bekommt von dem alles nichts mit“ (I3, 216-212).

Den Vorteil sehen die Befragten unter den derzeit vorherrschenden Gegebenheiten deshalb in „sonderpädagogischen Zentren. Hörbeeinträchtigte SchülerInnen können hier eine Gruppe bilden und miteinander kommunizieren. Herr Patzak, Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Oberösterreich, berichtet von seinen eigenen Erfahrungen, indem er angibt, dass er in der Schwerhörigenschule in Wien „das Gefühl hatte nicht alleine zu sein“ (I2, 54). Positiv sieht er, dass ihm die Gruppe einen Halt gab und ein Gefühl von Zusammenhalt entstehen ließ: „Es gab viele andere hörbeeinträchtigte Kinder und wir waren eine Gruppe. Wenn ich alleine unter lauter hörenden Kindern gewesen wäre, wäre das etwas ganz anderes gewesen“ (I2, 54-56). Zu einem späteren Zeitpunkt fügt er noch hinzu, dass die Integration eines einzelnen hörbeeinträchtigten Kindes in eine Klasse „nicht gut ist“ (I2, 190). Im Förderzentrum Graz sind beispielsweise mehrere hörbeeinträchtigte Kinder in einer gemeinsamen Klasse „und verbringen auch in der Nachmittagsbetreuung viel Zeit, in der sie miteinander gebärden können. Das finde ich schon toll“ äußert sich eine Person zum Thema „Gehörlosenschule“ (I4, 103-105). Dem Kind wird so die Möglichkeit geboten mit seinen MitschülerInnen und LehrerInnen zu kommunizieren.

Trotz der vielen Kritiken ist an dieser Stelle anzumerken, dass dies nicht auf alle hörbeeinträchtigten SchülerInnen in Regelschulen zutrifft. Es ist zu unterscheiden, ob es sich um eine leichtgradige oder hochgradige Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit handelt. Wichtig in diesem Zusammenhang ist, die Situation „individuell zu betrachten“. Die unterschiedlichen Bedürfnisse müssen dabei berücksichtigt werden. (I4, 307).

7.2 Allgemeine Barrieren des Schulsystems

Univ.-Prof. Dr. Dotter macht insbesondere darauf aufmerksam, dass im Unterricht vielmehr auf die Bedürfnisse der einzelnen SchülerInnen geachtet werden muss: „Wenn die Gefahr besteht, dass der Schüler die Klasse nicht schafft, muss früher reagiert werden“ (I1, 243-244). In erster Linie ist es eine Frage der Organisation, „es soll nicht so sein, dass das Kind im September in die Schule kommt und bereits die Förderung feststeht. Diese geht dann bis zum Ende des Schuljahres so weiter, egal was passiert. Das kann nicht sein“ (I1, 234-236). Nach Univ.-Prof. Dr. Dotter sei es die Aufgabe der Schulbehörde hier nachzufragen. Ebenso fordert er ein Monitoring bzw. eine kleine Kommission, welche bei Anzeichen eines Entwicklungsrückstandes der SchülerInnen sofort einschreiten muss und nicht zu lange warten darf (I1, 236-239). Herr Patzak ist gleicher Meinung und spricht sich für eine/einen SchulinspektorIn aus, „der in die Schule hineingeht und auch den Bildungsstand der Gehörlosen überprüft“ (I2, 214-215).

Als problematisch sieht Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter, wie auch bereits den vorigen Kapiteln entnommen werden kann, das fehlende schulische Angebot für hörbeeinträchtigte Kinder: „Es sind bislang keine Angebote da, zwischen denen sich Eltern und Schüler die geeignete Form aussuchen können. Bei jeder anderen Behinderungsform können sich die Eltern viel eher entscheiden“ (I1, 76-78). Frau DSA Schönberger fordert in diesem Zusammenhang den landesweiten Ausbau von Förderzentren: „Deshalb wären drei oder vier solche Zentren in der Steiermark notwendig“ (I3, 140-141).

Auch die von Grünbichler und Andree (2009) aufgezeigte Problematik der mangelnden Grundqualifikationen, Allgemeinbildung und Sprachkompetenz wird in der Mehrheit der Interviews angesprochen, wie folgendes Zitat untermauert: „Oft ist das Schulzeugnis zu hinterfragen. Kann die gehörlose Person wirklich zwei Fremdsprachen?“ (I1, 277-278). Die InterviewpartnerInnen kritisieren die Tatsache, dass viele Gehörlose trotz eines Pflichtschul- oder Lehrabschlusses nicht oder nur unzureichend die erforderlichen Fähigkeiten und Kenntnisse aufweisen. Die SchülerInnen werden quasi „durchgeschummelt“; die schlechte Bildungssituation kaschiert.

7.2.1 LehrerInnenausbildung

Die bisher aufgezeigten Probleme im schulischen Bereich sind vor allem auf das bildungspolitische Interesse sowie dem damit einhergehenden Lehrplan zurückzuführen. Wie bereits in Kapitel 3.3.2 beschrieben, wird zwar der Gebärdensprache in der Novellierung des Lehrplanes bei weitem mehr Beachtung geschenkt, indem geschrieben steht, dass „neben dem Erwerb der Gebärde als Mittel der Kommunikation und zur Beschaffung von Informationen“ auch die Identitätsfindung der SchülerInnen und die damit verbundene Akzeptanz der Hörbeeinträchtigung sowie die Anwendung der Gebärdensprache im Mittelpunkt stehen (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 33), doch die Umsetzung in die Praxis ist beinahe unmöglich. Als Grund dafür werden in der Literatur zu wenig gebärdensprachkompetente PädagogInnen sowie die dennoch hohe Stellung der Lautsprache im Lehrplan genannt (vgl. Krausneker 2004, S. 9). Dies lässt sich auch in den durchgeführten Interviews bestätigen. Grundlegend sind die ExpertInnen der Meinung, dass es mehr PädagogInnen braucht, „die gebärden können und nicht nur zwei Semester einen Kurs besucht haben. Die auch mit der Problematik, der Gehörlosenkultur und Gehörlosengemeinschaft vertraut sind“ (I4, 366-368).

Es wird auf eine entsprechende Ausbildung für PädagogInnen aufmerksam gemacht. Nach der derzeitigen Lage müssen SonderpädagogInnen zwar ein zusätzliches Jahr eine Ausbildung machen, diese kommt jedoch viel zu kurz:

„Da ist einmal im Monat insgesamt ein Jahr lang eine Blockveranstaltung. Es finden Einheiten zu technischen Hilfsmitteln, wie Kinder im Unterricht richtig sitzen sollen oder wie Texte einfach aufbereitet werden können statt. Aber das Thema Gebärdensprache wird genau einen einzigen Tag lang von einem Gehörlosen selbst besprochen. Das ist viel zu wenig. Viel zu wenig. Diese Lehrerinnen haben zwar die Ausbildung aber noch nie ein gehörloses Kind gesehen“ (I3, 326-335).

Herr Patzak, Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Österreich, ist gleicher Meinung und hebt vor allem die Vermittlung der Gehörlosenkultur für wichtig: „Neben der Gebärdensprache muss auch die Kultur vermittelt werden und Sensibilisierung ist auch ganz wichtig. Dann kann man in einer Gehörlosenschule arbeiten und sagen man kann gebärden“ (I2, 226-229). In Bezug auf die mangelnden Gebärdensprachkenntnisse, welche auf eine viel zu geringe Anzahl von Kursstunden zurückzuführen ist, gibt Herr Patzak an, dass der Gehörlosenbund insgesamt 800 Stunden Gebärdensprachkurs fordert

(I2, 226). Die viel zu wenigen Stunden führen laut Herrn Patzak dazu, dass die PädagogInnen nicht wissen, wie sie mit dem Thema Gehörlosigkeit oder Hörbeeinträchtigung im Allgemeinen umgehen sollen: „Erstens sind die Lehrer nicht gebärdensprachkompetent und zweitens wissen sie nicht, wie man mit den Kindern umgehen soll“ (I2, 118-120). Im weiteren Verlauf des Gespräches zeigt sich die Problematik sehr deutlich, als er auf die Unsicherheit der PädagogInnen aufmerksam macht: „Es gibt Lehrerinnen, die bei uns anrufen, weil sie nicht wissen wie sie mit einem hörbeeinträchtigten Kind umgehen sollen“ (I2, 196-197). Meist kommen die PädagogInnen dann persönlich in den Landesverband oder Herr Patzak selbst kommt in die jeweilige Schule und leistet dort Aufklärungsarbeit (I2, 198-199).

Die Forderung nach selbst gehörlosen GehörlosenpädagogInnen steht im Mittelpunkt, wenn es um die Barrieren und Möglichkeiten des schulischen Bereiches geht. Die ExpertInnen kritisieren vor allem die starre LehrerInnenausbildung, die es Gehörlosen nicht ermöglicht den Beruf als PädagogIn auszuüben. Gehörlose können zwar die pädagogische Hochschule besuchen, ein Abschlusszeugnis erhalten sie jedoch nicht. Frau DSA Schönberger nennt dazu ein Beispiel „Da gibt es in Österreich nur drei soweit ich weiß. (...) Die hat ihre Ausbildung an der PÄDAK gemacht, aber kein Abschlusszeugnis als Lehrerin bekommen, weil sie in Musik nicht benotet werden konnte“ (I3, 51-53). Und auch in einem anderen Interview wird auf diese Problematik aufmerksam gemacht: „Gehörlose dürfen ja keine Lehrerausbildung machen, weil sie das Fach Musik nicht machen können. Musik steht im Lehrplan und dieses Fach muss absolviert werden“ (I4, 369-371). Widersinnig, wenn man bedenkt, dass gehörlose Schüler im Regelfall selbst vom Fach Musik befreit sind (I4, 373). „Also warum bitte braucht es dann gehörlose Pädagoginnen die dieses Fach unbedingt absolvieren müssen?“ (I4, 374). Hinzugefügt wird jedoch noch, dass es „mit ein paar Auflagen (...) inzwischen irgendwie“ doch möglich ist, eine pädagogische Hochschule zu absolvieren. „Aber der Weg bis zur Matura ist schon schwierig (...) Vielleicht scheitert es an der Integration“ (I3, 58-60).

7.2.2 Politisches Interesse

Neben der hohen Stellung der Lautsprache im Lehrplan für hörbeeinträchtigte Kinder, einer unzureichenden Ausbildung für SonderpädagogInnen und der Tatsache, dass Ge-

hörlose keine LehrerInnenausbildung absolvieren dürfen, ist der Grund für die schlechte schulische Ausbildung dieser Kinder vor allem dem fehlenden Interesse der Politik zuzuschreiben. Hierbei bringt Univ.-Prof. Dr. Dotter ein Beispiel zum damaligen bilingualen Projekt an der Uni Klagenfurt. Um das Projekt genehmigt zu bekommen gab es anfänglich große Startschwierigkeiten: „Es haben sich zwei Gehörlosenlehrerinnen gemeldet, die damals schon bilingual unterrichten wollten und die jede Menge Schwierigkeiten hatten das überhaupt genehmigt zu bekommen“ (I1, 16-18). Dem Projekt wurde aus bildungspolitischer Sicht nicht das notwendige Interesse entgegengebracht:

„Wir waren einfach nicht willkommen. Das ist auch klar, weil wir unter Anführungszeichen extreme Ansichten gehabt haben. Wobei wir nur die Frage gestellt haben, was versteht das Kind jetzt wirklich. Wir haben diese Frage auch in Bezug auf den bilingualen Unterricht gestellt. Wir haben gesagt, dass sich die Gebärdensprache nicht von alleine lernt. Ihr braucht auch Methoden, damit dem Kind ein Zugang zu Gebärdensprache ermöglicht wird“ (I1, 42-47).

Den Nachteil sieht Univ.-Prof. Dr. Dotter auch in den vorgegebenen Rahmenbedingungen. So mussten sich die am Projekt beteiligten stark nach den Projektmöglichkeiten richten: „Manche, die wir wollten, sind nicht durchgegangen. Wir mussten wieder umschwenken“ (I1, 30-31).

Trotz der im Jahre 2008 ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention, die unter anderem besagt, dass die Vertragsstaaten sicher stellen, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen“ Bildung in einer für sie am besten geeigneten Sprache und mit den dafür notwendigen Kommunikationsmitteln vermittelt wird (vgl. BMASK 2008, S. 25), sind die befragten Personen mit der derzeitigen Situation unzufrieden. „Zumindest im Gehörlosenbereich wird diese Konvention zu 80% bestimmt nicht eingehalten“ (I4, 261-262) heißt es von Seiten der gebärdensprachlichen Begleiterin. Sie sieht sogar eine derzeitige Verschlechterung der Lage, da in letzter Zeit viele GehörlosenpädagogInnen die Pension antraten und die Anzahl neuer PädagogInnen gering ist: „Es gibt zu wenige, die eine Pädagogikausbildung und Gebärdensprachausbildung haben. Momentan kommt es mir fast so vor, als würde es sogar schlechter werden“ (I4, 358-360). Auf die Frage, welchen Einfluss hierbei die UN-Behindertenrechtskonvention hat, antwortet die gebärdensprachliche Begleiterin mit: „Von staatlicher Seite glaube ich nicht, dass es große Bestrebungen gibt etwas zu ändern“ (I4, 361).

7.3 Erfahrungen im Unterrichtsetting

7.3.1 Potentiale hörbeeinträchtigter SchülerInnen

Im Rahmen der Interviews wurde, neben einer der leitenden Forschungsfragen, nämlich welche Probleme sich für hörbeeinträchtigte SchülerInnen im Unterrichtskontext ergeben, auch die Frage nach eventuellen Vorteilen Hörbeeinträchtigter gegenüber Hörenden gestellt. Dabei sind sich die genannten Beispiele sehr ähnlich. Nach der persönlichen Erfahrung von Herrn Patzak hatte er großes Potential im Unterrichtsfach Mathematik. Dies führt er auf die visuelle Aufbereitung zurück: „In Mathematik, das war visuell, da habe ich viel leichter gelernt. In Mathematik war ich gut, aber in den Sprachen nicht“ (I2, 51-52). Im weiteren Verlauf des Gespräches fügt er hinzu:

„Nach meinen eigenen Erfahrungen haben Gehörlose Vorteile gegenüber hörenden Schülern beim Zeichnen, in Mathematik und allen anderen visuellen Dingen. Da gibt es schon Vorteile. Ein Lehrer hat mir auch gesagt, dass viele Gehörlose vor allem im Rechnen und Zeichnen einen Vorteil haben“ (I2, 124,127).

Auch Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter geht davon aus, dass Hörbeeinträchtigte gegenüber Hörenden höheres Potential in Bezug auf visuelle Dinge aufweisen:

„Natürlich gibt es Einschränkungen, aber wenn man blinde und hörbehinderte Personen betrachtet, dann gibt es auch viele positive Aspekte. Hörbehinderte können viel konzentrierter arbeiten. Sie haben bestimmte Vorteile bezüglich des visuellen Kanals. Da denke ich, gibt es sogar Vorteile“ (I1, 274-277).

Die beiden in der schulischen Praxis tätigen Personen äußern sich zu diesem Thema eher neutral. Eine InterviewpartnerIn geht davon aus, dass hörbeeinträchtigte SchülerInnen bei naturwissenschaftlichen und technischen Fächern „nicht wirklich viele Nachteile“ haben (I4, 194-195). Die zweite Person führt eine spezielle Begabung nicht auf das Hörvermögen zurück: „Das ist eine Talentsache. Man kann das glaube ich nicht verallgemeinern. Potential hat nicht sehr viel mit der Hörbeeinträchtigung zu tun“ (I3, 182). Aufgrund der unzureichenden Literatur in Bezug auf dieses Thema, kann an dieser Stelle die Theorie nicht mit den Interviewaussagen in Zusammenhang gebracht werden. Es kann davon ausgegangen werden, dass Hörbeeinträchtigte, insbesondere Gehörlose, durch die stärkere Ausprägung des visuellen Kanals Vorteile in gewissen Bereichen haben. Ob dies auf bestimmte Unterrichtsfächer übertragen werden kann, ist nicht feststellbar.

7.3.2 Wortschatz und Sprache als Herausforderung

Befragt nach den Problemen, die sich für hörbeeinträchtigte SchülerInnen im Unterrichtsetting ergeben, wird von den InterviewpartnerInnen wiederholt betont, dass der geringe Wortschatz vermehrt zu Schwierigkeiten führt bzw. das Hauptproblem darstellt. Dies entspricht auch Krausnekers Angabe, welche besagt, dass als Folge der bisherigen Gehörlosenpädagogik die geringe Laut- und Schriftsprachkompetenz gesehen werden kann. Demnach entspricht der durchschnittliche Wortschatz eines/einer gehörlosen SchulabgängerIn etwa dem eines 6-jährigen hörenden Kindes (Krausneker 2004, S. 299). Welche Herausforderungen für hörbeeinträchtigte Kinder im Unterricht entstehen können, sollen folgende Beispiele aus der Praxis verdeutlichen:

- „Es gibt ganz viele Situationen. Beispielsweise fangen die Kinder in der ersten Klasse mit dem ABC an. Bis Weihnachten ist es nicht weiter schlimm, aber dann bemerkt man, dass gehörlose Kinder oder hochgradig schwerhörige hinten nach sind. In ihrem Alter kennen sie ganz viele Begriffe noch nicht. Man muss Texte vereinfachen und umschreiben. (...) Vor allem bei den Textrechnungen. Wenn es zum Beispiel heißt: die Mutter hat zehn Bonbons und Hansi hat drei gegessen. Wie viele Bonbons bleiben übrig? (...) Das gehörlose Kind soll nun lesen können, Plus- und Minusrechnen und den Inhalt der Textrechnung verstehen. Es wird aber das Wort ‚Bonbon‘ nicht kennen. Ich muss also erklären, dass ein Bonbon ein Zuckerl ist. Die Gebärde ‚Hans‘ kennt das Kind vielleicht, aber was bedeutet ‚Hansi‘? Man muss es mit der Gebärde ‚Bub‘ erklären. Dann gibt es da noch die Vergangenheit mit ‚hat gegessen‘. Sie kennen das Wort ‚essen‘ aber nicht ‚gegessen‘. Bis man diesen einen kurzen Text erklärt hat, haben die anderen in dieser Zeit zehn weitere Aufgaben gelöst. Später, mit den Flächenberechnungen und anderen längeren Texten, wird es viel schwieriger. Man ist ständig hinten nach“ (I3, 153-179).
- „Eher in Deutsch und Englisch. Deutsch, weil es für die meisten Gehörlosen ein schwieriges Fach ist. Viele Gehörlose lesen wenig oder ungern. Und es fehlt einfach das Sprachgefühl. Von dem her sind die Sprachen der große Nachteil, auch, wenn der Schüler das selbst vielleicht nicht so sieht“ (I4, 195-198).

Insbesondere beim Mitschreiben ergeben sich für hörbeeinträchtigte SchülerInnen große Schwierigkeiten. Hierbei nennt eine interviewte Person folgendes Beispiel aus der Praxis: „Wenn man gehörlos ist kann man entweder Lippenlesen oder Mitschreiben bzw. entweder auf die gebärdende Unterstützung schauen oder Mitschreiben (...). Es geht aber nicht gleichzeitig“ (I4, 181-185). Ein großer Nachteil ist also, dass Gehörlose durch das Mitschreiben oft nicht aufschließen können: „Während sie schreiben läuft alles andere weiter“ (I4, 190).

7.3.3 Hörhilfen als Hilfen?

Obwohl unter guten Bedingungen mittels Hörhilfen, insbesondere dem Cochlea Implantat, eine Verbesserung des Sprachverstehens erfolgen kann, haben Hörbeeinträchtigte in bestimmten Situationen Schwierigkeiten. Wie bereits im theoretischen Teil von Jarmer (2011) erwähnt, kann die Hörhilfe beispielsweise bei Gesprächen in einer Gruppe, großen Entfernungen oder Störschall als unangenehm oder gar störend empfunden werden. Als problematisch wird vor allem die meist von ÄrztInnen vertretene Meinung, das Cochlea Implantat sei ein Allheilmittel, angesehen. Dieser Standpunkt wird auch von den befragten InterviewpartnerInnen vertreten. Keineswegs sprechen sich die befragten Personen gegen die Hörprothese aus, es wird jedoch darauf aufmerksam gemacht, dass durch Cochlea Implantate oder Hörgeräte auch negative Effekte bzw. Störeffekte entstehen können: „Das Problem sind ja auch die Störgeräusche. Viele Schüler berichten ja, dass sie das Hörgerät im Unterricht abstellen. Sie halten das nicht aus. Das gilt für Cochlea Implantate (...)“ (I1, 183-185). Die als gebärdensprachliche Unterstützung tätige Person nennt ein ähnliches Beispiel: „Wir wissen alle, dass Cochlea Implantate nicht immer so funktionieren. Wenn zum Beispiel viel Lärm ist, dann hilft einem das CI auch nichts. Man hört erst wieder nichts“ (I4, 322-323). Insbesondere bei Gruppenarbeiten, in denen die Kinder oft durcheinander und laut miteinander sprechen, wird das Cochlea Implantat oftmals als unangenehm empfunden. „So gut die jetzigen Hörgeräte auch sind, aber es gibt offenbar Grenzen (...)“ (I1, 259-260). Univ.-Prof. Dr. Dotter kritisiert in diesem Zusammenhang die starre Sichtweise vieler MedizinerInnen. So sollte gegen den Irrglauben, dem viele MedizinerInnen unterliegen, angekämpft werden:

„Man muss von der Meinung wegkommen, dass mit einem Hörgerät oder CI alles super funktioniert. Dieses verzerrte Hören müsste viel mehr dargestellt werden. Es ist eben nicht das gleiche wie ein technischer Verstärker. So ist das nicht. Man hat gewisse Lautcluster die unverständlich sind. (...) Aber solange man das nicht begreift und der Meinung ist, nur die Lautstärke aufzudrehen, funktioniert das nicht“ (I1, 247-259).

Cochlea Implantate oder Hörgeräte sind zwar für viele hörbeeinträchtigte Personen eine große Unterstützung im Alltag, die generalisierende Sichtweise vieler ExpertInnen, dass dadurch das fehlende oder verminderte Hörvermögen komplett behoben werden kann, ist jedoch schlichtweg falsch. Es sollte nicht vergessen werden, dass die TrägerInnen nach wie vor gehörlos oder schwerhörig sind.

7.3.4 Soziale Interaktionen

Die Frage nach der Wahrnehmung etwaiger Unterschiede zwischen gehörlosen und schwerhörigen Kindern bzw. CI-TrägerInnen in Bezug auf soziale Kontakte sowie der Stellung hörbeeinträchtigter SchülerInnen in der Klassen- bzw. Gruppengemeinschaft wurde den beiden in der schulischen Praxis tätigen Interviewpartnerinnen sowie dem Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Oberösterreich gestellt. Frau DSA Schönberger gibt an, dass am Förderzentrum Graz die hörenden Kinder gut mit den gehörlosen MitschülerInnen umzugehen wissen: „Sie wissen, dass sie nicht zu schnell sprechen sollen, langsam sprechen müssen und kurze Sätze verwenden müssen“ (I3, 214-215). An dieser Stelle fügt sie noch hinzu, dass dies bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen in Regelschulen oft nicht der Fall ist. Die Unwissenheit der MitschülerInnen und LehrerInnen über den Umgang mit Hörbeeinträchtigten führt oft dazu, dass die SchülerInnen ausgeschlossen werden, da sie an der Interaktion nicht vollständig teilhaben können. „Kinder in Integrationsklassen bekommen nichts mit“ (I3, 215-216). In diesem Zusammenhang nennt Interviewpartnerin 4 ein Beispiel aus der Praxis an einer höheren Schule, welches das soeben genannte Zitat untermauert:

„Ich kann nicht sagen, dass er/sie gut integriert ist. Es findet immer ein Austausch mit den anderen Schülern statt. Er/sie plaudert gerne mit den anderen und versteht auch viel. Von dem her ist Integration schon gegeben. Allerdings ist ein gehörloser Schüler immer derjenige, der alles über drei Ecken erfährt“ (I4, 225-228).

Aufgrund der Hörbeeinträchtigung ist eine uneingeschränkte Anteilnahme an Gesprächen mit KlassenkameradInnen nicht möglich. Dennoch sind die MitschülerInnen bemüht auf die besondere Situation einzugehen und nehmen Rücksicht:

„Sie sind sehr offen und gehen gut mit der Gehörlosigkeit um. Sie haben schon gelernt auf was sie achten müssen. Einige sind sehr geschickt und probieren auch schon zu gebärden. Sie wissen zum Beispiel, dass man Blickkontakt halten muss.“ (I4, 229-233).

Hierbei darf jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass die Situation an einer höheren Schule beschrieben wird und davon auszugehen ist, dass SchülerInnen in diesem Alter mit der Situation besser umzugehen wissen jüngere Kinder. Dennoch nennt Herr Patzak ein Beispiel aus seiner eigenen Schulzeit an der HTL: „Ich kam in die Klasse und keiner hatte Erfahrungen mit Behinderten und mit dem Umgang. ‚Was? Du hörst nichts?‘ Ich wurde oft auch ein bisschen provoziert“ (I2, 86-88).

7.4 Die Bedeutung der Gebärdensprache

So wie Krausneker (2006) in ihrem Werk „Viele Blumen schreibt man Blümeer“ die Notwendigkeit der Gebärdensprache hervorhebt, dass die Gebärdensprache die natürliche Erstsprache gehörloser Menschen ist, können auch die vorliegenden Auswertungsergebnisse dahingehend interpretiert werden. Durch das fehlende oder eingeschränkte Hörvermögen ist besonders der visuelle Kanal stärker ausgeprägt: „Sie sind visuell so stark ausgerichtet und saugen alles wie ein Schwamm auf“ (I4, 148-149). Auf die Frage, wie wichtig demnach die Gebärdensprache für Gehörlose ist, antwortet InterviewpartnerIn 4 mit:

„Immens. Ich kann mir nicht vorstellen, wie ein hochgradig schwerhöriges Kind oder gehörloses Kind rein auditiv genauso viel mitbekommen soll wie visuell. (...) Wenn der Hörsinn beeinträchtigt ist, muss man eben auf den visuellen Sinn ausweichen. (...) Für mich ist es das einzig Logische“ (I4, 331-335).

Auch die anderen drei interviewten Personen sprechen sich pro Gebärdensprache aus. Frau DSA Schönberger fordert beispielsweise einen ehestmöglichen Beginn mit dem Gebärdenspracherwerb: „Denn je früher man mit Gebärdensprache anfängt, zum Beispiel mit Babysign, umso besser ist es“ (I3, 164-165). Und auch Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter hebt die Notwendigkeit der Gebärdensprache hervor, indem er Eltern hörbeeinträchtigter Kinder rät einen Babysignkurs zu besuchen. Auch wenn ein Kind mit Hörgeräten oder einem Cochlea Implantat versorgt wird, hält er es für wichtig dennoch visuell kommunizieren zu lernen: „In Bezug auf die Frühförderung ist es vor allem wichtig, dass die Eltern, bis das Kind mit Hörgeräten versorgt ist, visuell mit dem Kind agieren müssen“ (I1, 218-219). Wie auch Interviewpartnerin 3, ist Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter der Meinung, dass der Besuch eines Babysignkurses sinnvoll ist:

„Also ich würde auf jeden Fall raten einen Babysignkurs zu besuchen. (...) Die Eltern sollen diesen einen Kurs machen und diese 50 Vokabeln lernen. Wenn die Eltern sehen, dass das Kind darauf anspricht, dann sollten sie doch froh sein. Es spricht ja nichts gegen das CI, aber das Kind hat ansonsten lange Zeit verloren, in der es keine Kommunikation erfährt“ (I1, 227-231).

Interviewpartnerin 4 schließt sich der Aussage an, dass auch Kinder, welche mit einem Cochlea Implantat versorgt werden, unbedingt die Gebärdensprache erlernen sollten: „Einfach nur ein CI zu implantieren und dann davon auszugehen, dass das Kind nun hören kann – diese Auffassung finde ich nicht gut. Wir wissen alle, dass Cochlea Implantate

nicht immer so funktionieren“ (I4, 320-322). Diesbezüglich kritisieren zwei der Befragten die Tatsache, dass vor allem jene Kinder, die mit einem Cochlea Implantat versorgt werden, oftmals gar keine oder viel zu spät die Gebärdensprache erlernen. Die Situation ist insofern problematisch, als diese Kinder im Endeffekt keine der beiden Sprachen wirklich beherrschen: „Schlimm ist es, wenn Kinder mit einem CI die Lautsprache nicht gut verstehen und oft erst mit 12 oder 13 Jahren die Gebärdensprache erlernen. Sie können dann nicht gut sprechen, aber auch nicht gut gebärden“ (I2, 150-152). Gehörlose Kinder sind bei der Cochlea Implantation oftmals bereits in etwa zwei Jahre alt. Bis zu diesem Zeitpunkt haben sie aber noch keine Sprache erfahren. Nach DSA Schönberger müsste da „mindestens ein halbes Jahr schon Gebärdensprache da sein, damit der visuelle Kanal aufgeht. Damit das Kind Sprache erfahren kann“ (I 3, 285-286). Hierauf Bezug nehmend nennt sie folgendes Beispiel: „Es gibt ja Kinder, die mit eineinhalb Jahren schon auf das Glas zeigen und ein Wasser möchten. Aber die Mutter sagt: ‚Ah, du möchtest ein Glas Wasser trinken? Sag doch du möchtest ein Glas Wasser trinken‘“ (I3, 286-289). Bis das gehörlose Kind erstmals mit der Gebärdensprache in Kontakt kommt, vergehen oftmals einige Jahre. Dies wirkt sich schließlich negativ auf die allgemeine Sprachentwicklung des Kindes aus (I3, 291).

Dieser Meinung schließt sich auch der Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Österreich an. Auf die Frage, ob auch Kinder mit einem Cochlea Implantat die Gebärdensprache beherrschen sollen, äußert er sich wie folgt:

„Ja, sollen sie. Meiner Meinung nach sollen sie. Auch wenn Kinder gehörlos geboren werden und als Baby mit einem CI versorgt werden, sollten sie die Gebärdensprache können. Das ist für ihre Selbstsicherheit und Zukunft wichtig. Denn wenn sie Gesprochenes nicht verstehen, ist die Gebärdensprache eine große Unterstützung“ (I2, 140-143).

Herr Patzak spricht sich vor allem für den Erwerb beider Sprachen aus, indem er sie als gleichwertig betrachtet und beiden Sprachen eine besondere Bedeutung zuschreibt:

„Es sollte nicht entweder die Lautsprache oder Gebärdensprache heißen (...). Beide Sprachen sind für das Kind wichtig. Wenn die Eltern sich für ein CI entscheiden, das Kind zwar lautsprachlich gut fördern, aber diese Form der Kommunikation für das Kind nicht die richtige ist, dann hat das Kind zwar später die Möglichkeit die Gebärdensprache zu lernen aber es ist oft sehr spät. Und nur die Gebärdensprache ohne die Lautsprache zu lernen ist auch nicht die beste Lösung. Man ist in der hörenden Welt immer von Dolmetscher abhängig“ (I2, 143-149).

Auch von den anderen InterviewpartnerInnen wird angegeben, dass der alleinige Erwerb der Gebärdensprache nicht zielführend ist. Beginnend mit dem Gebärdenspracherwerb sollte zu einem späteren Zeitpunkt auch die deutsche Sprache erlernt werden, um nicht von der „hörenden Welt“ ausgegrenzt zu werden: „Es ist ja so, dass die gehörlosen Kinder später auch in die hörende Welt kommen. Sie müssen sich zurechtfinden, müssen lesen können und müssen in einer hörenden Welt arbeiten. Da hilft es ihnen nichts, wenn sie nur die Gebärdensprache können“ (I4, 138-141). „Jeder Kanal, der geöffnet wird, ist wichtig. (...) Je mehr Input, desto besser“ (I3, 307-308). Interviewpartnerin 4 setzt dabei auf einen auf die Gebärdensprache aufbauenden Lautspracherwerb. Dabei sollte die Lautsprache in der Gebärdensprache vermittelt werden, um für ein besseres Verständnis zu sorgen: „Ideal ist es, wenn sie vorher schon die Gebärdensprache können und sie dann zur deutschen Sprache hingeführt werden“ (I4, 149-150). Und weiter: „Sie sollen es so vermittelt bekommen, dass sie es auch verstehen“ (I4, 142-143).

Welche Bedeutung die Gebärdensprache für die Sprachentwicklung eines hörbeeinträchtigten Kindes hat, kann dem folgenden Beispiel von Frau DSA Schönberger über einen Jungen mit zwei Cochlea Implantaten entnommen werden:

„Der Auftrag der Eltern an die Nachmittagsbetreuung war bis zur zweiten Klasse Volksschule, dass bitte keine Hände verwendet werden! (...) Ich habe darauf geantwortet, dass das nicht geht weil rundherum gehörlose Kinder sind. (...) Jetzt in der dritten Klasse entwickelt er sich super, weil er auch die Gebärdensprache sieht. Er bekommt einen Input. Dadurch bekommt er ja auch in der Lautsprache einen größeren Wortschatz. Die Gebärdensprache ist nicht als Krücke, sondern als volle Unterstützung zu sehen“ (I3, 292-300).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass beide Sprachen für das hörbeeinträchtigte Kind von großer Bedeutung sind. Der alleinige Erwerb der Gebärdensprache scheint jedoch ebenso wenig zielführend wie die reine Lautsprachförderung. Um unter den aktuellen Bedingungen an der „hörenden Welt“ zumindest zu einem Teil barrierefrei partizipieren zu können spielt zwar die Lautsprach- bzw. Schriftsprachkompetenz eine wesentliche Rolle, der Erwerb der Gebärdensprache ist aber ebenso von großer Bedeutung. Entscheidend ist, dass hörbeeinträchtigte Kinder ehestmöglich die Chance erhalten, eine für sie geeignete Form von Sprache zu erlernen. Auf die erworbene Erstsprache kann schließlich die Zweitsprache erfolgen.

7.5 Die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention

Aufgrund der allgemeinen Problematik im Bereich der Bildung Hörbeeinträchtigter, wurde im Rahmen dieser Masterarbeit auch die UN-Behindertenrechtskonvention thematisiert. Durch die im Jahre 2008 ratifizierte Konvention hat sich Österreich dazu verpflichtet, die Rechte von Menschen mit Behinderungen einerseits zu fördern, zu schützen und auch zu gewährleisten (vgl. BMASK 2010, S. 1). Die UN-Behindertenrechtskonvention kann demnach als Maßnahme für die Umsetzung der Rechte behinderter Menschen angesehen werden. Insofern wurde in den Interviews auf die Frage, wie Österreich die UN-Behindertenrechtskonvention für Gehörlose im Bereich Bildung umsetzt, eingegangen. Den Interviews kann jedoch entnommen werden, dass die Umsetzung der Konvention speziell im Bereich hörbeeinträchtigter Menschen (noch) nicht erfolgt: „Die Konvention wurde 2008 ratifiziert (...) aber die Umsetzung dauert“ (I2, 156-157). Als einer der Gründe wird hierbei das Unwissen der VerantwortungsträgerInnen genannt: „(...) weil die Behörden oder die Zuständigen nicht wissen wie die Konvention wirklich umgesetzt werden kann (...)“ (I2, 163-164).

Als ein weiterer Grund bzw. Hauptgrund für das langsame Vorschreiten der Umsetzung der Konvention werden die fehlenden finanziellen Ressourcen angeführt. Zwei der befragten Personen äußern sich zur Umsetzung der Konvention kritisch. Interviewpartnerin 3 bezeichnet die Konvention zwar als „tolles Papier“ merkt jedoch an, dass für eine erfolgreiche Umsetzung Geld benötigt wird, welches aber nicht ausreichend vorhanden ist: „Man muss bedenken, die Konvention ist zwar schön und gut, kostet aber viel Geld“ (I3, 351-352). Und weiter:

„Sie wussten, dass es kostet aber was es bedeutet, die Konvention auch wirklich umzusetzen? Rollstuhlfahrer betreffend heißt es, dass bis 2016 alle Bankomaten heruntergesetzt werden müssen, damit sie barrierefreien Zugang haben (...). Mittlerweile ist das schon verlängert worden. Es gibt ja auch keine Konsequenzen. Bisher ist es bloß ein zahnloses Papier. Ich glaube Österreich hat viel ratifiziert. Verschiedenste Konventionen. (...) Unterschreiben kann man halt viel“ (I3, 382-390).

Herr Patzak schließt sich dieser Aussage an: „Es gibt das Behindertengleichstellungsgesetz, die UN-Konvention und andere Dinge. Aber diese Gesetze haben in Österreich zu wenig Kraft. Es gilt diese auch ernsthaft umzusetzen“ (I2, 240-242). Interviewpartnerin 4 fordert ebenso eine vorschriftsmäßige Umsetzung der Konvention: „Österreich sollte

mehr darauf achten, dass die Konvention auch eingehalten und befolgt wird. Es müsste viel mehr getan werden. Gehörlose sollen nicht überall anstehen (...)“ (I4, 415-417).

7.5.1 Artikel 24: Bildung

Nach Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention sollen Menschen aufgrund einer Behinderung nicht vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden, sondern ihnen soll Zugang zu einem „hochwertigen“ Unterricht ermöglicht werden (vgl. UN-Behindertenrechtskonvention). Darauf bezugnehmend, kann anhand der Interviewdaten zusammengefasst werden, dass dies für den Großteil hörbeeinträchtigter Kinder nicht zutrifft. „Es ist eine tolle und gute Sache und es kommt auch viel Gebärdensprache darin vor“ (I3, 374-375), aber wie bereits in Kapitel 7.1 beschrieben, hat zum einen die Lautsprache im Bereich der Gehörlosenpädagogik immer noch einen hohen Stellenwert und zum anderen gibt es zu wenige PädagogInnen die gebärdensprachkompetent sind.

Univ.-Prof. Dr. Dotter kritisiert dabei, dass die Gebärdensprache an sich Inhalt dieser Konvention ist, aber ihr als Unterrichtssprache keine Aufmerksamkeit geschenkt wird. Ebenso wenig dem Thema des „bilingualen Unterrichts“:

„Ich habe den Aktionsplan durchgearbeitet. Die Geschichte ist die: das Unterrichtsministerium hat verschiedene Dinge miteingenommen, nur nicht die Unterrichtssprache. Es gibt keinen bilingualen Lehrplan. Also ganz wesentliche Dinge werden dabei nicht genannt. Sie haben aus eigener Sache beschlossen. Die Gebärdensprache kommt beispielsweise unzählige Male vor. Auch Dolmetschung, Gehörlose und Sport, ... also an verschiedenen Stellen. Nur diese systematische Umsetzung der Verpflichtungen im Bildungsbereich nicht“ (I1, 344-350).

Aufgrund fehlender finanzieller Mittel und dem aktuellen Sparkurs wurden sogar einige Angebote wieder gestrichen, „wie beispielsweise mobile Dienste“ (I4, 251). Dies betrifft vor allem hörbeeinträchtigte Kinder in Regelschulen. Auf die Frage, ob dies nicht das Gegenteil der eigentlichen Absicht der UN-Behindertenrechtskonvention ist, antwortet Interviewpartnerin 4 mit: „Ja natürlich aber sie streichen das trotzdem. (...) Das ist kein Argument. Im Sozialbereich wird immer viel gekürzt. Es ist gut möglich, dass es in Zukunft eine Leistung, wie ich sie erbringe, nicht mehr bezahlt wird“ (I4, 255-258). Als „Leistung“ wird hier die gebärdensprachliche Unterstützung im Unterricht hörbeein-

trächtiger Kinder in Regelschulen gesehen. Auf die Frage, ob es hohen Bedarf an dieser Unterstützungsmaßnahme gibt, antwortet die befragte Person mit „Ja, in den letzten Jahren ist das immer mehr geworden. In der Steiermark sind es derzeit vier Schülerinnen die eine solche Betreuung haben“ (I4, 254-256). Zwar ist diese Form der Unterstützung weitgehend eine Maßnahme um hörbeeinträchtigte SchülerInnen bestmöglich zu fördern und zu unterstützen, doch um diese in Anspruch zu nehmen bedarf es dem Überwinden vieler behördlicher Hürden. Doch auch dann ist eine Finanzierung nicht sicher: „Man muss offiziell einen Antrag stellen und hoffen, dass er stattgegeben wird“ (I4, 240). Die Verantwortung liegt hier voll und ganz bei den Eltern. Um eine geeignete gebärdensprachliche Unterstützung zu erhalten, müssen die Eltern bereits lange im Vorhinein die dafür notwendigen Schritte machen und „müssen auch schon jemanden kennen“ (I4, 240-241), der als Unterstützung für das Kind in Frage kommt. Denn „das Magistrat weiß nicht wo es da nachfragen soll – oder wer auch immer dann das bezahlt“ (I4, 241-242). So kann es passieren, dass eine geeignete Unterstützung für das hörbeeinträchtigte Kind oftmals sehr spät gefunden wird. Die in der Praxis tätige Person nennt dabei folgendes Beispiel: „Obwohl sie schon vorher wussten, dass ein schwerhöriges Kind auf die Schule kommt hat es lange gedauert bis jemand gefunden wurde, der in der Woche für eine Stunde kommt. Bis dahin war schon Dezember. Die Mühlen laufen sehr langsam“ (I4, 112-115).

Auf die Frage, ob die UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich Bildung, insbesondere für die der hörbeeinträchtigten Kinder, auch umgesetzt wird, erwähnt Interviewpartnerin 3 immer wieder die Problematik der fehlenden finanziellen Mittel:

„Nein, da überhaupt noch nicht. Da bin ich mir sicher. Das ist so. Zwar wird immer Bezug darauf genommen und auch Helene Jarmer ist eine Kämpferin dafür, aber dass die Umsetzung Geld kostet darf nicht vergessen werden. Das dauert noch (...). Aber vielleicht wird in den nächsten zehn Jahren mehr passieren. Doch woher das Geld?“ (I3, 372-379).

Ihrer Ansicht nach trifft dies auf andere Behinderungen weniger zu: „Blinde oder Rollstuhlfahrer sind da viel besser vertreten. Aber Gehörlosigkeit ist eine unsichtbare Behinderung. Es geht langsam“ (I3, 376-378). Univ.-Prof. Dr. Dotter nennt in diesem Zusammenhang jedoch ein Beispiel, welches zeigt, dass auch Kinder mit anderen Behinderungen auf Barrieren im Bildungssystem stoßen: „Bei einem Treffen in Klagenfurt ist ein Vater eines schwer mobilitätsbehinderten Kindes zu mir gekommen und hat mir berich-

tet, dass sein Kind nicht auf das Gymnasium gehen kann. Der Direktor war dagegen“ (I1, 358-361). Die Eltern haben jedoch für das Recht ihres Kindes gekämpft und das Mädchen wird „von den anderen Schülern akzeptiert und es gibt überhaupt kein Problem“ (I1, 361-363). Diese Form der Ausgrenzung widerspricht jedoch dem Inhalt der Konvention. „Man glaubt solche Geschichten kaum. Ein Direktor entscheidet, dass das behinderte Kind nicht auf diese Schule gehen darf. Da müsste doch eigentlich der Landesschulrat einschreiten“ (I1, 363-365).

7.5.2 Übernahme von Dolmetschkosten

Wie bereits in Kapitel 4.3 erwähnt, wurde für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention der Nationale Aktionsplan erstellt. Diesem kann in Bezug auf die Gebärdensprache folgende Zielsetzung entnommen werden:

„Gehörlose Menschen sollen in allen Bereichen der Bundesverwaltung in Österreichischer Gebärdensprache kommunizieren können, ebenso hochgradig schwerhörige oder taubblinde Personen, die die Österreichische Gebärdensprache nutzen. Dies erfordert zum einen eine ausreichende Anzahl von Gebärdensprachdolmetscherinnen und Gebärdensprachdolmetschern und zum anderen die Übernahme der Kosten der Gebärdensprachdolmetschung“ (BMASK 2012, S. 43).

Anhand der gesammelten Interviewdaten kann gesagt werden, dass die UN-Behindertenrechtskonvention hinsichtlich der Übernahme von Dolmetschkosten ihren Pflichten nicht ordnungsgemäß nachkommt. Im Regelfall werden anstehende Dolmetschkosten vom Sozialministeriumsservice oder der jeweiligen Bezirkshauptmannschaft bzw. dem Magistrat übernommen (I4, 22-24). Auch hier wird aber auf die fehlenden finanziellen Ressourcen hingewiesen: „Ja, aber es wird nicht immer alles bezahlt. Das Geld wird immer abgewogen“ (I3, 417). Frau DSA Schönberger nennt diesbezüglich ein Beispiel, welches sich vor einigen Monaten in der Steiermark zugetragen hat:

„Vor kurzem ist die Dolmetschung eines Begräbnisses abgelehnt worden. Ein Gehörloser ist tödlich verunglückt und die gehörlose Schwägerin wollte für das Begräbnis einen Dolmetscher. Es wurde abgelehnt und zwar mit der Begründung, dass es sich um kein Familienmitglied handelt. Dabei waren viele Familienangehörige und Freunde gehörlos. Obwohl es in der Konvention steht ...“ (I3, 417-421).

Obwohl die gehörlose Person „Rechtsanspruch auf eine Dolmetscherin hat“ (I3, 364-365) wurden in diesem Fall keine Kosten übernommen. Als ein weiteres Beispiel nennt sie die Situation bei Firmenweihnachtsfeiern. Da nur ein Teil der Dolmetschkosten übernommen wird, sind die meisten Gehörlosen bei Firmenveranstaltungen nicht dabei (I3, 432).

„Wir dolmetschen die Ansprache des Chefs, aber wenn es dann zum gemütlichen Teil übergeht, dann geht die Dolmetscherin. Meistens geht der Gehörlose nach dem Essen. Ein oder zwei Kollegen bemühen sich zwar mit ihm zu kommunizieren, aber irgendwann sitzt er dann alleine da und bekommt nichts mit. Er hätte jedoch Anspruch auf einen Dolmetscher“ (I3, 431-437).

Zwei der befragten Personen gehen auf die fehlende Übernahme der Dolmetschkosten in Bezug auf Aus- und Weiterbildungen ein: „Oftmals werden Ausbildungen abgelehnt, weil eine Dolmetschung zu viel Geld kosten würde“ (I4, 404-405). „Viele Gehörlose können Ausbildungen nicht machen, weil sie es einfach nicht bezahlt bekommen. Die Dolmetschung ist zu teuer. Das ist jedes Mal ein Verstoß gegen die Konvention“ (I4, 264-266).
Und:

„Jemand hat beispielsweise einen Abschluss als Tischler und möchte später einen anderen Beruf erlernen. Eine Umschulung machen. Das ist nicht möglich. Man bekommt dafür keinen Dolmetscher zur Verfügung gestellt. Das finde ich schlimm. Hörende können doch auch eine Umschulung machen, warum Gehörlose nicht?“ (I2, 175-179).

Dies korreliert keinesfalls mit den Inhalten der UN-Behindertenrechtskonvention, welche besagen, dass Menschen mit Behinderungen „Zugang zu allgemeinen fachlichen und beruflichen Beratungsprogrammen, Stellenvermittlung sowie Berufsausbildung und Weiterbildung“ zu ermöglichen ist (BMASK 2008, S. 28). Auch im schulischen Bereich werden keine DolmetscherInnen zur Verfügung gestellt: „In der Steiermark werden keine DolmetscherInnen für die höhere Schule bezahlt. Noch. Wir hoffen sehr, dass das in Zukunft bewilligt wird“ (I4, 287-288).

7.5.3 Berufliche Barrieren

Neben unzähligen Barrieren im österreichischen Bildungssystem und der Tatsache, dass viele Inhalte der UN-Behindertenkonvention kaum bis gar nicht umgesetzt werden, besteht auch im beruflichen Alltag großes Ungleichgewicht. Im Allgemeinen haben viele hörbeeinträchtigte SchulabsolventInnen „keine gute Berufswahl (...) weil ihr Niveau sehr

weit unten ist (...). Sie haben alle einfache Berufe. Viele sind auch arbeitslos“ (I2, 96-98). Aber auch wenn Hörbeeinträchtigte, insbesondere gehörlose oder hochgradig schwerhörige Personen, eine Ausbildung erfolgreich absolviert haben, bleibt ihnen oftmals die Möglichkeit, einen ihrem Qualifikationsprofil entsprechenden Beruf ausüben zu können, verwehrt:

„Ich persönlich kenne einen Gehörlosen, der etwas Technisches studiert hat. Er hat sogar mit Auszeichnung abgeschlossen und sucht nun seit zwei Jahren einen Job. Obwohl er das Studium abgeschlossen hat und arbeiten will (...). Dennoch bekommt er immer nur Absagen. Die Begründung ist immer, wie wohl die Kommunikation in der Firma funktioniert soll. (...) Mit diesen Argumenten wird eine hochqualifizierte, gehörlose Person abgelehnt. Also auch wenn Gehörlose studieren oder eine höhere Bildung haben, gibt es letztendlich wieder Barrieren die sie daran hindern“ (I4, 277-285).

„Am Arbeitsplatz werden die Gehörlosen oft stark diskriminiert“ (I3, 428-429). Die Inhalte der UN-Behindertenrechtskonvention, welche Diskriminierung aufgrund von Behinderung „in allen Angelegenheiten im Zusammenhang mit einer Beschäftigung gleich welcher Art, einschließlich der Auswahl-, Einstellungs- und Beschäftigungsbedingungen (...)“ verbietet, werden sichtlich nicht immer übernommen (BMASK 2008, S. 28).

7.5.4 Zugang zu Medien

In Bezug auf die Frage, in welchen weiteren Bereichen Hörbeeinträchtigte auf Barrieren stoßen, wurde von allen vier Personen der eingeschränkte Zugang zu den Medien genannt. Die ExpertInnen äußerten sich zu diesem Thema mit folgenden Aussagen:

- „Im öffentlichen Bereich ist es das Fernsehen“ (I1, 370)
- „Die Medien stellen eine große Barriere dar“ (I3, 405-406)
- „Also in den Medien (...) passiert viel zu wenig“ (I4, 395)
- „(...) es gibt viel zu wenig Untertitelung“ (I2, 174)

Für eine Untertitelung können die befragten Personen lediglich das Beispiel der „Zeit Im Bild“ (ZIB) nennen: „Es wird zwar die ‚ZIB‘ gedolmetscht, betrachtet man jedoch wieviel im Fernsehen übertragen wird, ist das natürlich viel zu wenig“ (I4, 395-397) und „Ja, jetzt die ZIB, aber das hat lange gedauert“ (I1, 371). Interviewpartnerin 3 bezieht sich

ebenfalls auf die „ZIB“, indem sie anmerkt, dass auch hier der Zugang nicht allen gebärdensprachkompetenten Personen ermöglicht wird:

„Es ist zwar schön und gut, dass bei ‚ZIB‘ oder ‚konkret‘ Dolmetscherinnen herangezogen werden, aber nicht auf ORF1 oder ORF2, sondern im ORF Eurokanal (...). Es wird jedoch von den Gebärden her sehr vom wienerischen dominiert. Den ORF Europa muss man aber auch suchen und nicht alle haben Zugang zu diesem Sender“ (I3, 406-410).

Frau DSA Schönberger geht hier auf den sozialen Aspekt ein und nennt als Beispiel, dass viele hörbeeinträchtigte Menschen aufgrund der fehlenden Untertitel kaum ins Kino gehen. Zwar haben sie die Möglichkeit der Einblendung von Untertitel bei DVDs „jedoch ziehen sich die Betroffenen zuhause zurück“ (I3, 410-413).

Im Vergleich zu anderen Ländern hinkt der österreichische Staat in diesem Bereich stark hinterher. So erwähnt Herr Univ.-Prof. Dr. Dotter, dass es Länder gibt, „die seit Jahren etwa 70% Untertiteln“ (I1, 370-371). Interviewpartnerin 4 nennt diesbezüglich ein Beispiel: „Ich war auf Urlaub in Portugal und da haben sie sogar die Soap Operas am Nachmittag gedolmetscht. Da musste ich schmunzeln. Bei uns werden zwei Sendungen gedolmetscht und dort sogar die Soap Operas“ (I4, 397-399). Die Untertitelung oder gebärdensprachliche Aufbereitung im Fernsehen sei nach DSA Schönberger vor allem deshalb von großer Bedeutung, da sich dies positiv auf den Wortschatz auswirken würde: „Für Erwachsene auf jeden Fall. Und auch Kinder sollten die Möglichkeit bekommen, dass Untertitelt wird. Vor allem für den Wortschatz wäre das sehr wichtig“ (I3, 229-230).

Trotz der UN-Behindertenrechtskonvention kann anhand der gesammelten Interviewdaten zusammengefasst werden, dass noch immer viele Barrieren im Alltag verankert sind: „Im Bereich Schule, Erziehung, Beruf (...)“ (I2, 183-184). Hauptursache für die mangelnde oder fehlende Chancengleichheit hörbeeinträchtigter Personen sind vor allem die finanziellen Ressourcen. Eine der ExpertInnen fordert deshalb ein sofortiges Handeln von Seiten der Politik: „Mehr Geld in die Hand nehmen und nicht immer im Sozialbereich sparen. In wichtige Bereiche das Geld stecken und nicht in unnötige Dinge. Vor allem auch in die Ideen investieren“ (I4, 411-413).

7.6 Maßnahmen für die Zukunft

7.6.1 Aufklärungsarbeit für Eltern und MedizinerInnen

Im Laufe der Interviews wurden in Bezug auf die Gebärdensprache immer wieder die fehlende Akzeptanz vieler ÄrztInnen und der Mangel an Informationen für Eltern hörbeeinträchtigter Kinder genannt. Vorweg darf jedoch die Trauerphase der Eltern nach der Diagnose der Hörbeeinträchtigung ihres Kindes nicht außer Acht gelassen werden. Wie auch Pufhan (2001) von seinen eigenen Erfahrungen der Trauerbewältigung berichtet, fügt auch DSA Schönberger im Interview an, dass „auf keinen Fall die Trauerbewältigung seitens der Eltern“ vergessen werden darf (I3, 310-311). So ist die Gebärdensprache bei hörenden Eltern ein „sehr schwieriges Thema bzw. ein sehr, sehr heikles. Wann nimmst du das erste Mal das Wort ‚Gebärdensprache‘ in den Mund? Wann sagst du, dass es da etwas gibt? Viel zu spät!“ (I3, 262-264). Entscheiden sich die Eltern für die Implantation eines CI's, so verstreicht im Regelfall vom Zeitpunkt des Feststellens der Hörbeeinträchtigung bis zur Implantation oftmals lange Zeit. Frau DSA Schönberger bringt hier folgendes Beispiel:

„Zuerst erfahren die Eltern von der Hörbeeinträchtigung. Zu Beginn haben sie einen Schock und laufen von einem HNO-Arzt zum anderen. Das sind drei oder vier Monate, in denen das Kind nicht mit Sprache versorgt ist. Kein Arzt sagt schließlich: ‚Ihr Kind ist gehörlos‘. Der medizinische Begriff ist immer ‚hochgradig schwerhörig‘ (...). Jeder HNO-Arzt plädiert auf Hörgeräte und Operationen. Aber nicht jeder ist ein Spezialist. Dann werden die Eltern zu den Zentren geschickt, wo implantiert werden kann. Es muss ein Termin vereinbart werden. Und all das dauert. Das sind schon einmal fünf Monate, in denen das Kind keinen Input bekommt und die Eltern noch immer in der Trauerarbeit stecken. Das Wort Gebärdensprache ist zu diesem Zeitpunkt noch lange nicht erwähnt worden. (...) Wenn alles super gelaufen ist, kommt dann die Hörfrühförderung und trainiert mit dem Kind den Hörnerv, beispielsweise mit Glöckchen. (...) Ich habe zwar die Hörfrühförderung, weiß aber noch nicht wie gut oder schlecht das Kind mit dem CI hört“ (I3, 265-283).

Der lang verwehrte Zugang zu Sprache führt schließlich dazu, dass viele CI-TrägerInnen Sprachdefizite in beiden Sprachen aufweisen: „Sie können dann nicht gut sprechen und aber auch nicht gut gebärden. Das ist auch für die Persönlichkeitsentwicklung bzw. die Identität nicht gut“ (I2, 151-153).

Als eine Maßnahme für die Verbesserung der (sprachlichen) Situation hörbeeinträchtigter Kinder nennt DSA Schönberger die Notwendigkeit der Aufklärungsarbeit: „Eine

Maßnahme für mich ist vor allem auch die Aufklärung der HNO-Ärzte. Also im medizinischen Bereich. Wir Dolmetscherinnen tun uns bei HNO-Ärzten sehr schwer“ (I3, 313-315). Denn „viele Ärzte nehmen das Wort ‚Gebärdensprache‘ nie in den Mund“ (I3, 290-291). Interviewpartnerin 4 sieht das Problem ebenfalls in der oftmals falschen oder fehlenden Beratung der HNO-ÄrztInnen: „Wenn hörende Eltern ohne Ahnung von Gebärdensprache oder Gehörlosenkultur auf einen Arzt treffen, der davon ausgeht, dass das CI die Zauberlösung ist und Gebärdensprache nichts taugt, dann ist es schwierig“ (I4, 325-328). Der Rat vieler MedizinerInnen führt schließlich oft dazu, dass viele Eltern der Meinung sind, die Gebärdensprache wäre für ihr Kind nicht erforderlich:

„80% der Eltern sagen immer noch, dass ihr Kind keine Gebärdensprache braucht oder es die Gebärdensprache nicht lernen darf. Das ist das Schwierige für mich. Integration den Eltern so zu verkaufenden, dass Gebärdensprache etwas Gutes ist. Wenn die Eltern nach drei Jahren bemerken, dass das Kind noch nicht lesen und schreiben kann und dem Kind erst dann der Zugang zu Gebärdensprache ermöglicht wird, dann ist es zu spät“ (I3, 141-148).

Auch Herr Patzak sieht die Notwendigkeit in der richtigen Aufklärungsarbeit: „Öffentlichkeitsarbeit ist sehr wichtig – Sensibilisierung im Allgemeinen und Aufklärungsarbeit“ (I2, 233-234). Als problematisch sind die Anschauungen vieler Eltern zu betrachten, welche sehr stark vom medizinischen Bereich beeinflusst werden: „Wenn sie sehen, dass das Kind im Unterricht gebärdet, sind sie damit nicht einverstanden. Nicht alle akzeptieren das und wollen auch, dass der Lehrer mit dem Kind gebärdet“ (I2, 229-231).

Auch Univ.-Prof. Dr. Dotter macht darauf aufmerksam, dass es an Aufklärungsarbeit der MedizinerInnen für die Eltern bedarf: „Vor allem die Eltern sind zu wenig informiert“ (I1, 224). Wichtig ist, dass die Eltern auf visuelle Kommunikation achten, „dass man nicht hinter, sondern vor dem Kind agiert“ (I1, 221). „Vielleicht trauen sie sich aber nicht, wenn ihnen jemand von der medizinischen Seite her sagt, dass sie die Gebärdensprache nicht brauchen“ (I1, 221-224).

7.6.2 Förderung der Selbstständigkeit

Im Rahmen der Befragungen wurde von den InterviewpartnerInnen, insbesondere den beiden Dolmetscherinnen, immer wieder hervorgehoben, dass vor allem die Förderung der Selbstständigkeit der hörbeeinträchtigten Personen notwendig ist. Zum einen wird durch das selbständige Agieren das Selbstbewusstsein gesteigert und somit die Teilhabe an der hörenden Gesellschaft erleichtert, zum anderen werden die Personen auch dahingehend gestärkt, sich für ihre Rechte einzusetzen. „Im Endeffekt ist es ja so, dass die gehörlosen Kinder später auch in die hörende Welt kommen. Sie müssen sich zurechtfinden, müssen lesen können, müssen in einer hörenden Welt arbeiten“ (I4, 138-140).

In Bezug auf die gesellschaftlich stark verankerten Barrieren und Diskriminierungssituationen, sei es Aufgabe der Gehörlosen sich für ihre Rechte stark zu machen: „Es ist an der Gehörlosencommunity, dass sie um ihre Rechte kämpfe“ (I4, 266-267). Hinsichtlich der fehlenden Dolmetschkostenübernahme nennt Frau DSA Schönberger folgendes Beispiel aus ihrer Tätigkeit als Dolmetscherin:

„Um durchzubringen, dass die Dolmetschkosten übernommen werden, müsste nun der Gehörlose selbst zur Bezirkshauptmannschaft gehen und darauf bestehen, dass es so in der Konvention steht. Da muss man viele Wege machen. In den Gehörlosenverein zur Diskriminierungsbeauftragten, dann zur Bezirkshauptmannschaft, zum Sachverständiger, ... viele, viele Wege. Aufgrund des Aufwands machen das viele natürlich nicht“ (I3, 422-426).

Interviewpartnerin 4 schließt sich dieser Aussage an: „Es gibt zwar eine Diskriminierungsstelle, aber viele wenden sich nicht an diese. Sie sind der Meinung, dass sie im Endeffekt sowieso wieder wo anstehen“ (I4, 408-409). Deshalb ist es Frau DSA Schönberger wichtig, Gehörlose über ihre Rechte zu informieren, damit diese darüber Bescheid wissen und auf ihren Anspruch beharren. Anschließend fügt sie hinzu, dass dies „nicht die Aufgabe des Dolmetschers“ ist (I3, 27-428). Dass hierbei das Handeln der betroffenen Person selbst erforderlich ist, zeigt dieser Interviewausschnitt: „Beschwert sich dann der Gehörlose und man ist als Dolmetscherin dabei, dann bekommt man vielleicht noch zu hören, dass es mir ums Geld geht und nicht um den Gehörlosen“ (I3, 437-439).

Doch „die Gehörlosen haben diese Lobby nicht. Blinde oder Rollstuhlfahrer sind da viel besser vertreten“ (I3, 376-377). Es ist jedoch in den „letzten 20 Jahren viel passiert. Die Gehörlosen müssen allerdings noch mutiger und taffer werden und eine gute Lobby haben“ (I3, 439-441).

7.6.3 Maßnahmen für einen adäquaten Unterricht

Auf Frage nach der idealen Unterrichtsform für hörbeeinträchtigte Kinder bzw. nach den Maßnahmen, um einen adäquaten Unterricht gestalten zu können, führen alle ExpertInnen als ein Beispiel die Gebärdensprachkompetenz von Seiten des Lehrpersonals an. Der Bedarf an gebärdensprachkompetenten PädagogInnen wurde zwar bereits in Kapitel 7.2.1 thematisiert und somit vorweggenommen, da jedoch alle InterviewpartnerInnen - in Bezug auf diese Fragestellung - erneut auf die Notwendigkeit eines geeigneten Lehrpersonals hinweisen, sollen an dieser Stelle weitere Zitate angeführt werden:

- „Ein gehörloser Gehörlosenlehrer und ein hörender gebärdensprachkompetenter Gehörlosenlehrer“ (I3, 325-326)
- „Es braucht mehr Pädagogen und Pädagoginnen, die gebärden können und nicht nur zwei Semester einen Kurs besucht haben“ (I4, 366-376)
- „Nicht Integration, sondern Doppelintegration wäre wichtig. In der Schule heißt das also zwei Lehrerinnen. Eine mit Lautsprache und eine mit Gebärdensprache“ (I2, 188-189)

In diesem Zusammenhang wird, wie schon bereits in einigen Kapiteln zuvor genannt, vor allem der Bedarf an gehörlosen GehörlosenpädagogInnen laut: „Es fehlen vor allem gehörlose Lehrer. Wenn Gehörlose eine solche Ausbildung machen würden, wäre das super. Sie könnten problemlos mit den Kindern umgehen“ (I2, 218-220).

Bilingualismus nach Ansicht von Bloomfield (1933), der dabei von einer identen Beherrschung beider Sprachen ausgeht, wird von keiner der befragten Personen genannt. Trefender scheint die Definition von Grosjean (1993), die besagt, dass Bilingualismus „die Fähigkeit, sinnvolle Aussagen in zwei (oder mehreren) Sprachen zu produzieren; die Beherrschung von mindestens einem Aspekt der anderen Sprache (Lesen, Schreiben, Sprechen, Verstehen); die abwechselnde Verwendung von mehreren Sprachen (...)“ meint (Grosjean, 1993, S. 184). Diese Form von Bilingualismus wird auch von Interviewperson 2 angeführt, indem angemerkt wird, dass zwischen zwei Formen von bilingualem Unterricht unterschieden werden muss. Dabei meint ein Ansatz Gebärdensprache und Lautsprache und der zweite Gebärdensprache und Schriftsprache: „Meine Meinung ist, dass die Gebärdensprache und die Schriftsprache wichtig sind“ (I2, 104-108). Eine Expertin spricht sich zum Thema „bilingualer Unterricht“ wie folgt aus:

„Ich finde schon, dass bilingual ein super Ansatz ist. Rein oral kommt man nicht weit. Die Kinder kommen mit Lippenlesen und schriftlicher Kommunikation einfach nicht weit. Sie brauchen die visuelle Aufbereitung. Wenn sie gebärden können, können sie aufbauend eine andere Sprache lernen“ (I4, 132-135).

Auf die Frage, wie wichtig bilingualer Unterricht für die Entwicklung hörbeeinträchtigter Kinder ist, wird im Gespräch von der selbigen Person angemerkt: „Enorm. Ich glaube nicht, dass rein oraler oder rein gebärdensprachlicher Unterricht zielführend ist. Die deutsche Sprache ist doch die Alltagssprache und die Gehörlosen sind im Arbeitsleben oder sonst wo immer damit konfrontiert“ (I4, 343-345). Frau DSA Schönberger spricht sich ebenso für den bilingualen Unterricht aus, fügt jedoch hinzu, dass dieser nur mit einem/einer gehörlosen GehörlosenpädagogIn und einem/einer gebärdensprachkompetenten hörenden GehörlosenpädagogIn zielführend ist:

„Ja da gibt es Traumbilder. Mit einem vollausgebildeten gehörlosen Gehörlosenlehrer und hörendem Gehörlosenlehrer sowie mit der Integration von hörenden Kindern. Noch besser wäre es, wenn nicht nur ein gehörloses Kind in einer Klasse ist, sondern zwei oder drei. Dann können diese Kinder untereinander eine Peergroup bilden“ (I3, 135-138).

Bilingualer Unterricht würde nur dann wirklich bilingual sein, wenn in beiden Sprachen unterrichtet werden würde: „Bilingual, so wie es sein sollte, gibt es nicht. Denn dabei muss der hörende Lehrer voll gebärdensprachkompetent sein und der gehörlose Lehrer aber auch gut Deutsch können. Aber das ist das Traumbild“ (I3, 60-62).

Univ.-Prof. Dr. Dotter äußert sich im Interviewsetting nicht konkret zum bilingualen Unterricht, es kann jedoch aufgrund seiner Aussagen zum früheren bilingualen Projekt davon ausgegangen werden, dass auch er sich für diese Unterrichtsform ausspricht: „Also für mich war diese Unterrichtsform faszinierend. Die Kinder sind richtig aufgewacht (...). Das war sozusagen alles eine Explosion oder ein Aufblühen“ (I1, 161-164).

Abschließend können zum Thema, wie nun die ideale Unterrichtsform für hörbeeinträchtigte Kinder auszusehen hat, noch folgende Aussagen bzw. Wünsche für die Zukunft angeführt werden: „Für die Zukunft würde ich mir einen Schulinspektor für Gehörlose wünschen. Der in die Schule hineingeht und auch den Bildungsstand der gehörlosen Kinder überprüft“ (I2, 213-215). Für Univ.-Prof. Dr. Dotter ist es vor allem wichtig, dass die „gesellschaftliche oder individuelle Dynamik“ akzeptiert wird: „Der Punkt für mich ist einfach zu schauen, was das Kind am Ende der Schule können soll“ (I1, 103-106).

Er fordert eine Vorbereitung für den Schuleinstieg, wie beispielsweise eine Sprachprüfung: „Entweder Deutsch oder Gebärdensprache vor Schuleintritt, damit ich sagen kann: das Kind ist schulreif. Was soll Inklusion ohne Feststellung der Schulreife? Das ist ein Witz. Das ist ein Punkt der ignoriert wird“ (I1, 208-211). Um gute Bildungsmöglichkeiten bereitstellen zu können würde es Ressourcen brauchen: „personelle und finanzielle“ (I1, 208).

Interviewpartnerin 4 führt als eine weitere Maßnahme die gebärdensprachliche Unterstützung an, „ein Angebot wie ich es beispielsweise mache“ (I4, 380). Dabei bedauert sie die Situation vieler SchülerInnen, die diese Leistung nicht in Anspruch nehmen können:

„Leider haben nur wenige Kinder das Glück, dass sich ihre Eltern auf die Füße stellen und eine Betreuung, wie ich sie anbiete, fordern. Viele sitzen irgendwo und schauen durch die Finger. Das ist wirklich sehr schade. Das System ist grundlegend falsch. Warum muss es so etwas geben?“ (I4, 419-422).

Die gebärdensprachliche Unterstützung erscheint in Hinsicht auf die derzeitige problematische Bildungssituation hörbeeinträchtigter Kinder als eine bedeutende Maßnahme. Allerdings handelt es sich bei dieser Unterstützungsmaßnahme um keine geschützte Berufsgruppe. Demnach können auch schlechter Qualifizierte diese Leistung anbieten: „Man müsste eine Berufsbezeichnung oder eine Ausbildung schaffen. Eine konkrete Ausbildung dafür ist zwar auch schwierig, aber es sollte eine Voraussetzung dafür geben, einen gehörlosen Schüler im Unterricht zu unterstützen“ (I4, 381-384).

Auf die Frage, ob dabei eine pädagogische und gebärdensprachliche Ausbildung notwendig wäre, antwortet die befragte Person mit: „Ja (...). Eine Kombination dieser beiden Bereiche wäre ideal. Und daraus soll eine Berufsbezeichnung abgeleitet werden. Sonst ist das Problem vorhanden, dass eben oft schlecht qualifizierte Personen diese Leistung auch anbieten“ (I4, 389-391).

In den durchgeführten Interviews wird die Relevanz eines gut ausgebildeten, gebärdensprachkompetenten Lehrpersonals sichtbar. Die ExpertInnen fordern, neben gebärdensprachkompetenten PädagogInnen, auch gehörlose GehörlosenpädagogInnen. Beide Lehrpersonen in einem bilingualen Setting, welches auch die Individualität der Einzelnen berücksichtigt, scheint die ideale Lösung für eine Verbesserung der derzeitigen Situation zu sein. Hörbeeinträchtigte Kinder alleine in Regelschulklassen zu integrieren, halten alle befragten Personen für falsch.

8 Zusammenfassung der Ergebnisse und Beantwortung der Forschungsfragen

Das Ziel der vorliegenden Forschungsarbeit war es, einen Beitrag zur Bildungssituation hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich zu leisten. Neben den einleitenden Themen, wie der Hörbeeinträchtigung im Allgemeinen, unterschiedlicher Begriffe und der Geschichte der Gehörlosenpädagogik, sollte die problematische Situation hörbeeinträchtigter Kinder im österreichischen Schulsystem aufgezeigt werden. Um nun eine Zusammenfassung der Ergebnisse in Bezug auf die Schulproblematik geben zu können, soll in diesem Abschnitt die Beantwortung der Forschungsfragen, welche bereits eingangs in der Einleitung sowie später in Kapitel 5.2 dargelegt wurden, erfolgen. Aufgrund der zuvor berichteten Untersuchungsergebnisse sollen nun den einzelnen Fragen beantwortet werden.

Welche Probleme entstehen für hörbeeinträchtigte Kinder im Bereich Schule?

Allgemeine Probleme:

Die ersten Schwierigkeiten ergeben sich bereits vor dem Schuleintritt in Bezug auf die Wahl der Schule. Jene Kinder, die nicht die Möglichkeit haben, eine speziell für ihre Bedürfnisse ausgerichtete Schule zu besuchen, werden im Regelfall, sofern die Anzahl von fünf behinderten Kindern in einer Klasse erreicht wird, in Integrationsklassen untergebracht. Ist die Anzahl der behinderten Kinder jedoch geringer, so sind hörbeeinträchtigte SchülerInnen in einer Regelklasse und werden dort von einer einzigen Lehrperson unterrichtet. Dass hierbei nicht auf die speziellen Bedürfnisse dieser Kinder eingegangen werden kann, steht außer Frage. Zwar erwähnen hier zwei der befragten ExpertInnen das Modell der „Mobilen Betreuung“, das Ausmaß dieses Unterstützungsangebotes ist jedoch viel zu gering. Ebenso problematisch ist die Situation in Integrationsklassen. Obwohl eine zusätzliche Lehrperson, ein/e SonderschulpädagogIn, speziell für die Förderung der behinderten Kinder herangezogen wird, haben auch hier die hörbeeinträchtigten SchülerInnen, aufgrund der eingeschränkten Kommunikation, enorme Schwierigkeiten dem Unterrichtsstoff zu folgen. Die beidseitig vorherrschende Kommunikationsbarriere zwischen LehrerIn und SchülerIn führen die ExpertInnen auch auf die PädagogInnenausbil-

dung zurück. So wird von den befragten Personen die Ausbildung der SonderpädagogInnen hinsichtlich der „Hörbeeinträchtigtenthematik“ kritisiert. Eine einjährige Ausbildung, welche einmal im Monat stattfindet und lediglich aus der Theorie besteht, erscheint den Befragten als wenig zielführend.

Das Problem wird jedoch auch an den „Gehörlosenschulen“ selbst gesehen. Aus den durchgeführten Interviews ergibt sich, dass die gesellschaftliche Meinung, an Förderzentren für Hörbeeinträchtigte oder Schwerhörigenschulen würde auch in Gebärdensprache unterrichtet werden bzw. die Gebärdensprache wesentlicher Bestandteil im Unterricht mit hörbeeinträchtigten SchülerInnen sein, schlichtweg als Irrglaube bezeichnet werden kann. Grund dafür ist die geringe Stellung der ÖGS im Unterricht bzw. der stark verankerten Lautsprache im Lehrplan. Im aktuellen Lehrplan steht geschrieben, dass „neben dem Erwerb der Gebärde als Mittel der Kommunikation und zur Beschaffung von Informationen“ die „Akzeptanz ihrer Gehörlosigkeit“ und die „selbstbewusste Anwendung der Gebärde“ im Mittelpunkt stehen (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder 2008, S. 1ff.). Doch aus den Interviews geht eindeutig hervor, dass sich die Praxis von den Inhalten stark unterscheidet. Die hohe Stellung der Lautsprache wird darauf zurückgeführt, dass in den Lehrplänen nicht dezidiert geschrieben steht, dass die Gebärdensprache ein eigenes Unterrichtsfach ist (I3, 76-77).

Neben der Stellung der Lautsprache wird vor allem auch die Gebärdensprachkompetenz der PädagogInnen kritisiert. So können auch an den „Gehörlosenschulen“ nur wenige PädagogInnen gute ÖGS-Kenntnisse vorweisen. Von den Befragten wird angeführt, dass die PädagogInnen die Gebärdensprache oftmals nur „mehr oder weniger gut“ können (I4, 72). Kritik üben die ExpertInnen auch am fehlenden Interesse von Seiten der Politik aus. So fehlt es vor allem an finanziellen Mitteln, um die schulische Situation zu verbessern. Außerdem werde auch die dafür im Vorfeld nötige Forschung nicht für wichtig beachtet.

Die allgemeinen Probleme, welche sich für hörbeeinträchtigte Kinder in der aktuellen Situation des schulischen Bereichs ergeben, sind nochmals zusammengefasst folgende:

- *Inklusion in die Regelklasse*, da eine einzige Lehrperson nicht auf die Bedürfnisse des hörbeeinträchtigten Kindes eingehen kann und der/die SchülerIn mit seiner/ihrer Behinderung alleine gelassen wird. Aufgrund der Sprachbarriere kann das Kind kaum bis wenig mit seinen MitschülerInnen kommunizieren und dem vermittelten Unterrichtsstoff nicht ausreichend folgen. Isolation ist die Folge. Eine Unterstützung durch die mobile Betreuung ist so gering, dass auch diese als keine angemessene Unterstützungsmaßnahme gesehen werden kann.
- *Integration in Integrationsklassen der Regelschulen* (ab fünf SchülerInnen), da auch hier das hörbeeinträchtigte Kind nicht ausreichend gefördert werden kann. Zwar wird durch die Unterstützung der zweiten Lehrperson mehr auf die behinderten SchülerInnen eingegangen, aufgrund der fehlenden Gebärdensprachkompetenz ist jedoch auch hier die Situation als problematisch anzusehen.
- *Die Situation an speziellen Schulen für Hörbeeinträchtigte*, da auch hier die GehörlosenpädagogInnen oftmals nur geringe Gebärdensprachkompetenzen vorweisen und die SchülerInnen demnach nicht adäquat unterrichtet werden können.
- *Die hohe Stellung der Lautsprache im Unterricht* aufgrund der Dominanz der Lautsprache im Lehrplan.
- *Die Ausbildung von SonderpädagogInnen* in Zusammenhang mit der Hörbeeinträchtigtenproblematik, da diese zu wenig auf die Praxis bezogen ist und in der kurzen Ausbildungsdauer Themen, wie beispielsweise die Gehörlosenkultur, Gebärdensprache, etc. kaum eine Rolle spielen.

Die fehlende Vorbildfunktion durch gehörlose GehörlosenpädagogInnen, da diese offiziell keine PädagogInnenausbildung absolvieren bzw. nur unter einer Vielzahl von Auflagen.

- *Das fehlende politische Interesse*, da der Thematik im Allgemeinen zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und kaum finanzielle Mittel zur Verbesserung der Situation zur Verfügung gestellt werden.

Probleme der SchülerInnen:

Die größte Schwierigkeit im Unterrichtssetting stellt der geringe Wortschatz der hörbeeinträchtigten Kinder dar. Insofern stimmen die im theoretischen Teil von Krausneker (2004) zitierten Aussagen mit den gewonnenen Interviewdaten überein. Anhand des Beispiels von DSA Schönberger wird ersichtlich, welche Herausforderungen für die SchülerInnen in Bezug auf das Sprachverständnis entstehen können. Der geringe Wortschatz wird auch von Prillwitz, Wisch und Wudtke (1991) thematisiert, indem die Autoren darauf hinweisen, dass der Wortschatz der etwa 14 Jahre alten gehörlosen Jugendlichen jenem von 5 1/2-Jährigen hörenden Kindern entspricht (vgl. S. 42). Demnach sind vor allem die beiden Unterrichtsfächer Deutsch und Englisch mit großen Schwierigkeiten verbunden.

Probleme ergeben sich unter anderem auch beim schnellen Wechseln der Unterrichtsthemen von Seiten der PädagogInnen, beim Mitschreiben, da entweder von den Lippen abgelesen werden oder mitgeschrieben werden kann, oder auch bei der vermeintlich positiven Unterstützung durch Hörhilfen. Zwar sind die technischen Hilfsmittel für Hörbeeinträchtigte schon sehr weit fortgeschritten, aber auch Cochlea-Implantate und Hörgeräte stoßen in bestimmten Situationen an ihre Grenzen. So wird von den InterviewpartnerInnen angegeben, dass Hörhilfen beispielsweise bei Gesprächen in einer Gruppe, weiten Entfernungen oder Lärm als störend empfunden werden. Hörgeräte oder Cochlea-Implantate werden dann nicht mehr als Unterstützung, sondern vielmehr als Barriere wahrgenommen. Als problematisch sehen die ExpertInnen in diesem Kontext auch, die von einer hohen Anzahl an MedizinerInnen vertretene Meinung, dass das Cochlea-Implantat ein Allheilmittel sei.

Die dargestellten Probleme in Bezug auf den Unterricht gehen nun mit der Frage einher, welche Angebote geschaffen werden müssen, um die schulische Bildung hörbeeinträchtigter SchülerInnen adäquat zu gestalten. Die Forschungsfrage, welche in diesem Zusammenhang formuliert wurde lautet wie folgt:

Welche Maßnahmen müssen gesetzt werden, um die schulische Bildung hörbeeinträchtigter Kinder adäquat zu gestalten?

In den durchgeführten Interviews wird die Relevanz eines gut ausgebildeten, gebärdensprachkompetenten Lehrpersonals sichtbar. Die ExpertInnen fordern, neben gebärdensprachkompetentem Lehrpersonal auch die Relevanz eines gut ausgebildeten, gebärdensprachkompetenten Lehrpersonals sichtbar. Die ExpertInnen fordern, neben gebärdensprachkompetentem Lehrpersonal auch die Relevanz eines gut ausgebildeten, gebärdensprachkompetenten Lehrpersonals sichtbar.

sprachkompetenten PädagogInnen, auch die Ausbildung gehörloser GehörlosenpädagogInnen, welche eine Vorbildfunktion für die Kinder einnehmen würden.

Als die bedeutendste Maßnahme wird der bilinguale Unterricht gesehen. Dieser sei nach Angabe der befragten InterviewpartnerInnen vor allem dann wirklich bilingual, wenn hörende gebärdensprachkompetente GehörlosenpädagogInnen gemeinsam mit gehörlosen GehörlosenpädagogInnen mit guten Deutschkenntnissen in einer Klasse unterrichten. Die positiven Erfahrungen des bilingual durchgeführten Unterrichts, die Pinter (1992) durch eine deutliche Verbesserung des Vokabulars, die Motivation zum Erlernen der Sprache und die Kommunikationsfreude zusammenfasst, gleichen den Ergebnissen der Interviews. Ebenso stimmen die Aussagen von Univ.-Prof. Dr. Dotter, welcher von einem regelrechten Aufblühen der SchülerInnen berichtet, mit den von Krausneker (2004) dargelegten Ergebnisse überein. Demnach war es hörbeeinträchtigten SchülerInnen möglich, ohne Einschränkung der Kommunikation Wissensfragen zu stellen. Wichtig im Zusammenhang mit dem bilingualen Unterricht ist, die beiden Sprachen gleich engagiert und qualifiziert zu fördern.

Als Maßnahmen für einen adäquaten Unterricht hörbeeinträchtigter SchülerInnen lassen sich folgende zusammenfassen:

- *Aufklärung der Eltern und MedizinerInnen* über die Funktion der Gebärdensprache für das hörbeeinträchtigte Kind, da bereits in den ersten Lebensmonaten eine Kommunikationsbasis geschaffen werden muss um die Entwicklung des Kindes bestmöglich zu fördern
- *Bezahlte Gebärdensprachkurse für Eltern, um den Kindern schnellstmöglich eine Kommunikationsform zu bieten*
- *Feststellung der Schulreife anhand von Sprachprüfungen vor Schuleintritt*, da dadurch die am besten für das Kind geeignete Schule gewählt werden und folgend Inklusion auch gelebt werden kann
- *Überprüfung des Bildungsstands durch Monitoring oder SchulinspektorInnen*, da hier bei der Feststellung eines Entwicklungsrückstandes entsprechend gehandelt werden kann

- *Novellierung des Lehrplanes*, indem der bilinguale Unterricht darin verankert wird und die Gebärdensprache als Unterrichtssprache angewandt und mit der Lautsprache gleichgestellt wird
- *Verwendung von Unterrichtsmaterial, welches den Anforderungen der Kinder entspricht*
- *Ausbildung gebärdensprachkompetenter PädagogInnen* sowie die Abschaffung von Barrieren in Bezug auf die Ausbildung gehörloser GehörlosenpädagogInnen
- *Bereitstellung und Definierung eines Berufsbildes für die gebärdensprachliche Unterstützung*
- *Öffentlichkeitsarbeit*
- *Bereitstellung finanzieller Mittel im Bereich Forschung und Bildung hörbeeinträchtigter Kinder*

Trotz der Anerkennung der Gebärdensprache als eigenständige Sprache und der Umsetzung von Integration und Inklusion in unterschiedlichen Bereichen der Gesellschaft, gibt es, wie die bisherigen Ergebnisse zeigen, immer noch viele Barrieren in Bezug auf die gesellschaftliche Teilhabe hörbeeinträchtigter Menschen – insbesondere im Bereich der Bildung. Um einen barrierefreien Zugang zu ermöglichen und für Chancengleichheit zu sorgen, wurde im Jahre 2008 die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Die Gebärdensprache und Gehörlosenkultur sind zwar wesentliche Bestandteile dieser Konvention, aufgrund der sichtlich problematischen Situation hörbeeinträchtigter Kinder im österreichischen Schulsystem stellt sich jedoch die Frage nach deren Umsetzung im Bereich Bildung. Die dritte Forschungsfrage lautet daher:

Inwieweit wird in Österreich die UN-Behindertenkonvention, insbesondere Artikel 24 „Bildung“, für Gehörlose umgesetzt?

Eingehend auf diese Frage erwähnen alle befragten ExpertInnen, dass die UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich Bildung nicht umgesetzt wird. Aufgrund der Stellung der Lautsprache und der geringen ÖGS-Kenntnisse der PädagogInnen, wird den SchülerInnen kein barrierefreier Zugang zum Unterricht ermöglicht. Zwar werden hörbeeinträchtigte Kinder in Regelschulen integriert und die Idee der Inklusion umgesetzt,

die ExpertInnen kritisieren in diesem Zusammenhang jedoch, dass dies unter den aktuellen Bedingungen nicht die richtige und zielführende Lösung ist. Eine sinnvolle Inklusion und Integration sind nur unter bestimmten Voraussetzungen umsetzbar. Aufgrund der derzeitigen Problematik würde die Inklusion mancher SchülerInnen den gegenteiligen Effekt haben und die Kinder vom Unterricht und auch auf sozialer Ebene, durch die fehlende Kommunikation, ausgrenzen. Dies bekräftigt das Zitat von Wocken, indem er davon ausgeht, dass schulische Integration nur dann ohne Einschränkungen und Barrieren positiv zu bewerten ist, wenn auch die realen Konsequenzen für diese SchülerInnen selbst positiv sind. Dabei muss Integration auch bei den betroffenen Personen selbst ankommen (vgl. Wocken, 1987, 208f.).

Die UN-Behindertenrechtskonvention wird auch in Bezug auf den Beruf, einen barrierefreien Zugang zu Medien sowie auch die Übernahme von DolmetscherInnenkosten kritisiert. Wie dem konzipierten Aktionsplan entnommen werden kann, ist die Übernahme der Dolmetschkosten eine wesentliche Voraussetzung für eine gleichberechtigte Teilhabe gehörloser Menschen am gesellschaftlichen Leben (vgl. BMASK 2012, S. 43). Das Schriftstück unterscheidet sich jedoch deutlich von der Realität. So wird von den InterviewpartnerInnen beklagt, dass anfallende Dolmetschkosten oft nicht von den zuständigen Ämtern übernommen werden und in jüngster Vergangenheit erneut drastische Sparmaßnahmen ergriffen wurden. Die Ergebnisse der Interviews widersprechen den Inhalten des Aktionsplanes, welcher besagt, dass aufgrund eines Mangels an DolmetscherInnen Termine immer wieder verschoben oder abgesagt werden müssen und daher eine höhere Anzahl an GebärdensprachdolmetscherInnen fordert (vgl. ebd., S. 43). Kritik üben die befragten Personen an der politischen Durchsetzungskraft sowie der fehlenden Konsequenzen hinsichtlich des Nichteinhaltens der Konvention aus.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass aufgrund der fehlenden gesellschaftlichen Bereitschaft viele Barrieren nicht abgebaut werden können. Leider haben gehörlose und auch schwerhörige Menschen in Österreich noch immer nicht die Möglichkeit eine entsprechende Schulbildung zu erwerben. Ein Grund dafür ist die niedrige Stellung der Gebärdensprache in der Erziehung und Bildung der Kinder sowie die fehlende Umsetzung eines bilingualen ausgerichteten Unterrichts. In einer Zeit, in der Partizipation, Gleichberechtigung und Barrierefreiheit wesentliche Bestandteile des gesellschaftlichen Zusammenlebens sind, sollte es selbstverständlich sein, dass MedizinerInnen und PädagogIn-

nen über die Bedeutung der Gebärdensprache Bescheid wissen und die Eltern auch dahingehend aufklären und unterstützen. Nach dem Modell der Inklusion und Integration wäre es wichtig, die Menschen in ihren individuellen Bedürfnissen zu unterstützen und den Fokus auch auf deren Fähigkeiten und Potentiale zu lenken. Es ist an der Zeit, die dafür notwendigen Maßnahmen umzusetzen um hörbeeinträchtigten Menschen einen barrierefreien Zugang zum Arbeitsmarkt zu ermöglichen und Chancengleichheit in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen Bereichen zu gewähren. Für die Zukunft wünschen sich auch die ExpertInnen, dass es nicht nur bei einzelnen Projekten bleibt, sondern anhand der bisherigen Erfahrungen, Konzepte entwickelt werden, deren Inhalt es ist, das Schulsystem als Ganzes dahingehend zu ändern, dass auch SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen ihren individuellen Ressourcen nach gefördert werden.

Fazit

Wie bereits in der Geschichte der Gehörlosenbildung sichtbar, hat es bereits damals bilinguale Konzepte bzw. eine gebärdensprachorientierte Erziehung gegeben. Umso bedauernder ist es, dass heute noch immer in vielen Ländern und auch in Österreich, trotz gesetzlicher Anerkennung der Gebärdensprache, die Lautsprache einen hohen Stellenwert in der Erziehung und Bildung hörbeeinträchtigter Kinder hat.

Eine adäquate Bildung ist die Grundlage für die berufliche und somit auch gesellschaftliche Integration. Aufgrund vieler Barrieren seitens des Arbeitsmarktes oder unzureichender Bildungs- und Ausbildungsabschlüssen sind viele Hörbeeinträchtigte mit ihrer Situation unzufrieden. Das Risiko, arbeitslos zu werden, ist ständig vorhanden. In meiner Tätigkeit im Bereich des Jobcoachings für Hörbeeinträchtigte ist klar zu erkennen, dass viele Personen hinsichtlich ihrer Bildungsabschlüsse gering qualifiziert sind. Sie haben oftmals nur einen Pflichtschulabschluss. Ihre Perspektiven und Möglichkeiten hängen in hohem Maße davon ab, welche Erziehungsideale von ihren Eltern verfolgt wurden und welche strukturellen Angebote ihnen in der Schule bereitgestellt wurden. Dies betrifft neben der Spracherziehung auch die Erziehung zu einem selbständigen Individuum.

Unumgänglich ist die Umsetzung der Maßnahmen in Bezug auf die Bildung hörbeeinträchtigter SchülerInnen, wenn eine Verbesserung der Situation auf längere Sicht erfolgen soll. Die Verantwortung liegt bei politischen MachttägerInnen ebenso wie bei den betroffenen Personen selbst, welche sich für ihre Rechte stark machen und diese auch einfordern müssen.

Literaturverzeichnis

- Batlinger, G. (2009): Hörgeschädigte Kinder im Kindergarten. Ein Ratgeber für den Gruppenalltag. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- BGStG (o.J.): Gleichstellung. Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz. In: <http://www.bizeps.or.at/gleichstellung/rechte/bgstg.php> [17.02.2014].
- BMASK (2008): UN-Konvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und Fakultativprotokoll. In: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/un-konvention_inkl._fakultativprotokoll,_de.pdf [14.06.2014].
- BMASK (2010): UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs. In: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/1__staatenbericht_crpd_endfassung.pdf [12.06.2014].
- BMASK (2012): Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der Österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. In: http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf [05.07.2014].
- Boeckmann, K. (1997): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland. Frankfurt am Main: Europäischer Verlag der Wissenschaften.
- Braun, J./Burghofer, B. (1995): Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation (Band 3). Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften.
- Bream, Penny Boyes (1995): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: SIGNUM Verlag.
- Breiter, M. (2002): Projekt Vita: Erkundungsstudie zur beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung. Trägerverein: Netzwerk österreichischer Frauen- und Mädchenberatungsstellen. In: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/vita_breiteretal2001.pdf [05.07.2014].
- Breiter, M. (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien und Mülheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson.

- Busch, B. (2013): Mehrsprachigkeit. Wien: Facultas Verlags- und Buchhandels AG.
- Cloerkes, G. (1997): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Winter, Programm, „Edition Schindele“.
- Cochlear ltd. (2014): Cochlea Implantat (CI). Was ist ein Cochlea Implantat? Funktionsweise. In: <http://hoer-wunder.de/cochlea-implantat/> [06.05.2014].
- Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (2001): Gehörlos – nur eine Ohrensache? Aspekte der Gehörlosigkeit. Hamburg: Signum Verlag.
- Deutsche Gesellschaft zur Förderung der Gehörlosen und Schwerhörigen e.V. (2000): Hörgeschädigte Kinder. Schwerhörige Eltern. Kommunikation mit schwerhörigen und ertaubten Menschen. Hamburg: Signum Verlag.
- Deutscher Gehörlosen-Bund e.V. (o.J.): Glossar. In: http://www.gehoerlosen-bund.de/dgb/index.php?option=com_content&view=article&id=1548%3Aglossar&catid=83%3Ameinkind&Itemid=129&lang=de [13.02.2014].
- Diller, S. (2009): Integration hörgeschädigter Kinder in allgemeinen und Integrationskindergärten. In: Leonhardt, A. (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. Stuttgart: Kohlhammer, S. 274 – 296.
- Dotter, F. (1995): Wer nicht ordentlich sprechen kann, muß dumm sein. Probleme Gehörloser - kommunikative und sprachliche Aspekte. In: Erwachsenenbildung in Österreich, 46, H. 2, 1995, S. 16 – 28.
- Dotter, F. (2009): Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hörgestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt? In: http://www.sws-rundschau.at/archiv/SWS_2009_3_Dotter.pdf [16.07.2014].
- Ebbinghaus, H./Heßmann, J. (1989): Gehörlose. Gebärdensprache. Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser. Band 7. Fulda: SIGNUM Verlag.
- Eder, U. (2007): Die Anfänge der Gehörlosenbildung in der Habsburger Monarchie. Kaiser Joseph II. – „Vater der Taubstummen“. In: Das Zeichen, 21, H. 77, S. 376 – 382.
- Eisenberg, R. (2001): Technische Hilfsmittel für Gehörlose. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (Hrsg.): Gehörlos – nur eine Ohrensache? Aspekte der Gehörlosigkeit. Hamburg: Signum Verlag, 67–72.

- Ernst, A./Battmer, R./Todt, I. (2009): Cochlear Implant heute. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.
- Fellinger, T. (o.J.): Das Fingeralphabet der Österreichischen Gebärdensprache. In: http://bb12.vivolum.net/site/wien/medizinpflege/abteilungeninstitute/ambulanz_fuer_gehoerlose/informationen/kleines_abc_der_gebaerdensprache [12.02.2014].
- Feyerer, E. (2012): Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen. In: <http://inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> [14.05.2014].
- Firlinger, B. (2003): Buch der Begriffe. Sprache. Behinderung. Integration. Wien: Bundessozialamt/ Integration Österreich.
- Gebhard, M. (2007): Hören lernen – hörbehindert bleiben. Die Geschichte von Gehörlosen- und Schwerhörigenorganisationen in den letzten 200 Jahren. Baden: Verlag für Kultur und Geschichte.
- GMU: Gehörlosenverband München und Umland (2012): Definition. Definition und Abgrenzung des Begriffs „Gehörlos“. In: <http://www.gmu.de/gehoerlosewelt/definitionen/> [07.06.2014].
- Grbić, N. (1994): Das Gebärdensprachdolmetschen als Gegenstand einer angewandten Sprach- und Translationswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Situation in Österreich. Karl-Franzens-Universität Graz, Institut für Sprachwissenschaft: Dissertation.
- Grbić, N./Andree, B./Grünbichler, S. (2004): Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung. Graz: Selbstverlag – Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft ITAT.
- Groschek, I. (2009): Hitlerjugend und Zwangssterilisation. Gehörlose Schuljugend im „Dritten Reich“ – Beispiele aus Hamburg. In: Das Zeichen, 23, H. 81, 2009, S. 8–16.
- Grosjean, F. (1993): Der zweisprachige und bikulturelle Mensch in der hörenden und in der gehörlosen Welt. In: Das Zeichen, H. 24, S. 183–189.
- Grünbichler, S./Andree B. (2009): Gehörlose junge Frauen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation. Eine empirische Studie im Auftrag des Bundessozialamtes. Institut für Translationswissenschaft: Graz.

- Gunesch, S./Gruber, S. (2014): 75 Jahre Landesverband der Gehörlosenvereine in Oberösterreich. Linz: Broschüre.
- Gutjahr, A. (2007): Lebenswelten Hörgeschädigter. Zum Kommunikationserleben hörgeschädigter junger Menschen. Seedorf: Signum Verlag.
- Heimgartner, A. (2012): Computerunterstützte qualitative Inhaltsanalyse: Atlas.ti und MAXQDA im Match. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag GesmbH, S. 304–314.
- Herrsche-Hiltebrand, R. (2002): Gehörlosenkultur für alle Hörbehinderten. Eine Selbstbetroffene und Hörgeschädigtenpädagogin schreibt. Zuben: SGB DS.
- Heßmann, J. (2001): Gebärden und Gebärdensprache. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (Hrsg.): Gehörlos – nur eine Ohrensache? Aspekte der Gehörlosigkeit. Hamburg: Signum Verlag, 97–106.
- Hinz, A (2007): Inklusion - Vision und Realität! In: Katzenbach, D. (Hrsg.): Vielfalt braucht Struktur - Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main, Fachbereich Erziehungswissenschaft der J. W. Goethe Universität, S. 81-98.
- Hug, T./Poscheschnik, G. (2010): Empirisch Forschen. Die Planung und Umsetzung von Projekten im Studium. Wien: Huter & Roth KG Verlag.
- Integration Wien (o.J.): Stichwort Integrationsklasse. In: <http://www.bizeps.or.at/links.php?nr=108> [05.03.2014].
- Jarmer, H. (2011): Schreien nützt nichts. Mittendrin statt still dabei. München: Südwest Verlag.
- Kanai, H. (o.J.): Österreichischer Gehörlosen Sportverband 1931. Organisation. In: <http://www.oegsv.at/organisation1.htm> [10.07.2014].
- Kaul, T./Becker, C. (1999): Gebärdensprache in Erziehung und Unterricht. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH.
- Kinderhände – mit Händen sprechen lernen (o.J.): Tiny Signers. In: <http://kinderhaende.at/de/tinysigners> [09.08.2014].

- Krammer, K. (2010): Ich höre, was du nicht hörst! Gehörlose Eltern – hörendes Kind. In: Das Zeichen, 24, H. 85, 2010, S. 209–301.
- Krausneker, V. (2004): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenutzerInnen. In: SWS-Rundschau, 44, H. 3, 2004, S. 289–313.
- Krausneker, V. (2004): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag.
- Krausneker, V. (2006): Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt: DRAVA.
- Krausneker, V./Boesch, H./Fleischmann, S./Rohrauer, A./Schalber, K./Pichler, A. (2007): Die wichtigsten Fragen & Antworten zum Spracherwerb hörbehinderter Kinder. In: <http://www.oeglb.at/bibliothek/buch/die-wichtigsten-fragen-antworten-zum-spracherwerb-hoerbehinderter-kinder> [09.03.2014].
- Krausneker, V./Schalber, K. (2007): Sprache macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. In: <http://www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissenKurz.pdf> [02.07.2014].
- Krusche, R. (2001): Einige wichtige Daten aus der Geschichte der Gehörlosen. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (Hrsg.): Gehörlos – nur eine Ohrensache? Aspekte der Gehörlosigkeit. Hamburg: Signum Verlag, 3–6.
- Kupke, S. (1994): Probleme gehörloser Menschen im Arbeitsleben. In: Bungard, W. (Hrsg.): Mannheimer Schriften zur Arbeits- und Organisationspsychologie. Ludwigshafen: Ehrenhof Verlag.
- Ladd, P. (2003): Understanding Deaf Culture. In Search of Deafhood. Multilingual Matters Ltd.
- Land Steiermark – Amt der Steiermärkischen Landesregierung (2014): Förderzentrum für Hör- und Sprachbildung. In: <http://www.soziales.steiermark.at/cms/ziel/4823138/DE/> [30.08.2014].

- Landesverband NOE der Gehörlosenvereine (o.J.): Gehörlosenorganisationen (Österreich). In: <http://www.gehoerlos-noe.at/default.asp?ild=LEFIF> [05.04.2014].
- Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder (2008): Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder In: http://www.cisonline.at/fileadmin/kategorien/BGBl_II_Nr_137_Anlage_C_2.pdf [03.08.2014].
- Leist, A. (2009): Autonom gehörlos sein. In: Leonhardt, A./Vogel, A. (Hrsg.): Gehörlose Eltern und CI-Kinder – Management und Support. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, S. 78–98.
- Leonhardt, A. (2009): Gehörlose bzw. hochgradig hörgeschädigte Eltern und Kinder mit CI. In: Leonhardt, A./Vogel, A. (Hrsg.): Gehörlose Eltern und CI-Kinder – Management und Support. Heidelberg: Median-Verlag von Killisch-Horn GmbH, S. 7–19.
- Leonhardt, A. (2010): Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München: Ernst Reinhardt GmbH & Co KG Verlag.
- Mayring, P. (1999): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Meuser, M./Nagel, U. (2002): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Opladen, Leske + Budrich, S. 71–94.
- Nohl, A. (2006): Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Not quite Like Beethoven (2009): Ein Blog über Unhörbares, Unerhörtes, Nichtgehörtes. In: <http://notquitelikebeethoven.wordpress.com/2009/11/02/warum-ich-kein-cochlea-implantat-haben-will/> [29.09.2014].
- ÖGLB (o.J.): 100 Jahre Österreichischer Gehörlosenbund. In: <http://www.oeglb.at/100-jahre-oesterreichischer-gehoerlosenbund> [16.06.2014].
- Ortner, J. (2014): Vernachlässigung in Stille. In: http://austria-forum.org/af/Wissenssammlungen/Essays/Soziologie_und_Ethik/Geh%C3%B6rlose [30.06.2014]

- Österreichische Schwerhörigen Selbsthilfe (2011): Wissenswertes über ein Cochlea Implantat (CI). In: <http://www.oessh.or.at/hoerspuren/ci?tmpl=component&print=1&page=> [02.02.2014].
- Pepping, (2010): Die Beschlüsse von Vancouver 2010. Eine historische Wende in der Erziehung und Bildung tauber Menschen. In: *Das Zeichen*, H.86, 2010, 562-564.
- Pfeiff-Gotthard, U. (1991): *Gehörlosigkeit in Ehe und Familie. Beziehungs- und Umgangsformen kommunikativ Behinderter*. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag.
- Prillwitz, S./Wisch, F./Wudtke, H. (1991): *Gebärden und Gebärdensprache in der pädagogischen Arbeit. Früherziehung gehörloser Kinder in Lautsprache und Gebärden*. Hamburg: Signum Verlag.
- Prillwitz, S./Wudtke, H. (1988): *Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter*. Hamburg: Verlag hörgeschädigte Kinder GmbH.
- Pufhan, U. (2001): *Elternarbeit mit gehörlosen Kindern – Belastung oder Möglichkeit zur Bewältigung und Erfüllung*. In: Deutsche Arbeitsgemeinschaft für Evangelische Gehörlosenseelsorge (Hrsg.): *Gehörlos – nur eine Ohrensache? Aspekte der Gehörlosigkeit*. Hamburg: Signum Verlag, S. 207–2010.
- Quandt, A. (2011): *Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil I)*. In: *Das Zeichen*, 25, H. 88, 2011, S. 204–216.
- Quandt, A. (2011): *Der Mailänder Kongress und seine Folgen (Teil II)*. In: *Das Zeichen*, 25, H. 89, 2011, S. 426–436.
- Reicher, H. (2012): *Planung und Durchführung – Gebrauchsanweisung für den „richtigen“ Methodeneinsatz*. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): *Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Innsbruck: Studienverlag, S. 91–110.
- Sacks, O. (2001): *Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Verlag.
- Sander, A. (2001): *Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland*. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> [18.06.2014].

- Sarov, A. (2007): Ein Sonderfall der Zweisprachigkeit? In: Bochmann, K./Dumbrava, V. (Hrsg.): Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH, S. 90–130.
- Sayilir, C. (2007): Zweisprachig aufwachsen – zweisprachig sein. Der Erwerb zweier Erstsprachen aus der handlungstheoretischen Sicht der Kooperativen Pädagogik. Münster: Waxmann Verlag GmbH.
- Schott, W. (1995): Das k. k. Taubstummen-Institut in Wien 1779–1918. Weimar: Böhlau Verlag.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984): Bilingualism or not – the education of minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Stigler, H./Felbinger, G. (2012): Der Interviewleitfaden im qualitativen Interview. In: Stigler, H./Reicher, H. (Hrsg.): Praxisbuch empirische Sozialforschung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften. Innsbruck: Studienverlag, S. 141–146.
- Taubwissen (o.J.): Geschichte. Geschichte der Gehörlosenpädagogik. Von 1570 bis 20. Jahrhundert. In: <http://www.taubwissen.de/content/index.php/geschichte/geschichte-der-gehoerlosenpaedagogik/von-1850-bis-1900/531-gehoerlosenpaedagogik18501900> [06.05.2014].
- Thomas, A./Utler, A. (2013): Kultur, Kulturdimensionen und Kulturstandards. In: Genkova, P./Ringeisen, T./Leong, F. (Hrsg.): Handbuch Stress und Kultur. Interkulturelle und kulturvergleichende Perspektiven. Wiesbaden: Springer Fachmedien, S. 41–59.
- Treffkorn, K. (2000): Gehörlose Lehrlinge in der Steiermark. Ihre Situation in der Berufsschule und am Arbeitsplatz. In: <http://bidok.uibk.ac.at/library/treffkorn-lehrlinge.html#idm111622672> [31.07.2014].
- Uhlig, A. (2011): Namen und Namengebärdien in der Deutschen Gebärdensprache. In: Das Zeichen, 25, H. 87, 2011, S. 58–73.
- UN-Behindertenrechtskonvention (2006): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/bildung-3907/> [18.05.2014].

- Verband der Gehörlosenvereine im Lande Salzburg (o.J.): Gehörlosengeschichte. In: <http://www.gehoerlose-salzburg.at/angebot/gehorlosenkultur/gehorlosengeschichte/> [17.05.2014].
- Vogel, H. (2002): Kultur und Soziologie der Gehörlosen: Die umgebende Kultur und die Gehörlosenkultur. In: http://www.kugg.de/download/Gehoerlosenkultur_HVogel.pdf [03.08.2014].
- WHO (2005): Prevention of blindness and deafness. Grades of hearing impairment. In: http://www.who.int/pbd/deafness/hearing_impairment_grades/en/ [02.05.2014].
- Wisch, F. (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag.
- WITAF (o.J.): Tipps für den Umgang mit gehörlosen Menschen. In: <http://www.witaf.at/tipps-fuer-den-umgang-mit-gehoerlosen-menschen> [16.08.2014].
- Wocken, H. (1987): Soziale Integration behinderter Kinder. Soziometrische Untersuchungen in Integrationsklassen. In: Wocken, H./Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, S. 203-275.
- Zemann, G. (o.J.): Gehörlos und nicht taubstumm! Denn ich kann nicht hören, bin aber deshalb nicht stumm. In: [http://www.elter-bildung.at/expertenstimme/familie-und-behinderung/gehoerlosigkeit/gehoerlos-und-nicht-taubstumm/?tx_felogin_pi1\[forgot\]=1#login](http://www.elter-bildung.at/expertenstimme/familie-und-behinderung/gehoerlosigkeit/gehoerlos-und-nicht-taubstumm/?tx_felogin_pi1[forgot]=1#login) [23.06.2014].
- Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik (o.J.): Unser Jahresmotto. In: <http://www.zentrum-mils.tsn.at/> [30.07.2014].

Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abb. 1:	Exklusion – Separation – Integration – Inklusion	Seite 7
Abb. 2:	Vereinfachte graphische Darstellung der verschiedenen Arten von Schwerhörigkeit	Seite 10
Abb. 3:	Funktionsweise des Cochlea Implantats	Seite 14
Abb. 4:	Das Fingeralphabet	Seite 26
Abb. 5:	Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz	Seite 58
Abb. 6:	Darstellung der Kategorien und Subkategorien	Seite 77
Tab. 1:	Ausmaß des Hörverlustes/ Grades of hearing impairment	Seite 9
Tab. 2:	Schulen für Hörbeeinträchtigte in Österreich	Seite 50
Tab. 3:	Erste Fragen- und Kategorienerstellung	Seite 69

Anhang

Interviewleitfaden für Univ.-Prof. Dr. Dotter

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Eigene Institution

- Wie lange sind Sie bereits am Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation Klagenfurt tätig?
- Was hat Sie dazu bewegt, in diesem Bereich zu arbeiten?
- Mit welchen Themen in diesem Zusammenhang beschäftigen Sie sich am meisten?

Situation in Österreich

- Wie ist die Situation hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich?
- Welche Schulen gibt es derzeit für hörbeeinträchtigte Kinder in Österreich?
- An welcher dieser Gehörlosenschulen wird bilingual unterrichtet?
- Wie wird ein bilingualer Unterricht abgehalten bzw. wie erfolgt Unterricht, wenn dieser nicht bilingual ausgelegt ist?
- Gibt es heute noch Gehörlosenschulen, die rein lautsprachlich orientiert sind? Wenn ja, wie sieht hier der Unterricht aus?
- 1990 wurde in der Gehörlosenschule in Klagenfurt ein bilingualer Schulversuch durchgeführt. Obwohl durchwegs positive Erfahrungen gemacht werden konnten wurde dieser im Jahre 1995 beendet. Wie war dieser Unterricht aufgebaut und was war der Grund für das Auslaufen dieses Schulversuches?
- Hat ein gehörloses Kind nicht die Möglichkeit eine Gehörlosenschule zu besuchen, so geht es in der Regel in eine Integrationsklasse. Welche Maßnahmen werden hier gesetzt, dass das gehörlose Kind dem Unterricht folgen kann?
- Wie sieht für Sie die ideale Unterrichtsform hörbeeinträchtigter SchülerInnen aus?
- Was wäre, Ihrer Meinung nach, für eine Verbesserung der schulischen Situation erforderlich?

- Gibt es in anderen Ländern bereits erfolgreiche Ansätze? Wenn ja, wo und welche?

PROBLEME IM BEREICH SCHULE

Unterricht

- In welchen Unterrichtssituationen haben gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen größere Schwierigkeiten bzw. Potentiale als hörende Kinder?
- Welche Probleme ergeben sich dabei und wie wird damit umgegangen?
- Welchen Einfluss hat Ihrer Meinung nach eine Hörbeeinträchtigung auf die spätere Berufswahl?
- Welche Rolle spielen hierbei die Eltern?

MASSNAHMEN IM BEZUG AUF CHANCENGLEICHHEIT

Gebärdensprache

- Wie wichtig ist, Ihrer Meinung nach, die Gebärdensprache als Muttersprache für hörbeeinträchtigte Personen – gehörlose wie auch CI-TrägerInnen?

Bilingualer Unterricht

- Das Thema Bilingualismus wird in einigen Forschungsarbeiten thematisiert. Um einen Beruf zu erlernen und nicht wie viele Gehörlose als HilfsarbeiterInnen beschäftigt zu sein, wird stets die Notwendigkeit des bilingualen Unterrichts hervorgehoben. Wie wichtig ist, Ihrer Meinung nach, diese Unterrichtsform für die Zukunft gehörloser SchülerInnen?

UN-Behindertenrechtskonvention

- Wie setzt Österreich die im Jahr 2008 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention für Gehörlose im Bereich Bildung um? Hat sich seit dem Inkrafttreten der Konvention im Oktober 2008 etwas an der schulischen Bildung Gehörloser verändert?
- Was müsste, Ihrer Meinung nach, für Gehörlose getan werden, um ihre schulische und berufliche Ausbildung zu verbessern?
- Zum Thema „Barrierefreiheit“: in welchen Bereichen werden in Österreich hörbeeinträchtigte Menschen besonders eingeschränkt?

Interviewleitfaden Herr Patzak

ALLGEMEINE INFORMATIONEN

Eigene Institution

- Wie lange bist du bereits Landesverbandsleiter der Gehörlosenvereine in Oberösterreich?
- Warum hast du dich entschieden hier zu arbeiten?
- Was sind deine Aufgaben als Landesverbandsleiter und was gefällt dir an deiner Arbeit besonders gut?

BEREICH SCHULE

Eigene Erfahrungen

- Wann hast du begonnen die ÖGS zu erlernen?
- Sind deine Eltern auch gehörlos?
- Welche Sprache wurde bei dir zu Hause verwendet?
- Wo bist du in den Kindergarten und zur Schule gegangen? Welche Sprache wurde dort gesprochen?
- Wie hast du deine Schulzeit erlebt? Kannst du mir Situationen beschreiben, die dir zum Beispiel besonders gut oder besonders schlecht in Erinnerung geblieben sind?
- Gab es Situationen in der Schule, in denen du dich benachteiligt oder diskriminiert gefühlt hast? Zum Beispiel Unterricht, Freunde, Pausensituation, Probleme mit hörenden Kindern, ...

Allgemeine Situation in Österreich

- Bist du mit der aktuellen Situation im Bereich Schule und Ausbildung für hörbeeinträchtigte Kinder zufrieden?
- Was würdest du ändern wollen, damit die Situation besser ist?
- Findest du, dass hörbeeinträchtigte Kinder gute Ausbildungschancen haben?
- In welchen Bereichen haben hörbeeinträchtigte Kinder in der Schule die größten Schwierigkeiten? Wo entstehen die meisten Probleme im Unterricht?

- Haben hörbeeinträchtigte Kinder vielleicht auch Vorteile hörenden Kindern gegenüber?
- Wo müssen hörbeeinträchtigte Kinder besonders gefördert werden?
- Wie würde für dich der ideale Unterricht für hörbeeinträchtigte Kinder aussehen?

MASSNAHMEN IM BEZUG AUF CHANCENGLEICHHEIT

- Was ist deine Meinung zum CI? Findest du, dass einem gehörlosen Kind ein CI implantiert werden soll?

Gebärdensprache

- Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, die ÖGS als Muttersprache für ein gehörloses Kind? Sollten auch Kinder mit CI die ÖGS erlernen?
- Ist es für ein gehörloses Kind wichtig, dass es die ÖGS kann, damit es später dann die deutsche Sprache besser verstehen und lernen kann?

Bilingualer Unterricht

- In vielen Büchern, die ich für meine Masterarbeit gelesen habe, kommt immer wieder das Thema „Bilingualer Unterricht“ vor. Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, diese Form des Unterrichts für die Zukunft (zum Beispiel die Berufswahl) hörbeeinträchtigter Kinder?

UN-Behindertenrechtskonvention

- Zum Thema UN-Behindertenrechtskonvention: Die UN-Behindertenrechtskonvention wurde im Jahre 2008 unterzeichnet. Hat sich, deiner Meinung nach, seitdem etwas im Bereich für Hörbeeinträchtigte verändert? Wenn ja, was?
- Zum Thema „Barrierefreiheit“: in welchen Bereichen werden in Österreich hörbeeinträchtigte Menschen besonders eingeschränkt?
- Ist es wichtig, dass hörende Personen mehr über gehörlose Personen informiert werden? Würde das die Chancengleichheit dann fördern?

Interviewleitfaden DSA Schönberger

ALLGEMEINE FRAGEN

Eigene Institution

- Wie lange bist du bereits am Förderzentrum für Hör- und Sprachbildung in Graz tätig?
- Was genau zählt zu deinen Aufgaben?
- Was hat dich dazu bewegt, in diesem Bereich zu arbeiten?

Situation in Österreich

- Es gibt in Österreich eine geringe Anzahl an Gehörlosenschulen. An welcher dieser Gehörlosenschulen wird bilingual unterrichtet?
- Gibt es heute noch Gehörlosenschulen, die rein lautsprachlich orientiert sind? Wenn ja, wie sieht hier der Unterricht aus?
- Wie sieht der Unterricht hörbeeinträchtigter, vor allem gehörloser Kinder am Förderzentrum Graz aus? Haben alle Lehrenden am Förderzentrum ÖGS-Kenntnisse?
- In der Literatur wird immer wieder die Notwendigkeit des bilingualen Unterrichts hervorgehoben. Ist diese Form des Unterrichts für hörbeeinträchtigte Kinder überhaupt machbar?
- Hat ein gehörloses Kind nicht die Möglichkeit eine Gehörlosenschule zu besuchen, so geht es in der Regel in eine Integrationsklasse. Welche Maßnahmen werden hier gesetzt, dass das gehörlose Kind dem Unterricht folgen kann?
- Wie stehst du allgemein zum Thema „Weg von den Sonderschulen – hin zu den Integrationsklassen“? Ist diese Art von Unterricht für gehörlose Kinder adäquat?
- Wie sieht für dich die ideale Unterrichtsform hörbeeinträchtigter SchülerInnen aus?
- Was wäre, deiner Meinung nach, für eine Verbesserung der schulischen Situation erforderlich?
- Gibt es in anderen Ländern bereits erfolgreiche Ansätze? Wenn ja, wo und welche?

PROBLEME IM BEREICH SCHULE

Unterricht

- In welchen Unterrichtssituationen haben gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte SchülerInnen größere Schwierigkeiten bzw. Potentiale als hörende Kinder?
- Welchen Einfluss hat eine Hörbeeinträchtigung auf die spätere Berufswahl?

Soziale Kontakte

- Wie lässt sich das Klima in deiner Gruppe am besten beschreiben? Gibt es eine Klassengemeinschaft zwischen hörenden und gehörlosen Kindern oder lassen sich Gruppierungen erkennen?
- Gibt es Unterschiede zwischen gehörlosen und schwerhörigen Kindern bzw. CI-TrägerInnen in Bezug auf soziale Kontakte? Wenn ja, wie sehen diese aus?

MASSNAHMEN IM BEZUG AUF CHANCENGLEICHHEIT

Gebärdensprache

- Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, die Gebärdensprache als Muttersprache für hörbeeinträchtigte Personen – gehörlose wie auch CI-TrägerInnen?

Bilingualer Unterricht

- Das Thema Bilingualismus wird in einigen Forschungsarbeiten thematisiert. Um einen Beruf zu erlernen und nicht wie viele Gehörlose als HilfsarbeiterInnen beschäftigt zu sein, wird stets die Notwendigkeit des bilingualen Unterrichts hervorgehoben. Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, diese Unterrichtsform für die Zukunft gehörloser SchülerInnen?

UN-Behindertenrechtskonvention

- Wie setzt Österreich die im Jahr 2008 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention für Gehörlose im Bereich Bildung um? Hat sich seit dem Inkrafttreten der Konvention etwas an der schulischen Bildung Gehörloser verändert?
- Was müsste deiner Meinung nach für Gehörlose getan werden um ihre schulische und berufliche Ausbildung zu verbessern?
- Zum Thema „Barrierefreiheit“: in welchen Bereichen werden in Österreich hörbeeinträchtigte Menschen besonders eingeschränkt?

Interviewleitfaden Dolmetscherin/Unterstützerin

ALLGEMEINE FRAGEN

Eigene Person

- Du bist als Dolmetscherin Mitglied beim ÖGSDV. Wie sieht dein Alltag als Dolmetscherin aus?
- Was sind typische Dolmetschsituationen bzw. in welchen Situationen brauchen Gehörlose vermehrt die Unterstützung durch eine/einen DolmetscherIn?
- Bist du auch in anderen Bereichen tätig? Wenn ja, in welchen und wie sehen dabei deine Aufgaben aus?

Schulische Situation in Österreich

- Es gibt in Österreich eine geringe Anzahl an Gehörlosenschulen. Weißt du wie in diesen Schulen unterrichtet wird? Zum Beispiel bilingual oder auch oral?
- Wie stehst du allgemein zum Thema „Weg von den Sonderschulen – hin zu den Integrationsklassen“? Ist diese Art von Unterricht für gehörlose Kinder adäquat?
- In der Literatur wird immer wieder die Notwendigkeit des bilingualen Unterrichts hervorgehoben. Wie stehst du zum Thema „bilingualer Unterricht“? Stellt dies auch für dich die ideale Unterrichtsform dar oder gibt es, deiner Meinung nach, auch andere Möglichkeiten, eines adäquaten Unterrichts für hörbeeinträchtigte Kinder?
- Hat ein gehörloses Kind nicht die Möglichkeit eine Gehörlosenschule zu besuchen, so geht es in der Regel in eine Integrationsklasse. Welche Maßnahmen werden hier gesetzt, damit das gehörlose Kind dem Unterricht folgen kann?

PROBLEME IM BEREICH SCHULE

Unterricht

- Wie kannst du deine Arbeit als Kommunikationsassistentin beschreiben – bist du in diesem Prozess eher als Dolmetscherin oder Lernhilfe/ unterstützende Begleiterin tätig?
- In deiner Tätigkeit als „Kommunikationsassistentin“ bist du quasi Teil des Lernprozesses im Unterricht. In welchen Unterrichtssituationen haben gehörlose bzw.

hörbeeinträchtigte SchülerInnen größere Schwierigkeiten bzw. vielleicht auch Potentiale als hörende?

- Wie ist der Umgang des Lehrpersonals mit dieser doch ungewohnten Situation? Nehmen LehrerInnen Rücksicht auf den/die hörbeeinträchtigte SchülerIn oder wird der Unterricht normal abgehalten?
- Nicht alle SchülerInnen können eine unterstützende Kraft wie dich in Anspruch nehmen. Was sind die Voraussetzungen, um eine Leistung wie diese zu erhalten?
- Wie sieht die Situation bei hörbeeinträchtigten SchülerInnen aus, die nicht die Unterstützung einer Kommunikationsassistentin in Anspruch nehmen können? Gibt es hier DolmetscherInnen, die im Unterricht anwesend sind?
- Welchen Einfluss hat, deiner Meinung nach, eine Hörbeeinträchtigung auf die spätere Berufswahl?
- Welche Rolle spielen hierbei die Eltern?

Soziale Kontakte

- Wie lässt sich in deiner Situation das Klassenklima im Allgemeinen beschreiben?
- Nehmen die MitschülerInnen der Klasse Rücksicht auf die besondere Situation, eine/einen gehörlose/gehörlosen MitschülerIn zu haben?
- Ist der/die SchülerIn in die Gruppe gut integriert oder eher in der Rolle des/der AußenseiterIn?
- Welche Probleme ergeben sich für hörbeeinträchtigte SchülerInnen in „normalen“ Schulen mit deren MitschülerInnen?
- Gibt es, deiner Meinung nach, Unterschiede zwischen gehörlosen und schwerhörigen Kindern bzw. CI-TrägerInnen in Bezug auf soziale Kontakte? Wenn ja, welche?

MASSNAHMEN IM BEZUG AUF CHANCENGLEICHHEIT

Gebärdensprache

- Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, die Gebärdensprache als Muttersprache für hörbeeinträchtigte Personen – gehörlose wie auch CI-TrägerInnen?

Bilingualer Unterricht

- Das Thema Bilingualismus wird in einigen Forschungsarbeiten thematisiert. Um einen Beruf zu erlernen und nicht wie viele Gehörlose als HilfsarbeiterInnen beschäftigt zu sein, wird stets die Notwendigkeit des bilingualen Unterrichts hervorgehoben. Wie wichtig ist, deiner Meinung nach, diese Unterrichtsform für die Zukunft gehörloser SchülerInnen?

UN-Behindertenrechtskonvention

- Wie setzt Österreich die im Jahr 2008 ratifizierte UN-Behindertenrechtskonvention für Gehörlose im Bereich Bildung um? Hat sich seit dem Inkrafttreten der Konvention im Oktober 2008 etwas an der schulischen Bildung Gehörloser verändert?
- Was wäre, deiner Meinung nach, für eine Verbesserung der schulischen Situation erforderlich?
- Zum Thema „Barrierefreiheit“: Was sind deine Erfahrungen mit hörbeeinträchtigten, insbesondere gehörlosen, Personen – in welchen Bereichen werden in Österreich hörbeeinträchtigte Menschen besonders diskriminiert oder eingeschränkt?
- Was müsste getan werden damit Chancengleichheit gegeben ist?