

Sprache Macht Wissen

Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007

Studienautorinnen:

Verena Krausneker, Katharina Schalber

Auftraggeber: Innovationszentrum der Universität Wien
Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum
(mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk)

Fassung 2: 24. November 2007

www.univie.ac.at/oegsprojekt

By doing away with giving explicitly to everyone what it implicitly demands of everyone, the educational system demands of everyone alike that they have what it does not give.

(Bourdieu 1973:58)¹

¹ "Indem beseitigt wird, was explizit jedem/jeder gegeben ist und was implizit von jedem/jeder verlangt wird, verlangt das Bildungssystem von jedem/jeder, dass sie das mitbringt, was das System nicht geben kann." (Bourdieu 1973:58)

Um die Inhalte der englischen Zitate leichter zugänglich zu machen, wurden diese allesamt ins Deutsche übersetzt und sind im Appendix E zu finden.

Abstract (Deutsch)

Die Studie "Sprache Macht Wissen" zur Situation gehörloser und hörbehinderter Studierender, SchülerInnen und ihre LehrerInnen und der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) gibt erstmals einen möglichst umfassenden Einblick in österreichische Bildungsangebote für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen und Studierende an der Universität Wien. Sie hat zum Ziel, den Ist-Zustand des österreichischen Bildungsschulwesens für Gehörlose und Hörbehinderte im primären, sekundären und tertiären Bereich zu erheben, mit besonderem Fokus auf die sprachlichen Aspekte und die Verwendung der Österreichische Gebärdensprache. Die Studie ist sozialwissenschaftlich angelegt und verwendet sowohl quantitative als auch qualitative Methoden der Datenerhebung. Es wurden schriftliche und mündliche Daten vor allem in Gehörlosenschulen (74 Interviews und Nachgespräche, Fragebogenerhebung mit SchulleiterInnen, LehrerInnen und LandesschulinspektorInnen) sowie an der Universität Wien erhoben (9 Fragebögen, 14 Interviews und Gespräche). Weiters wurden teilnehmende Beobachtungen in 4 Gehörlosenschulen und in Integrationssettings im Ausmaß von 115 Stunden (38 Settings) durchgeführt. Die Studienergebnisse zeigen, dass das Bildungswesen in Österreich für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen und Studierende nicht optimal ist und eine chancengleiche Bildung für diese Personengruppe nicht immer gegeben ist. Die entscheidenden Punkte scheinen dabei der sprachliche Aspekt (Spracherwerb) und die Akzeptanz der Hörbehinderung zu sein. Die Verwendung von ÖGS als Bildungssprache ist nicht verankert. Dies zeigt sich im Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern, sowohl in Gehörlosenschulen als auch in integrativen Schulsettings, und auch in der LehrerInnenausbildung sowie in den (personellen/materiellen) Ressourcen, die an Schulen zur Verfügung stehen. Auch an der Universität Wien ist ein zentrales Thema die ÖGS als Bildungssprache und als Grundlage für einen barrierefreien Zugang zu Informationen und Wissen. Im Gegensatz dazu konnten wir steigende Akzeptanz und großes Interesse an ÖGS feststellen, die sich erstens, am starken Bedarf an ÖGS-Kursen am Sprachenzentrum der Universität Wien und außeruniversitären Einrichtungen ablesen lassen und die zweitens, am großen Interesse der Studierenden der Universität Wien, ÖGS als Minderheitensprache zu erforschen und weitere Aspekte zu studieren, erkennbar ist. An der Universität Wien gibt es jedoch kaum Forschung und Lehre zu diesen Themenbereichen. Diese wären dringend notwendig, um die Lehre der ÖGS zu verbessern und dem Status der ÖGS als rechtlich anerkannter Sprache in Österreich gerecht zu werden und das Bildungswesen in Österreich zu verändern. Aus den Ergebnissen der Studie lässt sich ein Reformbedarf des Bildungswesens für gehörlose/hörbehinderte Menschen ablesen und lassen sich zahlreiche konkrete Vorschläge und Ideen ableiten, die in Form von drei Innovationspaketen am Ende des Berichts präsentiert werden.

Abstract (English)

This study presents the current state of Austrian Deaf education and the situation of the Deaf students in Vienna as well as the academic presence of Austrian sign language (ÖGS) – which was officially recognized in 2005 – as a research topic at University of Vienna. Its goal is to investigate the use of ÖGS within the education system in Schools for the Deaf and in mainstream settings. This also includes the quality and quantity of teacher's training.

The study proposes qualitative and quantitative research questions and includes written and oral material elicited at Schools for the Deaf and from official representatives and informants from all provinces in Austria (74 interviews, questionnaires answered by school principals, teachers and official representatives). Data from academic staff and Deaf students enrolled at the University of Vienna (9 questionnaires, 14 interviews) was also analyzed. In addition, the data included material gathered from participant observations in 4 Deaf institutes and mainstream settings (115 hours in 38 different settings).

The study shows that Deaf education in Austria lacks basic terminology and strategies and does not allow deaf and hearing impaired children access to equal education. The crucial points seem to be the language aspect (language acquisition) and the acceptance of Deafness. ÖGS is not seen as an important language in Deaf education and has currently no relevant part in the curriculum for Deaf and hearing impaired pupils. This became evident in the classes (special schools and mainstream settings), in the teacher's training as well as school resources (e.g. staff, budget, teaching material, technical facilities). ÖGS is also the factor which determines the availability and barrier free access to information and knowledge for Deaf students at the University, which is not always given due to the lack of interpreters (sufficient financial support).

In contrast, there is increased general acceptance of and interest in ÖGS and the demand for ÖGS language classes at the Sprachenzentrum/ University of Vienna (language centre) and other institutions is growing. Student's interest regarding research on ÖGS as a minority language and its related topics is impressive. Yet, there is almost no research and lectures available at the University of Vienna nor the possibility to graduate in this field. It is this kind of research, however, which is necessary for offering high quality ÖGS language courses. Furthermore academic grounding is need to reform the education system of the Deaf.

The results suggest that within the field of Deaf education transformation and reforms are needed. The results were channelled into practical suggestions, ideas for reforms and innovations which are listed at the end of this report.

Inhaltsverzeichnis

Abkürzungsverzeichnis	10
1. Einleitung	11
1.1 Bildungspolitischer Handlungsbedarf	11
1.2 Forschungsinteresse	12
1.3 Gliederung des Textes	13
1.4 Danksagungen	15
2. Wovon ausgegangen werden kann: Grundannahmen	17
MODUL 1: Schule 22	
3. Methoden und Daten	23
3.1 Schriftliche Datenerhebung	23
3.1.1 LandesschulinspektorInnen	23
3.1.2 LehrerInnen und SchulleiterInnen	24
3.1.3 Weitere schriftliche Quellen: Textanalysen	27
3.2 Mündlich generierte Daten	27
3.3 Teilnehmende Beobachtungen	28
3.3.1 Entwicklung und Systematisierung	30
3.3.2 Beschreibung der Erhebungsfelder und Daten	31
3.3.3 Anmerkung zur Anonymität und Entlokalisierung	34
3.3.4 Ablauf der Unterrichtsteilnahme	37
3.3.5 Rolle als teilnehmende Beobachterin	38
3.4 Datenauswertung und Analyse	40
Analyse: Theorie und Praxis im österreichischen Gehörlosen/Hörbehindertenbildungswesen	42
4. Infrastruktur der Gehörlosenbildungsangebote in Österreich. Beschreibung der besuchten Gehörlosenschulen	42
4.1 Burgenland	44
4.2 Kärnten	44
4.2.1 Best Practice: Bilinguale Mehrstufenklasse in Klagenfurt	46
4.2.2 Integration in Kärnten	48
4.3 Niederösterreich	49
4.4 Oberösterreich	51
4.5 Salzburg	57
4.6 Steiermark	62
4.7 Tirol	63
4.8 Wien	66
4.8.1 Best Practice Wien: Kooperative Mittelschule	70
4.9 Vorarlberg	71
4.10 Conclusio	74
5. Sichtweisen von „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“	76
5.1 Terminologie	76
5.1.1 Implikationen von verschiedenen Formen der Hörbehinderung	85
5.2 Negation	86
5.3 Conclusio	90
6. Spracherwerbsbezogene Mythen im österreichischen Gehörlosenbildungswesen	93
6.1 Grundlegendes	93
6.1.1 Mythos „Gebärdensprache ist keine Sprache“	93

6.1.2	Mythos „Gebärdensprache lässt Kinder verstummen“	96
6.1.3	Mythos „Das Kind spricht, also passt alles“, „Sprach- und Sprechfähigkeit ist das Selbe“	99
6.1.4	Mythos „Hörbehinderte Kinder sind alle ein bisschen behindert oder minderbegabt“	101
6.1.5	Mythos „Nur Minderbegabte, Ausländerkinder und Behinderte brauchen Gebärdensprache“ bzw. „Nur wirklich Gehörlose brauchen Gebärdensprache“	103
6.2	Spracherwerb und Sprachenlernen	103
6.2.1	Mythos „Gehörlose Kinder haben einen verzögerten Spracherwerb“	105
6.2.2	Mythos „Das Ziel von Frühförderung ist Lautsprachanbahnung bzw. Hörerziehung“	106
6.2.3	Mythos „Gebärdensprache können die SchülerInnen immer noch später nachlernen“ bzw. „Wenn es notwendig ist, kommen gehörlose Kinder schon irgendwie zu Gebärdensprache“	108
6.3	Grundlegendes zu Zweisprachigkeit	111
6.3.1	Mythos „Es lässt sich schon bei einem hörbehinderten Vorschulkind sagen, ob Gebärdensprache oder Lautsprache seine bevorzugte Erstsprache sein wird“	114
6.3.2	Mythos „Gebärdensprache und Lautsprache schließen einander aus“ bzw. „Gebärdensprache ist schädlich“	116
6.3.3	Mythos „Bilingualer Unterricht zielt ausschließlich auf Gebärdensprache ab“ bzw. „Die extremen Gehörlosen fordern, dass alles nur in ÖGS sein muss“	199
6.4	Einflussfaktoren auf Sprachlernkarrieren: Eltern und Technik	121
6.4.1	Mythos „Die Medizin/Technik wird das Problem der Gehörlosigkeit schon lösen“	121
6.4.2	Mythos „Je früher ein gehörloses Kind implantiert wird, desto besser“ bzw. „Wenn ein Kind 2 Cochlea Implantate bekommt, dann ist die Erfolgsrate 100%“	123
6.4.3	Mythos „Hinderungsgrund: Ängste vor Gebärdensprache“	127
6.4.4	Mythos „Kinder mit CI sollen nur sprechen, nicht gebärden“ bzw. „Kinder mit CI interessieren sich nicht für Gebärdensprache“	133
6.5	Sprache und Schule	136
6.5.1	Mythos „Gebärdensprachverbote an Gehörlosenschulen gibt's nicht mehr“	136
6.5.2	Mythos „LehrerInnen an Gehörlosenschulen können ohnehin alle Gebärdensprache“	139
6.5.3	Mythos „Wenn LehrerInnen ein bisschen LBG/LUG machen, ist das genug“	141
6.5.4	Mythos „Meine SchülerInnen brauchen keine Gebärden“	142
6.5.5	Mythos „LehrerInnen sind auch ohne ÖGS für gehörlose SchülerInnen verständlich“	144
6.5.6	Mythos „Wenn man es nur oft genug wiederholt, werden es die hörbehinderten SchülerInnen schon mitkriegen/verstehen“	146
6.5.7	Mythos „Schulen müssen tun, was die Eltern wollen“ bzw. „Elternwunsch enthebt Schulen jeglicher Verantwortung“	148
6.5.8	Mythos „Schulen können nur das fortsetzen, was die Frühförderung angefangen hat“	149
6.5.9	Mythos „Wenn einmal ein Kind an die Schule käme, das wirklich ÖGS braucht, dann...“	150
6.5.10	Mythos „Die gebärdenden Gehörlosen können nicht einmal selbstständig einkaufen gehen“ bzw. „Lautsprache ist für eine gelungene Integration notwendig“ bzw. „Gebärdensprache verhindert die gesellschaftliche Integration“	152
6.6	Conclusio	155

7. ÖGS versus Lautsprachbegleitende Gebärden: Potential, Funktionen und Einsatz	157
7.1 Potential von ÖGS und LBG	157
7.1.1 Potential ÖGS	158
7.1.2 Potential LBG/LUG	160
7.2 Funktionen von ÖGS und LBG	160
7.2.1 Funktion im Spracherwerb	160
7.2.2 Funktion im Bildungsbereich	162
7.3 Einsatz von ÖGS und LBG	163
7.3.1 Bewusstsein der Wichtigkeit von visuell gestischer Unterstützung	164
7.3.2 Wissen der LehrerInnen über ÖGS und LBG	165
7.3.3 Wann kommt ÖGS zum Einsatz?	166
7.3.4 Zeitgleicher Einsatz von Deutsch und ÖGS?	167
7.3.5 Unterscheidung zwischen ÖGS und LBG	167
7.3.6 Verständlichkeit von LBG?	168
7.3.7 LBG in bilingualen Klassen?	168
7.4 Conclusio	172
8. Normierungsdruck und Anpassung	174
8.1 Ein „normales“ Kind für „normale“ Eltern	176
8.2 Hören ist „normal“	180
8.3 „Normale“ Sprache	185
8.4 „Sonder“pädagogik	189
8.5 Normierende Auswirkungen	192
9. Analyse der gehörlosenpädagogischen Praxis	195
9.1 Sprachpraxis an Gehörlosenschulen, Sprachenrechte, sprachliche Menschenrechte	197
9.1.1 Sprache als wichtige pädagogische Ressource	197
9.1.2 Sprachliche Menschenrechte	201
9.2 Identitätsfindung als Thema in Gehörlosenschulen	206
9.3 Selbstbestimmung, Empowerment, Inklusion	212
9.3.1 Perspektive der Betroffenen	213
9.3.2 Selbstbestimmung	216
9.3.3 Empowerment als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration	231
9.3.4 Kultur der Inklusion und Inklusion von Kultur?	232
9.4 Bilingualer Unterricht mit Deutsch und ÖGS	235
9.5 Conclusio	240
10. Integrationspraxis in Österreich	244
10.1 Beschreibung der Formen integrativen Unterrichts Gehörloser/Hörbehinderter	245
10.1.1 Bilinguale Integration	245
10.1.2 Gruppenintegration in Integrationsklassen	249
10.1.3 Einzelintegration	251
10.1.4 Stütz- und BeratungslehrerInnen	255
10.1.5 Wechsel zwischen Sonderschulen und Regelschulen	260
10.2 Gründe, die für integrativen Unterricht sprechen	260
10.2.1 Bildungsziele/Chancen	260
10.2.2 Zu Hause bei der Familie wohnen	262
10.2.3 Das Messen mit Hörenden als Motivation	262
10.2.4 Alltagssituation leben lernen	263
10.2.5 Mehrwert für Alle	264
10.3 Gründe, die gegen integrativen Unterricht sprechen	264
10.3.1 Sprachverstehen	266
10.3.2 Rolle der Eltern	268
10.3.3 Die „Normalisierungsfalle“	270

10.3.4 Unpassende Rahmenbedingungen	272
10.3.5 Isolation	274
10.3.6 Mindererwartungen	277
10.3.7 Selbstbestimmung	278
10.3.8 Druck und Mehrleistung	278
10.3.9 Lebensqualität	279
10.4 Conclusio	282
11. Diskussion der Ressourcenfrage	287
11.1 Intrapersonelle Ressource: Sprachliche und kulturelle Kompetenzen	287
11.1.1 Ausbildungssituation für LehrerInnen gehörloser/hörbehinderter Kinder	288
11.2 Intrapersonelle Ressource: Motivation	292
11.2.1 Engagement	292
11.2.2 Woran lässt sich der Bedarf ablesen?	293
11.3 Besondere Ressource: Frühförderung der SchülerInnen	299
11.4 Personelle Ressource: Quantität	301
11.5 Personelle Ressource: Gehörlose PädagogInnen	304
11.6 Personelle/materielle Ressource: Expertise	305
11.7 Materielle Ressource: Unterrichtsmaterial	306
11.8 Materielle Ressource: Technische und räumliche Ausstattung	309
11.9 Vernetzung und Austausch	310
11.10 Materielle Ressource: Lehrplan	311
11.11 Conclusio	313
MODUL 2: Universität	317
12. Einführung	318
13. Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien	320
13.1 Forschungsinteresse und Methoden	321
13.2 Population	325
13.2.1 Wer sind die gehörlosen Studierenden?	325
13.2.2 Wie viele gehörlose Studierende gibt es?	326
13.3 Sprachpräferenzen gehörloser Studierender	329
13.3.1 ÖGS	329
13.3.2 Lippenlesen	330
13.4 Isolation und Vernetzung	331
13.4.1 Verteilung an der Universität Wien	334
13.5 Kommunikationssituation gehörloser Studierender	334
13.5.1 (Kommunikations-)Barrieren	337
13.5.2 Studienanfang	339
13.5.3 ÖGS als Unterrichts-/Vortragssprache	347
13.5.4 Deutsch-ÖGS-DolmetscherInnen: Bedarf, Organisation und Kosten	347
13.5.4.1 Conclusio: Deutsch-ÖGS-DolmetscherInnen	351
13.6 Persönliche Assistenz durch andere Studierende	354
13.6.1 Conclusio: Persönliche Assistenz durch andere Studierende	363
13.7 Nicht-personelle Unterstützungen und Maßnahmen für gehörlose Studierende	367
13.7.1 Schriftliche Unterlagen	367
13.7.2 Freie Wahl der Prüfungssprache	371
13.8 Doppelbelastung und -leistung	376
13.9 Wissen, Sensibilität und Einstellung der Universitätsangehörigen	377
13.10 Zugänglichkeit der Serviceangebote der Universität Wien	382
13.10.1 Conclusio: Zugänglichkeit der Serviceangebote	385
13.11 Rechtliche Rahmenbedingungen	386
13.12 Bedürfnisse und Anregungen gehörloser Studierender	391

13.13 Conclusio: Situation gehörloser Studierender	397
14. Forschung und Lehre zu, in und über ÖGS an der Universität Wien	402
14.1 Datenerhebung und Forschungsmethode	402
14.2 Themenspezifische Lehrveranstaltungen an der Universität Wien	404
14.2.1 Exkurs: Medizinische Universität Wien	407
14.2.2 Veranstaltungen außerhalb des Lehrangebots	409
14.3 Relevante Forschung an der Universität Wien	409
14.3.1 Publikationen	414
14.4 ÖGS-Kursangebot an der Universität Wien	416
14.5 Conclusio: Forschung und Lehre	418
15. ÖGS-Kurse an außeruniversitären Einrichtungen	419
15.1 Kursangebote und Bedarf	419
16. Zusammenfassung der Studienergebnisse Modul 1 und 2	425
17. Innovationspaket I zur Reform des österreichischen Gehörlosen- und Hörbehindertenbildungswesens	435
18. Innovationspaket II zur Verbesserung der Situation gehörloser Studierender	451
19. Innovationspaket III zur ÖGS-Forschung und Lehre	458
20. Bibliographie	463
21. Verzeichnis der Quellen, InformantInnen und InterviewpartnerInnen	477
Appendix A: Alternative Ansätze mit Inklusion von Kulturen und Sprachen. Literaturempfehlungen und Kurzbeschreibung bilingualer Unterrichtskonzepte mit ÖGS und Deutsch	479
Appendix B: Literaturempfehlungen für PädagogInnen, Eltern, Kinder und Jugendliche	489
Appendix C: Auflistung der zu den Themenbereichen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit an der Universität Wien verfassten Diplomarbeiten und Dissertationen	492
Appendix D: Überblick über die österreichischen wissenschaftlichen Publikationen zu den Themenbereichen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit	498
Appendix E: Übersetzungen der englischsprachigen Zitate	502

Abkürzungsverzeichnis

ADA	Americans with Disabilities Act
ASL	American Sign Language/ Amerikanische Gebärdensprache
BSL	British Sign Language/ Britische Gebärdensprache
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien
DDA	Disability Discrimination Act
DGS	Deutsche Gebärdensprache
FH	Fachhochschule
GESDO	Gebärdensprachdolmetschen
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
IDGS	Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser (an der Universität Hamburg)
L1	Erstsprache
L2	Zweitsprache
LBG	Lautsprachbegleitende Gebärden
LUG	Lautsprachunterstützende Gebärden
LZH	Landeszentrum für Hörgeschädigte in Dornbirn
ÖGLB	Österreichischer Gehörlosenbund
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
ÖGSDV	Österreichischer GebärdensprachdolmetscherInnen-Verband
ÖGSLV	Österreichischer GebärdensprachlehrerInnenverband
ÖH	Österreichische HochschülerInnenenschaft
ÖHTB	Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde
PädAk	Pädagogische Akademie
PI	Pädagogisches Institut
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SPL	StudienprogrammleiterIn
SPZ	Sonderpädagogisches Zentrum
SZUW	Sprachenzentrum der Universität Wien
VÖGS	Verein Österreichischer gehörloser StudentInnen
WFD	World Federation of the Deaf
ZGH	Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation an der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt

1. Einleitung

1.1 Bildungspolitischer Handlungsbedarf

Am 6. Juli 2005 hat der Nationalrat die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) anerkannt. Einstimmig stimmten alle Parlaments-Abgeordneten dafür, ab 1. September 2005 die ÖGS in § 8 Abs 3 der österreichischen Verfassung zu verankern (vgl. Krausneker 2006). Geänderte Rahmenbedingungen für BenutzerInnen der ÖGS bestehen auch seit 1. Jänner 2006 aufgrund des Behindertengleichstellungsgesetzes (BGStG).² Für gesetzliche Veränderung der Rahmenbedingungen der österreichischen Gehörlosengemeinschaft setzte sich der Österreichische Gehörlosenbund - mit Unterstützung zahlreicher anderer Interessensvertretungen³ - viele Jahre lang ein. Bildungspolitischer Handlungsbedarf besteht nach Ermessen der Gehörlosengemeinschaft schon viele Jahre, wenn nicht Jahrzehnte. Konkrete Wünsche, Ideen und Forderungen wurden wieder und wieder vom ÖGLB in Forderungskatalogen beschrieben, zuletzt wurde der Handlungsbedarf durch Fallbeschreibungen in zwei Diskriminierungsberichten des ÖGLB deutlich (ÖGLB 2005 und 2006).

Die Bildungsmöglichkeiten für gehörlose/hörbehinderte Menschen in Österreich sind im Vergleich zu den Bildungsangeboten der hörenden Population eingeschränkt. Gehörlose/hörbehinderte Menschen finden nicht die gleichen Bildungsangebote vor, v. a. im sekundären und tertiären Bildungssektor. Das wirkt sich in den erreichten Ausbildungsniveaus und in geringeren Chancen bezüglich der beruflichen Karrieren aus. Die Unterschiede zeigen sich jedoch auch schon im Pflichtschulbereich, wie von mehreren Studien belegt wird (vgl. Holzinger et al. 2006, Fellner-Rzehak und Podbelsek 2004, Breiter 2005).

Angesichts des neuen rechtlichen Status der ÖGS und des Fehlens einer österreichweiten Erhebung im Gehörlosenschulwesen entstand die Notwendigkeit, die Bildungssituation und vor allem die spezialisierten Bildungseinrichtungen für gehörlose/hörbehinderte Menschen einer Analyse zu unterziehen.

Maßgeblich war der wissenschaftliche Beirat des Sprachenzentrums der Universität Wien, der für die Erstellung dieser Studie plädierte und in diesem Kollektiv besonders Rudolf de Cillia, der über die Initiierung hinaus als Konsulent und wissenschaftlicher Berater inhaltlich in die Konzeption und Durchführung der Studie involviert war.

² Siehe z.B.: www.gleichstellung.at/ag/?auswahl=A (26. August 2007)

³ Verband für Angewandte Linguistik, www.verbal.at, Österreichische Linguistiktagung, Österreichische Arbeitsgemeinschaft Rehabilitation (ÖAR), Forum Gleichstellung, BIZEPS u.a.

1.2 Forschungsinteresse

Die Intention dieser Studie ist es, eine Bestandsaufnahme der Situation gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen und StudentInnen in Österreich zu erstellen.⁴

Hierbei geht es vorrangig um deren Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS:

- Möglichst genaue Erfassung der derzeitigen Verteilung der gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen-Population in Bezug auf die Schulart, die besucht wird.
- Erhebung der Zuordnung der SchülerInnen zu lautsprachlich orientierten, hörgerichteten und gebärdensprachlichen Unterrichtsangeboten unter Berücksichtigung der individuellen Lehrplanzuordnung laut Schulleitung.
- Beschreibung der Begründungen für die Zuordnung der SchülerInnen zu den verschiedenen Unterrichtsangeboten laut Schulleitung.
- Einstufung der SchülerInnen als ÖGS-BenutzerInnen oder nicht laut Schulleitung.
- Erhebung der Lehrangebote bezüglich ÖGS und IN ÖGS.
- Erhebung der vorhandenen Sprachkompetenzen der in den Schuleinrichtungen tätigen LehrerInnen im Hinblick auf eine gegebenenfalls erforderliche Weiterentwicklung der Fort- und Ausbildung.
- Erhebung von praxisrelevanten Verbesserungsvorschlägen.
- Eine qualitative Befragung der SchulleiterInnen sowie einer Stichprobe von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern im Hinblick auf die Gewinnung von Vorschlägen zur weiteren Qualitätsentwicklung.
- ExpertInneninterviews mit im Feld tätigen Personen, um das Bild qualitativ abzurunden.
- Bestandsaufnahme der Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien.
- Bestandsaufnahme der existierenden Angebote an Ausbildung in ÖGS bzw. Gebärdensprachforschung und Erfassung offener Arbeitsfelder.

Hörhilfen, technische Unterstützungen, Medizintechnik und Pädakustik etc. haben im untersuchten Sektor des Bildungswesens selbstverständlich eine große Bedeutung. Sie sind jedoch nicht im Auftrag und Fokus dieser Studie inkludiert. Fast alle schulischen Settings, die wir besuchten, waren diesbezüglich gut ausgestattet, es wurde weder für uns diesbezüglich Handlungsbedarf deutlich noch erhielten wir Hinweise von PädagogInnen. Die technische „Versorgung“ von hörbehinderten Kindern scheint in Österreich weder ein finanzielles noch

⁴ Die Studie kann wichtige Vorarbeit für die im Entschließungsantrag des Nationalrats vom 7. Dezember 2005 geforderte Evaluierung von 2 Gehörlosenbildungseinrichtungen (Wien und Salzburg) liefern. Eine Evaluation im engeren Sinne (d.h. Organisationsberatung und Qualitätsentwicklung gemeinsam mit den Angehörigen der Institution) ist durch die vorliegende Studie jedoch nicht gegeben.

ein organisatorisches Problem zu sein. Aus diesen Gründen ist dieser Aspekt der Gehörlosen/Hörbehindertenpädagogik in der vorliegenden Untersuchung völlig ausgeklammert.

Die vorliegende Studie zur Österreichische Gebärdensprache in Schule und Forschung besteht aus zwei Modulen:

Modul 1 beinhaltet eine Bestandsaufnahme der Theorie und Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreich. Hierbei geht es im Speziellen um die Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS (Erfassung von Stellenwert, Status, Ausmaß und Qualität des Inputs im Unterricht). Modul 2 stellt eine Bestandsaufnahme der Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien dar und beinhaltet die Erfassung der existierenden Angebote an Ausbildung in ÖGS sowie Gebärdensprachforschung in Österreich.

Ziel dieser Erhebung und Analyse war es, innerhalb von 12 Monaten (Laufzeit August 2006 bis August 2007), auf Basis des zu erhebenden Ist-Standes der Gehörlosenbildung in Österreich praxisbasiert ein **Innovationspaket** für den Bereich Schule und Universität zu entwickeln.

1.3 Gliederung des Textes

Entsprechend der Studie ist der Bericht in zwei Teile gegliedert. Das Modul 1 umfasst Kapitel 3-11. Modul 2 wird in den Kapiteln 12-15 beschrieben. Kapitel 16 enthält die Zusammenfassung, Kapitel 17-19 die Innovationspakete und die restlichen Kapitel Literatur-, Quellenverzeichnisse und Appendizes. Der gesamte Studientext ist folgendermaßen gegliedert:

Einleitend stellen wir in Kapitel 2 unsere „Grundannahmen“ dar, also jene basalen Konzepte, Fakten und auch Perspektiven, die unser Forschungsinteresse leiten. Dies geschieht im Sinne einer Offenlegung und der Einsicht, dass es in der qualitativen Sozialforschung keine ‚objektiven‘ ForscherInnenpositionen gibt.

In Kapitel 2 werden zum Bereich Schule (Modul 1) sowohl Methoden wie auch erhobene Daten beschrieben (Kapitel 3), deren Auswertung zu den Ergebnissen des Moduls geführt hat. Die Analyse der Theorie und Praxis im österreichischen Gehörlosenbildungswesen beginnt in Kapitel 4 mit einer Darstellung der Infrastruktur der Gehörlosenbildungsangebote in Österreich und einer Beschreibung der besuchten Gehörlosenschulen.

Kapitel 5 stellt mögliche Sichtweisen von ‚Gehörlosigkeit/Hörbehinderung‘ dar und beschreibt, welche davon in der Praxis des Gehörlosenbildungswesens vorherrschen.

Kapitel 6 kontrastiert all jene Mythen über Bilingualismus und Spracherwerb, die in

österreichischen Gehörlosenschulen bestehen, mit wissenschaftlichen Fakten. Auf einen zentralen Mythos – eigentlich ein Missverständnis – geht Kapitel 7 ein: Hier werden Potential, Funktionen und sinnvoller Einsatz von ÖGS und LBG geklärt. Kapitel 8 beinhaltet eine ursprünglich nicht geplante aber notwendige Diskussion der Dynamik von Normierungsdruck, einem Phänomen, das im untersuchten Feld äußerst dominant ist. Die Analyse von bestimmten Themen in der gehörlosenpädagogischen Praxis in den Spezialschulen des Landes liefert schließlich Kapitel 9 und Kapitel 10 beschreibt die Praxis der schulischen Integration. Wie in anderen Bereichen des Bildungswesens sind auch im untersuchten Ressourcen wichtig und knapp - Kapitel 11 stellt eine Diskussion der personellen und materiellen vorhandenen und notwendigen Ressourcen dar.

Im Modul 2 zur tertiären Bildung und Forschung wird nach einer Einführung und Darstellung der erhobenen Daten, in Kapitel 13 die Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien beschrieben, analysiert und diskutiert. Kapitel 14 beschreibt Forschung und Lehre zu ÖGS an der Universität Wien und Kapitel 15 die ÖGS-Lehrangebote am Sprachenzentrum der Universität Wien, sowie eine Erhebung der ÖGS-Lehre an außeruniversitären Einrichtungen.

Die Zusammenfassung beider Module ist in Kapitel 16 zu finden. Abschließend werden Innovationspaket I, II und III bezüglich der Reform der österreichischen Gehörlosenpädagogik, der Verbesserung der Situation gehörloser Studierender, und der Wissenschaft und Forschung in Bezug auf Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit dargestellt.

Die Appendizes stellen Zusatzinformationen für LeserInnen dar:

Appendix A beinhaltet eine Kurzbeschreibung bilingualer Unterrichtsformen mit ÖGS und Deutsch, also alternative gehörlosenpädagogische Ansätze mit Inklusion von Kulturen und Sprachen. Appendix B beinhaltet Literaturempfehlungen für PädagogInnen, Eltern, Kinder und Jugendliche. Appendix C listet zum Themenbereich Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit an der Uni Wien verfassten Diplomarbeiten und Dissertationen auf und Appendix D gibt einen Überblick über die österreichischen wissenschaftlichen Publikationen zum Thema. Um die Inhalte der englischen Zitate leichter zugänglich zu machen, wurden diese von ins Deutsche übersetzt und im Appendix E beigefügt.

Zwecks großer Überblicke und leichterer Orientierung beinhaltet jedes Kapitel am Ende einen ganzseitigen graphischen Überblick über die Hauptthemen desselben.

1.4 Danksagungen

Wir sind vielen Menschen zu Dank verpflichtet und in Dankbarkeit verbunden, da sie bei der Erstellung dieser Studie mitgeholfen haben. Allen voran den 69 PädagogInnen und 321 SchülerInnen, deren Unterricht wir besuchen durften, sowie den gehörlosen Studierenden der Universität Wien, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben. Danke auch an den Vorstand des VÖGS, allen voran Florian Katzmayr und Barbara Hager.

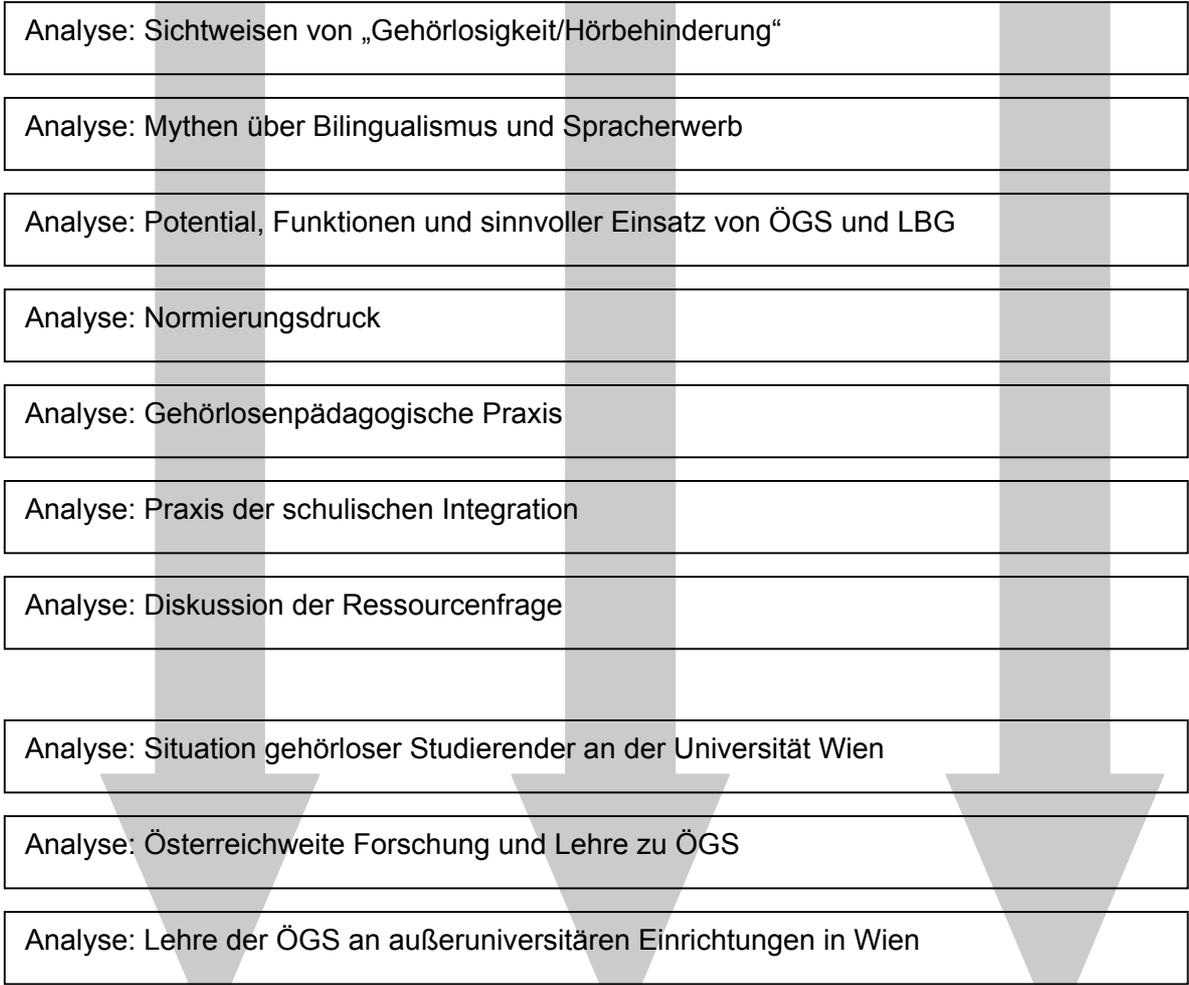
Weiters Danke an:

Angela Klumper, unsere fleißige Projektpraktikantin. Methodencoach Christa Markom – für ihre klare Sicht. Rudi de Cillia, für seine freundliche, bestimmte Beständigkeit. Elisabeth Stefanek für die statistische Auswertung der Fragebögen. Petra Mühlberger, Sabine Nezhiba, Elke Brandner, Dorothea Pointner fürs Transkribieren der Interviews, wie auch Jan Mossakowski, der zusätzlich Gegengelesen hat. Johannes Gstach, Gottfried Biewer für wichtige weiterführende Hinweise. Monika Haider, Martin Ladstätter, Volker Schönwiese, Eva Papst und Daniel Holzinger für kleine Sätze mit großer Wirkung. Sabine Zeller, Lukas Huber, Hanna Boesch, Christa Markom und Jan Mossakowski für das sehr wertvolle, konstruktive Gegenlesen. Alle verbleibenden Mängel liegen in unserer Verantwortung.

Hintergrund

- Rechtliche Anerkennung der ÖGS in der österreichischen Verfassung (1. September 2005) sowie parlamentarischer Auftrag ans bm:bwk, zwei Gehörlosenschulen zu „evaluieren“.
- Geringere Bildungschancen für Gehörlose im sekundären und tertiären Bildungssektor: ÖGS ist nicht im Lehrplan verankert. ÖGS wird an Gehörlosenschulen nicht systematisch als Unterrichtssprache und Fach einbezogen.
- Fokus auf Lautsprache und „Integration“.
- Tätigkeit als GehörlosenlehrerIn erfordert offiziell keine ÖGS-Kenntnisse.
- Mangelndes spezielles Unterrichtsmaterial für gehörlose Kinder.
- Gebärdensprachforschung in Ö. nicht ausreichend bzw. fast gar nicht etabliert.
- Über Gehörlose als Zielgruppe der Universität Wien bis dato wenig bekannt.
- Trotz sehr großer Nachfrage an Lehrveranstaltungen in diesem Bereich zu geringes Angebot.

ÖGS
AN DER
UNIVERSITÄT
WIEN



Innovationspaket zur Reform der österreichischen Gehörlosenpädagogik

Innovationspaket zur Verbesserung der Situation gehörloser Studierender

Innovationspaket Wissenschaft und Forschung in Bezug auf Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit

2. Wovon ausgegangen werden kann: Grundannahmen

While Deaf people form a numeric minority of the total population, being a minority group refers to dimensions of power and status. Generally, Deaf people have much less power and prestige, lower recognition and leverage than majority groups in society. Deaf people have historically often been regarded as 'problems' within the education system, the social welfare system, among doctors and psychologists, and in the employment market. This is similar to most ethnic minority groups in the world. (Baker 2006:370)

Das vorliegende Forschungsprojekt ist in der Disziplin der Soziolinguistik und Minderheitensprachforschung angesiedelt. Im Speziellen wird das Feld der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) und Ihrer VerwenderInnen im Bildungsbereich beschrieben und analysiert. In der Gehörlosenpädagogik wechselten die Paradigmen in den vergangenen 150 Jahren stark. Die Grundsatzdiskussion über den Ausschluss oder die Verwendung von Gebärdensprachen im Unterricht wird jedoch noch immer mit Vehemenz geführt und bestimmt weltweit sowohl die Theorie als auch die Praxis der Gehörlosenpädagogik – und die tagtägliche Lebensrealität gehörloser/hörbehinderter Menschen. Die vorliegende Untersuchung beteiligt sich nicht an dieser Diskussion, sondern hält den diesbezüglichen, gegenwärtigen Status Quo in Österreich mittels empirischer Forschung fest. Aber selbstverständlich gehen wir von bestimmten Annahmen zum Spracherwerb gehörloser und hörbehinderter Menschen aus sowie einer bestimmten Vorstellung von Sozialwissenschaft. Zum besseren Verständnis der Studie möchten wir daher jene Annahmen offen legen, die der Konzeption dieses Projekts zugrunde liegen:

Gehörlosigkeit ist ein kulturelles und linguistisches Phänomen

Gehörlosigkeit kann medizinisch und defizit-orientiert nicht in seinem ganzen Umfang verstanden werden. Gehörlosigkeit bedeutet nicht einen Hörverlust, sondern umfasst auch eine eigene Sprache und Kultur (Padden und Humphries 1991). Gehörlosigkeit ist kein Einzelschicksal, sondern hat zur Folge, dass sich seit Jahrhunderten weltweit starke Gehörlosengemeinschaften organisieren. Auch die österreichische Gehörlosengemeinschaft ist eine Kulturgemeinschaft mit einer eigenen Sprache – der ÖGS -, deren Beherrschung die Mitgliedschaft zur Gemeinschaft determiniert (Krausneker 2006).

Gehörlosigkeit ist nicht abhängig vom Hörstatus und *gehörlos* ist kein Attribut für Personen, die es nicht ‚geschafft‘ haben eine Lautsprache zu erlernen. Gehörlosigkeit ist ein allgemeiner Begriff, der hörbehinderte Personen bezeichnet, die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben können und sich der Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel bedienen.

Das heißt, gehörlose Menschen bezeichnen sich meist als solche, wenn sie GebärdensprachbenützerInnen sind. Alle anderen in irgend einer Form hörbehinderten

Menschen verwenden zumeist den Begriff ‚schwerhörig‘ und sehen Deutsch/eine Lautsprache als ihre Erstsprache an.

Die Sprachwahl ist nicht abhängig vom Hörstatus

Die audiologische Klassifikation einer Person auf Grund des Hörstatus oder der verwendeten technischen Hilfsmittel als hörbehindert, gehörlos, hochgradig schwerhörig, oder Cochlea implantiert, ist kein Kriterium und kein Determinator für die Sprachwahl. Die Wahl der bevorzugten, ersten Sprache kann nur individuell von jeder betroffenen Person selbst getroffen werden. Alle Menschen mit einer Hörbehinderung profitieren von visuellen Sprachen und Mehrsprachigkeit (letzteres gilt natürlich für alle Menschen).

Zur ‚Lösung‘ des ‚Problems‘ der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung durch Technik

Die Hoffnung und der Glaube, dass neue technische Hilfsmittel eine ‚neue Generation‘ von gehörlosen Kindern bringt, ist ein altes Argument, das aus den letzten 50 Jahren Gehörlosenpädagogik bekannt ist. Es kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass es Kinder gibt, denen auch die neuesten Technik nicht zu natürlichem, ungesteuerten Lautspracherwerb verhilft, die also nicht ‚so hörend wie möglich‘ gemacht werden können.

Unabhängig von den technischen Fortschritten wird es immer Menschen geben, für die eine solche Technik nicht anwendbar ist, bei denen sie nicht funktioniert oder die sie für sich nicht anwenden wollen. Diese Menschen bzw. Kinder haben ein Recht auf alternative (Bildungs)angebote, die ihren Bedürfnissen, ihrer Kultur und Sprachwahl entsprechen.

ÖGS ist eine Sprache

Wir basieren sämtliche unserer Forschungsaktivitäten auf dem Wissen, dass es sich bei ÖGS – ebenso wie bei anderen Gebärdensprachen der Welt – um eine echte, natürliche, vollwertige Sprache handelt. Mit Mitteln der modernen Linguistik wurde dies hinreichend erwiesen (Stokoe 1965, Klima und Bellugi 1978, Boyes Braem 1995, Skant et al. 2002 und andere).

LBG und LUG sind Hilfsmittel

LBG (Lautsprachbegleitende Gebärden) wie LUG (Lautsprachunterstützende Gebärden) ist keine Sprache, sondern ein Hilfsmittel, das auf der Struktur der deutschen Lautsprache basiert, ohne sich der Grammatik der ÖGS zu bedienen und ohne die Vorteile und Charakteristika einer visuell-gestischen Sprache zu haben. Dieses Hilfsmittel dient dazu die grammatikalischen Eigenheiten des Deutschen mittels einzelner Gebärden zu visualisieren. LBG kann keine natürliche Sprache ersetzen und in Kommunikation oder Vermittlung von Bildungsinhalten nur eine sehr beschränkte Funktion übernehmen.

Gebärdensprachen haben eine wichtige Funktion im Leben hörbehinderter Menschen

Sie sind die einzigen Sprachen, die von gehörlosen/hörbehinderten Menschen barrierefrei wahrgenommen, erworben, erlernt und verwendet werden können. Zusätzlich belegen zahlreiche Autobiographien gehörloser/hörbehinderter Menschen die elementare Wichtigkeit des Zugangs zu einer Gebärdensprache (Laborit 1995, Drolsbaugh 1999) . Die Bedeutung und Funktion von Gebärdensprachen für hörbehinderte Menschen ist nicht abhängig vom Hörstatus, der jeweiligen Bezeichnung einer Person (gehörlos, hochgradig schwerhörig, Cochlea implantiert, etc.) oder vom familiären Umfeld.

ÖGS ist eine Bildungssprache

ÖGS kann als Unterrichtssprache mit gehörlosen/hörbehinderten Menschen eingesetzt werden. Kommunikation in Gebärdensprachen ist für gehörlose/hörbehinderte Menschen barrierefrei zugänglich und verständlich. ÖGS ist keine erfundene Sprache, sondern hat sich wie alle anderen Gebärdensprachen und Lautsprachen entwickelt. Daher weist sie auch alle Merkmale auf, die eine Sprache haben muss, um als Bildungssprache sinnvoll verwendet werden zu können (Bortsch und Tischmann 1996, Pinter 1992, Krausneker 2005 und alle Publikationen in Appendix A).

Deutsch als Zweitsprache gehörloser/hörbehinderter Menschen

Der Erwerb einer Erstsprache ist unter anderem dadurch definiert, dass sie ungesteuert von Geburt an erworben werden kann. Auf Grund einer Hörbehinderung können Lautsprachen meist nicht 100% über das Ohr wahrgenommen und daher nicht als erworbene Erstsprache angesehen werden.

Dadurch, dass Lautsprachen von gehörlosen/hörbehinderten Menschen nicht natürlich *erworben* werden können, muss gesprochenes und geschriebenes Deutsch als Zweitsprache gesehen werden. Wir gehen davon aus, dass Deutsch im schulischen Unterrichtsetting als Zweitsprache betrachtet, gelehrt und verstanden werden sollte (Knight und Swanwick 2002, Wisch 1990).

ÖGS ermöglicht und erleichtert den Zugang zu Deutsch

Die Spracherwerbsforschung zeigt, dass das Erlernen einer Zweitsprache eine gefestigte Erstsprache voraussetzt (siehe Interdependenzhypothese nach Cummins 1981, 2006). Aufgrund des barrierefrei möglichen Zugangs zu ÖGS kann davon ausgegangen werden, dass ÖGS als L1 ungesteuert und natürlich erwerbbar ist. Dies gilt nicht für Deutsch, das nur mit Hilfe von zusätzlichen Anstrengungen und speziellen Vermittlungsmethoden *erlernt* werden kann. ÖGS als L1 kann also den Zugang zu Deutsch als L2 ermöglichen.

Bilingualismus ist erstrebenswert

Die meisten gehörlosen/hörbehinderten Menschen bevorzugen als Kommunikationsmittel eine Gebärdensprache. Sie leben jedoch alle – bis auf wenige Ausnahmen – vorrangig in Gemeinschaften, wo eine Lautsprache Umgangssprache ist. Die allermeisten gehörlosen Menschen auf der Welt sind faktisch bilingual. Es ist daher davon auszugehen, dass bilinguale Sprachkompetenzen ein wichtiges Ziel einer zielgruppenangepassten Gehörlosenbildung sind (Baker 2006).

Behinderung ist ein soziales Phänomen

Eingeschränkte Kompetenzen von einzelnen Personen haben nicht automatisch eingeschränkte Rechte und eingeschränkten Zugang zu Ressourcen (wie z.B. Bildung) zur Folge. Behinderungen schränken nicht ‚automatisch‘ und ‚selbstverständlich‘ die Möglichkeiten eines Menschen ein. Die meisten Barrieren, die ein Mensch in der Welt vorfindet, sind sozial gemacht. Behinderungen sind deshalb vorrangig ein soziales – und nicht ein individuelles oder medizinisches - Phänomen.

„Behinderung als soziale Folge von Schädigung oder Leistungsminderung (WHO 1980) bzw. als Partizipationsbeeinträchtigung (WHO 1999) zeigt sich – das liegt auf der Hand – in gestörter, ungenügender Integration des betreffenden Menschen in sein Umfeldsystem. Mit anderen Worten: Gestörte oder ungenügende Integration ist in diesem Begriffsverständnis nicht eine Folge von Behinderung und auch nicht ein Aspekt von Behinderung, sondern sie ist die Behinderung selbst. Die Behinderung besteht in ungenügender Integration. Wir können definieren: *Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.*“ (Sander 2002:106, Hvh.i.O.)

Auch sehr junge Menschen haben intuitives Wissen darüber, was für sie gut ist

Junge Menschen nach ihren Bedürfnissen zu fragen, ist sinnvoll. Es ist notwendig, Betroffene, also hörbehinderte Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer Lebenserfahrung als ExpertInnen für sich selbst zu respektieren.

Es besteht die Notwendigkeit für diversifizierte Angebote des Gehörlosenschulwesens

Das Gehörlosen/Hörbehindertenschulwesen hat eine äußerst diverse, heterogene Zielgruppe mit sehr unterschiedlichen Bedürfnissen. Die Angebote dieses Bildungsbereichs sollten dementsprechend divers sein.

Anerkennung internationaler Forschungsergebnisse

International sind der Kenntnisstand und die Forschungsaktivität bezüglich Gebärdensprache und Gehörlosenpädagogik um ein vielfaches größer als in Österreich. Diese Daten und Erfahrungen sollten rezipiert, analysiert, benützt werden.

Zur Validität von Betroffenenberichten

Die Befragung betroffener Personen ist eine gängige Methode in der Sozialforschung. Erfahrungen und Antworten betroffener Personen sind aussagekräftig und spiegeln die Lebenssituation wieder. Die Errungenschaft neuerer technischer Hilfsmittel kann und darf diese Ergebnisse nicht entwerten und als irrelevant erschienen lassen.

MODUL 1: SCHULE

3. Methoden und Daten

Das Design der gesamten Untersuchung im Schulbereich orientiert sich methodisch an verschiedenen untersuchungsleitenden Forschungszugängen. Die Fragen, die im Rahmen dieses Forschungsprojekts beantwortet werden, waren vielfältig gelagert. Sowohl quantitative als auch qualitative Daten über Population und Bildungsangebote wurden erhoben, und die Schulpraxis wurde qualitativ analysiert. Daher ist eine Vielfalt an Methoden zum Einsatz gekommen, die - mitsamt den Daten, die sie generiert haben – im Folgenden beschrieben werden.

3.1 Schriftliche Datenerhebung

Zur Erhebung im Schulbereich wurden für die drei Zielgruppen LehrerInnen, SchulleiterInnen und LandesschulinspektorInnen drei ähnlich gelagerte Fragebögen entwickelt. Ziel war es, mit Hilfe der schriftlichen Erhebung Basisdaten zur Population, Verortung und Position der ÖGS in der Schulpraxis zu erhalten, die dann durch die Daten der teilnehmenden Beobachtung und der Einzelgespräche (siehe weiter unten „Mündlich generierte Daten“) ergänzt, ausgeführt werden sollten.

Es handelt sich bei der vorliegenden Studie um eine explorative Untersuchung, die neue Daten und Hypothesen generieren sollte. Dazu wurden Fragebögen mit sowohl offenen als auch geschlossenen Antwortformaten erstellt und deskriptiv statistisch ausgewertet, sowie mit Korrelationen der Antworten gearbeitet. Die umfassenden Fragebögen, die Wissens-, Meinungs- und Einstellungsfragen beinhalteten, waren für LandesschulinspektorInnen (48 Fragen), SchulleiterInnen (59 Fragen) und LehrerInnen (52 Fragen) ähnlich ausgerichtet, wobei für jede Zielgruppe entsprechende Erweiterungen bzw. Anpassungen vorgenommen wurden. Die vier Hauptfelder der Fragebögen sind:

- ÖGS-Kompetenzen,
- Verwendung der ÖGS (innerhalb des pädagogischen Kontexts)
- Bedarf an ÖGS (seitens Lehrender und SchülerInnen) und
- Einstellung zur ÖGS (emotiv)

Alle drei Fragebögen wurde gemeinsam mit einer Statistikerin entwickelt und ausgearbeitet. Der Fragebogen für LehrerInnen wurde mit einer nicht mehr im aktiven Dienst stehenden Lehrerin pilotgetestet und dann noch einmal dementsprechend überarbeitet und finalisiert.

3.1.1 LandesschulinspektorInnen

10 der 11 zuständigen LandesschulinspektorInnen wurden seitens des bm:ukk (damals noch bm:bwk) in einem ausführlichen Brief vorinformiert und gebeten, die Erhebung zu

unterstützen⁵. Sie erhielten am 21. September 2006 individuell je einen Fragebogen inkl. Beibrief des Forscherinnenteams und frankiertem Rücksendekuvert mit der Bitte, den ausgefüllten Bogen innerhalb von 17 Tagen (Datumsangabe) zu retournieren.

Die **Kärntner** Landeschulinspektorin retournierte den vollständig und informativ ausgefüllten Fragebogen termingerecht am 11. Oktober 2006.

Auch aus **Salzburg** traf im Oktober 2006 der ausgefüllte Fragebogen ein.

In **Niederösterreich** wurde als einzigem Bundesland vom LSI die Option gewählt, statt dem Bogen ein persönliches Informationsgespräch zu führen, das am 3. November 2006 in Anwesenheit der zuständigen Schulrätin stattfand und von beiden informativ und ausführlich gestaltet wurde.

Aus der **Steiermark** traf der Fragebogen am 15. November 2006 ein.

Aus dem **Burgenland** traf der ausgefüllte Erhebungsbogen nach einer telefonischen Erinnerung Ende November 2006 ein.

Aus **Oberösterreich** wurde der Fragebogen nach mehrmaligen telefonischen Erinnerungen am 21. Dezember 2006 retourniert.

Aus **Tirol** wurde der Fragebogen nach telefonischen Erklärungen und Erinnerungen schließlich am 29. Jänner 2007 – 4 Monate nach Erhalt - zurückgeschickt.

In **Wien** – wo es mehrere potentiell Zuständige gibt - verweigerte zunächst LSI 1 schriftlich am 3. Oktober 2006 die Teilnahme, da er den Fragebogen „für die Beamten der Schulaufsicht nicht passend“ erachtete. Trotz fast wöchentlicher Telefonate mit LSI 2 im November und Dezember 2006 kam keine verbindliche Antwort, ob mit einem ausgefüllten Fragebogen aus Wien zu rechnen sei. Der ebenfalls zuständige LSI 3 war im Spätherbst 2006 aus gesundheitlichen Gründen nicht verfügbar, bot jedoch per E-Mail an, es bis 31. Jänner 2007 zu erledigen, was von uns dankend angenommen wurde. Tatsächlich traf der Wien betreffende Fragebogen Ende April 2007 - 7 Monate nach Versand - ein und verwies bei vielen zentralen Fragen, wie z.B. zum Thema SchülerInnenzahlen, einfach auf das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien. Die Wiener Fragebogen war also nur sehr begrenzt informativ. Nach weiteren Urgezen wurden im Mai 2007 die SchülerInnenzahlen für Wien in einem E-Mail durch den Leiter einer anderen Abteilung im Stadtschulrat nachgereicht.

Aus **Vorarlberg** ist bis dato kein Fragebogen des LSI eingetroffen.

3.1.2 LehrerInnen und SchulleiterInnen

Die drei zielgruppenspezifischen Fragebögen wurden schließlich an die 6 SchulleiterInnen der 6 Gehörlosenschulen Österreichs und 248 LehrerInnen derselben Schulen ausgesandt.

⁵ Einer der Wiener Landeschulinspektoren wurde nicht angeschrieben.

Am 21. September 2006 ergingen an die 6 LeiterInnen der 6 zu untersuchenden Schulen Pakete mit

- einem Brief an dieselben,
- dem Fragebogen für sie selbst
- und einer abgezählten Anzahl Fragebögen mit Beibriefen, der die Projekthintergründe und Retournierungsmodalitäten erklärte inkl. frankierter Rücksendeküverts für alle Mitglieder des Kollegiums,
- sowie - zur Information - der Ausdruck eines 2-seitigen Schreibens des bm:bwk (jetzt: bm:ukk), das am 25. Juli 2006 an alle LSI erging.

Mit der Verteilung der Fragebögen an das jeweilige Kollegium wurde also die Schulleitung betraut. Die Bitte an die SchulleiterInnen war, die Fragebögen an Ihr Kollegium auszuteilen sowie ihre eigenen ausgefüllt zu retournieren. Erbeten wurde eine Retournierung innerhalb von 17 Tagen.

Rückblickend muss festgehalten werden, dass die schriftliche Fragebogenerhebung auf große Widerstände gestoßen sein muss, da wir sowohl extreme Verzögerungen in der Retournierung erfuhren als auch ganz offensive Strategien eingesetzt wurden, um der Teilnahme an der Fragebogenerhebung zu entgehen, wie das postwendende Zurücksenden aller – unbearbeiteten – Fragebögen durch die Schulleitung.

Das **Salzburger** Kollegium reagierte am 4. Oktober mit der per E-Mail übermittelten Befürchtung, die Anonymität der LehrerInnen könnte nicht gewahrt bleiben. Dieses Problem wurde kurz und formlos (durch Weglassen der ersten 5 personenspezifischen Fragen zu Alter, Dienststelle etc.) gelöst. Danach trafen im Laufe des Oktobers 38,9% der Fragebögen der Salzburger Schule ein, von denen alle auswertbar, also gültig, waren. Auch der Fragebogen der Schulleiterin traf ein.

Die Fragebögen der **Wiener** Schule inkl. Schulleitung (die auf ihrem Bogen Tippfehler unsererseits anzeichnete und meist über oder neben das Wort ‚gehörlos‘ ein Fragezeichen machte) begannen im Laufe des November einzutreffen. Auffallend an den Wiener Bögen war, dass von den 39 retournierten Fragebögen nur 22 auswertbar waren. Die restlichen 17 wurden unbeantwortet, leer oder beschmiert retourniert. Dies ergibt im Endeffekt eine Rücklaufquote von 33,3% auswertbaren Fragebögen.

Der **Tiroler** Schulleiter schickte das gesamte Paket mit den unausgefüllten Fragebogen Anfang Oktober retour. Er informierte uns darüber, dass es an seiner Schule kein Kind gäbe, dass von ihnen als „gehörlos“ bezeichnet würde, daher die Formulierungen der Fragestellungen an „Gehörlosen“LehrerInnen nicht zuträfe. Außerdem empfahl er ein persönliches Treffen um Inhalte und Teilnahme zu besprechen. Gemeinsam wurde ein Treffen des Forschungsteams mit den interessierten SchulleiterInnen aus Mils, Dornbirn und

Salzburg organisiert, das am 19. Dezember 2006 in Salzburg stattfand. Das positive Ergebnis des Treffens war die Zusage zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung sowie eine Vorbesprechung der teilnehmenden Beobachtungsbesuche. Der Bogen des Tiroler Schulleiters und 6 auswertbare Fragebögen (19,35%) von LehrerInnen trafen schließlich im Jänner/Februar 2007 ein.

Nach einem Telefonat am 24. November 2006 mit dem **Dornbirner** Zentrumsleiter wurde die elektronische Übermittlung von Zusatzinformationen über das Forschungsprojekt und die Erhebungsziele vereinbart und nach dem oben beschriebenen Treffen gemeinsam mit den SchulleiterInnen von Mils und Salzburg am 19. Dezember 2006 in Salzburg die Teilnahme an der Erhebung zugesagt. Der Bogen der Schulleiterin traf im Dezember 2006 ausgefüllt ein. Letztendlich wurde im Februar 2007 nur ein einziger ausgefüllter Fragebogen eines Mitglieds des Kollegiums retourniert (5,5%).

Aus der **Steiermark** trafen nach mehrmaligen telefonischen und elektronischen Erinnerungen schließlich drei Bögen (11,5%) von LehrerInnen der Grazer Gehörlosenschule ein. Der Schulleiter retournierte seinen Bogen – auch nach mehrmaliger expliziter Bitte um Begründung - ohne Angabe von Gründen nicht.

Vom **oberösterreichischen** Schulleiter wurde das Paket mit den Fragebögen umgehend am 26. September 2006 unfrankiert retourniert und die Bögen nicht ans 60-köpfige Kollegium verteilt. Laut der beiliegenden schriftlichen Erklärung habe er „durch die intensive Planungsphase für den Schulneubau“ keine Zeit dafür.

Ein mündlicher Gesprächstermin wurde Mitte November für den 21. Dezember 2006 mit der zuständigen Landesschulinspektorin vereinbart, jedoch zwei Tage zuvor von ihr wieder abgesagt. Gleichzeitig wurde mitgeteilt, dass das gesamte Bundesland nicht an einer Teilnahme an der Studie, die auf Freiwilligkeit beruhe, interessiert sei. OÖ (0% Rücklaufquote) wurde somit aus der Erhebung herausgenommen.

Zusammenfassend:

Rückblickend stellte sich die Versendung ohne vorherige persönliche bzw. mündliche Kontaktaufnahme, sowie die zu knappe Fristsetzung und die Platzierung in den ersten Wochen des Schuljahres als Fehler heraus. Dies kann jedoch die eben beschriebenen Schwierigkeiten in ihrem ganzen Ausmaß nicht vollends erklären.

Die Rücklaufquote der LehrerInnenfragebögen betrug österreichweit – exklusive dem Bundesland OÖ, das mangels Kooperationsbereitschaft vollständig aus der Untersuchung herausgenommen werden musste – insgesamt 35,6 %. Bei den SchulleiterInnen – wiederum exkl. OÖ – betrug die Rücklaufquote 80%. Diese Rücklaufquote bei LehrerInnen stellen eine Datenmenge dar, die eine sinnvolle statistische Auswertung zulassen.

	LSI Fragebögen	SchulleiterInnen Fragebögen	LehrerInnen Fragebögen
Burgenland	}	----	----
Kärnten	}	----	----
Niederösterreich	}	----	----
Oberösterreich	}	Ø (kein Rücklauf)	Ø (kein Rücklauf)
Salzburg	}	}	}
Steiermark	}	Ø (kein Rücklauf)	<i>zu wenige</i>
Tirol	}	}	}
Vorarlberg	Ø (kein Rücklauf)	}	<i>zu wenige</i>
Wien	}	}	}

Tabelle 1: Überblick über den Rücklauf der Fragebögen

3.1.3 Weitere schriftliche Quellen: Textanalysen

Um ein umfassendes Bild – vor allem der untersuchten Institutionen – zu erhalten aber auch der gesamtgesellschaftlichen, staatlichen Rahmenbedingungen wurden weitere schriftliche Quellen herangezogen. Zu diesen gehören:

- Von Schulen selbst erstelltes Print-Informationsmaterial
- Schulhomepages
- Gesetzestexte
- Lehrpläne
- Informationsmaterial und Erhebungen des bm:ukk

All diese Texte wurden inhaltlich ausgewertet und der Auswertung der mündlichen und schriftlichen Erhebungsergebnisse beigelegt. Die Selbstdarstellungen der Schulen auf ihren Webseiten wurden einer basalen sprachwissenschaftlichen Textanalyse mit Fokusfragen unterzogen (siehe Kapitel 4).

3.2 Mündlich generierte Daten

Mündliche Befragungen wurden in Form von ExpertInneninterviews und LehrerInnen-Nachgesprächen durchgeführt. InterviewpartnerInnen waren LehrerInnen, ehemalige LehrerInnen, JunglehrerInnen, StützlehrerInnen/ BegleitlehrerInnen/ BetreuungslehrerInnen, ForscherInnen, Eltern, ehemalige SchülerInnen/ SchulabsolventInnen, Studierende und VertreterInnen von Gehörlosenorganisationen. Diese ExpertInneninterviews waren als offene Leitfadenterviews gestaltet und dauerten zwischen 60 und 200 Minuten. Bis auf eine Schulleiterin, die der Audioaufzeichnung nicht zustimmte und eine Lehrerin, die ebenfalls

eine Aufnahme nicht zuließ, wurden alle Interviews auf Audio- oder Videodatenträger aufgenommen. Die Interviews und Gespräche wurden von uns - den Studienautorinnen - alleine oder gemeinsam geführt. Sie wurden von uns bzw. geschulten TranskribentInnen codiert und/oder wortwörtlich transkribiert. In ÖGS geführte Interviews wurden von uns ins Deutsche übersetzt. Insgesamt wurden 41 Interviews bzw. verschriftete Gespräche mit AkteurInnen und ExpertInnen im Feld der österreichischen Gehörlosenbildung durchgeführt, die 806 Seiten Transkripte ergaben.

Hinzu kommen 33 Nachgespräche mit LehrerInnen. Diese Gespräche, welche wir mit LehrerInnen nach der teilnehmenden Beobachtung in ihren Klassen führten, stellen Klärungsgespräche/Kurzinterviews dar, jedoch (meist) keine ausführlichen Hintergrundinterviews wie die eben beschriebenen. Sie beinhalteten Fragen zum Unterricht,, zu den SchülerInnen, der Funktion der ÖGS im Unterricht und Änderungswünschen bzw. Verbesserungsvorschlägen und sie wurden (meist) nur handschriftlich notiert und nicht aufgenommen. Für einen Überblick über alle erhobenen Daten siehe Tabelle 1.

Zahlreiche Originalzitate aus den Interviews und Gesprächen sind im Forschungsbericht zur Erklärung oder Illustration angeführt. Um die Authentizität zu erhalten, wurde die gesprochene Sprache mit Satzbrüchen und Formulierungsunsicherheiten belassen und nur dort an die Norm der geschriebenen Sprache angeglichen, wo Verständlichkeit und Lesbarkeit gelitten hätten. Übereinstimmungsfehler, Fallfehler und - um Anonymität zu garantieren - auch dialektale Ausdrucksweise wurden normiert. Inhaltliche Veränderungen ergaben sich dadurch keine. Diese Vorgangsweise trifft auch für die Verwendung von Zitaten in Modul 2 zu.

Eine Liste aller Quellen und InformantInnen ist in Kapitel 21 zu finden.

3.3 Teilnehmende Beobachtungen

Teilnehmende Beobachtung ist ein wichtiges Instrument der empirischen Sozialforschung. Die Beobachtung wird als wissenschaftliche Erhebungsmethode vor allem eingesetzt, wenn das soziale Feld schwer zugänglich ist oder die Forschungsinteressen relatives Neuland beschreiten (Lamnek 1995:243). In der vorliegenden Untersuchung war zweiteres der Fall – es liegen abgesehen von Erfahrungsberichten (Pinter 1992, Bortsch und Tischmann, 1996) oder Einzelklassendokumentationen (Krausneker 2005), sowie der oberösterreichischen Studie CHEERS (Holzinger et al. 2006) keinerlei umfassende Publikationen über das gegenwärtige österreichische Gehörlosenbildungswesen vor.⁶

Laut Scheffer (2002) haben Beobachtungsverfahren in den letzten Jahren in der sozialwissenschaftlichen Forschung immer mehr an Bedeutung gewonnen. Die Beobachtung

⁶ Historische Dokumentationen einzelner Institutionen liegen von Schott (1995, 1999 und 2002) vor.

dient vor allem dazu die ‚Untersuchungsobjekte‘ in ihrer normalen Umgebung wahrzunehmen und Daten über sie zu erfassen und festzuhalten (Glaser et al. 2004). Die Sozialforschung, wie hier angewandt, setzt auf „kommunikative Erhebungstechniken und naturalistische Untersuchungssituationen“ (Lamnek 1995:243). Innerhalb der beobachtenden Datenerhebungsmethoden ist es wichtig, das Ausmaß der Teilnahme zu definieren. Gold (1958, zit. nach Adler 1994) unterscheidet: *complete participant*, *participant-as-observer*, *observer-as-participant*, *complete observer*. Diese Art der Klassifizierung versucht das Verhältnis zwischen Teilnahme und Beobachtung zu beschreiben. Adler und Adler (1987) schufen eine ähnliche Typologie in Bezug auf Mitgliedschaft (Adler und Adler 1987, zit. n. Adler und Adler 1994): *complete-member-researcher*, *active-member-researcher*, *peripheral-member-researcher*. Nach diesen Klassifizierungen waren wir meist BeobachterInnen oder periphere Mitglieder-Forscherinnen – also relativ distanziert und passiv bzw. nicht direkt am Geschehen involviert und keine Funktionen innehabend. Teilnahme fand dann statt, wenn SchülerInnen oder LehrerInnen uns involvierten, was häufig vorkam. Ein Mal passierte es, dass eine von uns aus ihrer Rolle fiel und sich in einer Gruppenaktivität mit einem inhaltlichen Beitrag einmischte. Von beiden ForscherInnen wurde dies gleichermaßen als Übertretung des selbst auferlegten ‚Kodex‘ wahrgenommen und nachbesprochen. (Mehr zur Reflexion der eigenen Rolle siehe 3.3.5). Im Rahmen dieser Untersuchung wurde unsere Beobachtungen direkt, theoriegeleitet, offen (im Unterschied zu verdeckt) und strukturiert angelegt. D.h. die Beobachtung war systematisch geplant und schriftlich aufgezeichnet. Die Beobachtung war strukturiert, da vorab ein genauer und strukturierter Beobachtungsleitfaden entwickelt wurde.

Diese qualitative Erhebungsmethode ‚teilnehmende Beobachtung‘ dient als Ergänzung zu den anderen Techniken, die in dieser Studie angewendet wurden, dadurch konnten Beobachtungen im Feld mit Ergebnissen der Interviews und Fragebögen verglichen werden. Außerdem diente die Unterrichtsteilnahme der Beobachtung des tatsächlichen Einsatzes von Sprachen in der Schulpraxis (im Unterschied zu LehrerInnenaussagen darüber). Um Fehlschlüsse und Missverständnisse möglichst zu vermeiden, wurden mit allen PädagogInnen, deren Unterricht beobachtet wurde (mit einer einzigen Ausnahme, aus Zeitgründen), ein Nachgespräch geführt (siehe weiter oben).

Bei den Schulen angefragt und gebeten wurde um Hospitationspläne, die es erlauben, dass eine Beobachterin stundenweise springen kann um einen möglichst breit gefächerten Überblick zu erhalten, und die zweite tageweise eine Klasse begleiten kann, um detaillierte Beobachtungen zu ermöglichen.

3.3.1 Entwicklung und Systematisierung

Da das zu beobachtende ‚Feld‘ alle gesamtösterreichischen Gehörlosenbildungsangebote umfasst, war es nicht möglich, mehr als drei Tage in einer einzigen Einheit dieses Feldes (z.B. Klasse) zu verbringen. Schule und Unterricht stellen äußerst komplexe soziale Gebilde dar und sind vor allem wegen der TeilnehmerInnenzahlen und Interaktionen ein linguistisch äußerst ertragreiches Feld. Wir konnten aufgrund der zeitlichen Begrenztheit des Forschungsprojektes nicht offen ‚schauend‘ ins Feld gehen und einfach alles dokumentieren, was zu sehen war, sondern schränkten unsere Beobachtungen gezielt ein. Daher wurden die Beobachtungen schon vor Beginn der Hospitationen systematisiert und spezielle Beobachtungsleitfäden entwickelt. Die Beobachtungsbögen wurden in 6 Hauptbereiche gegliedert und diese (durch Farbpapier) klar visuell getrennt, um sie im Feld möglichst einfach und schnell handhaben zu können. Der Leitfaden beinhaltete verschiedene Phänomenaspekte, nämlich (nach Lueger 2000:107ff) Zentrierung auf AkteurInnen, Ereignisse und Handlungen, sowie Gegenstände:

- Allgemeine Daten (Schule, Klasse, Unterrichtsfach, Unterrichtsstunde/Tag, LehrerIn, SchülerInnen -weibl.-männl., Datum, Beobachterinkürzel).
- Daten zur räumlich-technischen Ausstattung
- Daten zum Kommunikationsverhalten der Lehrerin/des Lehrers (Begrüßung, Unterrichtsbeginn, Aufmerksamkeit erlangen, Sprachverwendung je kommunikativem, pädagogischem oder disziplinärem Anlass innerhalb des Unterrichts, Sprachkompetenz, Blickkontakt zu SchülerInnen, primäre und sekundäre Unterrichtssprache/n, verwendete Materialien, Notizen zur Referenz auf Gehörlosigkeit und auf Gebärdensprache)
- Daten zum Kommunikationsverhalten der SchülerInnen (Sprachwahl je nach kommunikativem Anlass innerhalb der Unterrichtsstunde, Aufmerksamkeit erlangen von LehrerIn oder von MitschülerInnen)
- Pauseninteraktionen/Sprachwahl zwischen SchülerInnen, SchülerIn-LehrerIn und LehrerIn-LehrerIn.
- Einem Leitfaden mit den wichtigsten Informationsfragen zu den beobachteten SchülerInnen (Hörstatus, Hörhilfen) und drei Fragen zu den Kerninteressen des Forschungsprojektes (für das LehrerInnen-Nachgespräch).

Der Leitfaden wurde insgesamt 6 Mal inhaltlich und formal überarbeitet. Die Beta-Version wurde mittels einer Videoaufnahme einer Unterrichtsstunde mit gehörlosen und hörenden SchülerInnen/LehrerInnen pilotgetestet. Schließlich wurde der Beobachtungsleitfaden nach der ersten teilnehmenden Beobachtung im Feld finalisiert und in dieser Fassung effizient in der gesamten Feldforschung eingesetzt.

Die klassen- und stundenweise erstellten handschriftlichen Notizen und ausgefüllten Beobachtungsleitfäden wurden am gleichen Tag – zumeist von beiden Forscherinnen gemeinsam - besprochen, verschriftet und ergänzt. Die Verschriftungen der Klassenbeobachtungen, eine deskriptive Analyse (Lueger 2000:122), folgten einem weiteren - offener gestalteten – Verschriftungsleitfaden mit den fünf Kategorien Rahmenbedingungen, Philosophie ad ÖGS, ÖGS-Kompetenzen, ÖGS-Verwendung, Subjektive Eindrücke von den SchülerInnen, Innovationsideen. So wurde durch vollständige schriftliche Dokumentation aller Rahmenbedingungen, Ereignisse, Gespräche und Beobachtungen eine digitalisierte Datenbank von insgesamt 204 Seiten Beobachtungsprotokollen aller Schulbesuche und Unterrichtsteilnahmen erstellt.

3.3.2 Beschreibung der Erhebungsfelder und Daten

Spezialschulen

Teilnehmende Beobachtungen wurden ausschließlich in solchen Klassenkontexten absolviert, in die uns seitens der LehrerInnen und/oder der Schulleitung Zutritt gewährt wurde. Das Zentrum des untersuchten Feldes stellen die 6 Sonderschulen für Gehörlose in Österreich dar.

- Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung, Graz
- Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehbildung, Linz
- Josef Rehrle-Schule. Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder, Salzburg
- Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte, Dornbirn
- Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik, Mils
- Bundesinstitut für Gehörlosenbildung, Wien

Es gibt - wie oben ersichtlich - keine einheitliche Terminologie bei der Bezeichnung dieser 6 Sonderschulen. Im Rahmen des Forschungsberichts werden sie daher zusammenfassend ‚Gehörlosenschulen‘ genannt. Diese 6 Schulen waren das geplante Erhebungsfeld der Studie.⁷

Das **Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung in Graz/Steiermark** wurde mangels Kooperationsbereitschaft aus der teilnehmenden Beobachtung - und in Anbetracht von nur einem einzigen retournierten Fragebogen - aus der gesamten Untersuchung

⁷ Anmerkung: Die Schwerhörigenschule in Wien wurde nicht in die Untersuchung mit einbezogen, da sie laut Eigendefinition nicht mit ÖGS arbeitet: „(...) Anders als in den anderen Zentren für hörgeschädigte Kinder, wo auch mit Gebärdensprachen gearbeitet wird, legt die Schwerhörigenschule Wien ihren Schwerpunkt auf den hörgerichteten Spracherwerb und den lautsprachlichen Unterricht.“ (<http://www.schwerhoerigenschule.at/> 30. August 2006)

ausgeschlossen. Erhebungen durchzuführen, wo ganz offensichtlich kein Kooperationswille besteht, ist für diese Untersuchungsmethode nicht sinnvoll.

Die Möglichkeit zur (er)klärenden Stellungnahme, die dem Schulleiter mehrmals schriftlich gegeben wurde, wurde nicht wahr genommen. Die Ablehnung der Kooperation und Kommunikation hat derartige Ausmaße, dass zu den Gründen, Hintergründen und schulinternen Prozessen von uns keinerlei fundierte Aussagen getroffen werden können.

Die **Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehgeschädigte in Linz/OÖ** verweigerte offensiv die Teilnahme an der österreichweiten Erhebung, was von der zuständigen LSI im Dezember 2006 offiziell - telefonisch - so festgehalten wurde. Daher fanden auch an dieser Schule keine Unterrichtsbeobachtungen statt.

Der Vorarlberger LSI überließ die Organisation und Festlegung der Rahmenbedingungen vollkommen dem **Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte**. Er schrieb: „Ich wünsche Ihnen für das Forschungsprojekt alles Gute und ersuche nach Ablauf der aufwändigen Studie um Rückmeldung. Vielen Dank für Ihren Einsatz!“ (LSI, E-Mail 29. Jänner 2007). Die Schulleiterin erstellte einen Hospitationsplan, der den Zugang zu einigen Klassen der Schule für die teilnehmende Beobachtung ermöglichte. Die beiden Beobachterinnen wurden immer gemeinsam stundenweise in 6 unterschiedlichen Klassen (Vorschule, 2a,2b,4a,5a, Ergotherapie, Logopädie) zugeteilt.

Der Leiter des **Zentrums für Hör- und Sprachpädagogik in Mils/Tirol** klärte anlässlich einer Anfrage noch einmal auf: „Wie wir schon in Salzburg besprochen haben, gibt es an unserer Einrichtung kaum gehörlose Kinder.“ (Schulleiter, E-Mail 19. Februar 2007). Es wurden zwei Hauptschulklassen (2.,4.), in denen laut Schulleiter insgesamt drei Hörbehinderte gemeinsam mit hörenden SchülerInnen unterrichtet werden, für die Unterrichtsbeobachtung ausgewählt. Die Beobachterinnen verbrachten zwei Schultage – meist gemeinsam – in diesen Klassen.

Im **Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien** wurde zunächst von der Schulleitung eine Bewilligung des Stadtschulrates eingefordert. Diese wurde umgehend und problemlos erteilt. Daraufhin erhielt das Forschungsteam einen Hospitationsplan, der es erlaubte, je einen Tag lang zwei Expositurklassen (2. KMS und 2. VS) zu besuchen, sowie im Haus stundenweise die 5b, 1HS/3b, 4. HS, 8. ASO, HSB II und den Kindergarten zu besuchen. Die besuchten Gruppen waren durchwegs so genannte „gebärdensprachorientierte“ Klassen. Dem Wunsch nach einer anderen Form der Zuteilung wurde nicht entsprochen. Auch nach einem Gespräch mit der Schulleiterin, mehrmaligen Bitten und Erinnerungen war es nicht möglich, so genannte „lautsprachorientierte“ Klassen dieser Schule zu besuchen. Das

bedeutet, dass durch den geringen Kooperationswillen der Schule keine repräsentativen Beobachtungen möglich waren und leider keine Aussagen über die – laut Schulleitung existierenden – „methodisch vielfältigen“ Schulangebote gemacht werden können.

Von der **Josef Rehrl-Schule, Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder in Salzburg** kam zunächst – wie schon im Zusammenhang mit den Fragebögen – die Bitte um mehr Information. Die Schulleiterin erklärte, eine „Unterrichtsbeobachtung ist nur mit Zustimmung der LehrerInnen möglich. Ich halte es aus atmosphärischen Gründen für hilfreich, wenn Sie vor Beginn der Unterrichtsbeobachtungen einen Gesprächstermin mit den LehrerInnen ermöglichen. (...)“ (Schulleiterin, E-Mail 4. Februar 2007) Dieser Bitte kamen die Forscherinnen gerne nach, reisten einen Monat später nach Salzburg, um dort nach Unterrichtsende vor ca. 1/3 des Kollegiums (es blieb unklar, wo der Rest verblieben war) das Projekt und die Beobachtungsinteressen vorzustellen. Schon die in diesem zeitlich beengten Rahmen stattfindenden Gespräche waren geprägt von Auskunftsfreude und Interesse beiderseits. Der LSI erteilte am 29. Jänner 2007 schriftlich seine Zustimmung zur Unterrichtsbeobachtung unter der Bedingung, dass alle Quellen vollkommen anonymisiert werden. Zwei Monate später, zu Beginn der Besuchswoche, gab es schließlich einen Hospitationsplan, der es ermöglichte, im Laufe einer ganzen Woche alle Klassen dieser Schule (Eingangsklasse, 1., 2.,3.,4. VS, 1., 2.,3.,4. HS, Mittelstufe, Oberstufe, Sonderschule, Poly) zu besuchen. Gemäß unserem Wunsch konnte eine Beobachterin stundenweise von Klasse zu Klasse springen, während die andere jeweils einen ganzen Schultag mit ein und derselben Klasse verbrachte. Diese eigentlich in allen Schulen angestrebte, aber nur hier von der Schuldirektion tatsächlich ermöglichte Beobachtungsform erwies sich als äußerst sinnvoll und effizient.

Integrationsklassen

Der zweite wichtige Kontext der teilnehmenden Beobachtungen lag außerhalb der Gehörlosenbildungsinstitutionen, in Unterrichtssituationen, wo hörbehinderte SchülerInnen in Regelschulen integriert unterrichtet werden.

Im Bundesland 1⁸ konnten wir drei ganze Schultage in einer Volksschule verbringen, in der gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen mehrerer Schulstufen gemeinsam bilingual mit Deutsch und ÖGS von einem bilingualen Lehrerinnenteam unterrichtet werden. Außerdem war es möglich, Stützlehrerinnen jeweils einen Schultag lang in zwei Volksschulen mit von ihnen betreuten, integrierten SchülerInnen zu begleiten und sie ausführlich zu interviewen.

⁸ Aufgrund der Notwendigkeit, sowohl LehrerInnen wie auch SchülerInnen absolute Anonymität zu garantieren werden bezüglich einzelner Unterrichtsbeschreibungen auch Ortsangaben vermieden (siehe 3.3.3).

Im Bundesland 2 war es möglich einen Tag lang in einer Volksschulklasse, in der eine einzelne hochgradig hörbehinderte Schülerin integriert ist, zu verbringen.

Im Bundesland 3 wurden Klassen jeweils einen Schultag lang besucht.

Im Bundesland 4 konnten drei vom Team der Sonderschule betreute SchülerInnen unterschiedlicher Altersstufen besucht werden.

Im Bundesland 5 wurde den Forscherinnen ermöglicht, einen Tag lang zwei Betreuungslehrerinnen zu begleiten. Insgesamt wurden 4 SchülerInnen präsentiert, die gar nicht oder nur wenige Minuten in ihrer normalen Unterrichtsaktivität zu beobachten waren. Wir, die Beobachterinnen, waren - immer begleitet von den beiden Betreuungslehrerinnen - zwischen 10 und 60 Minuten in 4 verschiedenen Schulen, konnten daher keine ganze, normale Unterrichtsstunde oder Förderunterricht beobachten.

Im Bundesland 6 verbrachten wir einen Vormittag mit einer Stützlehrerin und ihrem Schüler.

Insgesamt wurden sowohl in Gehörlosenschulen als auch in integrativen Settings während 115 Stunden systematischer teilnehmender Beobachtung in 39 verschiedenen Unterrichtskontexten (Klassen/Gruppen) Daten gesammelt, siehe Tabelle 2 unten.

3.3.3 Anmerkung zur Anonymität und Entlokalisierung

Das Ziel dieser Studie ist es, ein Gesamtbild der Gehörlosenpädagogik und Bildungsangebote für Hörbehinderte in Österreich sowie im Speziellen des Status der ÖGS zu erstellen. An Hand der erhobenen Daten soll einerseits ‚good practice‘ und andererseits Handlungsbedarf aufgezeigt werden und sollen Erkenntnisse aus beidem in einen Katalog von Innovationsideen münden. Aufgabe des Forschungsberichts ist es nicht, einzelne Personen oder Institutionen hervorzuheben oder zu markieren. Diesen Grundsatz haben wir in Bezug auf Schul- und LehrerInnendaten, SchülerInnendaten, wie auch ExpertInnenmeinungen umgesetzt, indem alle ausgesprochenen Namen, Ort und Jahreszahlen getilgt wurden und durch eine neutrale Formulierung, wie [Schülerin], [Ort] oder [Jahreszahl] ersetzt wurden. Zum Teil nahmen auch InformantInnen, die ExpertInneninterviews gaben oder schriftliche Erfahrungsberichte zur Verfügung stellten die Möglichkeit in Anspruch, anonym sprechen zu wollen. Da es sich bei Gehörlosthemen immer um äußerst kleine, von allen Beteiligten überschaubare Felder handelt und der Bereich Schule von vielen Beteiligten als ‚unsicher‘ in Bezug auf Umgang mit Meinungsverschiedenheiten erlebt wird, griffen wir für den Forschungsbericht zur Methode der völligen Entpersonalisierung und Entlokalisierung. Nur dadurch ist für die beteiligten Personen eine Anonymität und in gewisser Weise auch Sicherheit gegeben. Daher wurden Aussagen anonymisiert und mit Zahlencodes versehen. Uns sind selbstverständlich die Vor- und Nachnamen und die Positionen aller Personen, die im Bericht zitiert oder als Quelle verwendet wurden, bekannt. Die Zitate entstammen schriftlichen Dokumenten, die mit Hilfe

des Anonymisierungscodes eine exakte und lückenlose Zurückverfolgung für uns möglich machen.

Tabelle 2: Überblick über erhobene Daten in 9 Bundesländern

2 Tage Unterrichtsbeobachtung in 2 Klassen	3 Interviews/Gespräche mit PädagogInnen	Schriftliche Erhebung LSI
1 Tag Unterrichtsbeobachtung in 1 Klasse	2 Gespräche mit PädagogInnen	Schriftliche Erhebung LSI
11 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 3 Klassen Kurzbesuche in 3 Schulen	4 Interviews/ Gespräche mit PädagogInnen, ExpertInnen	Schriftliche Erhebung LSI Schriftliche Erhebung SchulleiterIn Schriftliche Erhebung LehrerInnen
13 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 6 Klassen	11 Interviews/ Gespräche mit PädagogInnen, Eltern	Schriftliche Erhebung SchulleiterIn Schriftliche Erhebung LehrerInnen
22 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 3 Klassen	9 Interviews/Gespräche mit PädagogInnen	Schriftliche Erhebung LSI
34 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 12 Klassen	19 Interviews/ Gespräche mit PädagogInnen, ExpertInnen, SchülerInnen	Schriftliche Erhebung LSI Schriftliche Erhebung SchulleiterIn Schriftliche Erhebung LehrerInnen
25 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 9 Klassen	21 Interviews/ Gespräche mit PädagogInnen, Eltern, SchülerInnen, ExpertInnen	Schriftliche Erhebung LSI Schriftliche Erhebung SchulleiterIn Schriftliche Erhebung LehrerInnen
		Schriftliche Erhebung LSI
		Schriftliche Erhebung LSI
115 Std. Unterrichtsbeobachtung in Gehörlosenschulen, Integrationsklassen und bei einzelintegrierten SchülerInnen (38 Settings)	41 Interviews/Gespräche 33 LehrerInnen-Nachgespräche	Schriftliche Erhebungen: <ul style="list-style-type: none"> • 7 LSI • 4 SchulleiterInnen • LehrerInnen

3.3.4 Ablauf der Unterrichtsteilnahme

In allen besuchten Klassen wiederholte sich ein mehr oder weniger ähnlicher Ablauf unserer ‚Hospitation‘. Da Teilnehmende Beobachtungen für die ‚Beobachteten‘ oftmals (aber nicht immer) eine ungewöhnliche Situation darstellten, gestalteten wir den Beginn unserer Anwesenheit sehr bewusst:

Zuerst bemühten wir uns um eine Vertrauensbasis zur Lehrerin, indem wir unsere Ziele offen legten:

1. Wir erklärten, dass wir auf Basis einer einstündigen Beobachtung keinesfalls irgendwelche Schlussfolgerungen auf ihre Unterrichtsqualifikation etc. machen würden.
2. Auch machten wir klar, dass es uns nicht zentral um die Lehrperson ging, sondern darum, einen Überblick über alle Interaktionen und Kommunikationsstile innerhalb eines Schulkontextes oder Klassenverbandes zu bekommen.
3. Dann fragten wir, ob und wann wir uns den SchülerInnen vorstellen durften. Den Kindern präsentierten wir uns mit Vornamen und erzählten – je nach Alter – etwas über unsere Anreise oder über unsere Arbeit in Wien. Wir boten an Fragen zu beantworten und mussten meist noch unser Alter ergänzen.

Diese Interaktion fand entweder in Deutsch oder ÖGS oder in beiden Sprachen statt.

Dann bekamen wir entweder von der Lehrerin/dem Lehrer einen Sitzplatz zugewiesen oder verschafften uns einen schnellen Überblick über die Raumsituation und suchten uns selbst einen passenden Sitzplatz aus. Bei Beobachtungen im Zweierteam besprachen wir immer schon vorher, wie wir uns die zu beobachtenden Personen klar aufteilen würden (LehrerIn/SchülerInnen bzw. bestimmte Aspekte der Sprachverwendung).

Als schulfremde und klassenunbekannte Personen ist es eine große Herausforderung, möglichst nicht-störend am Unterricht teilnehmen zu können. Kinder und Erwachsene gingen mit unserer Anwesenheit verschieden um und wiesen uns unterschiedliche Rollen zu. Kinder im Alter bis zu 10-11 Jahren sahen uns entweder als nützlich an und integrierten uns in ihre Lern- und Arbeitsprozesse oder ignorierten uns. Jugendliche ignorierten uns meist oder waren in der Pause doch daran interessiert, mit uns zu plaudern.

LehrerInnen griffen ebenfalls auf diese drei Basisstrategien zurück: Manche blieben distanziert, beachteten uns nicht, redeten nicht mit uns und führten kurz angebunden das Abschlussgespräch, andere nützten uns als Ressource im Unterricht und setzten uns ein, um mit einzelnen SchülerInnen zu arbeiten. Weitere LehrerInnen erklärten uns während des

Unterrichts Hintergründe und Abläufe oder wiesen uns extra darauf hin, dass sie für uns nicht extra irgendetwas an der Stunde ändern würden.⁹

Es wurde deutlich, dass unter LehrerInnen grundsätzlich in Bezug auf Öffnung ihres Unterrichts und BeobachterInnen große Unterschiede herrschen: Was für manche willkommene Abwechslung, Unterstützung oder Feedback bedeutete, erzeugte für andere ganz offensichtlich Stress.

3.3.5 Rolle als teilnehmende Beobachterin

Reflexion und Verhaltenskodex

Daten, die durch teilnehmende Beobachtung generiert werden, sind methodisch nicht mit Daten aus Laborsituationen vergleichbar. Sie sind einerseits ungesteuert, das heißt z.B. im Kontext Schule, dass Unterrichtsrealität ungefiltert dokumentiert werden kann. Andererseits sind sie stark von den BeobachterInnen abhängig. Daher erschien es uns sinnvoll, für die BeobachterInnenrolle und ihre Aufgaben vorher so weit wie möglich Standards festzulegen.

Vor Beginn der Feldforschung beschäftigten wir uns daher zunächst intensiv mit unseren Bildern von Schule, LehrerInnen und Schulkontexten. Wir reflektierten durch geleitete, interaktive Übungen unsere Vorurteile, Erwartungen und Befürchtungen.

Im Zuge dieses Prozesses erstellten wir eine Selbst- und Fremdbildanalyse in Bezug auf unsere Beobachterinnenrollen. Resultat dieser Arbeit war ein verschrifteter Kodex unserer Rolle als teilnehmende Beobachterinnen, welcher regelmäßig vor den Einsätzen im Feld besprochen wurde und an den wir uns bei Bedarf gegenseitig erinnerten.

Als Vorbereitung beschäftigten wir uns außerdem mit den bekannten Problemen der teilnehmenden Beobachtung, also Beobachtungsfehlern (selektive Wahrnehmung und Fehlinterpretationen des Geschehens, vgl. Diekmann 2005:458). Konkret waren dies der Halo-Effekt, Milde-Härte-Fehler, Fehler der zentralen Tendenz, Positionseffekte, Fundamentale Attributionsfehler und Rosenthal-Effekt und wir achteten im Team vor den Hospitationen und bei der täglichen Verschriftung der Beobachtungsbögen regelmäßig auf diesbezügliche gegenseitige ‚Kontrolle‘ und Feedback. Diekmann (2005:458) nennt als Möglichkeiten des Entgegenwirkens den Einsatz mehrerer BeobachterInnen, deren Schulung, die Verwendung eines Leitfadens und strukturierten Beobachtungsschemas, was in der vorliegenden Untersuchung alles umgesetzt wurde.

Belastungen und Positiva

Rückblickend werden mehrere Dynamiken als hinderlich bzw. belastend deutlich: Zunächst wurden wir – völlig unvorbereitet – mit massiver Ablehnung bzw. z.T. völliger Ablehnung der

⁹ Uns war natürlich wichtig, dass wir möglichst ‚normalen‘ Unterricht beobachten konnten und wir erklärten dies gegenüber daher den LehrerInnen als wünschenswert.

Kooperation durch SchulleiterInnen konfrontiert. Da es sich um eine durch das bm:ukk erwünschte und angekündigte Erhebung handelte, überraschte uns diese Ablehnung und waren wir nicht darauf vorbereitet. Dieser ungünstige Einstieg ins Feld konnte in drei Bundesländern aufgrund der Kommunikationsbereitschaft der dortigen SchulleiterInnen abgefangen werden.

Weiters wurde zwischen März und Mai 2007 - der intensiven Erhebungsphase im Feld - erkennbar, dass das beobachtende Arbeiten im Feld auch mit zum Teil gravierenden emotionalen Belastungen verbunden war: Wir waren mit unübersehbarer sprachlicher Not von hörbehinderten Kindern konfrontiert. Wir sahen für Hörbehinderte völlig unangemessene personelle und räumliche Unterrichtssettings. Wir entdeckten SchülerInnen-LehrerInnen-Kombinationen, die in keiner wie auch immer gearteten pädagogischen Betrachtungsweise als sinnvoll zu erachten sind. Wir trafen auf LehrerInnen, die ihre gehörlosenspezifische Ressourcenknappheit, ihre Uninformiertheit, Inkompetenz und ihre Trauer bzw. Frustration darüber, dass sie keinen ihren SchülerInnen angemessenen Unterricht gestalten konnten, offen kommunizierten. Engagierte, motivierte PädagogInnen zu sehen, die mangels entsprechender Rahmenbedingungen nicht sinnvoll arbeiten können, war bedrückend. Wir trafen SchülerInnen, die doppelte und dreifache Belastungen meisterten, unfassbar disziplinierte Jahre der Isolation ertrugen und jahrelanges nachmittägliches Nachlernen hinter sich brachten, damit sie als Hörbehinderte einen Matura-Abschluss erlangen können. Wir waren mit im Hörbehindertenbildungswesen tätigen Personen konfrontiert, die bar jeglicher Empathie und Einfühlungsvermögen waren. Wir erfuhren von hörenden Eltern, die mit ihren jugendlichen Kindern über die Grundbedürfnisse hinausgehend nicht kommunizieren können. Wir sahen PädagogInnen, die nach drei Jahrzehnten Tätigkeit an einer Gehörlosenschule nur einen rudimentärsten Gebärdensprachwortschatz haben, von Grammatikkenntnissen ganz zu schweigen. Diese Umstände lösten bei uns Reaktionen und Emotionen aus und stellten für uns nicht zuletzt psychische Belastungen dar. Wir versuchten, damit im Sinne der angewandte Methode möglichst bewusst umzugehen und sie für die Forschungsarbeit sinnvoll zu verarbeiten.

Rückblickend wird deutlich, wie positiv und wichtig angesichts widriger Umstände das Arbeiten im Team war. Sowohl emotionale Belastungen als auch forschungstechnisch wichtige Reflexionsphasen konnten nur dadurch - und mit zusätzlicher Hilfe externer, wissenschaftlicher Beratung durch eine Sozial- und Kulturanthropologin - gut bewältigt werden und für den Forschungsprozess sinnvoll genutzt werden. Die Teamarbeit generierte innerhalb von 12 Monaten keinerlei Probleme oder Hindernisse.

3.4 Datenauswertung und Analyse

Das erhobene Datenmaterial basiert wie oben beschrieben auf schriftlichen, mündlichen und teilnehmend-beobachtenden Erhebungen sowie Textanalysen. Das derart generierte Material wird in der Folge triangulierend analysiert.

Die Auswertung und Darstellung der gewonnen Daten ist theoriegeleitet, das bedeutet, dass sie auf Basis von theoretischen Zugängen aus dem Bereich der Linguistik (Spracherwerbsforschung, Minderheitensprachforschung, Zweisprachigkeitsforschung, Linguistic Human Rights), der Deaf Studies und der Bildungswissenschaft (Integration, Inklusion, Normierung, Ressourcen) diskutiert werden. Diese Zugänge bilden sozusagen die Folie, vor der die erhobenen Daten betrachtet und mit der sie kontrastiert werden.

Die Datenpools werden zusammengeführt, der daraus entstandene Text bezieht sich auf Interviews, Fragebogenergebnisse, teilnehmende Beobachtungen und Befunde aus der wissenschaftlichen Fachliteratur. Diese Zusammenführung ist von inhaltlichen Kriterien geleitet, nach deren Gliederung alle Daten in Bezug zueinander und in Bezug auf den Stand der Wissenschaft gesetzt werden. Datentriangulierung zeigt Widersprüche auf und legt Konflikte offen, Aussagen stehen einander gegenüber und Schulpraxis steht theoretisch-pädagogischen Ansprüchen gegenüber etc., worauf in den einzelnen Kapiteln immer wieder hingewiesen wird. Dies geschieht nicht mit dem Ziel, bestimmte AkteurInnen oder SprecherInnen 'bloßzustellen', sondern dies zeigt die Spannungen, Dissonanzen und auch Lücken und blinden Flecken im untersuchten Feld auf. Divergenzen und Spannungen werden unmittelbar nützlich für die Formulierung von Vorschlägen für das Innovationspaket, welches das eigentliche Ziel der gesamten Analyse ist. Das bedeutet, dass durch Vergleich, Kontrast und Verknüpfung der gewonnenen Informationen ein erkenntnisförderndes Gesamtbild erstellt wird.

Überblick: Methoden und Daten

38 Schulsettings (Gehörlosenschulen und Integrations-situationen) in insgesamt 7 Bundesländern

115 Stunden
Unterrichtsbeobachtung
in Gehörlosenschulen,
Integrationsklassen und
bei einzelintegrierten
SchülerInnen

33 Nachgespräche
mit LehrerInnen

Weiteres Feld der Gehörlosenpädagogik

41 Interviews
mit PädagogInnen (LehrerInnen, SchulleiterInnen),
ExpertInnen, Eltern, SchulabsolventInnen,
GehörlosenvertreterInnen, Studierenden, Fachleute.

8 LandesschulinspektorInnen: Fragebogenerhebung

4 GehörlosenschulleiterInnen: Fragebogenerhebung

LehrerInnen von 3 Gehörlosenschulen: Fragebogenerhebung

Analyse der Webseiten von 6 Gehörlosenschulen

Theorie und Praxis der österreichischen Gehörlosenbildung

Bundesland-Überblick: Schulische Bildungsangebote für Gehörlose in Österreich

Sichtweisen von „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“

Tatsachen und Mythen über Bilingualismus und Spracherwerb

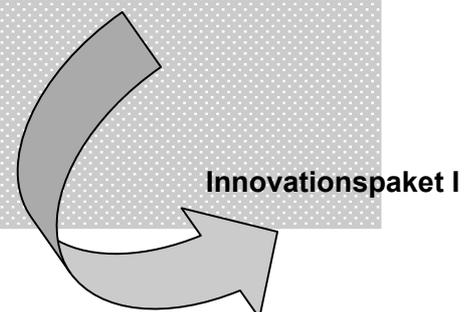
ÖGS versus LBG: Potential, Funktionen und Einsatz

Normierungsdruck und Anpassung

Analyse der gehörlosenpädagogischen Praxis

Integrationspraxis

Diskussion der Ressourcenfrage



Analyse: Theorie und Praxis im österreichischen Gehörlosen/Hörbehindertenbildungswesen

4. Infrastruktur der Gehörlosenbildungsangebote in Österreich.

Beschreibung der besuchten Gehörlosenschulen

„Da haben sehr viele Eltern, ich weiß nicht warum, Vorurteile: 'Die Kinder gebärden - lernen sie auch sprechen? Wir möchten dass sie sprechen lernen. Weil sie bei uns leben.' Daraus hat sich das entwickelt, dass man gesagt hat: ‚Sondereinrichtung, da kommen die Kinder zusammen, da lernen sie die Gebärde. (...)‘“

Dieses Zitat eines Schulleiters und äußerst erfahrenen Pädagogen beinhaltet eine Reihe von Hinweisen, die wir für bezeichnend für die gegenwärtige Situation des Gehörlosenbildungswesens halten. Zunächst die Elternvorurteile: Bundesweit erklärten uns PädagogInnen, dass der Elternwunsch bestimmend sei für die Art der Bildung ihrer hörbehinderten Kinder. Der Scheu der Eltern von gebärdensprachlichem Unterricht wird mehr Bedeutung beigemessen als den eindeutigen, psychischen oder physischen Signalen der Kinder oder sogar den Einschätzungen erfahrener PädagogInnen.

Dann erwähnt der Schulleiter, dass Gehörlosenschulen ein Hort der Weitergabe der Gebärdensprache waren/sind – ein auch international gut belegter und aus der Fachliteratur hinlänglich bekannter Umstand. Er erklärt in weiterer Folge damit jedoch das negative Image von Gehörlosenschulen – also die elterliche Ablehnung von Gehörlosenschulen wegen eines Charakteristikums, dass weltweit von gehörlosen/hörbehinderten Menschen als äußerst wichtig und positiv gesehen wird. Welten prallen hier aufeinander. Orte, wo gehörlose Kinder Gebärdensprache (kennen)lernen können. Und Menschen, die ebendies nicht goutieren. In dem sich daraus ergebenden Spannungsfeld befindet sich das österreichische Gehörlosenbildungswesen.

Bildungsangebote für Hörbehinderte sind – wie bei anderen Behindertengruppen – in Österreich grundsätzlich verschieden, je nachdem, ob sie in Spezialeinrichtungen angeboten oder integrativ durchgeführt werden. Unsere Forschungsaufenthalte in 6 Bundesländern und die Befragungen der lokalen Verantwortlichen ergaben, dass es relevante Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern und ihren spezifischen Angeboten und Einrichtungen gibt. Mehrfach hörten wir Berichte über Familien, die Übersiedlungen über Bundesländergrenzen hinweg auf sich nahmen, um einem Kind den Zugang zu einem bestimmten Bildungsangebot zu ermöglichen. Auch erfuhren wir von hörbehinderten Jugendlichen, die alleine nach Wien übersiedelten, um Zugang zu einem Abschluss mit

Matura zu haben. Auch zum Teil sehr lange Anfahrtswege (sogar über Landesgrenzen hinweg) sind ein Thema.

Aufgrund der unterschiedlichen strukturellen Bedingungen in den einzelnen Bundesländern werden in diesem Teil des Berichts bundeslandspezifische Situationen einzeln und die besuchten Gehörlosenschulen individuell beschrieben. Das Ziel ist eine allgemeine Charakterisierung der einzelnen Bundesländer in Bezug auf Bildungsangebote für Hörbehinderte, nicht jedoch eine vollständige Aufzählung aller einzelnen Angebote und Einrichtungen.

Die Beschreibung der Bundesländersituationen ist nach folgenden Kriterien strukturiert:

- SchülerInnenzahlen
- Fakten zur Gehörlosenschule, falls existent
- Aufgabengebiete und Tätigkeiten der Schule
- Selbstdarstellung der Schule
- Weitere Infrastruktur in dem Bundesland: SPZ, Diagnose und Beratungsangebote
- Verwendung und Angebote in Bezug auf ÖGS
- Kooperation mit StudienautorInnen

Anmerkung zur Analyse der Selbstdarstellung:

Alle 6 Gehörlosenschulen Österreichs präsentieren sich im Internet und bieten auf ihren schuleigenen Websites¹⁰ Informationen zu Angeboten, Klassen, Kollegien, Schulphilosophie etc. Diese Selbstdarstellungen sind äußerst relevant wenn es darum geht, das Feld der Gehörlosenschulen zu analysieren – Schulhomepages stellen also wichtige Quellen dar. Die Homepages der Schulen werden insbesondere in Bezug auf die Positionierung zu ÖGS und Gehörlosigkeit untersucht, dies geschieht aus einer linguistischen Perspektive mit dem Fokus auf die ‚Sprachfrage‘ in der Gehörlosenbildung.

Die schuleigenen Texte der Webseiten werden in Bezug auf die folgenden thematisch gegliederten Fragestellungen einer basalen inhaltlichen und diskursanalytischen Analyse unterzogen:

- Terminologie ad ÖGS
 - Ob und wie wird ÖGS genannt?
 - Wird ÖGS zu LBG klar abgegrenzt?
 - Werden Infos über ÖGS kommuniziert?
 - Werden ÖGS-Kompetenzen des Kollegiums thematisiert?
- Terminologie ad Gehörlosigkeit/Hörbehinderung
 - Wie wird Gehörlosigkeit/Hörbehinderung benannt?

¹⁰ www.josef-rehrl-schule.salzburg.at/ (Stand 26. Juni 2007), www.llhs.eduhi.at/ (Stand 16. Juni 2007), <http://typo3.pze.at/index.php?167> (Stand 16. Juni 2007), <http://cms.vobs.at/lzh/>, www.zentrum-mils.tsn.at/index.hat, www.big-kids.at/ (Stand 25. Juni 2007)

- Wird Gehörlosigkeit differenzorientiert (kulturell-linguistisch) oder defizitär (medizinisch) dargestellt?
- Gehörlosenpädagogische Ausrichtung
 - Welche diversifizierten Angebote gibt es?
 - Wie positioniert sich die Schule in Bezug auf die verschiedenen Ansätze (oral/audioverbal/hörgerichtet oder bilingual)?
 - Wie werden oralistische/audistische Ansätze benannt?
 - Wie werden bilinguale Ansätze benannt?
- Wie werden Sprachkompetenzen im Leben von gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen thematisiert?
- Welche Art von Werbung beinhaltet die Website?

4.1 Burgenland

Der LSI für Burgenland gibt an, dass 2006/07 25 hörbehinderte SchülerInnen im Burgenland bekannt sind. Es gibt keine Spezialschule für gehörlose/hörbehinderte Kinder, daher werden alle 25 integrativ unterrichtet. Insgesamt gibt es 5 StützlehrerInnen für diese Kinder (Fragebogen LSI). Im Burgenland gibt es an Infrastruktur 7 Allgemeine Sonderschulen mit 7 Sonderpädagogischen Zentren (SPZ).¹¹

Das Burgenland wurde in der vorliegenden Studie - bis auf den Fragebogen an den LSI - nicht näher untersucht.

Das Bundesland wurde in der vorliegenden Studie - bis auf den Fragebogen an den LSI - nicht näher untersucht. Es sind jedoch Daten aus der Literatur bekannt. Mayerhofer dokumentierte 2004 mittels einer Umfrage die burgenländische Situation und stellte damals fest, dass von 6 befragten LehrerInnen, die gehörlose/hörbehinderte Kinder unterrichteten, nur einer angab, ÖGS zu beherrschen (Mayerhofer 2004:10). Sie konnte weiters feststellen, dass von den Eltern der hörbehinderten SchülerInnen durchwegs nicht gewünscht wurde, dass ihre Kinder gebärdensprachkompetent würden, und sich LehrerInnen an diese Vorgabe hielten. Somit waren auch die Mehrzahl der Kinder nicht ÖGS-kompetent.

4.2 Kärnten

Laut LSI gibt es in Kärnten im Schuljahr 2006/07 im Pflichtschulbereich 160 und in der AHS 24 hörbehinderte Kinder. Davon werden 10 nach dem Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose unterrichtet, 148 entweder voll oder teilweise nach dem normalen VS oder HS-Lehrplan und die restlichen 12 nach dem Schwerstbehinderten- bzw. Lernbehindertenlehrplan. 17 Kinder sind ihres Wissens ÖGS-BenutzerInnen, drei haben eine andere Familiensprache als Deutsch.

¹¹ www.bildungsserver.com/schulen/sonderpaedagogik/spz.htm, 26. Juni 2007

Seit der Schließung der Kärntner Gehörlosenschule im Jahr 1998¹² versucht man die Nachteile, die sich aus der Schließung ergaben (Verlust eines Kompetenzzentrums, Verlust eines Ortes, wo sich gehörlose/hörbehinderte Kinder treffen), durch eine Spezialmaßnahme zu kompensieren: Hier gibt es ein SPZ, das auf Hörbehinderte spezialisiert ist. Dieses SPZ ist für die Lehrerteilung, den Unterricht und die Ressourcenvergabe für alle hörbehinderten Kinder in ganz Kärnten zuständig. Laut LSI haben 18 der 20 am „SPZ für Hörbeeinträchtigte“ tätigen StützlehrerInnen die Ausbildung zur/zum HörgeschädigtenpädagogIn absolviert und 15 sind ÖGS-kompetent. Weitere 23 StützlehrerInnen sind im Bundesland tätig, von denen drei die eben genannte Spezialausbildung absolviert haben (Fragebogen LSI).

In Kärnten gibt es ein auf hörbehinderte Kinder spezialisiertes SPZ, dessen 20 spezialisierte StützlehrerInnen SchülerInnen im ganzen Bundesland betreuen.

Der SPZ-Leiter ist sich der österreichweit einzigartigen Lösung, ein ausschließlich auf Hörbehinderte spezialisiertes SPZ mit relativer Autonomie zu haben, bewusst:

„Also, so wie es, wie wir es jetzt organisiert haben, ist es österreichweit nicht vergleichbar, weil wir autonom die Möglichkeit haben, dass für uns selbst im Team zu organisieren, d.h. wir haben sowohl ein Personal-, als auch eine Stundenhoheit zur Verfügung.“ (SPZ-Leiter, Interview)

In Kärnten gibt es eine offiziell bilinguale Klasse mit ÖGS und Deutsch, die von einem bilingualen Team unterrichtet wird. Sie ist institutionell der VS 1 in Klagenfurt zugewiesen. Unsere dreitägige teilnehmende Beobachtung in dieser Klasse zeigte uns, dass diese Klasse derzeit in Österreich herausragend - im Sinne von positiv und von einzigartig – ist.

Auch von außen, seitens des SPZ für Hörbehinderte, nimmt man die Klasse als eine wichtige Ressource wahr: Wenn ein Kind in Kärnten tatsächlich mit ÖGS unterrichtet werden muss oder soll, dann kann ihm durch diese Einrichtung ein überzeugendes und adäquates Angebot gemacht werden:

„Die Klasse von der [Lehrerin] kann man einfach herzeigen. Und das hat sich über die Jahre einfach bewährt und ich muss sagen, wir schauen wirklich, wenn Kinder kommen, die Gebärde brauchen, dass sie sie auch kriegen. Entweder, dass wir sie wirklich hierher transformieren in die Klasse von der [Lehrerin], was manchmal mit der Fahrtstrecke ein bisschen ein Problem ist, aber irgendwie löst man es dann doch, weil wir haben doch ein paar von Villach und Umgebung, die tagtäglich pendeln. Ich meine, das ist schon ein Mords-Mehraufwand für die Kinder, aber ich habe dort einfach die beste Qualität. Das nehmen dann die Eltern schon auch in Kauf.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Daher soll die in Klagenfurt praktizierte bilinguale und integrative Unterrichtsform nun detaillierter beschrieben werden:

¹² www.zentrumhoeren.at/zh/wir/wir_archiv.htm

4.2.1 Best practice: Bilinguale Mehrstufenklasse in Klagenfurt

In der Volksschule 1 in Klagenfurt wird seit 1996 eine bilinguale Klasse geführt, in der ÖGS als primäre Unterrichtssprache gilt, Deutsch Zweitsprache ist und bei Bedarf auch LBG verwendet wird. Die bilingual geführte Klasse in der VS 1 ist eine Mehrstufenklasse mit 7 hörbehinderten Kinder in sechs verschiedenen Schulstufen (2. Klasse VS bis Poly/9.Stufe). Die SchülerInnen werden in ihrer Stammklasse unterrichtet, stundenweise werden die SchülerInnen in anderen Klassen der VS oder in der im selben Haus befindlichen Hauptschule integriert unterrichtet (z.B. Turnen, Werken, Englisch, Religion). Eine Schülerin, die die Lernanforderungen problemlos bewältigt, ist in allen Fächern, außer Deutsch und Religion, in dieser Hauptschule integriert. Die SchülerInnen werden in diesen Stunden immer von einer der Lehrerinnen begleitet, die den Unterricht dolmetscht oder zumindest, wie z.B.

In Kärnten gibt es eine offiziell bilinguale Klasse mit ÖGS und Deutsch, die von einem bilingualen Team unterrichtet wird.

in Turnen oder Werken, die Anleitungen am Anfang jeder Stunde in ÖGS erklärt. D.h. bis auf diese Stunden sind die SchülerInnen niemals in einem integrativen Kontext ohne ÖGS. Der integrative Rahmen wird von den

KlassenlehrerInnen maximal genützt und geschätzt, da die SchülerInnen sich dadurch mit Hörenden messen und erkennen können, dass sie gleich gut sind und ihnen dadurch die Angst vor der hörenden Welt genommen werden kann (siehe auch Kapitel 10).

Unterrichtet werden die SchülerInnen von drei hörenden Lehrerinnen (zwei Gehörlosenpädagoginnen und einer Sonderschul- und Sprachheillehrerin). Weiters stehen zwei gehörlose Assistentinnen für jeweils 15 Stunden zur Verfügung, wobei eine dieser Personen nur 11 Stunden in der Klasse ist und die restlichen vier Stunden SchülerInnen in anderen Integrationsklassen betreut.

Die SchülerInnen sind lehrplanmäßig je nach Fach individuell eingestuft und werden schulstufenadäquat unterrichtet. Dies erfordert einen genau ausgetüftelten Stundenplan, der sich sowohl nach dem Lehrplan der einzelnen SchülerInnen als auch fachbezogen sein muss. Das bedeutet auch, dass in dieser Gruppe so gut wie immer einzeln oder in Kleingruppen, individuell, parallel gelernt wird. Die Lehrerinnen sind in jeder Stunde mit einem anderen Kind beschäftigt, die Kinder arbeiten viel selbstständig und sind es gewohnt sowohl interessiert am Lerngeschehen anderer Schulstufen zuzuschauen als auch nicht zu stören (Bsp: Polygruppe arbeitet mit ihrer Lehrerin, zwei Mädchen lesen selbstständig in der Lesecke, eine Gruppe ist integrativ und von einer Dolmetscherin begleitet im Englischunterricht in der angeschlossenen Hauptschule und zwei SchülerInnen sind ebenfalls integrativ turnen in der Volksschule). Die SchülerInnen kennen ihre Stundepläne sehr gut, was uns auffiel, da sogar die VolksschülerInnen sich selbstständig jeweils die

Unterlagen für ihre jeweilige Stunde herrichten bzw. sich in die entsprechenden Räumlichkeiten begeben.

Die Unterrichtssprache in dieser Klasse ist ÖGS. Die Lehrenden setzen primär ÖGS im Fachunterricht ein. Im Unterrichtsfach Deutsch und bei Bedarf (abhängig von Lehrerin und SchülerIn) wird auch in anderen Fächern Deutsch geredet oder LBG verwendet, wobei bewusst zwischen ÖGS, Deutsch und LBG differenziert wird. Es wird viel Wert auf das Lesen, Verstehen von Inhalten und das Erlernen neuer Wörter gelegt, was in jedem Fach umgesetzt wird.

Alle Lehrerinnen, die wir in der Klasse beobachten konnten, sind ÖGS-kompetent, was auch als Voraussetzung gilt, um als LehrerIn in dieser Klasse zu arbeiten, verdeutlicht der Leiter der Schule im Interview.

ÖGS und Gehörlosigkeit wird in dieser Klasse als auch von anderen LehrerInnen und der Schuldirektion ausschließlich positiv bewertet. Die Schuldirektion steht dieser Klasse sehr unterstützend gegenüber und setzt sich jedes Jahr dafür ein, dass die Klasse in dieser Form erhalten bleibt, wobei immer wieder bei der Schulbehörde darum gekämpft und argumentiert werden muss, dass die Lehrerinnenstunden auch bewilligt werden (Schulleiter, Interview). Der hohe Stellenwert von ÖGS ist auch in den Artikulationsstunden bemerkbar. Auf die Frage, welchen Stellenwert ÖGS in diesen Stunden hat, antwortete eine Lehrerin:

„Eigentlich total wichtig, weil Wortinhalte sofort klar erklärbar sind, der Wortschatz ist in Gebärdensprache da, da verliert man keine Zeit und kann Sprechen üben. Einzelne Buchstaben kann man einfach im Fingeralphabet zeigen, dann ist es gleich klar.“ (Gespräch mit Klassenlehrerin)

Bei den meisten Kindern sind Logopädiestunden Teil des Stundenplans, allerdings wird im Fachunterricht auf Sprechübungen meist verzichtet. Laut der Klassenlehrerin wurde im Unterricht das spontane Sprechen nie forciert, sondern kam von den Kindern selbst. Die SchülerInnen setzen bewusst ihre Stimme ein und artikulieren Sätze, gegenseitige Zurufe, Fragen usw. auf Deutsch. Die Mehrzahl der SchülerInnen können sich sowohl in ÖGS als auch in Deutsch ausdrücken und setzen beide Sprachen auch aktiv ein. Die SchülerInnen haben gefestigte ÖGS-Kompetenzen und sie scheinen dadurch leicht mit der deutschen Sprache spielen und sich verständigen zu können. Im dreitägigen Beobachtungszeitraum konnte deutlich beobachtet werden, dass die SchülerInnen ihre Sprachwahl personen- und situationsadäquat wählen.

Die Lernsituation in dieser Klasse ist offen und angstfrei, was sich auch im Verhalten der SchülerInnen bemerkbar machte, die wir als wissbegierig, neugierig und lernwillig beobachten konnten: Kinder und Jugendliche, die ganz offensichtlich Spaß am Lernen haben und gerne in ihrer Schule sind. Die SchülerInnen sind es offensichtlich gewöhnt, dem gesamten Unterrichtsablauf und den Inhalten folgen zu können. Sie fragen nach und machen

darauf aufmerksam, wenn sie etwas nicht verstehen. Sie wissen über Tagesablauf, Uhrzeit, eigene Stunden, Material, Räume, Orientierungshilfe usw. Bescheid und achten selbst darauf, mit dem notwendigen Material am richtigen Ort zu sein. Auch der parallele Gruppenunterricht funktioniert relativ friktionsfrei. Kinder arbeiten lange Zeitabschnitte vollkommen selbstständig, holen sich selbstständig Hilfe, neue Arbeitsaufgaben und Feedback.

Charakteristisch für diese Schule bzw. diese Klasse ist der positive und wertschätzende Umgang mit Gehörlosigkeit und Gebärdensprache und die Selbstverständlichkeit, mit der ÖGS als primäre Unterrichtssprache eingesetzt wird. Die Klassenlehrerin empfindet es als befreiend, dass an der VS 1 in Klagenfurt ÖGS nicht in Frage gestellt wird, im Gegensatz zur damaligen Gehörlosenschule, wo Gebärdensprache negativ bewertet wurde. Der Einsatz von ÖGS, Deutsch und dem Hilfsmittel LBG ist nicht ideologisch besetzt, sondern die Sprachen bzw. LBG werden nach den Bedürfnissen der SchülerInnen eingesetzt.

Die Kooperation mit den Klassenlehrerinnen und dem Schulleiter war sehr wohlwollend und positiv. Die teilnehmende Beobachtung wurde ohne Zögern bewilligt. Die Klassenlehrerinnen und der Schulleiter standen uns für ausführliche Interviews zur Verfügung, die durch Offenheit und Reichtum an Informationen geprägt waren.

Außer dieser Klasse gibt es in Kärnten keine Unterrichtsangebote in ÖGS. Einzelne integrierte Kinder erhalten zum Teil ihre Stützstunden von einer gehörlosen Mitarbeiterin des SPZ. Der SPZ-Leiter ist ganz offensichtlich bemüht, den verbleibenden 10, nicht in der Klagenfurter bilingualen Klasse unterrichteten Kindern, die er als GebärdensprachbenutzerInnen sieht, ÖGS-Angebote zu machen.

4.2.2 Integration in Kärnten

Wir konnten zwei Volksschulen besuchen, in denen hörbehinderte SchülerInnen integriert sind. Eine Klasse war eine Integrationsklasse mit zwei LehrerInnen, die zweite war eine Klasse, in der ein hörbehinderter Bub einzeln integriert ist. Dabei wurden wir von ihren Stützlehrerinnen, Lehrerinnen des SPZ, begleitet und erhielten nachher in ausführlichen Interviews viel Information. Beide Situationen stellen unserer Einschätzung nach gelungene Beispiele von integrativem Unterricht dar.

Integrativ beschulte Hörbehinderte in Kärnten erhalten im Durchschnitt zwischen 3 und 5 Stunden Stützunterricht. Manche SchülerInnen benötigen diese (und mehr) Stunden, andere sind mit 0 oder 1 Stunde genügend betreut. Bei Bedarf, so der SPZ-Leiter, könne er auch ein höheres Stundenausmaß bewilligen, sofern die Stunden im Kontingent vorhanden sind und dies pädagogisch gerechtfertigt ist.

Sowohl in der Schulleitung der VS 1 als auch im SPZ für Hörbeeinträchtigte fanden wir für die Studie aufgeschlossene, kooperationsbereite und unterstützende PartnerInnen vor. Unser Besuch im Bundesland wurde maßgeblich durch die Hilfe der lokalen PartnerInnen – Schul- und SPZ-LeiterInnen und PädagogInnen - derart gestaltet, dass ein Maximum an teilnehmender Beobachtung stattfand und wirklich informative, ausführliche Nachgespräche bzw. Interviews geführt werden konnten.

4.3 Niederösterreich

Die Schulangebote für Hörbehinderte sind in Niederösterreich (NÖ) dadurch charakterisiert, dass es im Bundesland keine zentrale Stelle gibt. Von allen interviewten Personen im Bildungsbereich wurde das als großes Manko angemerkt.

In NÖ ist bekannt, dass 53 hörbehinderte Kinder in allgemeinen Sonderschulen unterrichtet werden und 66 integrativ in Volks- und Hauptschulen. (LSI und Schulrätin, Interview). Man weiß in der Schulbehörde nicht, wie viele davon ÖGS-BenutzerInnen wären, vermutet jedoch: „..., dass der Prozentsatz sehr gering ist, weil in Niederösterreich sehr wenige Lehrer sind, die der Gebärde mächtig sind.“ (LSI und Schulrätin, Interview) Von der mangelnden oder nicht vorhandenen ÖGS-Kompetenz der LehrerInnen schließt man hier offenbar darauf, dass es auch keine Kinder gibt, die in ÖGS unterrichtet werden sollten. Der Unterricht in den vielen verstreuten Klassen wird nur zum Teil durch spezialisierte PädagogInnen durchgeführt. Laut dem LSI, der sich im Juni 2007 erstmals um eine Liste bemühte, haben 80 LehrerInnen aus NÖ bisher die Ausbildung zur/zum HörgeschädigtenlehrerIn absolviert und 39 sind in unterschiedlichem Ausmaß ÖGS-kompetent (oder zumindest lernend). Es gelingt jedoch laut LSI nicht, diese LehrerInnen gezielt dort einzusetzen, wo sie mit ihren Zusatzkompetenzen tatsächlich gebraucht würden.

In NÖ gibt es keine staatlich organisierten, zentralisierten Orte, wo Eltern, Kinder und LehrerInnen sich zu diesem Thema informieren, austauschen und vernetzen können.

Viele niederösterreichische PädagogInnen besuchen zum Teil seit Jahren aus eigenem Antrieb Fortbildungen und ÖGS-Kurse, gleichzeitig findet aber offenbar keine dahingehend sinnvolle, bewusste Personalpolitik statt.

Vor allem gibt es keine staatlich organisierten, zentralisierten Orte, wo Eltern, Kinder und LehrerInnen sich zu diesem Thema

informieren, austauschen und vernetzen können. Maßgeschneiderte Bildungsangebote für gehörlose SchülerInnen werden weder dezentral und flächendeckend noch zentralisiert in einem Kompetenzzentrum angeboten. SchülerInnen erhalten derzeit maximal 8 Stützstunden, mehr müssen vom Landesschulrat extra bewilligt werden.

In Niederösterreich gibt es zwei so genannte „Hörgeschädigtenklassen“. Die eine Hörbehindertenklasse ist einer Volksschule mit etwas über 50 Kindern angeschlossen, organisatorisch jedoch dem SPZ unterstellt. Hier werden 5 gehörlose/schwerhörige Kinder in einer Mehrstufenklasse unterrichtet. Die sehr erfahrene Lehrerin verwendet als Unterrichtssprache LBG – da sie (zum Zeitpunkt der Beobachtung) einerseits zwei eindeutig gebärdensprachige Kinder, andererseits lautsprachlich orientierte Schwerhörige zugleich unterrichten muss. Dies geht nur in LBG. Die Klasse ist daher nicht als ‚bilingual‘ zu bezeichnen, jedoch ganz klar visuell ausgerichtet und sowohl von der Philosophie als auch der Unterrichtspraxis auf visuelle Kommunikation ausgerichtet. Die Lehrerin setzt fließend und auf höchstem Niveau LBG ein. Sie beschreibt, dass Sie in manchen Situationen, wie Geschichtenerzählen etc, bewusst auf ÖGS umsteigt und Gebärden auch ihre einzige Kontrollmöglichkeit über den Verstehensfortschritt ihrer Schülerin seien:

„ Was mache ich mit dem Kind, wenn es mir das tadellos vorlesen kann, und hat überhaupt keine Ahnung was es eigentlich gelesen hat. Das verstehe ich erst, wenn sie mir das gebärdet. Dann weiß ich, aha, sie weiß was dieses Wort bedeutet.“ (Interview 38).

Weiterführend gibt es in der nahe gelegenen Hauptschule eine Klasse, in der zwei gehörlose/hörbehinderte und zwei hörende Buben gemeinsam unterrichtet werden. Die Hauptlehrerin der Klasse ist seit dem Schuljahr 2006/07 in Karenz und wurde im Erhebungszeitraum dieser Studie durch eine Lehrerin ersetzt, die keinerlei Vorbildung, keinerlei Erfahrung und keinerlei Kompetenzen mitbrachte, um hörbehinderte Schüler - noch dazu in einer gemischten Klasse, die nach zweisprachigem Unterricht verlangen würde – zu unterrichten. Zum Erhebungszeitpunkt war diese Lehrerin, die keinerlei ÖGS-Kompetenzen hatte, verzweifelt und bezeichnete es darüber hinaus als eine „Frechheit“ für ihre Schüler, dass ihnen eine Lehrerin zugeteilt worden war, die faktisch nicht mit ihnen kommunizieren kann.

„Ich habe meinen Lehrstoff so reduziert. Sie könnten es kognitiv, das weiß ich. Aber ich kann es ihnen nicht erklären. Wenn er gebärdeten Unterricht hätte könnte er so viel mehr! (...) Es tut mir weh, dass ich es nicht kann.“ (Interview 39)

Die emotionale Belastung der Lehrerin war offensichtlich. Innerhalb der ersten 15 Minuten der teilnehmenden Beobachtung machte sie ihre Not als Pädagogin deutlich:

„Ich darf gar nicht darüber reden, weil da steigt's schon auf [bekommt rote Augen]. Es tut mir immer wieder weh, wenn ich nicht mit ihnen kommunizieren kann. Das belastet mich so sehr. Das kostet so viel Energie! Hoffentlich tut sich da was, weil das kann's nicht sein in Niederösterreich!“ (Interview 39)

Die gebärdensprachigen Schüler der Klasse hatten sich offenbar mit dieser Situation abgefunden. Geduldig beobachteten sie alle Kommunikations- und Erklärungsversuche ihrer Lehrerin, bis sie die Aufgabe oder Übung begriffen hatten.

Bei der eintägigen teilnehmenden Beobachtung wurde die Beobachterin von der Lehrerin im Unterricht als Deutsch-ÖGS-Dolmetscherin eingesetzt.

Das Resümee dieser Lehrerin nach einem Jahr Erfahrung:

„Gehörlose Kinder sollen von Lehrern unterrichtet werden, die die Gebärdensprache können, nicht erst lernen. Und sie sollen Erfahrung haben im Sonderschulbereich.“ (Interview 39)

Laut LSI (telefonische Information 28. August 2007) wird im Schuljahr 2007/08 mit einer motivierten Lehrerin nachbesetzt, die „gebärdensprachkompetent ist“. Auf Nachfrage stellt sich heraus, dass die Kollegin im zweiten Semester ÖGS lernt. Für das Schuljahr 2009 ist an der Hauptsschule „ein Zentrum für Hörbehinderten- und Gehörlosenpädagogik geplant, das im integrativen Setting altersübergreifend, räumlich gut ausgestattet und durch Schulrätin Filz geleitet das niederösterreichische Kompetenzzentrum werden soll.

Die Kooperation mit den niederösterreichischen Ansprechpersonen und PädagogInnen verlief im Rahmen dieser Studie positiv, gegenseitig befruchtend und wertschätzend.

4.4 Oberösterreich

Die LSI gibt an, dass es im Schuljahr 2006/07 379 hörbehinderte SchülerInnen in Oberösterreich (OÖ) gibt. 98 werden in Sonderschulen unterrichtet, 281 integrativ. Nach welchen Lehrplänen sie unterrichtet werden, ist nicht bekannt. 22 der 379 SchülerInnen sind ÖGS-BenutzerInnen, 12 haben eine andere Familiensprache als Deutsch.

Laut LSI gibt es in OÖ vier bilingual geführte Klassen, in denen Deutsch und ÖGS gleich berechnete Unterrichtssprachen sind. Dafür stehen 6 LehrerInnen zur Verfügung, die ausreichend ÖGS kompetent sind (Fragebogen LSI).

Die *Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehbildung in Linz* ist eine Sonderschule für Sinnesbehinderte, in der sowohl Hör- als auch Sehbehinderte Unterrichtsangebote vorfinden. Die Schule geht auf das Engagement des Michael Reitter zurück, der 1811 begann ein gehörloses/hörbehindertes Mädchen zu unterrichten und 1812 Direktor der ersten „Taubstummenanstalt“ wird (Quelle: schuleigene Website). Vom Schulteam, das aus rund 62 PädagogInnen besteht, wird offenbar auch die mobile Betreuung von integrativ beschulten hörbehinderten Kindern geleistet (siehe Website).

Wie in Kapitel 3.1.2 beschrieben, verweigerte der Leiter der Gehörlosenschule in Linz die Teilnahme an der schriftlichen Erhebung. Das Gespräch mit der LSI kam trotz monatelanger Bemühungen nicht zustande, man wählte schließlich bezüglich der Teilnahme an der österreichweiten Erhebung die Option der ‚Freiwilligkeit‘. Somit konnten an der Schule weder schriftliche Daten erhoben werden noch wurde es forschungsmethodisch als sinnvoll

angesehen, in einem derart ablehnenden Feld teilnehmend-beobachtende Erhebungen durchzuführen. Es gab keine weiteren Versuche, zusammen zu arbeiten.

Es liegen daher nur die wenigen Informationen über Unterrichtsangebote an dieser Schule, insbesondere bilingual geführte Klassen, vor, die auf der schuleigenen Homepage zugänglich sind. Die folgende Analyse hat zum Ziel, den Status der ÖGS in der Selbstdarstellung der Schule zu eruieren und stützt sich dazu ausschließlich auf schuleigene Texte:

Die Website der *Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehbildung in Linz* gibt einen ersten Hinweis auf die Existenz von ÖGS auf der Subsite „Hörgeschädigtenklassen für Volksschule (HVS)“. Hier ist von „Gebärdensprache“ und „Gebärdensprachunterricht“ die Rede. In der Folge wird jedoch ausgeführt, dass darunter „Lautsprachbegleitende Gebärde zur Texterarbeitung“ gemeint ist. Das bedeutet, es wird fälschlicherweise LBG als Gebärdensprache gleichgesetzt – eine Fehlinformation.

Auf derselben Seite ist ein Photo zu sehen, auf dem eine Lehrerin und zwei SchülerInnen im Klassenzimmer alle den Buchstaben E im internationalen Fingeralphabet gebärden – dies vermittelt den Eindruck dass ‚manuelle Kommunikation‘ (welcher Art auch immer) an der Schule durchaus stattfindet.

Auf einer weiteren Subsite „Hörgeschädigtenklassen für Hauptschule (HHS)“ ist abermals von „Gebärdensprache“ als Unterrichtssprache die Rede. An dieser Stelle wird ÖGS als

Mit der Gehörlosenschule in OÖ war keine Kooperation möglich. Die CHEERS-Studie (Holzinger et al.) ist jedoch eine aussagekräftige Quelle bezüglich der Bildungssituation oberösterreichischer hörbehinderter Kinder.

Muttersprache Gehörloser bezeichnet: „Gebärdensprache (= Muttersprache ÖGS)“. D.h. der Websitetext macht dadurch deutlich, dass man in der Schule ÖGS auf der individuellen Ebene als „Muttersprache“ für hörbehinderte SchülerInnen wahrnimmt und ihr offensichtlich eine wichtige Funktion zugesteht.

Auf der Subsite „Spezielle Angebote für hörbeeinträchtigte Schüler im Rahmen des Unterrichtes“ werden „Sprechtherapie“ und „Gebärdensprache“ als Schulangebot beschrieben. Auch im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose wird die unverbindliche Übung „Gebärdensprache“ so genannt, insofern entspricht die Formulierung auf der Schulwebsite der des Gesetzgebers. Der weitere Webtext zur Klärung dieses Faches beinhaltet einerseits eine eindringliche Positionierung bezüglich der Relevanz von ÖGS für hörbehinderte Menschen („Diese Gebärden sind äußerst wichtige Verständigungsmittel und sollten daher ebenso wie die Lautsprache „kultiviert“ werden.“). Andererseits wird durch die sprachliche Realisierung und hedging¹³ massive Zurückhaltung bzw. Distanzierung deutlich. (Z.B. „Fast alle Menschen mit Hörbeeinträchtigung besitzen sogenannte natürliche Gebärden.“ Und:

¹³ Hedging = eingrenzen, also die Zurücknahme, Abschwächung, auch Verschleierung durch bestimmte verbale Strategien.

„Gehörlose Menschen, deren Muttersprache sozusagen die Gebärde ist, unterstützen den Klassenlehrer in den bilingual geführten Kleinklassen.“) Es sind also „sogenannte“ natürliche Gebärden und sie sind nur „sozusagen“ die Muttersprache. In der Folge wird der Rahmen, in dem ÖGS einen Platz hat, konkretisiert: „Hörende Kinder und hörbeeinträchtigte Kinder erlernen die Gebärden in freiwilligen Gebärdensprachkursen.“ Durch die Verwendung der Formulierung „erlernen die Gebärden“ wird der Eindruck vermittelt, es würden einzelne Gebärden gelernt, nicht eine vollfunktionale Sprache mit Grammatik und System. Die grob ungenaue Bezeichnung „die Gebärde“ charakterisiert den Mangel an Genauigkeit, welcher im Umgang mit der ÖGS herrscht, und vor allem den Stellenwert, der ihr zugestanden wird.¹⁴ Dadurch schafft der Text eine Marginalisierung der ÖGS, wozu auch die Betonung der Freiwilligkeit der Kurse beiträgt.

So wie auch weiter oben positioniert sich die Schule bezüglich der praktischen Relevanz von Gebärdensprachkompetenzen für Individuen jedoch eindeutig positiv: „Dadurch wird die Kommunikation erleichtert, Konflikte und Missverständnisse werden weniger.“ (Subsite „Spezielle Angebote für hörbeeinträchtigte Schüler im Rahmen des Unterrichtes“).

Auch bezüglich mehrfachbehinderter SchülerInnen trifft dies laut Website zu: „Besonders liegt uns der Auf- und Ausbau von Kommunikation am Herzen, sei es in Gebärden- oder/und Lautsprache entsprechend den Bedürfnissen jedes Kindes.“ (Subsite „HF-Hörbehinderten Förderklassen für Kinder mit mehrfacher Beeinträchtigung“). An dieser Äußerung ist besonders auffallend, dass Laut- und Gebärdensprache gleichwertig dargestellt werden.

Bezüglich ÖGS kommuniziert die Website also gemischte Botschaften: einerseits Unklarheit darüber, was mit dem Begriff „Gebärdensprache“ eigentlich tatsächlich gemeint ist, andererseits Betonung des positiven Stellenwerts und der hohen Alltagsrelevanz dieser Sprache für hörbehinderte Menschen.

Das Phänomen Hörbehinderung wird als „Gehörlosigkeit“, „Hörschädigung“, „Hörbeeinträchtigung“ und „Schwerhörigkeit“ bezeichnet. Aus der Website geht hervor, dass es das Ziel der Schule ist „Defizite auszugleichen“. Gehörlosenorganisationen gehören nicht zur Liste der ExpertInnen (Logopäden, Ergotherapeuten, Psychologen und Eltern), mit denen dafür zusammengearbeitet wird, Gehörlosenkultur und Sprachgemeinschaft bleiben unbenannt. Hörbehinderung wird hier also im defizitär-medizinischen Paradigma begriffen.

Die Website offeriert zahlreiche Informationen über die praktizierten (gehörlosen)pädagogischen Ansätze. Hier werden nur jene besprochen, die mit der „Sprachfrage“ zu tun haben. Die Schule macht offenbar diversifizierte Angebote, es gibt laut Website in der Volksschule „lautsprachlich orientierte“ und „bilinguale“ Klassen. Die darauf

¹⁴ Günther (E-Mail 16. Februar 2003) merkt zu diesen Phänomen an: „Der ebenso bezeichnende wie irreführende Singular ‚die Gebärde‘ ist der Standardterminus der Gehörlosenpädagoginnen spätestens seit Anfang des 20. Jhds.“

folgende Information lässt Zweifel aufkommen, dass die Praxis auch nur annähernd bilingual ist: es wird LBG zur Texterarbeitung eingesetzt und es ist (nur) „stundenweise ein gehörloser Zweitlehrer zur Unterstützung im Unterricht“ dabei.

In der Hauptschule wird eine andere Trennung vorgenommen, hier wird zwischen „Schwerhörigenklassen“ und „Gehörlosenklassen“ unterschieden. Erstere sind „lautsprachorientiert. Der Unterricht erfolgt in Lautsprache ohne Unterstützung der Gebärdensprache.“

Das Prinzip der Gehörlosenklassen wird in der Folge schlüssig und korrekt als bilingual erklärt: Unterrichtssprache ist ÖGS, es wird im Team unterrichtet, LBG wird zur Texterarbeitung verwendet und Deutsch ist Zweitsprache.

Es gibt keinerlei Wertungen der beiden Ansätze. Inwiefern sprachliche Vorbilder für ÖGS tatsächlich lückenlos anwesend sind, bleibt ungeklärt, es ist nur von „Gebärdensprachassistenten“ und „hörenden“ Lehrkräften die Rede. Offenbar gibt es zwar eine Reihe bilingual benannter Hauptschulklassen, jedoch keine selbst gehörlosen/hörbehinderten LehrerInnen.

Resümierend lässt sich festhalten: Auf der Website der Landes-Lehranstalt für Hör- und Sehbildung in Linz wird ÖGS ein Mal beim vollen Namen genannt. Zumeist ist jedoch von „Gebärdensprache“ oder „Gebärden“ die Rede - es herrscht keine Einheitlichkeit und es ist unklar, inwiefern zwischen ÖGS und LBG differenziert wird. Informationen über den rechtlichen Status, die Leistungsfähigkeit oder den Stellenwert der ÖGS im Schulbetrieb werden keine kommuniziert. Zahlreiche gehörlosenpädagogische Ansätze werden genannt, jedoch eher vage bzw. verwirrend und uneindeutig beschrieben. Die Website beinhaltet keine Werbung und auch keinerlei weiterführende links.

Im Rahmen dieser Studie wurden weitere oberösterreichische Bildungsangebote nicht systematisch erhoben. Bekannt ist, dass die Pädagogische Akademie Linz vor kurzem die erste selbst gehörlose Lehrerin in OÖ ausgebildet hat.

Für wichtig erachten wir darüber hinaus, dass die erste und älteste Gehörlosenambulanz im Krankenhaus der Barmherzigen Brüder Linz betrieben wird, was auch langfristig Auswirkungen auf den Bildungsbereich hat. Aktuell wurde seitens des dortigen Forschungsteams unter der Leitung von Daniel Holzinger eine detaillierte, umfangreiche, das gesamte Bundesland inkludierende Studie zur Bildungssituation hörbehinderter Kinder durchgeführt. Die Ergebnisse dieser "CHEERS-Studie" sind unter www.bblinz.at öffentlich zugänglich (CHEERS als Suchbegriff oben rechts eingeben).

Die über zwei Jahre angelegte Studie hatte die Verbesserung der schulischen Situation von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen in Oberösterreich zum Ziel. Individueller

Entwicklungsstand und derzeitige Chancen und Möglichkeiten der Kinder in den verschiedenen Beschulungsformen wurden genau erhoben.

Hörgeschädigte Kinder sind laut den StudienautorInnen in OÖ weitestgehend erfasst: Von insgesamt 186 Kindern nahmen 116 Kinder (62% der Gesamtpopulation hörbehinderter Kinder in OÖ) an der Studie teil. 60% dieser Kinder besuchen alleine (einzelnintegriert) in Regelklassen. 40 % der Kinder in den Regelschulen besuchen eine Integrationsklasse mit zwei Lehrkräften.

Die Studie ist in die Bereiche „Lebenssituation der hörgeschädigten Kinder in Oberösterreich: Familie, Schule, Gesundheit“, „Sprache und Kommunikation“, „Schulleistungen“ und „Psychosoziale Gesundheit und Lebensqualität“ gegliedert. Die aus der Erhebung resultierenden Studienempfehlungen beziehen sich schließlich auf Früherfassung und -förderung, Familie und Schule. Wir möchten hier die Empfehlungen der AutorInnen für den Bereich Schule wiedergeben:

„Schulformen

Ein Effekt spezifischer Schulformen auf schulische Leistungen und psychosoziale Befindlichkeit lässt sich nur mäßig nachweisen. Vielmehr scheint es so, dass Schulformen in Zusammenhang mit den besonderen Bedürfnissen des Kindes gewählt werden.

Angesichts der Heterogenität der Gruppe hörgeschädigter Schüler erscheint eine Differenzierung wie im jetzigen Schulsystem gegeben unbedingt weiterhin erforderlich.

Der hohe Anteil von Kindern mit Intelligenzminderung (15%), Lernbehinderung (19,8%), Aufmerksamkeitsstörungen (14,4%), nicht-deutscher Muttersprache (17,2%) sowie die hohe Prävalenz psychischer Störungen (46,4%) machen ein pädagogisches Ressourcenzentrum, wie es die Spezialschule darstellt, unverzichtbar. Auf Grund der nachgewiesenen Konzentration von Kindern mit besonderen Bedürfnissen wie auch der praktisch gehörlosen Kinder in der Spezialschule, bedarf es deutlicher Akzente in der Lehreraus- und Weiterbildung in Richtung Gebärdensprachkompetenz (vgl. auch die Selbsteinschätzung unzureichender Gebärdensprache der Lehrer), psychosoziale Gesundheit und Sonder- und Heilpädagogik.

Vorteile der Integrationsklassen innerhalb der Spezialschule (LLHS) gegenüber der Regelschule sind im Leseverständnis (nach Kontrolle für Alter, Geschlecht und Hörstatus) nicht ersichtlich. Analysen weiterer Parameter hinsichtlich dieser speziellen Beschulungsform stehen noch aus.

Defizite im Allgemeinwissen

Ergebnisse eines deutlich eingeschränkten Allgemeinwissens insbesondere bei praktisch gehörlosen Kindern und Kindern mit CI einerseits und unzureichende Gebärdensprachkompetenz andererseits (trotz zumeist guter kognitiver Grundlagen für den Gebärdenspracherwerb) weisen auf vermehrte Nutzungsmöglichkeiten der Gebärdensprache in der Hörgeschädigtenpädagogik hin. Auf Grund der äußerst hohen dafür erforderlichen Sprachkompetenzen erscheint neben einer Qualifizierung der Lehrer auch der Einsatz gehörloser Lehrer bzw. Unterrichtsassistenten vermehrt erforderlich.

Sprachentwicklungsrückstände

Auch bei Kindern in Regelschulen bestehen vielfach signifikante

Sprachentwicklungsrückstände. Hinzukommend wurde von Lehrern im Vergleich zur Spezialschule über eine verringerte Bereitschaft der hörgeschädigten Kinder, sich Hilfe zu holen, berichtet. Dies birgt die Gefahr der Überschätzung insbesondere des Sprachverständnisses mit sich und macht eine aktive Absicherung desselben von Seiten der Lehrer erforderlich.

Raumakustik

Für Klassen mit hörgeschädigten Kindern in Regelschulen muss ausnahmslos die Schaffung von akustisch akzeptablen Rahmenbedingungen Standard sein (Akustikdecken nur in 20% der Regelschulklassen mit hörgeschädigten Kindern gegeben!).

Verlaufsdiagnostik

CI versorgte Kinder zeigen eine hohe Variabilität im sprachlichen und schulischen Outcome, wobei die vergleichsweise gute Sprechverständlichkeit mitunter zu einer Überschätzung der Sprachkompetenzen führt. Auf Grund trotz technischer Versorgung stark voneinander abweichender Entwicklungsverläufe ist eine umfassende Verlaufsbeobachtung angezeigt.

Leseverständnis

Verbesserungen im Leseverständnis stellen bei allen Gruppen hörgeschädigter Kinder nach wie vor eine große Herausforderung dar. Hierbei kommt dem lautsprachlichen Wortschatz eine herausragende Rolle zu. Eingeschränkte nonverbale Intelligenz und nicht-deutsche Muttersprache sind Risikofaktoren.

Die Hörschwelle (Grad der Hörstörung) erklärt nur 10% der Varianz im Leseverständnis, die Wortdekodierung (technisches Lesen) entwickelt sich parallel zur Lautsprache und scheint im Normalfall für hörgeschädigte Kinder keinen besonderen Einflussfaktor (im Vergleich zu hörenden Kindern) auf das Leseverständnis darzustellen.

Eine multimodale Förderung des Wortschatzes (für Kinder mit starker Hörbeeinträchtigung auch unter Einsatz differenzierter Gebärdensprache zur Erklärung von Wortbedeutungen, zur Förderung von Hintergrundwissen sowie metasprachlicher Fertigkeiten), ein Arbeiten mit möglichst authentischen Texten sowie funktionale Verwendung der Schriftsprache (als Mittel der Kommunikation, d.h. auch expressiv) sind mögliche Verbesserungsansätze auch in Übereinstimmung mit aktuellen internationalen Forschungen.“
(Holzinger et al. 2006)¹⁵

Die Ergebnisse der CHEERS-Studie und die daraus abgeleiteten Empfehlungen zeigen deutlich, dass das Schulsystem für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen in Oberösterreich noch verbessert werden könnte und die derzeitigen Angebote nicht ausreichend sind, um eine chancengleiche Bildung zu ermöglichen. Offenbar werden die Ergebnisse jedoch nicht überall ernst genommen, wie diese Interviewpartnerin uns wissen ließ: „Cheers ist super – aber viele LehrerInnen glauben es nicht.“ (Interview 8)

Im Gegensatz zur CHEERS-Studie (Holzinger et al. 2006) hat die vorliegende Studie nicht zum Ziel, die Leistung und Befindlichkeit gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen in diesem Ausmaß zu erheben, trotzdem wird deutlich werden, dass viele der oben genannten Themen

¹⁵ www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html

auch für andere Bundesländer relevant sind und im Gespräch mit LehrerInnen und SchulleiterInnen immer wieder zur Sprache kamen bzw. in den Beobachtungen deutlich wurden.

4.5 Salzburg

„(...) Also du wirst selten eine Schule finden mit so vielen engagierten Leuten wie da. Also das glaub ich, da bin ich nach wie vor überzeugt. Und vor allem, was bei uns wirklich schön ist: Es ist das Kind im Mittelpunkt.“ (Interview 17)

Allgemeines

Laut LSI gibt es in Salzburg 112 hörbehinderte Kinder, von denen 76 in der Gehörlosenschule (Josef Rehl Schule) unterrichtet werden. 33 befinden sich in der Einzelintegration. 23 der 112 sind GebärdensprachbenutzerInnen, 20 haben eine andere Familiensprache als Deutsch (Fragebogen LSI).

Die Leiterin der Gehörlosenschule gibt ähnliche Zahlen an: 27 Kinder werden ihres Wissens nach integrativ und 76 in der Gehörlosenschule unterrichtet. Laut ihr sind 19 davon GebärdensprachbenutzerInnen und 20 haben eine andere Familiensprache als Deutsch. Alle werden individuell nach verschiedenen/allen zur Verfügung stehenden Lehrplänen unterrichtet.

Mobildienst/Integration

Das SPZ für Sinnesbehinderte besteht einerseits aus der Schule und andererseits aus dem Mobildienst, dessen 3-Personenteam alle hörbehinderten Kinder, die im Land Salzburg einzelintegriert sind, betreut. Kinder bekommen im Land Salzburg maximal vier Stunden sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) bewilligt. Dieser Stützunterricht wird im Rahmen der normalen Schulstunden abgehalten, sodass keine zeitliche Zusatzbelastung für SchülerInnen entsteht. Zu den Aufgaben der MobillehrerInnen gehört auch die Beratung, Aufklärung, Information und Sensibilisierung der LehrerInnenkollegien, die hörbehinderte Kinder integrativ unterrichten.

Die Gehörlosenschule

„Eltern geben ihr Kind nicht gern ins Internat, das kann ich bestätigen. Was wir sehr gut organisiert haben, das sind die Fahrdienste. Wir haben Kinder, die sehr weite Wege eigentlich fahren, wo das schon so ist, dass: Erstklassler sitzt eine Stunde im Fahrzeug bis er in die Schule kommt und kommt dann erschöpft in der Schule an. In welchem Verhältnis steht das jetzt alles? Was die Eltern schon gern annehmen, das Angebot der Schule hier. Aber mit zuhause Wohnen. Das ist wirklich die bevorzugte Variante der Eltern. Wir hatten vor Jahren schon auch einen wahren Exodus, da sind uns viele weggegangen. Aber wir haben uns als Schule bemüht, einfach ein breites Angebot zu haben, das auch für Eltern und Kinder attraktiv ist. Das war uns schon sehr wichtig.“ (Schulleiterin, Interview)

An der *Josef Rehr-Schule, Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder* gibt es offiziell zwei bilinguale Klassen in der ÖGS und Deutsch gleich berechtigt als Unterrichtssprachen verwendet werden (Fragebögen Schulleiterin und LSI).

Interviewerin: Welchen offiziellen Platz hat Gebärdensprache, wie ist es deklariert? (...)

„Wir haben Schüler, die auf Gebärdensprache angewiesen sind. Ein Teil unsere Schüler. Und wir müssen immer schauen, dass alle unsere Schüler das kriegen, was sie brauchen. Somit hat Gebärdensprache einen hohen Stellenwert.“

Interviewerin: Ist das ein Auslaufmodell?

„Es ist kein Auslaufmodell. Es verändert sich, weil die Kinder, die auf Gebärdensprache angewiesen sind, weniger werden. Deshalb auch mein Wunsch in der Hauptschule, Klassen anders zu führen, weil es möglicherweise schwierig sein wird, aufgrund der Schülerzahlen, das parallel zu führen. Das ist aber etwas, das ich gegenüber dem Amt argumentieren muss. Das ist aber woanders angesiedelt. Das hat nichts mit Philosophie zu tun. Das hat mit Geld zu tun.“ (Schulleiterin, Interview)

Seit 1997 gibt es an dieser Schule einen Schulversuch: Kindergarten und Volksschule werden unter bewusster und möglichst breiter Einbeziehung der ÖGS organisiert, dann wird in lautsprach- und gebärdensprachorientierte Zweige getrennt. Zahlreiche hörende Kinder werden in den lautsprachorientierten Hauptschulklassen integriert unterrichtet. Formaljuristisch stellte dies ein großes Problem dar, berichtet die Schulleiterin, da diese hörenden Kinder keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Schließlich wurde eine Lösung gefunden und der Schulversuch heißt jetzt: „Angeschlossene Volks- und Hauptschulklassen an der Sonderschule für gehörlose und schwerhörige Kinder.“

23 LehrerInnen mit Ausbildung „zum Gehörlosenlehrer“ sind an der Schule tätig, eine Kollegin ist selbst hörbehindert, eine Gebärdensprachlerin ist extern vom Mobilien Hilfsdienst (MOHI) finanziert und wird von den KlassenlehrerInnen für das Fach „Gebärdensprache“ und andere Unterrichtseinheiten eingesetzt.

Wir erlebten das Schulkollegium und die Leitung sehr stark als suchend, als aktiv und engagiert im Versuch, die bestmöglichen Unterrichtsangebote und -formen zu entwickeln und die Umsetzung zu organisieren. Auch die Schulleiterin hat genaue Vorstellungen, wie es noch besser ginge – sie scheitern ihrer Aussage nach an den personellen und finanziellen Ressourcen.

„Es wäre schön, wenn wir das hinkriegen könnten, dass wir doch so wie in der Volksschule auch in der Hauptschule integrative Klassen führen könnten, wo auch Gebärdensprache für alle Kinder Platz hat.“

Interviewerin: Und für die, die über Gebärdensprache hauptsächlich Informationen erhalten, ist dann ständig jemand dabei?

„Genau, mit einer Doppelbesetzung: Da muss immer jemand dabei sein. Sonst ist das nicht machbar. Das braucht ja auch in der Volksschule das, wenn jetzt Kinder dabei sind, die auf Gebärdensprache angewiesen sind, dass sich ein Lehrer verantwortlich fühlt, dass Informationen an diese Kinder herangetragen werden, auch wenn jetzt Unterrichtsgespräche geführt werden, das was

gesprochen wird, dass die Kinder nicht außen vor bleiben. Also das braucht sehr viel Bewusstheit auch der Lehrer, also dass sie einfach auch darauf achten - das geht furchtbar schnell, dass Kinder aussteigen, dass sie nicht mehr dran sind und das darf einfach nicht sein.(...)“

Interviewerin: Und was wäre der Vorteil der integrativen Klasse?

„Dass ich nicht eine Entscheidung treffen muss, wann ich die Kinder jetzt trenne. Das wäre der Vorteil. Was aber natürlich trotzdem laufen muss, dass ich Sprachlerngruppen habe. Also auch, dass nicht immer alle alles gemeinsam machen. Ich könnte auch gehörlose Kinder zur Sprachlerngruppe zusammenfassen und klassenübergreifend eine Gruppe haben, wo man an der Sprache arbeitet, das müsste sicher parallel geführt werden. Aber trotzdem beliebigen Bereiche übrig, die man gemeinsam macht. Ob das jetzt in Geographie ist, oder in Biologie. Ich kann bestimmte Themenbereiche sicher gut gemeinsam erarbeiten. Da muss ich nicht immer getrennt bleiben. Aber es muss diese Möglichkeit geben, dass ich mich trenne. Also ich brauch auch das räumliche Angebot. Einen großen Klassenraum. Ich brauch auch aber einen kleinen Raum um mich zurückziehen zu können, um in der kleinen Gruppe arbeiten zu können. Ich brauch aber auch immer eine Doppelbesetzung.“

Interviewerin: Gibt es derzeit räumlich und personell Ressourcen, um so etwas durchzuführen?

„Gibt es nicht.“ (Schulleiterin, Interview)

Die Selbstdarstellung der *Josef Rehr-Schule, Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder* unterscheidet sich in vieler Hinsicht von jenen der anderen Schulen. Die Startseite der Website zeigt ein Foto einer Frau und eines Buben im Volksschulalter, die ganz offensichtlich in ÖGS kommunizieren. Sie haben Blickkontakt und machen gerade gleichzeitig die selbe Y-Handform (mit der man z.B. „GELB“ und „JA“ gebärdet). Diese Bebilderung der Schulwebsite macht BesucherInnen sofort auf die Existenz der ÖGS aufmerksam.

Auf dieser sehr reduzierten, klar strukturierten Website¹⁶ finden sich eigentlich nur zwei Menüpunkte mit Texten zu „Schulversuch“ und „Methodik und Leistungsziele“.

ÖGS wird hier sofort mit vollem Namen genannt und als eigenständige, seit 2005 verfassungsrechtlich anerkannte Sprache vorgestellt. Die Schule positioniert sich im selben Absatz mit ihren Angeboten im Hinblick auf diese Tatsache: „Wie bereits vor diesem wichtigen Schritt wird an der Josef Rehr Schule den Ansprüchen und Notwendigkeiten der gebärdensprachlichen Kommunikation Rechnung getragen.“

Auf der Subsite „Schulversuch“ wird über ÖGS vermittelt, dass sie identitätsstiftend sei: „Wie bei allen Gruppen definieren sich auch die Gehörlosen über ihre gemeinsame Sprache.“

Das Phänomen Hörbehinderung wird auf der Salzburger Seite „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“ und „Hörbehinderung“ benannt und ist klar differenz-orientiert aus linguistisch-kultureller Perspektive beschrieben: Gehörlose werden als eine sprachlich definierte Gruppe dargestellt, die den Prozess der „kulturellen Identitätsfindung“ durchlaufen.

¹⁶ Auf der Startseite findet sich eine Werbung der Raiffeisen Sparkasse.

Es ist dies die einzige Schulwebsite in Österreich, die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung in einem anderen als dem rein defizitären und medizinischen Paradigma darstellt.

Die Website thematisiert auch dementsprechende Kompetenzen im Kollegium, indem sie sie als „kompetent“ bezeichnet. („Je nach dem individuellen Bedarf des einzelnen Kindes wird Gebärdensprache, lautsprachbegleitende Gebärde und Lautsprache kompetent angeboten.“). Nachweis oder Konkretisierung der ÖGS-Kompetenzen bleibt die Website mangels LehrerInnenprofilen schuldig.

Auffällig an der Website ist, dass die Subsite „Schulversuch“ sehr überzeugt und überzeugend für die gemeinsame, integrative Beschulung von hörenden und gehörlosen/hörbehinderte Kindern plädiert – dabei aber nicht nur auf die Vorteile für die gehörlosen/hörbehinderten, sondern ganz deutlich auch auf den Mehrwert für die hörenden Kinder (Gebärdensprachkompetenz; Erleben, dass „Hörbehinderung nicht zwangsläufig ein Kommunikationshindernis bedeutet; Soziale Nachhaltigkeit) hinweist.

Die Schulwebsite spricht sich nicht direkt gegen Einzelintegration hörbehinderter Kinder aus, benennt jedoch klar die Konsequenzen und die Vorteile der Beschulung in der Spezialschule: „Die einzigartige Struktur der Behinderung mit ihrer schwersten Auswirkung - der Kommunikationsbehinderung - bringt in der Einzelintegration (gemeinsame Beschulung auf rein lautsprachlicher Ebene, soziale Interaktionen) Erschwernisse, die innerhalb der Einrichtung der Josef Rehr Schule nicht auftreten.“

Das allgemeine Schulziel ist nicht explizit ausformuliert, das folgende Zitat macht jedoch viel vom Selbstverständnis der Schule deutlich: „Die Josef Rehr Schule stellt hauptsächlich für Gehörlose, aber auch für Schwerhörige, eine Stätte der Enkulturation sowie der kulturellen Identitätsfindung dar.“ Sie ist somit auch die einzige Schule Österreichs, die auf ihrer Website gehörlose/hörbehinderte Menschen in Bezug auf ihr reales (im Gegensatz zu ideales) Leben nach der Schulzeit thematisiert und darstellt. Gehörlose werden hier als „Gruppe“ bezeichnet – als das, was sie in der Erwachsenenwelt Gehörloser auch tatsächlich

überall aktiv formen – und nicht als einzelne, zu therapierende Individuen. Die Salzburger Schule ist sich der diesbezüglich zentralen, verantwortlichen Funktion als Stätte der Enkulturation bewusst.

In Bezug auf die gehörlosenpädagogische Ausrichtung

positioniert sich diese Website nicht. Sie nennt einzig zwei Sprachen, Gebärdensprache und Lautsprache, sowie das Hilfsmittel LBG. Die Sprachen werden gleichwertig dargestellt. Die „gebärdenorientierten“ Klassen werden explizit auf der Website benannt – als jene Orte, wo durchgehend bilingual mit ÖGS unterrichtet wird. In allen anderen Klassen – die nicht benannt sind - ist es der reduzierte Code LBG, der „angeboten“ wird. Lautsprache „wird als Teil einer ‚Normalität‘ wahrgenommen und angewendet“ – wird jedoch nicht eindeutig als das

Die Salzburger Gehörlosenschule ist die einzige der besuchten, in der ÖGS offiziell einen *wichtigen* Stellenwert und eine Funktion im Unterricht hat.

übergeordnete Bildungsziel dargestellt. Viel Information über ÖGS und Gehörlosigkeit wird auf der Salzburger Website nicht angeboten. Im Vergleich zu den anderen Schulwebsites sind die Darstellungen (ÖGS als vollwertige, anerkannte Sprache, als identitätsrelevanter Faktor und klar abgegrenzt von LBG) jedoch äußerst informativ und neutral im Sinne von mit dem aktuellen Stand der Wissenschaft übereinstimmend. Die in einem selbstverständlichen Ton kommunizierte positive Perspektive auf sowohl Sprache wie auch Hörbehinderung ist eine Ausnahme. Diese Schule präsentiert sich nicht bis ins kleinste Detail, stellt nicht jedes technische und ‚therapeutische‘ Angebot dar, das sie zu bieten hat, sondern ermöglicht durch den wenigen, aber offenen Text Klarheit in Bezug darauf, wie sich die Schule als gesamtes positioniert.

Die Links, die von dieser Website wegführen, haben einen klaren Schwerpunkt auf gehörlosenkulturelle Homepages.

Als charakteristisch für diese Schule und den Status der ÖGS in ihr halten wir folgende Beobachtungen fest:

Hier werden Kinder und ihre Bedürfnisse genauestens beobachtet um ihnen das adäquate Unterrichtsangebot machen zu können. Z.B. wird Spontansprache der SchülerInnen respektiert und als bedeutsam verstanden. Meinungsverschiedenheiten gibt es darüber, wie die Beobachtungen der einzelnen SchülerInnen zu interpretieren sind. Das Team agiert in einem räumlich und personell engen Rahmen und muss alljährlich gegenüber der Schulbehörde argumentieren, warum die SchülerInnenzahlen in den einzelnen Klassen so niedrig sind und warum z.T. Doppelbesetzungen notwendig sind.

Das gesamte LehrerInnenteam ist grundsätzlich offen gegenüber ÖGS, diskussionsbereit und äußerst bemüht. Der Stellenwert und die Wichtigkeit der ÖGS für hörbehinderte Menschen wird nicht angezweifelt. LehrerInnen mit ausgezeichneter ÖGS-Kompetenz sind vorhanden und werden dafür allgemein respektiert.

Die Kooperationswilligkeit der Salzburger PädagogInnen wurde in einem mehrstufigen Prozess langsam aufgebaut (siehe Beschreibung Kapitel 3.1.2). Mit Beginn der einwöchigen teilnehmenden Beobachtung war der Austausch, die Offenheit und das Gesprächsklima zwischen ForscherInnen und PädagogInnen vorbildlich. An der Salzburger Schule war für uns besonders auffällig, dass dort offensichtlich ein Klima herrscht, in dem es möglich ist, Meinungen, Kritik und Konflikte auszuleben und auch (uns gegenüber) nach ‚außen‘ offen zu legen. Dies war die einzige Schule, an der man bei der Erstellung des Hospitationsplanes unserem Wunsch nach einem bestimmten Beobachtungsmodus nachkam und wir tatsächlich jeweils stunden- bzw. tageweise *alle* Klassen besuchen konnten.

4.6 Steiermark

Der LSI gibt an, dass etwa 150 hörbehinderte Kinder derzeit im Pflichtschulbereich unterrichtet werden, davon 19 in Graz, Bruck an der Mur und Krieglach und weitere „101 SchülerInnen an 65 Standorten.“ 13 der 150 hörbehinderten SchülerInnen werden nach dem Sonderschullehrplan für Gehörlose unterrichtet, 47 nach normalen Lehrplänen und 60 nach anderen. Der LSI gibt an, dass 17 von den 150 Kindern GebärdensprachbenützerInnen sind und dass drei eine andere Familiensprache als Deutsch haben (Fragebogen LSI). Laut LSI gibt es in der Steiermark keine Klassen, in denen bilingual mit ÖGS und Deutsch unterrichtet wird.

Die *Sonderschule für schwerhörige und gehörlose Kinder (Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung) in Graz* ist auch das sonderpädagogische Zentrum mit den überregionalen Aufgaben der mobilen Betreuung von integrierten Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen. Aktuell besteht das Team laut Website aus 23 PädagogInnen.

Wie in Kapitel 3.1.2 dargestellt war keine Zusammenarbeit mit der Grazer Gehörlosenschule möglich, alle Kommunikationsversuche über die Gründe blieben vom Schulleiter unbeantwortet. Daher konnte die Schule nicht in die Feldforschung inkludiert werden, es konnten keine Daten erhoben, keine Beobachtungen gemacht werden. Die folgende Analyse der virtuellen Schulseibstdarstellung gibt zumindest einen kleinen Einblick:

Die Gehörlosenschule in der Stmk. verweigerte die Zusammenarbeit mit dem Forschungsteam.

Die Website des *Landesinstituts für Hörgeschädigtenbildung in Graz* begrüßt mit dem Namen SPZ, das im Fingeralphabet geschrieben ist. Ansonsten finden sich keinerlei Verweise auf die Existenz der ÖGS auf der Schulwebsite. Es findet sich in der Kollegiumsliste bei drei MitarbeiterInnen der Hinweis „Native speaker/Gebärde“. Das heißt: ÖGS wird ausschließlich im persönlichen Profil/Tätigkeitsbereich von Einzelpersonen thematisiert, hier aber verkürzt „Gebärde“ benannt. Was „Gebärde“ genau ist oder sein soll, wird nicht weiter erklärt, die Website ist diesbezüglich nicht informativ.

Das Phänomen Hörbehinderung wird als „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“, sowie „Hörschädigung“ und „Hörbeeinträchtigung“ bezeichnet. Es gibt keinerlei Wertungen oder Interpretation, was diese Wörter bedeuten. Die Website bietet keinerlei Informationen zu Gebärdensprache. Es wird auch keine Positionierung in der Hörbehindertenpädagogik vorgenommen. Als Schulziel wird „Integration ins Leben“ genannt. Wodurch dies angestrebt/ermöglicht wird, bleibt unklar. Diese Website ist vor allem durch fehlende Informativität charakterisiert. Die Links, die von hier wegführen, sind umso umfangreicher, in Gruppen gegliedert und umfassen alle, auch deutsche, relevanten Organisationen, nicht jedoch den Österreichischen Gehörlosenbund. Es gibt keine Werbung auf der Website.

4. 7 Tirol

Laut LSI gibt es in Tirol 165 hörbehinderte Kinder, von denen 41 in Sonderschulen unterrichtet werden. 6 davon sind offiziell als GebärdensprachbenutzerInnen bekannt, 23 haben eine andere Familiensprache als Deutsch. 35 Kinder werden nach dem Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose unterrichtet, 82 nach normalem VS- und HS-Lehrplan und 38 nach dem ASO-Lehrplan. Es gibt laut LSI 5 ausgebildete Stützlehrerinnen (die in Tirol „BetreuungslehrerInnen“ genannt werden) mit Lehramt der Sonderschule für Schwerhörige bzw. für Gehörlose (Fragebogen LSI). Laut dem Leiter des *Zentrums für Hör- und Sprachpädagogik in Mils*, der geschichtsträchtigen Tiroler Gehörlosenschule, werden von seinem Team derzeit 110-140 (Fragebogen bzw. Interview Schulleiter) hörbehinderte Kinder integrativ unterrichtet und 11 innerhalb der Gehörlosenschule.

Der Schulleiter ist der Ansicht, dass es an der Schule kein Kind gäbe, das als „gehörlos“ bezeichnet werden könne, er bezeichnet jedoch vier seiner SchülerInnen als GebärdensprachbenutzerInnen. Wo in Tirol die gehörlosen/hörbehinderten Kinder und die restlichen zwei der offiziell GebärdensprachlerInnen sind und wie sie unterrichtet werden, wenn es keine Unterrichtsangebote in ÖGS gibt, konnten wir nicht herausfinden. Hingegen ist die Gruppe der AVWS-Kinder¹⁷ im Anwachsen und gehört zur Zielgruppe der Schule.

„Wir wundern uns auch oft, warum es in anderen Bundesländern noch die klassisch gehörlosen Kinder gibt. Wir glauben, dass bei uns die meisten Kinder erfasst sind und wir kennen die typisch taubstummen Kinder mit ihrer ganz eigenen Sprache nicht mehr. Das, denke ich, hängt sicherlich mit der frühen Erfassung und ausgezeichneten Versorgung der Kinder zusammen.“ (Schulleiter, Interview)

Weder integrativ noch an der Gehörlosenschule gibt es Klassen in denen ÖGS als Unterrichtssprache verwendet wird. Im Kollegium der Schule gibt es einige hörende Pädagoginnen, die in der Lage sind, in LBG zu unterrichten und dies auch tun. Außerdem gibt es laut dem Schulleiter (Fragebogen) drei „Native-Speaker“.

Die Milser Schule war und ist eine lautsprachorientierte Schule. Allerdings wurde ÖGS hier nie verboten und, als noch größere Gruppen gehörloser/hörbehinderter Kinder hier zur Schule gingen und im Internat wohnten, war sie nach Erzählungen des Schulleiters ein Ort der Weitergabe der Gebärdensprache. Dies wurde seitens „der Klinik“ und der Eltern offenbar nicht immer goutiert und Eltern wurde zeitweise sogar davon abgeraten, ihre Kinder dort in die Schule zu geben.

„(...) Wie gesagt, 'die Kinder nicht nach Mils geben, weil dort gebärdet wird'. Und die Verantwortlichen an der Klinik in Innsbruck waren vehement – so glaube ich – gegen Sonderschulen, Sondereinrichtungen und gegen Gebärdensprache. In den sechziger, siebziger Jahren fand grundsätzlich die große Diskussion statt:

¹⁷ AVWS = auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen

Gebärdensprache und Lautsprache zusammen, geht das überhaupt? Da haben die Lautsprachvertreter gesagt: Das geht nicht! Da lernen die Kinder keine Lautsprache. Und die Gebärdensprachvertreter: Das geht! Die Tendenz an der Klinik war eindeutig Richtung Hören und Erlernen der Lautsprache. Es wurde immer wieder gesagt, dass unsere Schule empfohlen wurde, in Wirklichkeit war es sicherlich nicht so.“ (Schulleiter, Interview)

Ob es an dieser Dynamik liegt, dass in der Schule gegenwärtig derart wenige hörbehinderte SchülerInnen sind oder an der starken Tendenz zur Integration, ist schwer zu sagen. Am ehesten vorstellbar ist eine Kombination aus beidem: Die Schule wurde Eltern nicht unbedingt immer empfohlen, da Kinder hier ÖGS lernen würden, und Eltern fanden die Möglichkeit, dass ihr Kind nicht in einer Sonderschule sondern integrativ und wohnortnahe unterrichtet wird, attraktiver. Wohnortnähe ist überhaupt in Tirol offenbar ein sehr großes Thema:

„Wenn ein Kind in einem entfernten Bezirk wohnt, dann ist das für die Eltern eine schwierige Entscheidung: In welche Schule gebe ich mein Kind? Ja, die Einrichtung in Mils ist in Ordnung und könnte meinem Kind entsprechende Möglichkeiten bieten, aber ich möchte das Kind nicht so früh von daheim weggeben.“ (Schulleiter, Interview)

Der Schulleiter fasst zusammen, dass die Elternentscheidung, in welche Schule ihr hörbehindertes Kind gehen soll, vor allem geographisch und auch abhängig von der „Konstitution“ des Kindes getroffen wird.

In der Schule ist auch eine Frühförderstelle angesiedelt, zu der Eltern von der HNO-Klinik empfohlen werden:

„Man macht jetzt an der Klinik medizinische Untersuchungen, man macht Beratungsgespräche und das in einer sehr offenen Form. Es werden wirklich alle Möglichkeiten der Förderung aufgezeigt. Wenn das Kind dann technisch versorgt ist, ob Hörgerät oder CI, dann wird das Kind bei uns in Mils gemeldet. Wir haben im Haus eine Frühförderstelle. Die Kinder und die Eltern haben die Möglichkeit, einmal in der Woche zu uns zu kommen und verschiedene therapeutische Angebote in Anspruch zu nehmen: Logopädie, Ergotherapie, Rhythmische Erziehung, Spracherziehung. Es wird auch ganz offen diskutiert, wenn Eltern das Thema Gebärdensprache anschneiden und in diese Richtung gehen wollen.“ (Schulleiter, Interview)

Die Tiroler Gehörlosenschule ist seit 1995 (Schulleiter, Interview) auch das spezialisierte SPZ des Bundeslandes. Das SPZ-Team besteht aus vier Beratungs- und Betreuungslehrerinnen, die sich 3,5 Lehrerstellen teilen. Geographisch in Tirol aufgeteilt betreuen sie jeweils um die 30, insgesamt 120 (größtenteils einzel-)integrierte Kinder mobil bzw. beraten sie deren Umgebung (LehrerInnen, Eltern). Den Stützunterricht führen sie nicht selbst durch.

Für dieses 4-Personen-Team hat ÖGS bzw. LBG nur insofern

Die Tiroler Gehörlosenschule ist traditionsreich, hat jedoch fast völlig ihre Funktion verloren. Angeblich gibt es im ganzen Bundesland keine „gehörlosen“ Kinder mehr und hörbehinderte Kinder werden durchwegs einzelintegriert.

Relevanz, als dass sie im Umgang mit mehrfach behinderten SchülerInnen und mit Kindern mit Migrationshintergrund, bei denen offensichtlich wird, dass der Erwerb der deutschen Lautsprache nicht erfolgreich verläuft, toleriert wird. Stütz- und KlassenlehrerInnen, die hörbehinderte Kinder in ihre Klassen zugeteilt bekommen, werden von Mitglieder dieses Teams fortgebildet. Das Betreuungsteam bietet jeden Herbst eine ganztägige Fortbildung für KlassenlehrerInnen an, StützlehrerInnen absolvieren ein zweitägiges Seminar (Interview 29). Unter Umständen führen auch gänzlich unerfahrene LehrerInnen ohne Wissen und Kompetenzen im Bereich Hörbehinderung diesen Stützunterricht durch (Schulleiter, Interview).

In Tirol werden Klassen zu ‚Integrationsklassen‘ mit zwei LehrerInnen, sobald 4 bis 5 ‚behinderte‘ Kinder mit ‚nicht-behinderten‘ gemeinsam unterrichtet werden. Integrierte SchülerInnen bekommen in Tirol zwischen ein und 12 oder 13 Förderstunden, die mit dem jeweiligen Inspektor zu besprechen sind.

Das *Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik in Mils* hat auf seiner gesamten Website keinen einzigen Hinweis auf die Existenz einer Gebärdensprache - weder als Text noch bei den zahlreichen Fotos. Das Phänomen Hörbehinderung wird als „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“, „Hörschädigung“, „Hörbehinderung“, „Hör- und/oder Sprachentwicklungsstörung“, sowie „Hörstörung“ und „Sprachstörung“ bezeichnet. Es wird bei den Termini nicht differenziert und Unterschiede werden nicht erklärt. Durchgehend wird auf der Website Hörbehinderung aus medizinisch-defizitärer Sicht dargestellt, was auch darin sichtbar wird, dass als das Ziel der Schulbildung der Abbau von „Störungen“ beschrieben wird: „Das Ziel ist, die Sprach- und Kommunikationsstörungen abzubauen und gleichzeitig die altersentsprechenden Ziele der Grund- und Hauptschule zu erreichen.“

Die Schule, sowie die vorschulischen und sonstigen therapeutischen Angebote, die auf der Website beschrieben werden, positionieren sich durch völliges Ausklammern anderer Ansätze und anderer Sprachen als zu 100% im oralistischen Paradigma verhaftet. In den diversen Menüpunkten zu Schule, Therapien und Diagnose kommt regelmäßig der Terminus „Sprache“ alleine und in Komposita (*Sprachförderbedarf, Sprachunterricht, sprachliches Lernfeld* usw.) vor – es wird jedoch nicht konkretisiert, um welche derselben es sich handelt, und es kann davon ausgegangen werden, dass damit immer nur deutsche Lautsprache gemeint ist. Dies wird bekräftigt durch die Darstellung der „Vorschulischen Betreuung“: Förderung der Gesamtpersönlichkeit, der Hörentwicklung, der vorsprachlichen Kommunikation und der natürlichen Lautsprachentwicklung.

In dieser Schule steht also Hörentwicklung vor der Sprache und Sprachentwicklung wird als „natürliche Lautsprachentwicklung“ bezeichnet. Dass es fraglich ist, in welchem Ausmaß und

unter welchen Bedingungen es für gehörlose/hörbehinderte Kinder überhaupt einen natürlichen Lautspracherwerb geben kann, wird nicht thematisiert.

„Freude am Hören“ und „hörgerichteter Ansatz“ sind weitere Themen in den vorschulischen Angeboten. Andere als derartige oralistische oder audistische Betrachtungsweisen sind nicht repräsentiert.

Diese - werbefreie - Website stellt trotz großer Textmengen eigentlich keine hilfreiche Orientierung dar, beinhaltet auch keinerlei weiterführende links. Hörbehinderung wird als wegzutheraufende Störung dargestellt, die offenbar intensives Fokussieren auf das Ohr und die Lautsprache notwendig macht. Andere Ressourcen werden gar nicht erst genannt.

Symptomatisch für diese Schule und den Status der ÖGS halten wir folgende Beobachtungen fest:

Einerseits wird an der Milser Gehörlosenschule kein Unterricht in ÖGS geboten. Wir konnten ausschließlich LBG sehen, das zum Teil auf rudimentärem Niveau von PädagogInnen eingesetzt wurde, außerdem wird vom Schulleiter angegeben, dass er kein Kind als „gehörlos“ bezeichnen würde. Andererseits gibt es jedoch auch in seiner Wahrnehmung GebärdensprachbenutzerInnen.

In einer Pause zwischen den Stunden unterhielten wir uns mit einem jugendlichen Schüler in ÖGS über seine berufliche Zukunft. Es wurde dies sofort von einer Erzieherin unterbrochen, die meinte, dieser Schüler „kann gar nicht gebärden“. Die Antwort der Besucherin, dass sie aber in diesem Moment gerade problemlos in ÖGS kommuniziere, wurde mit Erstaunen und Ungläubigkeit quittiert, denn: „als er Cochlea operiert wurde, hieß es, er soll nicht gebärden“.

Die Zusammenarbeit mit der Schulleitung funktionierte für diese Studie problemlos, LehrerInnen legten ihren Unterricht offen und gewährten uns sowohl Einblicke als auch gute Informations- bzw. Nachgespräche.

4.8 Wien

Laut LSI werden derzeit 177 gehörlose bzw. hörbehinderte Kinder in der Wiener Spezialschule *Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG)* beschult, weitere 102 in der Wiener Schwerhörigenschule und 123 integrativ unterrichtet. (Groepel, E-Mail vom 21. Mai 2007). Über Zuweisungen zu Lehrplänen, sowie Sprachpräferenzen und -hintergründe gibt der zuständige LSI in seinem Fragebogen keine Auskunft. Auch über die Zahl und Qualifikationen der Stütz- und IntegrationslehrerInnen gibt er keine Auskunft. Er gibt jedoch an, dass in Wien in 3 Klassen bilingual mit Deutsch und ÖGS als gleich berechtigten Unterrichtssprachen unterrichtet wird (Fragebogen LSI).

Die eben genannten Zahlen unterscheiden sich sehr von jenen, die die Leiterin des BIG angibt: Ihres Wissens werden in Wien „ca. 500“ hörbehinderte Kinder integrativ und 220 in ihrer Spezialschule beschult. Sie meint auf die Frage, wie viele GebärdensprachbenützerInnen seien, dass 72 der SchülerInnen am BIG „LBG/ÖGS“ benützen und insgesamt 40% ihrer SchülerInnen eine andere Familiensprache als Deutsch haben (Fragebogen Schulleiterin).

Das Bundesinstitut für Gehörlosenbildung in Wien zeigte wenig Interesse an der Teilnahme an der Studie. Die Schule und das Kollegium stehen ganz offensichtlich im Spannungsfeld „ÖGS versus Medizintechnik“.

Wiederholte und eindringliche Versuche, von der Leitung der Schwerhörigenschule in Wien Auskunft über ihre SchülerInnenzahlen zu erhalten, hatten keinerlei Reaktion zur Folge – aus dieser Schule liegen also leider keine Informationen vor.

Das in Wien ansässige Bundesinstitut für Gehörlosenbildung ist die größte Gehörlosenbildungseinrichtung in Österreich. Hier ist auch die mobile Frühförderung, ein Kindergarten, ein Hort und ein Internat untergebracht. Hörende SchülerInnen besuchen hier in einer umgekehrten Integration die Schule und hörbehinderte Kinder der Schule werden z.T. integrativ in umliegenden Schulen unterrichtet. In einer Klasse in der Kooperativen Mittelschule sowie einer Klasse an einer nahe gelegenen Volksschule werden hörende und gehörlose/hörbehinderte Kinder in Deutsch und ÖGS gemeinsam unterrichtet. Die beiden Lehrerinnen dieser Klassen sind sehr gut ÖGS-kompetent und auch konzeptuell in Bezug auf bilingualen Unterricht bewandert und gebildet. Sie handhaben die zwei Sprachen in ihren Klassen bewusst.

In der Wiener Schule wird die Existenz von ÖGS nicht negiert. Viele LehrerInnen belegen schon mehr oder weniger lange und mehr oder weniger erfolgreich ÖGS-Kurse. Aber die Legitimität ihrer Verwendung wird von Teilen des Kollegiums massiv bezweifelt. Medizinisch-technisch „gelösten“ Fällen von Gehörlosigkeit wird ungern zugestanden, dass sie gebärden. Es gibt unter den PädagogInnen sogar Meinungen, dass die Verwendung der ÖGS das „Gehirn verforme“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 47). Gebärdensprache wird von manchen als unvereinbar mit dem CI angesehen, ergo hat sie überall dort keinen Platz bzw. keine Daseinsberechtigung, wo medizinisch-technische Hilfsmittel im Einsatz sind. Eine Lehrerin äußerte ihr Unbehagen darüber: „Es ist Wahnsinn, dass in einem Gehörloseninstitut kein Platz für gehörlose LehrerInnen und Schüler mit Gebärdensprache ist.“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 48).

Die Homepage des *Bundesinstituts für Gehörlosenbildung (BIG) in Wien* vermittelt zur Begrüßung zwei Dinge: einerseits den Namen der Schule – BIG – in Fingeralphabet, andererseits Werbeschaltungen der Cochlear Implant Firma Med EI, der Hörgerätefirma Neuroth und der Volksbank. Dazwischen ist der Schulname „BIG - Schulzentrum für hörbeeinträchtigte/gehörlose und hörende Kinder“ zu lesen. Das BIG positioniert sich hier

symbolisch zwischen zwei visuellen Elementen - dem zur Gebärdensprache gehörenden Fingeralphabet und den Hörhilfen. Diese Startseite, die einerseits Vielfalt im Angebot (gebärdensprachlich und hörgerichtet) verspricht, andererseits eine große Spannung beinhaltet, ist bezeichnend für die restliche Selbstdarstellung der Schule und die Beschreibungen von Kollegiumsmitgliedern.

Informationen über ÖGS sind auf der Website keine zu finden. Die Sprache wird fast immer als „Gebärdensprache“ (ein Mal auch als „Gebärde“) bezeichnet und ist durchgehend präsent. Sowohl bei den „Stammdaten“ als auch den LehrerInnenportraits wird immer wieder auf „Gebärdensprache“ verwiesen. Drei LehrerInnen bezeichnen die ÖGS mit dem vollständigen (oder korrekt abgekürzten) Namen. Zwei Lehrerinnen benennen im Unterschied dazu auch LBG/LUG namentlich. Die Direktion bietet eine wöchentliche Sprachstunde mit GebärdensprachdolmetscherIn an.

Das Phänomen Hörbehinderung wird als „Gehörlosigkeit“ und „Hörbeeinträchtigung“ bezeichnet. Die Terminologie „Hörschädigung“ wird nur in den LehrerInnenprofilen im Zusammenhang mit deren derart benannten Spezialausbildungen verwendet. Zwei Mitglieder des LehrerInnenkollegiums stellen sich als selbst gehörlos vor. Das BIG bietet laut eigener Website zahlreiche Therapien und hörgerätetechnische Beratung – diese sind jedoch klar in anderen, von der Schule getrennten, Menüpunkten untergebracht. Weder eine Verhaftung im medizinisch-defizitären noch im linguistisch-differenzierenden Ansatz ist anhand der Websitetexte klar auszumachen.

Die Schule macht ihre grundsätzlichen Ziele nicht explizit. Durchwegs alle Serviceleistungen, Ansätze und Möglichkeiten (von methodischen Fragen über Schulkooperationen bis zu technischen Ausstattung) werden als „Angebot“ und „Möglichkeit“ für die SchülerInnen bezeichnet. Es ist auch von „Fördermaßnahmen“ die Rede, die jedoch im Menü getrennt von den sonstigen schulischen Angeboten thematisiert werden.

In Bezug auf die Wertigkeit bzw. den Stellenwert der deutschen Lautsprache und der ÖGS gibt es den Hinweis auf „Methodenvielfalt“, was am BIG laut Website bedeutet: „hörgerichteter oder gebärdengerichteter Spracherwerb“. Offenbar wird von „ausführlich beratenen“ Eltern entschieden, in welcher Gruppe (es gibt von beiden Ansätzen mehrere) das Kind eingeschult werden soll. Positiv ist dabei die gleichwertige Nennung beider Formen des Spracherwerbs. Fraglich ist jedoch, ob die Formulierung „Spracherwerb“ für Kinder im Schulalter noch zutreffend ist – und ob diese Formulierung darauf hinweist, dass im Schulalter Spracherwerb nachgeholt werden muss, der eigentlich altersadäquat in den Jahren davor hätte stattfinden sollen. Die Website des BIG macht diversifizierte Angebote, die audistischen werden „hörgerichtet“ genannt, die der bilingualen Richtung zugehörigen entweder „mit bilingual Schwerpunkt“ oder „gebärdengerichtet“. Was genau gebärdengerichtet – eine Formulierung, die in der Fachliteratur nicht existiert – bedeuten soll,

bleibt undefiniert. Lebensweltliche Bedeutungen von mehrerlei Sprachkompetenzen und von SchulabgängerInnen sind auf der Website kein Thema. Die Links, die diese Website weiterführend bietet, beinhalten sowohl CI-Organisationen als auch Gehörlosen/Schwerhörigenselbstvertretungen.

Die folgende prägnante Aussage einer Expertin zu Medizintechnik und ÖGS sagt etwas darüber aus, wie die Schulphilosophie des BIG von außen wahrgenommen bzw. interpretiert wird:

„Formulieren würde ich es, dass ÖGS eigentlich sehr skeptisch betrachtet wird, vielleicht in Zukunft gar nicht mehr benötigt wird. Aufgrund des Cochlea Implantats ja die Sprachanbahnung und die hörgerichtete Erziehung einen größeren Stellenwert einnehmen sollte und Gebärdensprache halt dort wo die hörgerichtete Erziehung wenig nutzt als Unterstützung dienen kann. Also so: Wenn, dann unterstützend.“ (Interview 6)

Symptomatisch für diese Schule und den Status der ÖGS halten wir folgende Beobachtungen fest:

In einer Pause unterhielt sich eine von uns in der Schuleingangshalle in ÖGS mit einem Volksschulkind, das am Weg zum Hort war. Die Plauderei betraf den weiteren Tagesplan des Kindes, was es essen würde usw. Mitten im Satz wurde das Kind von einer Erzieherin an der Schultasche gepackt, herumgedreht und ermahnt: „Ja, aber sprechen auch, du kannst ja hören, du hast ein CI!“, was mit den beiden Gebärden SPRECHEN und CI begleitet wurde. Die Plauderei zwischen der Schulbesucherin und dem Kind kam zu einem abrupten Ende.

Die Zusammenarbeit mit dem BIG gestaltete sich als schwierig. Es wurde während unserer einwöchigen teilnehmenden Beobachtung deutlich, dass seitens der Schule kein Interesse an unserer Präsenz in der Schule bestand. Die Nachgespräche mit einigen PädagogInnen waren zäh und von massiver Zurückhaltung geprägt. Unserem Wunsch nach einem Interview mit der Schulleitung wurde nur sehr zögernd und unter eher behindernden Rahmenbedingungen (keine Audio-Aufnahme gestattet, weitere Person anwesend) entsprochen. Unsere erste Frage nach ÖGS-Kompetenzen am BIG wurde mit dem Satz „Was ist denn das jetzt? Ich komme mir vor wie in der Schule!“ kommentiert. Ein angenehmes und offenes Gesprächsklima und die Bereitschaft, eigene Meinungen angstfrei offenzulegen, erlebten wir hier fast nicht.

Wien bietet in Bezug auf Bildungsangebote für Hörbehinderte sicherlich die meiste Vielfalt: Neben der Gehörlosenschule gibt es die Schwerhörigenschule sowie das Schulzentrum Ungargasse und diverse Lehrausbildungen, die seit Jahren aufgeschlossen – um nicht zu sagen spezialisiert - sind für Hörbehinderte. Darüber hinaus gibt es z.B. die

Erwachsenenbildungseinrichtung *equalizent*, die schwerhörigen und gehörlosen Menschen Qualifizierungs- und Berufsfindungskurse etc bietet. Regelmäßig werden hier SchulabgängerInnen des BIG aufgefangen, deren Deutsch-, ÖGS- und evtl. Englischkompetenzen, sowie Allgemeinbildung man hier versucht zu verbessern und ihnen eine Orientierung in der (Arbeits-)welt zu ermöglichen (Interview Haider).

4.8.1 Best Practice Wien: Kooperative Mittelschule

In Wien konnten wir mehrere LehrerInnen beobachten, die sich bemühen, bilingualen Unterricht umzusetzen. Auf Grund des einzigartigen weiterführenden Angebots der KMS Veitingergasse soll an dieser Stelle die bilinguale Klasse dieser Schule als ‚best practice Beispiel‘ angeführt werden:

In der KMS unterrichten durchgehend zwei LehrerInnen eine Klasse mit hörenden und 5 gehörlosen/hörbehinderten Kindern. Die Hörbehindertenpädagogin unterrichtet in ÖGS bzw. dolmetscht sie. Auch LBG kommt – im Deutschunterricht und wo sinnvoll – zum Einsatz. Ziel und Motivation der Lehrerin dieser Mittelschulklasse ist es, ihren gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen gleichwertige Bildungsangebote machen zu können, das heißt, zu ermöglichen, dass die Hörbehinderten *alle* Unterrichtsinhalte barrierefrei wahrnehmen können:

„Also ich versuche, den gehörlosen Kindern den Unterrichtsinhalt zeitgleich in Gebärdensprache zu erklären. Das heißt, sie können in der Schule dieselben Inhalte aufnehmen wie hörende Kinder. Und ich denke, dass dadurch dann am Nachmittag nicht so ein Druck auf den Kindern ist, dass sie das jetzt noch einmal wiederholen müssen, weil wenn sie in der Schule aufpassen, dann haben sie die Möglichkeit, es gleichzeitig mit den anderen mitzubekommen. Und dass sie da die gleichen Inhalte vermittelt bekommen, und die Chance haben, die gleichen Inhalte zu lernen wie die hörenden Kinder. Ohne viel mehr Aufwand.“ (Interview 2)

„Im Mittelpunkt steht für mich die Bildung der Kinder. Sie sollen die gleichen Unterrichtsinhalte wie die hörenden Kinder in ihrer Sprache vermittelt bekommen. So haben sie die Chance, den gleichen Schulabschluss zu machen.“ (Interview 2)

Der Unterrichtsalltag ist zweisprachig und die Sozialkontakte der SchülerInnen sind zweisprachig. Auf die Frage, ob die Klasse als ‚bilingual‘ bezeichnet werden kann, gibt die Lehrerin, die keine Muttersprachlerin ist, eine differenzierte Antwort:

„Es hängt davon ab, wie man bilingual definiert. Also wenn man sagt, sie müssen auch Gebärdensprachgrammatikunterricht haben und es muss ein gehörloser native speaker auch Deutschstunden halten, dann muss ich sagen: Ist es nicht. Es ist vielleicht so ein Zwischending. Es ist zwar schon native-speaker auch dabei, gewisse Stunden, aber halt nicht immer. Und wirklich jetzt Gebärdensprachgrammatikunterricht - so dezidiert im Stundenplan ist es nicht vorgesehen. Natürlich lass ich es hin und wieder einfließen, (...)“ (Interview 2)

Die Lehrerin, die im Team die Kinder in ÖGS unterrichtet, betont interessanterweise exakt die gleiche motivierende Funktion der integrativen Situation, wie die Lehrerin der bilingualen Klasse in Klagenfurt:

„Die Integration bietet vor allem die Möglichkeit des direkten Vergleichs mit den hörenden Kindern. Das ist sehr förderlich für das Selbstvertrauen der gehörlosen SchülerInnen. Wenn z.B. [Name] die beste Mathematik-Schularbeit geschrieben hat, weiß sie, dass auch die hörenden Kinder genau die gleichen Aufgaben zu lösen hatten und sie tatsächlich Klassenbeste ist. Außerdem ist es tröstlich, wenn die eine oder andere Note nicht so erfreulich ist. Es gibt fast immer jemanden in der Klasse, der die gleiche schlechte Note hat.“ (Interview Klassenlehrerin)

„In der Integrationsklasse kommt noch hinzu, dass die gehörlosen Kinder den ganz ‚normalen‘ Schulalltag erleben, d.h. Arbeiten und Lernen in der Großgruppe, viele soziale Kontakte, Selbstorganisation, selbstständiges Lernen und Planen, Projekte, sich auf verschiedene LehrerInnen einstellen etc.“ (Interview 2)

Hausextern wird in Wien in 2 Klassen von engagierten Lehrerinnen des BIG versucht, bilingualen Unterricht mit Deutsch und ÖGS durchzuführen.

In unserer eintägigen Unterrichtsbeobachtung gewannen wir den Eindruck, dass diese Form des Unterrichts in dieser Klasse sehr gut funktioniert und sowohl personell (SchülerInnen und LehrerInnen) als auch von der Unterstützung durch die restlichen PädagogInnen ein sehr positiver Weg eingeschlagen wurde.

Über eine dritte bilinguale Klasse (siehe Auskunft des LSI) ist uns nichts bekannt. Die Schulleiterin machte auf die Frage, ob es an ihrer Schule Klassen gäbe, in denen ÖGS und Deutsch als gleich berechtigte Unterrichtssprachen verwendet würden, außer „Ja“ keine näheren Angaben.

4.9 Vorarlberg

„Das Grundziel von der Stiftungserklärung ist, dass mir Kinder, also hörgerichtet lautsprachlich fördern, wenn's möglich ist und die Eltern das wollen. Wenn nicht, natürlich das andere ebenfalls zum Zug kommen kann.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Bekannt sind in Vorarlberg derzeit „ca. 70“ hörbehinderte Kinder, die in Volksschulen, Hauptschulen, Gymnasien, HAK, HASCH und HTL integrativ unterrichtet werden. Weitere 49 besuchen die Schule am Landeszentrum für Hörgeschädigte (LZH) (Fragebogen Schulleiterin). Laut Schulleiterin ist *keines* dieser 119 Kinder GebärdensprachbenutzerIn, 17 haben eine andere Familiensprache als Deutsch.

Die Vorarlberger Sonderschule ist tatsächlich eine Einrichtung einer gemeinnützigen Privatstiftung, die in Kooperation mit einem (kirchlichen) Schulerhalter und massiver finanzieller Zuwendungen des Landes eine Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht betreibt. Die

Stiftung betreibt weiters eine „Beratungsstelle und das Kommunikationszentrum für die Hörgeschädigten.“ (Zentrumsleiter, Interview).

Weitere Infrastruktur gibt es - außer der medizinischen - in dem Bundesland keine. Alles ist zentral vom LZH organisiert.

Die Schule ist die einzige in Österreich, die sich gegenüber ÖGS klar positioniert: Der bilinguale Ansatz (ÖGS und Deutsch) wird nicht befürwortet, denn „Schwerhörige, gehörlose/hörbehinderte Kinder, die die Möglichkeit zum Sprechen u. zum Spracherwerb hätten, würden sich mehr auf die Gebärden konzentrieren.“ (Fragebogen Schulleiterin). Nur LBG bzw. unterstützende Einzelgebärden haben eine Funktion und werden eingesetzt. Eine hörbehinderte Mitarbeiterin im Schulteam, mit der wir sprachen, ist Cochlea implantiert und steht der ÖGS persönlich und grundsätzlich eindeutig ablehnend gegenüber. Auch laut Schulleiterin ist von den PädagogInnen „niemand“ ausreichend ÖGS-kompetent, um in dieser Sprache unterrichten zu können. Nichtsdestotrotz werden regelmäßig LBG- und Gebärdensprachkurse angeboten und von den LehrerInnen besucht. Die Hälfte des Kollegiums hat die bundesweite Ausbildung zum/zur Hörgeschädigtenlehrerin absolviert. (Schulleiterin, Interview).

In Vorarlberg hat das Land die Organisation und Abdeckung sämtlicher Angebote – von Frühförderung, Kindergarten bis zur Schule, Dolmetschzentrale, Beratung etc – an das LZH ausgelagert. Sogar der Gehörlosenverein ist hier beheimatet. Dies hat laut dem Zentrumsleiter den Vorteil, dass alles und alle gut vernetzt sind und Bedarf schnell erkannt und von der sehr engagierten Stiftung umgesetzt werden kann. Der Nachteil liegt darin, dass es in dem Bereich keine Vielfalt gibt und wenige - hörende - Personen die totale Kontrolle über den Bereich haben. Wir erachten es in Bezug darauf als bedeutsam, dass im Jahr 2000 ein neuer, unabhängiger und tatsächlich von gehörlosen/hörbehinderten Menschen verwalteter und organisierter Verein gegründet wurde (Vorarlberger Gehörlosentreff), der eher einer Selbstvertretung entspricht.

Das *Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte in Dornbirn* betreibt eine Website, deren schulrelevanter Teil („Wir über uns“) bei der Beschreibung der „Sektion III, Früherziehung, Kindergarten und Schule“ einen einzigen Hinweis auf die ÖGS beinhaltet: „...besteht jedoch auch die Möglichkeit des Unterrichts in der Gebärdensprache.“ Ob es sich um LBG oder ÖGS handelt, bleibt unklar und es sind auf der Website keinerlei weitere Informationen zur ÖGS zu finden, auch keine Hinweise auf Gebärdensprachkompetenz des LehrerInnenkollegiums. Keines der

Die Gehörlosenschule in Vorarlberg ist in Praxis und Ideologie klar monolingual. ÖGS hat hier seitens der Lehrpersonen keine Funktion und Relevanz – unterrichtet wird auf Deutsch.

vielen Fotos zeigt ein gebärdendes Kind oder eine Lehrerin/einen Lehrer.¹⁸ Auf der Subsite „Logopädie“ befindet sich in einer langen Liste von therapeutischen Angeboten und Ansätzen noch der Hinweis „Bei Bedarf Angebot in gebärdenspracheunterstützter bzw. in gestützter Kommunikation speziell bei mehrfach behinderten Kindern“, der darauf hindeutet, dass am LZH unter „Gebärdensprache“ durchaus LGB oder sogar nur LUG verstanden wird, auf jeden Fall keinerlei Differenzierung vorgenommen wird.

Auf der Subsite der Abteilungen des Zentrums finden sich unter „Dolmetschzentrale“ einige Informationen zum Gebärdensprachdolmetschen – dies ist jedoch klar nicht der Schule zugehörig.

Das Phänomen Hörbehinderung wird als „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“, „Hörschädigung“, sowie „Hörprobleme“ bezeichnet. Diese werden als „Störungsbereiche“ (Subsite Logopädie) bezeichnet bzw. weist die Formulierung des Schulziels als „Rehabilitation“ deutlich darauf hin, dass Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als Abweichung von der Norm gesehen wird, die möglichst wegtherapiert werden soll, also die Schulsicht auf Hörbehinderung im Defizit-Paradigma verhaftet ist.

Das allgemeine Ziel des Zentrums wird mit der „schulischen und sozialen Rehabilitation des hörgeschädigten Kindes“ beschrieben. Hierfür werden „speziell ausgebildete Audiopädagogen“ tätig, die auf die Schule vorbereiten. Bekräftigt wird diese ganz klare Ausrichtung auf Hören und deutsche Lautsprache durch die Grundsatzfeststellung: „Der Schwerpunkt in unserer Einrichtung liegt im hörgerichteten Lautspracherwerb.“ Diese Schule ist eindeutig in der oralistischen Tradition der Gehörlosenpädagogik positioniert, der Zugang ist ein auf Hören und Lautsprachlernen abzielender. Es gibt keinerlei Beschreibung des bilingualen Ansatzes unter Einbeziehung der ÖGS und keinerlei Diskussion der Bedeutung von mehrfachen Sprachkompetenzen im späteren Leben der SchulabgängerInnen. „Ziel ist es, dass die Jugendlichen als gestärkte lebensfrohe Persönlichkeiten unsere Schule verlassen und die Anforderungen des täglichen Lebens meistern.“ Einziger Hinweis auf die Bedeutung von Gebärdensprachkompetenzen können jene Seiten geben, wo sich die einzelintegrierten SchülerInnen, die vom Zentrum betreut werden, selbst vorstellen. Hier benennen zwei der 5 IntegrationsschülerInnen ihr Interesse an „Gebärdensprache“ und ihren Wunsch, diese Sprache besser zu beherrschen („Ich würde gerne die Gebärdensprache besser beherrschen können, weil die Zeichensprache interessant ist und zugleich auch total abwechslungsreich.“).

Diese - werbefreie - Website stellt eine exakte und ehrliche Darstellung einer absolut lautsprachorientierten Schule dar. Der ÖGS wird weder als Unterrichts- noch als

¹⁸ Ausnahme: Auf den Fotos von der Eröffnung des neuen Schulgebäudes ist hinter oder neben einem Festredner eine gebärdende Dolmetscherin zu sehen.

Umgangssprache eine Funktion zugeschrieben. Der Hinweis, dass – bei Elternwunsch – die „Möglichkeit“ für Unterricht in ÖGS besteht, kann mangels Ausführung, Ressourcen und Darstellung von Ansätzen als pro-forma bezeichnet werden. Die weiterführenden Links sind vielfältig und beinhalten auch über das unmittelbare Feld hinausgehende Themen und jenseits der Landesgrenzen vorzufindende Angebote, listen jedoch nicht den Link zum Österreichischen Gehörlosenbund auf.

Charakteristisch für diese Schule und den Status der ÖGS halten wir folgende Beobachtungen fest:

In den LehrerInnen-Nachgesprächen war eine Standardfrage „Welchen Platz hat ÖGS in Ihrem Unterricht?“. Alle befragten Personen am LZH antworteten darauf: „Wir sind eine lautsprachorientierte Schule“, mit kleinen Variationen in der Formulierung). In den Hofpausen hatten wir jedoch beobachtet, dass am Schulhof ein großer Teil der SchülerInnen sowohl miteinander als auch mit uns gebärdete. Die Erklärungen der PädagogInnen, die wir nach ihrer Meinung zu diesem Faktum fragten, lauteten:

- Das war sicher nicht ÖGS was sie gesehen haben!
- Wir hoffen, dass wir sehr liberal umgehen mit dem ganzen Thema.
- Weil der Unterricht sehr streng ist und sie in der Pause einfach das machen, was ihnen einfacher ist.
- Sie tun es aus reiner Freundlichkeit nur für die drei zusatzbehinderten Kinder an der Schule, die es brauchen.
- Viele Kinder gebärden, weil es „cool“ ist.
- Am Schulhof ist es sehr laut, nicht alle können gut Lippen lesen.

In dieser Schule wird also der tagtägliche Einsatz von Gebärdensprache durch SchülerInnen seitens des pädagogischen Personals nicht als Hinweis auf die Sprachpräferenzen der Kinder gesehen, sondern mit mannigfaltigen Argumenten zu erklären versucht.

Die Kooperation mit dieser Schule war geprägt von zurückhaltender Offenheit. Die LehrerInnen waren nicht sehr auskunftsfreudig (siehe auch Rücklaufquote des Fragebogens: einer). Sowohl Schulleiterin als auch Zentrumsleiter gewährten uns sehr informative und ausführliche Interviews und waren bemüht, unsere Hospitationstage gut zu organisieren.

4.10 Conclusio

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Kompetenzzentren und Schulangebote für gehörlose/hörbehinderte Kinder in den einzelnen Bundesländern stark variieren. Dies betrifft sowohl die Aufgabenverteilung, Qualifikationsbedingungen für Lehrende als auch die inhaltliche Verantwortlichkeit der Sonderpädagogischen Zentren und

Spezialschulen. Eine Erhebung der Population gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen war in den meisten Bundesländern nicht exakt möglich, da die angegebenen Zahlen des/der LSI und der Schulen meist variierten.

Gemeinsam haben fast alle Schulen und AkteurInnen, dass Termini betreffend Gehörlosigkeit/Hörbehinderung und Gebärdensprache uneinheitlich verwendet werden. Unterricht in ÖGS ist in allen Bundesländern die Ausnahme. Nur eine Gehörlosenschule bekennt sich auf ihrer Homepage klar und offen zur ÖGS und bemüht, sich den bilingualen Ansatz im Unterricht umzusetzen, alle anderen Schulen setzten einen deutlichen Schwerpunkt auf Lautsprache oder vermeiden es, sich klar zu positionieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch außerhalb der Gehörlosenschulen: Bis auf wenige Ausnahmen, die ein bilinguales Konzept mit Deutsch und ÖGS durchsetzen konnten, werden SchülerInnen, die integrativ beschult werden, ohne die Verwendung von ÖGS unterrichtet und gefördert.

Durch die Erhebung wurde deutlich, dass dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame, einheitliche Grundlagen und zeitgemäße Ansätze, sowie sinnvolle, optimale Strukturen fehlen. Die persönliche Einstellung einzelner SchulleiterInnen und verantwortlichen öffentlichen Stellen ist stark ideologisch geprägt, sodass schon die einfache Frage nach ÖGS im Unterricht in vielen Fällen als Bedrohung wahrgenommen wurde und eine (manchmal nur anfänglich) starke Ablehnung einiger Bundesländer, an der Umfrage teilzunehmen, auslöste.

5. Sichtweisen von „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“

„Es wäre sehr einfach, wenn man ein Audiogramm nehmen könnte und sagen könnte: ‚Okay, Audiogramm schaut so aus und das Kind gehört dort hin... und das läuft leider so nicht.‘“ (Schulleiterin, Interview)

In diesem Kapitel werden einige zentrale Aspekte von Gehörlosigkeit bzw. Hörbehinderung diskutiert. Das Kapitel ist in zwei Themenschwerpunkte gegliedert: Einführend wird die üblicherweise verwendete *Terminologie* bezüglich hörbehinderter Menschen kritisch analysiert und es werden die den Begriffen zugrunde liegenden Bedeutungen und die damit zusammenhängenden *Implikationen* erklärt. Darauf folgend wird die *Negation*, also Verleugnung, von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung auf unterschiedlichen Ebenen thematisiert und daran anschließend die Frage der *Selbstbestimmung* erörtert. Dies inkludiert Selbstbestimmung auf individueller Ebene und auch, inwieweit strukturelle Bedingungen diese ermöglicht bzw. verunmöglicht. Schließlich wird in diesem Kapitel der *zielgruppenadäquate Umgang* mit hörbehinderten Kindern im Schulsystem hinterfragt.

5.1 Terminologie

Für die vorliegende Untersuchung, insbesondere für die Gruppe, die im Zentrum der Untersuchung steht, sind eine Reihe von Termini in Verwendung, die hier knapp und klärend besprochen werden sollen.

Hörbehinderung ist ein *Überbegriff* für den synonym auch **Hörstörung** oder **Hörschädigung** verwendet wird. Wir halten jedoch diese beiden Begriffe aufgrund des zweiten Teil des Kompositums (Störung, Schädigung) für unnötig wertend und verwenden in diesem Text daher durchgehend ‚Hörbehinderung‘. Gemeinhin wird zwischen prä- und postlingualer Ertaubung differenziert. Von postlingualer Ertaubung wird gesprochen, wenn die Hörbehinderung erst nach dem Spracherwerb eintritt, z.B. **Altersschwerhörigkeit** und **Hörsturz**. In der vorliegenden Untersuchung ist die Gruppe der postlingual Ertaubten nicht relevant.

Im medizinischen Paradigma wird zwischen der „Schwere“ der Hörbehinderung unterschieden und in **leicht-** (20 bis 40 dB Hörverlust), **mittel-** (40 bis 60 dB), und **hochgradige** (70 bis 90 dB) **Schwerhörigkeit** eingeteilt. **Taub, an Taubheit grenzend** bzw. **gehörlos** ist in diesem Schema, wer über 90 dB Hörverlust hat¹⁹ (nach Leonhardt 2002:54). Menschen, die in ihre Cochlea ein Implantat eingesetzt bekamen, d.h. denen ein digitales Hörgerät operativ eingepflanzt wurde, werden unterschiedlich benannt. Sie sind weiterhin hörbehindert, nur eben **CI-TrägerInnen**.²⁰ Ihr Hörstatus mit dieser Hörhilfe ist individuell sehr

¹⁹ Es gibt verschiedene Einteilungen. Da die Terminologie in diesem Text nicht auf der Einteilung nach dB Hörverlust aufbaut, wird hier nicht näher spezifiziert.

²⁰ Das Hirnstammimplantat/Auditory Brainstem Implant (ABI), die neueste medizinisch-technische Entwicklung, wird in der vorliegenden Studie nicht behandelt, da wir weder durch Kinder noch durch

verschieden, es können daher keine allgemeingültigen Aussagen gemacht werden, welcher Gruppe (leicht-, mittel-, hochgradig hörbehindert) CI-TrägerInnen generell zuzurechnen sind. Sie werden z.B. **gehörlos-mit-CI**, **schwerhörig-mit-CI**, **CI-Implantierte** oder **CI-TrägerInnen** genannt.

Im vorliegenden Text wird aufgrund der Diversität der untersuchten Zielgruppe und der Gültigkeit der meisten Aussagen für gehörlose und hörbehinderte Menschen durchgehend der Sammelterminus „gehörlos/hörbehindert“ verwendet. Der Zugang ist, wie im Kapitel „Grundannahmen“ beschrieben, kein defizitär-medizinischer, sondern ein sprachwissenschaftlicher, der nicht vorrangig die physiologische Besonderheit, jedoch die kulturell-sprachliche Identität und Zugehörigkeit beachtet und Diversität achtet.

Eine weitere Gruppe, die im Klientel von Gehörlosenschulen im Anstieg begriffen ist, sind Kinder mit peripheren Hörbehinderungen und auditiven Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen (**AVWS**):

„Eine AVWS liegt vor, wenn zentrale Prozesse des Hörens gestört sind. Zentrale Prozesse des Hörens ermöglichen u.a. die Analyse von Zeit-, Frequenz- und Intensitätsbeziehungen akustischer Signale und der binauralen Interaktion (z.B. zur Geräuschlokalisierung und Lateralisation und zur Störgeräuschbefreiung). Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörungen können isoliert oder in Kombination mit anderen Störungen (z.B. Aufmerksamkeitsstörungen, Hyperaktivität, Lernstörungen, Störungen der Speicher und Abruffunktionen von Gedächtnisfähigkeiten, Spracherwerbsstörungen, Einschränkung der allgemeinen Intelligenz) oder als Symptom solcher Störungen vorliegen. Etwa 2-3% aller Kinder sind von einer AVWS betroffen.“ (Stadt Münster Gesundheitsamt 2004:84)

Aufgrund der Tatsache, dass diese Kinder mit AVWS gesprochene Sprache hören können und Schwierigkeiten in der Verarbeitung haben, wurde diese Gruppe aus der vorliegenden Untersuchung ausgenommen. Ob die gemeinsame Beschulung von hörbehinderten und AVWS-gestörten Kindern, wie sie derzeit praktiziert wird, sinnvoll ist, sei dahingestellt.

Gehörlosigkeit kann - wie eben beschrieben - als Sinnesbehinderung und messbares Defizit im Hörvermögen eines Menschen betrachtet werden. Gehörlosigkeit kann aber auch als kulturelles und linguistisches Phänomen mit Auswirkungen auf (Gruppen-)Identität verstanden werden. Tatsächlich formen nur jene hörbehinderten Menschen eng vernetzte, stetig kommunizierende, traditionsreiche Gruppen, die sich als ‚gehörlos‘ betrachten. Die Zugehörigkeit zu Gehörlosengemeinschaften ist nicht über das

PädagogInnen damit konfrontiert wurden. Zum ABI und seiner Anwendung bei Kindern siehe Bender (2007).

Hörvermögen/Hörunvermögen reguliert. Zugehörigkeit bzw. Affinität wird durch die Gebärdensprachkompetenz der Einzelperson bestimmt.

Der Europarat ist in seinen Expertenpapieren und anderen Dokumenten davon abgekommen, von „Deaf“ (gehörlos) zu sprechen, sondern nennt die Betroffenen seit einigen Jahren „Sign Language Users“ (GebärdensprachbenutzerInnen). Als Sprachminderheiten haben Gehörlosengemeinschaften in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit von MinderheitensprachforscherInnen und ExpertInnen für Bilingualität erlangt, die erkannt haben, dass die existierende Sprachminderheiten-Terminologie und zahlreiche für Minderheiten analysierte Entwicklungen auch für Gehörlose zutreffend sind.

“For the moment, it is important to recognize that Deaf people (like many hearing bilinguals) form relatively **disadvantaged language minorities** and have certain things in common with hearing, language minority individuals and groups. Deaf people often have their own language **community** (e.g. Deaf clubs) and will typically wish to identify with that Deaf cultural community (Burch 2000; Ladd 2003; James and Woll 2001). Sometimes, they have been required to attempt to assimilate into the hearing community (Jankowski 1997; Wrigley 1996). Those with a hearing loss vary in their identification, sometimes identifying with Deaf people, other times with hearing people, sometimes with both groups with many possible variations.” (Baker 2006:371, Hvh.i.O.)

Mitgliedschaft zur Gemeinschaft bedeutet in Österreich, ÖGS zu verwenden, in einer mehrsprachigen Lebenssituation zu sein und am Schutz der Rechte aller Mitglieder interessiert zu sein. „Das bedeutet nicht, dass alle die gleichen Vorstellungen haben müssen, aber es wird darüber diskutiert und alle verstehen, dass es für die Gemeinschaft eine sehr wichtige Sache ist“, zitiert der Generalsekretär des ÖGLB Carol Padden (Huber, E-Mail).

So kommt es beispielsweise, dass hörende Kinder gehörloser/hörbehinderter Eltern oft Mitglieder dieser Gemeinschaften sind, sehr selten jedoch hochgradig Hörbehinderte, die keine Gebärdensprachkompetenz haben. HörgeräteträgerInnen, die telefonieren können, jedoch als bevorzugte und barrierefreieste Sprache eine Gebärdensprache ansehen, können wiederum Mitglieder von Gehörlosengemeinschaften sein.

All dies deutet darauf hin, dass Gehörlosengemeinschaften Sprachgemeinschaften und keine ‚Schicksalsgemeinschaften‘ sind, wie der Anthropologe Breivik (2005) auf Basis der Analyse von gegenwärtigen Lebensgeschichten resümiert:

„Deaf people, as sign language users, make up linguistic minorities. In each of these minorities, there are developed traditions and ways of being, characteristic of that community but with many cultural aspects in common. Differences in this respect mostly are due to local and national, past and present differences, which in various degrees have limited or hampered the establishment of social bonding between deaf people. The longstanding Deaf practice of transborder cooperation and congregation, such as the World Congresses and the Deaflympics, is increasingly embraced by Deaf people around the globe. The sense of global

connectedness is also fuelled by increased contact, both face-to-face and virtually, through the Internet.” (Breivik 2005:185)²¹

Es gibt einige medizinisch volltaube Menschen, die aber kein Interesse daran haben, an der Gebärdensprachgemeinschaft teilzunehmen. In der Fachliteratur werden sie ‚oral deaf‘ (das heißt also lautsprachorientierte Gehörlose) genannt. Marschark et al. (2002) merken an, dass es zum Leben einer etwaigen „oral deaf community“ (lautsprachorientierten Gehörlosengemeinschaft) – im Unterschied zu der sehr gut belegten und erforschten „Deaf community“ (Gehörlosengemeinschaft) – keine Studien gibt, sondern lediglich einzelne Autobiographien von Einzelpersonen und führen dies darauf zurück, dass die Hauptidentität von lautsprachorientierten Personen eben eine möglichst hörende sei, eine assimilierte, die nicht danach trachtet, eine eigene, spezifische Identität und Gruppenidentität zu entwickeln. (Beispiele: Tucker 1996, Bollag 2006, Kisor 1990 ‚Junge Stimmen - die österreichische Plattform für „erwachsene hörgeschädigte Menschen, die lautsprachlich untereinander kommunizieren“.²²) Nichts desto trotz verwundert das Fehlen von spezifischer Forschung, da „oral deaf“ Menschen – in den USA – zwei potente Unterstützer-Organisationen haben:

“This situation may reflect oral deaf individuals striving to be assimilated into the hearing world, but given the existence of social-political organizations like Self Help for the Hard of Hearing (SHHH) and the AG Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing, the lack of documentation is surprising.” (Marschark et al. 2002:141f)

Gehörlosengemeinschaften hingegen sind weltweit und national in vielen Ländern der Welt dokumentiert, wobei internationale Analysen möglicherweise aussagekräftiger sind, da die Gemeinschaften selbst traditionellerweise stark international vernetzt sind und in dem Zusammenhang daher auch oft von einer „global society“ und länderübergreifenden Kollektividentität gesprochen wird²³. Breivik (2005) weist darauf hin, dass es unter anderem dieses Merkmal ist, das die Gehörlosengemeinschaft abweichend von anderen Entwicklungen im Behindertenbereich charakterisiert:

“The Deaf communities have, however, for a long time seen themselves as cultural. (...) In disability politics, the establishment of Disabled People’s International (DPI) in 1981 is seen as an indication of something new. That ‘which distinguishes new movements from others, is that they raise important issues for the global community to deal with, not simply for the nation states’ (Campbell and Oliver 1996, 174). This newness holds quite well for the transnational disability movement, but not necessarily for the Deaf movement. The Deaf community has always been a step ahead of other disability groups in organizational tradition and cultural awareness, and extensive ‘contact among Deaf people from different nations probably dates from the first International

²¹ Auf Englisch wird die Unterscheidung zwischen medizinisch als nicht-hörend eingestuft Menschen und GebärdensprachlerInnen durch die Schreibweise deaf (nicht-hörend) und Deaf (nicht hörende/r GebärdensprachlerIn) sichtbar gemacht.

²² www.oessh.or.at/jungestimme/ (30. August 2007)

²³ Paddy Ladd beim Weltkongress der World Federation of the Deaf (WFD) am 16. Juli 2007

Congresses of the Deaf, beginning in Paris in 1889' (Lane, Hoffmeister, and Bahan 1996, 207)." (Breivik 2005:200)

Ladd (Vortrag beim WFD-Kongress in Madrid, Juli2007) verwendet neuerdings die Formulierung „Sign Language People“, was die Tatsache, dass es sich um ein Kollektiv handelt, viel klarer macht.

Wie sehr die Dynamik von Geschichte, Kultur und Gesellschaft mit dem Zugehörigkeitsgefühl zur ÖGS-Gemeinschaft zu tun hat, wird in der folgenden Aussage deutlich: „Ich persönlich denke, es war nicht so als ob ich damals vor der Wahl gestanden bin, Mitglied einer Gemeinschaft zu werden oder nicht. Sondern die Geschichte und die Gesellschaft und ihre Kultur hat so beeinflusst, wie sich Gruppen bilden...“ (Huber, E-Mail)

In Bezug auf den pädagogischen Bereich hat all dies große Relevanz: *Gehörlose/hörbehinderte* Kinder und Jugendliche, die gebärdensprachkompetent sind, haben den Vorteil, dass es eine existierende Gemeinschaft mit einer Gruppenidentität gibt. *Schwerhörige* Kinder und Jugendliche, die rein lautsprachlich orientiert sind, finden keine oder weniger gefestigte derartige Strukturen und Gruppen vor, zu denen sie sich zugehörig fühlen und zählen können. Meist gibt es im Schwerhörigenbereich Selbsthilfegruppen ähnelnde Angebote, jedoch nichts annähernd so etabliertes und international Organisiertes wie Gehörlosenvereine.

Aus der starken Gruppenidentität und -zusammengehörigkeit und der ausgezeichneten Selbstorganisation bzw. Interessensvertretung gehörloser/hörbehinderter ÖsterreicherInnen ergibt sich für Hörbehinderte, die nicht ÖGS beherrschen und sich der Gehörlosengemeinschaft nicht zugehörig fühlen, jedoch in der rein hörend-sprechenden Gesellschaft eindeutig behindert sind/werden, ein Dilemma, das dieser schwerhörige Pädagoge beschreibt:

„Weil wir, die Hörbehinderten, sind in der Grauzone. Und das sind auch unsere Kinder. Das heißt, sie können nicht sprechen oder mitsprechen und vor allem alle Zusatzinformationen, die halt so zwischen Tür und Angel passieren, ja? Wie während einem Lachen noch zusätzlich was reinkommt, ja? Das kriegen wir nicht mit. Auf der anderen Seite Gehörlosigkeit, wenn die von klein auf schon gebärdend aufwachsen, das heißt, es kann Störgeräusche sein, es kann durch Wände sein, braucht nur eine Glasscheibe, da kann ich noch kommunizieren. Das heißt also: Die haben ihre Sprache, ihre Welt, die Hörenden haben ihre Sprache - und wir stehen in der Mitte drin. Wir können dort nicht mit und wir können da nicht mit.“ (Pädagoge, Interview)

Wenn wir davon ausgehen, dass es ca. 8-10.000 Gehörlose in Österreich gibt, aber insgesamt ca. 442.500 Hörbehinderte²⁴, dann besteht dieses Problem der „Grauzone“, wie

²⁴ Das sind all jene Menschen, die auf die Frage „Können Sie ohne Hörgerät oder andere Hörhilfen klar hören, was in einer Unterhaltung mit mehreren Personen gesprochen wird?“ mit „Nein“

der Sprecher es nennt, für viele. Über Kinder/SchülerInnen liegen keine genauen Zahlen vor, jedoch ist absolut sicher, dass hier ebenfalls beide Gruppen vertreten sind, und so können wir annehmen, dass dieses „in der Mitte“ stehen auch für viele SchülerInnen der Fall ist.

„Während Gehörlosigkeit ein Gruppenproblem ist, stellt sich die Schwerhörigkeit eher als Individualproblem dar. Gehörlose Menschen haben mit der Deutschen Gebärdensprache [oder einer anderen Gebärdensprache, Anm.d.Verf.] eine eigenständige Kommunikationsbasis. Schwerhörigen Menschen fehlt eine solche gemeinsame Kommunikationsbasis. Sie müssen sich immer wieder neu auf unterschiedliche Hörsituationen, auf Personen und kommunikative Bedingungen einstellen. Nicht nur dass sie oftmals nicht oder nur teilweise verstehen, sie fühlen sich auch mit ihrem Handicap nicht verstanden.“ (Müller 2006:211f)

Gelöst werden kann dieses Problem ganz offensichtlich nicht durch noch exaktere Audiogramme oder klar abgegrenzte Dezibel-Kategorien, also durch messende Verfahren, die Menschen nach ihrem Hörstatus eindeutig zuordnen. Vielmehr braucht es eine pädagogische Reaktion auf diesen Umstand, die im Sinne der Selbstbestimmung und Handlungsmöglichkeiten konzipiert ist. Diese Reaktion kann beinhalten:

- Aufzeigen von Möglichkeiten und Vielfalt an Lebenskonzepten für alle hörbehinderten SchülerInnen.
- Erlernen eines selbst bewussten und ungehemmten Umgangs mit dem eigenen ‚Sein‘.
- Trainieren des aktiven Einforderns von notwendigen Adaptionen und Anpassungen der Umwelt um Behinderung einzugrenzen.

Die Verantwortung dafür, diese Prozesse zu ermöglichen, liegt bei Eltern bzw. dem schulischen Umfeld. Eltern hörbehinderter Kinder werden jedoch nur manchmal zu ExpertInnen in Sachen ‚Hörbehinderung‘. Viele Bereiche können sie aus inhaltlichen oder emotionalen Gründen schwer bewältigen oder abdecken. Oftmals sind sie auf das Wissen von BeraterInnen und/oder PädagogInnen angewiesen bzw. haben keinen Zugang zu Informationen. Um Eltern, die meist selbst keinerlei Lebenserfahrung als hörbehinderte BürgerInnen haben, zu entlasten, erscheint es sinnvoll, diese obigen Prozesse im Bereich der Schule zu platzieren. Weiters erscheint angezeigt, diese Bereiche (Lebenskonzepte, Selbstbild-Fremdbild, Wahrnehmen und Wahren eigener Bedürfnisse) fix im Curriculum der Schule für Hörbehinderte zu verankern und es als eine schulische Aufgabe zu erachten und diese im Rahmen des Unterrichts zu thematisieren.

geantwortet haben. Mit Hörgerät sind dies übrigens 204.100 ÖsterreicherInnen (Statistik Austria 2007:134, 135) GebärdensprachbenutzerInnen wurden bis dato in Österreich nicht statistisch erhoben.

Zur Frage der Einheitlichkeit in der Verwendung von Termini ist festzustellen, dass unter PädagogInnen in Österreich wenig Klarheit und wenig Einheitlichkeit herrscht.

Ein Pädagoge stellt auf die Frage, wer für ihn ‚gehörlos‘ sei, sein Verständnis von ‚Gehörlosigkeit‘ positiv dar, nämlich als bilinguale Sprachidentität mit L1 ÖGS:

„Ja, dass die Erstsprache die Gebärdensprache ist, das heißt, dass er einfach... ich sehe immer Sprache als Kultur. Als als Wert. Ja? Und dann kommt natürlich die Lautsprache dazu, denn wir sind eine sprechende Welt. Wir sind eine hörende Welt. (...)“ (Interview 22)

Mit seiner klar sprachorientierten Antwort positioniert er sich in einen Kanon von internationaler Fachliteratur, die Gehörlosigkeit vor allem als kulturell-linguistisch bedeutsam sieht.

Die schriftliche Befragung der SchulleiterInnen über die an ihrer Schule und der LandesschulinspektorInnen über die im Amt verwendete Terminologie ergab jedoch eine anders gelagerte, breite und ganz offensichtlich nicht standardisierte Handhabung der Begrifflichkeiten (siehe auch Analyse der schuleigenen Homepages, Kapitel 4). Gefragt wurde, welche Termini (zur Wahl standen: hörbehindert, gehörlos, schwerhörig, hörgeschädigt, andere) verwendet würden und was sie bedeuten. Es lässt sich erkennen, dass keine Einheitlichkeit herrscht (siehe Tabelle 3). Die Erhebung macht weiters deutlich, dass in österreichischen Gehörlosenschulen – bis auf eine Ausnahme – Sprachverstehen und Sprachwahrnehmung ausschließlich als auditiv möglich oder sinnvoll verstanden wird. Auch lässt sich eine eher unsystematische Kategorisierung in Bezug auf Hörvermögen einerseits und auf Spracherwerb/Sprachwahl/Sprachverwendung andererseits feststellen. (Zum Thema Spracherwerb siehe Kapitel 6 und 7.2.1).

	Verwendete Bezeichnungen	Bedeutungen
Schule Salzburg	hörbehindert	„alle hörbehinderten Kinder (unterschiedl. Grad)“
	gehörlos	„hochgradige Hörbehinderung, Gebärdensprache Sprachmittel“
LSI Salzburg	hörbehindert	„alle Formen der Hörbehinderung“
	hörgeschädigt	„Lautsprache“
Schule Wien	hörbehindert	40 bis 95+ dB
	gehörlos	„an Taubheit grenzend, lautsprachlich nicht förderbar“
	schwerhörig	„alle Hörbehinderten, die nicht gehörlos sind“ inklusive Ausdifferenzierung in leicht-, mittel-, hochgradig
	hörgeschädigt	„synonym für hörbehindert“
	AVWS Cochlear implantierte Kinder	
LSI Wien	<i>Keine Antwort auf diese Frage.</i>	<i>Verweis auf Wiener Schulen.</i>
Schule Tirol	gehörlos	„Sprache kann trotz elektroak. Verst. nicht wahrgen.“
	schwerhörig	„Rest“
	hörbeeinträchtigt	„alle Formen von Hörbeeinträchtigung“
LSI Tirol	hörbehindert	-
	hörgeschädigt	-
Schule Vorarlberg	gehörlos	„der trotz Ausstattung techn. Hilfsmittel Sprache mit visuellen Mitteln aufnimmt“
	schwerhörig	„der mit Hörhilfen ausschließlich Sprache über das Ohr aufnimmt“
LSI Vbg.	<i>Keine Antwort.</i>	<i>Keine Antwort.</i>
LSI Kärnten	hörbehindert	„Hörschädigung“
	gehörlos	„über 80dB Hörverlust“
	hörgeschädigt	„synonyme Verwendung hörbehindert“
	CI	CI
Schule Stmk.	<i>Keine Antwort.</i>	<i>Keine Antwort.</i>
LSI Steiermark	gehörlos	„Sprachwahrnehmung über das Ohr nicht möglich“
	schwerhörig	„Sprachwahrnehmung über Ohr möglich“
LSI Burgenland	<i>Keine Antwort auf diese Frage.</i>	<i>Keine Antwort auf diese Frage.</i>
Schule OÖ	<i>Keine Antwort.</i>	<i>Keine Antwort.</i>
LSI OÖ	hörbehindert	„alle Hörgeschädigten“
	gehörlos	„>95db“
	schwerhörig	„>30 bis ≤ 95“
	hörgeschädigt	--
	Andere	„Resthörig“

Tabelle 3: Schriftliche Angaben von GehörlosenschulleiterInnen und LandesschulinspektorInnen über verwendete Terminologie und deren Bedeutung. (Anmerkung: Die fehlenden Bundesländer/Schulen nahmen nicht an der schriftlichen Erhebung teil.)

Besonders im Hinblick auf Cochlear implantierte Kinder ist die Inkonsistenz in der Terminologie und die Unklarheit, ob nach Hörstatus oder Sprachkompetenz kategorisiert wird, problematisch:

Interviewerin: Kann man sagen, dass CI-implantierte Kinder nicht mehr gehörlos sind?

„Sicher nicht. Wir haben Kinder, die Cochlea-implantiert werden und das läuft super gut und denen geht's gut. Und dann gibt es andere, bei denen das gemacht wird und man denkt sich: Und das war's? Was war das jetzt?“
(Schulleiterin, Interview)

Dass durch die Hörhilfe CI erreichte, im Schulkontext sinnvoll verwendbare Hörvermögen ist individuell völlig verschieden, wie die oben zitierte kritische Aussage der Schulleiterin – die sich mit der Fachliteratur deckt - zeigt. Von einem verlässlich erreichten, eigenen ‚Hörstatus CI‘ kann also nicht die Rede sein. Weiters gibt es keinerlei Anhaltspunkte oder Sicherheit darüber, welche Ausmaße des auditiven Lautspracherwerbs ein CI einem Kind ermöglichen wird (siehe Szagun et al. 2006). Von CI tragenden Kindern wird meist erwartet (und in ihrer Förderung angestrebt), dass sie in Bezug auf ihr Hörvermögen und ihre Sprachentwicklung so ‚hörend wie möglich‘ sein sollen. Garantien dafür gibt es absolut keine.

„Es ist dringend erforderlich, die Erwartungen an den Spracherwerb von Kindern mit CI auf ein realistisches Maß zu bringen. Ein Kind mit CI bleibt auch beim Tragen des CI beeinträchtigt in seiner Hörfähigkeit und ist gehörlos, sobald das CI ausfällt. Wie stark die Hörbeeinträchtigung ist und in welcher Weise sie den Spracherwerb möglich macht, ist im Einzelfall nicht vorhersagbar, weil wir nicht alle Faktoren, die den Spracherwerb bei CI-Kindern beeinflussen, kennen.“
(Szagun et al. 2006:14ff)

Aus diesem Grund wird das CI aus einer kulturell-linguistischen Perspektive von vielen WissenschaftlerInnen sehr kritisch gesehen:

“Both integration and oralism have received particular ideological support from the latest of science’s technological and surgical ‘miracles’. The assumptions that science can ‘overcome’ the assumed pathology of deafness and that oral education is both viable and desirable have intensified since the development of the cochlear implant, which claims to provide hearing for those who do not find hearing aids useful.” (Branson und Miller 2002:224)

Für den Schulbereich bedeutet dies die Existenz einer weiteren Gruppe, die sich „zwischen den Stühlen“ oder „im Graubereich“ (Pädagoge, s.o.) befindet. Denn: Kinder mit CI werden bis zur Einschulung lautsprachlich gefördert und es wird erwartet, dass diese Kinder in der Schulzeit lautsprachorientiert gut bedient sind. Faktisch entspricht dies aber nicht den Tatsachen und jene CI-Kinder, die keine altersgemäße Sprachentwicklung hatten, werden in diesem System keine optimalen Angebote vorfinden. Laut der Langzeitstudie von Szagun et al. 2006 sind dies mehr als die Hälfte.

Dass nicht nur der Wirksamkeit, sondern auch der Haltbarkeit des Geräts nicht überall voll vertraut wird bzw. sich langfristig denkende PädagogInnen nicht darauf verlassen wollen, zeigt diese Aussage einer niederösterreichischen Schulsrätin:

„Wenn ich gehörlos bin, brauche ich eine Gebärde und ich denke mir auch, auch die Implantierten, den implantierten Kindern zumindest als Zweitsprache anzubieten. Was ist wann das, das ist ja nicht erforscht, ob das ewig hält, nicht. Was ist wenn das ganze System einmal ausfällt?“ (LSI und Schulsrätin, Interview)

So unberechtigt ist ihre Sorge nicht: Die meisten Firmen geben 10 Jahre Garantie und „Anhand von Studien kann man im Allgemeinen davon ausgehen, dass ein Implantat 20 Jahre funktioniert, dies bedeutet für die meisten Cochlea-Implantat-Träger mindestens eine Reimplantation in ihrem Leben.“ (Appel 2004:55)

Es gibt einige wenige CI-tragende SchülerInnen, die – solange ihr Gerät keinerlei Defekte hat und die Batterie frisch ist – tatsächlich agieren, lernen, sprechen, hören können ‚wie Hörende‘. Die allermeisten verhalten sich jedoch „normalerweise wie mittel- bis hochgradig schwerhörige Kinder“ (Marschark et al. 2006:512). In jedem Fall wurde deutlich, dass die Notwendigkeit besteht, einerseits zu diskutieren, welche Bezeichnungen für CI-tragende SchülerInnen angemessen sind, und andererseits mit den Definitionen äußerst sensibel und vorsichtig zu sein. Die folgende Lehrerin bezeichnet die gegenwärtige Situation mit dem Wort „Definitionsdefizit“:

„Ja das ist ein Begriffsstreit, nicht? Ich meine, es gibt den [Name eines Linguisten], der von ‚hörenden Gehörlosen‘ spricht, ja? Es ist ein sehr schwieriges Thema, denke ich mir. Also ich würde bei einem CI-Kind auch nicht mehr von einem ‚gehörlosen‘ Kind sprechen, muss ich auch ganz ehrlich sagen. Weil wenn du dir die Kinder anhörst, wie die sprechen im Normalfall, dann ist das einfach so, dass du aufgrund der Sprache nicht mehr hörst, dass sie hörbehindert sind, also es herrscht ein Definitionsdefizit, sage ich mal.“ (Interview 16)

Es erscheint im Sinne der Kinder, dass die Bedeutung von **gehörlos-mit-CI** neu überdacht wird. Angesichts der extrem großen Bandbreite an möglichen Spracherwerbsprozessen und Lernkarrieren wäre es denkbar, gerade für diese Gruppe das pädagogische Grundprinzip des „alle-Möglichkeiten-Offenhaltens“ anzustreben. Eventuell sind es genau Kinder mit CI, für die bilinguale Kompetenzen angestrebt werden sollten, damit sie – wenn Klarheit darüber herrscht, was ihre *eigene* Präferenz ist – Gruppenzugehörigkeiten und z.B. Identitäten und Sprachverwendung selbstständig regulieren können.

5.1.1 Implikationen von verschiedenen Formen der Hörbehinderung

Zweifellos bedeutet eine Hörbehinderung in vielen Bereichen des Lebens behindert zu sein/zu werden. Für viele Alltagstätigkeiten haben sich die meisten hörbehinderten

Menschen routinierte Kompensationsstrategien angeeignet (Blinkklingel, Vibrationswecker, Zettel und Bleistift, Augenmerk auf andere Menschen, Fax, SMS, Chat, Bildtelefon, etc.). Für das gesamte Leben prägend und bestimmend ist jedoch nicht, ob ein Kind Umweltgeräusche, z.B. Vogelgezwitscher, hört oder nicht, sondern die Frage, ob und welche Auswirkungen die Hörbeeinträchtigung auf den natürlichen, ungesteuerten Spracherwerb hat. Insofern unterscheiden sich die oben besprochenen, unterschiedlichen Gruppen der Hörbehinderten im Hörstatus und im Hinblick auf die Gruppenzugehörigkeit, die relevanteste Unterscheidung betrifft jedoch ihre verschiedenartigen Spracherwerbsprozesse (z.B. Erwerb von syntaktischen Regeln, Morphologie und bedeutendem Wortschatz).

Generell gilt, dass grundlegende Prozesse des Spracherwerbs bei einer altersgemäßen Entwicklung abgeschlossen sein sollten, bevor Kinder in die Schule gehen. Faktisch ist die Frage des Spracherwerbs und der altersgemäßen Sprachkompetenz jedoch der Dreh- und Angelpunkt der Hörbehindertenpädagogik. Denn Hörbehinderungen werden noch immer nicht sofort erkannt und diagnostiziert, bzw. erhalten Kinder Hörhilfen und dann wird auf den Einsatz des Lautspracherwerbs gewartet, ohne dass sinnlich zugänglicher Gebärdensprachinput geboten wird. So haben PädagogInnen ständig mit hörbehinderten Kindern zu tun, die keine altersgemäßen Sprachkompetenzen haben. Im Kontrast dazu berichteten mehrere PädagogInnen, dass der Deutschspracherwerb ausschließlich durch ÖGS stattfand. Folgende Lehrerin, die hörende und gehörlose/hörbehinderte Volksschulkinder gemeinsam unterrichtet, wurde wie alle anderen LehrerInnen, deren Klassen wir besuchen durften nach der Rolle und der Wichtigkeit von ÖGS in ihrem Unterricht befragt. ÖGS ist für sie nicht nur eine „sehr, sehr“ wichtige Ressource im Unterricht, sie beschreibt ÖGS auch als Zugang zu Deutsch für jene Kinder, die durch auditiv-verbale Förderung Deutsch nicht erlernten:

„(...) zwei Kinder, die wären ohne Gebärdensprache eigentlich gar nicht zur Sprache gekommen, weil die haben ja jahrelang im Kindergarten und in der Schule schon Förderungen gehabt, aber nur lautsprachliche, da ist nichts entstanden, das war eigentlich der sprachliche Zugang, ja.“ (Interview 15)

Altersgemäße Sprachkompetenz hat derart große pädagogische Relevanz und immense schulische Bedeutung, dass dieses Thema in einem eigenen Kapitel besprochen wird, siehe Kapitel 6.

5. 2 Negation

Unsere Recherchen in gehörlosenpädagogischen Institutionen und Hinweise in Interviews deuten darauf hin, dass ‚Negation‘ von Hörbehinderung, also Verleugnung oder Verneinung, ein wichtiges Thema ist. Negation als Strategie im Gehörlosenbildungswesen ist in zweierlei Hinsicht auffallend: Der Terminus ‚gehörlos‘ wird bewusst vermieden, und es herrscht eine elterliche Tendenz zur Leugnung/Verdrängung der Hörbehinderung ihrer Kinder.

Eine derzeitige Leiterin einer Gehörlosenschule postuliert „Definition, wonach Gehörlosigkeit schon dann vorliege, wenn Lautsprache vom Kind nicht mehr eigenständig erworben werden kann“ wird von derselben „abgelehnt“, „weil dabei die heute zur Verfügung stehenden Hilfsmittel außer acht gelassen werden.“ (Strohmayer 1995:19). Dieser Technikglaube wurde uns auch von vielen LehrerInnen berichtet und trägt dazu bei, dass Gehörlosigkeit als etwas ‚Vermeidbares‘ gesehen wird. Offensichtlich wird Technik auch über individuelle Bedürfnisse sowie sprachliche und kulturelle Aspekte gestellt und als Grundlage für Hörbehindertenpädagogik gesehen.

Wir mussten feststellen, dass es eine breit angewandte Strategie seitens SchulleiterInnen gibt, den Terminus ‚gehörlos‘ zu vermeiden. Man sprach von „einer neuen Generation“ (Interview Schulleiterin), die mit Hilfe der Technik ganz anders sei. „Der typische Gehörlose, wo keine Zusatzschwäche hat, wie es früher auf die Welt gekommen ist, der verschwindet allmählich oder wird, wenn er da ist, wird er sofort implantiert und geht sowieso in die Integration“ (Zentrumsleiter, Interview). Man erklärte uns, es gäbe an Schulen bzw. in ganzen Bundesländern keine SchülerInnen mehr, die man als „gehörlos“ bezeichnen könne bzw., dass „typisch taubstumme Kinder, wie sie sprechen und so“ (Schulleiter, Interview) gar nicht mehr bekannt seien. Das soll offenbar bewirken, dass all jene Themen, die für *gehörlose* SchülerInnen virulent sind, grundsätzlich als nicht mehr aktuell bestehend abgetan werden können. Diese Negation hat sogar Auswirkungen auf das Selbstverständnis und die als notwendig erachteten Kompetenzen derselben. Die folgende Lehrerin schildert die Einstellung ihrer KollegInnen zur Frage, ob diese in ihrer Selbstwahrnehmung ausreichend gebärdensprachkompetent wären:

„Es heißt: ‚Wir kriegen eh immer mehr Hörende, die Gehörlosen sterben ja eh aus‘, so auf die Art. ‚Jetzt brauch ich das auch nicht mehr‘, nicht?“ (Interview 17)

Dotter geht mit der Praxis der Umdeutung durch Umbenennung – die offenbar schon vor 10 Jahren deutlich erkennbar war - hart ins Gericht, in dem er dahinter ganz klar ideologisch-politische Interessen sieht:

„Ebenfalls mit einer Einschränkung, diesmal aber der Begriffsintensivierung wird im Fall der Gruppe der Gehörlosen selbst gearbeitet: Indem man die richtige Behauptung, fast alle Hörbehinderten, also auch die sogenannten Gehörlosen, besäßen Hörreste, mit der Illusion verbindet, daß Hörrest identisch mit Lautsprachperzeptionsfähigkeit sei, soll die Gruppe der ‚echt Gehörlosen‘ minimiert werden, sowohl was ihr politisches Gewicht als auch was eventuell für sie notwendige Maßnahmen betrifft. Diese Strategie wird noch verstärkt durch eine undifferenzierte Forderung nach weiterer Verbesserung der Hörhilfen, die von der oben angesprochenen Gleichsetzung ausgeht. Ähnliches gilt für die ziemlich weitgehende Ersetzung von ‚gehörlos‘ durch das abstraktere, extensionsverschiedene ‚hörbehindert‘. Damit wird einerseits die Verwendung des Terminus ‚gehörlos‘ minimiert, andererseits der Eindruck erweckt, als hätten alle ‚Hörbehinderten‘ dieselben Probleme.“ (Dotter 1996:35)

Diese Formen der Negation sind im Kontext großer Entwicklungen zu sehen, die Branson und Miller (2002) als „Medizinalisierung“ bezeichnen und deren vorrangiger Effekt das ‚divide et impera‘ (‚teile und herrsche‘) ist:

“The medicalization of the deaf person continues to individualize and alienate, cutting the deaf child off from potential contact with the Deaf community and with access to the world through sign languages. At no time in our history has there been more overt stress on the miraculous abilities of science to cure deafness. The new performers at conferences of teachers of deaf students are like the performers of past centuries, deaf people who speak for the entertainment of the audience, but now, the miracle involves not only speaking but also hearing.”
(Branson und Miller 2002:228)

Ein weiteres Phänomen der Negation zeigt sich z.B. im Bundesland Tirol, wo massiv integriert wird und nur mehr 11 hörbehinderte SchülerInnen an der dortigen Gehörlosenschule sind. Es wird wahrgenommen, dass sich etwas geändert hat, jedoch wird diesem totalen Funktionsverlust der Schule bzw. dem Ende einer wichtigen Enkulturationsstradition außer Hilflosigkeit und Verantwortungsablehnung nichts entgegengesetzt:

„Die Schule in Mils und der Gehörlosenverein waren ein wichtiger Boden für beides. Da haben die Kinder die Gebärdensprache gelernt. Nach Abschluss der Schule sind die Jugendlichen in den Gehörlosenverein gegangen. In Mils lernen die Kinder keine Gebärdensprache mehr, weil keine hörgeschädigten Kinder da sind, die gebärden. Das Internat war ein wichtiger Boden für das Erlernen und die Weitergabe der Gebärdensprache. Das ist jetzt nicht mehr möglich. Die Gehörlosen müssten jetzt darüber nachdenken, was man tun kann, damit hörgeschädigte Kinder die Gebärdensprache erlernen. Es ist nicht so, dass wir in der Schule oder im Internat die Gebärdensprache abgewürgt haben. Es ist kein Umfeld mehr vorhanden, wo sie diese Sprache lernen können.“ (Schulleiter, Interview)

Schwer erklärbar und auffallend ist, dass es nur die beiden westlichsten Bundesländer sind, in denen es laut SchulleiterInnen angeblich keine ‚gehörlosen‘ Kinder mehr gibt. Dass diese Tendenz nicht bundesweit herrscht, ist an den zunehmenden bzw. stabilen SchülerInnenzahlen der Gehörlosenschule in Salzburg zu sehen, die aktiv und engagiert der Dynamik des Funktionsverlustes der Gehörlosenschulen, die auf die drohende Schließung hinausläuft, bewusst Maßnahmen entgegengesetzt hat.

Weiters ist Negation in Bezug auf die elterliche Leugnung/Verdrängung der Behinderung ihrer Kinder ein Thema. Diese Negation hat sicherlich andere, nachvollziehbare, innerpsychische und soziale Gründe als die strategische Negation von SchulleiterInnen. Viele Eltern ‚wollen‘ nicht, dass ihr Kind hörbehindert ist. Dieses Nicht-wollen äußert sich zunächst im Nicht-wahrhaben-wollen und wird dann u.U. durch Verleugnung der Hörbehinderung zu erzwingen versucht. Und diese Verleugnungsstrategien können über Jahre und Jahrzehnte aufrecht erhalten werden.

Aus der teilnehmenden Beobachtung: Eine Lehrerin schilderte, dass die Mutter eines ehemaligen Schülers über ihren adoleszenten, voll gebärdensprachigen Sohn noch immer meint: „Ich versteh ihn ja eh“ und keine Notwendigkeit sieht, Gebärdensprache zu erlernen, um wirklich mit ihm kommunizieren zu können. Als die Lehrerin jedoch bei einem Freizeitereignis mit dem Sohn in ÖGS plauderte, fragte die Mutter ständig bei ihr nach: „Was hat er gesagt?“ (Interview 38)²⁵

Eine andere Lehrerin zweier hochgradig hörbehinderter, gebärdensprachiger Jugendlicher erzählt völlig erstaunt:

„Zu Beginn wusste ich das nicht, ich dachte die Eltern gebärden, da bin ich erst nach und nach draufgekommen.“ (Interview 39)

Die elterliche Verleugnung sowohl der Hörbehinderung als auch der Konsequenzen wurde uns von vielen PädagogInnen beschrieben, die ganz klar wahrnehmen, dass dies unter anderem unmittelbar zu Identitätsproblemen führt:

„Und was gar nicht gut läuft, was ich auch merke, das ist einfach wenn, wenn, wenn Kinder in ihrer Hörbehinderung alleine gelassen werden. Also, wenn man nur so tut, als ob, sie ja eh nicht hörbehindert sind. Da haben sie dann oft auch so ein, im Jugendalter dann schon eine Krise, und, also eine Identitätsfrage: ‚Wer bin ich eigentlich?‘“ (Schulleiterin, Interview)

Besonders virulent wird das Problem der Verleugnung oftmals bei Eltern von CI-tragenden Kindern.

„Natürlich gibt’s viele Eltern, die glauben: ‚Ich gebe meinem Kind ein CI und es hört und spricht.‘ Wenn wir dann sagen: Nein, so einfach ist das nicht....“
Interviewerin: Dann fragen sie jede Woche: Wann fängt es zu sprechen an?
„Ja richtig. Das erleben wir auch.“ (Schulleiter, Interview)

Wie weiter oben von Szagun et al. (2006) beschrieben fördert die Existenz medizinisch-technischer Verfahren wie dem CI (und die Werbestrategien der CI- Industrie) jene Tendenzen, die Hörbehinderung als ‚wegmachbar‘ oder ‚bewältigbar‘ missverstehen.

List (2007) weist darauf hin, dass der Diskurs der „Vermeidung“, der über die Eltern läuft, den Effekt von schwer zu beschreibenden Behinderungen hat:

„Versprechungen, die den hörenden Eltern (das sind 95% der Fälle) von der Chirurgie und Apparatedizin aktuell gegeben werden, zielen nicht nur darauf ab, Gehörlosigkeit im bisherigen Sinne überhaupt abzuschaffen - letztlich zugunsten von schwer abschätzbaren Mischformen akustischer und sozialer Behinderung.“ (List 2007:4)

²⁵ *Kursiv* sind jene Textstellen markiert, die Beobachtungen aus der Schulpraxis situativ und beschreibend darstellen.

Tatsächlich sind Cochlea implantierte Kinder nicht ‚hörend‘, sondern hörbehindert und haben genauso besondere Bedürfnisse, die nicht negiert, sondern wahrgenommen und respektiert werden sollten²⁶.

Über die Möglichkeit der Operation sagt die gehörlose Mutter einer gehörlosen Tochter: „Ich hab kurz darüber nachgedacht, aber dann entschieden, sie so zu akzeptieren wie sie ist.“ (Interview 9). An der Aussage dieser gehörlosen Frau wird deutlich, dass das CI durchaus mit dem Thema ‚Akzeptanz‘ des Kindes zusammenhängt. Keinesfalls möchten wir dadurch implizieren, dass alle Eltern, die ihr Kind einer Implantation unterziehen, das Kind nicht akzeptieren wie es ist. Wir halten es jedoch für sehr wichtig, das Thema eingehend, sehr bewusst und eventuell familienextern geleitet **vor** der Operation zu behandeln. Dies beinhaltet, dass Eltern über alle Aspekte der Operation und vor allem des postoperativen Prozedere informiert werden. Wir hörten mehrmals von PädagogInnen, dass Eltern glauben, ihr Kind würde aus der Narkose aufwachen und sprechen können. Die sich aus dem Nichteintreten ableitende Ungeduld und Enttäuschung dürften vor allem die Kinder abbekommen.

5.3 Conclusio

Die Erhebung und Analyse hat gezeigt, dass die im österreichischen Gehörlosenbildungswesen verwendeten Begriffe für Gehörlosigkeit und Hörbehinderung sehr stark von der medizinischen Sichtweise geprägt sind und v.a. die Termini ‚gehörlos/Gehörlosigkeit‘ stark eingeschränkt verstanden werden. Die Begriffe werden meist verwendet, ohne den kulturellen und linguistischen Aspekt mit einzubeziehen, was sich auch im Umgang von gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen und LehrerInnen widerspiegelt. Zugleich wurde deutlich, welche große Bedeutung die Terminologie und die Sichtweise von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung hat und dass beide tatsächlich weitreichende konkrete pädagogische Auswirkungen haben.

“As we have seen, deaf children of deaf parents acquire language in the same way that hearing children of hearing parents do. The language they speak is a *visual* one that lets them develop as speaking subjects and communicate without any handicap at all. Within their deaf family they lead a perfectly normal life. But professionals who deal with deafness completely disregard this fact; they simply deny that there is any such thing as a deaf person who is different in ways that can never be erased when it comes to vocal communication. They refuse to acknowledge the existence of a deaf population, and even avoid the term ‘deaf’: the children they treat are *hearing impaired* or *hard of hearing* – not at all similar to those ‘gesticulating’ deaf adults who weren’t fortunate enough to benefit from new hearing aid technology and speech rehabilitation techniques. (Bouvet 1990:115f, Hvh.i.O.)

²⁶ SchriftdolmetscherInnen, Untertitel, Spezialtelephone usw. Siehe auch Standards der Barrierefreiheit für gehörlose Menschen, ÖGLB (2006)

Die Vermeidung des Begriffes ‚gehörlos‘ als Strategie, Hörbehinderung und die damit verbundenen Bedürfnisse und kulturellen und linguistischen Aspekte zu verdrängen, scheint in vielen Schulen praktiziert zu werden. Etliche Personen in leitenden Positionen sind der Meinung, dass es immer weniger bzw. keine ‚gehörlosen‘ Kinder mehr gäbe und deuten das angebliche Kleinerwerden der Gruppe von ‚gehörlosen‘ Menschen als pädagogischen Auftrag. Es ist zu hinterfragen ob die Gruppe der Gehörlosen/Hörbehinderten tatsächlich durch medizinisch technische Maßnahmen kleiner wird - oder ob sie durch begriffliche Umdeutung verleugnet wird. Bouvet (1990) sieht diese Tendenz zur Verleugnung von Gehörlosigkeit als „extrem schädlich“ – auch für das Ziel der gesellschaftlichen Integration:

“We talk of integrating these individuals while denying them even the right to be deaf. Is it any wonder that the deaf suffer from a real lack of interaction and contact in a society that refuses to acknowledge them as they are?” (Bouvet 1990:88)

Medizinische, technische, linguistische, etc. Perspektiven schließen einander nicht inhaltlich aus und es erleichtert die Arbeit von PädagogInnen, wenn ihnen die Möglichkeiten der Sichtweisen auf das Phänomen Gehörlosigkeit/Hörbehinderung klar ist. Es sollte bei Diskussionen und Entscheidungen zuerst geklärt sein, auf welcher Ebene und aus welcher dieser Perspektiven gesprochen wird, und hinterfragt werden, in welchen Bereichen medizinische Sichtweisen sinnvoll sind bzw. wann und wo nicht. Medizinisch-technische Maßnahmen dürfen niemals pädagogisches Denken, Konzipieren und Handeln ersetzen.

Hörbehinderten Kindern und v.a. Cochlea implantierten Kindern sollte durch pädagogische Maßnahmen Prozesse der Identitätsfindung ermöglicht werden, u.a. indem sie hier sprachliche und kulturelle Vorbilder vorfinden. Dies setzt jedoch die bildungspolitische und somit schulische Anerkennung der Gehörlosengemeinschaft und ihrer kulturellen Werte, als auch den verstärkten Einsatz von gehörlosen/hörbehinderten Erwachsenen als LehrerInnen und ErzieherInnen voraus.

Hörbehinderten Kindern darf die Chance eines natürlichen Spracherwerbs nicht genommen werden, nur weil willkürliche Bezeichnungen und Ideologien der Sonderpädagogik und der Medizin das Recht auf Selbstbestimmung und freien Zugang der betroffenen Personen bezüglich Sprache, Bildungsangeboten und technischen Hilfsmitteln ignorieren. Wir kommen daher zu dem Schluss, dass der Terminus ‚gehörlos‘ im Schulkontext möglichst *weit* definiert werden sollte. Gehörlosigkeit ist ein weit reichender Begriff, der sowohl Kinder mit und ohne technischen Hilfsmittel im Ohr umfasst, wobei Gebärdensprache ein zentraler Aspekt ist.

Überblick: Sichtweisen von „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“

Überbegriff: Hörbehinderung (synonym Hörstörung, Hörschädigung)

- postlinguale Ertaubung: z.B. Altersschwerhörigkeit und Hörsturz (keine Relevanz f. Studie)
- pränatale Ertaubung: hörbehindert, gehörlos. Cochlea Implant-TrägerInnen (gehörlos-mit-CI, Cochlea-implantiert oder CI-TrägerInnen)

Medizinisches Paradigma Fokus auf *Defizit*

hörbehindert/ gehörlos:
Grad der messbaren Höreinschränkung
leicht- (20-49 dB) , mittel- (40-60dB) , und
hochgradige (70-90dB) Schwerhörigkeit.
Taub, an Taubheit grenzend bzw.
gehörlos: über 95 dB Hörverlust

Kulturell-linguistisches Paradigma Fokus auf *Differenz*

gehörlos:
Gebärdensprachkompetenz
Zugehörigkeit, Identifikation mit
international aktiver Gemeinschaft, die
durch Sprache determiniert ist.

Implikationen von Hörbehinderungen: besondere Relevanz für Spracherwerb und Beschulung

Analyse: Schriftliche Angaben von GehörlosenschulleiterInnen und LandesschulinspektorInnen über verwendete Terminologie und deren Bedeutung

- Wenig Einheitlichkeit.
- Sprachverstehen und Sprachwahrnehmung als auditiv möglich oder sinnvoll verstanden.
- Unsystematische Kategorisierung in Bezug auf Hörvermögen einerseits und auf Spracherwerb/Sprachwahl/Sprachverwendung andererseits.

Analyse: Praxis in Österreich zeigt Tendenz zur Negation von „Gehörlosigkeit“ und Vermeidung der ÖGS

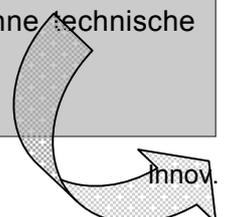
- Vermeidung des Begriffs „gehörlos“ im pädagogischen Feld.
- Elterliche Leugnung/Verdrängung.
- ÖGS wird als ‚letzte‘ Möglichkeit in Betracht gezogen.

Analyse: Sichtweisen von „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“ sehr stark von medizinischer Sichtweise geprägt

- Termini ‚gehörlos/Gehörlosigkeit‘ werden eingeschränkt verstanden und verwendet.
- Terminologie und die Sichtweise von Hörbehinderung/Gehörlosigkeit hat tatsächlich weitreichende konkrete pädagogische Auswirkungen.
- Hörbehinderung und die damit verbundenen Bedürfnisse sowie kulturelle und linguistische Aspekte werden verdrängt.

Conclusio

- Hinterfragen, in welchen Bereichen medizinisch-defizitäre Sichtweisen sinnvoll sind und wann und wo nicht.
- Medizinisch-technische Maßnahmen dürfen niemals pädagogisches Denken, Konzipieren und Handeln ersetzen.
- Gehörlosigkeit ist ein weit reichender Begriff, der sowohl Kinder mit als auch ohne technische Hilfsmittel im Ohr umfasst, wobei Gebärdensprache ein zentraler Aspekt ist.
- Terminus „gehörlos“ im Schulkontext möglichst *weit* definieren.



6. Spracherwerbsbezogene Mythen im österreichischen Gehörlosenbildungswesen

„Wenn zu früh Gebärden angeboten wird, entwickelt sich das Gehirn anders – das ist dann nicht so normal entwickelt“ (LehrerInnen-Nachgespräch 47)

Myths – linguistic and cultural – are imposed on Deaf people’s lives. Their struggle for consciousness is the struggle to illuminate these myths by questioning them, to shape their world by speaking their own words. (Wilcox 2004:163)

Im Rahmen dieser Untersuchung hatten wir mit sehr vielen Menschen aus dem Gehörlosenbildungsbereich in Österreich Kontakt. In den Gesprächen und Interviews konnten wir Wissen, Kompetenzen, Annahmen aber auch Fehlannahmen und Missverständnisse von PädagogInnen feststellen. Besonders jene Annahmen, die im Feld der Sprachwissenschaft angesiedelt sind, sollen in diesem Kapitel thematisiert werden. Es erscheint sinnvoll, diese zu diskutieren und sie anhand empirisch beforschter und belegter Tatsachen zu überprüfen. Im Folgenden werden die wichtigsten bzw. gravierendsten Fehlannahmen, die auch als ‚Mythen‘ bezeichnet werden können (siehe Eingangszitat von Wilcox oben) aus den über 40 Interviews, Gesprächen mit LehrerInnen und der von uns beobachteten Unterrichtspraxis isoliert dargestellt. Diesen gegenüber gestellt werden wissenschaftliche Forschungsergebnisse, die Klarheit bringen sollen.

Das Kapitel beginnt mit *grundlegenden Annahmen* im Bereich Sprache, danach wird der Themenbereich *Spracherwerb und Sprachenlernen*, gefolgt von den größten außerhalb von Kindern liegenden *Einflussfaktoren* auf deren Sprachlernkarrieren dargestellt. Weiters werden Mythen über *Zweisprachigkeit* und *Sprache und Schule* diskutiert.

6.1 Grundlegendes

6.1.1 Mythos „Gebärdensprache ist keine Sprache“

Ein noch immer weit verbreitetes Missverständnis betrifft den Sprachcharakter von Gebärdensprachen. Es ist für Hörende schwer vorstellbar, dass aneinander gereimte Gebärden tatsächlich Grammatik und System haben. Lange Zeit galt auch in der Gehörlosenpädagogik (wie in anderen Disziplinen) die Annahme, Gebärdensprachen seien keine Sprachen, was jedoch schon vor Langem widerlegt wurde. Abseits von Alltagsannahmen ist anzunehmen, dass Fachpersonen aus Gehörlosenpädagogik, Sprachwissenschaft usw. sich nun im Klaren darüber sind, dass ÖGS eine vollwertige, vollfunktionale Sprache ist. Tatsächlich zweifelte niemand im direkten Gespräch uns gegenüber an, dass Gebärdensprache eine Sprache sei. Auch die Fragebogenerhebung

brachte ein ganz eindeutiges Ergebnis: Bis auf 7% der Befragten wissen PädagogInnen, dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist.

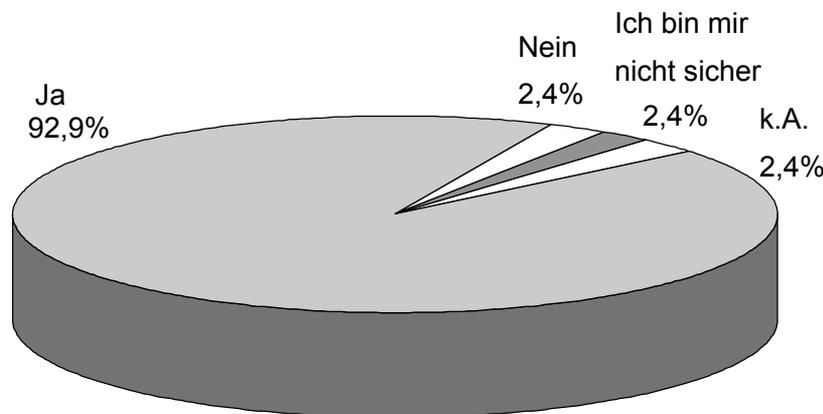


Diagramm 1: Wissen LehrerInnen an Gehörlosenschulen, dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist?

Der Sprachgebrauch von PädagogInnen deutet jedoch darauf hin, dass sich im Sprachgebrauch von PädagogInnen Sedimente des alten Mythos finden. Denn oftmals wird „Sprache“ gesagt und damit ausschließlich Lautsprache gemeint (Hvh. von uns zur Verdeutlichung):

„(...) Ich wollte bei uns bei einer Konferenz nur, also stumm, also **ohne Sprache** die Begrüßung machen (...)“ (Interview 22)

Interviewerin: Also, ich kenne niemanden, der in einer reinen Gehörlosenwelt lebt.

„Kenne ich schon, doch, die, die **keine Sprache** haben, wo wollen die sonst...“ (Interview 31)

„(...) Und die anderen haben gesagt: ‚Nein, da [in der Gehörlosenschule] lernen sie **keine Sprache**.‘“ (Interview 28)

„(...) Sondern der arme Bub ist sozusagen nur ein bissl in der Schule, darf er in dem Bereich bleiben, wo auch Gebärde da ist, und den Großteil seines Lebens verbringt er im Bereich Computer, Mama und Brüder. Wo soll er denn **die Sprache** her haben? Aber der war gierig auf Gebärdensprache.“ (Interview 18)

„(...) Problem bei gehörlosen Eltern, bei denen die Gebärdensprache seine Sprachkultur ist, dass die dann sagen: Wir implantieren unser Kind, weil wir sehen, wie wichtig **Sprache** fürs Leben ist, fürs Berufsleben, für die geistige Entwicklung, für die persönliche Entwicklung (...)“ (Interview 22)

„(...) wo das einfach dann nicht mehr funktioniert durch **die normale Sprache**, wo die Kinder einfach optisch ganz anders denken oder der braucht dann sicher eine andere Hilfe.“ (Interview 23)

Spracherwerb und Sprachverwendung wird oft mit gesprochener Sprache gleichgesetzt. Im Gegensatz dazu verwenden einige PädagogInnen aber eine differenzierte Terminologie:

„(...) die kaum ein Niveau in der **deutschen Sprache** haben, sich nicht verständigen können und eigentlich unversorgt bleiben (...)“ (Interview 27)

In das Bild zur Gleichsetzung von Begriffen setzt sich nahtlos ein weiterer Terminus ein, der ausschließlich in der Gehörlosenpädagogik noch immer verwendet wird: „Die Gebärde“ als Kurzbezeichnung für Gebärdensprache bzw. ÖGS (Hvh. von uns zur Verdeutlichung):

„Wobei sie sehr wohl auch, wie wir, sehr liberal umgehen und auch zu Hause mit der Sprache und **mit der Gebärde** kommunizieren.“ (Interview 28)

„die ist von [Ort] gekommen, mit einer Begeisterung von **Gebärde**, das ist, das war für mich schon fast eine Fanatikerin war das, das ist, und die lernt und lernt bis heute (...)“ (Interview 31)

„(...) Haben wir auch mit dem Mädchen **in Gebärde** gearbeitet, weil es war kein anderer Zugang, nicht?“ (Interview 28)

„Also da ist [Ort], obwohl, ich mein, **die Gebärde** bei uns auch nicht den Stellenwert hat, den sie haben sollte, (...)“ (Interview 16)

„(...) dass ich nicht ausschließlich gebärde aber dass ich sehr viel **in Gebärde** mache und dass ich einfach schaue, dass alle Kinder auch in der Gebärdensprache ansteigen (...)“ (Interview 15)

„Es war damals zum Beispiel **Gebärde** überhaupt kein Thema.“ (Interview 13)

„ (...) der Gehörlosenlehrer, der, so wie in meinem Fall, **Gebärde** nur annähernd kann“ (Interview 18)

„Die kriegen zwar schon **Gebärde** vermittelt von den Hörgeschädigten-Lehrern, (...)“ (Interview 22)

„Die [Name] kann **die Gebärde**.“ (Interview 26)

„(...) also die braucht auf alle Fälle **die Gebärde**, die ist ohne Gebärde vollkommen hilflos (...)“ (Interview 37)

„(...) denn in meinem Gebiet hab ich kein Kind, das **die Gebärde** braucht.“ (Interview 22)

Die massive Präsenz dieses traditionsreichen Sprachgebrauchs in vielen Gesprächen mit PädagogInnen deutet jedoch darauf hin, dass eine bewusste oder unbewusste Zurückhaltung bezüglich der Vollwertigkeit der ÖGS noch immer besteht (siehe auch Analyse der Schulwebsites in Kapitel 4).

Der wissenschaftlich belegte Befund zeigt jedoch: Gebärdensprachen sind gut erforschte, belegterweise vollwertige Sprachen. Sprachkompetenz eines Menschen kann sich gleichermaßen gesprochen, geschrieben und auch gebärdet äußern. Es würde Fachpersonen und ExpertInnen aus dem Gehörlosenbildungsbereich hilfreich

sein, dies zu verinnerlichen und als eine von vielen Konsequenzen auch in der Alltagskommunikation Deutsch und ÖGS als Sprache zu bezeichnen, um ihr Verständnis der Gleichwertigkeit von Lautsprachen und Gebärdensprachen deutlich zu machen.

6.1.2 Mythos „Gebärdensprache lässt Kinder verstummen“

Es gibt mehrere Aspekte des ‚Stummseins‘ im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit: Zunächst existiert ein traditionelles Vorurteil, dass gehörlose/hörbehinderte Menschen auch stumm seien, das in der veralteten Bezeichnung ‚taubstumm‘ zum Ausdruck kommt. Die Ablöse dieses diskriminierenden Begriffs durch ‚taub‘ und ‚gehörlos‘ und die Tatsache, dass auch jemand, der nicht laut spricht, nicht notwendigerweise ‚stumm‘ ist, macht deutlich, dass diese Annahme als unrichtig vernachlässigt werden kann. Die allermeisten gehörlosen/hörbehinderten Menschen haben einen vollfunktionalen Vokaltrakt und sind daher in der Lage ihre Stimme zu benützen.

Der Duden schreibt dazu:

„Die früher übliche Bezeichnung taubstumm sollte nicht mehr verwendet und auf Wunsch der Betroffenen durch gehörlos ersetzt werden. Durch den Wortbestandteil ‚stumm‘ wird die Unfähigkeit zu sprechen unterstellt. Dieses kann jedoch spätestens seit der Anerkennung der Gebärdensprache nicht mehr als Bezeichnungskriterium verwendet werden.“ (Duden 2004:853)

Weiters gibt es in der Fachliteratur Beschreibungen gehörloser/hörbehinderter Säuglinge und Babies, die typischerweise in der Lallphase ‚verstummen‘, das heißt, sie machen die bei hörenden Kindern auf die lautsprachliche Lallphase folgenden Entwicklungen nicht, bilden keine Silben, beginnen nicht zu sprechen usw. usf. Dies ist der Fall, wenn sie keine für sie vollständig wahrnehmbaren Sprachangebote bekommen. Sind Sprachangebote in einer Gebärdensprache vorhanden, so durchlaufen Kinder exakt die gleichen Phasen des Spracherwerbs wie hörende Kinder in Lautsprachen, inklusive Lallphase, Silben, Ein-Wortphase etc (vgl. Boyes Braem 1995, Petitto 2000 weiter unten).

Schließlich gibt es auch den Mythos, dass der Kontakt mit Gebärdensprache gehörlose/hörbehinderte Kinder zum ‚verstummen‘ bringen würde. Dieses Phantasma existiert sowohl seit längerem in der oralistisch ausgerichteten Gehörlosenpädagogik als auch seit kürzerem in manchen medizinischen Kreisen, insbesondere der Cochlea-Implant-Industrie. Ein wiederkehrendes Thema in Gesprächen und Interviews mit PädagogInnen war das angeblich durch Gebärdensprachverwendung ausgelöste ‚Verstummen‘ der SchülerInnen, was in verschiedenen Formen und mit unterschiedlicher Einschätzung in Interviews auftaucht. Die folgende Sprecherin, eine erfahrene Gehörlosenpädagogin, bezeichnet die elterliche Hauptangst vor Gebärdensprache als „Angst vor dem Verstummen“.

„(...) Und auch die Eltern, die haben viel Angst vor der Gebärdensprache, das ist ganz, der weiß nicht was das ist und hin und her. Da gehört eine Aufklärungsarbeit gemacht.

Interviewerin: Was für Art von Angst haben die Eltern?

„Dass das Kind verstummt.“

Interviewerin: Und woher kommt die Angst?

„Weil sie einfach sagen, die reden mit den Händen und da kommt nichts mehr aus dem Mund. Das ist, ich weiß nicht, woher die Angst kommt, keine Ahnung. Das ist vielleicht einfach ein Weiterdenken von denen.“ (Interview 24)

Als wir nachfragen, wie sie dieses Argument als Ablehnungsgrund für Gebärdensprache einschätze, was sie den Eltern darauf antworten würde und ob sie ‚verstummen‘ schon einmal erlebt hätte, sagte sie:

„Ich habe das... weißt, das ist schwierig. Wenn Kinder die Gebärdensprache brauchen, dann hören sie irgendwann einmal auf ganz klar zu reden, zumindest das was sie von sich geben, das ist nicht unbedingt schön. Aber ein Kind zu zwingen zu reden und da auch ein Wort herauszuquetschen, was nicht schön ist und sich in der Welt, wo es eigentlich nicht hingehört in die Welt der Hörenden, einfach darauf zu bestehen, dass es redet, ich finde das nicht richtig, ich finde das eine Vergewaltigung, ja. Das stimmt. Aber sie verstummen, ich glaube schon, dass sie verstummen mit der Zeit.“ (Interview 24)

Interessant ist, dass die Sprecherin einerseits der Gebärdensprache eine negative Wirkung zuschreibt, andererseits darüber redet, dass sie es nicht richtig fände, Kinder zum Sprechen zu „zwingen“.²⁷

Ein ebenfalls sehr erfahrener Pädagoge meint auf unsere Frage, ob Gebärdensprache aktuell von bestimmten Gruppen oder Personen abgelehnt würde, dass sein Team Gebärdensprache nicht ablehnen würde, Eltern jedoch, so der Pädagoge, aber schon, da sie viele „Ängste“ hätten. Er beschreibt, dass es jedoch schon viel mehr Offenheit gäbe, auch seitens der beratenden Ärzte, und dass er persönlich keine Erfahrungen mit dem „Verstummen durch Gebärdensprache“ habe:

„Und ich habe nicht die Erfahrung gemacht, dass bei der Verwendung der Gebärde die Lautsprache zurückgeht. Die Erfahrung habe ich nicht gemacht. Dass das Kind dann weniger Lautsprache verwendet. (...) Könnte ich nicht belegen. (...) Kann ich nicht, ich meine ich habe jetzt nicht, keinen hieb- und stichfesten Beweis, in [Bundesland]. Ich habe ein paar Kinder jetzt so im Kopf, wo ich das einfach so mitverfolgt habe, aber ich könnte nicht sagen, dass die wie sie dann in die [bilinguale] Klasse gewechselt haben zur [Lehrerin], dass die dann weniger Lautsprache verwendet hätten. Ist nicht. Da draußen, auch die Klasse von der [Lehrerin] in [Ort], die verwenden Lautsprache gleich viel wie vorher. Also, das kann ich eigentlich nicht belegen. Also, sie sind nicht verstummt, also diese Angst kann ich nehmen. Aber das beschränkt sich eben wie gesagt auf 16 Kinder in [Bundesland].“ (SPZ-Leiter, Interview)

²⁷ Auffallend ist hier die Verwendung von mehreren Wörtern, die auf äußerst gewaltsame Methoden deuten bzw. auf das Erleben von Spracherziehungsprozessen durch die Sprecherin als brutal.

Der Sprecher schränkt sein Wissen, dass kindliche Lautsprache nicht verschwindet, wenn man Gebärdensprache zulässt, auf jene Kinder ein, die er persönlich tatsächlich beobachtet hat. Umso valider scheint seine Aussage zu sein, da sie auf konkreten Beobachtungen basiert.

Die folgende Sprecherin unterrichtet seit mehr als 15 Jahren bilingual. Sie ist die einzige Gehörlosenpädagogin in Österreich mit viel Erfahrung und mit der Möglichkeit, empirisch verankerte Aussagen über die Auswirkungen der Verwendung der ÖGS im Unterricht mit Hörbehinderten zu machen.

„(...) weil ich in meiner ganzen Erfahrungszeit seit dem Schulversuch kennen gelernt hab, dass die Kinder wesentlich besser sprechen, wenn sie eine gute Gebärdensprache haben. Natürlich, wenn man nur ein bissl LBG macht, dann kommt man natürlich nicht zu einem guten Wortschatz. Aber wenn man das über die Gebärdensprache anzubilden vermag, dann werden die Kinder, wenn sie artikulatorisch gut sind, das in die Lautsprache integrieren. Das haben meine Erfahrungen hundertprozentig bestätigt. Sogar die Eltern sind zu mir gekommen... am Anfang sind die Kinder stumm geworden, wollten überhaupt nicht mehr zu Hause sprechen, weil das neue Medium für sie so etwas Wunderbares war, dass sie zeigen wollten, wie gut sie gebärden können. Das war in der Gehörlosenschule so. Und das hat sich dann nach zwei, drei Monaten total verändert. Sie haben einen großen Input bekommen und haben das dann zu Hause angewendet und haben die Eltern vor den Kopf gestoßen, wie sie dann ‚Kommunikation‘ ausgesprochen haben oder solche Wörter [lacht]. Die Eltern wollten das gar nicht so recht glauben, was da vor sich gegangen ist.“ (Interview 27)

Die Sprecherin beschreibt differenziert und nachvollziehbar die von ihr beobachteten Sprachlernprozesse: Zunächst stellt sie klar, dass nur der Einsatz der vollfunktionalen *Sprache* ÖGS die positiven Auswirkungen haben kann, die sie erlebt hat. LBG, LUG oder andere Mischformen sieht sie als nicht effektiv. Sie beschreibt einerseits die Auswirkungen von ÖGS auf die Sprechkompetenz (Artikulation) und andererseits auf die Sprachkompetenz (Wortschatz und Syntax). Beides, so hat sie beobachtet, wird durch die Verwendung von ÖGS positiv beeinflusst. Schließlich bringt sie selbst das „stumm werden“ der Kinder zur Sprache und erklärt, dass dies ein verständliches und vorübergehendes Phänomen sei. Dieser Prozess hat offensichtlich nicht nur sie, sondern vor allem die Eltern der betreffenden Kinder höchst erstaunt. Die Sprecherin benennt einen Zeitraum, von zwei bis drei Monaten in dem SchülerInnen, die mit ÖGS unterrichtet werden, tendenziell nicht mehr sprechen wollten. Sie hat diese Phase jedoch niemals als ‚verstummen‘ wahrgenommen und zu verhindern versucht, sondern abgewartet und erkannt, dass sie Teil eines positiven Sprachlernprozesses auf dem Weg zu Bilingualität ist. Sie ist nicht die einzige Pädagogin, die diese Beobachtung gemacht hat (vgl. Chamberlain et al. 2000, Krausneker 2005, Baker 2006).

Auch die folgende Lehrerin aus einem anderen Bundesland hat dieses befruchtende Verhältnis von ÖGS und Deutsch anhand einer ihrer Volksschülerinnen wahrgenommen:

„Die ist auch gekommen vor drei Jahren mit einem Wortschatz von einem Zweijährigen. Nichts, keine Gebärde, keine... Und die hat sich super entwickelt über die Gebärde. Also die hat zuerst einmal gebärdet, nur. Und dann ist ganz viel Sprache dazu kommen, jetzt ist halt so... beides. Also sie tut nur gebärden, ohne Stimme auch, und dann eben sprechen auch.“ (Interview 15)

Wissenschaftlicher Befund: Uns ist keine empirische Studie bekannt, die belegt, dass der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht längerfristige, bleibende negative Auswirkungen auf die vorhandenen lautsprachlichen Fähigkeiten der gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen hat. Im Gegenteil: Es gibt sogar Hinweise darauf, dass Gebärdensprachkompetenz für das Erlernen von weiteren Sprachen für gehörlose/hörbehinderte Menschen eine äußerst wichtige Funktion hat.

6.1.3 Mythos „Das Kind spricht, also passt alles“, „Sprach- und Sprechfähigkeit ist das selbe“

Die meisten Menschen schließen von der Artikulation, Wortgewandtheit und verbaler Ausdrucksfähigkeit eines Menschen auf seine geistige Verfassung. Mit Lallen oder Nuscheln verbinden wir im Alltag Trunkenheit, Kontrollverlust, geistige Probleme, Verwirrtheit. Eine klare, deutliche Aussprache wird hingegen gesellschaftlich positiv bewertet. Der Rückschluss von Form auf Inhalt ist ein Trugschluss. Wir gewannen die Einsicht, dass ein ähnlicher Rückschluss auch im Gehörlosenbildungswesen in gewisser Form vorhanden ist. Deutliche Aussprache und klares Sprechen in deutscher Lautsprache wird höher bewertet als ein elaborierter Satz in ÖGS. Konsequenz daraus ist nicht nur der Vorrang der Form über den Inhalt, sondern es wird sogar von der Artikulationsfähigkeit von SchülerInnen auf ihre kognitive Leistung geschlossen.

Aus der teilnehmenden Beobachtung: Eine Pädagogin beschreibt einen von ihr betreuten Schüler, der nicht ÖGS beherrscht und für den es „ein Albtraum“ sei, alles über Lautsprache aufnehmen zu müssen. Die Interviewerin merkt an, dass es auch zu spät sein kann um ÖGS als Erstsprache zu erwerben, worauf die Pädagogin sagt: „Nein, gar nicht. Nein, er spricht auch. Aber es ist für ihn unmöglich gewisse Sachen aufzunehmen, einfache Sachen aufzunehmen, einen Brief zu schreiben oder was oder irgendetwas. Das ist Knochenarbeit. Man wird ihm wahrscheinlich jetzt eine Teilqualifikation geben, weil das kann man nicht schaffen (...).“ (Interview 24)

Hier findet eine völlige Vermischung von Themen und Aspekten der Sprachbeherrschung statt, der wir bei unseren Forschungsaufenthalten in Gehörlosenschulen ständig begegneten. Weil ein Schüler ‚spricht‘, scheint der Einsatz der ÖGS nicht notwendig gewesen zu sein. Doch seine Wahrnehmungsfähigkeiten sind eindeutig visuell stärker als

aural. Dieser Umstand gepaart mit der Unangepasstheit des Schulsystems bedeutet in diesem Fall, dass der Betroffene keine vollwertigen Schulabschluss erreichen wird können. Diese unzulässige Vermischung findet durchaus auch in der Fachliteratur statt, wo zunächst von „Kommunikation“ und „Sprache“ die Rede ist, dann jedoch nur mehr von Untersuchungsergebnissen bezüglich „Artikulation“ geschrieben wird. Auch ist die Rede davon, Sprache „aufzunehmen“, und es wird nicht differenziert zwischen diesem rezeptiven Vorgang und Sprachverständnis.

„Vorrangige Aufgabe der Früherziehung ist das *Befähigen des hörgeschädigten Kindes zur Kommunikation*. Dies ist auf verschiedenen Wegen möglich, einer davon wäre der der auditiven Sprachanbahnung. Diese baut auf der beschriebenen frühen Aktivierung des Restgehörs (resp. der vorhandenen Hörkapazität) auf. Die auditive Sprachanbahnung geht von dem Wissen aus, dass hörgeschädigte Kinder voll funktionsfähige Sprechorgane und die potenzielle Fähigkeit zum Sprechen haben. Ihr Ziel ist es, dem hörgeschädigten Kind die Möglichkeit zu eröffnen, Sprache auf natürlichem – also imitativem – Weg über das Gehör aufzunehmen. Bei einer Hörgeräteanpassung innerhalb der ersten 6 bis 8 Monate kann man dem Kind noch vor Abschluss der Ausreifung der Hörbahnen wichtige Hörerfahrungen ermöglichen. Mehrere Untersuchungsergebnisse (z.B. Markides 1986, Yoshinaga-Itano 1995) und vielfältige praktische Erfahrungen deuten darauf hin, dass hörgeschädigte Kinder, die bereits im ersten Lebenshalbjahr mit Hörgeräten versorgt und sonderpädagogisch begleitet wurden, eine deutlich bessere Artikulation entwickeln als solche, bei denen erst im 2. Halbjahr oder noch später begonnen wurde. (Leonhardt 2002:178f, Hvh.i.O.)

Dies ist, wie durch das nächste Zitat gezeigt wird, nicht sinnvoll, denn Lautsprachkompetenzen im Sinne von Lese- und Schreibkompetenzen können, so belegen die zitierten Studien, auch vollkommen ohne jegliche Artikulationsfähigkeit erlernt werden:

“The reception of spoken language for most Deaf individuals is extremely limited, which restricts the learning of English via the auditory channel. For many Deaf individuals, this restriction has resulted in great difficulty mastering reading, which is based on English. The frequently quoted statement that the average Deaf high school graduate is able to read at the fourth-grade level underscores the difficulty a Deaf person can have in learning how to read English (Holt, Traxler and Allen 1997). Some data show that only 3% to 5% of the Deaf population are able to achieve parity with their hearing peers in English reading skills (Allen 1992). However, there are many Deaf individuals who are able to attain excellent mastery of reading English even without oral knowledge of English. Many of these Deaf individuals are well versed in both ASL and English (Mayberry 1992; Mayberry und Chamberlain 1994).” (Hoffmeister 2000:143)

Das heißt, es ist unmöglich von der Artikulationsfähigkeit, der Aussprache eines Kindes auf dessen sprachliche Fähigkeiten zu schließen. Ein anderer Pädagoge ist sich der Problematik des Fehlschlusses von guter Artikulation des Kindes auf seine problemlose Wahrnehmung gesprochenen Unterrichts durchaus bewusst:

„(...) weil das ist ja auch eine Gefahr, sagen: ‚Die sprechen eh gut. Und werden schon irgendwo mitkommen‘. Nein ist mir schon wichtig, dass diese hörgeschädigten Kinder gut gefördert werden.“ (Interview 28)

Das wissenschaftliche Resümee lautet, dass sprechen nicht gleich Sprache ist. Sprechkompetenz ist nicht Sprachkompetenz. Sprechkompetenz ist eine technische Fähigkeit der Aussprache, die tatsächlich nicht unbedingt Sprachverständnis voraussetzt. Sprachkompetenz ist eine kognitive Kompetenz und Leistung. Für kognitive, soziale, emotionale und informative Prozesse und Zwecke ist Sprachkompetenz notwendig.

6.1.4 Mythos „Hörbehinderte Kinder sind alle ein bisschen behindert oder minderbegabt“

Als negative äußere Faktoren für die Schulkarrieren Hörbehinderter wurden uns von PädagogInnen mangelnde Unterstützung seitens der Eltern oder schwierige soziale Verhältnisse oder nicht-deutsche-Familiensprache genannt. Aber nicht nur diese, sondern auch Zusatzbehinderungen oder Beeinträchtigungen oder eben ‚mangelnde Intelligenz‘ der gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen.

Oft wurde uns gesagt, dass eben nur die „hochbegabten“ oder „sehr intelligenten“ SchülerInnen es schaffen würden. Es wurden uns Rechtfertigungen und Begründungen für schulische Misserfolge oder Probleme gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen erklärt, die von der Pädagogik/den LehrerInnen weg hin zum Kind argumentieren. Die im folgenden zitierte Lehrerin ist jedoch absolut nicht der Meinung und spricht kritisch etwas an, das uns in vielen LehrerInnengesprächen begegnete:

„Heutzutage hört man das dauernd, dass gehörlose Kinder Dyspraktiker sind oder Legastheniker und deswegen so schwer oder so schlecht lesen und schreiben erlernen. Da bin ich ganz, ganz anderer Meinung. Ich habe viele Kinder unterrichtet in meiner Lehrerlaufbahn, ich habe schon Kinder gehabt, die einen schwereren Zugang zu Deutsch gehabt haben, wo ich aber nicht sagen kann das war wirklich ein dyspraktisches Kind, sondern wenn es dann eine gebärdensprachkompetente Führung hatte, also gehörlose Lehrer und einen adäquaten Deutschunterricht, dann haben sich viele, viele Defizite innerhalb kurzer Zeit ganz deutlich verbessert. Und daher kann ich dem nichts abgewinnen.“ (Interview 27)

Unsere Erhebungsergebnisse erwecken generell den Eindruck, dass es im Allgemeinen „verminderte“ Erwartungen seitens der PädagogInnen gibt. Das Nicht-Erreichen von Bildungszielen wie etwa Deutschschriftsprachkompetenz wird hingenommen.

„Also ich würde von der Lesekompetenz her mal sicher ein Jahr, sicher ein Jahr und bei den schwächeren zwei Jahre [hinter dem altersgemäßen Stand]. Also, einfach aufgrund des Wortschatzes auch, den sie, den sie nicht, nicht haben. Also, wenn ich Ihnen natürlich den Wortschatz gebe, den sie jetzt gerade haben und das in diesem Text dann auch, dementsprechend, dann verstehen sie es. Also, ich kann jetzt das Deutsch, dann kann ich ihnen, aber an und für sich ist es ein Jahr sicherlich zurück. Aber, wie gesagt, es ist nur bei unseren Kindern da herinnen [in der Gehörlosenschule].“ (Interview 32)

Ob die Ursache für Untererwartungen und dieses Hinnehmen in jahrelangen Erfahrungen von Misskommunikation oder mühsamer Kommunikation liegen oder wo anders, wissen wir nicht. Zwei AutorInnen beschreiben jedoch, dass auch in der Forschung derartige Ansichten lange dominiert haben und es ist anzunehmen, dass pädagogische Sichtweisen dadurch geprägt wurden:

“Until recently, research into deaf children’s intellectual development was dominated by a deficit model where attempts were made to measure the effects of deafness (seen as simply a sensory deficit) against the norm or standard of hearing people. Deaf children were viewed as linguistically deficient and so used as a natural experimental group to test theories about the influence of language on cognitive development. Some of the early theories about deaf children suggested that they were generally less intelligent than their hearing peers, more concrete in their thinking and less able to deal with abstract concepts. There were, however, several problems with this early research. There were problems with the research methods used, such as the inability of the researchers to properly communicate the task demands, and the emphasis in the tasks on the children’s spoken language skills. These methodological problems disadvantaged the deaf children for whom English was the weaker language, as no account was taken of their sign language skills”. (Knight und Swanwick 2002:103f)

Was hörbehinderte SchülerInnen brauchen, sind PädagogInnen, die sie in ihrer Einzigartigkeit respektvoll wertschätzen, sie weder überfordern noch unterfordern und nicht bemitleidend oder als sonderlich wahrnehmen. Wilcox (2000) skizziert dies sehr eindringlich:

“Deaf students do not come to school as passive, empty containers waiting to be fixed and filled. They are, like their hearing peers, active, critical learners. In spite of diagnosticians’ assessments to the contrary, lack of hearing leads to neither lack of knowledge nor inability to learn. It may, as we have seen, lead to different knowledge. This different knowledge may then lead the Deaf student, using her critical, constructive thinking, to arrive at a different understanding – of English grammar, for instance – from her hearing peers or from the hearing teacher. Finally, this different learning experience most certainly will be differently valued. But this is clearly a socially, culturally, and politically constructed accomplishment. It is, as Foucault (1980) understood, a matter of power, of determining who is charged with saying what counts as true knowledge.” (Wilcox 2004:175)

Gehörlose/hörbehinderte Kinder könnten und sollten grundsätzlich so behandelt werden, als würden alle altersgemäß erwartbaren Schul- und Bildungsziele auch von ihnen erwartet. Die kognitiven Fähigkeiten gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen sind prinzipiell und grundsätzlich denen von Hörenden ebenbürtig. Für SchülerInnen, denen das Erreichen von allgemeinen Zielen offensichtlich nicht möglich ist, müssen die Erwartungen und Ziele angepasst werden.

6.1.5 Mythos „Nur Minderbegabte, Ausländerkinder und Behinderte brauchen Gebärdensprache“ bzw. „Nur wirklich Gehörlose brauchen Gebärdensprache“

SchulleiterInnen und LehrerInnen machten uns gegenüber deutlich, dass sie ÖGS für unersetzbar für gehörlose/hörbehinderte Kinder gehörloser/hörbehinderter Eltern halten. Auch der Einsatz von „Gebärden“ für gehörlose/hörbehinderte Kinder mit anderen Behinderungen wird gebilligt und sogar an Schulen gefördert, wo ansonsten keinerlei Interesse an ÖGS herrscht, da man davon ausgeht, dass diese Kinder nie Deutsch erlernen werden. Die gleiche ‚Toleranz‘ gibt es auch in Bezug auf Kinder mit Eltern, die als Erstsprache nicht Deutsch sprechen. Es wurde uns gesagt, dass diese Kinder meist spät erfasst würden oder – wenn Migrations- oder Fluchtgeschichten hinzukamen – keine Schulerfahrungen mitbrachten und nicht erwartet werden könne, dass sie deutsche Lautsprache erlernen können. Man staunte über die Ergebnisse, die man mittels „Gebärden“ bei diesen Kindern erreichen konnte (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 31)

Alle gehörlosen/hörbehinderten Kinder profitieren von Gebärdensprachkenntnissen. ÖGS ist kein ‚einfacheres‘ Kommunikationsmittel, das Verstehen und Lernen für kognitiv schwächere Kinder und solche mit nicht-deutscher Familiensprache erleichtert. ÖGS ist eine der deutschen Sprache gleichwertige Sprache, die für alle hörbehinderten Kinder sinnvoll einsetzbar ist.

6.2 Spracherwerb und Sprachenlernen

Einführend zu diesem Unterkapitel möchten wir Grundbegriffe des Spracherwerbs und ihre Bedeutung für gehörlose/hörbehinderte LernerInnen klären. Besonders bei der Gruppe der gehörlosen/hörbehinderten SprachlernerInnen ist es sinnvoll, die Prozesse des ‚Lernens‘ und ‚Erwerbens‘ zu unterscheiden. Gehörlose, hochgradig schwerhörige (und meist auch Cochlea implantierte) Kinder können keinen ungesteuerten, natürlichen Lautspracherwerb über das Ohr machen. Das, was ihnen über den auditiven Kanal und evtl. mit Hilfe des visuellen zugänglich ist, reicht dafür nicht aus. Sie müssen Regeln, Strukturen, Vokabeln der Lautsprache bewusst, aktiv, gesteuert *lernen* (vgl. Marschark et al. 2006, Szagun et al. 2006).

Für den Prozess des natürlichen Spracherwerbs taugt grundsätzlich jede natürliche Sprache dieser Welt. Alles, was derzeit über Gebärdenspracherwerb empirisch erforscht ist, belegt, dass dieser in allem, auch kleinen Details, dem Lautspracherwerbsprozess ähnelt und ebenbürtig ist (vgl. Chamberlain et al. 2000). Petitto (2000) belegte empirisch, dass ein vollkommen normaler Spracherwerb gleichermaßen im oral-lautlichen als auch im gestisch-visuellen Modus stattfinden kann:

„Despite the modality differences, signed and spoken languages are acquired in virtually identical ways. The differences that are observed between children acquiring a signed language versus children acquiring a spoken language are no

greater than the differences observed between hearing children learning one spoken language, say Italian, versus another, say Finnish. Such findings cast serious doubt on the core hypothesis in very early spoken language acquisition: that the maturation of the mechanisms for the production and perception of speech exclusively determines the time course and structure of early human language acquisition. These findings further challenge the hypothesis that speech (and sound) is critical to normal language acquisition, and they challenge the related hypothesis that speech is uniquely suited to the brain's maturational needs in language ontogeny." (Petitto 2000:47)

Sie beschreibt die Phasen des Gebärdenspracherwerbs von gehörlosen/hörbehinderten Kindern, die ab der Geburt Gebärdensprach-Input hatten, als jedem Lautspracherwerb ebenbürtig, ohne Verluste, ohne zeitliche, inhaltliche oder entwicklungsmäßige Verzögerungen beim Erreichen aller Meilensteine des normalen Spracherwerbs und führt dazu eine Reihe empirischer Studien an:

"... reaching all linguistic milestones observed in spoken language (e.g., Charron und Petitto 1987, 1991; Petitto 1984, 1985, 1987a, 1988; Petitto and Bellugi 1988; Petitto and Charron 1988; Petitto and Marentette 1990, 1991) – a finding that is also corroborated in the important findings of other researchers (e.g., Bellugi and Klima 1982; Meier 1991; Newport and Meier 1985)."

Sie fährt fort und fasst die Phasen des Gebärdenspracherwerbs gut verständlich zusammen:

Beginning at birth, and continuing through age 3 and beyond, speaking and signing children exhibit the identical stages of language acquisition. These include the (a) *syllabic babbling stage* (7-10 months) as well as other developments in babbling, including "variegated babbling," ages 10 to 12 months, and "jargon babbling," ages 12 months and beyond; (b) *first word stage* (11-14 months); (c) *first two-word stage* (16-22 months), and the grammatical and semantic developments beyond." (Petitto 2000:43, Hvh.i.O.)

Petitto belegte sogar, dass auch hörende, aber mit einer Gebärdensprache erzogene Kinder exakt die selben, manuell-visuellen Spracherwerbsphasen durchlaufen wie gehörlose/hörbehinderte Kinder. Aber auch deutsche Forscher haben dies bezüglich Deutscher Gebärdensprache (DGS) nachgewiesen, und es gibt keinerlei Grund zur Annahme, dass dies nicht ebenso für ÖGS der Fall ist:

„Gehörlose Kinder, die mit der Gebärdensprache aufwachsen, vollziehen einen hörenden Kindern vergleichbaren Spracherwerb. Sie eignen sich nicht nur ein differenziertes Gebärdenrepertoire an, sondern erwerben in analytischer Regelabstraktion auf phonologischer, morphologischer und syntaktischer Ebene eine differenzierte und leistungsfähige Grammatik der deutschen Gebärdensprache, die auch das lautsprachlich orientierte Mundbild als konstitutives Element mit einschließt.“ (Prillwitz 1988:83 zit.n. Wisch 1990:203)

Lautsprachen und Gebärdensprachen sind also gleichermaßen nützlich und adäquat für einen kindlichen Spracherwerbsprozess. Sie sind diesbezüglich völlig gleichwertig.

6.2.1 Mythos „Gehörlose Kinder haben einen verzögerten Spracherwerb“

Wir gewannen den Eindruck, dass sich viele AkteurInnen im Feld der Gehörlosenbildung damit abgefunden haben oder es inzwischen als Normalität wahrnehmen, dass der Großteil ihrer hörbehinderten SchülerInnen verzögerte oder abweichende Spracherwerbsprozesse machen. Dies ist angesichts der oft jahrelangen derartigen Erfahrung nicht erstaunlich. Außerdem haben wir mehrmals mit PädagogInnen gesprochen, die nicht genau differenzieren konnten, ob der geistig-kognitive Zustand eines Schülers/einer Schülerin eine Folge der Sprach- und Kommunikationslosigkeit war oder einer Zusatzercheinung/-behinderung.

Eine wichtige Frühfördereinrichtung in Wien schreibt beispielsweise fälschlicherweise:

„Ein Hördefizit in der frühesten Kindheit bedeutet nicht nur den erschwerten (oder gänzlichen) Ausfall des Spracherwerbs, sondern kann dadurch die gesamte Entwicklung verzögern oder psychische wie auch soziale Probleme auslösen.“
(Österr. Hilfswerk für Taubblinde²⁸)

Gehörlosigkeit hat Auswirkungen auf den Spracherwerb und die kognitive Entwicklung, je später sie entdeckt, diagnostiziert und darauf reagiert wird. Dies ist darin begründet, dass erstens das menschliche Gehirn nur in den ersten Lebensjahren die Plastizität hat, einen natürlichen Spracherwerbsprozess zu meistern und zweitens offenbar eine Reihe wichtiger menschlicher kognitiver Fähigkeiten darauf aufbauen und daher nur dann stattfinden können, wenn ersteres geschehen ist.²⁹ Aus einer späten Diagnose einer Hörbeeinträchtigung ergibt sich meist eine Verzögerung in der Sprachentwicklung.³⁰ Die Diagnose muss daher möglichst früh erfolgen um Sprachverzögerungen vermeiden zu können. Verzögerungen im Spracherwerb entstehen derzeit in Österreich bei vielen hörbehinderten Kindern lange über den Zeitpunkt der Entdeckung und Diagnose hinaus, da auf das Einsetzen des Funktionierens von technischen Hilfsmitteln wie Hörgeräten ‚gewartet‘ wird und ÖGS erst ‚angeboten‘ wird, wenn diese nicht zum gewünschten Erfolg (Deutschkompetenz) führen.

Es gibt keinerlei Gründe, warum gehörlose/hörbehinderte Kinder per se Sprachentwicklungsstörungen haben sollten. Die Sinnesbehinderung betrifft zunächst nur das Ohr, nicht das Gehirn. Von einem ‚Ausfall‘ des Spracherwerbs kann keine Rede sein – außer man lässt als Spracherwerb nur den Erwerb der deutschen Lautsprache gelten. Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als solche hat jedoch keinerlei negativen Einfluss auf

²⁸ www.oehtb.at/oehtb/index00.htm unter „Frühförderung“ (30. Juli 2007)

²⁹ Hierfür sind Autonomie- und Kognitionshypothese relevant, die jedoch an dieser Stelle nicht näher diskutiert werden können.

³⁰ Es ist absolut notwendig, zwischen Sprachentwicklungsstörungen und Sprachentwicklungsverzögerungen zu differenzieren. Die allermeisten gehörlosen/hörbehinderten Kinder haben wohl aufgrund ihrer Familiensituation und des mangelnden Inputs in einer nicht voll wahrnehmbaren Sprachmodalität Verzögerungen, das heißt gegenüber einem regulären Spracherwerb zeitlich verspätete/verschobene Erwerbsprozesse, in denen jedoch die ‚normale‘ Reihenfolge der Entwicklung grundsätzlich eingehalten wird.

kindliche Spracherwerbsprozesse, wenn ab der Geburt eine zu 100% barrierefrei wahrnehmbare, vollwertige Sprache, z.B. ÖGS oder eine andere Gebärdensprache zugänglich ist. Hörbehinderte Kinder haben daher einen immensen Startvorteil, wenn sich ihr familiäres Umfeld gleich ab der Diagnose sprachlich auf sie einstellt.

Dass mangelnder Input über Jahre hinweg, besonders in den ersten vier Jahren in denen Spracherwerb mühelos stattfinden sollte und stattfinden kann, Störungen kognitiver Art nach sich zieht und psychische und soziale Folgen haben kann, ist nachvollziehbar. Dies ist jedoch *nicht* in der Anlage des Kindes, sondern im Umgang seiner *Umwelt* mit ihm begründet.

Belegt ist, dass aus Sprachlosigkeit und Kommunikationsmangel kognitive, psychische und emotionale Schäden in Kindern entstehen (siehe CHEERS-Studie, Holzinger et al. 2006). Diese können bei hörbehinderten Kindern vermieden werden. Es sollten unserer Meinung nach *alle* Möglichkeiten bedacht und praktiziert werden, damit hörbehinderte Kinder möglichst keine Verzögerung in ihrer Sprachentwicklung erfahren. Der Einsatz von technischen Hilfsmitteln sollte nicht dazu führen, dass wertvolle Jahre verstreichen in der Hoffnung, dass das Kind zu sprechen beginnt, aber ohne einen nachweisbar annähernd normalen Spracherwerb (siehe 6.4 unten):

Für Wisch ergibt sich aus all dem, dass:

„(...) Sprache und Spracherwerb einerseits und sozialer, emotionaler und kognitiver Entwicklung andererseits einem frühen spontanen und altersgemäßen Spracherwerb in dem oben formulierten Sinn eine zentrale Bedeutung für die Gesamtentwicklung des Kindes zukommt und somit auch unter diesem Gesichtspunkt solch ein ‚normaler‘ Spracherwerb für gehörlose Kinder sichergestellt werden muß.“ (Wisch 1990:130f)

Gehörlose/hörbehinderte Kinder haben grundsätzlich die gleichen Sprachentwicklungsmöglichkeiten und -anlagen wie hörende Kinder. Daher kann grundsätzlich erwartet und angestrebt werden, dass sie auch altersgemäß kommunizieren lernen. Gehörlosigkeit/Hörbehinderung muss nicht notwendigerweise zu verzögertem, gestörtem oder rudimentärem Spracherwerb führen. Wird frühestmöglich diagnostiziert und dann entsprechend reagiert, können sich gehörlose/hörbehinderte Kinder sprachlich völlig normal entwickeln.

6.2.2 Mythos „Das Ziel von Frühförderung ist Lautsprachanbahnung bzw. Hörerziehung“

Das folgende Zitat stammt von einer Mutter eines gehörlosen/hörbehinderten Kindes, die ihre Erfahrung mit Frühförderinnen beschreibt.

„Und dann sagt sie mir ganz stolz,: ‚Na, es ist so toll, jetzt kann ich mich mit ihm auch verständigen!‘ Na, und war sie ganz stolz, ja?
Sagt sie: ‚Naja weil weil normalerweise gebärde ich ja nicht.‘
Und dann sag ich: ‚Aber warum? Du bist ja in der Frühförderung.‘

Sagt sie: ‚Naja, normalerweise brauche ich die Gebärde ja nicht. Die Eltern wollen das ja nicht.‘

Und mir ist es wirklich runtergefallen. Weil ich mir denke: ich meine entschuldige, (...) ich meine, zu sagen, mit den Kindern, mit denen sie arbeitet: ‚Ja, da brauch ich die Gebärdensprache nicht‘ - ich meine, die ist doch vollkommen fehl am Platz! Weil gerade bei den Kindern, mit denen sie arbeitet, da kann ich das überhaupt noch nicht sagen, ja? Das ist, des ist etwas, ich meine deshalb gehen die ja zur Frühförderung.“ (Interview 4)

Die beschriebene Frühförderin lernt seit kurzem ÖGS. Sie hat bisher offensichtlich ohne ÖGS gearbeitet bzw. sagt gegenüber der – merkbar empörten – Mutter, dass dies noch immer der Fall sei („da brauch ich die Gebärdensprache nicht“).

In Österreich ist FrühförderIn keine geschützte Berufsbezeichnung. Es gibt daher auch keine Mindestausbildung bzw. keine Standards. Das bedeutet weiters, dass FrühförderInnen und KindergärtnerInnen, die mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern zwischen 0 und 6 Jahren arbeiten, in Österreich von Rechts wegen genauso wie GehörlosenlehrerInnen *nicht* ÖGS beherrschen müssen bzw. es auch aus Gründen der mangelnden Ausbildungsangebote nicht tun.³¹ Es gibt in Österreich eine einzige ausgebildete Frühförderin, die fundierte bilinguale Kompetenzen vorweisen kann, da sie ausgebildete und aktive ÖGS-Dolmetscherin ist.

Die folgende Aussage einer über den ausschließlich lautsprachlichen Input von Kindern relativ verzweifelten Kindergärtnerin deutet auf eine offenbar gängige Praxis hin: Es wird gewartet.

„Wenn ich ein Kind sehe und es heißt: ‚Na warten wir noch, na warten wir noch‘ und er ist schon vier oder fünf... Worauf soll man noch warten!?“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 50)

Es wird darauf gewartet, dass Kinder Fortschritte im Spracherwerbsprozess in der deutschen Lautsprache machen. Es wird wider besseres Wissens, dass nämlich mit vier oder fünf Jahren schon eine extreme Verzögerung mit sicheren negativen Auswirkungen besteht, darauf verzichtet, Kindern visuelle statt auditive Sprachangebote zu machen, weil sie ein CI tragen. Offenbar wird in Österreich unter Frühförderung für gehörlose/hörbehinderte Kinder vor allem hörgerichtete bzw. lautsprachorientierte Förderung verstanden. Das Problem dabei ist, dass altersgemäße Sprachkompetenz und bestmögliche Kommunikationsfähigkeit sowohl Voraussetzungen als auch Mittel für erfolgreichen Unterricht und Lernprozesse sind.

³¹ Ausnahme ist hier Niederösterreich, wo eine Ausbildung für FrühförderInnen gehörloser/hörbehinderter Kinder angeboten wurde, die auch einen Gebärdensprachkurs beinhaltete: Von September 2005 bis Juni 2007 wurde vom NÖ Hilfswerk – Fachbereich Frühförderung – ein Lehrgang „Frühförderung hörgeschädigter und hörbehinderter Kinder“ zur Zusatzqualifikation von FrühförderInnen organisiert. Die 330 Unterrichtseinheiten konnten in der Freizeit besucht werden. 8 TeilnehmerInnen des Hilfswerks und eine außerordentliche (engagierte Kindergartenpädagogin) belegten 80 Einheiten ÖGS, die einen großen Teil der insgesamt 190 Theoriestunden füllten. Teilnahme, Abschlussarbeit und Abschlussgespräch mündeten in ein Diplom „Frühförderin mit Zusatzqualifikation Hörschädigung/-behinderung“. (Auskunft Sabine Zeller, E-Mail)

Durch die hörgerichtete/rein lautsprachliche Art der Frühförderung kann dies nicht für alle hörbehinderten Kinder erreicht werden. Günther (2004) ist in seinem Urteil unverblümt:

„Allerdings haben neuere Untersuchungen im Frühförderbereich – z.B. Diller (2000) und Szagun (2001) – aufgezeigt, dass – auch unter den Bedingungen eines Cochlea-Implantats – die aurale Methode bei etwa der Hälfte der hochgradig hörgeschädigten Kinder nach mehrjähriger gezielter Förderarbeit zu gänzlich unbefriedigenden Ergebnissen in der Lautsprachentwicklung führt. Für diese Kinder gibt es von aural-oralen Seite keine befriedigende Förderstrategie und – durch unsere Untersuchungen belegt – ist ein bilinguales Vorgehen für sie die einzige Chance, überhaupt ‚zur Sprache zu kommen‘.“ (Günther 2004:24)

Konzepte bilingualer Frühförderung sind auch im deutschsprachigen Raum seit nun über 15 Jahren vorhanden und erprobt, werden jedoch in Österreich kaum wahrgenommen. Hier eine Skizze, wie Frühförderung aussehen kann:

„Die wesentlichen Grundannahmen und Zielsetzungen unseres Früherziehungsprogramms sind:

- Akzeptanz des gehörlosen/hörbehinderten Kindes in seiner Behinderung
- Vorrang einer inhaltlich altersgemäßen und anspruchsvollen unbeschwernten Kommunikation zwischen Eltern und Kind
- Gehörlose bilden eine eigenständige Sprachgemeinschaft
- Einbeziehen der Gebärdensprache
- Komplexe Lautsprachenbahnung von Anfang an
- Ziel einer doppelten Integration von Anfang an.“ (Wisch 1990:220f)

Der Umsetzung in Österreich stehen offenbar unter Anderem ganz massive Vorbehalte emotionaler Art entgegen, wie die folgende, bekenntnishafte Aussage der derzeitigen Leiterin des BIG zeigt:

„Die Vision einer gebärdensprachlichen Frühförderung (mit einem lautsprachfremden Zeichensystem) lehne ich ab. Gebärdensprachkurse für Eltern „auf Verdacht“ und Frühfördergruppen mit gebärdensprachkompetenten „Tagesmüttern“ zerstören unwiderbringlich [sic!] die Chancen des Kindes, jemals Lautsprachkompetenz zu erlangen.“ (Strohmayr 1995:20)

Was gehörlose/hörbehinderte Kinder brauchen ist, derart gefördert zu werden, dass sie bei Schulbeginn irgendeine Sprache altersgemäß beherrschen. Eine Frühförderung, die nicht aus ideologischen Gründen eine bestimmte Sprache als Ressource ablehnt oder nur Elternwünsche nach einem sprechenden-hörenden Kind umzusetzen trachtet, sondern zweisprachig (Deutsch und ÖGS, eine Lautsprache und eine Gebärdensprache) fördert, könnte dies erreichen.

6.2.3 Mythos „Gebärdensprache können die SchülerInnen immer noch später nachlernen“ bzw. „Wenn es notwendig ist, kommen gehörlose Kinder schon irgendwie zu Gebärdensprache“

Nicht nur FrühförderInnen und KindergärtnerInnen, sondern auch manche GehörlosenpädagogInnen/HörbehindertenpädagogInnen sind der Ansicht, dass ÖGS von

Hörbehinderten immer noch „später“ nachgelernt werden kann, wenn es sich als ‚notwendig‘ herausstellt. Sie richten das Hauptaugenmerk auf die deutsche Lautsprache und haben entweder keine Zeit (Schulstunden) oder keine Überzeugung („ÖSG stört Deutsch“) oder keine Kompetenzen, um auch für ÖGS-Lernprozesse zu sorgen. Sie sind - wie der folgende Sprecher - der Meinung, dass mit 13 oder 14 Jahren Deutsch zwar nicht mehr gelernt werden könne, ÖGS (die er „das andere“ nennt) aber schon.

„Also, was ich jetzt wollte, ist da, wenn die Eltern den hörgerichteten Spracherwerb wünschen, haben wir auch Kinder da, wo es trotzdem nicht schaffen. Und das man bei denen einfach vermehrt darauf achtet, dass die Eltern hergeholt werden und derer das andere mehr propagiert wird. Wenn man sieht, es kommt nichts, kann man auch reagieren, nach dem dritten, vierten oder beim Schnitt Hauptschule, Volksschule. Dass man dann sagt, so es hat nichts, wir haben das versucht und es ist nicht gegangen, könnte ich mir sicher gut vorstellen und das andere, wie gesagt, könnte ich mir vorstellen, wenn sie das wollen, aber ich werde es ihnen nicht aufzwingen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

„(...) Die Gebärdensprache hat immer noch jeder erlernen können, wenn er es braucht hat oder wollen hat, aber umgekehrt, wenn er mit 13, 14 nicht spricht, das ist vorbei. Also, das, das ist erwiesen, da kenne ich auch niemanden, (...)“ (Zentrumsleiter, Interview)

Diese Aussage ist wissenschaftlich nicht haltbar und kann unserer Ansicht nach nur auf Wahrnehmungs- und Einschätzungsfehlern basieren:

1) Viele gehörlose/hörbehinderte Menschen lernen - zwangsläufig, da sie in der Schule oder ihrer Familie kein oder rudimentäres Angebot hatten - erst in der Adoleszenz oder sogar später ÖGS. Sie beginnen intensiven Kontakt mit der ÖGS-Gemeinschaft zu pflegen, oft heiraten sie andere Gehörlose/Hörbehinderte und verbringen ihre meiste Freizeit oder auch ihre Arbeitszeit in Gehörlosen-Kontexten. Sie werden in den Augen ihrer LehrerInnen erst zu diesem Zeitpunkt, also spät, zu GebärdensprachbenutzerInnen. Tatsächlich waren es aber viele potentiell schon in ihrer Kindheit und Schulzeit, etwa mit fremden Personen, in der Pause untereinander oder auch im Unterricht.

2) Die wenigsten LehrerInnen sind ausreichend ÖGS-kompetent, um im Gebärdensprach-Output gehörloser/hörbehinderter Menschen qualitative Unterschiede feststellen zu können. Für sie schauen Gebärden ab einer gewissen Geschwindigkeit und Selbstverständlichkeit und ohne laut dazu gesprochenen Wörtern wie ‚echte‘ Gebärdensprache aus. Zum Beispiel wurden wir ForscherInnen, nachdem man uns mit SchülerInnen in ÖGS tratschen sah, von PädagogInnen verschiedener Schulen gefragt, woher wir so gut ÖGS können. Wir können zwar gut ÖGS, wir gebärdeten jedoch mit den Kindern auf deren Niveau (Kindersprache, kurze Frage-Antwortsequenzen) und es scheint uns ausgeschlossen, dass irgendwer auf Basis der wenigen Minuten tatsächlich fundiert einschätzen kann, wie gut unsere ÖGS-Kompetenzen tatsächlich sind.

3) Es gibt unter gehörlosen/hörbehinderten GebärdensprachlerInnen gravierende und große Unterschiede in der Sprachkompetenz, die mit deren Sprachlernkarriere erklärbar sind. Späte ÖGS-LernerInnen, die als junge Erwachsene erstmals Kontakt hatten oder sogar einen Sprachkurs besuchten, gebärden derart ÖGS, das dies bei manchen auch nach vielen Jahren noch immer als ‚nicht-L1‘ erkennbar ist. LehrerInnen nehmen diese Unterschiede nicht wahr und sind sich dessen offenbar nicht bewusst. (Mayberry 1993, Emmorey 2002)

In vielen von uns beobachteten Situationen an Schulen wurde *nicht* systematisch und durchdacht dafür gesorgt wird, dass das betroffene Kind oder der/die Jugendliche ÖGS-Unterricht hat. Dadurch wurde ersichtlich, dass es auch eine Variante dieses Mythos gibt. Sie besteht darin, zu glauben, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder ‚irgendwie‘ zu Gebärdensprachkompetenz kommen werden, so es sich doch als ‚notwendig‘ herausstellt. In dem folgenden Zitat wird zunächst deutlich, dass der Sprecher sich dieser Fehlannahme vollkommen bewusst ist. Gleichzeitig wird deutlich, dass trotzdem keine Vorkehrungen getroffen wurden, damit der Jugendliche, von dem er erzählt, systematischen Unterricht in ÖGS hat:

„(...) Jetzt ist er auch in keiner Weise kompetent in der Gebärdensprache. Gebärdensprache muss man ja auch aufbauen und richtig erlernen. Es ist nicht so, dass jemand, der nichts hört, sie automatisch kann.“

Interviewerin: Wird das bei ihm gemacht, das Angebot?

„ja, schon.“

Interviewerin: Systematisch Gebärdensprache zu lernen. In welcher Form?

„Er lernt sie im Unterricht, hat dreimal pro Woche Therapie und die Logopädin arbeitet mit ihm in diese Richtung. Sie versucht Gebärdensprache aufzubauen..“

Interviewerin: Und in der Schule, durch die Frau [Name] oder in einem eigenem Fach, oder...?

„Nein in einem eigenen Fach nicht.“ (Schulleiter, Interview)

Niemand an dieser Schule ist ausreichend ÖGS-kompetent, um einen derartigen Unterricht seriös und hochqualitativ gestalten zu können.

Interessanterweise antworteten viele LehrerInnen auf unsere Frage, was sie gerne an der Schule ändern würden oder was sie bräuchten mit „Wir brauchen an der Schule mehr Native Signer“ – was darauf hindeutet, dass ein Mangel und Bedarf von den PraktikerInnen wahrgenommen wird.

Marschark et al. (2006:513) bezeichnen die Praxis, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder in lautsprachliche Klassen gesetzt würden und angenommen würde, sie könnten in so einem Umfeld Sprache erwerben, als „unethisch“.

Der wissenschaftliche Befund zeigt: Die Annahme, dass ÖGS in der Adoleszenz ‚dazugelernt‘ werden kann und in dem Alter noch zu muttersprachlicher Qualität und Kompetenz entwickelt werden kann, ist nicht haltbar. Damit normaler Spracherwerb

stattfinden kann, braucht es ab der Geburt und auch in der Schulzeit ein Mindestmaß an sinnvollem und verständlichem sprachlichen Input (live, face-to-face Interaktion zwischen erwachsenen, vollkompetenten InteraktionspartnerInnen). Um SchülerInnen adäquate Sprachangebote machen zu können, braucht es dementsprechend kompetentes Personal. Gehörlose/hörbehinderte GebärdensprachbenutzerInnen können als sprachliche Vorbilder für SchülerInnen und LehrerInnen zur Verfügung stehen.

6.3 Grundlegendes zu Zweisprachigkeit

Bilingualität erweitert die Handlungsmöglichkeiten jedes Menschen (Baker 2006). Zweisprachigkeit kann simultan entstehen, das heißt, zwei Sprachen werden gleichzeitig in einem natürlichen Spracherwerbsprozess gelernt. Zweisprachigkeit kann auch dadurch entstehen, dass z.B. Minderheitsangehörige eine Sprache innerhalb ihres engsten sozialen Netzwerks erwerben und die Mehrheitssprache außerhalb lernen, in der Schule erlernen und für Kontakte mit Mehrheitsangehörigen in Schule, Beruf und Gesellschaft verwenden.

Hochgradig hörbehinderte Menschen sind in der Regel bilingual. Diese Zweisprachigkeit umfasst meistens eine Gebärdensprache und die Staatssprache jenes Landes, in dem sie leben. Die Mehrheitssprache kann entweder in der geschriebenen Modalität oder zusätzlich auch in der gesprochenen Modalität beherrscht werden – beides bedeutet bilinguale Kompetenzen. Seit mehr als zwei Jahrzehnten ist auch im deutschsprachigen Raum bekannt, dass:

„(...) auch im Sprachverwendungsbereich die Gebärdensprache der Lautsprache nicht prinzipiell nachstehe und daß der Lautspracherwerb des Gehörlosen – im Gegensatz zu früheren Auffassungen – davon profitieren würde, wenn er auf eine gebärdensprachlich realisierte Sprachkompetenz zurückgreifen könnte (Prillwitz 1977:209f zit.n. Wisch 1990:150)

Folgendes Zitat stammt von einer Lehrerin, die zweisprachig in ÖGS und Deutsch unterrichtet. Im Gespräch merkt sie an, dass Eltern mehr informiert werden müssten. Wir fragten nach: *Worüber würden sie Eltern informieren?*

„Dass Gebärdensprache eine irrsinnige Bereicherung für das Kind ist und für den Spracherwerb sicher nicht schädlich sein kann. Auch wenn die HNO-Ärzte vielleicht sagen: ‚Ja, gebärden sie ja nicht, weil dann hört das Kind auf zu sprechen...‘ Ich kenne jetzt einige Kinder von gehörlosen Eltern, die ein CI haben. Und von den Eltern von zu Hause Gebärdensprachkompetenz vermittelt bekommen. Vom hörenden Umfeld die Lautsprachkompetenz und die zweisprachig sind. Und sicher nicht zu reden aufgehört haben. Das wäre ja dann klassisch, wenn man sagt, gehörlose Eltern, die Kinder mit CI versorgen zu lassen, dann wird das Kind nie sprechen. Aber so ist es nicht. Die sind wirklich zweisprachig. Das müsste man den Eltern irgendwie vermitteln. Dass es nichts Schlechtes ist. Im Gegenteil. Dass es dem Kind nur hilft.“ (Interview 2)

Sie ist eine der wenigen Lehrerinnen, die unsere Frage des Einsatzes von Gebärdensprache im Unterricht gehörloser/hörbehinderter Kinder mit dem Thema Zweisprachigkeit – und zwar als wertvolle Kompetenz – verknüpft. Sie basiert ihre Aussage auf eigenen Beobachtungen und Erfahrungen. Interessanterweise ähnelt ihr Gedankengang und ihre Argumentationsweise sehr der Aussage einer Lehrerin aus einem anderen Bundesland, die seit Jahren konsequent bilingual mit Deutsch und ÖGS unterrichtet. Offenbar haben LehrerInnen, die tatsächlich über Jahre tagtäglich bilingualen Unterricht gestalten und erleben, sehr ähnliche Erfahrungen gemacht und die selben Schlüsse gezogen. Die Fachliteratur belegt diese Schlüsse:

“Many children grow up with two or more languages (outside of language-chauvinistic countries like the United States, anyway), and there is more evidence for bilingualism providing educational and personal benefits than there is for it creating any long-term negative impact on learning or development. (...) In any case, the once common practice of not allowing deaf children to gesture or sign is at best unproductive and at worst an unnatural impediment to language acquisition, regardless of whether children are learning to sign, speak, or both. (Marschark et al. 2002:137)

Eine Person, die eine zentrale Rolle in der österreichischen Gehörlosenpädagogik spielt, nennt die Erkenntnisse der Bilingualitätsforschung hingegen „Thesen“ und ist der Meinung, dass

„Das Konzept der Bilingualität scheitert (im Unterschied zur Verwendung zweier Lautsprachen) daran, dass es sich um eine Bikanalität handelt, bei welcher ein Kanal durch eine Behinderung diskriminiert wird. Bilingualistische [sic!] Theorien über die Verträglichkeit eines lautsprachlichen mit einem gebärdensprachlichen Zeichensystem [sic!] sind ohne praktischen Wert, weil es infolge Dominanz der Gebärdensprache zu den gegenseitigen Beeinflussungen mit der Lautsprache in Wahrheit nicht mehr kommt.“ (Strohmayer 1995:21)

Die Autorin geht offenbar davon aus, dass Lautsprachen und Gebärdensprachen aufgrund ihrer modalen Verschiedenheit nicht innerhalb der gleichen Sprachareale des Gehirns verarbeitet werden.

Weit wichtiger ist jedoch, dass diese ‚Theorien‘ inzwischen von zahlreichen und aktuellen Studien, die die *common underlying proficiency* (CUP)³² als auch für Laut- und Gebärdensprachen existierend, belegen:

“Our study and the others cited here all provide consistent and strong evidence of a correlation between ASL skill and English literacy ability. Empirical data such as these are critical for bolstering the theoretical justifications that have hitherto been put forward in support of a bilingual approach for deaf children, the common underlying proficiency between ASL and English, and for the contention that ASL knowledge is the key to explaining academic differences between children from deaf and hearing families. Further information is necessary, however, on the

³² Das Modell der CUP von Cummins nimmt an, dass auf ein erreichtes Kompetenzniveau für abstrakte Sprache eine andere Sprache aufbauen kann. Unterricht in einer L1 legt also Grundlagen für spätere schnelle Fortschritte in der L2.

precise nature of this relation between ASL and English, and the possible role of English-based signing or other factors that may act as a bridge in this relation.” (Strong und Prinz 2000:140)

Cummins (2006) selbst hat 17 aktuelle Studien, die sein Modell der CUP für Gebärdensprachen zulässig belegen, zusammengefasst.

Das Erlernen einer Zweitsprache hat keinerlei langfristige negative Auswirkungen auf Erstsprachkompetenzen. Andererseits ist eine natürlich erworbene gesicherte Erstsprache die Basis für ein optimales Zweitsprachenerlernen. So belegt eine faszinierende aktuelle Untersuchung von MigrantInnenkindern in Wien: „Je höher die Muttersprachkompetenz eines Schulkindes zu Schuleintritt ist, desto höher ist seine Kompetenz in der Zweitsprache Deutsch am Ende der 3. Klasse.“ (Brizic 2007:302)

ÖGS und Deutsch können – wie jede andere Sprachkombination – gleichzeitig oder hintereinander erworben, nebeneinander beherrscht und abwechselnd eingesetzt werden und es gibt zahlreiche empirische Studien, die belegen, dass Gebärdensprachen - wie ÖGS - positive Auswirkungen auf die Schriftsprachenkompetenz haben.

Eine umfassende Studie von Schäfke (2005) zum Erwerb der Textproduktion von hörbehinderten Kindern zeigt deutlich auf, dass v.a. die Kinder, die keine bilinguale Klasse besuchen, enorme Defizite beim Produzieren von Texten aufweisen, und dass deren Schriftsprachkompetenz nicht mit hörenden AlterskollegInnen vergleichbar ist. Eine der Ursachen für das schlechte Abschneiden der SchülerInnen, sieht Schäfke darin, dass im Unterricht von hörgeschädigten SchülerInnen Schriftsprache und Lautsprache nicht klar getrennt werden. D.h. dass der Erwerb der Schriftsprache immer noch über die Lautsprache gelehrt wird. Ihr Vergleich deutet - wie viele andere Untersuchungen - darauf hin, dass Gehörlosigkeit/Hörbehinderung per se keine Lernbarriere darstellt, sondern diese durch Frühförderung und adäquate Unterrichtsmethoden kompensiert werden kann. Dies zeigt sich darin, dass die SchülerInnen der bilingualen Klassen in Hamburg weit mehr an Kompetenzen aufweisen als SchülerInnen anderer Klassen (vgl. Schäfke 2005).

Das Lernen und die Verwendung von ÖGS steht dem Erlernen des Sprechens nicht im Weg. ÖGS stellt innerhalb eines Kindes keine Konkurrenz zu Deutsch dar. Was tatsächlich bei zweisprachigen Spracherwerbsprozessen – mit allen Sprachen - regulär passiert ist Interferenz, das heißt, die Übertragungen von Regeln (und auch Lexemen) der einen Sprache in die andere Sprache und umgekehrt. Interferenz ist ein gut erforschtes Phänomen und man weiß heute, dass diese Phasen der fehlerhaften Sprachverwendung erstens ebenso regelhaft sind wie die monolingualen Spracherwerbsprozesse und zweitens vorübergehend sind (Johnson und Newport 1989, Emmorey 2002, Wilbur 2000, Poizner et al. 1990, Mayberry 1993)

Aus der Sicht eines erwachsenen gehörlosen Linguisten, der immer wieder gefragt wird, wie er zu seiner eigenen Mehrsprachigkeit stehe, stellt sich für Wilcox (2004) der eigene *sign bilingualism* so dar:

“I enjoy reading and writing. I enjoy English. It is a wonderful and rich language. I also enjoy American Sign Language (ASL). It is a wonderful and rich language with the added benefit of making every aspect of my environment visually accessible to me. With the many terrific technological advancements made in the last fifteen to twenty years related to computers, instant messaging, two-way text pagers, real-time captioning, and digital hearing aids – advancements all intended to provide more and better access to information – none of these have come close to or have in anyway replaced the accessibility provided through American Sign Language.” (Wilcox 2004:186)

6.3.1 Mythos „Es lässt sich schon bei einem hörbehinderten Vorschulkind sagen, ob Gebärdensprache oder Lautsprache seine bevorzugte Erstsprache sein wird“

„Problem dabei ist immer, dass es 18 Jahre geht bis man da das Resultat sieht,...“ (Interview 31)

Dieser Satz eines Zentrumsleiters, der meint, erst in einem bestimmten, sehr späten Alter, sieht man bei hörbehinderten SchülerInnen, ob Spracherwerb erfolgreich abgelaufen ist, bringt ein grundlegendes Problem der derzeitigen österreichischen Gehörlosenpädagogik auf den Punkt: Frühestens, wenn SchülerInnen Teenager oder junge Erwachsene sind, können sie selbst sagen, ob und wie und mit wem sie in welcher Sprache am liebsten kommunizieren wollen und am besten können. Beides, die Erstsprache sowie die zukünftige Sprachverwendung, werden jedoch *für* Kinder entschieden. Vom oben zitierten Sprecher werden in dem von ihm geleiteten Zentrum keinerlei Maßnahmen gesetzt, die adäquat auf dieses von ihm so prägnant beschriebene Problem reagieren.

Andere Schulleiter sind sich des Problems ebenso bewusst, nehmen es jedoch als Außenproblem wahr, da sie an ihrer Schule entsprechende Settings anbieten, in denen gebärdensprachige SchülerInnen adäquaten, nämlich zweisprachigen Unterricht vorfinden.

„Und die Informationen die ich hab oder die Kollegen mir weiter geben, die sagen dass bei den Kindern erst relativ spät oder wenig genau geschaut wird, wie viel jetzt wirklich das CI-Implantat ihnen bringen, wie sie damit umgehen können, wie sehr sie damit lernen können, wie gut sie dann ein Lautsprachverständnis entwickeln können, und Lautsprache entwickeln können. Und es schaut so aus, als ob das wieder sehr lange braucht, bis man drauf kommt, dass Kinder eigentlich die Gebärde bräuchten. (...) also wir sind bereit für solche Kinder, die das brauchen. Die Entscheidung treffen andere.“ (Schulleiter, Interview)

Eine Lehrerin beschreibt, dass Kinder mit CI, die in der Volksschule ÖGS lernten und gerne verwendeten, in der Hauptschule dann nicht mehr gebärden wollen und aufhören, weil sie es für sich als nicht mehr sinnvoll erachten. Wir fragen nach: *Zu einem Zeitpunkt, wo sie selber entscheiden können?*

„Ja. Und das geht.“

Interviewerin: Du findest aber, dass das bei Sechsjährigen noch nicht entschieden werden kann.

„Nein, überhaupt nicht. Zumal sie ja nicht implantiert werden zu einem Zeitpunkt, wie ein normales, neugeborenes Kind, das alles mitkriegt. Das heißt also, wenn es mit siebzehn Monaten implantiert wird und vorher mehr oder minder nichts passiert ist, was nicht immer ist, aber sehr oft ist es ja so, dann braucht es einfach ein bisschen länger noch.“

Interviewerin: (...) Wieso behaupten ganze Bundesländer, sie können die Kinder schon im Kindergarten einreihen: lautsprachliche Gruppe, gebärdensprachliche Gruppe?

„Ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht. Ich weiß es nicht.“
(Interview 18)

Die ‚Entscheidung‘ ob ein Kind monolingual lautsprachlich oder bilingual mit ÖGS früh gefördert, eingeschult, alphabetisiert und unterrichtet werden soll, fällt jedoch, nach all dem was wir gehört haben, im Alter zwischen 0 und 6 Jahren, in der Frühförderung. Diese in dem Alter getroffene Entscheidung kann als Wunsch- und Hoffungsentscheidung der Eltern bezeichnet werden oder als mehr oder weniger argumentierbarer Versuch von FrühförderInnen und VolksschullehrerInnen, in die Zukunft zu sehen. Fundiert, sachlich begründbar und rational ist dies nicht und die Kriterien, auf denen sie basieren, sind ‚äußere‘ Faktoren (Familiensituation, technische Hilfsmittel), nicht jedoch Bedürfnisse und eventuell geäußerte Wünsche der Kinder.

Manche PädagogInnen sind der Meinung, dass Kinder, die beide Sprachen angeboten bekommen, sich später selbst entscheiden können, wenn es für sie notwendig oder sinnvoll ist.

Deswegen darf ich Sie ganz offen fragen, es gibt einen Ansatz, der sich bilingual nennt, der sagt eben Deutsch und Gebärdensprache, beides anbieten und schauen, dass das Kind beide Kompetenzen entwickeln kann. Wie stehen sie da dazu?

„Ja, äußerst positiv, weil ich eigentlich der Meinung bin, das Kind nimmt sich nur das, was es braucht.“ (Interview 37)

Die Entscheidung für welches hörbehinderte Kind der Erwerb von welcher Sprache sinnvoll, nützlich und empfehlenswert ist, ist komplex und weitreichend. Diese Entscheidung soll im Zweifelsfall für ‚bilingual mit ÖGS‘ getroffen werden, um dem betroffenen Menschen Optionen offen zu halten. Diese Entscheidung sollte *im Sinne des Kindes* unabhängig von technischen Hilfsmitteln und Wünschen (hörender) Familienmitglieder oder Vorstellungen vom PädagogInnen getroffen werden. Die Entscheidung für einen monolingualen, lautsprachorientierten oder bilingualen Bildungsweg ist weder vor noch in der Volksschulzeit sinnvoll zu treffen – sondern erst später.

6.3.2 Mythos „Gebärdensprache und Lautsprache schließen einander aus“ bzw. „Gebärdensprache ist schädlich“

Die folgende Sprecherin wurde gefragt, ob in ihrem Team diskutiert würde, welche Kinder wie viel gebärden. Sie beginnt darauf eine Begebenheit und ihre Beobachtungen zu beschreiben

„(...) das ist jetzt meine Meinung, wenn ich das sagen darf. Ich glaube das, das, ich denke, dass die Kinder wenn sie, je kleiner dass sie sind oder so im Vorschule, erste Klasse, zweite Klasse, wenn ich mit ihnen mehr gebärden würde, sicher sie auch mehr gebärden würden, weniger Lautsprache verwenden. Das glaube ich schon.“

Interviewerin: Haben Sie das schon einmal erlebt so, dass es so ist?

„So vom, so vom Gefühl her. Ja. Wir haben also einmal eine Lehrerin gehabt, die in ihrer Klasse sehr viel gebärdet hat, eigentlich nur lautsprachbegleitend und sind wir dann einmal in eine Wien-Woche gefahren und, und haben eine Führung im Stephansdom gemacht und er, der Führer vorne hat gesprochen und eigentlich haben recht viele Kinder von uns, hätten verstanden was er sagt, also so grob gesagt einmal. Aber sie hat es dann gebärdet und, und komisch, weil sie alle Kinder, die in ihrer Klasse waren, haben auf sie geschaut und, und auf die Gebärde geschaut und die anderen haben auf ihn geschaut, aufs Mundbild und haben dann das eine oder andere nachgefragt. Was nicht schlimm ist, also, nur habe ich es eben festgestellt so als. Und wenn ich mit Ihnen in, [Unterrichtsfach] gehabt habe oder auch [Unterrichtsfach], dann haben sie mit mir auch nicht gebärdet die Schüler, weil sie gewusst haben, ja mit der Evi muss ich eh nicht gebärden. Und da haben wir, haben wir uns so verstanden und unterhalten.“

Interviewerin: Ihre Lautsprachkompetenz war schlechter als die von anderen Kindern aus anderen Klassen?

„Nein.“

Interviewerin: Nicht?

„Nein, also, schlechter eigentlich nicht, weil sie ja nicht ununterbrochen mit dieser Lehrerin zusammen waren (..)“ (Interview 32)

Sie korrigiert nach mehrmaligem Nachfragen ihre anfänglich gemachte Behauptung, Kinder die gebärden würden, verwenden „weniger Lautsprache“ und meint, deren Lautsprachkompetenz war nicht schlechter. Ihre Erklärung dafür ist, dass die Kinder ja nicht ununterbrochen eine ‚rein gebärdende‘ Lehrerin hatten.

Es ist uns ein Anliegen festzuhalten, dass kein Kind dieser Welt - es sei denn es wird isoliert in einem Zimmer festgehalten – nicht mit anderen Sprachen in Berührung kommt. Auch Kinder mit gehörlosen/hörbehinderten Eltern haben Kontakt mit Lautsprache und gesprochener Kommunikation. Sie erleben nach Gogolin 1988 reale, „lebensweltliche Zweisprachigkeit“, denn sie haben, unabhängig von der (Gebärden- oder Laut-) Sprache ihrer Eltern Input in zwei Sprachen und lernen parallel, mit beiden zurechtzukommen.

„Unabhängig von ihrem Wohnort, ihrer Nationalität oder der sprachlichen Situation der Eltern werden Gehörlose bereits im Erstspracherwerb mit zwei* Sprachen konfrontiert.“ (Gericke 1998:189)

* Der Ausdruck ‚zwei Sprachen‘ soll den Fall der Mehrsprachigkeit (wenn mehr als zwei Sprachen im sprachlichen Umfeld verwendet werden) mit einschließen.

Die oben zitierte Einschätzung, dass hörbehinderte Kinder „verstanden was er sagt, also so grob gesagt“, ist erstaunlich. Es verwundert, dass man sich im vollen Bewusstsein, dass Kinder eine Information nur „grob“ verstanden haben, damit zufrieden gibt, nur um nicht auf Gebärdensprache zurückgreifen zu müssen. Mit einem pädagogischen Anspruch auf volle Information, fließende Kommunikation und umfassende Verständlichkeit ist dies auf jeden Fall nicht vereinbar. Vielmehr entsteht der Eindruck, dass hier in Kauf genommen wurde, dass Kinder nicht alles verstehen, dafür aber üben, bei fremden Menschen Lippen zu lesen. Eine Vermischung von Lernzielen ist festzustellen.

Im derzeitigen Gehörlosenbildungssystem, wie es sich uns darstellt, werden die beiden Sprachen Deutsch und ÖGS als einander ausschließende Ressourcen gehandhabt. Dies ist weder linguistisch noch pädagogisch nachvollziehbar.

„Allerdings scheint dieses alte tradierte Vorurteil, daß die Gebärdensprache den Lautspracherwerb automatisch be- oder gar verhinderte, gar nicht zu stimmen. So wie sich die Gebärdensprache Gehörloser, die hundert Jahre lang als ungrammatische Nichtsprache von der oralen Gehörlosenpädagogik bekämpft wurde, seit ungefähr einer Generation in den wissenschaftlichen Analysen der neueren Linguistik als vollwertiges, in einigen Aspekten Lautsprachen vielleicht sogar „überlegenes“ Sprachsystem erwiesen hat, hat sich auch das alte Vorurteil gegen ihre Verwendung in der Früherziehung gehörloser Kinder als unberechtigt und als bloßes Vorurteil erwiesen. Die obigen Ergebnisse belegen es jetzt auch für den deutschsprachigen Raum.“ (Wisch 1990:233)

Es gibt auch PraktikerInnen, die damit ihre Probleme haben:

Interviewerin: Ist es immer einen Punkt in der Karriere von einer Schülerin, wo irgendwie entschieden wird, du bist lautsprachlich, du bist gebärdensprachlich?
„Ja, blöd ist das. [lacht]“ (Interview 15)

Vielleicht ist es kein Zufall, dass auch diese Lehrerin konkrete, praktische Erfahrungen mit Zweisprachigkeit von SchülerInnen gemacht hat. In ihre Klasse ist zum Beispiel ein Mädchen „mit dem Wortschatz einer Zweijährigen“ (Lehrerin) eingeschult worden, das sie innerhalb von drei Jahren mittels ÖGS zu Sprachverständnis bringen konnte. Wir konnten das zwei Hörgeräte tragende, offensichtlich Deutsch und Gebärdensprache verstehende und verwendende Mädchen im Unterricht beobachten und fragten erstaunt nach:

Interviewerin: Sie hört und versteht einen aber auch, wenn man spricht?
„Beides, ja.“

Interviewerin: Wann, kannst du dich noch erinnern, wann war das, wo sie dann von nur Gebärdensprache dazu übergegangen ist auch Deutsch sich zu äußern?
„Nein, das war fließend, das kann ich nicht so sagen.“ (Interview 15)

Zweisprachige Schulangebote Deutsch-ÖGS werden einerseits offiziell nicht offeriert. Es gibt dafür keinen Lehrplan, keine Lehrmittel, keine didaktischen Anleitungen und keine regulären Rahmenbedingungen. Andererseits gibt es mehrere LehrerInnen, die erkannt haben, dass dies für manche Kinder der für sie einzig sinnvoll erscheinende Weg ist, und die im Rahmen

ihrer Möglichkeiten versuchen, bilingualen Unterricht zu verwirklichen. Abgesehen davon, dass Gehörloseninteressenvertretungen seit Jahren bilingualen Unterricht fordern, liegt eine gewisse Überzeugungskraft darin, dass PraktikerInnen abseits von Ideologien und Geltungsdrang bilinguale Unterrichtsformen realisieren, *weil sie sehen, dass es gut funktioniert*. Hinzu kommt, dass vor wenigen Jahren konkrete Vorstellungen, Wünsche und Anforderungen gehörloser/hörbehinderter Schulabsolventinnen in Wien erhoben und in einer Studie zusammengefasst publiziert wurden:

„ALLE Befragten waren der Ansicht, dass der Unterricht vor allem in Gebärdensprache oder bilingual abgehalten werden sollte. Alle LehrerInnen - auch die FörderlehrerInnen in Integrationsklassen - sollen die Gebärdensprache beherrschen und verwenden. Sie sollen den Lernstoff nicht kürzen und vereinfachen, sondern ihre Methoden den Bedürfnissen der Gehörlosen anpassen. Dabei sollen sie auch gehörlose Vorbilder und das zukünftige Leben der Kinder als Gehörlose thematisieren. (...) Keine einzige der interviewten Frauen - auch nicht die postlingual Ertaubten - findet vorwiegend oralen³³ Unterricht für gehörlose Kinder sinnvoll!“ (Breiter 2002:71, Hvh i. O.)

Unterstützt wird diese Meinung von Betroffenen durch die Spracherwerbsforschung, die zeigte, dass in Gebärdensprachen aufgewachsene Kinder gehörloser/hörbehinderter Eltern ein besseres Selbstbewusstsein, eine stabilere Identität und generell psychosozial besser entwickelt sind (vgl. Wisch 1990:208).

„Auch in den allgemeinen schulischen Leistungen schnitten sie besser ab. In den generellen Lernleistungen war sie um 1.28 Jahre, in Mathematik um 1.25 Jahre und im Lesen um 2.1 Jahre den oral erzogenen Kindern voraus. Sie zeigten auch deutlich bessere Leistungen beim Schreiben, bei der Verwendung des Fingeralphabets und natürlich im Gebrauch der Gebärdensprache. Sie waren weniger frustriert durch Verständigungsschwierigkeiten und eher bereit, sich auf eine Kommunikation mit Fremden einzulassen. Im Lippenlesen und Sprechen waren keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen festzustellen.“ (Wisch 1990:208)

Im Unterschied zu oralistischen, die andere Sprache ausschließenden, Ansätzen, ist der bilinguale jedoch daran interessiert, auf beide Sprachen gleichermaßen zu achten:

„Unsere Studie zeigte, daß Kinder, die einer frühen manuellen Kommunikation ausgesetzt waren, in fast allen Bereichen deutlich bessere Leistungen brachten. Dieses heißt nicht, daß eine frühe orale Erziehung gehörloser Kinder abgelehnt werden müßte. Im Gegenteil, es spricht einiges dafür, daß die Kinder als besonders kommunikationsfähig anzusehen waren, die schon in jungem Alter sowohl einer oralen wie manuellen Erziehung ausgesetzt waren.“ (Meadow 1968:39 zit.n. Wisch 1990:208)

Jede Entscheidung für ein lebensweltliches oder pädagogisches Schwergewicht auf einer Sprache zieht eine Positionierung der anderen Sprache als Zweitsprache nach sich - bedeutet aber auf keinen Fall den Ausschluss der anderen Sprache.

³³ Oral ist eine frühere Bezeichnung für die heute „auditiv-verbal“ oder „lautsprachlich“ genannte Gehörlosenbildung. Anm d Verf.

Mehrsprachigkeit ist eine Ressource und auf allen Ebenen und in jeder Hinsicht ein positiver Wert. Es gibt keine empirischen Nachweise, dass die Verwendung von ÖGS die Entwicklung stört oder negative kognitive psychische Auswirkungen hat.

6.3.3 Mythos „Bilingualer Unterricht zielt ausschließlich auf Gebärdensprache ab“ bzw. „Die extremen Gehörlosen fordern, dass alles nur in ÖGS sein muss“

Oft wird an Schulen zwischen den Ansätzen ‚hörgerichtet/ audioverbal/ lautsprachorientiert‘ (ehem. „oral“) und ‚gebärdensprachlich‘ unterschieden. Tatsächlich ist diese ‚methodische‘ Frage aber eine Sprachfrage und der ‚gebärdensprachliche‘ Ansatz ein zweisprachiger. Er sollte also ‚Deutsch-ÖGS-orientiert‘ oder ‚bilingual‘ heißen. Es scheint weiters relativ große Missverständnisse bezüglich den Wünschen und Vorstellungen der Gehörloseninteressenvertretungen zu geben:

„Wir haben Probleme natürlich auch, wir haben da extreme Hörgeschädigte, was nur das fordern, die sagen: ‚Jeder muss Gebärde können, statt Englisch in der Schule Gebärdensprachunterricht.‘ Das gibt’s auch. In welcher Schule das machbar wäre, aber ich sehe das unrealistisch und verfolge das nicht.“

Interviewerin: Was ist daran unrealistisch?

„Ich kann mir nicht vorstellen, dass es soweit geht, dass wirklich die ganze Bevölkerung damit einverstanden ist, dass Zweitsprache in der Schule oder Drittsprache Gebärdensprache für alle ist, was ja die, eine Gruppe von Gehörlosen so will.“

Interviewerin: In Vorarlberg oder?

„Nein, im Bund auch. Wir haben natürlich den Bund auch, Gehörlosenbund, da Gehörlose drin, wo das natürlich ständig hier hertragen, was die wollen. Schwedenmodell oder, das kommt natürlich schon alles zu uns her.“
(Zentrumsleiter, Interview)

Der tatsächliche Forderungskatalog der World Federation of the Deaf (WFD) beschreibt in einer Grundsatzerklärung, dass Lehrpläne für gehörlose/hörbehinderte Kinder

„(...) die Möglichkeit vorsehen sollten, in ihrer regionalen/nationalen Gebärdensprache zu lernen und sowohl ihre regionale/nationale Gebärdensprache als auch die regionale (Schrift-)sprache als Unterrichtsfächer angeboten zu bekommen“. (WFD 2003:324)

Der Österreichische Gehörlosenbund fordert:

„Die Qualität der Gehörlosenbildung, geschehe sie nun integrativ oder speziell, muß auf den Standard der Regelschulbildung angehoben werden. Der Lehrplan an Schulen muß die Fächer „Gehörlosenstudien“ und „Gebärdensprachstudien“ sowie bilinguale Methoden (Einsatz von Gebärdensprache und Schrift-/Lautsprache sowohl als Unterrichtssprache als auch Unterrichtsgegenstand) einschließen. Gehörloses Fachpersonal soll diese Fächer unterrichten; (...)“ (ÖGLB 2003)

Das vom oben zitierten Sprecher befürchtete und verkürzt „Schwedenmodell“ genannte Schulkonzept ist tatsächlich herausragend in Europa. Schon 1980 wurde Schwedische Gebärdensprache als erste Gebärdensprache Europas/der Welt im Unterrichtsgesetz

verankert. Das Schulsystem für Gehörlose/Hörbehinderte ist per Definition zweisprachig, die Unterrichtsziele sind exakt die selben wie für andere Schulen, außer in den Sprachfächern, wie das Curriculum verdeutlicht:

„The goals for compulsory school also apply to schools for pupils with impaired hearing/vision and physical disabilities. In place of the compulsory school goals in English and Swedish, there are special goals that apply to pupils who are deaf or who have impaired hearing.

Special schools primarily for pupils with impaired hearing are responsible for ensuring that all pupils, who are deaf or have impaired hearing, on completing school:

- are bilingual i.e. can read sign language and Swedish as well as express thoughts and ideas in both sign language and writing,
- can communicate in writing in English.“ (Lpo 94:11)

Schwedisch und Schwedische Gebärdensprache sind die beiden in allen Gehörlosenschulen verwendeten, angebotenen und unterrichteten Sprachen. Gebärdensprache wird zusätzlich für hörende Kinder im Schulfach ‚Fremdsprache‘ angeboten.³⁴ Das heißt, weder in Forderungskatalogen von Interessensvertretungen noch in der Praxis sollen/werden hörbehinderte Kinder nur in einer Gebärdensprache unterrichtet.

Auch Marschark et al. (2002) halten den Glauben, dass audio/verbal geförderte Kinder ‚gebärdensfrei‘ bleiben ebenso unsinnig wie die Befürchtung, dass bilingual geförderte Kinder keine Lautsprachkontakte haben, dass es also eine ‚pure‘ Art der Förderung geben kann:

“In reality, this rarely happens. Children in settings emphasizing spoken language, for example, may use speech in the classroom and with their families. But they often communicate in sign language with their peers, whether or not their parents and teachers are aware of it. Similarly, deaf children in settings emphasizing sign language are almost always exposed to both signed and spoken modes of communication by virtue of living in a largely hearing society. Such interchange will play an important role in the language models available to and utilized by deaf children as well as their access to what is happening in learning situations.” (Marschark et al. 2002:138)

Wisch formulierte vor nunmehr 17 Jahren einen Aufruf, die Ausschließlichkeit von Sprachen in der Gehörlosenpädagogik zu beenden, der für die gegenwärtige österreichische Situation passend ist:

„Da gleichzeitig mit der Anerkennung und pädagogischen Verwendung der Gebärdensprache die Notwendigkeit des Laut- und Schriftspracherwerbs in keiner Weise in Frage gestellt wird, muß die **zentrale Frage der Gehörlosenpädagogik heute** lauten: **Wie können wir die zweisprachige Erziehung Gehörloser in Gebärdensprache U N D Lautsprache sinnvoll und unseren pädagogischen Zielen entsprechend effektiv gestalten?** Die Zeit eines kategorischen pauschalen Ablehnens der Gebärdensprache in Erziehung und Bildung Gehörloser muß endlich genauso vorbei sein wie der unfruchtbare

³⁴ Siehe (auf Englisch) die Homepage der Staatlichen Bildungsagentur: www.skolverket.se/sb/d/354/a/1254#paragraph und die Fächer der Pflichtschule www.skolverket.se/sb/d/483/a/1176 (27. Juli 2007).

antithetische Gegensatz: Lautsprache oder Gebärdensprache.“ (Wisch 1990:245, Hvh.i.O.)

„Bilingual“ bedeutet zweisprachig. Forderungen nach und Konzeptionen von bilingualem Unterricht mit einer Gebärdensprache und einer Lautsprache (sign bilingual) zielen auf Kompetenzen sowohl in der Mehrheitssprache als auch der Minderheitssprache ab. Der Österreichische Gehörlosenbund und die World Federation of the Deaf haben diesbezüglich sehr klare Vorstellungen, die seit Jahren klar und konsequent kommuniziert werden. Das Schwedische Bildungssystem setzt diese Forderungen in sinnvoller Weise um, indem sowohl Schwedisch als auch Schwedische Gebärdensprache als Schulziele im Curriculum festgehalten sind. Diese Konzepte sind weder extremistisch, einseitig, noch ausschließlich Gebärdensprache fordernd.

6.4 Einflussfaktoren auf Sprachlernkarrieren: Eltern und Technik

Auf unsere immer wieder gestellte Frage, warum ein Kind keine schulischen Angebote in ÖGS bekommt, hörten wir wieder und wieder Verneinungen und zwei Argumente, die zusammengefasst lauten:

- „Das Kind ist Cochlea implantiert“ und
- „Die Eltern wollen keine Gebärdensprache“.

Es liegt auf der Hand, dass beide Argumente kein Beleg dafür sind, dass das betroffene Kind *selbst* tatsächlich kein Bedürfnis nach gebärdensprachlichem Input hat oder nicht davon profitieren würde. Daher erachten wir es als notwendig, diese beiden Argumente als maßgebliche Einflussfaktoren auf die Sprachlernkarrieren hörbehinderter Kinder im Detail zu diskutieren.

6.4.1 Mythos „Die Medizin/Technik wird das Problem der Gehörlosigkeit schon lösen“

Zahlreiche PädagogInnen schilderten, wie oft Eltern der trügerischen Annahme sind, dass die Cochlea-Operation ihr Kind sprechend machen wird. Mit der Operation ist für manche Eltern das ‚Problem‘ scheinbar erst einmal gelöst, wie dieser Pädagoge kritisch beschreibt:

(...) Natürlich jemanden zu überzeugen, der sagt: ‚Ich glaube, mein Kind wird hören können, und es hat jetzt ein CI und da muss ich nur das tun.‘ Da muss man bremsen und sagen: ‚Da ist das und das und das notwendig. Und wir müssen schauen, wie sich das Kind entwickelt.‘“ (Interview 28)

Durch die Versprechungen der Medizin und Technik sehen Eltern offenbar keine Notwendigkeit, sich weiter damit zu beschäftigen, Alternativen zu suchen, anzudenken und umzusetzen. Dieser Glaube an die Technik ist nicht neu in der Gehörlosenpädagogik. Die

Folge der großen Hoffnungen, die mit einer Operation verbunden sind, ist offenbar die Ablehnung des Einsatzes von ÖGS:

„(...) Der ist jetzt bei der [Name Schulleiterin], also der hat überhaupt keine Sprache, null. Also, der wäre...

Interviewerin: Schwierige Situation.

„Er war sehr begeistert von der Gebärdensprache, aber seine Eltern haben das halt abgelehnt und haben geglaubt, wenn er implantiert wird...“ (Interview 37)

Früher wurde das selbe ‚Wunder‘ von Hörgeräten erwartet. Aber nicht nur Eltern glauben an die Technik und nehmen an, dass diese ‚die Gehörlosigkeit‘ wegmachen kann:

„(...) Das ist das eine und das zweite hat sie [Frühförderin] gesagt: ‚Naja und jetzt, die Kinder brauchen das jetzt sowieso nicht mehr, weil die sind jetzt eh alle implantiert.‘“ (Interview 4)

Sogar die Möglichkeit eines Ausfallens derselben wird zum Teil völlig negiert wird, wie von dieser Sprecherin, die meint, weil die Mutter des Kindes Krankenschwester sei, werde es ganz sicher niemals ÖGS verwenden wollen/müssen/können/wollen:

Interviewerin: Und als Zusatzressource, also wenn dieses eine CI, das ausfällt oder so, als Zusatzressource ist es nicht angedacht worden?

„Die Mutter ist Krankenschwester von dem, also die ist bestens informiert und weiß sich so gut zu helfen. Die hat auch Kontakt mit [Ort], also da fahren sie ja auch regelmäßig hin. Also das ist für ihn überhaupt gar kein Thema, dass er da irgendwie in der Luft schwebt.“ (Interview 24)

Dieser übersteigerte Technikglaube entspricht einer generellen Tendenz, ‚Behinderung‘ oder Abweichungen von der Norm möglichst unsichtbar zu machen (siehe Kapitel 8). Insbesondere bei Hörbehinderung, die an sich schon unsichtbar ist und der in den letzten Jahren ein bionisches Ohr entgegengesetzt wurde, herrscht ein sehr starke Tendenz zum ‚Ausmerzen‘.³⁵

Der Glaube an die Technik geht schließlich so weit, dass behauptet wird, ein Verzicht darauf mache ein Kind erst gehörlos: „Schwerhörige Kinder werden durch Vernachlässigung der Hörerziehung [unter Ausschöpfung aller technischen Möglichkeiten] **gehörlos gemacht**.“ (Strohmayr 1995:19, Hvh. v. uns) – Gehörlosigkeit wird hier als ‚vermeidbar‘ dargestellt.

Tatsächlich sind die Folgen missglückter Operationen und weniger ‚erfolgreich‘ verlaufener Sprachlernkarrieren gravierend und lange über die Adoleszenz und Schulzeit hinaus relevant:

Aus der teilnehmenden Beobachtung: Ein Lehrer erzählt uns über seine Schülerin, die wegen eines CIs inzwischen 5 Mal erfolglos operiert worden sei: „Sie spricht überhaupt nicht und hat immer das Unglück gehabt, dass sie nur Lehrer gehabt hat, die nicht gebärden können. Sie hat schon sehr viel aufgeholt, aber das Problem ist der Wortschatz.“ Der Lehrer

³⁵ Der Diskurs rund um die Sichtbarkeit von Gehörlosigkeit und Hörbehinderung erreicht u.E. eine Qualität, die unter dem Zeichen des ‚Ausmerzens‘ steht und dadurch Assoziationen mit totalitären oder nazistischen Sprachgebrauch hervorruft.

sagt nun, er versuche sie „auf ein Niveau zu bringen, damit sie sich in der Berufsschule mit den Dolmetscherinnen verständigen kann.“ (LehrerInnen-Nachgespräch 13)

Szagon et al. (2006) stellen fest, dass das CI und die darum herum entstandenen ‚Mythen‘ und Hoffnungen für Betroffene (Kinder und ihre Eltern) problematisch sein könnte, denn:

„Es entsteht ein hoher Erfolgsdruck für Kinder, die ein CI erhalten, und auch für deren Eltern. So konzentrieren sich Berichte über die Cochlea-Implantation und die Sprachentwicklung bei CI-Kindern auf Erfolgsmeldungen. In den Medien wird das CI als Wunder dargestellt, das Kindern unweigerlich zur Sprache verhilft. Selbst auf wissenschaftlichen Tagungen herrscht der Zwang zur Darstellung des Erfolgs. So werden gerne Videoszenen eines ‚Stars‘ gezeigt und der Eindruck erweckt, dass dies für alle Kinder mit CI gilt. Die Kriterien, nach denen der Erfolg gemessen wird, sind jedoch oft unklar oder höchst zweifelhaft. Die sog. ‚Tests‘ entsprechen meistens nicht den Standards einer wissenschaftlich fundierten Sprachdiagnostik. (Szagon et al. 2006:14ff)

Ein gehörloses/hörbehindertes Kind, das ein Cochlea Implantat trägt bleibt hörbehindert – entweder punktuell (Ausfallen, Batterie, ...) oder generell (Hörstatus mittelgradig schwerhörig). Hoffnungen und Versprechungen anderer Art sind von keinerlei Nutzen für das betroffene Kind, da es unter Umständen mit Fremdbildern und Erwartungen konfrontiert wird, die ihm nicht entsprechen, und es dadurch keine Chance bekommt, eine individuell stimmige Identität als nicht-hörender/hörbehinderter Menschen zu entwickeln.

6.4.2 Mythos „Je früher ein gehörloses Kind implantiert wird, desto besser“ bzw. „Wenn ein Kind 2 Cochlea Implantate bekommt, dann ist die Erfolgsrate 100%“

Unhinterfragt hat sich die Ansicht verbreitet, dass eine möglichst frühe Implantation der Cochlea einen bestmöglichen Spracherwerb nach sich zieht. Sowohl Cochlea-Produzenten als auch zahlreiche Beratungs- und Selbsthilfeorganisationen behaupten dies, zum Beispiel im Folgenden einer der größten Hersteller weltweit und eine österreichische Organisation:

„Kinder, die als Säuglinge oder Babys mit einem Cochlea-Implantat versorgt wurden, erhalten Höreindrücke in einem Alter, in dem das Gehirn für das Erlernen von Sprache am aufnahmefähigsten ist. Ihre Hör- und Sprachentwicklung kann mit jener von hörenden Kindern verglichen werden; sie lernen fast natürlich sprechen.“

(http://www.medel.com/LANG/GER/10_Understanding_CI/MED_EL_for_children/999_advantages.asp)

„Gehörlos geborene Kinder haben die besten Erfolge, wenn möglichst früh, also zwischen dem ersten und zweiten Lebensjahr implantiert wird, weil sich die Strukturen im Gehirn noch entsprechend entwickeln können. Findet die Implantation erst später statt, sind die Erfolge auch geringer.“

(<http://www.oecig.at>)

Aber auch WissenschaftlerInnen und ÄrztInnen knüpfen den ‚erfolgreichen‘ Spracherwerb an die frühe Implantation, wie dieser bekannte Wiener CI-Chirurg und Präsident der „Österreichischen Gesellschaft für implantierbare Hörhilfen“ in einer Tageszeitung kund tat:

„Operiert man gehörlos geborene Kinder bis zum 12. oder 14. Lebensmonat auf beiden Ohren, dann liegt der Erfolg bei hundert Prozent. Sie entwickeln sich wie normal hörende Kinder, vorausgesetzt, sie haben keine weiteren Behinderungen.“ (Baumgartner in <http://derstandard.at/?url=/?id=2887788>)

Obwohl auf diversen Homepages - besonders bei Med EI - und in Elterninformationstexten ständig von ‚Studien‘ die Rede ist, liegen wenige Spracherwerbsstudien vor. Unzählige Studien beschäftigen sich aus einer audiologischen Perspektive mit den Auswirkungen eines CI, also mit Phonemdifferenzierung und Lautwahrnehmung etc. aber weniger mit Lernprozessen und Sprachlernprozessen. So hat sich der obig genannte Chirurg in keiner seiner Publikationen eingehend mit Spracherwerb beschäftigt. In der Spracherwerbsforschung wird diese Fokussierung auf die audiologische Ebene von Sprache äußerst kritisch wahrgenommen:

„Untersuchungen zum Spracherwerb solch früh implantierter Kindern [sic!], die sprachdiagnostischen Kriterien genügen, gibt es noch nicht. Erst diese werden zeigen, ob der Spracherwerb dieser Kinder tatsächlich besser verläuft. Nach dem jetzigen Stand der Forschung über den Spracherwerb bei CI-Kindern ist eine Implantation im ersten Lebensjahr nicht zwingend erforderlich, um einen natürlichen Spracherwerb zu gewährleisten. ‚Je früher desto besser‘ muss nicht heißen, dass eine Implantation im ersten Lebensjahr besser ist als im zweiten, im zweiten besser als im dritten, usw. Es kann auch heißen, dass eine bestimmte Zeitspanne der ersten Lebensjahre gleichermaßen günstig ist, so wie es die Ergebnisse unserer Studie nahe legen. Jedoch sollte ein gewisses Alter nicht überschritten werden. Aus Sicht der Entwicklungspsychologie liegt die günstige Zeitspanne in den ersten drei – höchstens vier – Lebensjahren. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Kinder schon vor der Implantation Hörgeräte erhalten, so dass Höreindrücke stattfinden. Die sensible Phase für sprachliches Lernen lässt erst mit ca. sieben Jahren nach.“ (Szagun et al. 2006:16)

Szagun lässt anklingen, dass die derzeit zugänglichen Studien zum Spracherwerb gehörloser/hörbehinderter Kinder nicht immer den Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen bzw. überhaupt nichts mit Spracherwerb zu tun haben.

Leonhardt stellt fest, dass „die individuellen Möglichkeiten und Dispositionen“ (2002:89) von Cochlea implantierten Kindern sehr verschieden seien und das CI positive Auswirkungen auf die Artikulationsfähigkeit habe. Sie meinte daher, dass:

„für einen Großteil der frühzeitig implantierten Kinder das CI eine wesentliche Entlastung ist. Ihnen ist eine auditive Sprachwahrnehmung sowohl suprasegmentaler als auch segmentaler Anteile lautsprachlicher Informationen möglich. Durch ein sich entwickelndes auditives Feedback ist eine günstige Einflussnahme auf die Artikulation zu erwarten. Die Kinder sind in der Lage, durch eine wirksame Eigenkontrolle und Eigenkorrektur nachhaltig auf Höhe, Intensität und Dauer ihrer stimmlichen Äußerungen einzuwirken. Bertram 1998:114.“ (Leonhardt 2002:89)

Auch hier ist wieder nur von Artikulationsfähigkeit die Rede, nicht von Spracherwerb. Aber auch bezüglich Sprachwahrnehmung (merke: nicht Sprachkompetenz) stellte man in Studien fest, dass die allzu frühe Implantation nicht notwendig sei:

“A number of researchers have compared the postimplant progress of children who obtained cochlear implants before and after specific ages. Advantages have been found for speech perception by children implanted before rather than after age 6 (Papsin, Gysin, Picton, Nedgelski, und Harrison, 2000), age 5 (Barco, Franz und Jackson, 2002), and age 3 (Miyamoto, Kirk, Svirsky und Sehgal, 1999). Kileny, Zwolen, and Ashbaugh (2001) found that children who received implants between 2 and 4 years of age performed better on open-set speech perception tasks than children implanted between 5 and 6 years of age or children implanted between 7 and 15 years. However, the two younger groups’ closed-set perception did not differ significantly. Papsin et al. reported that the children implanted before age 6 continued to close the gap between chronological age and expected perception skills as long as 4 years after implant, with no evidence of a plateau in abilities.” (Spencer und Marschark 2003:437f)

In einer der größten und aktuellsten Langzeitstudien der Welt, die die Sprachentwicklung von 22 CI-Kindern und 22 normalhörenden Vergleichskindern beobachtete, kam man zu folgendem Ergebnis

„In unserer Studie glich die Sprachentwicklung von etwas weniger als der Hälfte der Kinder der natürlichen Sprachentwicklung bei hörenden Kindern. Etwas mehr als die Hälfte der Kinder jedoch durchlief eine Sprachentwicklung, die der natürlichen nicht ähnelte. Die Kinder, die den hörenden Kindern glichen, erweiterten nicht nur ihren Wortschatz schnell und kamen zu längeren Sätzen, sondern sie lernten auch die Mehrzahlbildung, Verbformen inklusive Hilfsverben und Artikel. Die Kinder benutzten diese Formen korrekt und machten auch die für den natürlichen Spracherwerb typischen Fehler. Lediglich beim Gebrauch von Artikeln hatten die Kinder deutliche Schwächen. Ganz anders sah das bei den CI-Kindern aus, deren Sprachentwicklung sehr langsam blieb. Sie kamen über einen Zeitraum von drei bis dreieinhalb Jahren nicht zu ganzen Sätzen. Sie gebrauchten kaum Mehrzahl oder korrekte Endungen an Verben, und Artikel und Hilfwörter fehlten fast gänzlich.“ (Szagun et al. 2006:13)

Die AutorInnen der Studie kommen also zu dem Schluss, dass das CI kein vorhersehbares Ausmaß des Spracherwerb garantieren kann. Auch frühere Querschnitte von CI-Publikationen ergaben ein fragwürdiges Bild bezüglich der großen Versprechungen, die gemacht wurden:

“In 1991, on the basis of a review of 229 publications on cochlear implants, the Scottish educator George Montgomery concluded that the claims made by publicists for cochlear implants are at best dubious and that the effect of the implant was limited, pointing out that regular hearing aids might well have produced the same results. He also points to the intense instruction given to implanted children in contrast to the attention received by ‘ordinary’ deaf children (Montgomery 1991). A review of the debates about cochlear implants in the United States by Agnes Tellings in 1996 reached similar conclusions (Telling 1996).” (Branson und Miller 2002:225)

Es scheint angesichts der oben aufgezeigten Reduzierungen ein prozess-orientiertes Verständnis der Förderung, Erziehung und Beschulung hörbehinderter Kinder notwendig zu sein, bei der man sich nicht auf eine ‚Einmal-Lösung‘ verlassen kann, sondern beständig beobachten muss, ob der gewählte Weg der richtige ist:

„Und da finde ich es wichtig, dass die Erziehung eines hörgeschädigten Kindes ein Prozess ist, der immer wieder hinterfragt wird. Man muss alle Möglichkeiten offen lassen.“ (Schulleiter, Interview)

Auch die Spracherwerbsforscherin Szagun versteht ihre Forschungsergebnisse bezüglich Lautsprachentwicklung, die nicht auf eine zeitlich zu gedrängte Entscheidung hinweisen (Zitat siehe oben), als für Eltern bedeutsam, denn unter anderem entsteht durch das Wegfallen des Zeitdruckes die Möglichkeit sich gut und in Ruhe zu informieren:

„So bleibt bei einer Implantation im Laufe der ersten drei Lebensjahre genügend Zeit, diese Sensibilität für den Aufbau von Sprache zu nutzen. Es bleibt auch den Eltern genügend Zeit, sich gründlich über verschiedene Möglichkeiten für ihr hörgeschädigtes Kind zu informieren, ihre Gefühle zu verarbeiten und ihre Lebens- und Berufsplanung in Einklang mit der zeitaufwendigen, und auch für die Eltern anstrengenden Rehabilitation ihres Kindes zu bringen.“ (Szagun 2006:16)

Was die Spracherwerbsforschung hingegen in Bezug auf den Zeitfaktor festgestellt hat ist die Wichtigkeit der möglichst frühen Diagnose und frühen Einschulung. Diese AutorInnen untersuchten die Lesekompetenz von 98 SchülerInnen:

“(…) we found three factors to correlate significantly with reading achievement: deaf parents, age of detection, and length of time the child has been in school (tenure). One factor negatively correlated with reading achievement: the presence of handicaps. The need for variables that measure social characteristics was borne out by our discovery that age of detection of deafness correlated with reading achievement. The longer the parents waited before confirming deafness, the greater the negative impact on reading achievement. These variables taken together point to the strong influence of early language experience and school experience on reading achievement among profoundly deaf children.” (Padden und Ramsey 2000:171)

Denn es ist Faktum, so Ramsey, dass die meisten gehörlosen/hörbehinderten Kinder einen späten Beginn des Spracherwerbs haben, was Konsequenzen in allen Lebensbereichen der Kinder hat, besonders im Schulbereich, denn, so Ramsey, in unserer Gesellschaft wird vorausgesetzt, dass Kinder mit Sprachkompetenzen eingeschult werden.

“In our industrialized, information-steeped society, schooling is organized on the assumption that children enter their years of formal education with native command of their first language (i.e. ‚ready to learn‘).” (Ramsey 2004:52f)

Spracherwerb ist ein fortdauernder Prozess, der ermöglicht und unterstützt werden muss. Das Miteinbeziehen von Technik ist ein Aspekt davon. Das Warten auf die Effekte der Technik scheint jedoch angesichts der Fragilität und des zeitlich limitierten Rahmens von Spracherwerb nicht sinnvoll bzw. sogar kontraproduktiv.

Ist eine Diagnose Hörbehinderung erfolgt, dann sollten sofort für das Kind sinnvolle Sprachangebote (die wahrnehmbar und verständlich sind und daher erworben werden können) gemacht werden.

Das CI ermöglicht nur bei einem Teil der implantierten Kinder normalen, altersgemäßen Spracherwerb. Ein altersgemäßer Spracherwerb soll jedoch für jedes hörbehinderte Kind angestrebt und ermöglicht werden, unabhängig von erwarteten Effekten oder Funktionieren des CI. Durch das Warten auf Wirksamwerden der Technik entsteht u.U. ein kommunikatives Vakuum, das Störungen der Sprachentwicklung nach sich zieht und daher kontraproduktiv ist. Die Eltern unter Zeitdruck zu setzen, indem verlangt wird, dass sie möglichst bald nach der Geburt ihres Kindes eine Entscheidung treffen, ist für das Kind ebenso wenig förderlich.

Welchen sprachdidaktischen Wert der durch Technik ermöglichte, oftmals rudimentäre oder zumindest unvollständige Input wirklich hat, sollte bewusst überdacht werden – vor allem im Vergleich zum vollwertigen, vollständigen und mühelos wahrnehmbaren Input in ÖGS. Es erscheint nahe liegend, beide Sprachen anzubieten und im Kind anzulegen - bewusst, geordnet und auf möglichst hohem Niveau.

6.4.3 Mythos „Hinderungsgrund: Ängste vor Gebärdensprache“

Kindergärtnerinnen, StützlehrerInnen und SchulleiterInnen erzählten uns die Ängste vieler Eltern, die deren Ablehnung einer bilingual geführten Kindergartengruppe begründen:

1) Eltern haben Angst, dass die Kinder nicht sprechen lernen, 2) sie sehen die Notwendigkeit nicht, 3) haben Angst es selber lernen zu müssen oder 4) denken: Das Kind ist operiert, das Problem ist gelöst.

Die Stützlehrerin eines gehörlosen/hörbehinderten Jugendlichen, der einzelintegriert zur Schule geht, weiß, dass dieser von ÖGS profitieren würde. Auf die Frage, warum er sie nicht gelernt habe, erklärt sie:

„Es wurde nicht gewünscht von zu Hause. Und du kannst da, ich weiß nicht inwieweit du Erfahrung hast im Umgang mit diesen Eltern zum Beispiel, ja? Für diese Menschen bricht eine Welt zusammen, wenn du ihnen das aufkotzieren würdest, das kannst du nicht tun. Sie sind die Erziehungsberechtigten.“ (Interview 16)

LehrerInnen nehmen offenbar sehr deutlich und bewusst wahr, wenn Eltern ihre Kinder nicht real, sondern durch Wünsche oder Ängste gefiltert erleben und dies darin resultiert, dass Kinder nicht gemäß ihren Bedürfnissen verstanden und behandelt werden:

„Und weil die Mutter nicht akzeptiert, dass das Kind gehörlos ist und zu Gehörlosen muss.“ (Interview 18)

Ein anderer Lehrer beschreibt, dass ein massiv erschwerender Faktor in seiner Tätigkeit die Elternmitsprache sei: Auch wenn es für ein Kind besser wäre, mit ÖGS unterrichtet zu werden, wollen das viele Eltern nicht – „und da kann die Schule nichts machen“ (Interview 21). Eltern haben in seiner Wahrnehmung wenig Ahnung von Gebärdensprache und Gehörlosenkultur, da sie vorrangig von ÄrztInnen beraten werden.

Aus der teilnehmenden Beobachtung: Ein Lehrer sagt, er kenne keine hörenden Eltern die wirklich gebärden können oder sich damit auseinandersetzen. „Das liegt auch daran, dass der Erstkontakt nach einer Diagnose mit Ärzten ist, statt mit gehörlosen Erwachsenen.“ Für Ärzte sei die Technik da, damit sei es für Ärzte erledigt, alles andere interessiere sie nicht. Dieser Glaube der Eltern und ÄrztInnen an Technik hat sich in seiner ganzen, zwei Jahrzehnte umfassenden, Laufbahn nicht geändert, meint der Lehrer. (Interview 21)

Gerade der Erstkontakt von Eltern mit MedizinerInnen scheint ein einflussreicher Faktor zu sein, denn diese ersten Informationen über Hörbehinderung bewirken offenbar ein sehr funktionalistisches und auch defizitäres Menschenbild. Der im folgenden zitierte Schulleiter beschreibt, dass er mit seiner Beratung oft auf Elternablehnung stößt:

„Wenn wir zum Beispiel sagen würden: Für ihr Kind sollten wir Gebärdensprache anwenden, das wäre gut, weil es sonst nicht zur Kommunikation kommt.“

Interviewerin: Haben sie das schon mal gesagt?

„Ja sicher. Aber da gibt es manchmal Probleme: Es ist einfach so, dass Eltern das dann ablehnen.“ (Schulleiter, Interview)

Es ergibt sich eine grundsätzliche – und nur ansatzweise lösbare Spannung aus der Tatsache, dass es meist hörende, oft wenig oder sogar schlecht informierte Eltern sind, die Entscheidungen für und über ihre hörbehinderten Babies bzw. jungen Kinder treffen. Diese Spannung sollte bewusst wahrgenommen und thematisiert und so gering wie möglich gehalten werden.

Die Entscheidungsfindungsprozesse rund um ein hörbehindertes Kleinkind haben massive Auswirkungen auf die Bildung desselben. Marschark meint daher:

“Legally and morally, parents have the right to make decisions about educational programming for their children. Unfortunately, these decisions often are made with only limited access to pertinent information. Parents and children sometimes seem to be channelled into programming determined more by convenience and political expediency than individual and family needs.” (Marschark et al. 2002:229)

Die Schwierigkeit, dass die Eltern Entscheidungen treffen und ihre Kinder prägen, beschreibt eine Lehrerin so:

„(...) sondern da geht es um die generelle Einstellung im Umgang mit der Hörbehinderung, ja? Also solange den... Wie soll ich denn sagen? Es gibt ja auch Kinder, die die Betreuung ablehnen. Da ist jetzt dann natürlich die Frage, warum sie sie ablehnen, ja? Das heißt also, und es kommt dann doch sehr stark vom Elternhaus her, also ich würde mir wünschen, dass einfach die Einsicht,

dass die Gebärdensprache ja eine unglaubliche Bereicherung ist in vielen Bereichen, da würde ich mir mehr Einsicht wünschen. Aber das sind solche Barrieren, wo ich eigentlich auch keine wirkliche Lösung finde, wo ich mir denke: Wie kommt man da an die Eltern dran oder wie könnte man frühzeitig sie so weit bringen, dass sie die Notwendigkeit da erkennen würden oder diese Bereicherung erkennen würden, ja?“ (Interview 16)

Auf Basis von Gesprächen mit PädagogInnen, Eltern und anhand von Berichten in der Fachliteratur kann nicht angenommen werden, dass Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder ‚bestinformiert‘ sind. Es besteht möglicherweise ein Zusammenhang zwischen ihren Ressentiments gegen Gebärdensprachen und der Tatsache, dass sie zunächst meist nur von medizinischem Personal beraten werden. Dieses Problem scheint ein schon länger existierendes zu sein:

„(...) zumal den Eltern keine anderen Perspektiven eröffnet werden, sondern ihnen allein der orale Weg gleichsam als Heilmittel, das die Gehörlosigkeit ihres Kindes gleichsam wieder aufheben könnte, angepriesen wird. Welche hörenden Eltern gehörloser Kleinkinder würden diesen ‚Fachleuten‘ nicht auf’s Wort glauben, zumal sie ihnen das in Aussicht stellen, was sie sich sehnlichste wünschen: Mein Kind möge nicht gehörlos sein, sondern ‚hören‘ und ‚sprechen‘ können. Sie haben ja zumeist nichts über Gehörlosigkeit, die Gehörlosengemeinschaft und ihre Gebärdensprache gehört und über Kontakte zu Gehörlosen verfügen sie schon gar nicht. Diese werden von oraler Seite ja auch nicht gewünscht.“ (Wisch 1990:147f)

Zunächst ist es wichtig zu verstehen, welche Art von Information Eltern bekommen. Als Illustration die Antwort einer Mutter auf die Frage, welche Wege man mit einem hörbehinderten Baby geschickt wird:

„Naja, es ist einfach Wüste. [lacht] Es ist wirklich ganz klar, ja, es ist, also unser Weg war der von einem HNO-Arzt ins [Krankenhausname], ja? Und im [Krankenhausname] wäre an und für sich mal Schluss gewesen. Ja, wenn wir nicht weiter gesucht hätten selber. Weil die Information beim AKH war, der [Sohn], bekommt des CI und der wird hören, ja? Und das war’s. Und weder die Information von Frühförderung noch die Information von Gebärdensprache. Ja, nach meinem Nachfragen, ob ich denn Gebärdensprache lernen soll: ‚Nein nein. Das brauchen sie nicht, weil der [Sohn] wird eh hören‘ und Gebärdensprache, des ist so ungefähr: Das ist sowieso das Letzte, was man tut (...)“ (Interview 4)

Die Eltern dieses Kindes entschlossen sich trotzdem intuitiv dafür, ÖGS zu lernen und in die Förderung ihres Kindes mit einzubeziehen. Sie spricht im Interview offen an, dass sie Ängste hatte:

„Wobei aber die also, es war es hat schon a große Hemmschwelle geben, jetzt wirklich so in diese Gehörlosenwelt einzutauchen. Ja? Da war schon da war viel Angst dabei. (...)“ (Interview 4)

In einem anderen Bundesland berichtet die Schulleiterin, dass die Ängste sehr abgenommen hätten und Eltern viel interessierter seien, wobei sie gleich einschränkt, dass zwischen dem

neugierigen Interesse und der Annahme von ÖGS als neuer Familiensprache ein Unterschied sei:

Interviewerin: Ist die Ablehnung oder die Ängste vor Gebärdensprache weniger geworden?

„Das ist weniger geworden. Eltern finden das als spannend, wenn ihr Kind eine andere Sprache kann. Wobei sie schon noch Bedenken haben, dass das Familiensprache wird. Und zwar können wir das gut genug um in Familie da kommunizieren zu können, wie komme ich zu einer entsprechenden Sprachkompetenz? Das sind wirklich zwei Ebenen: Sprache spannend finden, ‚toll, das möchte ich auch können‘ und: ‚Das ist mein Familiensprachsystem‘.“
(Schulleiterin, Interview)

Die Möglichkeiten für Eltern, schnell zu einer ausreichenden ÖGS-Kompetenz zu kommen, sind limitiert:

Interviewerin: Wird das in [Bundesland] gemacht, dass gebärdensprachige Leute in die Familie gehen und mit Eltern was machen, auch in der Frühphase?

„Nein, wird nicht gemacht.“

Interviewerin: Wie kommen Eltern zu ihrer Gebärdensprachkompetenz, wenn sie es wirklich wollen?

„Da können wir auch nur verweisen, dass der Gehörlosenverein etwas anbietet.“
(Interview 28)

Es gibt selten spezialisierte Sprachkurse und es gibt keine standardmäßige, seitens des staatlichen Beratungssystems organisierte Vernetzung zwischen hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Eltern. ÖGS-Kurse für Eltern werden von der Krankenversicherung – im Unterschied zu Cochlea-Implantaten, pro Gerät und OP insgesamt ca. 40.000 € - nicht bezahlt.³⁶

Welche große Relevanz elterliche Gebärdensprachkompetenz hätte, zeigen linguistisch orientierte Untersuchungen. Zum Beispiel wurde bei 155 gehörlosen/hörbehinderten LernerInnen Sprachkompetenz in ASL und Englisch getestet:

“This study produced three main findings: (a) ASL skill is significantly related to English literacy; (b) children of deaf mothers outperform children with hearing mothers in both ASL and English literacy; and (c) within the two higher levels of ASL ability, students with deaf mothers performed no better in English literacy than students with hearing mothers.” (Strong und Prinz 2000:137)

Die Sinnhaftigkeit der Absicherung des **sign bilingual** Angebotes dürfte damit nicht mehr anzuzweifeln sein. Das bedeutet in sprachpolitischer Hinsicht, dass der Zugang zu einer Gebärdensprache für gehörlose/hörbehinderte Menschen von Geburt an gesichert werden sollte, unabhängig davon, ob die Herkunftsfamilien gehörlos/hörbehindert oder hörend sind.³⁷

³⁶ Auskunft WGKK, Dr. Richard Müller, E-Mail vom 16. August 2007

³⁷ Die ausschlaggebende Bewertung des Hörstatus von Herkunftsfamilien wird von zahlreichen PädagogInnen propagiert. ÖGS wird für gehörlose Kinder gehörloser Eltern gerne respektiert, nicht

Einige Länder haben daher Modelle geschaffen, die dies aktiv zu erleichtern versuchen: In Schweden zahlt der Staat 240 Stunden Gebärdensprachkurs inklusive Entschädigung für Verdienstentgang über einen Zeitraum von vier Jahren für Eltern hörbehinderter Kinder (Timmermans 2005:77). In Norwegen erhalten Eltern das Angebot von 40 Wochen Gebärdensprachkurs mit bezahlter Beurlaubung vom Arbeitsplatz ab dem Zeitpunkt der Feststellung der Gehörlosigkeit des Kindes bis zu dessen 16. Lebensjahr (Timmermans 2005:66).

Für die Motivation der Eltern ist wichtig, dass sie Kenntnis von der Tatsache haben, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder, ebenso wie andere (hörende) Kinder, welche unkorrekten – aber genügend! - Input in einer Sprache haben, selbst fehlerfreie Varianten produzieren können. Brizic (2007) belegte etwa für Kinder von MigrantInnen, dass deren Erfolge und Misserfolge in der Sprache des Einwanderungslandes ganz entscheidend vom Verhältnis zum "Eigenen", zur eigenen Sprache bestimmt ist. Auch wenn ideal wäre, dass Eltern ihren Kindern Input in der eigenen Erstsprache bieten, so ist die nicht immer möglich, zum Beispiel bei gehörlosen/hörbehinderten Kindern, die diesen Input nicht vollständig wahrnehmen können. Es kann - wenn wir die Ergebnisse von Brizic ableiten - angenommen werden, dass der elterliche Respekt vor dem „Eigenen“ der Kinder und ihre sprachliche Anpassung an diese für den Spracherwerb positivere Auswirkungen hat als kein verständlicher Input - ein wenig "sprachliches Kapitel (Brizic 2007) ist besser als keines.³⁸

Das heißt, auch lernende Eltern, die selbst nur Fremdsprachenniveau in ÖGS erreichen können, erweisen ihren Kindern einen elementar wichtigen Dienst:

„Die von Kindern (und nicht von Erwachsenen) angewendeten Spracherwerbsstrategien können teilweise erklären, warum gehörlose Kinder primärsprachliche Kompetenz entwickeln können, auch wenn sie nur unvollständig oder inkonsequent beherrschter Gebärdensprache ausgesetzt sind. Dies kann bei Kindern hörender Eltern der Fall sein, die Gebärden gelernt haben, die Sprache jedoch nur unvollständig beherrschen, aber auch bei Kindern, deren Eltern selbst Spät-Lernende waren. Eine detaillierte Fallstudie eines gehörlosen Kindes spät-lernender Eltern ist von Singleton und Newport durchgeführt worden (Newport 1988). Obwohl das Kind einer unsystematisch praktizierten und unvollständig beherrschten Gebärdensprache ausgesetzt war, hat es seine eigenen Eltern an sprachlicher Leistung übertroffen. Es hat auf die Morphemkomponenten der Sprache geachtet und hat versucht, sie auf regelmäßige und konsequente Weise zu produzieren. So hat es schließlich ein vollständiges und regelmäßiges morphologisches System konstruiert, das demjenigen von Kindern in keiner Weise nachstand, die die Sprache von primärsprachlich Gebärdenden gelernt hatten.“ (Boyes Braem 1995:180f)

jedoch für Kinder hörender Eltern. Hierbei werden weder Hörstatus des Kindes noch seine Bedürfnisse wahrgenommen.

³⁸ Der Hinweis ist uns wichtig, dass die Sprachsituation hörender Eltern mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern tatsächlich keine Entsprechung bei irgendeiner anderen Gruppe hat und alle Vergleiche und Ableitungen mit Sprachlernsituationen von MigrantInnen ab einem gewissen Punkt nicht entsprechen.

Das heißt, auch wenn Eltern ÖGS nicht als L1 haben, so kann ihr ÖGS-Input ihren Kindern trotzdem helfen, besser kompetent in ÖGS zu werden.

Eltern sind also maßgebliche – und leider nicht immer positive – Faktoren in den Lernkarrieren hörbehinderter Kinder. Aus zahlreichen Beschreibungen geht deutlich hervor, dass Eltern, die mit der Diagnose ‚Hörbehinderung‘ konfrontiert sind, völlig überfordert sind. Dies ist ausführlich dokumentiert und wird in der gesamten Fachliteratur mit ‚Diagnoseschock‘ bezeichnet.

Wir haben den Eindruck gewonnen, dass Eltern manchmal Schwierigkeiten haben, zwischen ihren Wünschen und Hoffnungen und den Bedürfnissen ihres hörbehinderten Kindes zu unterscheiden. Außerdem sind sie oftmals nicht gewillt oder nicht in der Lage, innerhalb kürzester Zeit zu Experten und Expertinnen zu werden. Eltern wissen meistens wenig über Spracherwerb und Entwicklung eines Kindes, sind keine ChirurgInnen oder LogopädInnen und können Folgen von Entscheidungen schwer abschätzen. Was sie jedoch können, egal ob ihr Kind hört oder nicht, ist es, liebevolle, beschützende Eltern zu sein – was für ihr Kind die allerwichtigste Funktion darstellt. „Let the parents be parents“ nannte Mahshie (1995:61) es.

Es wäre darüber hinaus wichtig, dass hörende Eltern, die ohnehin von ExpertInnen umgeben sind, bei Entscheidungen über ihre hörbehinderten Kinder von multidisziplinären, nicht rein medizinisch orientierten Teams beraten werden. Dass einseitig informierte Eltern letztendlich bildungspolitisch relevante Einflussfaktoren sind, wird deutlich, wenn wir uns die folgende Aussage der zuständigen Beamtin aus dem Bildungsministerium vor Augen halten. Sie begründet die mangelnden ÖGS-Angebote im Schulwesen damit, dass es nicht an „Einstellungen“ liege, sondern eben an der spärlichen Nachfrage:

„Ich glaube ich wiederhole mich jetzt bestimmt schon zum dritten Mal, aber: Es gibt keine grundsätzliche negative Einstellung gegenüber Gebärdensprache. Überhaupt nicht. Im Gegenteil. Es wird immer wieder betont, von den Verantwortlichen, von den Pädagoginnen, von der Schulaufsicht: Alle Kinder die das brauchen, sollen und müssen das bekommen. Was aber andererseits auch wieder gesagt wird: Die Anzahl dieser Kinder nimmt eben deutlich ab.“

Interviewerin: Wie wird das definiert, wer ÖGS braucht?

„Da habe ich immer gehört, dass es vor allem die Eltern sind, die diesen Wunsch anmelden.“ (Bauer, Interview)

Es kann schlussfolgert werden: Solange Eltern nicht wissen, dass ÖGS für ihr Kind sinnvoll und nützlich wäre, werden sie keine bilingualen Förder- und Unterrichtsangebote einfordern und es wird diese Angebote nicht flächendeckend geben.

Eltern werden zunächst rein medizinisch beraten und sind oftmals einseitig, schlecht oder wenig informiert. Es braucht Elternberatungen, Vernetzung, Elternkurse und nicht-medizinische Hilfestellungen zur Orientierung. Eltern wollen gerne zum Wohle des Kindes entscheiden. Dies ist nicht immer möglich. Ihre Elternschaft könnte

entlastet werden durch die Tätigkeit eines umfassend interdisziplinären, ganzheitlich orientierten Beratungsteams, das alle (körperlich-gesundheitliche, psychisch-emotionale, linguistische, ...) Aspekte des Kind- und Menschseins im Blick hat.

6.4.4 Mythos „Kinder mit CI sollen nur sprechen, nicht gebärden“ bzw. „Kinder mit CI interessieren sich nicht für Gebärdensprache“

Hier beschreibt eine Schulleiterin, was sie Eltern eines Cochlea operierten Kindes, die sich für Gebärdensprache interessieren, fragt:

„Wenn die Eltern sagen, wir wollen gebärden, würden wir natürlich fragen: ‚warum, oder?‘ Wenn sie ein CI implantiert haben, warum wollen sie dann gebärden?“ (Interview 32)

Sie vermittelt den Eltern also, dass die Verwendung einer Gebärdensprache durch das CI nicht mehr notwendig sei. Diese Ansicht ist keine genuin pädagogische, sondern auch eine medizinische. Auch die CI-Industrie ist traditionell (mit Ausnahmen einiger Ärzte) gegen die Verwendung von Gebärdensprache. Als ein Wiener CI-Arzt von einer Journalistin gefragt wurde, ob er gehörlos geborenen Kindern die Gebärdensprache anbiete, meinte er:

„Vor einigen Jahren noch hat man aus ethischen Gründen noch daran gedacht, gehörlos geborenen Kindern die Gebärdensprache zusätzlich anzubieten. Heute weiß man, es ist nicht notwendig. Faktum ist: Kein einziges implantiertes Kind möchte die Gebärdensprache lernen. Wenn man ein implantiertes Kind fragt, warum es die Gebärdensprache nicht verwendet, dann lautet die Antwort: ‚Ich höre alles.‘ Für Kinder, die nach dem 4. Lebensjahr implantiert werden, mag die Gebärdensprache eine Hilfe sein. Allerdings haben diese Kinder, wenn sie erst dann beginnen, die Gebärdensprache zu lernen, eine ebenso schlechte Sprachentwicklung in der Gebärdensprache wie in der Lautsprache.“ (Baumgartner in <http://derstandard.at/?url=/?id=2887788>)

Der Arzt meint also, dass seitens der Medizin früher „daran gedacht“ wurde, gehörlosen Kindern Gebärdensprache anzubieten, inzwischen weiß man aber anscheinend, dass „kein einziges“ implantiertes Kind Gebärdensprache lernen mag. Diese Aussage steht in krassem Widerspruch zu dem, was tagtäglich in Gehörlosenschulen zu sehen ist: Auch Kinder mit CI gebärden, wollen gebärden und haben einen Nutzen aus Gebärdensprachen. Nichtsdestotrotz wurde die Fachmeinung aus der Medizin in die Pädagogik übernommen.

Unsere GesprächspartnerInnen wiesen uns darauf hin, dass es in manchen Bundesländern offenbar eine leichte Veränderung in der Beratungspolitik von HNO-Kliniken gibt, die über Bundesländergrenzen hinweg wahrgenommen wird:

„Das Bild hat sich mittlerweile auch ein bisschen verändert, das einfach auch [Ort an dem Cochlea implantiert wird] doch den Eltern sagt: ‚Na ja, wenn ich jetzt mit Sprache oder mit Deutschsprache keinen gewünschten Erfolg habe, vielleicht ist es doch nicht schlecht auch Gebärde mit zu verwenden.‘ Ich denke, da ist schon ein bisschen was in Richtung breit gefächerter geworden und ich habe so den Eindruck, dass da auch viele Ängste der Eltern genommen werden.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Dieser erfahrene Pädagoge beschreibt, dass in seiner Wahrnehmung eine HNO-Klinik begonnen hat, die Ausschließlichkeit von Lautsprache etwas aufzuweichen und Eltern Ängste bezüglich Gebärdensprache nimmt. Er resümiert:

„Wenn ich beide Möglichkeiten offen lasse, denke ich, was spricht dagegen, weil das was das Kind braucht und worauf es besser darauf anspricht, das soll man verwenden.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Es gibt noch weitere dissidente Stimmen und Meinungen. Die folgende Stützlehrerin, die ausschließlich SchülerInnen betreut, welche ohne Gebärdensprache unterrichtet werden und diese meist auch nicht beherrschen oder kennen, nimmt das große Potential von Gebärdensprache wahr und sieht es als sinnvoll, wenn Gebärdensprachkompetenz angestrebt wird. Sie erwähnt in dem mehrstündigen Gespräch kein einziges Mal, dass Gebärdensprache die Lautsprachentwicklung oder -verwendung ihrer SchülerInnen einschränkt.

„(...) dass es für mich, wenn ich ein Kind mit CI habe, dann wäre das für mich immer von Vorteil, wenn das Gebärdensprache kann, weil einfach Situationen entstehen, wo das CI nicht funktioniert oder wo ich es mir am Abend abnehme und dann stehe ich da, ja? Und wo ich mir denke, ich meine, dass ich zumindest eine Basisinformation und eine Basiskommunikation dann über die Gebärdensprache abhalten kann ohne dass ich mir das blöde Ding wieder hinaufschnallen muss, damit ich nur ein paar Sätze reden kann, ja? Was anderes ist es bei leichtgradig oder mittelgradig Hörgeschädigten, da ist die Situation einfach eine andere, denke ich mir, ja? Und da gibt es sicher genügend Kinder oder Jugendliche, wo ich sage, ja, die sind in der Lautsprache daheim und sie fühlen sich da auch wohl.(..)“ (Interview 16)

Auch Kinder mit gehörlosen/hörbehinderten Eltern werden inzwischen implantiert und lernen/erwerben selbstverständlich beide Sprachen (siehe z.B. die Fallstudie von Oberhuber und Vadasz 2006). Eine Pädagogin macht sich darüber Gedanken, warum Gebärdensprache - die für Generationen von implantierten Kindern abgelehnt wurde - offenbar bei Kindern gehörloser/hörbehinderter Eltern kein Hindernis darstellt bzw. ‚in Kauf genommen wird‘:

„(...) Also gehörlose Kinder, die implantiert werden sollen und gehörlose Eltern haben, scheiden sozusagen eigentlich für ein Cochlea Implantat aus, werden aber trotzdem implantiert, zu unserer Verwunderung. Weil man sagt ja, wenn Kinder zu Hause kein hörendes Umfeld haben, dann wird das Cochlea Implantat auch keine Erfolge bringen. Es gibt aber genug Beispiele wo diese Kinder trotzdem implantiert werden, obwohl sie zu Hause kein lautsprachliches Umfeld haben.“ (Interview 27)

Sie kommt zu dem optimistischen und positiven Schluss, dass die Beherrschung einer Fremdsprache sowieso für jedes Kind eine Bereicherung sei und daher schon alleine dies für ein Angebot in ÖGS spreche:

„Also meine Position ist die: man sollte auch einem Cochlea implantierten Kind die Gebärdensprache von früh an anbieten, weil sie eine wunderbare Fremdsprache ist. Falls das Kind wirklich gut hört damit, dann kann's halt eine Fremdsprache mehr. Und es wird darauf zurückgreifen, wenn das Cochlea Implantat gerade nicht funktioniert, wenn die Entwicklung nicht kommt.“ (Interview 27)

Die Mutter eines gehörlosen/hörbehinderten Kindes, die weiß, dass implantierte Kinder nur lautsprachlich gefördert werden, erkennt die Problematik daran, dass ÖGS erst als letzter aller Wege in Betracht gezogen wird, wenn Deutschspracherwerb ganz offensichtlich nicht erfolgt. Sie macht sich Gedanken darüber, welche Funktion Gebärdensprache haben könnte:

„Weil ich mir denke, die Kinder kriegen das Cochlea-Implantat und werden dann nur lautsprachlich gefördert, ja? Aus der Angst heraus, dass sie keine Lautsprache lernen, und die Zeit geht verloren, und das Cochlea-Implantat, das ist halt vielleicht, hat nicht diese Erfolge, die es halt haben sollte. Und dann soll das Kind in die Schule kommen und dann auf einmal ist natürlich große Katastrophe! Ja? Und dann: Naja gut, wenn nix mehr anders über bleibt, ok, dann muss man halt ein bisschen gebärden. Ja?“ (Interview 4)

Manche PädagogInnen stellen fest, dass es sich bei der Diskussion um eine ideologische handelt und bemerken Parallelen zu früheren Entwicklungen in der Gehörlosenpädagogik:

„Und ich sehe das so, dass wir irgendwie wieder ... dass wir wieder bei der gleichen Diskussion sind wie früher. Früher war ja der Gedanke, die Kinder sollen nicht zeigen, nicht fuchteln, nicht gebärden. War getragen von der Idee, dass sie, wenn sie Lautsprache erwerben, sie in einer Umwelt, wo es nur Lautsprache gibt, sie werden besser zurechtfinden können, das hat ja was für sich. Und dass eben da die Gebärde verpönt war. Auch als Hilfsmittel, weil man gesagt hat, dann gehen sie sofort auf die Gebärde und bemühen sich in der Lautsprache überhaupt nimmer. Und war aber grundsätzlich ein ideologisches Gebäude dahinter. Und das kommt mir vor, ich habe aber zu wenig Einblick muss ich sagen, aber es kommt mir vor, dass die Diskussion jetzt mit den CI-Kindern wieder auftaucht. Es ist das gleiche Problem. Die Kinder sollen jetzt einen Höreindruck kriegen, sollen mit dem umgehen lernen, sollen das ganze differenzieren lernen, sollen das Umsetzen in Lautsprache.“ (Schulleiter, Interview)

Seitens der Spracherwerbsforschung wird festgestellt, dass die Befürchtungen, Input in Lautsprache und Gebärdensprache könnte die Verarbeitungsfähigkeiten von Kindern überfordern und auch die Behauptung, dass Kinder, denen man Gebärdensprache zeige, nur mehr diese verwenden wollen würden, falsch seien. In einer Studie (Spencer und Marschark 2003) wurden Kinder mit CI, die regelmäßigen Gebärdensprachinput hatten getestet und man konnte feststellen, dass sie ausgezeichnete mehrsprachige Fähigkeiten hatten:

“In contrast, a study by Tomblin, L. Spencer, Flock, Tyler, and Gantz (1999) involving 29 children with cochlear implants in a program using total communication, suggested that this may not be an issue for children with implants. Children in their study scored much higher than the norming group of deaf children on the Rhode Island Test of Language Structure, a test of receptive English grammar. Children with cochlear implants also performed better than a

matched group of deaf children (without implants) on production of grammar (i.e., noun and verb phrases, question forms, negation, sentence structure) in a story retelling task. Perhaps most important, children with cochlear implants used spoken language without accompanying signs for more words than did deaf children using hearing aids. That is, these children increased their spoken language skills despite having the option of relying on signing." (Spencer und Marschark 2003:439)

Auch daraus ergeben sich pädagogische Konsequenzen, die in Richtung Bilingualität weisen:

"The issue is that the rehabilitation programme devised for children with cochlear implants should rightly concentrate on developing the spoken language of deaf children. **However, it should not be instead of their developing sign language but should complement it.** Currently, new areas of research seem to suggest that deaf children with cochlear implants who use sign language do as well in developing their English skills, and sometimes better than, those deaf children who have only been exposed to spoken language. This would reflect many of the known factors about bilingualism; that is, the development of a second language is enhanced by the firm acquisition of a first language." (Knight und Swanwick 2002:120 Hvh. von uns)

Eine Gebärdensprache kann eines Menschen Erstsprache, Zweitsprache oder Fremdsprache sein. Viele Menschen lernen ÖGS als Fremdsprache. Besonders für Menschen, die nicht oder eingeschränkt hören, erscheint es äußerst logisch und sinnvoll eine Sprache zu beherrschen, die jene Sinne voraussetzt, die vorhanden sind, und nicht auf jenen Sinnen basiert, die eingeschränkt oder nicht funktionsfähig sind.

6.5 Sprache und Schule

In diesem Unterkapitel werden all jene Mythen besprochen, die in direktem Zusammenhang mit dem Bereich ‚Schule‘ stehen.

6.5.1 Mythos „Gebärdensprachverbote an Gehörlosenschulen gibt’s nicht“

Die gute Nachricht: An Österreichs Gehörlosenschulen sind heutzutage keine „Gebärdensprachverbote“ mehr feststellbar. Deutlich wahrnehmbar ist aber, dass es diese Verbote gegeben hat. Diese Gebärdensprachverbote galten, so berichteten lang (20+ Jahre) dienende bzw. schon pensionierte PädagogInnen, sowohl für SchülerInnen als auch für LehrerInnen: „Ich bin seit [Jahreszahl] da, damals war Gebärde noch verboten – dann haben wir gebärden begonnen“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 18). In den Gesprächen mit PädagogInnen war deutlich wahrzunehmen, dass viele als LehrerInnen sozialisiert wurden, als derartige Verbote und die überwachte Einhaltung ihren Unterricht dominierten. Sie mussten beim Unterrichten die Hände hinter dem Rücken halten, es wurde von außen an ihren Klassentüren gelauscht, ob alle drinnen laut vernehmlich sprachen und der Einsatz von

komplizierter, anfälliger Kopfhörertechnik erschwerte den Stundenablauf. Aber es gibt auch dissidente Geschichten:

„Wie ich da angefangen habe, [Jahreszahl], waren Gebärden verboten. Wir waren zwei ganz junge und wir haben gesagt: Wir können da nicht unterrichten und die Kinder verstehen uns nicht. Wir gebärden und wir lassen uns das nicht verbieten.' Wie wir das offen gesagt haben, haben andere gestanden, dass sie das eh tun.“ (Interview 21)

Viele Menschen im Feld haben eine bewusste Wahrnehmung davon, dass es Gebärdensprachverbote gab. Viele erkennen und sprechen darüber, dass sich die Einstellung gegenüber ÖGS geändert hat, was auf eine Aktualität und Neuheit dieser Veränderung hindeutet:

„Der Eindruck von mir, also ein persönlicher Erfahrungswert, früher war Gebärde nicht wirklich so das Thema Numero eins. Und ich denke, das ist mittlerweile, in den letzten 10 Jahren sich so entwickelt hat, dass heute wirklich jeder von meinem Team auf dem Standpunkt steht, das Kind das eine Gebärde braucht, weil es ein sinnvolles Kommunikationsmittel ist und wirklich eine sehr gute Wahl. Und man hat auch gute Erfolge damit. (...) Und sonst, über die Einstellung im ganzen Team, denke ich, ist mittlerweile so, dass jeder sagt, Gebärde gehört dazu und wenn wir es brauchen, dann setzen wir es ein.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Vor allem junge LehrerInnen, die nicht in der Zeit der Gebärdenverbote in den Schuldienst traten, scheinen sich selbstverständlicher mit ÖGS zu befassen, weil auch sie (siehe Aussage aus Interview 21 oben) es als für ihren Unterricht notwendig ersehen. Diese jungen LehrerInnen stoßen allerdings offenbar auch heute noch auf Regeln:

„Also die jungen Lehrer, (...) die sind viel offener, der Gebärdensprache gegenüber. Also das ist – die jungen Kolleginnen, die sehen diesen Unterschied gar nicht mehr so, wie eben so wir sind im mittleren Alter, sage ich einmal. Sondern die nehmen das schon ganz normal wahr, sage ich jetzt einmal. Nicht so künstlich. Was mich dann schon immer wieder verunsichert, sind dann diese Aussagen, die dann rein schon mehr oder weniger von oben kommen: Dort darf man nicht gebärden und dort soll man nicht gebärden und da kann man gebärden.' Das ist dann irgendwie für diese jungen Lehrer oder auch für die Lehrer, die dann ÖGS, also diesen Gebärdenkurs machen, schon wieder verwirrend (...).“

Interviewerin: Das heißt, es wird JunglehrerInnen gesagt, dass in bestimmten Kontexten nicht gebärdet werden soll?

„Natürlich. Zum Beispiel in der hörgerichteten Mittelschule, da gibt es Lehrerinnen, junge Lehrerinnen (...) wo ihnen dezidiert gesagt wird, dort wird nicht gebärdet.“

Interviewerin: Wie wird das begründet?

„Ja, weil einfach, ich denke die althergebrachte Meinung: Des stört. Gebärdensprache stört Sprachentwicklung lautsprachlich. Ich weiß es nicht genau, wie es begründet wird. Es wird so dahingesagt und das ist so. Es gibt da Hortgruppen, wo das passiert, wo dann hörgerichtete Gruppen sind, wo die Erzieher dezidiert angehalten werden, dort nicht zu gebärden (...).“ (Interview 11)

Weiters werden die Nachwirkungen des Gebärdenverbotes an den Einstellungen gegenüber Gebärdensprachen auch außerhalb der Schulhäuser deutlich. Eine Mutter berichtete von

einer Begegnung in einem Ambulatorium, wo sie mit einer Mutter einer hochgradig schwerhörigen Tochter plauderte:

„(...) und i hab immer sehr stolz erzählt, gell, dass wir gebärden. Und sie... und dann sagt's: ‚Ma, naja, na zum Glück, das brauch ma ja nicht.‘ Weißt, und ihr Kind aber war zwei oder zweieinhalb und hat kein einziges Wort gesprochen, ja? Und des denk i ma, des ist halt dieses diese Einstellung zur Gebärdensprache: ‚Na zum Glück, das brauch ma ja nicht.‘“ (Interview 4)

Gebärdensprachverbote stellen ein Trauma für die Gehörlosengemeinschaft dar, die fast ihrer Grundlage beraubt und beinahe von ihren sprachlichen Mitteln abgeschnitten wurde. So veranstaltete das Amt für Lehrerausbildung Darmstadt, Hessisches Landesinstitut für Pädagogik schon 2004 eine Podiumsdiskussion zum Thema „Trauma Gehörlosenschule“, bei der vier PsychologInnen aus ihrer Praxiserfahrung mit gehörlosen/hörbehinderten KlientInnen berichteten.³⁹ Um das volle Ausmaß der Katastrophe, die ÖGS und ihrer VerwenderInnen im Schulsystem angetan wurde, zu begreifen und positiv verarbeiten zu können, müssen die alten Gebärdensprachverbote bewusst wahrgenommen und aktiv bearbeitet werden. Denn nicht nur LehrerInnen arbeiten in einem Feld, das diesbezüglich vorbelastet ist, auch gehörlose/hörbehinderte Erwachsene mit Schulerfahrungen aus diesen schlimmen Zeiten nehmen das Feld Schule natürlich derart geprägt wahr. Beides stellt eine Blockade in der realistischen Wahrnehmung der beiden Gruppen voneinander dar.

ÖGS ist zwar in österreichischen Gehörlosenschulen nicht mehr verboten – aber die Verwendung der ÖGS wird vielerorts nicht goutiert und es existieren aktiv eingerichtete ‚gebärdensprachfreie‘ Zonen/Klassen. ‚Gebärdensprachbeschränkungen‘ ist wohl der passende Terminus für das, was mancherorts die Köpfe bzw. die Klassenkommunikation dominiert. Die ‚Beschränkung‘ der ÖGS an Gehörlosenschulen ist unzeitgemäß, kontraproduktiv, menschenrechtsfragwürdig und aus wissenschaftlicher Sicht nicht nachvollziehbar. Es sollte mit allen zur Verfügung stehenden Mitteln dafür gesorgt werden, dass Gebärdensprachbeschränkungen aller Art (aus organisatorisch-praktischen oder aus Einstellungsgründen etc.) so rasch wie möglich aufgehoben und beseitigt werden.

6.5.2 Mythos „LehrerInnen an Gehörlosenschulen können ohnehin alle Gebärdensprache“

Es gibt in Österreich eine Hand voll aktiver LehrerInnen, die ausreichend ÖGS-kompetent sind, um in dieser Sprache tatsächlich Unterricht abhalten zu können. Es gibt eine größere Gruppe von LehrerInnen, die mäßig ÖGS-kompetent sind und sich dessen bewusst sind. Es

³⁹ Bericht siehe <http://www.karin-kestner.de/n/verschiedenes/presse/2004/trauma-gehoerlosenschule.htm> (25. Juli 2007)

gibt schließlich, so konnten wir im Rahmen dieser Studie feststellen, eine sehr große Gruppe von LehrerInnen, die sowohl sich selbst als auch von außen aus verschiedenen Gründen als „ÖGS-kompetent“ bezeichnet werden und von denen behauptet wird, dass sie „in Gebärdensprache“ unterrichten, die jedoch wenig oder keine Ahnung von ÖGS haben. Sie gebärden LBG oder sogar nur LUG. Sie gebärden LBG oder LUG meist mangels besserer Sprachkompetenz und nicht aus einer bewussten Entscheidung (z.B. im Deutschunterricht) oder aus äußerem Zwang (einzige Lehrperson alleine in einer hörend-gehörlosen Gruppenzusammensetzung). In der schriftlichen Erhebung unter LehrerInnen erfragten wir eine Selbsteinschätzung ihrer aktiven und passiven ÖGS-Kompetenz. Nur 12% sagen von sich, dass sie „sehr gut“ ÖGS (verstehen und produzieren) können.⁴⁰ Interessanterweise sagte niemand von sich, dass er/sie fast nicht oder gar nicht ÖGS verstehe (siehe Diagramm 2), jedoch über 7%, dass sie fast nicht oder gar nicht ÖGS gebärden können (siehe Diagramm 3). Unsere Unterrichtsbeobachtungen lassen darauf schließen, dass viele LehrerInnen sehr bemüht sind ÖGS zu lernen und zu verwenden, wenige jedoch wirklich adäquat sprachkompetent sind, um in ÖGS unterrichten zu können bzw. als sprachliche Vorbilder für SchülerInnen dienen zu können.

⁴⁰ Zwei Faktoren sollten hier bedacht werden: 1) Wir hatten den Eindruck, dass vor allem engagierte, für ÖGS aufgeschlossene LehrerInnen den Fragebogen ausfüllten. Aus dezidiert ‚lautsprachlichen‘ Schulen trafen fast keine Bögen ein und mussten daher von der Auswertung ausgenommen werden (siehe Kapitel 3.1) Diese Ergebnisse können also verzerrt sein und auf einen höheren Prozentsatz der nach Selbsteinschätzung „sehr gut“ gebärdenden LehrerInnen schließen lassen als er im gesamten GehörlosenlehrerInnenpool Österreichs tatsächlich ist. 2) Die Selbsteinschätzung der im Rahmen der CHEERS-Studie befragten PädagogInnen ergab: „Die Lehrer und Lehrerinnen in den Hörgeschädigtenkleinklassen (LLHS-HG) schätzen sich bezüglich ihrer Gebärdensprachkompetenz am schlechtesten ein. In diesen Klassen befinden sich jedoch die meisten Kinder, für die angegeben wurde, dass sie Gebärdensprache als bevorzugtes Kommunikationsmittel verwenden.“ (<http://www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Untersuchungsbereiche+und+Ergebnisse/Lebenssituation/ARTICLE/4481.html>) Wir haben die Vermutung, dass sich Personen, die mehr ÖGS bräuchten oder öfters verwenden sich selbst kritischer selbst einschätzen als Menschen, die nur rudimentäre Sprachkenntnisse und noch keine Vorstellung von der gesamten Leistungsfähigkeit der ÖGS haben können.

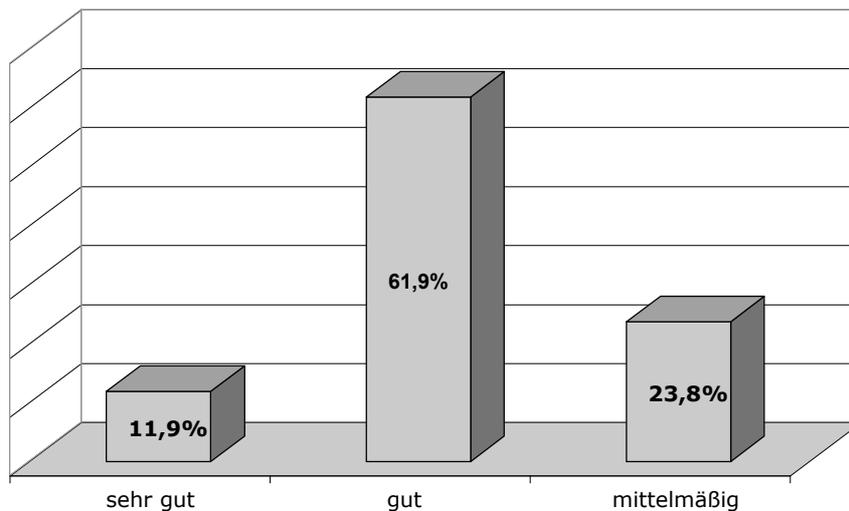


Diagramm 2: Einschätzung der LehrerInnen an Gehörlosenschulen ihrer Passivkompetenzen in ÖGS

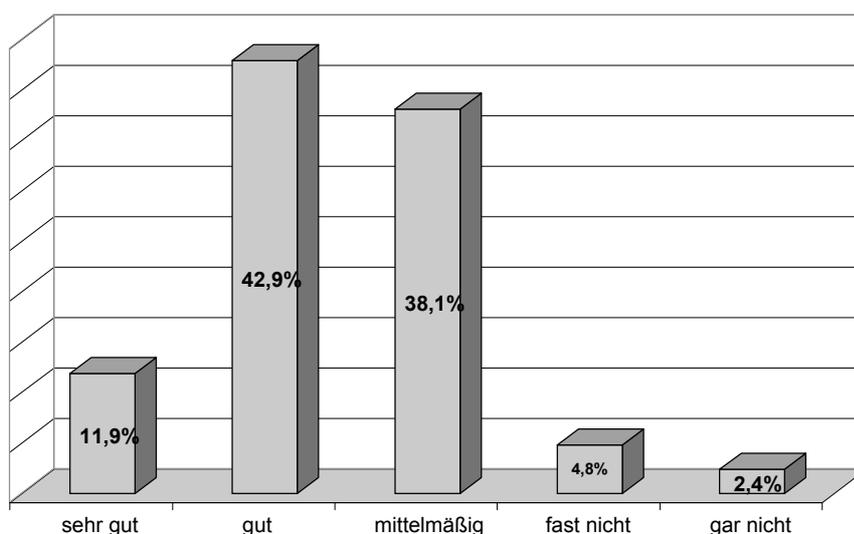


Diagramm 3: Einschätzung der LehrerInnen an Gehörlosenschulen ihrer Aktivkompetenzen in ÖGS

Die Wahrnehmung der Frage, ob und warum LehrerInnen an Gehörlosenschulen ÖGS beherrschen sollten, ist äußerst unterschiedlich. Die meisten LehrerInnen nennen als Begründung mangelnde Zeit, Angebote, Begabung oder ähnliches, manche behaupten auch einfach, sie „kennen keine Gehörlosen“. Eine Therapeutin an einer Gehörlosenschule erklärt z.B., dass sie nie ÖGS gelernt habe, denn:

„Noch eine Sprache zu lernen wäre mir zu viel gewesen. Ich habe nie Kontakt gehabt, habe nie die Möglichkeit gehabt. Und jetzt brauche ich es nicht, es gibt keinen Ort, wo ich es anwenden könnte, ich kenne keine Gehörlosen.“ (Interview 34)

Die Wahrnehmung einer an einer Schule für Hörbehinderte angestellten Person, dass sie „keine Gehörlosen kenne“ ist bemerkenswert. Wir lernten bei der teilnehmenden Beobachtung an dieser Schule durchaus gehörlose/hörbehinderte und gebärdende Kinder kennen. Wie die Negierungsprozesse der oben zitierten Sprecherin (die hier exemplarisch steht) funktionieren, bleibt ungeklärt.

Tatsache: In den meisten Bundesländern haben LehrerInnen ein äußerst beschränktes Angebot an ungeeigneten, zumindest nicht auf den Einsatz im Unterricht zugeschnittenen ÖGS-Kursen. Dementsprechend sind ihre ÖGS-Kompetenzen. LehrerInnen an Gehörlosenschulen sind in Österreich durchwegs **n i c h t** ÖGS-kompetent. (Mehr dazu siehe Kapitel 11).

6.5.3 Mythos „Wenn LehrerInnen ein bisschen LBG/LUG machen ist das genug“

Aufgrund der Aussagen der SchulleiterInnen gewannen wir den Eindruck, dass alle Personen, die in Gehörlosenschulen unterrichten, zumindest einen „Gebärdenkurs“ besucht haben. Schon diese Information zu erheben gestaltete sich als äußerst schwierig, da viele unserer GesprächspartnerInnen nicht von sich aus zwischen ÖGS und LBG unterschieden. Auf unsere Nachfrage bekamen wir entweder vage oder unsichere oder nicht überzeugende Antworten.

Viele LehrerInnen an Gehörlosenschulen verwenden geplant oder ungeplant, bewusst oder unbewusst Gebärden bzw. Gestik mit ihren hörbehinderten SchülerInnen. Dies erscheint uns bedeutsam. Allerdings ist die Tatsache, dass zwischen den genannten Kommunikationsformen riesige qualitative Unterschiede bestehen, noch wichtiger. Denn sie sind nicht gleich leistungsstark, nicht gleich sinnvoll in jeder Situation und für jeden kommunikativen oder pädagogischen Zweck einsetzbar, wie der folgende Überblick von Boyes Braem (1995) deutlich macht:

Gebärdensprache	(Gebärden-/Laut-) Mischsprache	Gebärdete Lautsprache
<p>Funktionale Definition: Braucht hauptsächlich grammatikalische Kenntnisse der Gebärdensprache, um verstanden zu werden.</p> <p>Anwendung: Unter Gehörlosen</p>	<p>Eine Mischung von Gebärdensprache + Lautsprache; braucht grammatikalische Kenntnisse von beiden, um verstanden zu werden.</p> <p>Zwischen Gehörlosen und Hörenden; unter Gehörlosen, die die Gebärdensprache nicht gut beherrschen; für 'formelle' Situationen.</p>	<p>Braucht hauptsächlich grammatikalische Kenntnisse der Lautsprache, um verstanden zu werden.</p> <p>In der Schule, um die Lautsprache 'sichtbar' zu machen.</p>

Beispiele: Deutschschweizer, amerikanische, deutsche, chinesische, 'internationale Pidgin-Gebärdensprache', usw.	Viele Varianten, da verschiedene Mischungen möglich sind. (Auch '(Ge- bärden-/Laut-)Misch- Sprache', 'Kontakt Sprache', 'Pidgin Sign English', usw. genannt.)	'Lautsprachbegleitende Gebärden' ('LBG'), 'Synchrones Gebärden', 'Signing Exact English', 'Signes méthodiques', 'Français signé', usw.
--	---	---

Zusammenfassung der funktionellen Unterschiede zwischen verschiedenen Formen gebärdeter Kommunikation (Boyes Braem 1995:157)

Der Überblick zeigt, dass die Verwendung und Funktion zwischen Gebärdensprachen, LBG und LUG sehr unterschiedlich sind. Aus verschiedenen Gründen wird dem im pädagogischen Kontext keine Bedeutung beigemessen (siehe Kapitel 7).

Wir sahen mehrmals LehrerInnen unterrichten, die durchgehend laut Deutsch sprachen (z.T. wegen der hörenden SchülerInnen in ihren Klassen), und dazu gebärdeten, damit es der/die hörbehinderte SchülerIn ebenfalls verstünden. Dabei entstand eine zum Teil riesige Diskrepanz zwischen intendiertem Inhalt (für uns laut auf Deutsch zu hören) und gebärdensprachlichem Output motiviert. Die folgende Liste zeigt beispielhaft eine Auswahl der von uns im Unterricht beobachteten, fehlerhaft verwendeten Gebärden.

Intendierte Bedeutung war	Tatsächlich gebärdet wurde
seht	IX
lassen	KANN
ersaufen	WASSER
frei atmen	URLAUB
nimm	IX
rief	SAGE

Wenn innerhalb weniger Minuten eines Mittelstufenunterrichts die Lehrerin ihre Sätze mit diese Gebärden statt der korrekten begleitet, *kann* unserer Meinung nach wenig sinnvoller Inhalt beim Schüler abkommen.

Die klare Trennung, nicht Vermischung von LBG und ÖGS ist äußerst bedeutsam. Es ist nicht nachvollziehbar, warum im Bildungswesen statt dem unnatürlichen Hilfsmittel LBG nicht gleich die vollfunktionale Sprache ÖGS eingesetzt wird. Dieses Thema ist derart bedeutsam, dass es dazu ein eigenes Kapitel gibt (siehe Kapitel 7).

6.5.4 Mythos „Meine SchülerInnen brauchen keine Gebärden“

Ein Grund, warum ÖGS nicht bzw. so wenig zum Einsatz kommt, könnte darin liegen, dass Eltern und FrühförderInnen mit vielen der oben genannten Mythen beschäftigt sind. Tatsächlich konnten wir jedoch viel Wissen seitens einzelner LehrerInnen darüber feststellen, welche Funktionen die ÖGS für hörbehinderte Kinder erfüllen könnte:

Zunächst in **praktischer** Hinsicht: Mit ÖGS kann man sich auch bei einem lauten sozialen Ereignis, wo man mit Hörhilfen nicht mehr klar hören würde, weiter unterhalten, schildert dieser Hörgeräteträger:

Interviewerin: Es gibt gibt immer wieder Jugendliche, die dann halt nach der Schulzeit Sprache wechseln.

„Ja! Ja! Ja!“

Interviewerin: Wie erklärt sich das? Das durchschau ich nicht ganz. Es heißt es werden eh alle implantiert, aber trotzdem gibt's die, die weiterhin gerne in Gebärdensprache...?

„Naja! Das ist, ja. Ich denk das ist halt der Mutterinstinkt, ja? Der Mutterinstinkt, ja? (...) Das heißt also, dass die auch von klein auf irgendwie das immer mitkriegen, ja? Und dass, wenn sie dann später sind einfach zu den Wurzeln zurück... Oder sich oder da einfach auch sehen eine Form der Kommunikation, die ist nicht Raumakustik-abhängig. Weil in einem Gasthaus mit jemandem so reden ist das eine Problematik.“ (Interview 22)

Weiters in **lernerischer** Hinsicht: ÖGS ist für SchülerInnen eine sehr wesentliche Ressource:

„Er ist ja auf dieses ganze visuelle, ob man es jetzt wahrhaben will oder nicht, ist er ja angewiesen, nicht? Er wird schon irgendwann einmal kapieren, dass er es braucht. [lacht] Oder auch nicht. Aber Tatsache ist, dass ein Gehörloser, der mit der Gebärdensprache konfrontiert ist, sicher im Normalfall schneller lernt, als ein Hörender (...).“ (Interview 16)

Weiters in Bezug auf den **Unterricht** und das **bessere Verstehen** der Kinder:

Interviewerin: Okay. Das heißt auch für CI-implantierte Kinder kann die Gebärdensprache...

„Auf alle Fälle, weil die [Schülerin] zum Beispiel, deren Lautsprache wirklich relativ gut ist, dafür dass sie so spät implantiert wurde und die liest das eigentlich tadellos vor, versteht aber nichts. Und darum sage ich immer, wenn du mir etwas vorliest, musst du auch mitgebärden, damit ich weiß, ob du das verstehst. Weil sie liest mir die Wörter vor und ich erkenne an ihrem Gesichtsausdruck, sie weiß jetzt überhaupt nicht, was dieses Wort bedeutet. Und dann sage ich, gebärde! Und dann kommt keine Gebärde, weil sie den Begriff einfach überhaupt nicht weiß oder vergessen hat, oder.“ (Interview 37)

„Es ist, wenn ein Gehörloser also die Gebärdensprache beherrscht, ja, dann ist die Kommunikation ja viel einfacher, ja? Ich kann ja in extrem kurzer Zeit viel mehr rüber bringen, als wenn ich über das Mundbild arbeiten muss. (...) Wenn es um eine Wissensvermittlung geht, wenn es einfach darum geht, wie bringe ich dem Kind irgendwas bei, ja? Wie bringe ich das Kind dazu das zu verstehen, was ich ihm sagen will, dann ist einfach die Gebärde eine Hilfe, die, ja, ein Gottesseggen ist, ja? Weil es einfach viel schneller geht, wenn das Kind dieser Sprache mächtig ist. Eben weil die Gebärdensprache einfach im Raum so exakt funktioniert, weil die Gebärde über Gestik und Mimik arbeitet, was du sonst nicht so exakt machst. Also wie gesagt, die Wissensvermittlung an und für sich ist ja viel, viel einfacher in der Sprache, die mir zugänglich ist, als wenn ich ständig über so eine gekünstelte Mundbildsituation arbeiten muss.“ (Interview 16)

Und schließlich weil es dem **Wunsch** der Kinder entspricht, der erfüllt werden sollte:

„Was ich schon sehe: Dass es auch oft Kinder, die im lautsprachorientierten Zweig sind, dass viele auch Gebärdensprache können wollten oder benützen

würden, wenn es Gelegenheit dazu gäbe. Das ist so nicht möglich, wie wir die Schule führen. Aber in den Pausen sehen sie das und verwenden Gebärdensprache.“ (Schulleiterin, Interview)

Abschließend: Es gibt auch - wenige - Aussagen von LehrerInnen die auf ein kritisches Verständnis des mit der beschriebenen Praxis verknüpften Sprachgebrauchs hindeuten: „Auf Gebärdensprache ‚angewiesen‘ – wen ich das schon höre!“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 12). Sie meinte uns gegenüber, dass auch in hörgerichteten Klassen gebärdet werde. Sie ist überzeugt, wenn Lehrerinnen glauben, dass ihre SchülerInnen nicht gebärden, „dann lügt man sich selber an. Ich verstehe nicht, wo die hinschauen, weil es gebärden alle.“ (ebd.)

Viele LehrerInnen sind sich dessen bewusst, dass visuelle Zeichen den Unterricht mit hörbehinderten SchülerInnen erleichtern und bereichern. Sie sind nichts desto trotz aus verschiedenen Gründen der Ansicht, dass ÖGS nicht ‚gebraucht‘ würde – sind jedoch unserer Einschätzung nach nicht wirklich in der Lage, dies kompetent einzuschätzen.

6.5.5 Mythos „LehrerInnen sind auch ohne ÖGS für gehörlose SchülerInnen verständlich“

Wir haben in zahlreiche Unterrichtssituationen, in denen wir zu zweit in der Klasse waren und daher unsere Aufmerksamkeiten bewusst auf die AkteurInnen verteilen konnten, sehr genau darauf geachtet, wie es dem hörbehinderten Kind geht. Wir mussten mehrmals beobachten, wie große Missverständnisse, Kommunikationsschwierigkeiten und keine Verstehensprozesse stattfanden. Es scheint uns, dass zwischen hörbehinderten SchülerInnen und ihren LehrerInnen nicht immer volles Verständnis bis hin zu Misskommunikation herrscht. Wir führen die Situationen, die wir beobachtet haben, nicht auf die Intelligenz des Kindes oder das pädagogische Können der LehrerInnen zurück, sondern darauf, dass der Input durch die Lehrperson schwerst verständlich war. Von LehrerInnen selbst wurde dies nicht immer wahrgenommen.

Das Nicht-sehen der Tatsache, dass sich LehrerInnen *nicht* immer ihren hörbehinderten SchülerInnen verständlich machen können, geht so weit, dass die Existenz solcher Kinder verleugnet wird.

Aus der teilnehmenden Beobachtung: Wir besuchen ein einzelintegriertes Kind im Unterricht, das ganz offensichtlich zum Sprachverstehen vollkommen vom Mundbild seiner Klassenlehrerin abhängig ist. Das Kind trägt ein CI, macht eindeutige und spezifische Abweichungen in der deutschen Laut- und Schriftsprache und hat eine verwaschene Artikulation. Die Stützlehrerin beschreibt weiters eingehend seinen kleinen Wortschatz. In

der Nachbesprechung hinterfragen wir zunächst theoretisch, wo „die Grenze“ sei, ab der ihrer Meinung nach ein Kind übers Ohr und über deutsche Lautsprache nicht unterrichtet werden könne. Dann fragen wir konkret nach dem eben beobachteten Schüler. Die Stützlehrerin antwortet darauf, sie habe „so ein Kind“ noch nie gehabt (siehe Hervorhebung im nächsten Zitat).

Interviewerin: Aber wenn du ein gehörloses Kind hast, wo das CI nicht so gut funktioniert, wie beim [Name], wo eindeutig die Höreindrücke total verschwommen sind und er lautsprachlich den Wortschatz nicht übers Ohr aufsaugen kann, was...

„Ja, das habe, das habe ich, das habe ich nicht gehabt bis jetzt. Aber dann müsste ich dann halt, dann täte ich dann auch probieren, dass ich sage, es geht einfach nicht, ich merke das. Man muss ja auch abwarten, man muss dann auch trotzdem abwarten, wie, wie kann das Kind, wie kommt das in der Klasse. Wenn ich dann merke, das bringt gar nichts, was ich da eigentlich tun muss oder mache. Ich sehe das dann selber, dass das, null Erfolg hat, das was ich da tue, nachher täte ich auch probieren, denke ich mir. Man muss halt, müsste halt probieren, die Eltern zu überzeugen oder überreden, dass das wahrscheinlich mehr Sinn hat oder dass man vielleicht beides macht oder...“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 1)

Auch die folgende Pädagogin betreut SchülerInnen integrativ als Stützlehrerin. Sie ist sich akut der Tatsache bewusst, dass LehrerInnen oftmals äußerst schwer oder nicht einschätzen können, ob sie von ihrem/ihrer hörbehinderten SchülerIn verstanden wurde. Sie ist der Ansicht, dass die Kinder selbst für LehrerInnen diesbezüglich nicht als verlässliche Auskunftspersonen betrachtet werden sollten, da sie meist entsprechen (und das heißt in der Schule: verstehen) wollen:

„(...) Dann lassen sich Leute natürlich, vor allem Lehrer, die eben damit nichts zu tun haben, sehr leicht damit abspesen, wenn ein Kind... Da sagen sie bewusst: Hast du das jetzt verstanden? Ja, das Kind wird natürlich nie sagen: Nein, ich hab es nicht verstanden. Oder ganz, ganz selten.“ (Interview 16)

Eine andere Pädagogin hat hingegen die Erfahrung gemacht, dass auch nicht ‚voll gehörlose‘ Kinder von gebärdetem Unterricht profitieren. Hinzu kommt, dass diese Pädagogin der Ansicht ist, dass der Bedarf bzw. das Bedürfnis von SchülerInnen nach ÖGS von denselben selbst geregelt werden könne:

„(...) Ich merke es auch bei den Kindern, die nicht gehörlos sind, sondern halt, auch bei mittelgradig schwerhörigen Kindern habe ich es erlebt, dass sie, dass sie sich manche Dinge einfach über die Gebärde besser merken und das haben die Eltern am Anfang oft komplett abgelehnt und haben gesagt, sie wollen nicht, dass ihr Kind gebärdet, aber meiner Meinung nach gebärdet ein Kind nur dann, wenn es wirklich die Gebärde gebraucht.“ (Interview 37)

Hier sei stellvertretend für viele gehörlose/hörbehinderte SchulabsoventInnen die Selbstbeschreibung der Schulerfahrungen eines gehörlosen/hörbehinderten jungen Mannes zitiert, der gegenwärtig studiert. Er benennt die Diskrepanz zwischen einer grundsätzlich

sozial positiven Schulerfahrung und seinem Bedauern, dass er keinen verständlichen Unterricht hatte und nun weiß, er hätte mehr lernen können:

„Allgemein und mit den anderen SchülerInnen war es positiv. Aber der Unterricht war negativ. Es wurde nichts gebärdet, ich habe nichts verstanden. Wenn die Lehrerin weg war, haben wir nur gebärdet und geplaudert. In Deutsch haben wir nur abgeschrieben, wie kann man da lernen? (...) Wenn im Unterricht gebärdet worden wäre, hätte ich sicher mehr gelernt. Das ist schade.“ (Interview 30)

Die Studie „Vita“ befragte 30 gehörlose/hörbehinderte Frauen in und um Wien nach der Zufriedenheit mit der eigenen Schulausbildung anhand des Faches Deutsch und stellte sehr negative Ergebnisse fest. 60% der Befragten schätzt ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein. Die Mehrheit der Befragten hat Probleme, Deutsch zu lesen und zu schreiben. Absolventinnen einer Gehörlosenschule sind noch unzufriedener: „80% von ihnen schätzen ihre Deutschkenntnisse eher schlecht ein und haben Probleme, deutsch zu lesen und zu schreiben.“ (Breiter 2002:67).

Wisch (1990) spricht das Offensichtliche noch einmal explizit aus: Leistungsfähige sprachliche Kommunikation sei **d i e** grundlegende Voraussetzung für die meisten schulischen Lernsituationen. Weiters meint er:

„Das Unterrichtsgespräch zwischen Lehrer und Schüler, die Gruppengespräche unter Schülern, Dialoge, Diskussionen, Erklärungen, Begründungen, Problembewältigung und Wissensvermittlung, ja selbst die Wirkung eines dozierenden Lehrermonologs setzt für das Gelingen des Lernprozesses eine umfassend entwickelte sprachlich-kommunikative Fähigkeit bei allen Beteiligten voraus.“ (Wisch 1990:241)

LehrerInnen sind, wenn sie ausschließlich in gesprochenem Deutsch unterrichten, für hörbehinderte SchülerInnen möglicherweise unverständlich, auch wenn sie LBG verwenden. Um diese unerwünschte Dynamik zu vermeiden, müssten GehörlosenlehrerInnen sinnvoller weise zumindest zwei Sprachen, Deutsch und ÖGS, sehr gut beherrschen und (getrennt) verwenden. LBG ist ein Hilfsmittel und kein Ersatz für eine adäquate Unterrichtssprache (siehe Kapitel 7).

6.5.6 Mythos „Wenn man es nur oft genug wiederholt, werden es die hörbehinderten SchülerInnen schon mitkriegen/verstehen“

Bei den teilnehmenden Beobachtungen haben wir in verschiedenen Unterrichtskontexten festgestellt, dass LehrerInnen bei Nicht-Verstehen ihrer SchülerInnen Wiederholungsschleifen einbauen. Problematisch an der beobachteten Praxis erscheint, dass der Satz/der Inhalt wieder und wieder unverändert gesagt wird, manchmal mit Gestik, LBG oder LUG begleitet, in der Hoffnung, irgendwann würde das Kind es schon verstehen. Beobachtet wurde auch, dass zum Beispiel beim Ansagen von Übungssätzen diese bis zu 9 Mal wiederholt wurden. Diese Praxis scheint darauf hinzudeuten, dass es in den Klassen

massive Kommunikationsprobleme gibt, was die Ergebnisse einer empirischen Studie bestätigten. Die aktuelle, österreichische CHEERS-Studie (Holzinger et al. 2006) ergab große Defizite im Allgemeinwissen der untersuchten hörbehinderten Kinder und zog daraus vor allem einen Schluss: Die Unterrichtssprache dürfte nicht voll verständlich sein.

„Ergebnisse eines deutlich eingeschränkten Allgemeinwissens insbesondere bei praktisch gehörlosen Kindern und Kindern mit CI einerseits und unzureichende Gebärdensprachkompetenz andererseits (trotz zumeist guter kognitiver Grundlagen für den Gebärdenspracherwerb) weisen auf vermehrte Nutzungsmöglichkeiten der Gebärdensprache in der Hörgeschädigtenpädagogik hin. Auf Grund der äußerst hohen dafür erforderlichen Sprachkompetenzen erscheint neben einer Qualifizierung der Lehrer auch der Einsatz gehörloser Lehrer bzw. Unterrichtsassistenten vermehrt erforderlich.“ (Holzinger et al. 2006)⁴¹

Aus Sicht der Praktikerin klingt das dann so:

„Ah, ich muss sagen, also die Kinder, die ich bis jetzt unterrichtet habe, die implantiert waren oder sind, wurden alle relativ spät implantiert. Ich habe einen einzigen Buben gehabt, der ist jetzt schon in der Hauptschule, der wurde mit vier implantiert. Also, seine Lautsprache ist relativ gut, aber Begriffe erarbeiten, konnte ich trotzdem nur über die Gebärde und das hat die Mutter dann auch akzeptiert und verstanden und sie sagt auch jetzt, also, sie sieht das jetzt ein, wenn sie zu Hause mit ihm etwas liest, gewisse Dinge versteht er einfach nicht. Und er war, war ein sehr intelligenter Bub und der war auch so weit, wenn er gelesen hat, wenn er also laut vorgelesen hat und er hat einen Begriff nicht gewusst, hat er immer gesagt ‚weiß nicht‘. Dann habe ich gebär..., dann habe ich ihm den Begriff gebärdet. ‚Ah, ja!‘“ (Interview 37)

Eine andere Pädagogin machte sich ebenfalls darüber Gedanken: Sie betrachtet die Beherrschung der Gebärdensprache als Grundlage für die sozialen Ebenen des Unterrichts:

„Und wie soll denn eine Beziehung zwischen Lehrer und Schüler gut sein, wenn der Lehrer nicht einmal reden kann mit dem in seiner Muttersprache. Das möchte ich wissen. Unmöglich.“ (Interview 17)

Auch in der Fachliteratur wird dieses Thema besprochen, z.B. fragt Wisch (1990):

„Wie soll das gelingen, wenn ich als Lehrer gerade über ein paar hundert Gebärdenzeichen verfüge, aber nicht über die vollständige Gebärdensprache (...“ (Wisch 1990:241)

... und attestiert eine „eine doppelte Sprachbehinderung in der Gehörlosenschule, für Schüler und Lehrer.“ (ibid.). Eine rezente empirische Untersuchung aus Deutschland stellte schließlich einen ganz allgemeinen statistischen Zusammenhang zwischen „guter sozialer Kompetenz“ von SchülerInnen und unterschiedlicher Beherrschung von Gebärdensprache fest:

„Da die Gebärdenkompetenz bei den Schwerhöringeschädigten aber eher auf

⁴¹ www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html

einem niedrigen und auf der Schule für Schwerhörige mehrheitlich rezeptiv wie expressiv auf einem nur mittelmäßigen Niveau anzutreffen ist, sind hier Reformansätze denkbar, die den Gebrauch und die Kompetenz visueller Kommunikation dort stärken, wo sie zur sinnvollen Nutzung der unterschiedlich stark betroffenen hörbehinderten Schülerschaft geeignet ist.“ (Stadt Münster Gesundheitsamt 2004:145)

Auch Marschark et al. (2002) halten es in Bezug auf Gehörlosenpädagogik für notwendig, festzustellen, dass effektives Unterrichten von mehreren Faktoren abhängt, vor allem aber vom unbeschwertem Kommunikationsfluss zwischen gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen und LehrerInnen:

“In studies of the perceived characteristics of effective teachers, deaf adolescents valued the same characteristics that hearing students do, especially knowledge of course content. But it is no surprise that these studies reveal several unique teacher characteristics desired by deaf learners. One is the ability to communicate clearly (in sign language, for signing deaf students, for example); the other is the ability to understand deaf people, deafness, and its impact on learning.” (Marschark et al. 2002:213)

Je besser die Kommunikationsmöglichkeiten aller Beteiligten, desto besser der Unterricht. Nur wenn SchülerInnen LehrerInnen verstehen können und LehrerInnen verstehen, was ihre SchülerInnen gebärden/sprechen, kann Wissensaustausch stattfinden.

6.5.7 Mythos „Schulen müssen tun, was die Eltern wollen“ bzw. „Elternwunsch enthebt Schulen jeglicher Verantwortung“

Deutsch als Unterrichtssprache und die deutsche Sprache als monolinguales Sprachziel werden von PädagogInnen auch als Wunsch der Eltern dargestellt. Eltern seien die Auftraggeber, Elternwahlrecht bedeute, dass die Schule das ausführen, muss was Eltern wollen. Und Eltern scheinen einen gebärdensprachfreien Unterricht zu wünschen.

Auch wenn sich der folgende Sprecher hier als offen oder zumindest bereit für ÖGS darstellt, so bietet die von ihm geleitete Bildungseinrichtung dennoch keinerlei ÖGS-Angebote:

„(...) Die [Kinder] können halt nicht gebärden, wenn sie kommen. (...) Weil es die Eltern nicht wollen. Dass es da schneller vorwärts gehen kann, zum Teil, das glaube ich schon. Dass für die Lautsprache nicht förderlich ist, glaube ich auch. Je besser sie gebärden können, umso einfacher ist es, können sie es, umso einfacher werden sie es verwenden. Und wir haben auch Eltern gehabt, obwohl im Kindergarten schon lautsprachlich orientiert, das Kind ist heim gekommen und hat gebärdet, die haben das Kind raus genommen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Er spricht schließlich über ÖGS als Sprache für Wissensvermittlung und als wir fragen, ob ÖGS sinnvoll für den Informationstransfer sei, meint er:

„Wenn das soziale Umfeld vom Kindes das will und mitmacht, dann glaube ich, dass das schnell geht und rasch geht... aber ich habe die Eltern, wo die sagen, zuerst kommen sie vom Krankenhaus, (...) und da ist das erste, was sie wollen

natürlich, dass man das Organ reparieren kann oder, oder unterstützen kann und die Hörzellen die intakt sind fördern, dass es irgendwann hört und das Ziel ist, das Kind zum Hören zum Hören zu bringen und das ist so.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Jede ausschließliche Entscheidung für nur ÖGS oder nur deutsche Lautsprache hat weit reichende biographische Folgen für den betroffenen Menschen. Eine derartige Entscheidung soll und kann daher den/der Betroffenen selbst in einem sinnvollen Lebensalter überlassen werden. Bis dahin sind PädagogInnen und Familie verantwortlich dafür, hörbehinderten Kindern alle Optionen zu eröffnen und offen zu halten und sicherzustellen, dass SchülerInnen alle Unterrichtsinhalte verstehen können.

Eltern können LehrerInnen nicht vorschreiben, was und wie sie unterrichten müssen. Es ist auch in anderen Unterrichtsfächern (Deutsch, Englisch, Mathematik) so, dass Eltern nicht mitbestimmen können. LehrerInnen profitieren daher von faktischem, wissenschaftlich abgesichertem Wissen über die Mechanismen und Abläufe des kindlichen Spracherwerbs, da sie dann Entscheidungen sachlich begründen und Eltern fundierter beraten können.

6.5.8 Mythos „Schulen können nur das fortsetzen was die Frühförderung angefangen hat“

PädagogInnen stellen oftmals dar, dass die Entscheidung, bestimmte SchülerInnen ohne ÖGS zu unterrichten, nicht in der Schule getroffen werden könne, sondern die Schule nur das fortführe und fortführen könne, was in der Frühförderung begonnen wurde. Sie geben die Verantwortung an die frühere Förderung ab, ohne dabei selbst die schulischen Bedürfnisse des Kindes zu klären:

„Der Entscheid..., welche Förderung, das fällt einfach in der Früherziehung. Und nicht da. Wenn die kommen und da den Weg gehen, müssen wir da den Weg weitermachen, aber ich bin der letzte, wenn das andere kommt, das ich sage: ‚Nein, das machen wir nicht.‘“ (Zentrumsleiter, Interview)

„Die Annahme ist, dass man über den hörgerichteten Weg zur Sprache kommt.“
Interviewerin: Und das ist ein Widerspruch zu ÖGS?

„Ja. Das wird in der Frühförderung so gesehen und dann stellt sich die Frage nicht mehr.“ (Interview 29)

„Darum habe ich gesagt oder wir müssen eigentlich das machen, was die Früherziehung eigentlich vorher bringt und da ist die Entscheidung welche Methode, ist eigentlich gefallen. Also, das, da, da können wir, da können wir nichts machen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Es stellt sich die Frage, ob sich aus der Frühförderung tatsächlich ein zwingender ‚Auftrag‘ an die Schulen ergibt? Außerdem ist zweifelhaft, ob überhaupt an irgendeiner der

Spezialeinrichtungen Frühförderung mit ÖGS angeboten wird (vgl. Kapitel 6.2.3). Diesbezüglich berichtet eine Mutter von ihren Erfahrungen vor wenigen Jahren:

„Naja und dann hat sich aber herausgestellt, dass die [Frühförderin] konnte ja überhaupt nicht gebärden. Und dann hat sich herausgestellt also, dann wollten sie den [Sohn] ja sofort implantieren, aber wir wollten das nicht, und dann haben wir auch gesagt: ‚Ich will, dass er eine Frühförderung mit Gebärdensprache hat. Ja? (...) Ja, es kann nicht sein, dass die Frühförderin nicht Gebärdensprache kann. Dann hat sie gesagt: Naja, wahrscheinlich haben wir recht, für den [Sohn], in seinem Fall wäre das schon gut, ja, wenn man ihm da vielleicht, und sie kann nur einzelne Gebärden und das ist nicht so toll, und daraufhin haben wir uns auf die Suche begeben, ja? Und in [Frühförderstelle einer Schule] war's zum damaligen Zeitpunkt... hat es keine Frühförderinnen mit Gebärdensprache gegeben.“ (Interview 4)

Das heißt, nachdem es in Österreich gegenwärtig überhaupt nur ganz wenige – und in dem Bundesland, wo der oben zitierte Leiter tätig ist gar keine – FrühförderInnen gibt, die tatsächlich gut ÖGS können und bilingualen Spracherwerb/Lernen fördern könnten, schließt sich mit seiner Aussage der ‚oralistische‘ Kreis. Schulen verwenden keine ÖGS, weil Kinder in Deutsch gefördert wurden. Es gibt aber regulär keine Frühförderung in ÖGS, daher wird es an diesen Schulen nach deren Logik nie SchülerInnen geben, die fortführend in ÖGS unterrichtet werden sollen. Völlig außer Acht gelassen wird dabei, welche Bedürfnisse die SchülerInnen selbst tatsächlich haben.

SchulleiterInnen und GehörlosenpädagogInnen haben die Möglichkeit zu beeinflussen, welche Art der Förderung vor der Schulzeit geschieht, indem sie ein klares Bild von den Kompetenzen zeichnen, die sie sich idealerweise bei einem früh geförderten Kind bei Schuleintritt wünschen. Es besteht weiters keinerlei wie auch immer gearteter bindender Auftrag für SchulleiterInnen und LehrerInnen, der sich aus der Frühförderung ergibt. Wenn PädagogInnen finden, sie wollen in ihrem Unterricht Deutsch als Zweitsprache und ÖGS als Unterrichtssprache für Sachfächer behandeln, dann könnten sie dies – trotz hörgerichteter/lautsprachlicher Frühförderung – selbstverständlich tun.

Außerdem dürfte es in der österreichischen Gehörlosenpädagogik möglich sein, *gemeinsam* ein altersübergreifendes Spracherwerbs- und Sprachlern-, sowie Bildungskonzept zu entwickeln.

Nicht zuletzt: Frühförderung ist wichtig für hörbehinderte Kinder. Die schwerwiegende und seriös in dem Alter nicht zu treffende Entscheidung über ausschließliche Sprachkompetenzen, -präferenzen oder zukünftige Sprachverwendung darf diese Arbeit nicht unnötig belasten, sondern es sollten den Kindern Möglichkeiten eröffnet werden.

6.5.9 Mythos „Wenn einmal ein Kind an die Schule käme, dass wirklich ÖGS braucht, dann...“

Wie weiter oben festgestellt, wird gehörlosen/hörbehinderten Kindern in Österreich durchaus zugestanden, dass ÖGS eine wichtige Funktion für sie haben könnte. SchulleiterInnen sind jedoch – bis auf eine Ausnahme – ebenso wie viele (nicht alle!) PädagogInnen der Ansicht, dass sie bilingualen Unterricht nicht anbieten müssen, da es keine oder kaum Kinder gäbe, die es „brauchen.“ Auffallend ist zunächst die in allen besuchten Bundesländern von PädagogInnen verwendete Formulierung des „Brauchens“:

„(...) Und zwar deshalb, wenn ein Kind zum Beispiel **Gebärdensprache braucht**.(...)“ (Interview 3)

„(...) alle Kinder rein, auch die keine **Gebärdensprache brauchen** (...)“ (Interview 18)

„(...) mit Gehörlosen die **Gebärdensprache brauchen** (...)“ (Interview 11)

Einige wenige nahmen auf unsere Anfrage zu dieser Praxis Stellung oder kritisierten diese, zum Beispiel die folgende Pädagogin:

„(...) Also meiner Meinung nach ist die Gebärdensprache... ‚brauchen‘ ist überhaupt nicht das Thema, sondern es kriegt einfach Gebärdensprache bei uns. Das kriegt es sowieso. Und das kriegt es auch schon im Kindergarten schon so.“ (Interview 18)

Diese Einstellung ist ganz klar die Ausnahme unter österreichischen GehörlosenlehrerInnen. Im folgende Interviewausschnitt wird deutlich, dass das *System* der Gehörlosenbildung in Österreich im Jahr 2007 noch immer nicht darauf eingestellt ist, dass es SchülerInnen gibt und geben wird, die GebärdensprachbenutzerInnen sind und Anspruch auf bilingualen Unterricht mit ÖGS haben.

Interviewerin: (...) Nehmen sie von hier aus noch etwas wahr über Bedarf an Gebärdensprache?

„(...) Vom Gehörloseninstitut werde ich schon allerdings immer wieder mal kontaktiert und da höre ich dann von solchen Fällen, zum Beispiel von dieser Problematik: Man weiß jetzt - entweder es war in diesem Schuljahr oder ist im nächsten - es wird ein Kind kommen, das Gebärdensprache braucht. Und es ist das einzige Kind in diesem Jahrgang und ja. Und da gibt's Probleme mit der Organisation.“ (Bauer, Interview)

Denn das Argument, dass derartige Kinder sehr „wenige“ seien, ist in ganz Österreich zu hören (bzw. in Westösterreich sogar, dass es derartige Kinder nicht mehr gäbe). Dies scheint von der Verantwortung und Notwendigkeit zu entheben, für diese „wenigen“ Kinder entsprechenden Schulangebote zu schaffen und aufrecht zu halten.

Tatsächlich ist es nicht die Ausnahme, sondern die Regel, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder mit Gebärdensprache besser verstehen und somit lernen würden. Wieso bis dato keine regulär bilingualen Unterrichtsangebote geschaffen wurden, ist unklar.

Die Notwendigkeit für Gebärdensprachkompetenz und Unterricht in ÖGS besteht für die allermeisten hörbehinderten Menschen. Dies sehen auch LehrerInnen: Das Ergebnis der schriftlichen Befragung von LehrerInnen zeigt deutlich, dass nahezu 100% von der Wichtigkeit von ÖGS-Kenntnissen für hochgradig schwerhörige und gehörlose Menschen überzeugt sind und nahezu 50% von der Wichtigkeit für mittelgradig schwerhörige und CI-TrägerInnen (siehe Kapitel 5) Gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen sollten ausreichend Kompetenzen entwickeln können und innerhalb und außerhalb des Unterrichts die Freiheit haben, um eigenständig ihre Sprachwahl (Deutsch, ÖGS) treffen zu können, die personenadäquat, situationsangemessen und inhaltsabhängig ist.

6.5.10 Mythos „Die gebärdenden Gehörlosen können nicht einmal selbstständig einkaufen gehen“ bzw. „Lautsprache ist für eine gelungene Integration notwendig“ bzw. „Gebärdensprache verhindert die gesellschaftliche Integration“

Im 2007 noch immer gültigen „Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose“ wird das „kommunikative Prinzip der Gehörlosenbildung“ im Sinne der Anpassung gedeutet und der Grundsatz der Lautsprachausrichtung als ein der „Überwindung der Isolation“ dienliches Mittel gesehen:

„Um die Isolierung von der Gesellschaft und von deren Geschichte und Kultur zu überwinden, ist es notwendig, im Gehörlosen durch Bildung und Erziehung ein an die Lautsprache gebundenes sprachfunktionales System aufzubauen.“ (Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose, Punkt 8 der Allgemeinen Bestimmungen, S. 5)

Diese hinterfragenwerte These, die wohl auf mangelnder Differenzierung zwischen „Integration“ und „Assimilation“ fußt, scheint im Gehörlosenbildungswesen verbreitet zu sein. Für gehörlose/hörbehinderte Menschen findet vollständige Teilnahme an der Gesellschaft tatsächlich derzeit - wie für alle anderen Sprachminderheiten in Österreich - nur über die Mehrheitssprache Deutsch statt. Dies ist hörenden LehrerInnen und gehörlosen/hörbehinderten Erwachsenen gleichermaßen bewusst. Im Schulwesen wird dies jedoch offenbar dahingehend gedeutet, dass es keine Funktion von Gebärdensprache gibt. Im Folgenden spricht die Leiterin darüber, dass eine Funktion der Schule sei, „Brücken zu schlagen“. Sie versucht damit die monolingual lautsprachorientierte Schulphilosophie zu begründen:

„Und, und, draußen, wo es, die, die mehr mit den Hörenden zusammen sind, dort

versuchen wir die Brücke ein bisschen mehr in unser Zentrum zu finden, damit sie da, ja, auch gleich Gesinnte sozusagen kennen lernen und unsere Kinder versuchen wir Brücken zu schlagen, zu der hörenden Welt. Auch ein Grund für unsere Lautsprache.“ (Schulleiterin, Interview)

Gebärdensprache wird nicht nur als überflüssig gesehen, sondern auch als Hindernis für eine ‚gelungene‘ Integration. Der folgende Sprecher führt diese mangelnde Artikulationsfähigkeit, die er mit „keine Integration“ gleichsetzt, auf die angeblich in einem anderen Bundesland stattgefundenen „gebärdensprachliche“ Erziehung zurück:

„Ich habe X Erwachsene, wo ich von der Beratungsstelle kenne und die keine berufliche Integration, weil es ganz, ganz schwierig war, die Leute zum Integrieren. Ich kenne Leute oder ich weiß Leute, wo, die von mir betreut worden sind, waren ein IQ von über 130 haben, 120 haben und nicht einmal das Wort, nicht einmal eine Wurstsemmel bestellen können, weil sie einfach für jemand, wo der das nicht gewohnt ist, unverständlich klingen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Eine andere Mitarbeiterin einer Schule (Interview 34) erklärte, dass Lautsprache im Alltag wichtig sei, Gebärdensprache jedoch nur an einem kleinen Ort (in der Gehörlosengemeinschaft) benutzbar ist – und daher offenbar nicht des Erlernens wert sei. Sie erzählt weiter, dass einer ihrer früheren Bekannten „ausgezeichnet sprechen“ konnte, Kontakt zu einem Gehörlosensportverein bekam und

„obwohl er es schaffen hätte können“ in der Hörendenwelt, sei er dort geblieben und lebt nun vorrangig in Gebärdensprache. Sie resümiert: „Leute, die in Gebärdensprache leben, schaffen es in der hörenden Welt nicht.“ (Interview 34)

Auch die Leiterin einer Gehörlosenschule ist der Ansicht, dass es „nicht im Interesse der meisten Betroffenen“ sei,

„eine sprachliche und kulturelle Minderheit zu vergrößern, die in der Kommunikation mit der hörenden Mehrheit Dolmetscher benötigt und von staatlicher Unterstützung abhängig ist. Dieser Weg führt in die Isolation statt in die Integration.“ (Strohmayer 1995:20)

In diesen mehr oder weniger nachvollziehbaren Gedankengängen wird deutlich, dass PädagogInnen gesellschaftliche Machtverhältnisse, Normvorstellungen und mangelnde Gleichstellung als gegeben hinnehmen – die Konsequenz allerdings ist, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder an die hörende Mehrheitsgesellschaft angepasst werden. Dass die oftmals beschriebene, elementare Funktion von Gebärdensprache für gehörlose/hörbehinderte Menschen schlichtweg unberücksichtigt wird.

“The opportunity to be part of the deaf community which is facilitated by, among many other things, the use of sign language, contributes to the feeling of positive identity. It is the feeling not only of a shared language but also of a shared and common experience of the world that creates a deaf identity. It has been well documented that deaf children and adults who do not have well developed sign language skills do have problems in establishing a clear identity for themselves.” (Knight und Swanwick 2002:29)

Es ist auffallend, dass LehrerInnen einer minorisierten, oftmals diskriminierten Gruppe wenig Bewusstsein zu haben scheinen, dass ‚Behinderung‘ gesellschaftlich gemacht ist und Ausgrenzung, Chancenungleichheit usw. nicht in der Hörbehinderung ihrer SchülerInnen inhärent ist. Darüber hinaus scheint zum großen Teil im pädagogischen Diskurs eine geringe Wahrnehmung von der Lebenswelt zahlreicher gehörloser/hörbehinderter ÖsterreicherInnen festzustellen zu sein, deren erfolgreiche Alltagsbewältigung auf eine ausgeprägte gebärdensprachliche Identität zurückzuführen ist, die auf Mehrsprachigkeit und Bikulturalität baut, und dadurch vollständige gesellschaftliche Teilhabe ermöglicht, die nicht von dolmetschenden Begleitpersonen abhängt. Sie werden offenbar in ihrer auf Bilingualität beruhenden gesellschaftlichen Teilhabe ignoriert.

„Erfahrungsberichte erwachsener Hörgeschädigter (vgl. Voit 1998) machen jedoch deutlich, dass gelingende Integration in das gesellschaftliche Leben keinesfalls eine *eindeutige* Zuordnung zu *einem* Sprachmittel oder Zugehörigkeit zu *einer* Gruppe voraussetzt und demnach auch nicht mit *einer* Methode beantwortet werden kann. Die Wege zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben gestalten sich individuell. Auf diese individuellen und zum Teil gegensätzlichen Wege muss die Pädagogik mit einer Vielzahl von Möglichkeiten reagieren und das ‚zweifelsohne Besondere der Gehörlosigkeit‘ nicht normalisieren, sondern in seiner Besonderheit akzeptieren.“ (Galic 2006:310, Hvh.i.O.)

Eine häufige pädagogische Schlussfolgerung ist, dass sie deswegen keine Gebärdensprache in ihrem Unterricht einsetzen. Laut einem Lehrer „müssen Kinder sprechen lernen, sonst können sie nicht einmal einkaufen gehen.“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 28). Daher verwendet er auch keine Gebärdensprache.

Hinter all dem steht ein sehr großes, nichts desto trotz weitreichendes, Missverständnis. Denn Integration besteht tatsächlich *nicht* in möglichst guter sprachlicher Anpassung der Minderheitengruppe, dem Verzicht auf die eigene Sprache und Sprachwahl und dem Anstreben von ‚Unbehinderung‘, die zum Beispiel durch operative Wege zu erreichen gesucht wird. Mehr zu den Zielen von inklusiver Bildung siehe Kapitel 10).

“But whatever the technology involved, and the cochlear implant is but the latest in a long line, the issue is access to language, the effect of pedagogies and technologies on the development of linguistic competence. Support for the implant is based on the assumption that a little hearing is better than none at all, which itself is based on another set of assumptions that hearing and speech are the only natural form of communication and, therefore, that oralism is the only viable mode of communication for the society as a whole, the mode to which all members of society should and must adjust.” (Branson und Miller 2002:227)

Es ergeben sich daraus unmittelbare Aufträge an die Pädagogik und das Schulsystem, die die Grundlagen schaffen können, damit Chancengleichheit erreicht werden kann:

“It is a well-accepted concept that those who have the majority language of the society largely have the power within that society. In most societies clearly those who use the majority language are in positions of power in most aspects of government, the arts and the professions. It is a goal for sign bilingual education to ensure that deaf people have skills in both spoken and signed languages and

therefore equal opportunities to partake fully in the functioning and organisation of the society in which they live." (Knight und Swanwick 2002:29)

Sprachliche Assimilation, also maximale Anpassung, unter gleichzeitigem Verzicht auf eine zweite Sprache ist aus sprachwissenschaftlicher Sicht nicht sinnvoll. Das Argument der „Integration“ in die Mehrheitsgesellschaft wird meist von der Mehrheitsgesellschaft vorgebracht und wird dann als erfüllt erachtet, wenn größtmögliche als Anpassung erfolgt ist, so dass keine Differenzen/Auffälligkeiten mehr sichtbar werden. Es entspringt weder einem pädagogischen noch einer linguistischen Interesse. Wie stark die tatsächlichen zugrundeliegenden Interessen des Assimilationsdruckes sein müssen, zeigt, dass sie widerspruchslos sogar von PädagogInnen übernommen werden. Für die allermeisten Minderheitenangehörigen ist tatsächlich *Chancengleichheit* das Wunschziel, das heißt die Absicherung der vollen Teilnahme unter gleichzeitigem Weiterbestehen der eigenen "Abweichung" oder Besonderheit oder Eigenart.

6.6 Conclusio

Aus den erhobenen Daten wurden in diesem Kapitel insgesamt 25 sprachbezogene Mythen isoliert und analysiert und wissenschaftlichen Erkenntnissen, Theorien und Zugängen bzw. ergänzend anderen Perspektiven gegenübergestellt. Zum Teil konnten sehr große Differenzen zwischen Vorstellungen, Annahmen und Ängsten bzw. Behauptungen einerseits und wissenschaftlichen Fakten andererseits festgestellt werden, wobei manche der Mythen, wie sich gezeigt hat, durchaus ihren Ursprung in wissenschaftlichen bzw. medizinischen Diskursen haben.

Wichtig ist die Erkenntnis, dass es auch innerhalb des österreichischen Gehörlosenschulwesens große Unterschiede gibt. Viele der beschriebenen Mythen dominieren maßgeblich Form, Inhalt und System der österreichischen Gehörlosenbildung. Viele werden zwar von einer Mehrzahl der AkteurInnen geglaubt oder scheinen zumindest internalisiert zu sein – es sind aber dissidente Stimmen genauso vorhanden, wie umfassender informierte KollegInnen und LehrerInnen, die auf Basis ihrer Alltagspraxis andere Meinungen und Strategien entwickelt haben. D.h. es ist deutlich, dass in diesem System nichts desto trotz eine Meinungsvielfalt herrscht und neben den dominanten Stimmen und Ansichten auch andere existieren bzw. Schule nach im positiven Sinne abweichenden Vorstellungen gestalten. LehrerInnen sind durchwegs sehr engagiert und bemüht, die bestmöglichen Angebote für SchülerInnen in multilingualen Situationen zu gestalten. Ausbildungsangebote und -inhalte, mangelnde Ressourcen und oralistische Traditionen erschweren jedoch ihre Arbeit.

Überblick: Analyse von 25 spracherwerbsbezogenen Mythen im österr. Gehörlosenbildungswesen durch Kontrastierung mit wissenschaftlich belegten Tatsachen

Grundlegendes

Mythos „Gebärdensprache ist keine Sprache“

Mythos „Gebärdensprache lässt Kinder verstummen“

Mythos „Das Kind spricht, also passt alles“

Mythos „Hörbehinderte Kinder sind alle ein bisschen behindert oder minderbegabt“

Mythos „Nur Minderbegabte, Ausländerkinder und Behinderte brauchen Gebärdensprache“ bzw. „Nur wirklich Gehörlose brauchen Gebärdensprache“

Spracherwerb und Sprachenlernen

Mythos „Gehörlose Kinder haben einen verzögerten Spracherwerb“

Mythos „Das Ziel von Frühförderung ist Lautsprachenbahnung bzw. Hörerziehung“

Mythos „Gebärdensprache können die SchülerInnen immer noch später nachlernen“ bzw. „Wenn es notwendig ist kommen gehörlose Kinder schon irgendwie zu Gebärdensprache“

Grundlegendes zu Zweisprachigkeit

Mythos „Es lässt sich schon bei einem hörbehinderten Vorschulkind sagen, ob Gebärdensprache oder Lautsprache seine bevorzugte Erstsprache sein wird“

Mythos „Gebärdensprache und Lautsprache schließen einander aus“ bzw. „Gebärdensprache ist schädlich“

Mythos „Bilingualer Unterricht zielt ausschließlich auf Gebärdensprache ab“ bzw. „Die extremen Gehörlosen fordern, dass alles nur in ÖGS sein muss“

Einflussfaktoren auf Sprachlernkarrieren: Eltern und Technik

Mythos „Die Medizin/Technik wird das Problem der Gehörlosigkeit schon lösen“

Mythos „Je früher ein gehörloses Kind implantiert wird, desto besser“ bzw. „Wenn ein Kind 2 Cochlea Implantate bekommt, dann ist die Erfolgsrate 100%“

Mythos „Hinderungsgrund: Ängste vor Gebärdensprache“

Mythos „Kinder mit CI sollen nur sprechen, nicht gebärden“ bzw. „Kinder mit CI interessieren sich nicht für Gebärdensprache“

Sprache und Schule

Mythos „Gebärdensprachverbote an Gehörlosenschulen gibt's nicht mehr“

Mythos „LehrerInnen an Gehörlosenschulen können ohnehin alle Gebärdensprache“

Mythos „Wenn LehrerInnen ein bisschen LUG/LBG machen ist das genug“

Mythos „meine SchülerInnen brauchen keine Gebärden“

Mythos „LehrerInnen sind auch ohne ÖGS für gehörlose SchülerInnen verständlich“

Mythos „Wenn man es nur oft genug wiederholt, werden es die hörbehinderten SchülerInnen schon mitkriegen/verstehen“

Mythos „Schulen müssen tun, was die Eltern wollen“ bzw. „Elternwunsch enthebt Schulen jeglicher Verantwortung“

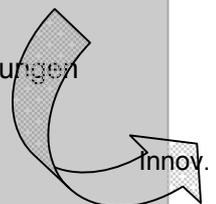
Mythos „Schulen können nur das fortsetzen was die Frühförderung angefangen hat“

Mythos „Wenn einmal ein Kind an die Schule käme, dass wirklich ÖGS braucht, dann...“

Mythos „die gebärdenden Gehörlosen können nicht einmal selbstständig einkaufen gehen“ bzw. „Lautsprache ist für eine gelungene Integration notwendig“ bzw. „Gebärdensprache verhindert die gesellschaftliche Integration“

Conclusio

- Sehr große Differenzen zwischen Vorstellungen, Annahmen und Ängsten bzw. Behauptungen einerseits und Fakten andererseits
- Mythen dominieren maßgeblich Form, Inhalt und System der österreichischen Gehörlosenbildung.
- Existierende Meinungsvielfalt: Es gibt dissidente Stimmen und umfassender informierte LehrerInnen.
- LehrerInnen sind durchwegs sehr engagiert. Ausbildungsangebote und -inhalte, mangelnde Ressourcen und oralistische Traditionen erschweren jedoch ihre Arbeit.



7. ÖGS versus Lautsprachbegleitende Gebärden: Potential, Funktion und Einsatz

Charakteristisch für die derzeitige Situation in der österreichischen Gehörlosenbildung ist, dass ÖGS als Bildungssprache vielerorts abgelehnt wird (siehe Kapitel 3 und Kapitel 6)- obwohl in der Praxis erkannt wird, dass es alleine mit deutscher Lautsprache oft nicht ‚geht‘. Fast alle SchulleiterInnen versichern, wie wichtig Gebärdensprachen und Gehörlosenkultur für hörbehinderte Kinder seien, schränken dies jedoch immer auf einen kleinen Anteil ‚gehörloser‘ Kinder ein. Alle Kinder, die als ‚schwerhörig‘, ‚resthörig‘ oder ‚CI-TrägerInnen‘ bezeichnet werden, würden zwar auch von visuellen Anreizen profitieren, nicht aber ÖGS „brauchen“ (vgl. Kapitel 6.5.4). Dieses paradoxe Verhalten geht so weit, dass in Arbeitsgruppen Gesten erfunden werden, um bitter notwendige und praktische visuelle Zeichen zu Verfügung zu haben, ohne jedoch eine neue Sprache und Grammatik erlernen zu müssen (Interview 22). Gesten werden auf Grund von Ideologie oder auch aus Bequemlichkeit eingesetzt, anstatt eine vollfunktionale, bestehende Sprache - die ÖGS - zu verwenden. Darüber hinaus konnten wir in so gut wie allen besuchten Klassen an Gehörlosenschulen den Einsatz eines erfundenen Kommunikationshilfsmittels, der Lautsprachbegleitenden Gebärden (LBG), beobachten.

All dies macht es notwendig, das Phänomen LBG näher zu beleuchten. Es werden daher nun Österreichische Gebärdensprache und das Hilfssystem LBG gegenübergestellt und die beiden in Bezug auf Potential, Funktion und Einsatz vergleichend diskutiert.

7.1 Potential von ÖGS und LBG

Kommunikation spielt eine zentrale Rolle im Leben jedes Menschen und prägt seine Handlungen, den Wissens- und Informationszugang und sozialen Austausch. Zahlreiche SprachwissenschaftlerInnen (z.B. Chomsky, Pinker 1999) und Philosophen (z.B. Platon, Wittgenstein) haben sich mit dem Thema Kommunikation und der menschlichen Sprache auseinandergesetzt und die verschiedensten Aspekte menschlicher Sprache erforscht. In Metzler's Lexikon wird Sprache als „Wichtigstes und artspezif. Kommunikationsmittel der Menschen, das dem Austausch von Informationen sowie epistem. (die Organisation des Denkens betreffend), kognitive und affektive Funktionen erfüllt“ (Glück 1993:570f) definiert. In dieser Definition wird zum einen die Bedeutung und Funktion von Sprache für den Menschen betont, und zum anderen als etwas menschenpezifisches hervorgehoben. Menschliche Sprachen sind grundsätzlich von Tiersprachen und anderen Symbolsystemen verschieden und die Fähigkeit, Sprache in dieser komplexen und vielseitigen Form zu erlernen und verwenden, ist einzig dem Menschen gegeben. Dies zeigen nicht nur

Vergleiche mit Tiersprachen, sondern auch Versuche, Schimpansen oder anderen Menschenaffen eine Lautsprache, Gebärdensprache oder Symbolsprache beizubringen. Sie scheiterten bzw. gingen nicht über das Erlernen von lexikalischen Einheiten oder einfache syntaktische Strukturen hinaus.

Das Wesen und die Struktur von Sprachen sind sehr komplex und Versuche Sprachen zu erfinden, wie im Fall von Esperanto, haben sich als nur bedingt erfolgreich erwiesen. Dies kann zum einen darauf zurückgeführt werden, dass Sprachen sehr eng mit kulturellen Werten, Traditionen und Bräuchen verbunden sind, die erfundene Sprachen/Zeichensysteme nicht mit sich bringen. Zum anderen darauf, dass natürliche Sprachen auf Grund der Struktur des menschliche Gehirns und seiner kognitiven Fähigkeiten weitaus vielschichtiger sind als es eine erfundene Sprache je sein kann und dass diese den sprachlichen Ausdruck in ihrer Feinheit und Komplexität nie erreichen kann. Erfundene Symbolsysteme haben meist das Ziel, so einfach wie möglich strukturiert zu sein, um das Erlernen bzw. das Verstehen zu vereinfachen. Erfundenen Systemen ist meist zu eigen, dass sie eine bestimmte, aber beschränkte Funktion erfüllen, z.B. Taucherzeichen, Pfeifsprache oder Mönchsgesten. Unter diese Systeme fallen auch lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) oder Lautsprachunterstützende Gebärden (LUG), die dazu dienen, die Grammatik der deutschen Lautsprache für hörbehinderte Menschen zu visualisieren. Solche Systeme sind Hilfsmittel, keine Sprachen.

7.1.1 Potential von ÖGS

Es gibt ca. 5000 bis 8000 verschiedene Sprachen auf der Welt, die in ihrer Form unterschiedlich sein können. Die kommunikative und informative Funktion ist ihnen allen gemein. ÖGS ist eine dieser Sprachen. Gebärdensprachen sind keine erfundenen Sprachen (siehe Kapitel Mythen), sondern sie gehören zu dieser riesigen Gruppe natürlicher, echter Sprachen. Ihre Funktion und ihr Einsatz, sowie Aufbau und syntaktische Strukturen sind ebenso komplex und vielfältig wie auch Lautsprachen, was im letzten Jahrhundert in zahlreichen Studien bewiesen wurde (vgl. Stokoe 1960, 1995, Klima und Bellugi 1979, Poizner et al. 1990 und andere).

Wissenschaftliche Arbeiten und Ansichten über Sprachen sind traditionell eurozentristisch geprägt. Abweichungen von bekannten Strukturen indogermanischer Sprachen (flektiert, Kasusystem, etc.) wurden von ForscherInnen, Philosophen oder auch Missionaren häufig zum Anlass genommen, diesen Sprachen (und Kulturen) den Sprachcharakter abzusprechen und diese als ‚minderwertig‘ anzusehen (vgl. Whorf 1963). Die derzeitige Leiterin einer Gehörlosenschule schreibt in einem Aufsatz, dass hörbehinderte Kinder, für die

eine „rein lautsprachliche Kommunikationsfähigkeit nicht erreicht werden“ (Strohmayer 1995:22) kann, drei verschiedene visuelle Kommunikationssysteme zur Wahl hätten:

„Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) oder Deutsche Gebärdensprache (DGS) mit einem lautsprachfremden Satzbau, weitgehend ohne Konjugationen und Deklination, die ‚Lautsprachbegleitende Gebärde‘ LBG mit einer lautsprachlichen Syntax und mit alle ihren Deklinationen, Konjugationen und Präpositionen sowie die ‚Lautsprachunterstützende Gebärde‘ LUG“ (Strohmayer 1995:22)

„Lautsprachfremder Satzbau“ ist ein Begriff, den es in der Sprachwissenschaft nicht gibt und der auch inhaltlich die Grenzen der Sinnhaftigkeit überschreitet. Das Zitat zeigt, dass hier eine vollwertige Sprache mit in indo-europäischen Sprachen bekannten Phänomenen wie Deklination und Konjugation gleichgesetzt wird und das Fehlen dieser bekannten Mechanismen als Mangel gesehen wird. In anderen Worten, dadurch, dass ÖGS nicht nach den Regeln der deutschen Lautsprache funktioniert, wird ihr die Vollwertigkeit abgesprochen. Es gibt einige Tausend verschiedene Sprachen, deren Satzbau und sprachliche Strategien in vielen Fällen ähnlich sind (vgl. Sprachfamilien), sich aber auch massiv unterscheiden (vgl. agglutinierende, synthetische, polymorphe Sprachen, Tonsprachen). Sprachen verwenden unterschiedliche Mechanismen, um inhaltliche Konzepte zu vermitteln, sind in ihrer Funktion aber gleich (vgl. Dotter 2001).

Viele der Mechanismen und linguistischen Eigenschaften, die Gebärdensprachen nachgewiesen wurden, können auch in Lautsprachen gefunden werden, zur Illustration einige Beispiele: ÖGS ist keine konjugierende Sprache - wie es etwa Deutsch ist - und kann in dieser Hinsicht mit dem Chinesischen verglichen werden (eine agglutinierende Sprache); ÖGS verwendet keine Artikel, eine Wortklasse, die es auch im Kroatischen nicht gibt; in ÖGS gibt es keine Kopula, genauso wie im Russischen (Präsens); in ÖGS können Personalpronomen weggelassen werden, das gleiche Phänomen ist auch in vielen so genannten ‚pro-drop Sprachen‘ zu finden, wie etwa im Italienischen.

Wie oben beschrieben sind Gebärdensprachen strukturell den Lautsprachen gar nicht so unähnlich, einzig die Modalität dieser Sprachen ist verschieden. Die linguistischen Informationen werden nicht mittels des Vokaltrakts, sondern durch die Verwendung der Hände, einzelnen Teilen des Gesichts und des Oberkörpers ausgedrückt (für eine Einführung zum Aufbau von Gebärdensprachen und eine Beschreibung der nonmanuellen und manuellen Komponenten siehe z.B. Boyes Braem 1995, Sutton Spence und Woll 1999, Nandler und Lillo-Martin 2006). Als ‚echte Sprachen‘ können Gebärdensprachen daher von Kindern natürlich erworben bzw. von Erwachsenen erlernt werden. Die ÖGS ist, wie anderen Gebärdensprachen, nicht nur ‚Kommunikationsmittel‘, sondern eine vollfunktionale Sprache, die auch als Bildungssprache einsetzbar ist (siehe praktische Umsetzungen in Schweden, Gallaudet Universität (USA), National Technical Institute for the Deaf/NTID (USA), um nur

einige Beispiele zu nennen).

7.1.2 Potential von LBG/LUG

LBG basiert rein auf der Grammatik des Deutschen, meist ohne die Grammatik und Mechanismen von ÖGS mit einzubeziehen, wie etwa die Verwendung des Raumes oder Klassifikatoren. Durch die Dimensionalität von Gebärdensprachen und die Verwendung des Raumes für grammatikalische und verbale Zwecke können in Gebärdensprachen Konzepte und Inhalte simultan transportiert werden (d.h. mehrere Inhalte in einer Gebärde oder Klassifikator verpackt). Deutsche Lautsprache hingegen ist rein linear angeordnet: ein Morphem folgt dem anderen. Diese Linearität wird auch im System LBG verfolgt, das nur durch Gebärden untermalt wird und daher sehr zeitaufwendig ist (Boyes Braem 1995:153f für eine illustrative Beschreibung der Unterschiede einer Aussage in Gebärdensprache und LBG).

„Obwohl in diesem System die Grammatik der gesprochenen Sprache sichtbar wird, hat die langsame Produktionsrate der einzelnen Gebärden für jedes gesprochene Wort oder jeden Wortteil eine Kommunikation zur Folge, die als Übertragungsmittel normaler menschlicher Sprache unnatürlich wirkt.“ (Boyes Braem 1995:158)

Hinzu kommt, dass es für viele Wörter (Präpositionen, Artikel) oder gebundene Morpheme (ge-, an-) des deutschen keine entsprechenden Gebärden gibt, da ÖGS andere Mechanismen verwendet, um ein bestimmtes Konzept sprachlich zu verpacken. Daher wurden neue Zeichen und Gebärden erfunden bzw. werden Endungen der deutschen Lautsprache auch mittels des Fingeralphabets angefügt.

Voraussetzung für das Verstehen von LBG ist die Beherrschung der deutschen Grammatik:

„Um Sätze im ‘gebärdeten Deutsch’ zu verstehen, muß man die Grammatik von gesprochenem Deutsch kennen. ‘Gebärdetes Deutsch’ verwendet keine der in den vorhergehenden Kapiteln besprochenen grammatikalischen Techniken: Referenten werden nicht räumlich dargestellt, Bewegung wird nicht verwendet, um Subjekt oder Objekt zu markieren, man findet keine klassifizierenden Handformen, keine begleitenden Gesichtsausdrücke für Adverbien oder besondere Satztypen und auch keine Veränderung der Körperstellung, um Rollenwechsel zu zeigen. Stattdessen wird für jedes deutsche Wort (oder für jeden Wortteil) eine Gebärde im neutralen Gebärdensraum vor dem Gebärdenden gebildet, und zwar nach der Wortstellung im deutschen Satz. Jede Gebärde wird vom Aussprechen des deutschen Wortes begleitet (Mundbild, Variante A, vgl. Kapitel 6). Dieses System will gehörlosen Kindern die Elemente der gesprochenen Sprache zugänglicher machen, als dies Lippenlesen tun kann.“ (Boyes Braem 1995:148f)

7.2 Funktionen von ÖGS und LBG

7.2.1 Funktion im Spracherwerb

Es ist aus der Spracherwerbsforschung allgemein bekannt, dass der Erwerb einer Sprache im frühesten Kindesalter erfolgen muss, weil die neuronalen Möglichkeiten zeitlich eingeschränkt sind (Butzkamm 2002, Szagun et al. 2006, unter anderem). Zeitverzögerungen wirken sich massiv auf die Sprachentwicklung aus und sind im Erwachsenenalter oft nicht mehr aufzuholen, wie an so genannten ‚wilden Kindern‘, Kinder die von der Umwelt isoliert wurden (berühmtestes Beispiel ist Kasper Hauser) oder von Tieren im Wald aufgezogen werden, wie etwa Genie (Curtiss 1977) oder Victor von Aveyron (Lucien 1972), zu sehen ist. Bemühungen, diesen Kindern eine vollwertige Sprache beizubringen, scheiterten, da ihr Spracherwerb viel zu spät begann. Auch gehörlose und hörbehinderte Kinder erleben oft verzögerten Spracherwerb, weil ihnen Gebärdensprachen nicht zugänglich gemacht werden und statt dessen technische Hilfsmittel implantiert werden und ausprobiert und/oder abgewartet wird, dass sich ‚etwas tut‘, also natürlicher Spracherwerb einsetzt. Ob ein Kind von seinen ‚Hörresten‘ profitiert und eine Lautsprache erwirbt, ist in der Praxis erst nach einem langwierigen Diagnoseverfahren und Förderprogrammen feststellbar, wie uns viele GesprächspartnerInnen berichteten und an dem folgenden Zitat illustriert werden soll:

„Eine derartige Diagnose [...] entwickelt sich aus der fortlaufenden Einschätzung des Hörbehinderten durch Fachleute aus den Gebieten der Audiologie, Pädagogik, Psychologie und HNO-Medizin, wobei sich erst nach der Absolvierung eines ordnungsgemäßen Frühförderprogramms ein einigermaßen gesichertes Urteil fällen lässt.“ (Strohmayer 1995:19)

Im Klartext heißt dies, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder erst untersucht und mit Hörgeräten versorgt werden müssen, dann an Förderprogramme teilnehmen müssen und erst daran anschließend eine endgültige Diagnose gestellt werden kann. Man kann annehmen, dass ein Kind zu diesem Zeitpunkt 4-6 Jahre alt ist. Das sind u.U. 4-6 vergeudete Jahre, in denen dem Kind die Möglichkeit eines natürlichen, altersgemäßen Spracherwerbs genommen wird. Eine Chance, die es im Leben kein zweites Mal bekommt, und die Folgen dieses Versäumnisses wird es ein Leben lang spüren.

„Es gibt Fachleute, die die Theorie vertreten, die Verwendung von Gebärdensprache wirke hemmend auf den ‚wahren‘ Spracherwerb: ‚Gebärden unterscheiden sich in Form und Verteilung der Energie, also in Tempo, Rhythmik und Betonung ihres Ablaufs völlig von der Sprachmotorik. Sie sabotieren damit die Festigung laut-sprachlicher Strukturen. Eine effektive Hörerziehung ist nicht mehr möglich.“ (Breiner, zit. nach Dotter 1991:330)

Diese von Dotter prägnant dargestellte Ansicht der oralistischen Ausrichtung der Gehörlosenpädagogik, die auf einer veralteten, nicht linguistisch fundierten Theorie basiert, konnte in zahlreichen Studien widerlegen werden. Wisch (1990) verweist auf

die zahlreichen positiven Ergebnisse bilingualer Erziehung auf die „gesamten Kommunikationsfähigkeiten und schreibt, dass:

“(…) nicht nur die allgemeine kommunikative Kompetenz gehörloser Kinder, sondern auch ihr späterer Schulerfolg, einschließlich der Ausdifferenzierung der lautsprachlichen Grammatik/Syntax, von einer frühen, altersgemäßen gebärdensprachlichen Kommunikation profitieren.“ (Wisch 1990:214)

Im Gegensatz zur Meinung, dass Gebärdensprachen immer noch zu einem späteren Zeitpunkt erlernt werden können, gilt die limitierte Zeitspanne, in der Sprachen erworben werden können, selbstverständlich auch für Gebärdensprachen (Chamberlain et al. 1999; Conlin et al. 2000; Emmorey 2002) Es ist daher wichtig, dass PädagogInnen, medizinisches und implantierendes Personal und Eltern erkennen, dass Gebärdensprachen und Lautsprachen gleichwertig sind, was den Erwerb, Aufbau und Funktion betrifft. Gebärdensprachen fördern die kognitive Entwicklung und Fähigkeiten hörbehinderter Kinder, aber auch das Erlernen von Lautsprachen. Eltern müssen sich für ihre Kinder nicht zwischen zwei Wegen – Lautsprache oder ÖGS – entscheiden, wie es das medizinische und pädagogische Personal oft vermittelt, sondern könnten ihren Kindern Wege zu beiden Sprachen ebnen und eröffnen und ihnen somit ermöglichen, Kompetenzen in ÖGS und Deutsch zu erlangen.

7.2.2 Funktion im Bildungsbereich

Im Gegensatz zu ÖGS ist LBG keine Sprache, sondern ein Hilfsmittel, um die deutsche Grammatik zu erklären und bildhaft zu machen. Die Gehörlosenpädagogik war immer geprägt von den Versuchen gehörlosen und hörbehinderten SchülerInnen eine Lautsprache beizubringen, unter anderem mit erfundenen Systemen, die die Grammatik und Phoneme von Lautsprachen visualisieren sollen (vgl. Signed Exact English, PMS oder ‚Cued Speech‘). Auch LBG stellt ein Mittel dar, die Grammatik des Deutschen zu verbildlichen, in dem (fast) jedes gesprochene Wort mit einer Gebärde begleitet wird und Eigenheiten der deutschen Lautsprache sichtbar gemacht werden.

„Der Begriff ‚lautsprachbegleitende Gebärden (LBG)‘ bezieht sich auf den methodischen Gebrauch der Gebärden, um Morpheme der gesprochenen Sprache auszudrücken. Der Begriff ‚LBG‘ wird zuweilen auch weniger konkret verwendet, indem er sich auf eine Anwendung der Gebärden bezieht, bei der sehr viel stimmloses Aussprechen von Wörtern der gesprochenen Sprache benutzt wird.“ (Boyes Braem 1995:148)

Viele der LehrerInnen sind der Meinung, dass auch wenn Kinder sprechen lernen, ÖGS gebraucht wird, und sie plädieren daher dafür, dass Kindern Deutsch und ÖGS angeboten wird. So genannter ‚hörgerichteter‘ (also monolingual deutscher) Unterricht, wie er derzeit praktiziert wird, verfehlt möglicherweise die Bildungsziele: „Lesen können sie alle gut, nur

den Inhalt verstehen sie nicht“. (LehrerInnen-Nachgespräch 48) Die Meinung dieser Lehrerin ist keine Einzelmeinung, sondern in wissenschaftlichen Büchern und Fachartikel belegt bzw. dokumentiert (vl. Wilbur 2000) Auch zur Wissensüberprüfung hat ÖSG eine wichtige Funktion (vgl. Kapitel 10).

Die rein schulische Verwendung von gebärdeten Formen der jeweiligen Lautsprachen des Landes (Signed Exact Englisch, LBG, usw.) eignen sich nicht zum Vermitteln von Sachinhalten. Sie werden aber häufig als Mittel zur Unterdrückung der Gebärdensprachen und Anpassung an Lautsprachen verwendet. Branson und Miller (2002) formulieren deutlich, dass dies mit den Annahmen zu tun hat, dass Lautsprachen den Gebärdensprachen als überlegen angesehen werden und, dass Gehörlose/Hörbehinderte sich anzupassen haben:

“The development of signed forms of English reinforced the control of deaf people by means of linguistic and cultural deprivation. The ‘symbolic violence’ of signed English, and indeed of signed forms of any dominant spoken language, were based on two familiar assumptions: first, the assumed superiority of English as a language for the transmission of knowledge and, second, the assumption that deaf people needed to be assimilated as much as possible into the hearing world by the use of the majority language. The development of signed forms of English not only devalued native sign languages but also sought to assimilate deaf people into the majority language and majority culture as overtly deficient participants. The process is precisely what Bourdieu described when he wrote that the educational system conceals, ‘by an apparently neutral attitude, the fact that it fills this function’ (Bourdieu 1977a:488), namely, the transmission of power and privilege.” (Branson und Miller 2002:214)

Branson und Miller (2002) erkennen im Einsatz von LBG noch eine weitere Funktion, nämlich die Verwendung zum Zwecke der Unterdrückung von Gebärdensprachen und benennen LBG und ähnliche Hilfsmittel als ‚symbolische Gewalt‘:

“An air of threatening symbolic violence still permeates the relationships between hearing and Deaf people as even those teachers who recognize the need for instruction through signing debate to what extent it should be used and what form of signing is appropriate. Signed forms of dominant written languages are often still taught to trainee teachers, and systems labeled ‘bilingual’ often consist of a haphazard mixture of English, BSL, Signed English, and sign-supported English.” (Branson und Miller 2002:222f)

7.3 Einsatz von ÖGS und LBG

„Was es sicherlich bei uns gibt im Vergleich zu den anderen Zentren, ist einfach dieses, dieses Ziel Lautsprache zu erlernen. Und dass einfach, der Schwerpunkt im Unterricht Lautsprache ist. Aber es wird nicht, es wird nicht mit dem Finger gezeigt, wenn wir mit den Kindern gebärden, auch im Unterricht nicht, also. Und es macht auch unser Direktor, wenn er mit, mit Kindern spricht, begleitet er mit Gebärdensprache mit. Das geht einfach automatisch und da denkt sich niemand was und ja.“ (Schulleiterin, Interview)

Das Zitat illustriert, dass die Verwendung visueller Zeichen innerhalb des österreichischen Schulwesens als positiv angesehen wird - solange sie mit der deutschen Grammatik

übereinstimmen. Einzelne Aspekte dieser Einschätzung und des Einsatzes von ÖGS und LBG werden hier diskutiert.

7.3.1 Bewusstsein der Wichtigkeit von visuell-gestischer Unterstützung

In den zahlreichen Interviews und Gesprächen mit PädagogInnen und SchulleiterInnen wurde immer wieder geschildert, wie wichtig für gehörlose und hörbehinderte SchülerInnen der Einsatz von visuellen Hinweisen und Gebärden sei. Es wird in der Gehörlosenschulpraxis also erkannt, dass gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen durch ‚visuelle‘ Hinweise Inhalte besser verstehen können.

Interviewerin: (...) ob man Gebärdensprache nicht für Wortschatzförderung in Deutsch oder in der Erklärung von Wörtern nutzen könnte?

„(...) Das tun wir schon. Also, es wird jedes Wort an und für sich, wenn es nicht klar, auch wenn es klar ist, wenn Apfel oder eine Banane oder keine Ahnung, Auto oder Feuerwehr, wird die, die Gebärde immer mit eingeführt. Bei den Lehrern. Also, das passiert schon. Und was wir auch machen, wenn wir das Schülerparlament ein Mal im Monat haben, dann steht eigentlich immer jemand, eine spricht und liest vor, was die Kinder da so, so mitteilen wollen oder das Kind selber liest es vor und der andere gebärdet lautspra/ oder versucht den anderen zu erklären, um was es jetzt eigentlich geht.“ (Schulleiterin, Interview)

Das obige Zitat illustriert, dass auch wenn ÖGS nicht als Unterrichtssprache eingesetzt wird, offensichtlich der Bedarf besteht, Gebärden/Gesten/Zeichen zu verwenden, um Begriffe inhaltlich zu erklären oder den SchülerInnen besser vermitteln zu können. Der Bedarf, den Unterricht auch visuell zu gestalten, lässt sich auch daran erkennen, dass in vielen Schulen die LehrerInnen ÖGS-Kurse, zumindest LBG Kurse besuchen (SchulleiterInnen, Interviews). Die Mehrzahl der LehrerInnen mit denen wir sprachen, berichten, dass das Unterrichten gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen durch reine Verwendung von Lautsprache unmöglich sei. Eine Lehrerin einer hörgerichteten Klasse erzählt, dass ihre Kinder alle ganz gut hören, aber trotzdem „Gebärden“ brauchen: „Wenn ich die Hände hinter den Rücken lege, verstehen sie nichts“. Weiters berichtet sie uns, dass sie noch keine Lehrerin gesehen hat, die erfolgreich ohne die Verwendung der Hände unterrichten kann: „Das klappt nie!“ (LehrerInnen-Nachgespräch 48):

„(...) aber mir ist auch schon, wenn ich supliert habe, ist mir auch schon passiert, dass ich gedacht habe ‚Ah, der versteht mich, glaube ich nicht, so gut‘ und habe mehr Gebärde eingesetzt und also, und unterstützte Gebärde und, und habe gemerkt, er bräuchte es eigentlich gar nicht so. Und umgekehrt habe ich dann gedacht ‚Ah, der versteht mich eh‘ und dabei hätte er eigentlich mehr gebraucht. Aber die Lehrerin selber weiß recht gut, was das Kind braucht und was es nicht braucht, denke ich schon. Doch.“ (Schulleiterin, Interview)

Mit anderen Worten, LehrerInnen ist offensichtlich bewusst, dass hörbehinderte Kinder visuelle Anreize und Gebärden brauchen oder sie zumindest davon profitieren würden. De

facto unterrichten aber nur die wenigsten LehrerInnen in ÖGS, sondern viel mehr unter Einsatz der LBG oder LUG.

7.3.2 Wissen der LehrerInnen über ÖGS und LBG

Die schriftliche Erhebung ergab, dass LehrerInnen an Gehörlosenschulen sich der Unterschiede zwischen ÖGS und LBG bewusst sind und auch die Einstellung gegenüber ÖGS sehr positiv ist. 66,7% der befragten LehrerInnen assoziieren ÖGS mit etwas „sehr positivem“, 28,6% sind gegenüber der ÖGS „eher positiv“ eingestellt. Keine der Befragten kreuzte die negativen Optionen an, wobei sich 2,4% einer Antwort enthielten (Diagramm 4).

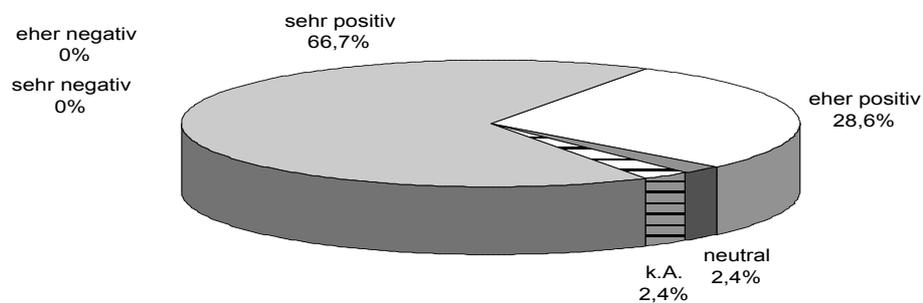


Diagramm 4: Welche Art von Assoziationen haben LehrerInnen an Gehörlosenschulen mit ÖGS?

Auch bezüglich der Funktion und grammatischen Eigenständigkeit von ÖGS, waren die Mehrzahl der Befragten gut informiert. 92,9% der befragten LehrerInnen sind der Meinung, dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist. Jeweils 2,4% glauben dies nicht, „sind sich nicht sicher“ oder machen keine Angaben (Diagramm 5).

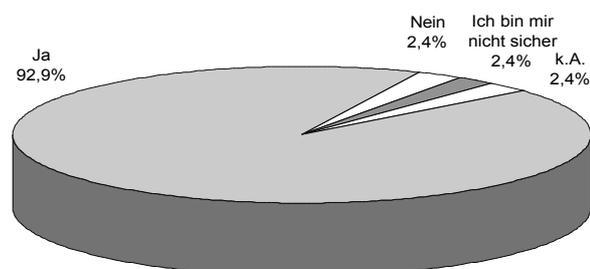


Diagramm 5: Wissen LehrerInnen an Gehörlosenschulen,
dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist?

Ein ähnlich hoher Prozentsatz der Befragten (95,2) ist sich bewusst, dass ÖGS und Deutsch nicht die gleiche Grammatik haben (Diagramm 6).

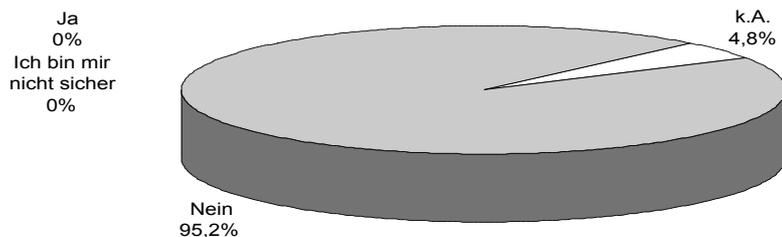


Diagramm 6: Meinen LehrerInnen an Gehörlosenschulen,
dass Deutsch und ÖGS die gleiche Grammatik haben?

Die Befragung hat gezeigt, dass LehrerInnen über den Status der ÖGS informiert sind und diese prinzipiell positiv bewerten. Die Tatsache jedoch, dass über 7% der befragten Personen negieren oder nicht wissen, dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist bzw. eine Antwort verweigern, ist interessant, v.a. wenn man bedenkt, dass diese Personen mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern arbeiten. Auch wenn sie dies nicht ‚gebärdensprachorientiert‘ tun, so sind ihre Arbeitsfelder doch Gehörlosenschulen. In der Praxis lässt sich eine Diskrepanz zwischen dem Wissen über ÖGS als vollwertige Sprache und der tatsächliche Verwendung erkennen (siehe auch Kapitel Mythen), die Wisch folgendermaßen erklärt:

„Im pädagogischen Raum herrscht aufgrund der hundertjährigen oralen Tradition und einer bis heute an der Gebärdensprache Gehörloser vorbeigehenden Aus- und Weiterbildung begreiflicherweise im Hinblick auf die Gebärdensprache eine große Unsicherheit und teilweise noch recht altertümliche Vorstellungen bis Vorurteile. Diese erklärt, daß einer durchweg gebärdensprachunkundigen Lehrerschaft dieses ‚Phänomen‘ Gebärdensprache etwas Angst zu machen schient, so daß LBG als eher machbar angesehen wird, weil man ja letztlich bei seiner eigenen Lautsprache bleiben kann und ‚nur‘ Gebärden dazunehmen muß. Darüber hinaus scheint LBG aufgrund seiner Orientierung an der Lautsprache bessere Nutzungsmöglichkeiten für den Lautsprachaufbau zu bieten als DGS.“ (Wisch 1990:189)

7.3.3 Wann kommt ÖGS zum Einsatz?

Mehrere LehrerInnen und SchulleiterInnen versichern, dass ÖGS verwendet wird, wenn SchülerInnen diese „brauchen“, wenn es ihre ‚Muttersprache‘ ist. Der Begriff ‚Muttersprache‘ wird hier wörtlich genommen, da er laut gängiger Meinung in der österreichischen Gehörlosenpädagogik nur auf Kinder zu trifft, die gehörlose/hörbehinderte Eltern haben. Der Einsatz von ÖGS oder ‚einfachen‘ Gebärden wird auch propagiert, wenn das Kind mehrfachbehindert oder aus einer Familie mit nicht-deutscher Muttersprache stammt. Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt ist, warum die Sprachwahl von dem familiären Umfeld und der kognitiven und physischen Fähigkeit von Kindern abhängig gemacht wird. Es ist nicht erklärbar, dass ein Kind lautsprachlich gefördert wird, weil es in eine hörende Familie geboren wurde, ein Kind mit dem gleichen Hörstatus, dass in eine gehörlose Familie geboren wurde, ÖGS verwenden ‚darf‘. Auch eine ÖGS-Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache wird dzt. in der österreichischen Gehörlosenbildung akzeptiert, da angenommen wird, dass diese Kinder auf Grund der späten Versorgung und den kulturellen Hintergrund die deutsche Lautsprache nicht erlernen werden können (siehe Kapitel 6). Eine Begleitlehrerin erzählt uns voller Begeisterung und Überraschung, „wie gut das klappen kann“ und wie schnell diese Kinder die ÖGS lernen (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 31). Um Missverständnisse zu vermeiden: Gehörlose/hörbehinderte Kinder – egal ob in Österreich geboren oder nicht - profitieren von visuellen Sprachen. Selbstverständlich fällt es ihnen leichter Gebärden zu erlernen, als sich gesprochene Wörter anzutrainieren. Trotzdem werden Kinder, die eine Gebärdensprache später erlernen nie ‚Native Signer‘ werden, da die Sprachentwicklung aus unterschiedlichsten, äußeren Gründen gehemmt wurde und eine Verzögerung des Spracherwerbs resultierte (siehe Kapitel 6)

7.3.4 Zeitgleicher Einsatz von Deutsch und ÖGS?

Auf Grund der unterschiedlichen Modalität scheint über ÖGS und Deutsch die weitverbreitete Meinung zu bestehen, dass sie ohne weiteres zeitgleich verwendet werden können. Vergessen wird, dass hierbei nur die Visualisierung der deutschen Grammatik erreicht wird, nicht aber eine eigene Sprache gebärdet werden kann. Der einfache Versuch deutsche Grammatik mit englischen Wörtern zu schreiben zeigt deutlich, dass es unmöglich ist zwei verschiedene Sprachen gleichzeitig zu verwenden. Dies trifft auch auf Gebärdensprachen zu.

7.3.5 Unterscheidung zwischen ÖGS und LBG

In vielen Klassen konnten wir beobachten, dass keine klare Trennung zwischen ÖGS und LBG praktiziert wird und Sachfächer mittels LBG unterrichtet werden. Diese unscharfe Trennung und damit resultierende Vermischung von einer echten Sprache und einem Hilfsmittel fängt schon damit an, dass die Terminologie sehr unklar ist. Wie im Kapitel 4

beschrieben, wird auf schuleigenen Homepages, in Interviews mit PädagogInnen und sogar im Lehrplan ÖGS unterschiedlich benannt bzw. nicht klar von LBG oder LUG abgegrenzt. Im pädagogischen Kontext wird häufig von „der Gebärde“ (siehe Kapitel 6.1.1 zur Problematik dieses verkürzten Begriffs) gesprochen, was darauf hindeutet, dass ÖGS offenbar nicht als Sprache akzeptiert wird und, wie wir in der Schulpraxis beobachten konnten, damit häufig undifferenziert sowohl ÖGS wie auch LBG gemeint ist.

Die Annahme, dass die deutsche Lautsprache der ÖGS überlegen ist, wird durch die Aussage deutlich, dass LBG „zwar im Gebrauch etwas aufwendiger ist, dafür aber auch differenzierter und dem Gedanke der Integration ideal entsprechend.“ (Strohmayer 1995:19). Das Hilfsmittel LBG ist insofern differenzierter, als dass es der deutschen Grammatik entspricht und somit im Deutschunterricht brauchbar ist. Es widerspricht jedoch grundsätzlich dem Integrationsgedanken, dass Kinder mit einem Hilfsmittel unterrichtet werden, welches weder die Mechanismen noch die Möglichkeiten einer echten Sprache hat, viel zeitaufwändiger ist, zum Lehren von Sachinhalten völlig ungeeignet ist und meist nur dem Gedanken der Anpassung an die deutsche Lautsprache dient. Der Autorin des obigen Zitats ist offensichtlich nicht bewusst, wie differenziert ÖGS ist und wie leicht ein zweisprachiges Unterrichten in ÖGS und deutscher Schriftsprache möglich ist.

7.3.6 Verständlichkeit von LBG?

Für Kinder und Erwachsene, die des Deutschen nicht mächtig sind oder es erst lernen, können Satzkonstruktionen, die mit ein paar ÖGS-Gebärden oder auch erfundenen Zeichen untermalt werden nicht verständlich sein. Wir konnten beobachten, dass im Unterricht Inhalt des gesprochenen Satzes und die dazu verwendeten Gebärden nicht identisch sind, was das folgende Beispiel illustriert:

Eine hörende Lehrerin kommt zu ihrer gehörlosen Kollegin und sagt und gebärdet simultan:

Deutsche Lautsprache: „Guten Morgen, in der Pause sprechen wir“

Gebärdensprache: „GUTEN MORGEN REDEN“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 46)

D.h. ein Satz, in dem die Gesprächspartnerin zum einen begrüßt wird und zum anderen einen Vorschlag mit Zeitangabe und Tätigkeit erhält, wird auf drei Gebärden zusammengekürzt. Die drei verwendeten Gebärden geben den Inhalt des gesprochenen Satzes nicht wieder und sind unverständlich, beinhalten keine akkurate Information. Ähnliche Beispiele haben wir während unserer Beobachtungszeit häufig gesehen (siehe auch Kapitel 3.5.3), genauso wie ratlose SchülerInnen, die Inhalte nicht verstanden haben oder bemühte Kinder, die versuchen zu erraten, was ihnen der/die LehrerIn sagt oder anweisen möchte. Auch wir selber, die ÖGS-kompetent sind, haben LehrerInnen oft nicht verstanden, weil entweder das Gesagte und Gebärdete inhaltlich nicht übereinstimmte, bzw. uns klar wurde,

dass ohne auditiven Input (wie es bei gehörlosen/hörbehinderten Kindern meistens der Fall ist) unmöglich zu verstehen war.

7.3.7 LBG in bilingualen Klassen?

LBG ist ein gutes Hilfsmittel, um die deutsche Grammatik sichtbar und verständlicher zu machen, und wird (auch in bilingualen Klassen) erfolgreich dafür eingesetzt.

„Die LBG verwenden wir schon sehr oft, weil es einfach notwendig ist von der Gebärdensprache sozusagen zur Schriftsprache zu kommen und auch eine Ansage geht nur in LBG, aber sozusagen nur als Hilfsmittel.“ (Interview 18)

Deutschunterricht und das Lesen von deutschen Texten kann also besonders gut mit LBG vollbracht werden. Voraussetzung für so einen Unterricht ist eine klare Trennung von ÖGS, LBG und Deutsch, exzellente Sprachkompetenzen der LehrerInnen in ÖGS und Deutsch, sowie Kenntnisse über LBG, um bilingual mit ÖGS und Deutsch zu unterrichten (Bortsch und Tischmann 1996, Günther 2004). Bilingual unterrichtende LehrerInnen erzählen aus der Praxis, wie wichtig die Trennung zwischen ÖGS und LBG ist, was an Hand der nächsten Zitate illustriert werden soll:

Interviewerin: Setzen sie bewusst LBG ein? In Deutsch?

„In Deutsch - wenn es um die deutsche Grammatik geht. Also da, schon auch wieder heute, Vorvergangenheit mit ‚war‘ und ‚hatte‘, und dann eben das gelesen plus zweites Partizip... Also das sind Sachen, die es in der Gebärdensprache nicht gibt und wenn es wirklich auch um den Satzbau geht, verwende ich dann schon auch LBG.“

Interviewerin: Wie ist das, wenn die Kinder laut vorlesen? Also Texte vorlesen? Lesen sie dann in LBG oder lassen sie übertragen und alles frei gebärden?

„Also wenns drum geht, LBG zu machen. Wenns drum geht, Inhalt zu machen - wenn ich wissen will, worum es geht, was der Inhalt von dem Satz ist, dann hör ich es mir in ÖGS an. Da frag ich ja auch ohne Stimme. Wenn es um den Inhalt geht, dann: [ÖGS] Was ist der Inhalt? Also, das frag ich nicht: [LBG] Was - ist - der - Inhalt? Was - ist - da- geschrieben? Also das ist dann schon, wenn die Frage von mir so kommt, dann ist es ÖGS.“ (Interview 2)

Eine weitere Lehrerin berichtet aus ihrer Unterrichtspraxis:

„Ja das ist bei mir ganz genau getrennt, eben auch didaktisch getrennt. Der Leseunterricht spaltet sich auf in ÖGS inhaltlich und LBG dann schriftsprachlich. Also das wird ganz genau unterschieden. Ja, LBG ist genauso vorhanden aber ganz genau gezielt, nur eingesetzt bei unterrichtsdidaktischen Voraussetzungen, aber niemals zum inhaltlichen Erklären. (...)

Interviewerin: Bist Du nie in Situationen, wo Du gleichzeitig Deutsch reden musst und gebärden musst?

„Ja sicher, gibt es schon, da tu ich mir sehr schwer. Also, da vermeide ich schon, wenn ich in ÖGS bin – dass ich weniger dazu spreche oder nur anspreche – da tu ich mir wahnsinnig schwer. Also wenn ich dann in LBG irgendetwas, da kann ich schon dazu sprechen, aber in ÖGS und laut dazu sprechen ist für mich fast unmöglich, also da komme ich selber total raus. Aber es gibt Situationen, die sind für mich sehr unangenehm. Ich merke das immer wieder, das ist eine Diskrepanz dann irgendwie.“ (Interview 11)

Auch SchülerInnen verwenden LBG in Unterrichtsstunden, scheinen dies aber sehr bewusst von ÖGS abzugrenzen. Kinder mit ÖGS-Kompetenzen setzen LBG bewusst ein:

„Es ist wichtig, dass die Kinder zu keinem Zeitpunkt LBG mit ÖGS verwechselten, sie nie spontan in LBG zu gebärden begannen, ohne sich darüber bewusst zu sein. LBG ist für sie ausschließlich das Mittel, um ‚laut vorzulesen‘. Auch wenn die gehörlose Lehrerin feststellte, dass die Kinder kein sehr genaues Wissen über ihre verschiedenen Sprachen hatten (siehe Diskussion im Kapitel 15 ‚Deutsch Unterricht/Input‘), spricht die Praxis der Kinder eindeutig dafür, dass sie diese Unterscheidungen sehr wohl beherrschten, nur eben nicht ‚bewusst‘, sondern intuitiv. Nur so ist zu erklären, dass sie keine LBG-ÖGS-Mischungen kreierten und niemals LBG-Interferenzen in ihrer Gebärdensprache feststellbar waren.“ (Krausneker 2004:190)

Die Gründe dafür, dass im österreichischen Gehörlosenbildungswesen ÖGS nicht verwendet wird und statt dessen deutsche Lautsprache mit vereinzelt Gebärden oder LBG zum Einsatz kommen, können basierend auf den mit PädagogInnen geführten Gesprächen, unseren Beobachtungen und der relevanten Literatur auf drei Punkte zusammengefasst werden: a) Schulphilosophie und Ideologie, b) Klassenzusammensetzung und personelle Ressourcen, c) mangelnde Sprachkompetenz der LehrerInnen.

a) In vielen Gehörlosenschulen wird im Unterricht ÖGS nicht verwendet, weil der staatliche Lehrplan bzw. die Schulphilosophie besagt, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder lautsprachlich gefördert werden müssen/sollen.

ÖGS wird nur für manche der SchülerInnen als Möglichkeit angesehen (z.B. Kinder gehörloser Eltern) und die Verwendung und der Bedarf an ÖGS als Bildungssprache nur als ‚Phase‘ oder ‚modische Erscheinung‘ abgetan:

„... nur möchten wir nicht einfach einmal so sagen, okay, weil jetzt gerade die Gebärdensprache so toll ist und weil wir alle uns freuen, dass die Kinder Gebärdensprache lernen, werden wir mit der Lautsprache uns reduzieren und werden die Gebärdensprache einsetzen. Das werden wir nicht tun.“ (Schulleiterin, Interview)

b) Die Zusammensetzung der Klassen und die fehlenden personellen Ressourcen erschweren LehrerInnen den vollen Einsatz von ÖGS im Unterricht, wie die folgenden Aussage illustriert:

Interviewerin: Sie haben gesagt, Sie verwenden eher LGB als Gebärdensprache, oder?

„Ja, weil es einfach besser passt, nicht. Aber wie gesagt, wenn ich den zwei Mädchen alleine was erkläre und in der österreichischen Gebärdensprache mit ihnen kommuniziere, denke ich mir, ist das eigentlich der deutschen Sprache vollkommen gleichgestellt. Das ist einfach weniger zeitaufwändig. Wenn ich beides gleichzeitig mache, weil bei fünf, fünf Kindern und fünf verschiedenen Schulstufen muss man schauen, dass man möglichst, in kurzer Zeit möglichst viel unterbringt.“ (Interview 37)

Vielen LehrerInnen ist bewusst, wie schwer es ist zwischen Deutsch und ÖGS zu wechseln, ohne die Grammatiken zu mischen. Die folgende Lehrerin beschreibt, dass es ihr nicht immer gelingt, zwischen LBG und ÖGS zu differenzieren, weil sie auch alleine in einer gemischten Klasse ist und ständig code-switchen muss. Sie schildert das Problem, auf Grund der unterschiedlichen Bedürfnisse der Kinder und sie beschreibt, wie viel das an Disziplin und Reflektiertheit ihrerseits verlangt:

„Also so die einen, die das übers Ohr brauchen und dann die anderen, die die Gebärde brauchen, und dann entsteht allerweil wieder ein Kuddelmuddel, der irgendwie, wie soll ich sagen, in der Unreflektiertheit auch immer wieder passiert. Ich mein, ich hab mich dann schon einmal so relativ gut gedrillt gehabt, dass ich rede und versuche einfach in der Gebärde dann trotzdem halbwegs in der Grammatik zu bleiben, aber dann weiß ich, dass beides dann nicht ordentlich ist. [Lacht] Also, dass sich das dann irgendwie so vermischt. Und versuch dann natürlich eh zu trennen aber ehrlich gesagt, man hat das... Das passiert im emotionalen und unreflektierten Handeln, gell? Wenn ich jetzt den Unterricht so ganz genau durchstrukturiere oder so, dann passiert mir das nicht, aber es passiert immer wieder.“ (Interview 15)

c) Die fehlende Sprachkompetenz der LehrerInnen kann als dritte Ursache angeführt werden, warum ÖGS im Unterricht nicht eingesetzt wird.

„Ich kann es auch nicht gescheit, ich gebe das auch zu, ich denke aber trotzdem, dass ich keine Ausnahme bin, sondern dass es ganz viele Leute gibt, die... Also ich habe alles getan, was ich tun kann. Ich würde sozusagen im schulgebärdensprachlichen schon... Das passt schon. Aber ich kann es einfach nicht so vermitteln, wie ich denke, dass Kinder das brauchen. Und das wird immer so sein.“ (Interview 18)

„Ich merk schon, wenn ich richtig in der Gebärde drinnen bin, dann hab ich auch die Grammatik. Aber wenn halt irgendwie so, im Hinterkopf dann doch der deutsche Satz ist, ist zwar ohne Stimme, aber vielleicht von der Grammatik her doch eher der deutsche Satz. Also das merk ich schon auch.“ (Interview 2)

Zahlreiche Aussagen deuten darauf hin, dass die Mehrzahl der GehörlosenpädagogInnen wissen, wie es um ihre Sprachkompetenzen bestellt ist und gehörlose Erwachsene als GesprächspartnerInnen vermeiden bzw. – z.B. bei Elterngesprächen – DolmetscherInnen zu Hilfe ziehen. Mehrfach hörten wir jedoch die Ansicht, dass diese (für Erwachsenengespräche unzureichenden) Sprachkompetenzen für den Unterricht von Kindern durchaus ausreichend seien:

„Ich bin glaub ich in zehn Gebärdenkurse gegangen. Aber meine Erfahrung ist die, und das weiß ich auch von anderen Lehrern, das ist einfach wie wenn man in der Schule eine Sprache lernt. Und man kann ganz schlecht das im Umgang mit die... Also mit den Kleinen geht es noch besser, aber mit den Großen reicht es nicht aus.“ (Interview 18)

„(...) Das ist ein Ding der Unmöglichkeit. Da habe ich gerade die Form gelernt

oder weiß Gott was in einem halben Jahr, ich meine. Da weißt du schon ein bisschen mehr, aber so dass ich mich unterhalten kann oder direkt auf Probleme eingehe oder Gespräche führe, auf keinen Fall.“ (Interview 23)

7.4 Conclusio

Gebärdensprachen sind natürliche, vollwertige, vollfunktionale Sprachen. ÖGS ist eine ebensolche Sprache. LBG hingegen ist keine Sprache, sondern ein Kommunikationsmittel, ein Hilfsmittel. Sowohl ÖGS als auch LBG haben eine klare Funktion und Potential im Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern: ÖGS ist eine Bildungssprache, die in allen Fächern zum Erklären von Sachinhalten eingesetzt werden kann. LBG dient ausschließlich zur Visualisierung der deutschen Grammatik und kann im Deutschunterricht oder beim Lesen von Texten sehr hilfreich sein. LBG ist jedoch ungeeignet, um Sachinhalte zu vermitteln. Die Verwendung der beiden – Sprache und Hilfsmittel - muss klar getrennt sein. Bewusstsein scheint in der österreichischen LehrerInnenschaft darüber größtenteils schon zu herrschen, die Schulpraxis hat diese Erkenntnisse jedoch noch nicht umgesetzt.

Überblick: Potential, Funktion und Einsatz von ÖGS und LBG

ÖGS

ÖGS gehört zur Familie der Gebärdensprachen und als solche zu den ca. 6000 natürlichen, vollfunktionalen Sprachen der Welt.
Gebärdenspracherwerb verläuft nach den exakt selben Mustern wie Lautspracherwerb.
Linkshemisphärische, sprachtypische Prozessierung.

Einsatz:

Erstspracherwerb
Fremdsprachenlernen
Alltagskommunikationsmittel
Unterrichtssprache

LBG

LBG ist keine natürlich Sprache.
LBG (auch LUG) ist ein erfundenes Hilfsmittel zur Verbildlichung der deutschen Grammatik.
Ermöglicht keinen natürlichen Spracherwerb.
Ohne Kenntnisse der deutschen Sprache unverständlich.

Einsatz:

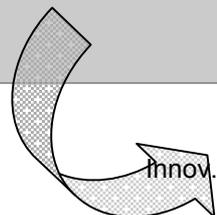
Hilfsmittel im Deutschunterricht und beim Lesen deutscher Texte
Keine Eignung als Alltagskommunikationsmittel

Conclusio

- Sowohl ÖGS als auch LBG haben eine klare Funktion und Potential im Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern:
- ÖGS ist eine Bildungssprache, die in allen Fächern zum Erklären von Sachinhalten eingesetzt werden kann.
- LBG dient ausschließlich zur Visualisierung der deutschen Grammatik und kann im Deutschunterricht oder beim Lesen von Texten sehr hilfreich sein. LBG ist jedoch ungeeignet um Sachinhalte zu vermitteln.
- Die Verwendung der beiden – Sprache und Hilfsmittel - muss klar getrennt erfolgen. Bewusstsein scheint in der österreichischen LehrerInnenschaft darüber großteils schon zu herrschen, die Schulpraxis hat diese Erkenntnisse jedoch noch überhaupt nicht umgesetzt.

Die Gründe dafür, dass ÖGS nicht verwendet wird und statt dessen deutsche Lautsprache mit vereinzelt Gebärden oder LBG zum Einsatz kommt, sind begründet in:

- Schulphilosophie und Ideologie,
- Klassenzusammensetzung und personellen Ressourcen,
- mangelnder Sprachkompetenz der LehrerInnen.



8. Normierungsdruck und Anpassung

... wo das einfach dann nicht mehr funktioniert durch die normale Sprache. Wo die Kinder einfach optisch ganz anders denken... (Interview 23)

‚Norm‘ entsteht durch die Mehrheit und sie wird als derart ‚normal‘ angesehen, dass sie kaum bewusst wahrgenommen wird. Wahrgenommen werden meist Abweichungen – wodurch Normen erst sichtbar, spürbar und benennbar gemacht werden. Es herrscht eine scheinbar zwingende Richtigkeit in der Norm und in der sozialen Notwendigkeit, der Norm zu entsprechen.

Es gibt globale Normen und solche, die in bestimmten Gesellschaftsschichten oder Gruppen herrschen. Normen des menschlichen Körpers z.B., lassen sich ablesen an Kleider- und Schuhgrößen, Möbeln, Architektur usw., für die von einem gehenden, erwachsenen Menschen mit ‚Durchschnitts‘umfang, -proportion und -größe ausgegangen wird. In vielen Industrie- bzw. Wissenschaftszweigen wird meist von der Norm eines männlichen Körpers ausgegangen, z.B. in der Medizin bezüglich der Testsubjekte oder der Fahrsicherheitstechnik (Gurte, Crashtest Dummies).

In westlichen Gesellschaften wird weiters davon ausgegangen, dass ‚weiße‘ Körper⁴² die Norm sind (was sich sowohl in der Kosmetikindustrie als auch der Perlustrierungspolitik der Polizei ablesen lässt) und das als ‚anders‘ Wahrgenommene wird als abweichend diskutiert, gesehen und behandelt.

Normen gibt es aber auch im nicht-körperlichen Bereich: Die Gegenwart von Kruzifixen in österreichischen Schulräumen und Spitälern lässt darauf schließen, was als die ‚normale‘ Religionsangehörigkeit ihrer BesucherInnen/PatientInnen erwartet wird.

Die Tatsache, dass Menschen in Österreich ihre ‚fremd‘ klingenden Namen ändern lassen, weil sie sich dadurch bessere Chancen am Arbeitsmarkt und weniger Diskriminierung im Alltag erhoffen, sagt viel aus über die Ausmaße und die Stärke von Normierungsdruck aus.⁴³

Auch bezüglich Sprachkompetenzen wird von Normen ausgegangen: In vielen europäischen Ländern sind „normale“ Menschen solche, die monolingual sind, mit einer Staatssprache, die anstreben sollen, dass sie (inzwischen zwei) Fremdsprachen im Schulunterricht lernen. Jene Länder, in denen gesellschaftliche Mehrsprachigkeit und Trilingualität im Einschulungsalter

⁴² „Weiß“ und „schwarz“ sind hier keine äußerliche Beschreibungen oder phänotypische Merkmale, sondern Begriffe, die soziale Konstruktionen benennen und denen Zuschreibungen durch andere Menschen und deren Wahrnehmungen zugrunde liegen.

⁴³ Bericht der Initiative muslimischer ÖsterreicherInnen im Rassismus Report 2000: „Ein junger Gendarm, dessen Eltern aus dem Iran und Österreich stammen, beschließt nach dem Eindruck einer Behinderung bei der Berufskarriere und dem Gefühl ständig im Zielfeuer ausfallender Bemerkungen zu stehen, seinen persischen Namen gegen einen österreichischen zu tauschen. Dabei wechselt er auch den Vornamen und wählt einen in Österreich gebräuchlichen“ (ZARA 2000:22)

‚normal‘ sind, werden aus europäischer Sicht als „außergewöhnlich“ wahrgenommen (so sie überhaupt wahrgenommen werden).

Normen existieren in allen Gesellschaften und Kulturen, genauso wie Normierungsdruck. Problematisch an der Norm ist, dass sie sich zwar ändert, aber immer wirksam bleiben wird, denn sie ist die Folie, vor der alles gesehen und verstanden wird. Keine Gesellschaft kommt ohne ein bestimmtes Ausmaß an Regeln und Normen aus und diese sind nicht immer nur negativ, sondern durchaus regulierend und schützend. Hinterfragt werden sollte jedoch, welche Normen es letztendlich sind, wer sie mit welcher Intention festlegt und wie durch diese Regeln oder Normen so etwas wie ein ausgesprochener oder verdeckter Konsens erreicht wird.

Auch bewusste Abweichungen und das Spielen mit der Norm haben als Referenzpunkt trotzdem immer die Norm (man denke an Kunst oder bewusst abweichende Lebenskonzepte wie die Punkbewegung). Die implizite Notwendigkeit, der Norm möglichst zu entsprechen, macht Normierungsdruck – denn davon hängen soziale, gesellschaftliche Anerkennung und auch Aufstiegschancen (Arbeitsmarkt) ab. Normierungsdruck bezeichnet den Druck, den die ‚Norm‘ auf Menschen ausübt, ‚normal‘ zu sein. Diese unwidersprochene Richtigkeit von Norm selbst impliziert weiters die Geringerachtung/fehlende Wertschätzung des ‚Anderen‘.

Normen sind in der sozialen Praxis verankert und charakterisieren die Verhältnisse zwischen Einzelnen und deren Einbettung in die dominanten Gesellschaftsbereiche, deren Kategorisierungen und Klassifizierungen. Das Ziel ist die maximale Anpassung an eine Mehrheit (nicht die Mehrheit muss sich an eine Minderheit anpassen). Und dies ermöglicht auch Kontrolle. Normierungsmacht wirkt sichtbar, aber genauso unsichtbar. Die Normverletzung wird erst dort bemerkbar, wo sie nicht erfüllt wird. Um Normen zu erhalten, bedarf es einer entsprechenden sozialen Kontrolle. Diese kann in Form von Bevorzugungen, Vorteilen, Sanktionen, Isolation, Assimilation, Klassifizierung pädagogischen, therapeutischen oder medizinischen Maßnahmen stattfinden. Das Einhalten einer Norm wird durch soziale und gesellschaftliche Kontrolle forciert. Die soziale Kontrolle kann demnach ein- und ausschließend funktionieren. Zu unterscheiden ist in diesem Zusammenhang das aktive, bewusste, selbst gewählte Abweichen von einer Norm und die Abweichung aufgrund von körperlichen oder psychischen Merkmalen, die kaum zu ändern sind.

Diskurse der Diversität, der Gleichstellung und sogar der Inklusion stellen Normen infrage, da Mehrheits- und Minderheitsverhältnisse und die Positionen der Zentrums- und Randgruppen der Gesellschaft hinterfragt oder aktiv zu verändern versucht werden. Es liegt daher auf der Hand, dass Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit in Bezug auf Sprache wie auch Körper die dementsprechend gültigen Normen herausfordern und dass die

normbestimmende (hörende) Mehrheit Gehörlosenkultur und das kulturell-linguistische Paradigma⁴⁴ als Normbedrohungen wahrnimmt. Mit anderen Worten könnte dieses Entsetzen lauten: Hier sind welche, die wollen so sein wie sie sind (obwohl das doch überhaupt nicht normkonform ist!).

„Das Alltagsleben bietet mehrheitlich erwartbare Umstände, die als normal (im Sinne von gewöhnlich, im Gegensatz zu ungewöhnlich oder außergewöhnlich) bezeichnet werden. Beleuchten wir Normalität im Zusammenhang mit Behinderung: Als hörende Person kann ich nie in vollem Ausmaß verstehen, wie es ist, gehörlos zu sein. Denn als Hörende/r gehe ich immer davon aus, etwas nicht mehr zu haben, das ich gewöhnt bin. Dies gilt jedoch nicht bei dem prälingual gehörlosen Menschen, denn dieser hat nie gehört, bevor er mit anderen in sprachliche Interaktion getreten ist. Umgekehrt kann ich auch als gehörlose Person nie in vollem Ausmaß verstehen, wie es ist zu hören. Wenn also für Hörende das Hören normal ist, muss für gehörlose Menschen die Gehörlosigkeit normal sein. ‚Ihre Behinderung ist für sie die Normalität, was nur die Nicht-Behinderten nicht erkennen.‘ (PFLANZ 1994, S. 115).“ (Ribitsch 2006:45)

Menschen die der Norm nicht entsprechen - z.B. Menschen mit Behinderungen - werden häufig viktimisiert, also zum (passiven) ‚Opfer‘ gemacht. Es muss demnach über sie entschieden und verfügt werden. Die (normale) Mehrheit weiß was für „SIE“ gut ist und bestimmt wie viel ‚Hilfe‘ gebraucht wird. Mitunter wird je nach dem finanziellen Aufwand der jeweiligen Hilfe entschieden, was gut für ‚sie‘ ist oder nicht. In Bezug auf Behinderungen wird unter dem Deckmantel der ‚Einschränkung‘ zum Besten und im Sinne der Menschen mit Behinderungen gehandelt. Dieser Deckmantel ermöglicht es, die Normierung zu legitimieren.

Der Themenkreis ‚Norm, Normierung und Konformität‘ gehörten ursprünglich nicht zum Forschungsinteresse der vorliegenden Untersuchung. Im Rahmen der Recherchen waren wir jedoch auf mannigfaltige Art und Weise mit Normvorstellungen, massiven Normierungsmaßnahmen und Assimilation/Integration konfrontiert, sodass es daher notwendig wurde, diesem Thema ein eigenes Kapitel einzuräumen und explizit zu thematisieren. Dieses Kapitel beschäftigt sich mit genau diesen unterschiedlichen Normvorstellungen und ist in folgende Unterthemen gegliedert: 1. Ein „normales“ Kind für „normale“ Eltern, 2. Hören ist „normal“, 3. „Normale“ Sprache, 4. „Sonder“pädagogik, 5. „Normierende“ Auswirkungen.

8.1 Ein „normales“ Kind für „normale“ Eltern

Bei vielen Gesprächen mit PädagogInnen hörten wir Berichte über Eltern, die ihre gehörlosen/hörbehinderten Kinder nicht als solche sehen und annehmen wollen. Wir hörten

⁴⁴ Diese Sichtweise nimmt gehörlose Menschen als kulturell und linguistisch ‚anders‘, aber nicht als medizinisch defizitär wahr (siehe auch Kapitel 3).

Geschichten, die von großer Hilflosigkeit und jahrelanger Verdrängung handeln, die durch die folgenden Aussagen illustriert werden sollen:

„Es gibt schon Eltern, die sind ganz stur und die wollen mit uns [Gehörlosenschule] gar nichts zu tun haben.“

Interviewerin: Warum?

„Weil die Eltern einfach glauben, ihr Kind ist nicht behindert, und wenn es gebärdet oder wenn es halt einfach auf andere Art und Weise erreichbar ist sieht man es ja, dass es behindert ist und so, also das ist einfach ganz... Eitelkeit auch.“ (Interview 18)

„(...) Und wir haben auch Eltern gehabt, obwohl im Kindergarten schon lautsprachlich orientiert, das Kind ist heimgekommen und hat gebärdet, die haben das Kind raus genommen. Aus Angst: Mah, der könnte so werden!“

Interviewerin: Können Sie mir sagen, wovor die Eltern Angst haben?

„(...) Die Sorge von den Eltern ist, erstens einmal: das Kind fällt auf. Man sieht, man sieht, dass es eine Behinderung hat, vor den Nachbarn. Und irgendwo immer: sie beherrschen es selber nicht, das ist unnatürlich für sie, finde ich. Und vor dem haben sie Angst und dass sie, wenn sie den hörgerichteten Weg gehen, dass sie Angst haben, dass das andere darunter leidet.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Durch solche Aussagen von erfahrenen GehörlosenpädagogInnen wird deutlich, dass Eltern zum Teil sehr große Probleme damit haben, die ‚Andersartigkeit‘ ihrer Kinder zu akzeptieren. Scham, Angst, Eitelkeit, Sorge werden genannt – alleine bezüglich der Tatsache, dass das Kind als das erkannt werden könnte, was es ist: gehörlos/hörbehindert. Hier geht es nicht um Zukunftsangst oder die Sorge, dass ihr Kind diskriminiert werden könnte, bzw. die Befürchtung, dass ihr Kind nicht die gleichen Chancen bekommen könnte. Hier geht es ausschließlich darum, dass es in seinem ‚Anderssein‘ *sichtbar* werden könnte.

Die dadurch deutlich werdenden Wünsche vieler hörender Eltern, ein ‚normales‘ Kind zu haben, sind in der Fachliteratur ausführlich beschrieben (vgl. Wisch 1990).

Bei selbst gehörlosen Eltern sind diese Ängste weniger/nicht bekannt. Im Gegenteil, es sind konkrete Diskriminierungserfahrungen, die Sorgen auslösen. Eine gehörlose Interviewpartnerin meinte auf die Frage, was sie gefühlt habe, als sie nach der Geburt erfuhr, dass ihr Neugeborenes so wie sie gehörlos sei:

„Ich fand es schön, dass mein Kind auch gehörlos ist, nur ein großes Problem hat mir Sorgen gemacht: die fragliche Bildungssituation [für mein gehörloses Kind].“

Interviewerin: Du hast dir schon ab dem Zeitpunkt der Geburt Sorgen darüber gemacht?

„Ja schon, ja, ja.“ (Interview 9)

Aber auch hörende Eltern können so weit reflektiert sein, dass sie zwischen Hilfestellungen und Anpassung, zwischen Ausnützung der vorhandenen Anlagen und unreflektierten Wünschen differenzieren können, wie die Aussage dieser Mutter illustriert:

„(...) es ist einfach auch die Frage: Akzeptiere ich eine Hörbehinderung, ja, oder

akzeptiere ich das nicht. Für mich ist das schon so diese Geschichte: Die Kinder an die Gesellschaft anpassen und zu reparieren und einfach normal machen. Oder versuche ich das Kind mit seinen Anlagen bestmöglich zu fördern. Und da muss ich einfach akzeptieren, wenn ich ein Kind habe, das schlecht hört oder hörbehindert ist, heißt das für mich visuell ist vorrangig, ja.“ (Interview 4)

Es scheint, dass der von Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder empfundene und auch ausgeübte Normierungsdruck größer ist als der üblicherweise von Eltern internalisierte. Der durch gesellschaftliche Normen aufgebürdete Druck an Eltern, ‚gesunde und normale‘ Kinder zur Welt zu bringen, wird durch medizinische Möglichkeiten und Denkweisen der ‚Vermeidung‘ von Hörbehinderungen verstärkt. Gerade der Normierungsdruck bei gehörlosen/hörbehinderten Kindern scheint ihren Ursprung stark in der medizinischen Sichtweise (siehe Kapitel 3) zu haben, wie wir in zahlreichen Gesprächen mit Eltern, PädagogInnen und VertreterInnen der Gehörlosengemeinschaft feststellen konnten. Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder kommen meist zuerst mit HNO-ÄrztInnen oder anderen MedizinerInnen in Kontakt, die sie vorrangig über Hörbehinderung und medizinische Möglichkeiten informieren. Eine unserer InterviewpartnerInnen beschrieb, dass sie in der medizinischer Beratung bezüglich ihres Kindes vor allem ‚viele Versprechungen‘ erhielt. Hier könnte einer der Ursprünge des Normierungsdruckes auf Eltern liegen:

„... wenn du dort bei der Logopädin sitzt im [Krankenhaus] und die hat eine Fotowand, und: ‚Na, dieses Kind und das kann sogar telefonieren und das kann singen und...‘. Und ich find das sowas von, von, von unverantwortlich! (...) Das ist, klar ich mein als Eltern willst du immer, du möchtest natürlich wissen: Wie geht’s weiter oder was wird aus deinem Kind oder was wird möglich sein, ja? Aber es ist einfach sehr, sehr unverantwortlich...“ (Interview 4)

Die Existenz von ‚Behandlungen‘ sollte Kinder eigentlich entlasten. Es ist jedoch augenscheinlich, dass existierende medizinisch-technische Angebote bei Eltern sehr große Erwartungen auslösen und somit sie und vor allem ihre Kinder unter Druck setzen (siehe auch Kapitel 6).

Eltern haben eine zentrale Rolle in der Initiierung, Anlage und Unterstützung positiver Selbstbilder ihrer Kinder. Branson und Miller (2002:224) stellen fest, dass gesellschaftliche Integration und gute Artikulation von hörenden Eltern als der Weg gesehen wird, Akzeptanz für ihr Kind und sich zu erreichen. Wie wir im folgenden Kapitel 9 sehen werden, sind Vorstellungen von ‚Normalität‘ und die Integrationspraxis in Österreich tatsächlich eng miteinander verknüpft. Es ist daher notwendig zu hinterfragen wie sehr Elternentscheidungen und -wünsche bezüglich der Bildungswege ihrer gehörlosen/hörbehinderten Kinder von gesellschaftlichen Normierungsdruck geleitet sind.

Bouvet (1990) beschreibt, dass Ängste hörender Eltern vor der großen Unbekannten „Nicht hören können“ durch eigenes Kennenlernen der Gehörlosenwelt und Beherrschung der

Gebärdensprache abgebaut werden könnten und die wichtige, positive Prozesse zwischen Eltern und ihren Kindern ermöglichen würden:

“Our approach to deaf children is aimed at ‘getting beyond our own preconceptions’ by listening to the deaf themselves. They alone can help us to understand better what it means not to hear. The most important realization we must come to is that *not hearing* and *not speaking* are in no way connected: the deaf have a visual language in which they are able to reach their full stature as speaking subjects.

Hearing parents experience great relief when they find this out. ‘Deaf’ no longer has to mean ‘mute’- quite to the contrary. At long last they are free to embrace their child’s handicap and difference, for they no longer perceive their child only in terms of vocal speech deficiency. In fact they discover that, in a visual mode, their child can express him or herself beautifully.

Parents can then *identify* with their child, no longer seeing him or her as being strange – a mute, incapable of understanding and being understood. They know that in a visual language their child is capable to expressing him or herself and communicating without the least handicap, just as they do.” (Bouvet 1990:116)

Kollien (2006) ist es, der die Unsicherheit und die Anstrengung, die das Kennenlernen einer gänzlich neuen Sprache und Gruppe zu Beginn kennzeichnen, treffend als ‚Kulturschock‘ bezeichnet. Das ‚Befremden‘ Hörender beim Erstkontakt und dann im Eintauchen in eine tatsächlich stark als ‚anders‘ empfundene Gruppe/Kultur ist in Dynamik, Ablauf und Empfinden gleich mit dem hinlänglich bekannten Phänomen bei Reisenden oder MigrantInnen.

Gehörlose/hörbehinderte Kinder sind willkommene Mitglieder von Gehörlosengemeinschaften und stellen sozusagen „Türöffner“ für ihre Eltern dar, denn: Ein gehörloses/hörbehindertes Kind zu haben ist akzeptierter und positiver Anknüpfungspunkt mit der Gehörlosengemeinschaft. Eltern brauchen also eher differenzierte, neutrale und vollständige Information - als medizinische Beratung und technische Angebote und defizit-orientierte Ansichten. Es herrschen in Österreich unter den Hörenden Bilder über 'die Gehörlosenwelt', welche immer wieder aufs Neue auf Richtigkeit und Klischees überprüft werden sollten. Es sollte möglich sein, dass die Sichtbarmachung einer an sich unsichtbaren Behinderung ohne negative Folgen geschehen kann. Für viele Eltern ist dies nicht denkbar bzw. innerhalb ihres sozialen Kontextes nicht möglich. Letztendlich ist die Verleugnung völlig kontraproduktiv und bewirkt unter Umständen mehr von dem, was in dem im folgenden zitierten Gesundheitsbericht ‚Handikap‘ genannt wird:

„Eine vorhandene Behinderung zu verleugnen, zu überspielen und zu verbergen, ist nicht nur bei auditiven Einschränkungen eine Möglichkeit, sinnvollen Auseinandersetzungen bezüglich vorhandener Handikapeinschränkungen aus dem Weg zu gehen.“ (Stadt Münster Gesundheitsamt 2004:38)

Kollien (2006) stellt fest, es sei ‚unerlässlich‘ für die langfristige Entwicklung des gehörlosen/hörbehinderten Kindes, „sich auch mit den Erfahrungen der betroffenen

erwachsenen gehörlosen Eltern auseinander zu setzen (...)“ (Kollien 2006:422). Die volle Akzeptanz des Kindes als gehörlos/hörbehindert ist notwendig, damit längerfristig wichtige - und für ein selbstständiges, erfülltes Leben unumgängliche - Prozesse von den Eltern unterstützt stattfinden können.

Auch hoffnungsfrohe Beruhigungen von ÄrztInnen, die Hörbehinderung als ‚wegmachbar‘, ‚ausgleichbar‘, gut therapierbar“ vermitteln, bewirken im Grunde alle das Selbe: Sie markieren die Hörbehinderung als Problem und unterlaufen den Prozess des grundsätzlichen Annehmens des gehörlosen/hörbehinderten Kindes. Erst indem Eltern ein ganzheitliches Bild ihres gehörlosen/hörbehinderten Kindes finden, wird es möglich, dass sie sich mit ihm – wie Bouvet (1990) es nennt – „identifizieren“ können. Galic (2006a) stellt dies über alle anderen Erziehungsfragen und -entscheidungen:

„Welches Bild die Eltern von Behinderung, von Hörbehinderung und von Normalität haben, an welchen Vorstellungen von Leben mit einer Hörschädigung sie ihr Denken und Handeln orientieren, wie sie – ausgehend von diesen Überlegungen – die Frage des gemeinsamen Kommunikationsmediums für sich beantworten und welcher Umgang zwischen Eltern und Kind sich aus diesen Vorstellungen und Antworten ergibt – all dies ist viel wichtiger als jede Art von planmäßiger Erziehung (vgl. Giesecke 1990, 97).“ (Galic 2006a:260)

Der bewusste, positive Umgang mit der Hörbehinderung kann ermöglichen, dass Lebensentwürfe aufgezeigt werden, die chancengleich und gleichwertig mit hörenden Lebenswegen sind. Erfolgreiche Lebenswege sollten unabhängig vom Hörstatus skizziert werden und gehörlose/hörbehinderte Jugendliche sollten mit dem Konzept der ‚affirmative action‘ bekannt gemacht werden. Sie sollten mit ihren Rechten vertraut gemacht werden und sich daraus resultierend aktiv Ausgangspositionen und Bedingungen am Standard der Mehrheit einfordern. Gehörlose/hörbehinderte Jugendliche sollten ermutigt werden, ein positives Selbstbild zu entwickeln und eigene Ziele anzustreben. Gehörlose/hörbehinderte junge Erwachsene sollten ermuntert werden, sich die ihnen entsprechenden Plätze zu erarbeiten und nicht, jene anzunehmen, die ihnen von der Mehrheitsgesellschaft zugewiesen werden.

Voraussetzung für all dies ist die Möglichkeit, sichtbar gehörlos/hörbehindert sein zu dürfen und trotzdem als ‚normal‘ wahrgenommen zu werden – also eigentlich eine inklusive, bewusst diverse Gesellschaft. Beginnen kann diese bei den Eltern von gehörlosen/hörbehinderten Kindern.

8.2 Hören ist „normal“

Eine der Hauptnormen, die Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder plötzlich merken, ist: Hören ist normal, Nicht-hören ist eine Einschränkung. Einem Kind, das nicht hört, ‚fehlt etwas‘. Dazu kommt, dass die Differenzierung zwischen Sinnesbehinderungen, Mobilitätsbehinderungen und Lernbehinderungen vielen Menschen nicht geläufig ist und mit

einer Hörbehinderung von Eltern und Gesellschaft eventuell eine geistige Retardierung assoziiert wird.

Der Normierungsdruck bei Hörbehinderung ist vor allem durch zwei Aspekte geprägt: 1) Die Abweichung von der Norm ist nicht sichtbar, daher mehr oder weniger leicht versteckbar/übersehbar, 2) es gibt medizinisch-technische Maßnahmen, die potentiell die völlige Wiederherstellung versprechen.

Über die Verleugnungsmechanismen bezüglich schwerhöriger Kinder, die ‚irgendwie‘ als Hörende durchkommen und mehr oder weniger unauffällig sind, wurde schon viel geschrieben. Müller spricht von „(...) Selbsttäuschung und Isolierung“. Er meint, Schwerhörige „wollen sich nicht ‚outen‘, bevorzugen stattdessen die Anwendung einer sogenannten Verstecktaktik. Das eigentliche Handicap ist eine schwerhörige Anonymität in unserer Gesellschaft.“ (Müller 2006:211f).

Das Gesundheitsamt der Stadt Münster hat das Phänomen der Verleugnung in einer aktuellen Studie prägnant formuliert. Wir gehen davon aus, dass exakt die selben Aspekte für CI-TrägerInnen und ihre Eltern Gültigkeit haben:

„Während ein Verleugnungsspielraum für Eltern gehörloser Kinder wie für diese selber auf Dauer kaum möglich ist, wird bei schwerhörigen Kindern der ständige Versuch der Handicapverleugnung zum Dauerproblem. Der Druck, wie Normalhörende sein zu müssen, ist bei Schwerhörigen weitaus stärker, sie bleiben stets auf die hörende Majorität hin orientiert. Schwerhörige Kinder lernen früh, ihr Handicap zu überspielen und zu verbergen. Sie haben in der Kommunikation ausreichend tatsächliche und vermeintliche Augenblickserfolge, um hinreichend motiviert zu bleiben, einen letztlich doch hoffnungslosen Kampf fortzusetzen, was einer ständigen Identitätskrise (vgl. Claußen 1980) entspricht, weil schwerhörige Kinder eine Persönlichkeit anstreben, die sie nie sein können.“ (Stadt Münster Gesundheitsamt 2004:38)

Besonders einzeln integrativ unterrichtete Kinder scheinen – vor allem ab einem gewissen Alter – mehr oder weniger massiv von ihrer schulischen Alltagsumgebung mit ihrem ‚Anderssein‘ konfrontiert zu werden. Als Symbole des Andersseins werden die Hörgeräte von SchülerInnen unter Haaren versteckt oder ungern getragen oder sogar abgelegt, um der Stigmatisierung zu entgehen, wie ein Pädagoge beschreibt:

„(...) Das heißt also behindert, laut, verspottet, und in den Sommerferien trägt er's oft nicht, weil er Fußball spielt, weil er ins Bad geht und so weiter, dann gewöhnt er sich wieder an an seine normale Beeinträchtigung, aber er kommt damit zurecht, (...) ich mein, ich sag dann immer: Ok, du entscheidest dann selber. Und je älter sie werden, dass sie eben diese diese Selbstverantwortung, ok? Wenn du's nicht rein tust, musst halt rechnen, dass es in dem und dem und dem Bereich dann halt a manchmal Probleme gibt. (...) Ja, aber die haben eben so eine Ersatzstrategie, nur das kostet halt dann auch viel Energie, mehr Energie, man ermüdet dann schneller, aber sie nehmen es in Kauf, um nicht abgestempelt zu werden.“ (Interview 22)

Der Druck, hörend sein zu müssen ist so stark, dass sogar Hörhilfen – als sichtbare Merkmale der Höreinschränkung – nicht getragen werden wollen (obwohl sie doch faktisch „mehr“ hörend machen). Auch dies deckt sich vollkommen mit den Ergebnissen einer großen Studie, in der erwachsene, ehemals einzeln integrierte Gehörlose/Hörbehinderte zu Wort kommen:

“Most adults will recall the great attention everyone paid to physical appearance during the high school years. This creates an extraordinary burden for the deaf and hard of hearing who must contend with hearing aids, cochlear implants, and assistive devices, such as the infamous FM system. In general, the participants reported that they would either refuse to wear their personal hearing aids in school or use long hair to hide them, and they particularly despised their FM systems. They expressed chagrin that in addition to calling unwanted attention to their ‘differentness’, the system had what they considered be limited effectiveness; they enabled them to hear what their teachers were saying but not what their fellow students were saying.” (Oliva 2004:83)

Müller führt dafür den Terminus des „Stigma-Managements“ ein:

„Unter Verstecktaktik verstehe ich ein Kommunikationsverhalten schwerhöriger Menschen, bei der behinderungsbedingte Verstehensprobleme nicht offen gelegt werden. Dahinter steckt die Furcht vor negativen Konsequenzen in der Interaktion, woraus als wichtigstes Motiv der Wunsch nach einer Anpassung an das Kommunikationssystem der hörenden Menschen erwächst. Verstecktaktik ist eine Form von Stigma-Management. Das Verbergen des Handicaps ist Ausdruck einer psychischen Verarbeitung von Interaktionsproblemen schwerhöriger Menschen. Durchweg negative Interaktionserfahrungen haben einen starken Einfluss auf die Ich-Identität, der durch ausgeprägte und häufige negative Emotionen gefördert wird.

Diese Form des Stigma-Management führt aber mittelfristig zu einer Stigma-Verstärkung. Das ‘Stigma der Schwerhörigkeit’ offenbart sich in der Kommunikation durch Nichtverstehen und Missverständnisse, die grundsätzlich bei Anwendung der Verstecktaktik nicht dauerhaft vermieden bzw. aufgelöst werden können, (...).“ (Müller 2006:211f)

Oliva (2004) beschreibt das Gegenteil davon, das sie „disclosure“ benennt, und macht anhand weniger Beispiele deutlich, wie wichtig es ist, disclosure zu üben und zu wissen, wann sie notwendig ist:

“Disclosure refers to the practice of deaf and hard of hearing people informing people that they have a hearing loss. It is a term used when talking about interfacing with the world, and it is generally used by those who either spend ample time as a solitaire (either in the work place or in social settings) or by groups who advocate such. Truthfully, a child who is educated as a solitaire needs to know what, how, and when to disclose. For a child to tell another child or even an adult ‘I’m deaf’ or ‘I’m hard of hearing’ often does little to change the nature of the interchange. But if a child says, ‘I’m deaf; lets’ converse on e-mail’ or ‘I’m hard of hearing; if we move away from the crowd, I will be able to hear you better’ the disclosure may accomplish something in the deaf or hard of hearing child’s favour.” (Oliva 2004:57)

Ein weiterer Aspekt der ‚Hörnorm‘ ist neben der - wohl vor allem im Jugendlichenalter bedeutsamen - Stigmatisierung der Hörhilfen auch die Stigmatisierung oder Ablehnung von

Hilfsstrategien. Gehörlose/hörbehinderte Kinder greifen selbstverständlich auf andere Kanäle zurück, wenn das, was über die Ohren verständlich ist, keinen oder nicht genug Sinn ergibt. Tatsächlich wurden solche Strategien von PädagogInnen abschätzig bewertet, indem sie sagten „die Augen sind schneller als die Ohren“. Das heißt die PädagogInnen unterstellten SchülerInnen, sich nicht genug zu bemühen zu hören. Die Präferenz und das Verlassen auf den Sehsinn würden sie versuchen den gehörlosen/hörbehinderten Kindern abzutrainieren, da sie doch lernen sollten, ganz „über das Ohr“ wahrzunehmen (Interview 29).

Wir waren weiters AugenzeugInnen einer Lehrerin, die ein Diktat mit einem Flaschenkorken zwischen ihren Zähnen durchführte – sodass für die gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen faktisch kein brauchbares Mundbild zu sehen war, geschweige denn gut verständliche Lautsprache (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 29). Hier wurden die SchülerInnen also nicht nur des Mundbildes beraubt, sondern sollten auch noch schwer verständliche Lautsprache erkennen lernen.

Es wäre positiv für gehörlose/hörbehinderte Jugendliche, genauso wie für jeden Menschen, dass auf ihre vorhandenen Ressourcen fokussiert wird und nicht auf ihre fehlende Hörleistung. Gehörlose/hörbehinderte Menschen werden behindert, wenn ihnen untersagt wird, die eigenen visuellen Fähigkeiten hundertprozentig auszunützen. Wenn SchülerInnen sich den „einfacheren Weg“ (Interview 31) zur Kommunikation suchen, heißt das, dass sie ihren persönlichen Weg der Kompensation und Alltagsstrategien für sich erkunden. Das Mundbild ist eine absolut legitime Ressource für nicht hörende und für hörende Menschen, auch hörende Menschen nützen das Absehen des Mundbildes für Kommunikation (Shah und Marshall 1996). Die oben beschriebene Nutzung zu unterbinden oder abwertend zu sehen (siehe weiter oben), ist völlig unbegründet.

Auch wenn manche PädagogInnen der Meinung sind, „Eine ‚natürliche Entscheidung‘ eines gehörlosen/hörbehinderten Kindes bezüglich des für ihn optimalen Kommunikationskanales ist abzulehnen.“ (Strohmayer 1995:20), so sollte kindliche Selbstbestimmung in Bezug auf Kommunikationsfähigkeiten und Sprachwahl uneingeschränkt respektiert werden. Denn alle Kommunikationswege, die Kinder für sich finden, sind positiv und sollten unterstützt werden – das gilt auch für gehörlose/hörbehinderte Kinder.

Aus der teilnehmenden Beobachtung:

In einer Klasse mit 5 gehörlosen/hörbehinderten Jugendlichen beobachten wir, dass alle miteinander und mit ihrer sehr gut ÖGS-kompetenten Lehrerin hauptsächlich ÖGS verwenden. Alle sind offensichtlich mit den basalen gehörlosenkulturellen Umgangsformen vertraut (z.B. Aufmerksamkeit erlangen durch wacheln oder stampfen). Namen der Lehrerin oder einer Schülerin/eines Schülers werden manchmal gerufen, die deutsche Sprache und Hörreste werden also zur Kommunikation genützt, die Klasse ist faktisch bilingual/bikulturell.

Wir beobachten, wie eine Schülerin nach einer Mitschülerin ruft, die gerade in ihre Arbeit vertieft ist. Als diese nach mehrmaligem rufen ihres Namens nicht aufschaut, gebärdet die Schülerin: ‚Die ist ja deppert‘. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 43)

Hörenkönnen als Norm ist also offenbar derart dominant, dass das Stigma der Gehörlosigkeit sogar von den selbst gehörlosen/hörbehinderten Kindern internalisiert und gegeneinander verwendet wird.

Marschark et al. (2006) weisen darauf hin, dass es ein starker Elternwunsch sei, ihre Kinder in die hörende Gemeinschaft integriert zu wissen,

„wozu (meist in ihren Träumen) auch gehört, dass sie auditiv genauso funktionieren, wie ihre hörenden Geschwister. Weiterhin steht es wohl ebenfalls außer Frage, dass dieser Traum selbst mit einem Cochlea-Implantat meistens nicht wahr wird (...)“ (Marschark et al. 2006:512).

Es ist aber nicht nur frei assoziierte elterliche Hoffnung, sondern es führt auch immenser Druck dazu, ihr Kind operieren zu lassen und medizinisch-technische Mittel zu nützen. Mehrmals hörten wir von Eltern, die mit ihren Kindern nicht mehr in die Klinik gehen, da sie dort jedes Mal bezüglich des CIs, das sie für ihre Kinder ablehnen, ‚belästigt‘ würden.

Es ist zu hinterfragen, welche Wünsche wirklich hinter dem hörend machen wollen von Kindern stehen. Es ist möglicherweise der Wunsch, dass Kinder sprechen, was durch eine Implantation der Cochlea nicht notwendigerweise so stattfinden wird, wie den Eltern suggeriert oder von ihnen imaginiert wurde. Jung (2006) weist darauf hin, dass das CI Eltern ein „Gefühl von Sicherheit und Zuversicht“ vermitteln, da ihre Kinder auditiv ansprechbar würden, dies Eltern eine Sorge abnehme und Kapazitäten für die Beziehungsebene freimache, „Was es für das Kind selbst bedeutet, können wir alle bislang nur vermuten und wir müssen die Gesamtentwicklung weiter beobachten (vgl. Hintermayer 2002, 2005).“ (Jung 2006:439) Wenn dies auch ein positiver Effekt von Medizintechnik ist, so dient er nichts desto trotz der elterlichen Beruhigung durch erhoffte „Normalisierung“ und nicht den aus der Kindperspektive sinnvollen Maßnahmen.

Die im folgenden zitierte Mutter denkt darüber nach, wie sie mit dieser Spannung zwischen Technikhoffnung und Annehmen der kindlichen Realität umgeht:

„(...) Ich denk mir, jedes Kind will sich entwickeln, jedes Kind will wachsen. Und wie, das kommt auf so viele Dinge darauf an, ja? Das kommt auf die auf die äußeren Umstände darauf an, auf das, was das Kind mitbringt, das, was es an Förderungen kriegt, und das kann aber kein Mensch vorhersagen. Ja? Und deshalb find ich das so, ich find das so unglaublich, ja, wenn Eltern so Hoffnungen gemacht wird mit dem Implantat. Ich denk mir, es ist eine tolle Möglichkeit und es es es funktioniert auch oft gut. Ja? Zum Glück! Aber es funktioniert halt auch manchmal nicht, ja. Und vor allem was ist, was ist bis zu dem Zeitpunkt, wo das geht, ja? Die Kinder sind, naja jetzt eh immer früher. Aber doch, sind auch ein Jahr alt. Oder, oder eineinhalb oder zwei, und bis dorthin?

Und von dem her, ich mein, ich würde sowieso mit jedem Kind, das irgendwie hörbeeinträchtigt ist, würde ich sofort mit Gebärden anfangen.“ (Interview 4)

Für hörende Menschen ist es schwer vorstellbar nicht hören zu können (siehe Ribitsch, weiter oben) – ein Verständnis dafür zu entwickeln, dass prälingual ertaubte Menschen *nicht* im dauernden Gefühl leben, dass ihnen etwas 'fehlt', erscheint jedoch sehr wichtig (vgl. Kollien 2006).

8.3 „Normale“ Sprache

Die Berichte unserer InterviewpartnerInnen deuten auf eine starke elterliche Ablehnung gegenüber ÖGS. Oftmals wird Gebärdensprache als *sichtbarmachender* Teil der Hörbehinderung ihrer Kinder angesehen und daher abgelehnt. Hier einige Schilderungen, die das Ausmaß des Normierungsdruckes deutlich machen.

Die folgende Schulleiterin beschreibt, dass sie Eltern-Kind Kurse in Gebärdensprache anbieten würden, diese jedoch spärlich in Anspruch genommen würden, „weil die Eltern sagen ‚Ich möchte nicht, dass mein Kind gebärdet.‘“ Als wir nachfragen, warum, meint sie:

„Ich denke, dass das eine normale Reaktion von hörenden Eltern ist mit ihrer hörenden Umgebung. Wenn man sich in diesem Thema nicht auskennt oder nicht konfrontiert, wie auch immer. Also, ich habe mit Eltern schon gesprochen und die haben unisono gesagt, sie möchten das nicht. Also, sie möchten nicht, dass ihr Kind gebärdet, weil das versteht ja dann sowieso niemand und, und sie möchten einfach, dass das Kind lautsprachlich so weit gefördert wird, dass es sich auch verständigen kann.

Interviewerin: Und das eine schließt das andere aus?

„Nicht unbedingt. (...)“ (Schulleiterin, Interview)

Hier wird die – unrichtige – Annahme, dass ÖGS das Erlernen der deutschen Lautsprache hemmen würde ins Treffen geführt (siehe Kapitel 6.11). Auch der Druck, der durch Technik entsteht, wird im nächsten Interviewausschnitt noch einmal deutlich:

„(...) Eltern haben gesagt: Ich möchte, dass mein Kind Lautsprache lernt. Es ist technisch versorgt, es soll sprechen lernen. Ich möchte nicht, dass das Kind gebärdet.“

Interviewerin: Woher kommt das? Wie kommen Eltern zu der Meinung?

„Ich glaube, dass es da grundsätzlich Vorurteile gegen Gebärdensprache gibt. In den siebziger, achtziger Jahren war die Gebärdensprache einfach noch nicht als Sprache bekannt und anerkannt. Die Meinung der Leute war, ja, die „fuchteln“ halt so mit ihren Händen herum.“ (Schulleiter, Interview)

Die folgende Sprecherin schließlich, die auf über 15 Jahre Tätigkeit mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern zurückblickt, bringt auf den Punkt, dass sowohl an Hörhilfen als auch an der Gebärdensprache das ‚Andere‘ das von den Eltern empfundene Hauptproblem sei: Eltern wollen „auf das Problem der Hörbehinderung“ nicht zusätzlich aufmerksam machen:

„Für sie ist das schon ein Problem - für die Kinder ja meistens weniger - dass ihr Kind Hörgeräte trägt oder ein CI. Und wenn jetzt die Sprache auch noch anders ist, wenn das Kind still ist, fällt es nicht so auf. Aber wenn es die Hände zum Sprechen verwendet, schauen alle Leute. Und damit haben die meistens Leute, also die meisten Eltern, ein Problem.

Interviewerin: Das heißt, das ist Scham?

„Weil ihr Kind anders ist.“ (Interview 37)

Auf die Frage, was ihrer Meinung nach Eltern helfen würde, ihre Scham zu überwinden, antwortet die Pädagogin, dass sie Eltern den Kontakt mit gehörlosen Erwachsenen im Rahmen des Gehörlosenvereins empfehle und dadurch eine ‚Normalisierung‘ von gebärdeter Kommunikation eintrete: „... und den Leuten dort bei der Unterhaltung zusehen. Die unterhalten sich ganz locker. Ich meine, so wie jeder andere auch.“ (Interview 37).

Bouvet (1990) plädiert vehement dafür, dass Eltern sich auf ihre Kinder ‚einlassen‘, da dies auch Verbesserungen der Kommunikationssituation nach sich ziehen würde:

“This recognition allows children to get past their auditory handicap and once again become their parents’ pride and joy; and it allows parents to become parents again, enjoying healthy communication with their child.” (Bouvet 1990:116)

Gebärdensprachen und die damit verbundenen Mythen und Missverständnisse (siehe Kapitel 6) werden aber nicht nur von Unwissenden oder Laien, als ‚Abweichung‘ empfunden, die offenbar von vielen hörenden Eltern zu verhindern gesucht wird. Auch innerhalb von Gehörlosenbildungseinrichtungen wird der diesbezügliche Normierungsdruck der Gesellschaft an Kinder weitergegeben. Hier erzählt eine Mutter, wie ihr hörender Sohn, der bilingual mit ÖGS ist, im Kindergarten einer Gehörlosenschule dazu angehalten wurde, Deutsch zu sprechen:

„(...) und dann ist halt die die Kindergartenhelferin gekommen und hat ‚Guten Morgen‘ gesagt, und er ja [gebärdet] Guten Morgen! Und sie: ‚Na warum machst du das? Kannst du nicht kannst du nicht sprechen? Aber du kannst ja sprechen auch, oder? Du musst ja nicht so machen.‘“ (Interview 4)

Die Mutter findet, dass es im Kindergarten einer Spezialeinrichtung für Gehörlose möglich sein sollte, dass ein Kind, das GUTEN MORGEN⁴⁵ gebärdet, verstanden wird. Die Eltern machten die Kindergartenleitung schließlich darauf aufmerksam, dass sie stolz seien, dass sie gebärden, „Ja, und ich will auch, dass der [Sohn] stolz drauf ist.“ (Interview 4)

Tatsächlich haben die Spezialeinrichtungen einen ihrer wichtigsten Zwecke, die kindliche Entlastung vom Normalisierungsdruck, verfehlt, wenn es nicht gelingt, Diversität bewusst zu machen, zuzulassen, positiv zu bewerten und negative gesellschaftliche Markierungen abzufangen.

“Whether or not educators or parents accept deafness as a cultural phenomenon, viewing deafness as a disability tends to stigmatize and marginalize deaf

⁴⁵ Gebärden werden in der Fachliteratur in so genannten Glossen in Großbuchstaben transkribiert.

children. The message we need to present to deaf children, their hearing peers, and their gatekeepers, should be that it is okay to be different." (Marschark et al. 2002:221)

Von anderen Eltern hingegen wird offenbar sogar der Verzicht auf Kommunikation mit dem eigenen Kind in Kauf genommen, nur damit es möglichst ‚normal‘ ist/wird/erscheint. Hier die Aussage einer Lehrerin stellvertretend für mehrere derartige Berichte:

„Ja, für mich ist es schon tragisch, vor allem, ich denke mir, ja, vor allem wenn die, die Mutter mit dem eigenen Kind nicht kommunizieren kann und die Mutter muss zu mir kommen und zu mir sagen: ‚Können sie bitte meiner Tochter sagen, was ich von ihr will.‘ Dann denke ich mir: Das ist ja ein Wahnsinn.“ (Interview 37)

Hier schildert eine andere Pädagogin die Ablehnung von Gebärdensprache durch eine Mutter:

„... und die Mutter hat auch gesagt: sie will das [Gebärdensprache] mit ihm nicht lernen, er ist jetzt implantiert worden und es geht schon viel besser und sie will eben schauen, dass er ganz normal in die Klasse geht, ganz normal, so wie alle anderen Kinder lernt, probiert eben immer mehr Sprache aufzubauen.“

Als wir nachfragen, wie in den ersten vier Jahren die Kommunikation zwischen dem gehörlosen und noch nicht implantierten Kind und Eltern war, stellt sich heraus, dass die Lehrerin das nie erfragt hat. Schließlich überlegt sie: „Ich schätze halt einfach, die Eltern werden sich mit ihm so irgendwie halt ... Aber er hat natürlich nicht viel mitgekriegt, bevor er implantiert worden ist, sicher nicht, weil wenn der so spät erst...“. Sogar Sprachentwicklungsverzögerungen wurden bei dem Kind in Kauf genommen, denn er lebte offenbar jahrelang ohne verständlichen Input in irgendeiner Sprache. Dazu die Lehrerin: „Das merkt man eben auch nachher mit dem Wortverlust, (...).“ (Interview 23)

In einem Bundesland wurde uns berichtet, dass es „unter den Eltern keine Aversion mehr gegen Gebärdensprache“ gebe. „Das nicht mehr, das haben wir geschafft“, meint die Pädagogin. Als wir fragen, wie, beschreibt sie ihre Strategien:

„Erstens einmal durch Vorbilder, die Kinder die gut sprechen und gut gebärden können. Zweitens dadurch, dass wir die Eltern einbeziehen, also in der ersten Klasse haben wir immer diese... Heute in der letzten Stunde zum Beispiel kommt die [gehörlose Frau] und macht Gebärdensprache, und da sind auch Eltern eingeladen.“ (Interview 18)

Auch andere nehmen das ebenfalls so wahr, jedoch führen sie es auch auf gesellschaftliche Statusveränderungen der ÖGS zurück.

„Es hat sich massiv auch die Öffentlichkeitsarbeit geändert - das hat aber jetzt nichts mit uns als Schule zu tun. Ich denke mir, es gibt jetzt im Fernsehen oft, dass sie Gebärdendolmetscher sehen. Da hat sich sehr viel getan. Im Bewusstsein, jetzt, in der Öffentlichkeit. Dass das einfach den Eltern auch klar ist, dass da noch eine Sprache dazu gibt. Das müssen nicht einmal wir sagen, sondern Eltern sehen das auch und erleben das auch und machen sich dann auch und setzen sich damit auch auseinander.“ (Schulleiterin, Interview)

„Ja, dadurch, dass es jetzt in der Öffentlichkeit immer präsenter wird, dass im ORF doch einige Dinge gedolmetscht werden, nicht, und die machen die Leute immer darauf aufmerksam, schaut's euch einmal die ZIB in der Gebärde an oder die Wochenschau und jetzt auch die, mit dem, für die Kinder am Samstag und Sonntag Vormittag das Programm, das habe ich auch meinen Kindern gesagt, sie sollen sich das anschauen. Also, wird das auch in der Öffentlichkeit eigentlich immer präsenter.“ (Interview 37)

„Jetzt beginnt die Einstellung sich langsam zu ändern, das hat auch mit der Anerkennung der ÖGS zu tun. Jetzt sind LehrerInnen offener, weil es ja auch eine anerkannte Sprache ist (...).“ (Interview 9)

Wir halten diese Beobachtungen für interessante Beispiele dafür, wie gesellschaftlicher Normierungsdruck auch im Sinne von Gebärdensprachen wirken kann: Wenn eine Sprache anerkannt wird und vor allem im Fernsehen sichtbar gemacht wird, dann verändert sich die gesellschaftliche Akzeptanz – was wiederum Auswirkungen auf pädagogische Realitäten hat. Ausgenommen von dieser Tendenz der positiven Annahme, darauf machten uns so gut wie alle InterviewpartnerInnen aufmerksam, ist jedoch eine Gruppe: die der Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder. Mehr dazu siehe Kapitel 6.4.4).

Resümierend möchten wir festhalten: Gehörlose/hörbehinderte Menschen sollten so gehörlose/hörbehindert sein dürfen, wie sie sind. Hilfsmittel sollten keinen Druck erzeugen. Die Dominanz der deutschen Sprache führt ganz allgemein zur Verdrängung von Minderheitensprachen, auch der ÖGS. Der ÖGS werden – wie anderen Gebärdensprachen - diverse negative Eigenschaften unterstellt, die in den Bereich der Mythen fallen (siehe Kapitel 6). ÖGS ist jedoch - wie jede andere Sprachkompetenz - eine positive pädagogische, intellektuelle und soziale Ressource.

Auf der Ebene des Individuums würde es bedeuten, dass Eltern und PädagogInnen, einen offenen Blick entwickeln, um die Wahl der selbst gewählten „Spontansprache“ eines Kindes wahrnehmen zu können. Wenn ein Schüler/eine Schülerin einzelne Gebärden oder ÖGS verwendet, so ist das ein Hinweis auf die sprachlichen Präferenzen oder Nöte dieses Menschen und ist zu respektieren – es bedeutet außerdem einen Auftrag an die Pädagogik. Wird gebärdet, so sollte das aufgegriffen, unterstützt und gefördert werden.

Schließlich meinen wir, das ‚Hören‘ nicht das wichtigste pädagogische Ziel sein darf, und plädieren für eine möglichst genaue Differenzierung zwischen Sprech- und Hörfähigkeit. Denn es ist zu überdenken, wie sehr Sprechfähigkeit jemanden ‚normal hörend‘ macht. Für ein eigenständiges Leben ist es nicht unbedingt notwendig eine glasklare Aussprache zu haben - Lese und Schreibkompetenzen jedoch sind elementar.

Auf der Ebene der Institution würde es bedeuten, anzuerkennen, dass Mehrsprachigkeit an sich kein Problem darstellt. Mehrsprachigkeit verlangt nach angemessenen Strategien, um

sie zu erhalten, zu fördern und nicht zu einem Problem werden zu lassen. Ein bewusster und offener Umgang mit Mehrsprachigkeit trägt zu einem angenehmen Schulklima und dem Gelingen von Gehörlosenpädagogik bei.

8.4 „Sonder“pädagogik

Die Bezeichnung Sonderpädagogik deutet darauf hin, dass es eine Normalpädagogik gibt. Wir möchten die Hintergründe einer ‚besonderen‘, ‚gesonderten‘ oder vielfach auch als ‚absonderlich‘ empfundenen Pädagogik zur Diskussion stellen und Intentionen hinterfragen (mehr dazu in Kapitel 9). Wird diese Frage aus einer ethischen Perspektive gestellt, so Galic (2006a), verbietet sich einerseits, die zu „Erziehenden“ zum Objekt zu degradieren, sondern sie müssen als gleich berechnigte Akteure im Feld erachtet werden. Und dies führt unmittelbar zur Frage, welchen Platz die Erfahrungen Gehörloser/Hörbehinderter in der Konzeption dieser ‚Sonder‘pädagogik haben (siehe auch Kapitel 9.3.1.5).

„Werden Erfahrungen Hörgeschädigter in die gemeinsame Wahrnehmungsrichtung mit aufgenommen, variiert das den gemeinsamen Sinnhorizont. Denn die Frage, was denn normal sei, beantworten Hörgeschädigte möglicherweise völlig anders als Hörende (...)“ meint Galic (2006a:269).

Dies betrifft natürlich vor allem das Bild der SchülerInnen mit Hörbehinderungen und die Frage, ob sie als Abweichungen von der Norm empfunden werden. Nach Hoyningen-Süess (2002) muss die Sonderpädagogik von einer defizit-orientierten Perspektive auf eine Förder- und Unterstützungsperspektive umschwenken,

„Denn besondere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen sind nicht das logische Resultat von Unvollkommenheit oder Krankheit, sondern vielmehr die Folge besonderer Bedürfnisse derjenigen Kinder und Jugendliche, deren Entwicklung aus biologischen, psychologischen oder sozialen Gründen beeinträchtigt ist oder beeinträchtigt sein kann“ (Hoyningen-Süess 2002:42f).

Das Bild gehörloser/hörbehinderter Menschen wird wohl vor allem in der LehrerInnenausbildung geprägt:

„Bei der Ausbildung für das Lehramt für Volksschulen wird immer von einem fiktiven Normalschüler ausgegangen, von einer durchschnittlichen Leistungsfähigkeit aller Kinder. Der Volksschullehrer ist in seiner Arbeit am volksschulfähigen Kind orientiert, kognitive Aneignungsprozesse stehen für ihn im Vordergrund, und damit orientiert sich seine Bewertungs- und Selektionsfunktion am ‚guten‘ Schüler. (Bews 1996:55f)

Bews (1996) beschreibt als Folge davon, die „Verantwortung für Erfolg und Mißerfolg eines Kindes in der Schule wird dadurch häufig vom Lehrer weg auf die Kinder geschoben“. Auch wir hörten wieder und wieder die gleichen Begründungen für fehlgeschlagene Bildungskarrieren von gehörlosen/hörbehinderten Kindern (vgl. Kapitel 6.1.5): Die Ursache für Versagen von Bildungsversuchen sind die mangelnde Unterstützung oder nicht-deutsche

Muttersprache der Eltern, mangelnde ‚Begabung‘ des Kindes, mangelnde Sprachkompetenz des Kindes und ‚Lernbehinderungen‘ des Kindes.

„Somit wird dem Kind selbst die Schuld am Nichterbringen einer Leistung angelastet, anstatt die Grenzen in den derzeitigen Strukturen der Volksschule und dem vielgegliederten Schulsystem bewußt zu machen.“ (Bews 1996:55f)

Sonderschulen für Gehörlose werden zunehmend Auffangbecken für „weniger begabte“ oder anders benachteiligte gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen (Marschark 2006:504). Der Sinn und Zweck von Spezialeinrichtungen für Menschen mit Sinnesbehinderungen muss es unserer Meinung nach jedoch sein, ein angemessenes Umfeld zu schaffen, das gänzlich barrierefrei gestaltet ist, sowie pädagogische Praxis, die ebendies anstrebt. Für blinde SchülerInnen sieht dies natürlich anders aus als für Gehörlose/Hörbehinderte. Es gibt keinen Grund, warum Sonderpädagogik für Sinnesbehinderte auch herabgestufte Leistungserwartungen, Lehrpläne und Bildungsziele bedeuten muss. Das Ziel von Schule ist schließlich Bildung und nicht ‚Heilung‘.

In der Gehörlosenpädagogik wird es – auch heute noch – als Aufgabe gesehen, gehörlose/hörbehinderte Kinder für ihre „Integration“ in die hörende Welt vorzubereiten. Tatsächlich wurde dies unter massivem Normierungsdruck forciert, soweit, dass auch innerhalb der speziellen Pädagogik eine Assimilation verlangt wurde, nämlich an die Sprache der hörenden Welt.

List (2006) charakterisiert den Modernisierungsprozess der „Taubstummensbildung“ als „der bei jeder Generation schulisch neu ansetzend im Ganzen auf die größtmögliche ‚Lautsprachbildung‘ der Gehörlosen abzielt - und reziprok: auf die geringstmögliche Zulassung des ‚Gebärdens““. (List 2006:295).

Die „Überwindung“ der „Behinderung“ und der Andersartigkeit wurde (und wird mancherorts noch immer) als an der Lautsprachkompetenz ablesbar angesehen, wie Baker hier einprägsam beschreibt:

“To less aware people, **sign language** may seem primitive, rudimentary, and just a simple picture language whereas the spoken language is seen as the natural language for all in the community, including Deaf people. A central aim of education for the Deaf deriving from this viewpoint therefore becomes a mastery of spoken and eventually written language. Such education, and social pressures within the community, aim for the integration or **assimilation** of Deaf people with hearing people. Deaf people existing in separate communities, miming to each other, using sign-speech or having a Deaf culture is not entertained as wholesome or desirable. Thus such educators, professionals and policy-makers see themselves as helping Deaf people to overcome their ‚handicap‘ and to live in the hearing world.” (Baker 2006:372, Hvh.i.O.)

Tatsächlich haben wir feststellen müssen, dass nicht nur die Schulpraxis, sondern auch die Einschätzung der Bildbarkeit der Kinder von dieser Annahme bestimmt ist. Sehr kritisch beschreibt dies im folgenden eine Lehrerin:

„(...) Gebärdensprache ist gleich: weniger begabt. Die Kinder brauchen Gebärdensprache, wenn sie weniger begabt sind. Gute Kinder brauchen hörgerichteten Unterricht.“ (Interview 11)

Es sind sowohl die Faktoren Gebärdensprachkompetenz wie auch Hörstatus determinierend in der Einschätzung von SchülerInnen. Da die allerwenigsten GehörlosenlehrerInnen des Landes tatsächlich angemessen gebärdensprachkompetent sind, ist es fraglich, wie und von wem die Sprachkompetenz eines gebärdenden Kindes an manchen dieser Schulen eingeschätzt werden kann (siehe Kapitel 6.5.2). Zweites Kriterium sind Hörstatus und Audiogramme, denen an Gehörlosenschulen eine große Bedeutung zugeschrieben wird, da sie determinieren, wie ‚hörend‘ man mit dem Kind umgehen kann, ob es integriert beschult werden kann oder in die Sonderschule für Gehörlose ‚muss‘.

“There are historically and situationally fluctuating boundaries among categories of ‚severe or profound hearing loss‘ (deaf), ‚hard of hearing‘ and ‚hearing‘. Each individual is categorized on this scale, or continuum, based on hearing tests. This procedure often functions as a way of dividing the population into two camps: one for those perceived in need of special education, disability allowances, and so on, and the second for those rendered nearly as good as hearing and passing as such in one or more respects. Those who clearly do not benefit from this normalization are sometimes classified as ‚oral failures‘ and allowed to join ‚special‘ settings such as the deaf schools. The size of the deaf population varies, then, in accordance with the perceived success of the normalizing effort. The phonocentrism of such a position is, however, obvious.” (Breivik 2005:188f)

Im folgenden beschreibt eine Lehrerin, dass eine intelligente, gebärdensprachbenützende Schülerin kein Angebot für eine weiterführende Schule hatte, denn auf dem Niveau, das für die Schülerin angemessen wäre, werden alle Klassen hörgerichtet geführt:

„Na, sie hat sich natürlich in die Hörgerichtete hineinsetzen müssen, weil keine andere Klasse da war. Und da hat es dann, war ziemlich schnell diese Auslese: ‚Also, das Kind kommt nicht mit, versteht nix.‘ Und im nachhinein bin ich dann draufgekommen – also, und ich hab mich dann sehr eingesetzt -, dass eigentlich eben, also es wird überhaupt keine Rücksicht genommen, also es wird nicht gebärdet, beinhart. Also das ist durchgezogen worden, was ich auch nicht richtig finde, wenn das das einzige Kind ist, da muß ich mir irgendeinen Modus überlegen, dass ich das Kind genauso fördern kann!“ (Interview 11)

Wir sind jedoch der Meinung, dass Hörkompetenz nicht zu einem besseren Schüler/einer besseren Schülerin macht. Es sind angemessene Schulangebote und Unterrichtsformen, die es ermöglichen, der/ die bestmögliche SchülerIn zu werden, der/die man sein kann.

Die teilnehmenden Beobachtungen zeigten uns deutlich, wie dominant an manchen Gehörlosenschulen medizinische Bilder und technische Geräte sind. Schulen scheinen Hörgerätefirmen zu ihren wichtigen Sponsoren zu zählen, deren Werbung gut sichtbar schon vor dem Haus platziert ist und deren Produkte dann im Gegenzug direkt im Haus angepasst, gewartet und betreut werden. Es wäre unserer Meinung sinnvoll, den Einfluss von Medizin,

also von medizinischen Bildern, medizinischen Anliegen und medizinischen Normen, auf das Gehörlosenbildungswesen kritisch zu hinterfragen. Auch unabhängig von technischen Hilfsmitteln, die zu ‚Normalität‘ verhelfen sollen, kann die Pädagogik ihre Aufgabe wahrnehmen und ausführen.

Weiters wollen wir die oben beschriebene Praxis, ‚Integration‘ als Schulaufgabe zu sehen, die im Gegensatz zu und strikter Vermeidung der Gebärdensprachgemeinschaft verstanden wird, hinterfragen. List beschreibt, es sei alles

„darauf angelegt, den Gegensatz zwischen Lautsprache und Gebärdensprache, zwischen ‚hörender Welt‘ und ‚gehörloser Welt‘, ‚Kultur‘ der Hörenden und ‚Deaf Culture‘, Mehrheit und Minderheit, als gleichsam von Natur aus *dichotomisches* Verhältnis festzuschreiben.“ (List 2006:295, Hvh.i.O.)

List entlarvt schließlich das besondere der Sonderpädagogik für gehörlose/hörbehinderte Menschen darin, dass sie in all dem Warnen vor und Vermeiden von „Isolation“ durch Gebärdensprache selbst vehement monolingual orientiert sei, nämlich ausschließlich auf deutsche Lautsprache:

„Angesichts seiner im Ganzen nur mäßig erfolgreichen Geschichte (Lane 1988) beweist dieser klassische ‚Oralismus‘ (medikalisierend: Auditismus) bis in die Gegenwart hinein eine verblüffende Rigidität. Er vertritt im Spektrum der für interkulturelle Problem- und Konfliktlagen schulisch eingesetzten Integrationsmodelle in der Tat den klassischen Extremfall: das monolingualistische Konzept unbedingter *Assimilation*. Die *eine*, geringgeschätzte Einsprachigkeit, soll durch die *andere* hochbewertete, ersetzt werden.“ (List 2006:295, Hvh.i.O.)

Im Detail wird das Thema der „integrierenden“ Pädagogik für Gehörlose/Hörbehinderte weiter in Kapitel 10 diskutiert.

8.5 Normierende Auswirkungen

Normierungsdruck in Schule und Gesellschaft stellt einen Faktor in den Identitätsfindungsprozessen gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher dar, auf die phonozentristische Machtverhältnisse beständig wirken:

“The process of becoming culturally Deaf is thus an identity pathway that engenders ambiguity, alertness, and reflexivity. This is also so because of the continual normalizing pressure that is laid upon deaf people from a phonocentric cultural regime of power. Deaf identities are thus highly contested from both within and outside, and they vary because of the nature of different individual pathways and the relatives.” (Breivik 2005:13)

Eine Reaktion auf starken Normierungsdruck ist der Widerstand der Minderheiten. So beobachtet der Sozialanthropologe Breivik, dass kulturelle Produktivität, die bei Gehörlosengemeinschaften auffällig agil und international vernetzt ist, eine notwendige Reaktion auf Normierungstendenzen sei und regenerative Funktion habe:

“The Deaf movement is a strong and fragile movement at the same time, and the strong normalizing forces from outside make it even more necessary for the community to be engaged in active cultural production. This is a regenerating practice, which has to be self-reflexive and alert.” (Breivik 2005:201)

Abgesehen von ihren Auswirkungen auf Individuen wirkt normierende Gehörlosenpädagogik natürlich auch noch in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang, wobei wir oben schon festgestellt haben, dass Beeinflussungen und Auswirkungen zwischen Gesellschaft und Pädagogik in beide Richtungen stattfinden.

“(…) since the enlightenment, it has been educational policy which has exerted the greatest influence on policies towards sign languages. The development of national sign languages and the history of language policies associated with those languages is therefore an integral part of the history of the education of deaf people in the West.” (Branson und Miller 1997:91)

Es gibt sowohl in der Pädagogik als auch der Gesellschaft als ganzes immer noch viele Missverständnisse und Fehlinformationen über ÖGS. Gesellschaftliche Sensibilisierung und ganzheitliche Information zu Hörbehinderung ist unserer Meinung nach dringend notwendig. Wir halten es für unumgänglich, dass PädagogInnen ein kritisches Bewusstsein für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Machtverhältnisse haben, damit sie nicht zu den HandlangerInnen einer normierenden Gesellschaft werden, die massiven Druck auf ihre SchülerInnen ausübt, sondern im Gegenteil dazu als AnwältInnen der Kinder agieren.

Überblick: Normierungsdruck und Anpassung

„Norm“ entsteht durch die Mehrheit

- derart ‚normal‘, dass sie kaum bewusst wahrgenommen wird.
- Abweichungen machen Normen erst sichtbar, spürbar und benennbar.
- zwingende Richtigkeit in der Norm und in der sozialen Notwendigkeit, der Norm zu entsprechen.
- Diskurse der Diversität, Gleichstellung und Inklusion stellen Normen infrage.
- Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit fordern in Bezug auf Sprache wie auch Körper die dementsprechend gültigen Normen heraus.
- Menschen mit Behinderungen werden häufig viktimisiert, also zum (passiven) ‚Opfer‘ gemacht. Die (normale) Mehrheit weiß, was für „SIE“ gut ist, und bestimmt, wie viel „Hilfe“ gebraucht wird.

In der österreichischen gehörlosenpädagogischen Praxis herrschen verfestigte Normvorstellungen, massive Normierungsmaßnahmen, Assimilation/Integration

Ein „normales“ Kind für „normale“ Eltern

Normierungsdruck auf Eltern und von Eltern.

- *Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen*
- *Die volle Akzeptanz des Kindes als hörbehindert/gehörlos*

Hören ist „normal“

Die Abweichung von der Norm ist mehr oder weniger leicht versteckbar/übersehbar. Es gibt medizinisch-technische Maßnahmen, die potentiell die völlige Wiederherstellung versprechen.

- *„Disclosure“ statt Stigma-Management*

Gebärdensprache als „normale“ Sprache abgelehnt

ÖGS macht die Behinderung erst „sichtbar“.

- *ÖGS ist jedoch eine positive pädagogische, intellektuelle und soziale Ressource*
- *Spontansprache von Kindern akzeptieren*

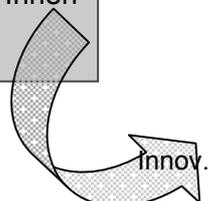
„Sonder“pädagogik

Medizinische Bilder und technische Geräte.

- *Könnte durch inklusive Pädagogik ersetzt werden*

Conclusio: „Normierende“ Auswirkungen von Pädagogik vermeiden

Durch kritisches Bewusstsein bei PädagogInnen für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Machtverhältnisse - damit sie nicht zu den HandlangerInnen einer normierenden Gesellschaft werden, die massiven Druck auf ihre SchülerInnen ausübt.



9. Analyse der gehörlosenpädagogischen Praxis

There is a sense, though, in which Deaf education is truly education of the 'disabled'. The source of disablement is not within Deaf students. It is not the result of their deafness. Deaf students are rendered disabled by their interactions and struggles with the educational establishment. (Wilcox 2004:163)

In diesem Kapitel wird die Praxis des österreichischen Gehörlosenbildungswesens diskutiert. Es werden all jene Aspekte thematisiert, die sich aus den speziell auf die gehörlose/hörbehinderte Zielgruppe zugeschnittenen Lehrplänen, Schulsettings, LehrerInnenausbildungsangeboten etc. – der so genannten ‚Gehörlosenpädagogik‘ – ergeben. Das Kapitel befasst sich ausschließlich damit, was wir in der Schulpraxis *für Gehörlose/Hörbehinderte* tatsächlich beobachteten bzw. darüber in Erfahrung brachten. All jene Aspekte, die in Bezug auf *integrative* Schulsettings Relevanz haben, sind im nachfolgenden Kapitel 10 beschrieben und diskutiert.

Der vorliegende Text kann selbstverständlich keine umfassende Diskussion der Frage leisten, was ‚Schule‘ eigentlich bezwecken soll und tatsächlich kann, noch die gesamte Gehörlosenpädagogik im Detail analysieren. Aus dem Forschungsinteresse ergibt sich, dass vorrangig die drei Themen *Sprachpraxis, Identitätsfindung und Selbstbestimmung* von Bedeutung sind, dementsprechend gegliedert wird die Praxis der österreichischen Gehörlosenpädagogik beschrieben. Theoretische und konzeptionelle Ansätze dienen der begründete Analyse dessen, was wir in über 100 Stunden Unterrichtsbeobachtung in 38 verschiedenen Settings erfuhren.

Zunächst ist als Hintergrund das Verständnis wichtig, dass Gehörlosenpädagogik traditionell von der (hinterfragenswerten) Position ausging/ausgeht, dass es sich bei der Zielgruppe um *geschädigte* Kinder handelt - also „eine biopathologische Sicht von Behinderung“ (Galic 2006a:257), und dass Entwicklungsverläufe der Kinder *beeinträchtigt* sind, „z.B. Verzögerungen in der psycho-motorischen, sprachlich-kommunikativen, kognitiven und emotional-sozialen Entwicklung“ (ibid.). Gehörlosenpädagogik ist historisch vorrangig von einander abwechselnden technischen oder medizinischen Zugängen geprägt (vg. Branson und Miller 2000), weniger von tatsächlich pädagogisch motivierten Intentionen gesteuert.

Weiters ist es notwendig, zu verstehen, welche weit reichende Auswirkungen dieser Zweig der Pädagogik und Schulpraxis lange hatte und noch immer hat. List (2007) bezeichnet es als ‚Verwaltung‘ von Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in den vergangenen 250 Jahren durch den ältesten Zweig der Sonderpädagogik:

„(...) d.h. das Problem ist, erstens, an eine Gruppe von Spezialisten delegiert worden und aus der öffentlichen Diskussion, die es zu Beginn der Moderne entdeckt hatte, zunehmend herausgewandert; und das Problem ist, zweitens, bis an die Schwelle der Gegenwart weitgehend im Sinn des so genannten

„Oralismus‘ entschieden worden: Als gesellschaftliches Bildungsziel für die Gehörlosen wurde deren (primärsprachlich unmögliche) Assimilation an die Lautsprachkultur deklariert, die Gebärdensprache in ihrer Rolle einer potentiellen Muttersprache wurde unterdrückt.“ (List 2007:3)

Ein aufgeschlossenes, zeitgemäßes Verständnis von Gehörlosenpädagogik geht bewusst damit um, dass die Diskussion um Methoden und Sprachen rückblickend massiv blockierend statt erkenntnisfördernd war und es heute nicht mehr darum geht „(...), wer Recht und wer Unrecht hat. Es geht um die Freiheit der Wahl und um die individuellen Überzeugungen jedes Einzelnen (vgl. Rotthaus 1998, 151).“ (Galic 2006a:260ff).

Sander (2002) macht darauf aufmerksam, dass dazu ein verändertes Verständnis von ‚Behinderung‘ notwendig sei:

„Wenn man Behinderung also nicht mehr nur als Eigenschaft bestimmter Personen versteht, sondern auch als sozial bedingte Folge von Schädigung oder Leistungsminderung (Jantzen), als eine ungünstige ‚Relation zwischen individualen und außerindividualen Gegebenheiten‘ (Bach) als beeinträchtigte Partizipation am konkreten Lebensbereich (WHO), so gewinnen die außerindividualen Gegebenheiten stark an Bedeutung.“ (Sander 2002:106)

Und dieses sozial-gesellschaftlich orientierte Verständnis zu einer Beachtung der Umfeldgegebenheiten inklusive pädagogischer Einbeziehung führen würde:

„Während die bisherige Sonderpädagogik vom ‚medizinischen Modell‘ geprägt war, also vor allem die (defektiven) Eigenschaften der Person untersuchte und auf dieser Diagnose ihren pädagogischen Behandlungsplan aufbaute, erfordert das neue Verständnis von Behinderung in jedem Fall auch die sorgfältige Erfassung der Umfeldgegebenheiten und ihre Einbeziehung in den pädagogischen Handlungsplan.“ (Sander 2002:106)

Weiters zielt heutige Gehörlosenpädagogik auf Entwicklungspotentiale ab - und zwar nicht nur bezüglich der auditiven Wahrnehmung - , wie es Leonhardt (2002) hier treffend beschreibt:

„Die Hörgeschädigtenpädagogik sieht nicht die eingeschränkte, veränderte oder im Extremfall ausgefallene auditive Perzeption als ihren Gegenstand, sondern die dennoch bestehenden Entwicklungspotenziale. Die folgende Gegenstandsdefinition für die Hörgeschädigtenpädagogik dürfte heute weitgehende Zustimmung finden:
Gegenstand der Hörgeschädigtenpädagogik ist das Gewährleisten einer möglichst allumfassenden und uneingeschränkten Entwicklung Hörgeschädigter durch hörgeschädigtenspezifische Bildung, Erziehung und Förderung.“ (Leonhardt 2002:37)

Hinzu kommt, wie der vergleichende Blick auf das Fach Sonderpädagogik in Europa (v.a. im deutschsprachigen Raum) und in den USA aufschlussreich zeigt, dass sich europäische Sonderpädagogik nach Hoyningen-Süess (2002) eher aus einem medizinischen bzw. theologischen (missionarischen) Hintergrund entwickelt hat. In den USA ist - im Gegensatz zu Europa - ‚special education‘ viel mehr wissenschaftlich orientiert. Außerdem liegt ihm eine

gesellschaftliche Übereinkunft zu Grunde, die in Gesetzen verankert wurde (siehe Americans with Disabilities Act, ADA). Die Aufgabe der ‚special needs‘, so Hoyningen-Süess ist es, herauszufinden, welche Bedürfnisse die einzelne Person hat, und sie dementsprechend zu fördern. Man geht in den USA von einem allgemeinen ‚special needs‘-Konzept aus, das unabhängig von einer Behinderung besteht, d.h. jede Person mit speziellen Bedürfnissen - mit oder ohne Behinderung – kann selbstverständlich spezielle Maßnahmen erhalten (vgl. Hoyningen-Süess 2002:42). In der europäischen (und auch österreichischen) Sonderpädagogik steht die ‚einschränkende Behinderung‘ im Mittelpunkt, nicht ‚special needs‘ (‚besondere Bedürfnisse‘).

9.1 Sprachpraxis an Gehörlosenschulen, Sprachenrechte, sprachliche Menschenrechte

In der Schule war ÖGS nicht verboten, aber auch nicht erwünscht. Aber kaum hat die Lehrerin sich umgedreht, haben wir schon zum gebärden angefangen. Es war nicht so streng, man hat halt ein Minus bekommen. (Interview 30)

Was der obige Absolvent einer österreichischen Gehörlosenschule beschreibt, nämlich, dass man „ein Minus“ bekam, wenn man gebärdete, ist in zweierlei Hinsicht bemerkenswert und aufschlussreich: Zunächst wurde offenbar an österreichischen Gehörlosenschulen vor nicht allzu langer Zeit die kindliche Verwendung der Gebärdensprache sanktioniert (siehe auch Kapitel 6). Dies ist im historischen Kontext der Gehörlosenbildung mit ihrem gegen Ende des 19. Jahrhunderts per Konferenzbeschluss weltweit durchgeführten Postulat der Bildung ohne Gebärdensprache erklärbar (siehe Wisch 1990 und Ree 1999). Insofern verrät diese Aussage nichts Neues. Wichtiger erscheint die Einschätzung des jungen, gehörlosen ‚Zeitzeugen‘, der diese unsägliche, unpädagogische und diskriminierende Praxis als „nicht so streng“ bezeichnet. Die verheerende Wirkung der Internalisierung von Unterdrückung, Fremdbestimmung und Logik der symbolischen Gewalt wird dadurch in ihrem ganzen Ausmaß deutlich.

9.1.1 Sprache als wichtige pädagogische Ressource

Die Lehrerin an einer Gehörlosenschule gibt ihren SchülerInnen auf Deutsch Anweisungen. Die hörbehinderte, gebärdensprachkompetente Schülerin wartet einige Minuten. Dann geht sie auf uns zu und bittet uns in ÖGS ihr zu erklären, was sie tun soll. Als die Lehrerin mitbekommt, dass die Schülerin uns um Hilfe bittet, geht sie auf die Schülerin zu und sagt laut (ohne, dass es die Schülerin verstehe konnte): „So, dir muss ich es noch erklären. Du hast mich vorher ja nicht verstanden.“ Es folgen minutenlange Erklärungsversuche der Lehrerin, die nur ein paar Gebärden beherrscht. Die Schülerin versucht zu erraten, was die Lehrerin ihr sagen will. Schließlich ist es ihr möglich die Anweisungen zu verstehen - und sie ist in einer Minute mit der Aufgabe fertig. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 35)

Wir gehen davon aus, dass Unterricht wohl nur dann sinnvoll zu vollbringen ist, wenn sich Lehrende und Lernende auf Grund ihrer gemeinsamen Sprachkompetenzen verständigen können. Da generell von Kindern sprachliche Anpassung in der Schule zwar verlangt wird, jedoch tatsächlich von Kindern nicht leistbar ist, sollten PädagogInnen sprachlich in der Lage sein mit ihren SchülerInnen zu kommunizieren. Das bedeutet: die Kinder zu verstehen und bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten verstanden zu werden, damit sie sowohl intellektuelle als auch sozial-emotionale Prozesse steuern können, das gilt ebenso auch für das weitere pädagogische und administrative Personal in Gehörlosenbildungseinrichtungen. In der Praxis der österreichischen Gehörlosenschulen ist diese Basisvoraussetzung bei sehr vielen pädagogisch tätigen Personen nicht gegeben. (Zu den Hintergründen der LehrerInnenausbildung und anderer Ressourcenfragen siehe Kapitel 11.)

Die meisten PädagogInnen, die wir interviewten und mit denen wir sprachen (fast 70), kamen irgendwann zu Beginn ihrer Tätigkeit selbstständig zu der Erkenntnis (falls sie jemals dazu kamen), dass ÖGS für sie eine zentrale Ressource darstellen könnte.

„Die Leut [LehrerInnen], das habe ich auch immer wieder erlebt, haben immer wieder versucht, zu den Kindern hin zu kommen. Und da hat man gesagt: Es geht nicht ohne die Gebärde. Es gibt einfach Kinder, die verstehen uns nicht.“
(Interview 28)

Als wir von einer langdienenden Gehörlosenlehrerin wissen wollen, wann sie das erste Mal über Gebärdensprache ‚stolperte‘, beschreibt sie einen engagierten Lehrer an ihrer Schule, der zu Beginn der 1980er alle LehrerInnen dazu anhielt, in den Gehörlosenverein zu gehen, Gebärdensprache zu lernen und einen Kurs an der Schule organisierte. Gefragt, ob das Sinn machte, beschreibt sie ihre Unterrichtserfahrungen, als sie tatsächlich „mit Händen und Füßen“ versuchte, ihre SchülerInnen zu erreichen

„Es hat schon Sinn gemacht. Es war einfach auch diese Not spürbar. In der Klasse, wenn viele gehörlose Kinder drinnen sind, da waren wirklich sieben hochgradige hörbehinderte Kinder in der Klasse und ein schwerhöriger und da war klar, da muss ich mir was einfallen lassen, um anzukommen. Das war mir auch so wichtig, anzukommen. Wie immer das geht - mit Händen, Füßen, Zeichnen und sonst irgendwas. (...) Mit nur von der Tafel abschreiben, das geht nicht. Und aufschreiben und Lippen ablesen. Wir haben wirklich alles was möglich war eingesetzt.“ (Interview 13)

Auch gegenwärtig setzen LehrerInnen an Gehörlosenschulen offenbar einen Cocktail an Kommunikationsmitteln ein. Die schriftliche Befragung ergab, dass vor allem deutsche Lautsprache, sowie Deutsch und ÖGS gleichzeitig (zum Problem der Mischformen, siehe Kapitel 7) und Zeichnungen eingesetzt werden, siehe Diagramm 7. LehrerInnen geben an, dass LBG und deutsche Schriftsprache öfter zum Einsatz kommt als ÖGS. Außerdem geben 26% der befragten LehrerInnen an, „Gesten und Pantomime“ zu verwenden bzw. 19%, dass sie sich „mit Hilfe der Kinder“ verständlich machen.

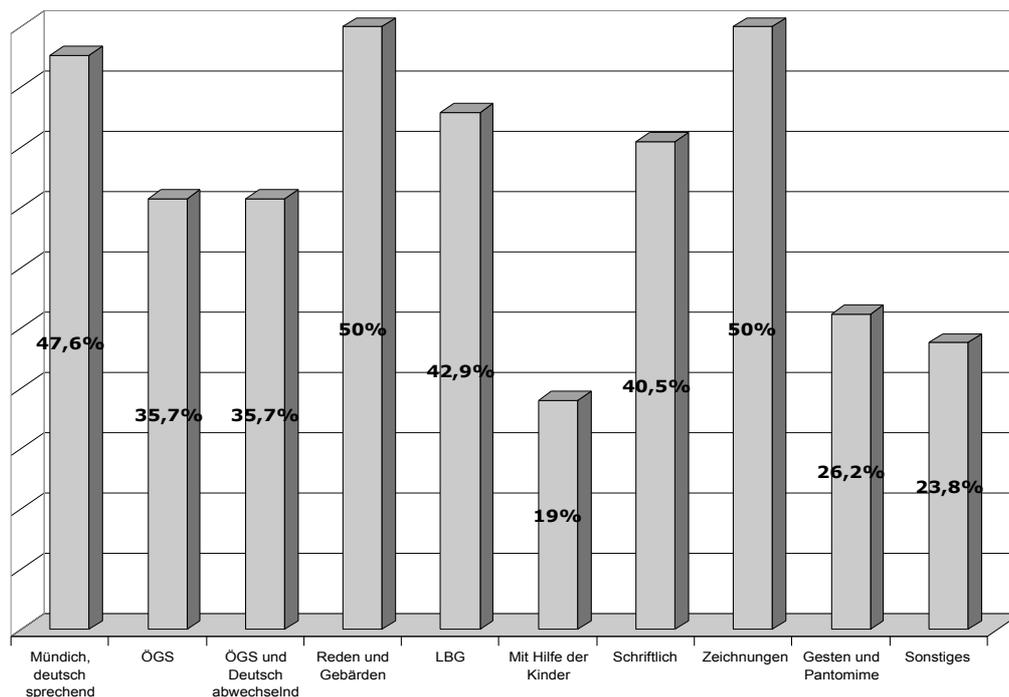


Diagramm 7: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen in welcher Sprache und Modalität sie hauptsächlich ihre Unterrichtsinhalte vermitteln (Mehrfachnennungen möglich)

Wir stellen weiters fest, dass LehrerInnen bei der Überprüfung von Wissen mannigfaltige Strategien einsetzen, mehrheitlich setzen sie geschriebenes Deutsch ein, aber auch hier greifen sie auf nicht-sprachliche Mittel zurück: 35% geben Zeichnungen, 15% Pantomime (Mehrfachangaben möglich) als Mittel der Wissensüberprüfung an.

Wir beobachteten mehrfach, dass LehrerInnen nicht bereit waren, ihr Verhalten und ihre Sprachverwendung im Unterricht den Bedürfnissen und Möglichkeiten ihrer SchülerInnen anzupassen, wie zum Beispiel in dieser Schulstunde, an der wir beobachtend teilnahmen:

An einer Gehörlosenschule wird die ganze Religionsstunde mit dem Singen von Liedern und lautsprachlichen Mitteilungen verbracht. Die gesamte Stunde findet ausschließlich auf Deutsch statt. Eine völlig gehörlose Schülerin im Kreis von hörenden und schwerhörigen ist vom Geschehen abgeschnitten, sitzt teilnahmslos da. Einmal gebärdet die Lehrerin – während sie mündliche Ansagen zur demnächst stattfindenden Erstkommunion macht - zu ihr: NICHT VERGESSEN (ohne dazu zu sagen, was). Eine Schülerin plaudert immer wieder in ÖGS mit ihr. Die anwesende Gitarrenspielerin fragt die Religionslehrerin schließlich, ob sie die Lieder nicht mit Gebärden begleiten sollen, worauf diese antwortet: „Ich habe die Erfahrung gemacht, wenn es was anderes dazu gibt, dann singen sie mir nicht mehr. Das schaffen wir nicht alles.“ Als wir die Klassenvorständin auf diese Situation ansprechen, meint sie, sie habe mit der Religionslehrerin schon darüber gesprochen und ihr einen Vorschlag

gemacht – jedoch ohne Erfolg: „Sagt sie mir wirklich: ‚Das sind eh nur zwei Kinder.‘ Das ist schon arg!“ (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 15)

Wir sind der Meinung, dass auf die Zielgruppe zugeschnittene Sonderpädagogik für eben diese Kinder gerüstet sein müsste. Das Scheitern von Kommunikation bzw. das Nicht-Eingestehen, dass der erwachsene, pädagogisch geschulte Mensch die Verantwortung dafür trägt, dass Kommunikation stattfinden kann, weist auf ein wieder und wieder auftauchendes Thema in den Aussagen von GehörlosenpädagogInnen und in Texten traditioneller, oralistischer GehörlosenpädagogInnen: Die Verantwortung für das Scheitern wird den Kindern zugeschoben, indem ihnen Defizite zugeschrieben werden.

Die schriftliche Fragebogenerhebung ergab, dass die meisten (81%) LehrerInnen der Meinung sind, der Grund für Barrieren zwischen ihnen und ihren SchülerInnen läge bei den Kindern. Nur 1/4 (26%) der befragten österreichischen LehrerInnen gaben an, dass die Barrieren zwischen ihnen und ihren SchülerInnen in ihrer eigenen Kommunikationskompetenz begründet liegen. Jedoch geben 52% an, dass sie „manchmal ÖGS-DolmetscherInnen brauchen“ könnten. Es scheint also, dass weniger als die Hälfte der antwortenden LehrerInnen so weit ÖGS-kompetent und somit zielgruppenadäquat gerüstet sind, um durchgehend selbstständig und zu ihrer eigenen Zufriedenheit mit ihren gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen kommunizieren zu können. Dies steht in Kontrast zur oben genannten Einschätzung, dass die Sprachkompetenzen der SchülerInnen an Barrieren Schuld seien. In jedem Fall ist das letztgenannte Erhebungsergebnis ein äußerst deutlicher Fingerzeig darauf, dass sie mit mangelnden Ressourcen in dieses Unterfangen, gehörlose/hörbehinderte Kinder zu unterrichten, geschickt werden.

Die Aussage einer Lehrerin darüber, dass ÖGS als „Vorteil und Sprachkompetenz“ gesehen werden soll und schon „von klein auf, inklusive Frühförderung“ verwendet werden solle, „weil wenn Kinder in die Schule kommen und da Gebärdensprache lernen ist das viel zu spät.“ (LehrerInnen-Nachgespräch 12) macht deutlich, dass es zusätzlich zu mangelnden LehrerInnen-Kompetenzen durchaus fehlende kindliche Kompetenzen geben könnte, nämlich zu wenig oder überhaupt keine altersgemäße Sprachkompetenz, egal in welcher Sprache. Auch vorschulische Versäumnisse, die zur Folge haben, dass Kinder eingeschult werden, mit denen die LehrerInnen tatsächlich in keiner Sprache kommunizieren können, liegen nicht in der Verantwortung der Kinder. Hier wird der Handlungsbedarf in der vorschulischen Lebensphase Gehörloser/Hörbehinderter deutlich (siehe dazu Kapitel 7).

Wie wichtig zweisprachige Kompetenzen seitens der LehrerInnen letztendlich auch für das Deutschlernen gehörloser/hörbehinderter Kinder sind, möchten wir anhand dieser beiden Unterrichtsbeobachtungen verdeutlichen:

Eine Schülerin hat eben einen deutschen Satz geschrieben. Ihre Lehrerin kommt vorbei, liest ihn und gebärdet der Schülerin, dass dieser nicht korrekt sei und sie ihn verändern müsse. Sie erklärt: GEBÄRDENSPRACHE PASST, DEUTSCH KOMISCH und vollbringt mit dieser kurzen Information eine Reihe von Dingen: - Sie praktiziert kontrastiven Sprachunterricht. – Sie lenkt die Aufmerksamkeit der Schülerin weg vom ‚Fehler‘ und hin zu einem Verständnis für die Hintergründe ihres abweichenden Textes. – Sie kommuniziert ihrer Schülerin, die Angehörige einer Sprachminderheit in einer fragilen Situation ist, dass sie Respekt für ihre Sprache hat, - und schließlich stellt sie unter Beweis, dass sie ÖGS-Kompetenz auf einem für den Unterricht gehörloser Kinder ausreichenden Niveau hat. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 15)

In der ersten Situation könnte die Lehrerin, hätte sie keine ÖGS-Kenntnisse, weder mit dem Kind barrierefrei kommunizieren, noch wüsste sie, welche Interferenzen aus ÖGS den fehlerhaften deutschen Satz bewirkt haben. In der folgenden Unterrichtsbeobachtung wird der Effekt mangelnder ÖGS-Kenntnisse der Lehrerin in seiner ganzen Dramatik deutlich:

Die Schülerin ist lebhaft, interessiert, liebenswürdig. Als wir ihre Klasse in einer Gehörlosenschule besuchen, schreibt sie gerade selbstständig die Konjugation von 7 deutschen Verben in ihr Heft. Ich schaue ihr dabei zu. Dann frage ich die über 10-Jährige was das Wort - ich zeige dabei auf das Wort ‚weinen‘ in ihrem Heft, das sie x-Fach geschrieben hat - bedeutet. Sie weiß es nicht. Ich gebärde WEINEN, sie versteht und strahlt. Die anderen Wörter (leimen, raten, ...) erkläre ich ihr mittels einfacher ÖGS und Umschreibungen auch noch, bis sie sie verstanden hat. Sie hat viele Seiten beschrieben, ohne eine Ahnung zu haben, was das alles bedeutet. Immerhin scheint sie zu wissen, was Personalpronomen sind, denn diese kann sie mir, als ich frage, sofort in ÖGS übersetzt gebärden. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 35)

Diese Beobachtung stellt weder einen Einzelfall noch ein österreichisches Unikum dar, sondern fügt sich nahtlos in Marscharks et al. (2002) Befund des Gehörlosenbildungswesens, dass Schriftsprachkompetenzen derart hoch bewertet wurden, dass sogar ganze Fächer und Sachunterricht dafür zeitlich zurückgestuft werden.

„This monopolization of time, together with inadequate resources and the lack of qualified teachers, led to some schools having no courses at all in science and other content areas. In one study, for example, 21 percent of the schools surveyed were found to offer no elementary science classes to deaf children (Sunal und Burch 1982). Such thinking fails to recognize the important fact that content courses can provide motivating contexts for learning language.“
(Marschark et al. 2002:206f)

9.1.2 Sprachliche Menschenrechte

ÖGS ist eine österreichische Minderheitensprache - mit einer dementsprechenden Geschichte der Unterdrückung, Verdrängung, Minderbewertung und Statusunsicherheit. Dies

hat noch heute Auswirkungen auf die pädagogische Praxis, siehe Kapitel 6.5.1, wo beschrieben wird, dass Gebärdensprachverbote vielen noch aktiven LehrerInnen in Erinnerung sind. Die Verbote sind zwar aufgehoben und existieren offiziell nicht mehr, jedoch wirken sie bewusst und unbewusst weiter nach und beeinflussen massiv die gegenwärtige pädagogische Praxis. Sowohl krasse Vorurteile, Unwissen und Fehlmeinungen über ÖGS haben in ihnen ihren Ursprung, wie auch die Existenz von Schulen und Klassen, die „ohne“ Gebärdensprache auskommen sollen oder müssen.

Wird gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen in der Kindheit und Schulzeit der Zugang zu einer verständlichen Sprache, die Entwicklung von altersgemäßen Sprachkompetenzen und das Lernen der Staatssprache verunmöglicht, so werden sprachliche Menschenrechte verletzt. Hierfür werden *Linguistic Human Rights* nach Skutnabb-Kangas und Phillipson (1995) nun zur Analyse herangezogen, die die folgenden 10 grundlegenden Rechte umfassen:

Jede/r kann sich positiv mit seiner/ihrer Erstsprache identifizieren. Aufgrund der Analysen in Kapitel 3, 4 und 6 müssen wir davon ausgehen, dass dies für ÖGS-BenützerInnen nicht leicht möglich ist bzw. von einzelnen PädagogInnen im schulischen Kontext sogar aktiv - wenn auch nicht immer explizit und bewusst! - zu verhindern gesucht wird. Die Ergebnisse der oberösterreichischen CHEERS-Studie zeigen,

„Obwohl 27% der Schulkinder bevorzugt Gebärden in Familie und Schule verwenden, gaben nur 4 Familien regelmäßigen Gebärdenkontakt bereits in der Frühtherapiephase (0-3 Jahre) an. Der frühe Einsatz visueller Kommunikationssysteme kann dem Verlust wertvoller Entwicklungszeit für die Kommunikation und entsprechender kognitiver und sozialer Folgen (z.B. Bindungsentwicklung) entgegenwirken.“ (Holzinger et al. 2006)⁴⁶

Diese Identifizierung wird von anderen respektiert, egal ob es sich um eine Minderheits- oder Mehrheitsprache handelt. In Österreichs Gehörlosenschulen wird die postschulische Identifikation und der Kontakt mit der Gehörlosengemeinschaft toleriert bzw. akzeptiert. Die sichtbare Identifikation mit der Gebärdensprachgemeinschaft und die Verwendung der ÖGS wird jedoch an vielen Orten verleugnet (siehe Kapitel 5.2) bzw. ignoriert. Einschätzungen von SchülerInnen geschehen sogar auf Basis von völlig unzureichenden Sprachkompetenzen seitens der LehrerInnen, wie diese Kollegin beschreibt:

„Wo die Hauptschullehrerin nicht wirklich gebärden kann, ja... und sagt: ‚Die sind alle lautsprachlich, die brauchen das nicht.‘ Und dann schaust du aber in der Pause, das Kind hat Spontansprache Gebärde[nsprache].“ (Interview 17)

⁴⁶ www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4466.html (10. August 2007)

In der restlichen Gesellschaft scheint Akzeptanz von ÖGS und zum Teil sogar großes Interesse daran, zu herrschen (vgl. Erhebung der ÖGS-Kurse in Kapitel 15).

Das Recht, diese Sprache zu lernen. Dieses Recht besteht in Österreich auch für gehörlose/hörbehinderte Menschen nicht. ÖGS ist weder im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose verankert noch in einem etwaigen dementsprechenden Schulfach expliziert.

Das Recht, zumindest Grundausbildung in dieser Sprache zu genießen. Dieses Recht besteht in Österreich für ÖGS nicht. Es gibt keine dergestalten Lehrpläne.

Das Recht, die Sprache in offiziellen Kontexten (Schule, Krankenhaus, Polizei, Namensgebung, Religionsausübung,) zu verwenden. Dieses Recht ist in Bezug auf ÖGS in Österreich nicht gesichert (mit Ausnahme der Gerichte, hier ist ÖGS seit 1998 als Gerichtssprache anerkannt). Das Bundesbehindertengleichstellungsgesetz stellt einen Schritt in diese Richtung dar, faktisch garantiert es jedoch kein Recht auf Nicht-Diskriminierung, sondern Schadenersatz im Falle einer Diskriminierung.

Das Recht, zumindest eine der offiziellen Sprachen des Landes zu erlernen, in dem man lebt. Das Recht die Sprache Deutsch zu erlernen besteht zwar formal – die Umsetzung ist jedoch hinterfragenswert und die Ergebnisse sogar den SchülerInnen selbst zu wenig. Breiter (2005) zeigte auf, dass gehörlose Frauen ihre in der Schule erworbenen Deutschkompetenzen als mangelhaft einschätzen

„Insgesamt schätzt die Mehrheit (60%) der Befragten ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein und hat Probleme, Deutsch zu lesen und zu schreiben. (...) Besonders groß ist der Anteil der Frauen mit Deutschproblemen bei denen, die eine Pflichtschule für Gehörlose besucht haben: 80% von ihnen schätzen ihre Deutschkenntnisse eher schlecht ein und haben Probleme, deutsch zu lesen und zu schreiben.“ (Breiter 2002:58)

Auch unsere Unterrichtsbeobachtungen ergaben sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus bei SchülerInnen:

Die Kinder reden alle in sehr einfacher Sprache. Sie sprechen keine vollständigen Sätze, oft nur Nomen und ein Verb. Bei Lokalisationen oder räumlichen Verhältnissen gebärden/gestikulieren sie oftmals. Begrifflichkeiten und Konzepte sind nicht automatisch mit deutschen Wörtern verknüpft und nicht schnell abrufbar. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 35)

Das Recht von Minderheitengruppen, zu existieren und das Recht ‚anders‘ zu sein. Die Akzeptanz von Minderheitengruppen etabliert sich nach und nach im kollektiven

Bewusstsein. Die staatliche Anerkennung der ÖGS in der Bundesverfassung im Jahr 2005 ist das wichtigste diesbezügliche Symbol.

Das Recht, die Sprache zu verwenden und zu entwickeln und Bildungseinrichtungen zu schaffen, in denen auch Kontrolle über die Curricula gegeben ist. Dies befindet sich derzeit nicht in Händen der ÖGS-Gemeinschaft. Siehe Kapitel 9.3.2

Das Recht, in der Sprache zu unterrichten. Dieses Recht existiert für ÖGS nur außerhalb des Gehörlosenbildungswesens. Tatsächlich erlebt ÖGS einen Boom – bei erwachsenen LernerInnen (siehe Modul 2). Innerhalb der Schulen für Gehörlose ist dieses Recht mangels Lehrplan, Schulfach und LehrerInnenkompetenz nicht erfüllbar.

Repräsentationsmöglichkeiten in den politischen Angelegenheiten des Landes und das Recht, gemeinschaftsinterne Themen selbstständig und autonom zu handhaben, zumindest Kultur, Bildung, Soziales, Religion, samt finanziellen Ressourcen, diese Dinge zu bewerkstelligen. Dieses Recht ist durch die Unterstützung der Interessensvertretungsorganisationen durch Bund und Länder durchaus gegeben. Besonders positiv hervorgehoben sei die seit mehr als 5 Jahren andauernde, äußerst freigiebige Politik der Landesstelle Wien des Bundessozialamtes, die die Arbeit des Österreichischen Gehörlosenbundes zu großen Teilen ermöglicht.

Es kann also resümierend festgehalten werden, dass von den 10 genannten sprachlichen Menschenrechten in Österreich mehr als 1/3 nicht oder nur teilweise bzw. mangelhaft für gehörlose GebärdensprachbenutzerInnen erfüllt sind. Vor allem das fehlende Recht auf Verwendung von ÖGS im Unterricht und Einsatz dieser Sprache in der Grundausbildung zeigen Handlungsbedarf in der Konzeption der österreichischen Gehörlosenpädagogik auf.

Dass sprachliche Menschenrechte nicht nur eine theoretisch wichtige Idee sind, sondern durchaus auch von Menschen durch Alltagserfahrungen empfunden und bezeichnet werden können, zeigt die Aussage einer Mutter, die die körperliche Misshandlung von Kindern mit der Kommunikationslosigkeit, in der sie viele gehörlose/hörbehinderte Kinder hörender Eltern wahrnimmt, vergleicht:

„Das ist etwas, was ich mir immer wieder denk: Zum Glück ist es verboten, ein Kind zu misshandeln, ja? Zum Glück darf man keine Kinder schlagen oder irgendwie anders einsperren oder keine Ahnung. Aber es fragt dich kein Mensch, ob du mit deinem Kind kommunizierst.“ (Interview 4)

Wie die Ausführungen in Kapitel 6 und 7 zeigen, blüht in vielen Gebieten der Gehörlosenschulpraxis auch gegenwärtig der Irrglaube, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder nur durch Lautsprache zu „Sprache“ geführt werden können und nur die deutsche

Lautsprache gesellschaftliche Integration ermögliche. Dieser Zugang ist veraltet, wie durch das folgende Zitat von Baker (2006) deutlich wird, der die seiner Meinung nur bis in die 1970er - aber in Österreich faktisch noch immer - herrschenden Vorstellungen beschreibt:

“For most of this century until the 1970s, this was the approach that dominated the education of Deaf students in North America and Europe. Such an approach was based on a belief:

- that Deaf children should integrate into mainstream society;
- that the curriculum could not be taught through sign language but required majority language proficiency;
- that signing as a language was insufficient for full intellectual development;
- that sign language was only a temporary crutch for those for whom the majority spoken language was essential;
- that achievement in the curriculum requires oracy and literacy in the majority language (e.g. English).” (Baker 2006:376)

Alle von Baker benannten Annahmen sind im österreichischen Gehörlosenschulwesen noch gültig bzw. bemerkbar (siehe auch Kapitel 6). Das inkludiert auch die Unsicherheit, ob ÖGS tatsächlich als Unterrichtssprache brauchbar sei, wie diese kritische, selbst sehr gut ÖGS-kompetente Lehrerin schildert:

„Ich glaub, Bildung zu vermitteln mit Gebärdensprache ist für manche einfach nicht durchschaubar. Es ist ja auch immer wieder noch dieser Mythos da, dass Gebärdensprache nicht das gleiche Sprachniveau hat wie die Lautsprache. Aber diese Leute haben ja diesen Mythos, weil sie wirklich, weil sie’s so leben. Sie selbst haben des Niveau nicht. Sie kennen auch keine gehörlosen Erwachsenen, die dieses Niveau haben.“ (Interview 11)

Lane (1994) war es, der als erster die „pädagogischen“ Diskussionen über die richtige „Methode“ in der Bildung gehörloser/hörbehinderter Menschen entlarvte:

„Was ursprünglich eine Frage kultureller und sprachlicher Unterdrückung war, ist zu einer Frage der Methodologie umgedeutet worden. Audistische Pädagogen versuchen dieselben Taschenspielerstricks, wenn sie die jahrhundertalte Auseinandersetzung zwischen ASL und Englisch als „oral-manuale Kontroverse“ oder „bitteren Methodenstreit“ hinstellen. Die Weigerung der Franzosen, Bretonisch in Schulen zuzulassen oder das britische Verbot von Gujarati (...) sind kein methodologischer Disput, genausowenig wie die Ablehnung von ASL in Amerika. Das ist eine Frage von Kultur, Politik und Geschichte.“ (Lane 1994:173)

Auch Skutnabb-Kangas (2005) bewertet den „psychologischer Transfer“ von Kindern einer Gruppe in die Mehrheitsgruppe unter der Bedingung der Aufgabe der eigenen Sprache als politisch und gesamtgesellschaftlich bedeutsam und benennt diese Praxis „Genozid“.

"What I claim throughout the book is that genocide happens equally effectively when a child is psychologically (and structurally) prohibited from speaking (and wanting to speak) her own language, and is psychologically transferred to another group, made to want to identify with a dominant group instead of, rather than in addition to her own." (Skutnabb-Kangas 2000:xxxiii)⁴⁷

⁴⁷ Was ich durch das Buch hinweg behauptete ist, dass Genozid genauso wirkungsvoll passiert, wenn ein Kind psychologisch (und strukturell) daran gehindert wird, seine eigene Sprache zu sprechen (und

Insofern ist nachvollziehbar, warum Gehörlosengemeinschaften überall auf der Welt seit Jahrzehnten dagegen ankämpfen – und der Gehörlosenpädagogik damit lästig sind -, dass hörende ‚Professionelle‘ ihre Jüngsten durch sprachliche Anpassung zu assimilieren versuchten. Dass die rein mechanische Beherrschung der deutschen Sprache wenig pädagogischen (und lebensweltlichen) Sinn hat, zeigt auch die folgende Aussage einer Lehrerin, die sich nicht damit zufrieden gibt, dass ihre SchülerInnen verständliche Aussprache vorweisen können:

Die Lehrerin beschreibt, dass auch wenn SchülerInnen Deutsch sprechen lernen, „ohne Gebärdensprache geht es nicht“ z.B. genaues Erklären oder längere Geschichten erzählen kann sie nur mit ÖGS. Sie differenziert genau zwischen Technik und Verständnis, indem sie sagt: „Lesen können sie alle gut, nur den Inhalt verstehen sie nicht“. (LehrerInnen-Nachgespräch 48)

Optimistisch bezüglich der Akzeptanz und Wahl der Sprache stimmt, dass Marschark et al. (2006) eine Veränderung in der „Ethik der Sprachdebatte“ wahrnehmen, zumindest in den USA:

„Dies verheißt möglicherweise Gutes für hörgeschädigte Kinder und Erwachsene. Trotz jahrzehntelanger Behauptungen, dass praktisch alle Menschen die Lautsprache erlernen können, wenn sie nur früh genug damit anfangen, beginnen selbst die stärksten Befürworter des lautsprachlichen Ansatzes einzusehen, dass die zur Unterstützung ihrer Methoden herangezogenen Belege entweder zu schwach sind oder überhaupt nicht existieren (zum Beispiel Eriks-Brophy 2004).“ (Marschark et al. 2006:501)

Deartige Tendenzen sind auch in ÖGS zu finden, in vereinzelt dissidenten Stimmen und bilinguale Praxisansätze (siehe Kapitel 4 und 6).

9.2 Identitätsfindung als Thema in Gehörlosenschulen

Aufgrund des Umstands, dass nur 10% gehörloser Kinder gehörlose Eltern haben (vgl. Boyes-Braem 1995:161) ergibt sich die einzigartige Tatsache, dass die Zugehörigkeit zur Sprachgemeinschaft und die Findung der Identität – im Unterschied zu allen anderen Sprachminderheiten – nicht vorrangig über die Eltern stattfindet. Gehörlosengemeinschaften finden sich von Generation zu Generation immer wieder neu, wobei die Mehrheit der Mitglieder einen manchmal langwierigen, mühseligen oder schmerzhaften Prozess der Identitätsfindung durchläuft.

„Gute Kenntnisse der Gebärdensprache genügen nicht, um als Teil der Gehörlosengemeinschaft akzeptiert zu werden. Mitglieder müssen auch

sprechen zu wollen), und wenn das Kind psychologisch einer anderen Gruppe zugeführt wird, wenn es dazu gebracht wird, sich mit der dominanten Gruppe identifizieren zu wollen – an Stelle statt als Zusatz zu seiner eigenen.

gemeinsame Erlebnisse, beispielsweise beim Aufwachsen als gehörlose Kinder haben und müssen kulturelle Werte und Überzeugungen teilen. Für die 90% der Gehörlosen, die hörende Eltern haben, findet diese Sozialisierung und Enkulturation nicht zu Hause oder in der hörenden Gesellschaft, sondern in Schulen für Gehörlose statt, denn der Gehörlose hat fast immer große Schwierigkeiten, sich in der gesprochenen Sprache mitzuteilen, auch nach Jahren ‚oraler Erziehung‘. Diese Schulen, häufig Internate, stellen für die meisten Gehörlosen die einzige Gemeinschaft dar, in die sie sich voll integriert fühlen. Dieser Prozeß der Enkulturation findet für die meisten gehörlosen Kinder nicht nur außerhalb der Familie statt, er wird überdies auch nicht durch Kontakt mit Erwachsenen einer Gemeinschaft, sondern durch Kontakt mit gleichaltrigen Kindern vollzogen.“ (Boyes Braem 1995:139f)

Viele der befragten PädagogInnen meinten, es sei für gehörlose/hörbehinderte Kinder und Jugendliche wichtig, andere „die so sind wie sie“ zu kennen und als InteraktionspartnerInnen zu haben. Bei der Fragebogenerhebung gaben 88% der LehrerInnen an, dass sie es für ihre SchülerInnen sehr wichtig oder wichtig finden, andere gehörlose/hörbehinderte Kinder und Erwachsene als InteraktionspartnerInnen zu haben.

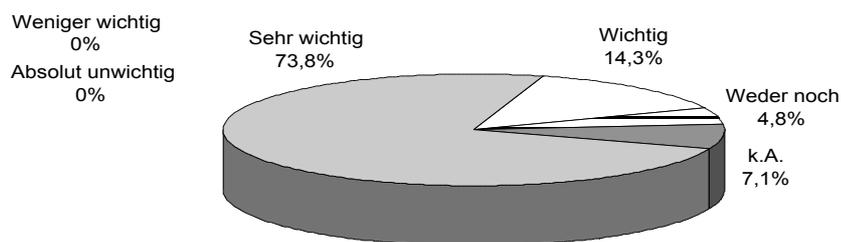


Diagramm 8: Anteil der LehrerInnen an Gehörlosenschulen, die meinen es sei wichtig, dass ihre SchülerInnen andere hörbehinderte Kinder und Erwachsene als InteraktionspartnerInnen haben

Die Begründungen dafür konnten von den Befragten selbst frei formuliert werden. Viele LehrerInnen verfassten Kommentare, die zeigen, wie tief ihr Verständnis ist. Wir haben die Kommentare der LehrerInnen zu dieser Frage kategorisiert und konnten vier Themengruppen feststellen:

- 1) Ich-Findung, Identitätsentwicklung, Selbstwert
- 2) Rollenvorbilder, Identifikation
- 3) Freundschaften
- 4) Kommunikation

Die Hälfte der Kommentare kann den ersten beiden zugeordnet werden. Zum Beispiel:

„als Hörender kann ich mich nie wirklich in die Lebenssituation eines Gehörlosen versetzen. Es ist wichtig, dass die SchülerInnen gehörlose Erwachsene als Ansprechpartner und Vorbilder haben" (Fragebogen 19)

„Peer group, Community, Identifikation - d.h. beide Welten integrieren, kein Assimilationsdenken bitte!" (Fragebogen 47)

"angenommen, verstanden fühlen. Akzeptanz, nicht als Einziger betroffen sein, Normalität ins Leben bringen, jeder ist anders, doch irgendwie sind wir alle gleich" (Fragebogen 4)

"Vorbilder, Freunde haben. Was kann aus mir werden?" Fragebogen 22)

"Kommunikation ist wichtig, Kommunikation in Muttersprache sehr wichtig" (Fragebogen 38 und 39)

Diese Einschätzungen decken sich mit den Beschreibungen aus der Fachliteratur. Es ist aufgrund der oben beschriebenen besonderen Beschaffenheit der Herkunftsfamilien gehörloser/hörbehinderter Kinder offensichtlich notwendig, erwachsene Ressourcen als Vorbilder außerhalb der Familien zu finden. Die Tatsache, dass für viele gehörlose/hörbehinderte Kinder im Alltag eben *keine* erwachsenen gehörlosen/hörbehinderten InteraktionspartnerInnen zur Verfügung stehen, resultiert darin, dass Gleichaltrige von besonderer Bedeutung sind:

„Also findet die Sozialisierung des jungen gehörlosen Kindes nicht im Klassenzimmer, sondern während der Pausen und bei Aktivitäten, die sich außerhalb des Lehrplans abspielen, statt; sie vollzieht sich in den Wohnheimen, in denen die Schüler untergebracht sind, durch Kontakt mit anderen gehörlosen Schülern. Innerhalb einer Gemeinschaft Gleichaltriger lernt das Kind Gebärdensprache, teilt Alltagserlebnisse, lernt die kulturellen und sittlichen Werte der Gehörlosenkultur kennen und schließt tiefe, oft lebenslange Freundschaften. Der kleine Prozentsatz der gehörlosen Kinder mit gehörlosen Eltern scheint in der Schule eine sehr wichtige Rolle bei dieser Eingliederung in die größere Gehörlosenkultur zu spielen. Das Leben des Kindes außerhalb der Schule wird zumeist in der hörenden Gesellschaft der Eltern verbracht, die normalerweise wenig oder keinen Kontakt mit der erwachsenen Gehörlosengemeinschaft haben. Das häufige völlige Fehlen von erwachsenen gehörlosen Vorbildern läßt viele gehörlose Kinder glauben, daß sie zu hörenden Erwachsenen aufwachsen werden (Markowicz und Woodward 1982) oder daß Gehörlose nicht älter als fünfzehn werden (M.L.Fournier, persönl. Mitteilung).“ (Boyce Braem 1995:139f)

An den Gehörlosenschulen Wien, Kärnten, Salzburg, Vorarlberg und Tirol wird – soweit wir feststellen konnten - aktiv darauf geachtet, dass zwischen SchülerInnen und lokalen Gehörlosenorganisationen Kontakt zumindest hergestellt, wenn auch nicht gehalten, wird oder sie wenigstens Kenntnis von lokalen Gehörlosenvereinen bekommen.

Interviewerin: Wird das von der Schule irgendwie gefördert, dass sie Kontakt kriegen zu den Erwachsenen-Gruppen, zum Schwerhörigenverein, Gehörlosenverein?

„Also, da in der Schule wissen sie es. Da sehen sie den Sportverein, sie sehen die Veranstaltungen am Nachmittag, sie wissen, dass sich die, die Jugendlichen

und die Älteren da treffen. Weil das hier im Zentrum stattfindet, also dort im Saal, Mittag, Nachmittag, wenn sie in der Schule sind, sehen sie: die kommen, die kommunizieren, die gebärden miteinander und ‚Hallo‘ und winken und sie kommen in Kontakt und also, sie wissen: Da herinnen kann man auch alt werden, sag ich einmal so, oder?“ (Schulleiterin, Interview)

Einzelintegration für Gehörlose/Hörbehinderte wird von fast allen unserer pädagogischen GesprächspartnerInnen abgelehnt – jedoch mangels Optionen durchgeführt, siehe Kapitel 10. BetreuungslehrerInnen von einzeln integrierten gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen erzählten höchst alarmierende Anekdoten, z.B. über CI-tragende Kinder, die glauben, wenn sie groß sind, werden sie „so wie Mama“ kein CI mehr brauchen (LehrerInnen-Nachgespräch 31).

„(...) Und das gibt's bei uns ganz, ganz selten, dass zwei in der gleichen Schule sind. Und ja, dort versuchen wir Kontakt, eine Brücke zu schlagen, dass sie wissen: Okay, sie sind nicht alleine mit ihrer Behinderung. Wobei sie, wie gesagt, sie leben in einem anderen Umfeld und, und werden auch ganz anders, draußen, mit ihrer Hörbehinderung konfrontiert.“ (Schulleiterin, Interview)

Auch für ältere SchülerInnen sind diese Ängste/Missverständnisse und das Alleinsein und Anderssein ein Thema, wie die Stützlehrerin eines Jugendlichen schildert, der „tief beeindruckt“ war von ihren Schilderungen anderer gehörloser Lebensgeschichten:

„Also wenn ich Fallbeispiele gebracht habe oder wenn ich ihm erzählt habe von anderen Gehörlosen, wie es denen da gegangen ist oder so. Oder du kennst wahrscheinlich das Buch ‚Der Schrei der Möwe‘ von der Emmanuelle Laborit, wie die das beschreibt, wie sie in Kontakt gekommen ist mit der Gebärdensprache oder diese Familiensituation, dieses ewige es wird geredet und wird geredet und du sitzt da wie auf einer Insel der Einsamen und wenn eben einfach die Erwachsenen oder die Hörenden begreifen würden, wie mühsam das ist, sich da das alles vom Mund herunterzusaugen mehr oder weniger. Also da waren ein paar Stellen, da ist er dann hergegangen und hat gesagt: ‚Kannst du mir das bitte kopieren?‘ Ja? Hat er gesagt: ‚Das ist ein Wahnsinn. Genau das ist es.‘ Also es sind schon einige Informationen da gewesen, wo ich sage, da habe ich mich schon bemüht einfach auch immer wieder, wenn es die Situation erlaubt hat, einfließen zu lassen, ja?“ (interview 16)

Aber auch die soziale Ressource der MitschülerInnen geht diesen einzelintegrierten Jugendlichen ab, beschreibt eine Pädagogin, die Einzelintegration für „eine sehr, sehr schwierige Form“ hält, sehr eindringlich:

„Die Schüler müssen eine hohe soziale Kompetenz haben. Wir haben grad jetzt in der Einzelintegration einen Fall, der leistungsmäßig sehr gut unterwegs ist. Und jetzt einfach: Wo ich einfach merke, er hat Probleme, sich selber zu finden: Dies mit der Identitätsfindung halte ich da für ein sehr großes Problem. Der jetzt überall aneckt. Ich habe vor kurzem eben bei uns in der dritten Klasse Hauptschule supliert, und wenn ich da sehe, welche Fragestellungen da auftauchen, das wäre genau das, was dieser junge Mann auch brauchen würde. ‚Ich halte es nicht aus, wenn ich so angestarrt werde mit meinem CI. Ich könnte denen in die Fresse schlagen.‘ Einfach solche Äußerungen kommen dann. ‚Und dann habe ich einmal zugeschlagen, aber das ist auch nicht gut.‘ ‚Wie mach ich das? Wie reagiere ich da? Wie geht's mir dabei auch? Was macht das mit mir?‘

Und wenn da eine Gruppe ist - in dieser Klasse sind acht Buben, die tauschen sich da auch wirklich sehr ehrlich aus. Dann stützen sich die einfach gegenseitig. Das können wir LehrerInnen auch nicht abnehmen, wir können ihnen nur zuhören und sie wissen, da gibt es noch jemanden, dem geht es genauso wie mir.“ (Schulleiterin, Interview)

Breivik (2005) beschreibt, dass der Status als kulturell gehörlos erarbeitet werden muss und lebenslang fragil bleibt, da ständig von ‚außen‘ hinterfragt, bedroht, angezweifelt und delegitimiert.

“In qualitative terms, performing deafness as signed communication practice occupies a position of social centrality for most deaf people. Participation at transnational Deaf gatherings and translocal Deaf clubs are therefore often referred to as ‘refill experiences’ and as ‘being at Home.’” (Breivik 2005:203f)

Diese von Breivik ‚Auftankerlebnisse‘ genannten Erfahrungen gehörloser Erwachsener könnten als wichtiges Modell für die Angebotserstellung gehörloser/hörbehinderter Jugendlicher dienen. Einzelne Schulen, SPZ und PädagogInnen haben - so sie sich der Wichtigkeit des Themas bewusst sind - Wege gefunden oder kreiert, um einzelne gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen miteinander in Kontakt zu bringen und ihnen zur Erkenntnis zu verhelfen, dass sie nicht ‚der/die einzige‘ sind. In Vorarlberg, zum Beispiel, verlangt man ab der Hauptschule, dass die einzeln integrierten Kinder für ihre Förderstunden ins Zentrum kommen und so Kontakte zu anderen Gehörlosen/Hörbehinderten möglich werden:

„Gerade in der Volksschule, die kommen noch nicht so oft zu uns her. Da fährt, fahren wir eher in, in die Volksschule, in das Gebiet von dem hörbehinderten Kind. Aber in der Hauptschule und dann in den höheren Schulen oder gerade in Berufsschulen, da machen wir es ganz bewusst und machen unsere Förderstunden hier herinnen. Und da müssen sie auch mit dem Bus und mit dem Zug anreisen und da wollen wir auch irgendwo ganz bewusst sagen: ‚Schau mal, da gibt’s auch Hörgeschädigte!‘“ (Schulleiterin, Interview)

Die selbe Pädagogin spricht davon, dass es „... also, meine, unsere Aufgabe ist eher so, so eine Brücke schlagen, so zwischen diesen beiden Welten auf die sie einfach stoßen. Sie stoßen auf beide Welten, da können wir uns ja nichts vormachen oder?“ (Schulleiterin, Interview)

Aber alleine der Kontakt zu Gehörlosen/Hörbehinderten scheint noch nicht automatisch Themen und Fragen zu lösen: In einem Bundesland erzählte uns die Lehrerin eines Cochlea implantierten Volksschulkindes an einer Gehörlosenschule, dass er sie immer wieder frage, „ob er gehörlos oder hörend“ sei. Offenbar, so die Lehrerin, wird diese Identitätsfrage seitens der Eltern nicht thematisiert (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 12). Das macht deutlich, wie wichtig die Identitätsfindung ist und diese Frage und die Notwendigkeit, sich zu orientieren und zuzuordnen schon sehr junge Kinder beschäftigt, auch wenn sie umgeben

sind von anderen, die in ähnlichen Situationen sind. Es ergibt sich ein klarer Auftrag an Gehörlosenschulen, sich des Themas aktiv anzunehmen.

Das derzeit herrschende pädagogische System der Einzelintegration leistet jedoch allen Formen von Isolation Vorschub. Flächendeckende, reguläre Strukturen, die dem Inhalt gebieten und auch einzelnen gehörlosen/hörbehinderten Kindern auf geleitete Art und Weise eine Identitätsklärung und -findung ermöglichen, gibt es nicht. Alles, was diesbezüglich geschieht, hängt von der Einsicht der Eltern sowie der Organisiertheit und Engagiertheit der (Stütz)lehrerInnen ab.

Die Wichtigkeit von selbst gehörlosen/hörbehinderten StützlehrerInnen ist für Kinder in der Einzelintegration ganz besonders gegeben:

„(...) das heißt also eine Volksschule mit 120 Schüler, und da ist einer mit Hörgeräten, und jetzt komm ich auch mit Hörgeräten, das heißt, der hat dann so aufgeschaut: ‚Das ist einer, der auch betroffen ist!‘“ (Pädagoge, Interview)

Wir konnten in der Schulpraxis nur teilweise einen positiven Umgang mit den konkreten ‚Inhalten‘ der ‚Identität‘ feststellen. Aussagen wie die folgende zeigen zum Beispiel, dass das Verständnis von Gehörlosen als GebärdensprachlerInnen kein positives ist:

„Gehörlos ist, denke ich, jemand der trotz Hörhilfen, also trotz diesen technischen Hilfsmitteln und, und und der Unterstützung von uns nicht zur Sprache kommt. Also, der wirklich in dem Sinn die Sprache nicht, nicht anwenden kann. Das sehe ich dann so, also, so diesen typischen Gehörlosen, der wirklich mit Gebärden kommunizieren muss.“ (Interview 32)

Zunächst wird davon gesprochen, dass jemand Gehörloser nicht „zur Sprache“ kommt – womit implizit vermittelt wird, dass es sich bei „Sprache“ um Lautsprache handeln muss. Dann wird die Verwendung der Gebärdensprache als etwas dargestellt, dass der Betroffene tun „muss“, weil ihm nichts anderes übrig bleibt. Eine positive Botschaft vermittelt die oben zitierte Pädagogin ihren gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen, die an ÖGS interessiert sind oder das als für sich brauchbarere Sprache erachten, dadurch sicher nicht. Die Identifikationsmöglichkeit und -wahl mit der Gebärdensprachgemeinschaft wird hier eher als ausweglose Notlösung dargestellt. Dies steht im Gegensatz zum positiven staatlichen, sogar gesetzlich verankerten, anerkennenden Verständnis von Gebärdensprache und widerspricht auch der gängigen Fachmeinung:

“The opportunity to be part of the deaf community which is facilitated by, among many other things, the use of sign language, contributes to the feeling of positive identity. It is the feeling not only of a shared language but also of a shared and common experience of the world that creates a deaf identity. It has been well documented that deaf children and adults who do not have well developed sign language skills do have problems in establishing a clear identity for themselves.” (Knight und Swanwick 2002:29)

Die durchaus übliche Entwicklung, in der Jugendliche selbstständig ihren Weg in die Gehörlosengemeinschaft finden, wird zwar allorts wahrgenommen, jedoch unterschiedlich gedeutet und ihr wird unterschiedlich viel Bedeutung beigemessen:

„Der Wechsel, der passiert bei uns dann schon mit... also Sie meinen wenn jemand hörgerichtet Früherziehung gehabt hat, Schule hörgerichtet, Ausbildung hörgerichtet und dann sucht er trotzdem noch den Weg zur Gehörlosengemeinschaft? Das gibt's, ja. (...)“ (Zentrumsleiter, Interview)

Zusammenfassend können wir also festhalten: Identitätsfindung als *gehörloser/hörbehinderter* Mensch ist ein äußerst wichtiger Prozess. Dafür sind selbst betroffene, gehörlose/hörbehinderte LehrerInnen als Vorbilder und sprachliche Vorbilder sehr wichtig und der Kontakt zu Gleichaltrigen mit ähnlichen Fragen und Erfahrungen. Gehörlose/hörbehinderte Kinder profitieren für ihre Sprachkompetenzen in Deutsch und ÖGS vom Kontakt mit gehörlosen/hörbehinderten erwachsenen Vorbildern in ihrem schulischem Alltag. In der österreichischen Praxis ist daraus keine Konsequenz gezogen worden. Bis vor kurzem (2005) war der Zugang zum Lehrberuf nicht gegeben – und selbst gehörlose ausgebildete LehrerInnen werden offenbar auch nach der Beseitigung dieser rechtswidrigen Diskriminierung ausgeschlossen (siehe weiter unten, Kapitel 9.3.2, zur Beschreibung einer Junglehrerin, die seit zwei Jahren auf Anstellung wartet). Die Pädagogik braucht positive Menschenbilder von Gehörlosen/Hörbehinderten, und ihre Praxis sollte dementsprechend geprägt werden.

9.3 Selbstbestimmung, Empowerment, Inklusion

Unter 'Individualproblem' verstehe ich die Auffassung, eine Schwierigkeit sei vollständig in mir selbst als Person begründet. Schwerhörige Menschen neigen dazu, für die Probleme in der Kommunikation die eigene Behinderung verantwortlich zu machen. Sie werden als individuelle nicht als soziale Probleme gesehen. (Müller 2006:211f)

Für Angehörige einer Minderheit ist es unter Umständen sehr wichtig sich zusammenzuschließen. Angehörige einer Minderheit sollen das Recht haben, sich ohne jegliche Sanktionen zusammenzuschließen. Der Zusammenschluss in Gruppen ist der Garant für den Erhalt von Minderheitensprachen wie ÖGS. Der Zusammenschluss in Gruppen ermöglicht den Angehörigen (und allen anderen Beteiligten) ein Kennenlernen von Elementen der Minderheitenkultur. Dies ist hilfreich bei der Identitätsfindung von einzelnen Mitgliedern. Der Zusammenschluss in Gruppen ermöglicht Minderheitsangehörigen einen Austausch von Bewältigungsstrategien des ähnlichen Alltags.

9.3.1 Perspektive der Betroffenen

Wir sind der Ansicht, dass grundsätzlicher Respekt für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen darin zum Ausdruck kommt, dass zielgruppenadäquate, angemessene Umgangsformen bewusst sind und eingehalten werden.

Natürlich sind selbst bewusste gehörlose Erwachsene die besten ExpertInnen, wenn es darum geht, ein schulisches Umfeld in Bezug auf seine Angemessenheit zu diskutieren. Oft gefragt werden sie zu ihren Schulerfahrungen allerdings nicht. Wir interviewten für diese Studie 9 gehörlose ehemalige SchülerInnen zwischen 18 und über 40 Jahren. Dies ist kein repräsentatives Sample, aber zumindest ermöglicht es, dass diese Perspektive auch in die Beschreibung der österreichischen Gehörlosenbildung einfließt.

In der internationalen Fachliteratur sind Berichte und Studien von Betroffenen noch immer eine Seltenheit. Oliva (2004) hat in einem außergewöhnlichen Forschungsprojekt die Erfahrungen gehörloser „Solitaires“ - wie sie sich und ihresgleichen nennt - also einzeln integrierter, ‚gemainstreamter‘ Kinder gesammelt und dargestellt. Ihr Buch beinhaltet eindringliche Berichte erwachsener Gehörloser darüber, was es für sie bedeutete und was für Folgen es hatte, durch die Jahre ihrer Bildung vollkommen alleine ‚anders‘ und mit zum Teil sehr eingeschränktem Sozialleben - nicht integriert, sondern isoliert - gewesen zu sein.

In Österreich sind die letzten diesbezüglich vorliegenden Daten 2002 erhoben worden: Die Studie Vita zur Erkundung der beruflichen Lebenssituation von gehörlosen Frauen im Raum Wien und Umgebung gibt einen Einblick in die von Schule und Bildung beeinflussten Lebenswelten erwachsener gehörloser Österreicherinnen. Dokumentiert wurde die Einschätzung des Bildungsangebots für gehörlose/hörbehinderte Menschen durch AbsolventInnen von Gehörlosenschulen. Ein Großteil der in ausführlichen, qualitativen Interviews und Fragebögen befragten 30 Frauen im Alter von 17-44 Jahren beurteilen ihre Schulbildung, Ausbildung und, davon beeinflusst, ihren beruflichen Karriereweg negativ: „Die Gehörlosenschulen wurden von den Befragten zum überwiegenden Teil (73%) negativ erlebt.“ (Breiter 2002:63)

„Die häufigsten Kritikpunkte in Bezug auf Gehörlosenschulen sind folgende:

- 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“ (Breiter 2002:71)

Als der ÖGLB die zuständige Ministerin auf die Studienergebnisse aufmerksam machte, erhielt man als Antwort den Versuch der Delegitimierung bzw. den impliziten Vorwurf der Irrelevanz:

„Hinsichtlich der von Ihnen angeführten Studie „Vita“ möchte ich bemerken, dass die Ergebnisse über die Einschätzung des Bildungsangebotes für gehörlose Menschen durch Absolvent/innen von Gehörloseneinrichtungen persönliche Erinnerungen und Erfahrungen während der eigenen Schulzeit widerspiegeln, die bei vielen Befragten bereits geraume Zeit, d.h. bis zu 10 Jahre zurückliegen und somit kaum auf die aktuellen Entwicklungen der Gehörlosenpädagogik zu beziehen sind.“ (Bildungsministerin Gehrler an Huber, Generalsekretär des ÖGLB, 27. August 2005)

Die Antwort aus dem Ministerbüro verdeutlicht, dass betroffene Personen nicht als InformantInnen zählen und deren Erfahrungen als Ressource zur Verbesserung der Situation verwendet werden könnte. Diese Einstellung ist umso schwerwiegender, da es in diesem Bereich weder Studien noch Statistiken gibt. Es gibt weder über das Bildungsangebot für Gehörlose (unwissenschaftliche, unsystematische Erhebungen, wie z.B. am BIG vor einigen Jahren veranstaltet, werden nicht hinzugezählt) noch zur Qualität und Effizienz des derzeitigen Angebots seriöse Studien, noch existieren verwendbare Statistiken zur Population und der Beschulung gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen (Bauer, Interview). Die Studie von Breiter (2005) ist tatsächlich die einzige aktuelle Studie, die über das Bildungsangebot und die Barrieren gehörloser Frauen Einblick gibt. Es ist bezeichnend, dass das zuständige Ministerium im Jahr 2005 die Ergebnisse offenbar als bedeutungslos interpretiert.

Die Unangemessenheit im Umgang ist eine Qualität, die natürlich von Kindern selbst kaum benannt und korrigiert werden kann. Meist versuchen sie, nicht aufzufallen:

Ein gehörloses, gebärdensprachkompetentes Mädchen wird in einer Klasse mit Kindern mit Hörbehinderungen und mit AVWS unterrichtet. Bei einer Gruppenaktivität sitzen alle um einen runden Tisch. Das Mädchen sitzt direkt neben der Lehrerin, was ihr das Ablesen von den Lippen massiv erschwert. Die Schülerin ist begeistert bei der Aktivität und sehr bemüht, sowohl von den Kindern und von der Lehrerin Lippenzulesen. Die Lehrerin schaut die Schülerin nur in unregelmäßigen Abständen direkt an und unterstützt das Gesagte nur minimal mit ein paar Gebärden. Mehrmals wird offensichtlich, dass die Schülerin nicht alles versteht, z.B. wenn sie kopiert was andere Kinder tun oder beim Aufsagen eines Gedichts nur stumm die Lippen mitbewegt. Der Lehrerin ist ganz offensichtlich bewusst, dass die Schülerin häufig nichts versteht, sie ändert trotzdem nichts an ihrer Sprachwahl oder ihrem Unterrichtsverhalten. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 35)

Gehörlose/hörbehinderte Kinder profitieren, wenn in der Kommunikation mit ihnen immer auf Blickkontakt geachtet wird. Selbst gehörlosen/hörbehinderten Menschen ist dies klar – und wird *niemals* vergessen. In der Korrektur von unangemessenen LehrerInnenstrategien und -verhaltensweisen kommt daher gehörlosen Erwachsenen eine besondere Rolle zu. Doch, wie diese gehörlose Autorin beschreibt, werde der gehörlose Blick auf das Schulwesen selten wahrgenommen:

„Deaf and hard of hearing persons today face many of the same struggles faced by their predecessors of past centuries. In recent years, some have suggested that these struggles have not been a result of deafness per se, but rather of educators’ and policymakers’ decisions about how to deal with deaf and hard of hearing children. The viewpoints of d/Deaf adults themselves, who used to be those children, have infrequently reached the masses. And thus, many solitary children even today may think they are the first and only child to have such struggles.” (Oliva 2004:3)⁴⁸

Der folgende Bericht einer gehörlosen Mutter einer gehörlosen Tochter weist darauf hin, dass sie exakt benennen kann, was sie beim Umgang der FrühförderInnen mit ihrer Tochter vermisste: Die FrühförderInnen stimulierten und förderten nicht visuell, achteten nicht auf Augenkontakt usw. Ähnliches musste sie später an der Gehörlosenschule feststellen: Mangelnde ÖGS-Kompetenz und fehlende Akzeptanz von Gehörlosigkeit inklusive dem entsprechend adaptierten Verhalten, dem Einhalten von gehörlosenkulturellen Umgangsformen und -regeln. Über die Gehörlosenschule meint sie:

„Dort war es besser, aber trotzdem wurde auch dort nicht gebärdet, es wurde durchwegs gesprochen und ein wenig zu Lautsprache dazu gebärdet. Aber richtige ÖGS wurde nicht geboten. Das Hauptaugenmerk dort lag immer nur auf dem Mund und dem Sprechen. Das war sehr mühsam, ich habe dann meine Tochter nebenher selber zu Hause unterrichtet, die Frühförderung war egal“.
(Interview 9)

An einer einzigen der von uns besuchten Schulen gibt es eine offizielle Hausordnung, in der zielgruppenadäquater Umgang inklusive Sprachwahl einen prominenten Platz einnehmen, also z.B. ÖGS zumindest schulintern offiziell eine Funktion hat. Punkt 1 „Kommunikation“ der Hausordnung der Josef Rehr Schule Salzburg lautet:

„Wir sehen es als eine Bereicherung an, uns in zwei Sprachen (Lautsprache und Gebärdensprache) miteinander unterhalten zu können, und beachten Gesprächsregeln, wonach schwerhörige und gehörlose Kinder alles verstehen können (Blickkontakt, Gebärdensprache usw.)“ (Hausordnung Josef-Rehr Schule, Stand Mai 2007)

⁴⁸ Im anglo-amerikanischen Sprachgebrauch ist die Unterscheidung zwischen *deaf* und *Deaf* üblich. Damit wird die Unterscheidung zwischen jenen Menschen ermöglicht, die gehörlos geboren sind oder früh (prelingual) ertaubt sind und sich anhand des fehlenden Sinnes beschreiben: sie werden *deaf* genannt - und jenen, die Gebärdensprachen als ihr Hauptkommunikationsmittel betrachten und sich selbst als Gebärdensprachler identifizieren: Sie sind *Deaf*. Oliva will mit ihrer Schreibweise *d/Deaf* beide Gruppen mit einschließen.

Auch die bilingual geführte Klasse an einer Schule in Wien hat kultursensitive Umgangsformen schriftlich festgehalten und ausgehängt.

9.3.2 Selbstbestimmung

Das Thema Selbstbestimmung wird in diesem Unterkapitel nun zunächst in Bezug auf die Wahl des Lebenskonzeptes, der Identität und der Gruppenzugehörigkeit auf individueller Ebene betrachtet. Anschließend wird hinterfragt, inwiefern das gesamte Gehörlosenbildungswesen einen Beitrag zur Selbstbestimmung leistet bzw. vom Prinzip der Selbstbestimmung geleitet ist.

Wir haben weiter oben beschrieben, dass der Terminus ‚gehörlos‘ für all jene Menschen zutrifft, die - unabhängig davon wie gut ihre Eltern hören und unabhängig davon, wie ihr eigenes Audiogramm aussieht – sich kulturell, linguistisch, identitätsmäßig oder sozial der Gehörlosengemeinschaft zugehörig sehen. Die Entscheidung darüber, ob diese Gruppenzugehörigkeit der Fall ist, sein soll oder sein wird, kann und darf im Sinne der Selbstbestimmung einzig von der betroffenen Person *selbst* getroffen werden.

Aus dieser Erkenntnis ergibt sich in Folge eine große Verantwortung für das Gehörlosenschulwesen: Damit gehörlose/hörbehinderte Kinder als Jugendliche und junge Erwachsene die freie Wahl, also freien Zugang haben, müssen bis dahin alle Wege und Möglichkeiten für sie offen gehalten werden. Im derzeitigen Gehörlosenbildungswesen ist dies allgemein und grundsätzlich nicht der Fall. Es herrscht eine relativ undurchlässige Trennung zwischen ‚lautsprachorientierten/audio-verbalen‘ und den wenigen Angebote unter Einbeziehung der ÖGS (siehe Bundesländerbericht, Kapitel 4) bzw. Klassen, in denen LBG oder Einzelgebärden bzw. Gesten zum Einsatz kommen. Diese Trennung bzw. die ‚Entscheidung‘ zwischen den beiden Wegen wird laut Aussage aller SchulleiterInnen und PädagogInnen von den Eltern getroffen und wird meist noch vor dem Kindergartenalter in der Frühförderung umgesetzt. Das heißt in der Praxis, dass LehrerInnen meist SchülerInnen übernehmen, von denen durch Frühförderung und Kindergarten schon ganz klar - und offenbar ausschließlich - beschlossen wurde, dass sie lautsprachlich zu fördern seien.

„Letztlich aber wird man fragen müssen, ob der Pädagoge überhaupt ein Recht dazu hat, den gehörlosen Menschen, bedingt durch die Wahl der Kommunikationsmethode, auf eine der beiden Welten, auf die der ‚Hörenden‘ oder auf die der Gehörlosen, ‚festzulegen‘. Ich meine, wir wären gut beraten, wenn wir diese Frage offen hielten und wenn wir dem Gehörlosen die Möglichkeit gäben, sich nicht nur in der Welt der ‚Hörenden‘ behaupten zu können, sondern auch als Gehörloser unter Gehörlosen leben zu dürfen.“ (Kröhnert 1984:25 zit. nach Wisch 1990:152).

Für die im folgenden zitierte Lehrerin von Jugendlichen ist diese lange vor ihrem Wirkungsbereich getroffene Entscheidung augenscheinlich nicht nachvollziehbar und wird

eher als kontraproduktiv erlebt: Sie wünscht sich, dass „beide Wege“ angeboten und somit ermöglicht werden, also zweisprachige Förderung.

„Ja, ein hehres Ziel wäre schon, dass von der Frühförderung an durchgeht der rote Faden, nicht? Ich bin in der Hauptschule, da ist so viel gelaufen, und das tut mir weh. Aber das auch wieder ein delegieren an die... ‚Macht’s da unten was‘, nicht?“

Interviewerin: Was heißt für dich der rote Faden? Wie sollte der ausschauen wenn er ideal wäre, wenn du ihn gestalten könntest?

„Dass die Kinder von klein auf erstens einmal, Eltern und Kinder von klein auf, beide Wege angeboten kriegen, nicht immer sofort: In einem halben Jahr müssen sich die Eltern entscheiden, CI hinein und nie mehr Gebärdensprache. Das ist ein Frechheit, das ärgert mich. Und dass man Hand in Hand arbeitet: Dass die Volksschullehrerin die dann übernimmt und das weiter geht bis sie zu uns hinauf kommen, nicht? Zweisprachig. Das wäre mir ein wichtiges Anliegen.“ (Interview 17)

Und die folgende Lehrerin, die ihre Volksschulklasse zweisprachig zu führen bemüht ist, erzählt, wie sie sich dafür einsetzen wird, dass ihre SchülerInnen auch in der Hauptschule beide Sprachen weiter lernen:

„Und ich werde dann sicher im nächsten Jahr irgendwie noch dafür kämpfen, wenn ich zum Beispiel einer [Schülerin] oder [SchülerIn], ihnen jetzt die Gebärde vorenthalten soll, ab der vierten Klasse dann. Wieso? Und man weiß nie den Lebensweg, man weiß nie, wie ist der Hörverlauf in der Zukunft. Das sehe ich überhaupt nicht ein.“ (Interview 15)

Ein andere Lehrerin betont, die Schule müsse den Kindern beide Sprachen anbieten „damit sie es sich später SELBST aussuchen können.“ Alle gehörlosen/hörbehinderten Kinder, auch die schwerhörigen, sollten ihrer Meinung nach ein Recht auf Gebärdensprache und Deutsch haben (LehrerInnen-Nachgespräch 12).

Selbstbestimmung im postschulischen Leben ist unserer Meinung für Gehörlose/Hörbehinderte tatsächlich nur durch Zweisprachigkeit möglich. Es ist deutlich, dass aus pädagogischer Perspektive der Bedarf besteht, für alle gehörlosen/hörbehinderten Kinder die Sprachressource ÖGS anzulegen, um eine selbstständige Entscheidung im Jugendlichenalter überhaupt zu ermöglichen. Galic (2006a) versucht, das Offenhalten von Möglichkeiten und Lebenswegen explizit aus der alten pädagogischen Umklammerung zu befreien, indem sie schreibt, es gehe nicht um die Frage, was der letztgültig ‚richtige‘ Weg sei:

„Wie dieses Leben mit Hörbehinderung aussieht, mag sehr unterschiedlich sein: überwiegend lautsprachlich, überwiegend gebärdensprachlich oder bilingual orientiert – mit einem Cochlea Implantat, mit Hörgeräten oder ohne. Es geht ausdrücklich nicht darum, aus inhaltlicher Sicht die Zielsetzung einer weitgehend optimalen Hör-, Sprech- und Sprachkompetenz durch eine andere, scheinbar ‚bessere‘ Zielsetzung zu ersetzen, beispielsweise einer bilingual orientierten Förderung, die bezüglich Sprachentwicklung auf Laut- und Gebärdensprache setzt.“ (Galic 2006a:260ff, Hv.i.O.)

Das Ergebnis unserer schriftlichen Befragung von LehrerInnen zeigt deutlich, dass nahezu 100% von der Wichtigkeit von ÖGS-Kenntnissen für hochgradig schwerhörige und gehörlose Menschen überzeugt sind und nahezu 50% von der Wichtigkeit für mittelgradig schwerhörige und CI-TrägerInnen.

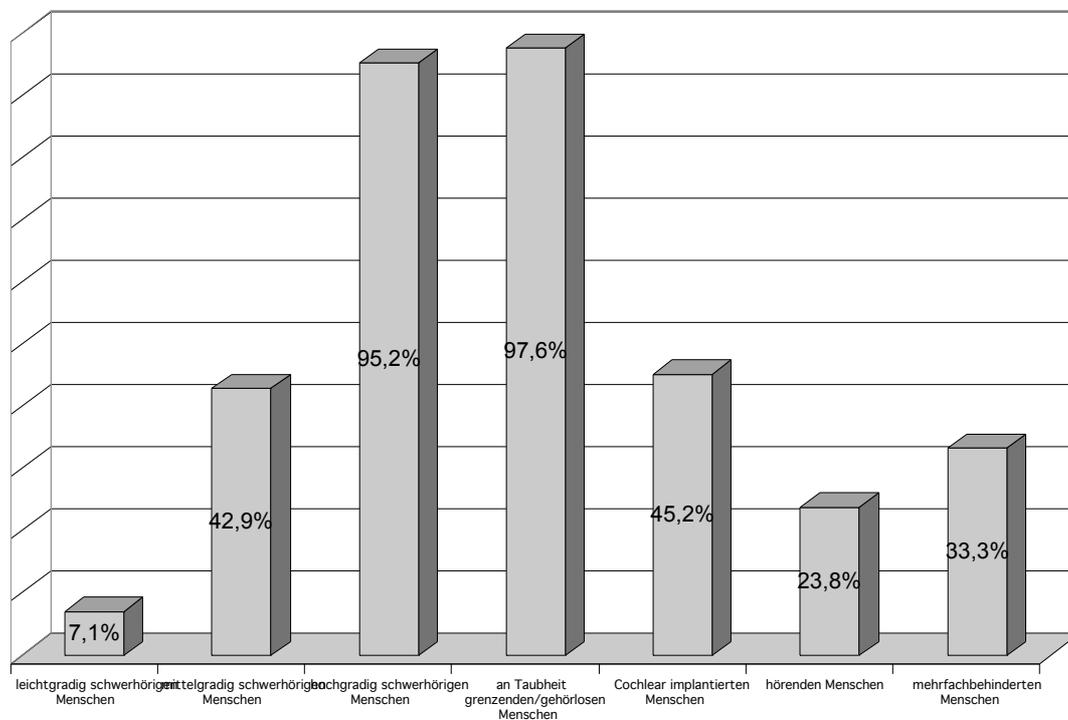


Diagramm 9: Einschätzung von LehrerInnen an Gehörlosenschulen über den Stellenwert der ÖGS im Leben von...

PraktikerInnen meinen, dass ÖGS einen hohen Stellenwert für vier Gruppen im Gehörlosenschulwesen hat – und zwar zu folgenden Anteilen: 42% meinen, ÖGS sei wichtig für „mittelgradig schwerhörige Menschen“, 95% für „hochgradig schwerhörige Menschen“, 97% für „gehörlose Menschen“ und 45% für „Cochlea implantierte Menschen“. Das Schulwesen erfüllt diesen Bedarf derzeit jedoch nicht.

SchulleiterInnen machen schriftlich sehr vage Angaben darüber, wie viele LehrerInnen in ÖGS unterrichten und somit diese wichtige Kompetenz und Ressource für Selbstbestimmung in den SchülerInnen anlegen könnten:

	Welche PädagogInnen sind Ihrer Meinung nach ausreichend ÖGS-kompetent, um in dieser Sprache unterrichten zu können?
Wien	„alle, die gehörlose Kinder unterrichten“
Salzburg	<i>keine Antwort</i>
Tirol	„sehr viele“
Vorarlberg	„niemand“

Unseres Wissens gibt es in Österreich zwischen 10 und (maximal) 15 ausgebildete LehrerInnen, die in der Lage sind, durchgehend in ÖGS (nicht LBG, nicht LUG und nicht restringiertes, vereinfachtes ÖGS) zu unterrichten. Es kann auf jeden Fall keine Rede davon sein, dass der Bedarf gedeckt ist. Einige Gehörlosenschulen beschäftigen zusätzlich (oder: wegen des Mangels) so genannte ‚Native Signer‘, gehörlose Personen mit und ohne pädagogische Ausbildungen, die stundenweise in Klassen gehen.

Diese Lücke ist aber offensichtlich nicht nur im fehlenden Personal begründet, sondern mancherorts auch mangels Einsicht, dass nur ÖGS-kompetente LehrerInnen ihren SchülerInnen die Wahlfreiheit und spätere Selbstbestimmung ermöglichen können, indem sie beide Sprachen als Ressource in den Kindern fördern.

Die im folgenden zitierte Leiterin einer per Definition und Stiftungsstatuten „lautsprachorientierten“ Schule beschreibt, dass nur „ganz, ganz wenige“ ihrer SchülerInnen auch als Teenager noch immer nicht mehr als Dreiwortsätze produzieren. Sie bringt hier selbst Gebärdensprache als Option ins Gespräch. Der Gedanke endet aber damit, dass sie resümiert: „haben wir nicht ausprobiert“.

„Bis jetzt haben wir da ganz, ganz wenig Kinder gehabt, wo wir sagen haben müssen: ‚Ma, ist schon hart. Also, jetzt ist er 14 und außer Zwei, Zweiwort- und Dreiwortsätzen bringt er immer noch nicht viel her‘ oder. Also, das, es sind wirklich, vielleicht ein, zwei, wo wir jetzt sagen: ‚Ma!‘. Also, wobei, ich dort glaube, dass es dort nicht nur an der Sprachkompetenz fehlt oder an der Sprachintelligenz fehlt, sondern halt auch noch andere Zusatzbehinderungen. Also, da weiß ich jetzt nicht genau, ob er wirklich die Gebärdensprache so verstehen würde, dass er sie auch so einsetzt, halt wie ich mir das wünsche. Das es für ihn auch was bringt. Weiß ich nicht, haben wir nicht ausprobiert.“
(Schulleiterin, Interview)

Aus externer Sicht ist dies nicht nachvollziehbar: Warum wurde Gebärdensprache nicht „probiert“? Warum gibt man sich damit zufrieden, dass gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen einen völlig unzureichenden Wortschatz haben und probiert nicht absolut alle zur Verfügung stehenden Ressourcen, zum Beispiel eine barrierefrei wahrnehmbare Sprache?

Wenn auch SchulleiterInnen immer nur von „wenigen“ Kindern sprechen, bei denen die lautsprachliche Förderung ganz offensichtlich keine nennenswerten Ergebnisse brachte, so hat gleichzeitig keine der von uns befragten PädagogInnen daran gezweifelt, dass es diese Menschen, die von Unterricht mit einer Gebärdensprache profitiert hätten oder die nach der Schulzeit nun mit ÖGS als Hauptsprache leben, gibt und immer geben wird. Dieser Ansicht ist sogar der Leiter einer rein lautsprachorientierten Schule, der meint, es wird immer Menschen geben, die Gebärdensprache ‚brauchen‘.

„Ich glaube, dass ich, dass es einfach Leute und Kinder gibt, wo das [ÖGS] brauchen. Aber ich glaube einfach, dass das andere mit der heutigen Möglichkeit der Medizin überwiegend ist. Aber es wird immer eine Gruppe sein, wo das braucht.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Interessanterweise ist man sich auch im medizinischen Fach dieses Themas des freien Zugangs bewusst:

„Über allem medizinisch-technischen Aufwand sollte nicht vergessen werden, dass selbst frühzeitig rehabilitierte Kinder sich vielfach Jahre später doch für ein Leben als Gehörlose entscheiden werden und auf eine solche Alternative erzieherisch und psychologisch vorbereitet sein möchten.“ (Dillier und Spillmann 1997:79)

Und die beiden Autoren (selbst Ärzte) schreiben weiter, dass trotz CI und lautsprachlicher Förderung eines Kindes der kulturelle, sprachliche Aspekt der Gehörlosigkeit nicht verschwindet:

„An gut informierten Eltern und Pädagogen liegt es, derartige Lebensentwürfe nicht im voraus verhindern zu wollen, sondern es als Bereicherung dem Kind im gegebenen Zeitpunkt zu öffnen.“ (Dillier und Spillmann 1997:79)

Dass die Warnung und Empfehlung dieser Ärzte weder übertrieben noch veraltet ist, belegt zum Beispiel die Aussage dieses Lehrers mit über 20 Jahren Unterrichtserfahrung im Gehörlosenbereich, der über seine SchülerInnen spricht:

„(...) sie wachsen in einem Umfeld auf, das Gebärden negiert, und mit 15, 16 sind sie psychisch gestört und wenden sich erst recht zur Gehörlosengemeinschaft und müssen aber alles neu lernen.“ (Interview 21)

Auch die Präferenz aller – nicht nur der lautsprachlich ‚gescheiterten‘ - AbsolventInnen für gehörlose Netzwerke und FreundInnen wird von PädagogInnen wahrgenommen:

„Aber so würde ich schon fast sagen, so 95, 98 Prozent unserer Kinder, die sind draußen, können mit den Hörenden sicherlich so gut kommunizieren, dass sie auch was trinken. Inwieweit sie dann wieder zurück kommen und, und in ihrer Umgebung, mit ihren hörbehinderten Freunden kommunizieren und Freizeitgestaltung machen, denke ich ist ihr Weg und soll auch für sie so sein.“ (Schulleiterin, Interview)

Für die Wahl der beschriebenen jungen Erwachsenen, die nach jahrelanger, rein lautsprachorientierter Beschulung doch den Kontakt zu Gruppen zu suchen, mit denen sie „kommunizieren“ (implizit: in ÖGS) hat diese Schulleiterin offenbar Respekt und Verständnis – wie auch alle anderen unserer InterviewpartnerInnen, die die gleiche Beobachtung gemacht haben. Insofern wird gehörlosen/hörbehinderten SchulabsolventInnen Selbstbestimmung zugestanden – wobei darauf hingewiesen sein soll, dass PädagogInnen tatsächlich auch nichts anderes übrig bleibt.

Sinnvoller als das späte Akzeptieren bzw. Hinnehmen der selbst getroffenen Entscheidungen Gehörloser/Hörbehinderter erscheint uns jedoch eine aktive Inklusion dieses Aspekts in das Gesamtkonzept der Gehörlosenpädagogik.

Gesellschaftlicher Aufstieg und Chancen sind für alle Menschen vorrangig durch Bildung determiniert. Auch für behinderte Menschen ist dies der Fall. Selbstbestimmung hat auch für

postschulische Lebensabschnitte große Relevanz und wir sind der Ansicht, dass ein wichtiger Teil des Fundaments dazu in der Schulzeit gelegt wird. Ein Weg, maximale Möglichkeiten der Integration und Selbstbestimmung abzusichern ist, maximale Bildungschancen zu ermöglichen. Das Gehörlosenschulwesen sollte zum Ziel haben, gehörlosen/hörbehinderten Menschen maximal mögliche Bildung anzubieten.

Fehlende Angebote um zu höherer Bildung zu kommen sind vielen LehrerInnen bewusst, zum Beispiel der folgenden Sprecherin, die sich wünscht:

„Den Weg ein bissl ebener zu machen, auf dem Weg auch zu einer Hochschulbildung zu kommen. Ja? Weil an dieser Schule endet die Ausbildung im Prinzip mit dem Polytechnikum, das heißt, es gibt in Österreich ja keine Schule, wo ein Hörbehinderter im hörbehinderten Bereich oder in einer Hörbehindertenschule zu einem Maturaabschluss kommen kann.“ (Interview 16)

Kompetenz in ÖGS ist in Bezug auf Selbstbestimmtheit im weiteren Bildungsweg auch deswegen von großer Bedeutung, weil alleine davon die Möglichkeit abhängig ist, DolmetscherInnen in Anspruch zu nehmen.⁴⁹

Selbstbestimmung auf der Ebene des Individuums ist natürlich auch in Bezug auf den eigenen Körper ein wichtiges Thema. Tatsächlich machen gehörlose/hörbehinderte Kinder aufgrund von Untersuchungen, Messungen und Tests zumeist mehr Erfahrungen mit der – wenn auch nur temporären - ‚Inbesitznahme‘ durch fremde Menschen. Auch die Entscheidung für eine Operation im voradoleszenten Alter wird von Eltern über ihr Kind getroffen, Selbstbestimmung wird hier dem elterlichen Wunsch und Willen, das ‚Beste‘ für ihr Kind zu tun geopfert. Bestärkt werden sie darin allzu oft von der Hoffnung, damit ein Fundament für sprachliche und schulische Erfolge legen zu können. Marschark et al. (2006) weisen darauf hin, dass „(...) diese Frage nach wie vor empirisch ungeklärt ist“ und Eltern von gehörlosen/hörbehinderten Kindern, nachdrücklich in ihrem Vorhaben bestärkt werden, „bei ihrem Kind diesen unumkehrbaren medizinischen (und vielleicht auch psychologischen) Eingriff durchführen zu lassen.“ (Marschark et al. 2006:499).

Mehrere Situationen in unseren Schulbesuchen zeigen, wie sehr das CI tatsächlich im Alltag auch Themen der körperlichen Integrität, Fremdbestimmung, Entfremdung und Ablehnung auslöst bzw. die Beschäftigung damit notwendig macht:

⁴⁹ Berufliche Selbstbestimmung ist übrigens ebenfalls für gehörlose/hörbehinderte Jugendliche meist nicht gegeben, da einerseits sehr wenige Angebote offen stehen und andererseits Entscheidungen über berufliche Zukunft oft von LehrerInnen oder Eltern getroffen werden, ohne dass die betr. Person ihre Interessen ausloten konnte bzw. sich einen Überblick über die Möglichkeiten machen konnte (vgl. Breiter 2002:78). Die große Seltenheit von (beschwerlichen) akademischen Bildungswegen wird in Kapitel 12 deutlich.

Beispiel 1: Schülerin weigert sich, ihr CI selbst anzugreifen

Eine Cochlea implantierte Volksschülerin, die einzelintegriert ist und in ihrer Umgebung niemanden hat, der/die ebenfalls ein CI trägt, hat ihr Gerät unter ihren langen Haaren versteckt. Wir sind zu Besuch in ihrer Klasse und eine von uns wird von der Lehrerin gebeten, der Schülerin zu helfen eine Übung im Buch zu machen. Die Schülerin hat noch nie in ihrem Leben Gebärdensprache gesehen, daher muss mit ihr Deutsch sprechend kommuniziert werden. Für die Dauer der Übung ist es daher sinnvoll, auf der Seite ihres operierten, nicht des tauben Ohres zu sitzen. Auf die mehrmalige Frage, auf welcher Seite ihr CI ist, wo ich mich hinsetzen soll, gibt sie keine Antwort. Wir sind einander ganz nahe, sie schaut mich direkt an, versteht mich offenbar, verweigert jedoch absolut eine Antwort. Alle arbeiten an der Übung im Buch... Schließlich fällt mir nichts mehr anderes ein, als sanft über ihr Haar zu tasten und selbst herauszufinden (soviel zum Thema körperliche Integrität!), wo ihr CI ist. Sie reagiert auch darauf nicht. Ich setze mich auf die richtige Seite und wir beginnen miteinander im Buch zu schreiben. Später wird mir berichtet, dass diese Schülerin völlig verweigert, ihr CI selbst anzugreifen. Auch das alle paar Tage anfallende Batteriewechseln muss ein Familienmitglied machen. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 25)

Aus der Literatur ist bekannt, dass nicht alle Menschen, die implantiert wurden, das CI ihr restliches Leben behalten (siehe z.B. die eindrucksvolle und nachvollziehbare Schilderung des taubblinden Seelsorgers Peter Hepp, 2005). Auch für manchen Kinder dürfte das CI nicht angenehm oder sogar sehr störende Effekte haben, sie haben jedoch wenig Möglichkeiten, dies zu erklären bzw. sich mit ihrer ablehnenden Entscheidung durchzusetzen.

Beispiel 2: CI wird ‚vergessen‘

Wir sind in einer Vorschulklasse zu Besuch. Ein Mädchen hat schwerhörige Eltern und ist seit 1 Jahr operiert. Die Lehrerin meint, „die Mutter macht die Gebärde“. Das Kind spricht überhaupt nicht, gebärdet sehr zögernd und wenig. Beim Morgenkreis stellt die Lehrerin fest, dass sie „ihr CI nicht anhat“. Es folgt ein langwieriger Prozess der Abklärung, an dem die Schülerin sich nur mit Nicken und Kopfschütteln beteiligt. Es ist – zumindest für uns Beobachterinnen – eindeutig, dass das Mädchen versucht zu vermeiden preisgeben zu müssen, ob ihr CI kaputt ist, zu Hause vergessen wurde, in der Tasche ist oder wo es sich sonst wo befinden könnte. Die Lehrerin findet schließlich heraus, dass das CI in der Garderobe in der Jackentasche steckt. Während die Lehrerin es ihr ans Ohr appliziert, meint sie zu uns, dass das Mädchen „es vergessen“ habe. Sie sagt zur Schülerin, dass es

*hoffentlich nicht drückt und zu uns, das verstehe sie, „in der Früh ist das immer lästig.“
(Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 41)*

Beispiel 3: CI wird von Jugendlichen abgelegt

Zu Gast bei jugendlichen SchülerInnen erfahren wir von den LehrerInnen, dass nicht alle SchülerInnen ihr CI akzeptieren: „Dann gibt’s die, die sich selber dagegen entscheiden. Der [Schüler] hat es selber abgelegt.“ Der erzählende Lehrer gebärdet: VOM-OHR- WEGSCHMEISSEN. (LehrerInnen-Nachgespräch 13)

Ein weiterer Aspekt von Selbstbestimmung betrifft die Frage welche Funktionen und Rollen Betroffene in ‚ihrem‘ Bildungssystem haben? Ob und inwieweit sind selbst Gehörlose/Hörbehinderte prägend, entscheidend, aktiv im pädagogischen Alltag und sind sie bei den richtungsweisenden Entscheidungen beteiligt, einbezogen oder maßgeblich tätig? Wie ist der Status der gehörlosen/hörbehinderten KollegInnen (falls es welche gibt) an Schulen: Sind sie Betroffene, ExpertInnen, InformantInnen?

Der ehemalige Leiter des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung brachte es in den 1980ern entgegen bestehender Praxis und Regelungen zustande, zwei seiner ehemaligen SchülerInnen, die den Wunsch hatten, Lehrerinnen zu werden, in pädagogischen Ausbildungen unterzubringen. Sein konkretes Anliegen war sowohl ein sprachliches als auch ein pädagogisches:

„Damit eine niveauvolle Verwendung der Gebärdensprache in die Schulen kommt. (...) Gegen große Widerstände des bmbwk habe ich zwei Hörbehinderte, die beide Fachmatura hatten, in die PädAk einschleusen können. Da bin ich an die Grenze des Amtsmisbrauches, da ich mich schriftlich verpflichten musste, dass ich bei Abschluss sofort für die Anstellung Sorge... (...) Mir war wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sozusagen Identifikationsfiguren bekommen und dass man nicht sagt: Ja es ist möglich, aber tatsächlich gibt’s es nicht.“ (Koskarti, Interview)

Soweit uns bekannt ist, haben seither insgesamt erst 7 gehörlose Frauen in Österreich eine LehrerInnenausbildung abgeschlossen. Bis vor kurzem war der reguläre Zugang zum Lehrberuf verschlossen, erst seit 2005 dürfen auch behinderte Menschen ohne Ausnahmeregelungen Lehramtszeugnisse erwerben. Eine der gehörlosen PädagogInnen ist ausgewandert, drei sind im aktiven Dienst einer Schule stehend, eine ist karenziert und arbeitet in der Gehörloseninteressensvertretung und als Universitätslektorin, eine arbeitet in der Erwachsenenbildung. Und eine Junglehrerin wartet (Stand August 2007) seit fast zwei Jahren darauf, dass sie als Lehrerin zu arbeiten beginnen darf. Die Gehörlosenschule in ihrem Bundesland hat offenbar kein besonders großes Interesse an ihr.

Es gibt noch weitere gehörlose/hörbehinderte KollegInnen (ca. 5), die allerdings erst im Erwachsenenalter anfangen ÖGS zu lernen, also nicht annähernd muttersprachliche Kompetenz haben.

Ein Hörbehinderter, der zunehmend schwerhörig wurde und sich daher umschulen ließ, ist als Stützlehrer tätig. Er ist nicht ÖGS-kompetent.

Eine zugewanderte gehörlose Lehrerin wartet derzeit darauf, dass ihre Zeugnisse nostrifiziert werden, sodass sie offiziell an der Gehörlosenschule, wo sie derzeit als extern finanzierte Hilfskraft eingesetzt wird, zu arbeiten beginnen kann.

Eine Handvoll gehörloser Frauen sind schließlich als so genannte ‚Native Signer‘ in den Gehörlosenschulen des Landes beschäftigt. Sie arbeiten als pädagogisches Personal, sind jedoch in Bezug auf Status, Mitbestimmung, Bezahlung etc. keine LehrerInnen.

Die Wichtigkeit von gehörlosen bzw. gebärdensprachkompetenten, also zweisprachigen, PädagogInnen wird sowohl in der Fachliteratur als auch von PädagogInnen beschrieben und besteht auch in Österreich:

„There is a need for greater numbers of deaf language models in the classroom, and such models should demonstrate bilingual fluencies. Hearing individuals in the classroom also need to demonstrate bilingual fluencies, and higher expectations for sign language skill can only enhance access to information in the classroom and language abilities of children with hearing loss.“ (Marschark et al. 2002:228)

Bezüglich der Frage, wie viele gehörlose oder hörbehinderte LehrerInnen es im Kollegium gibt und wie viele davon ÖGS-kompetent sind, konnte in der schriftlichen Befragung der SchulleiterInnen keine Klarheit gewonnen werden, siehe Tabelle 4:

	Wie viele gehörlose/hörbehinderte LehrerInnen haben Sie im Kollegium? Wie viele von diesen sind ÖGS-kompetent?
Wien	<i>keine Antwort</i>
Salzburg	„1“
Tirol	„3 Native-Speaker (alle 3)“
Vorarlberg	„2 Lehrerinnen - beide nicht ÖGS-kompetent“

Tabelle 4: Schriftliche Angaben der SchulleiterInnen über Gebärdensprachkompetenz und Anzahl gehörloser/hörbehinderter KollegInnen an der eigenen Schule

Diese SchulleiterInnen haben offenbar einen anderen Wissenstand als ihre LehrerInnen, denen in der Fragebogenerhebung die selbe Frage gestellt wurde, siehe Tabelle 5:

	Wie viele gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben Sie?	Wie viele von diesen sind ÖGS-kompetent.
Wien	1 Pädagogin ist der Meinung dass sie 1-2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen hat. 19 sind der Meinung, dass sie 3-4 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben. 1 Pädagogin ist der Meinung, dass sie 5-6 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen hat.	Es glauben 14 LehrerInnen am BIG, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind, 2, dass „die meisten“ es sind, 1 meint „einige“ und 2 wissen es nicht.
Salzburg	1 Pädagogin ist der Meinung dass sie keine gehörlose/hörbehinderte KollegInnen hat. 8 sind der Meinung, dass sie 1-2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben. 2 PädagogInnen sind der Meinung, dass sie 3-4 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben und jeweils 1, dass es 5-6 bzw. mehr als 6 sind.	Es glauben 6 Pädagoginnen, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind und 3, dass „die meisten“ es sind.
Tirol	Von den antwortenden Personen im Kollegium der Gehörlosenschule glauben 5 Personen, dass sie 1-2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben.	Es glauben 4 LehrerInnen, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind.

Tabelle 5: Schriftliche Angaben von LehrerInnen an Gehörlosenschulen über Zahl der gehörlosen/hörbehinderten KollegInnen und deren ÖGS-Kompetenzen

Eine gesicherte Klärung der Frage, wie viele selbst gehörlose/hörbehinderte, Deutsch und ÖGS-kompetente, also zweisprachige, PädagogInnen an Gehörlosenschulen Österreichs tätig sind, ist nicht möglich, da offenbar alle schriftlich befragten Einzelpersonen aus Schulkollegien einen unterschiedlichen Informationstand (oder Verständnis) haben und SchulleiterInnen keine exakten Angaben machen konnten/wollten.

Ergänzend möchten wir unsere Eindrücke zur personellen Situation, die sich aus den Beobachtungen und Gesprächen ergaben, zusammenfassen:

- An der Wiener Schule sind aktiv 3 gehörlose Lehrerinnen mit guter ÖGS-Kompetenz tätig.
- In Salzburg arbeitet eine hörbehinderte Lehrerin, die als Erwachsene ÖGS lernte und eine noch-nicht nostrifizierte Gehörlose aus dem Ausland. Außerdem sind hörende drei Frauen mit Dolmetschausbildung - also sehr guten ÖGS-Kompetenzen - als LehrerInnen tätig.

- In Tirol trafen wir eine hörbehinderte Lehrerin, die ebenfalls im Erwachsenenalter erstmalig Kontakt zur ÖGS-Gemeinschaft suchte und seither hat. Im Unterricht wird hier ausschließlich LBG eingesetzt.
- In Vorarlberg entspricht unser Eindruck der obg. Angabe: keine Lehrperson an dieser Schule ist voll ÖGS kompetent.

Keine Gehörlosenschule wird von einer gehörlosen/hörbehinderten Person geleitet. Soweit wir wissen ist auch an anderen leitenden Positionen im Bildungswesen niemand Gehörloser/Hörbehinderter - auf jeden Fall kein/e GebärdensprachbenützerIn - tätig.

Inwieweit gehörlose ExpertInnen zugezogen werden, wenn entscheidende Reformen geplant, Lehrpläne neu geschrieben werden usw., ist fraglich. Die einzige Gehörlose/Hörbehinderte mit einem Magister in Pädagogik wurde vom bm:ukk nicht eingeladen, als der Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose neu konzipiert wurde (Information ÖGLB). Wenn auch andere gehörlose/hörbehinderte Personen fallweise eingeladen waren, so erachten wir den Verzicht auf die Mitarbeit und Expertise dieser doppelt qualifizierten Betroffenen als Versäumnis.

Es ist anzunehmen, dass in Bezug auf Identifikationsmöglichkeiten und positives Selbstbild von SchülerInnen auch solche LehrerInnen, die offen sichtbar ihre Hörgeräte tragen und sich mit ihrer Identität auseinandergesetzt haben bzw. ihre Gehörlosigkeit offen und selbst bewusst leben, höchstwahrscheinlich um ein vielfaches wertvoller sind als die wissenschaftlich bestinformierte Beratung oder Betreuung. Die folgende Aussage einer langjährig tätigen Erzieherin, die seit kurzem selber 50 und 80 dB Hörverlust hat und Hörgeräte trägt, zeigt, dass viel Einfühlungsvermögen durch Selbsterfahrung entsteht. Sie meint, jetzt kann sie durch ihre Hörbehinderung die Kinder, die sie betreut, viel besser verstehen, z.B. wenn die Hörgeräte nicht richtig eingestellt sind und „was für ein Stress das ist“. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 26)

Ramsey (2004) weist explizit darauf hin, dass es nicht Gehörlosen/Hörbehinderten vorbehalten ist, adäquate Unterrichtsmittel zu verwenden, sondern auch hörende LehrerInnen exzellente GehörlosenpädagogInnen sein können, wenn sie sich bei gebärdenden, gehörlosen LehrerInnen Unterrichtsstrategien anschauen:

“Since teaching and learning occur through the medium of language, in activities created over time in the cultural setting of schools, the cultural solutions of Deaf people have a role in education. Hearing teachers and parents are not destined to be foreigners to Deaf culture. The language socialization, language use, and instructional discourse patterns of Deaf people are critical places to look for ways to make contact with deaf students and help them learn. Many of these patterns rest on knowledge of ASL. But good teaching practices that reach deaf children and serve their learning needs can be adopted by ASL-signing hearing people (see Ramsey und Padden 1998; Humphries und MacDougall 2000).” (Ramsey 2004:56f)

Ramseys Beobachtung, dass gehörlose, gebärdende LehrerInnen auch für ihre KollegInnen eine äußerst wichtige Ressource darstellen, wurde von vielen LehrerInnen im Gespräch mit uns bestätigt. Der Wunsch nach mehr Anwesenheit dieser bilingualen gehörlosen Pädagogin wird von der folgenden Schulleiterin klar im Hinblick auf SchülerInnen *und* LehrerInnen formuliert:

„Und es würde den Kindern gut tun. Und es würde auch den Lehrern gut tun, weil dann ein gehörloser Erwachsener da ist, den man auch wieder anzapfen kann. So im Sinne von, Fragen, wie wird etwas gebärdet, aber auch, die eigene Gebärdenkompetenz zu perfektionieren. Weil ja dann auch Austausch stattfindet.“ (Schulleiterin, Interview)

Der Status der wenigen gehörlosen/hörbehinderten PädagogInnen ist nach unseren Beobachtungen von Schule zu Schule sehr verschieden. Bis auf eine Person, die von allen interviewten KollegInnen und der Schulleiterin als „Segen“ bezeichnet wurde, wurde keine in den Interviews besonders oft genannt oder von den hörenden KollegInnen als wichtige Ansprechperson dargestellt. Die Hervorhebung der einen Lehrerin ist (neben ihrer Persönlichkeit) wohl der Tatsache zuzuschreiben, dass sie ausgebildete Lehrerin ist und Gebärdensprache auf höchstem Niveau verwendet, sowie gehörlosenkulturell voll verankert ist. Daher kann sie wirklich als Vorbild gesehen werden, was sowohl die Schulleiterin als auch ihre KollegInnen schätzend anerkennen.

An dieser Schule gibt eine eindeutig wahrnehmbare ‚Kompetenzhierarchie‘ in Bezug auf ÖGS, in der alle LehrerInnen, auch die hörenden, gereiht sind:

„Aber ich gebärde ganz, ganz gehemmt, wenn da eine [Name der Kollegin] daneben steht, also die das so gut kann. Weil da sehe ich ununterbrochen: Also was macht sie denn schon wieder? Verdreht die Grammatik und so weiter. Aber ich kann es nicht besser. (...) also da habe ich das Gefühl, also ich stehe da unten irgendwo und da oben stehen die gebärdenkompetenten Leute, die einfach die Begabung haben, das viel besser kapiert zu haben (...)“ (Interview 18)

Die folgende Lehrerin, die seit Jahren ÖGS-Kurse besucht und vollkommen von der Wichtigkeit dieser Sprache überzeugt ist, hat für sich die Konsequenz gezogen, dass sie nur mehr gemeinsam mit ‚Native Signern‘ arbeiten will. Das entlastet sie vom Druck und bringt den SchülerInnen deutlich sichtbar mehr.

„ (...) wir jetzt haben, da sitzen zwanzig Lehrer drinnen, die alle wissen: Ich kann die Gebärdensprache nicht so (...) Und ich werde es auch nicht können so, weil ich kann es einfach nicht. Ich komme über den Schritt nicht hinaus. Und man würde ihnen ganz, ganz viel abnehmen, wenn man ihnen sagt: ‚Okay, du musst die Grundsätze kennen. Aber du musst dich damit auseinandersetzen jetzt mit dem Native Signer, der in der Klasse drinnen ist, und mit dem musst du mitlernen.‘“ (Interview 18)

Sie schlägt die Doppelbesetzung mit hörenden und gehörlosen PädagogInnen überhaupt als Modell vor. Sie ist jedoch der Meinung, dass es eine *hörende* Klassenlehrerin sein muss und der gehörlosen Pädagogin nur eine unterstützende Funktion und Rolle zukommen kann, weil

„(...) eine gehörlose Lehrerin einfach ganz viele Dinge nicht so mitkriegt. Also es fehlen dann schon Aspekte. Also es fehlt dann das Musikalische, es fehlt vielleicht auch das Bildnerische, es fehlt das Aufsatztechnische, weil es ist ja nicht so, dass alle Hörenden schon gleich gut Aufsatz schreiben, sondern also man braucht dann schon also eine andere Ebene auch. Oder auch jemand der hört.“ (Interview 18)

Auf die Idee, dass es an den Rahmenbedingungen liegen könnte, die bestimmen, ob und wie selbst gehörlose Personen KlassenlehrerInnen sein können und die Qualifikation für diese Tätigkeit tatsächlich *nicht* an der personeninhärenten Kompetenz des *Hörenkönnens* liegt kommt sie nicht. Es ist wohl noch viel Bewusstseinsarbeit notwendig, bis hörende LehrerInnen an Gehörlosenschulen Positionen von ZweitlehrerInnen oder BegleitlehrerInnen oder FachlehrerInnen einnehmen und die Haupttätigkeit einer gehörlosen Kollegin überlassen.

In anderen Schulen bzw. SPZen und auch Kindergärten, haben die ÖGS-Deutsch bilingualen und vor allem die selbst gehörlosen Personen nicht den Status, der ihnen aufgrund der Zusatzkompetenz eigentlich zustünde. Der Wert gehörloser LehrerInnen ist nicht deutlich und bilinguale GebärdensprachlerInnen wurden uns gegenüber nicht als besondere Ressource positiv hervorgehoben. Oftmals sind sie nur stundenweise eingesetzte „AssistentInnen“, „Native Signer“, „Hilfpersonal“. In diesen Kontexten schien uns, dass die zweisprachigen gehörlosen/hörbehinderten LehrerInnen im Schulalltag „untergehen“, sich anpassen, nur zögerlich auf Dolmetschung der Konferenzen bestehen. Aus der Sicht der Betroffenen klingt das so: Andere LehrerInnen „haben Respekt für Gebärdensprache, aber da ich die einzige gehörlose Lehrerin bin, vergessen sie es oft.“ (LehrerInnen-Nachgespräch 20). Die Möglichkeit, sie als Vorbilder und ExpertInnen zu nützen, wird nicht wahrgenommen.

Auch hörende Menschen können wichtige zielgruppenspezifische Erfahrungen mitbringen oder sich aneignen, zum Beispiel wenn sie mit gehörlosen Eltern oder Geschwistern aufwuchsen. Einer der Interviewten hat familiäre Hintergründe mit gehörlosen Menschen und bewertet das für seine berufliche Tätigkeit als äußerst wichtige Erfahrung, die ihn in vieler Hinsicht verständnisvoller gemacht hat.

„Ich weiß selber, wie das ist. Ich weiß wie das ist, wenn ein Geschwister neben mir sitzt, und ständig fragt: ‚Was sagt er, was sagt der im Fernsehen.‘ Und alles wissen will. Und es ist einfach eine Umstellung, ob in einer, auf einer Weihnachtsfeier von der Familie und so, ob, ob da die gehörlose Schwester oder Bruder dabei ist oder nicht. das ist ein Unterschied. Und, und bei uns wird es akzeptiert und natürlich auf das Rücksicht genommen, aber bei vielen eben nicht.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Allerdings, so sagt er, begriff er das was ihm als Kind und Jugendlichen lästig war, erst als junger Erwachsener. Seine gehörlosen Geschwister haben ihn geprägt:

„(...) Und das es einfach, nicht lästig sein darf, wenn sie hundert Mal fragen ‚Was?’ und das es förderlich ist für die Sprache, wenn sie hundert Mal wissen wollen, warum ist das so und warum schreibt man das so und wieso, wieso ist das so. Das war schon ein Vorteil, dass ich das selber erlebt habe und natürlich ich zwei Geschwister gehabt habe, wo sehr engagiert waren, wo mir ständig gesagt haben, was sie wollen. Vor allem die Schwester, die hat nie aufgegeben, bis sie es gewusst hat, da war der Kampf, besser man erklärt es gleich, weil sie hört sowieso nicht auf und will es wissen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Zahlreiche PädagogInnen sind der Meinung, dass es für sie und ihre KollegInnen sehr wichtig wäre, regelmäßigen Kontakt mit gehörlosen Erwachsenen zu pflegen. Nur derart bekämen sie ein Gefühl dafür, was aus ihren SchülerInnen werden könnte, was Gehörlose wollen, die schon ihre Interessen benennen und vertreten und wie ÖGS als nicht-restringierte Erwachsenensprache beschaffen ist. Manche PädagogInnen gingen das Thema offensiv an und kümmerten sich im eigenen Interesse um den Kontakt und den Austausch:

„Ich bin in Gebärdenkurse gegangen, mehrere Jahre, und bin dann immer sehr unbefriedigt dann hinausgegangen, weil das überhaupt nicht das getroffen hat was ich brauche, gell? Irgendwann hab ich dann das so, ja, erreicht gehabt, dann hab ich immer gedacht: Ich brauch irgendwie was für Schule, einen anderen Wortschatz und so weiter. Dann hab ich das lassen und dann hab ich einfach über die Kontakte mit den Gehörlosen halt mehr aufgesaugt, gell?“

Interviewerin: Mit gehörlosen Erwachsenen?

„Ja.“

Interviewerin: Das heißt, du hast den Kontakt gesucht mit gehörlosen Erwachsenen.

„Ja.“ (Interview 15)

Laut Bouvet (1990) ist diese Praxis nicht nur als Kompetenzen aufbauende Strategie für die LehrerInnen von großer Wichtigkeit, sondern für die inneren Bilder, die diese LehrerInnen von ihren gehörlosen SchülerInnen haben:

“But how can we possibly know a child – any child – if we can’t imagine who he or she might be in the future? Knowing deaf adults would seem central to getting to know deaf children as they really are. To ignore deaf adults is to ignore deaf children.” (Bouvet 1990:88)

Diese Strategie, sich selbstständig einen Weg zu gehörlosen Erwachsenen zu finden, wählen jedoch offenbar nur wenige, sehr engagierte oder offene LehrerInnen. Eine dieser LehrerInnen kann sich die Vermeidungsstrategien ihrer KollegInnen nur so erklären:

„Das ist ja auch ein Riesenproblem bei uns am Haus. Wie viele Lehrer haben Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen? Ich glaub, ganz wenige, (...) die fürchten sich teilweise vor erwachsenen Gehörlosen, weil sie sagen: Ich versteh nix. Also ein Gehörlosenpädagoge, der mit erwachsenen Gehörlosen zusammentrifft ist nervöser teilweise, wie wenn ich, wie wenn ein Unbehelligter mit einem gehörlosen Erwachsenen zusammentrifft. (...) die Angst ist da, eben dieses Nichtverstehen zugeben zu müssen, einmal umgekehrt. Zum Beispiel, wenn sie eine Runde sehen, mit gehörlosen Erwachsenen, und die gebärden sich da weg

und ein Lehrer steht daneben, dann fühlt sich der genauso unangenehm wie einer, wie ein Gehörloser halt bei den Hörenden. Und das ist, und ein Lehrer, das ist für einen Lehrer, der Gehörlosenpädagoge auch noch ist, doppelt schlimm, eigentlich.“ (Interview 11)

Diese Aussagen weisen auf die große Bedeutung von Kursangeboten mit gehörlosen LeiterInnen hin, da hier LehrerInnen die Möglichkeit haben, in geschütztem Rahmen Scheu abzubauen, Kommunikationsroutine zu entwickeln und sich in einer lernenden Position mit dem „Anderssein“ und den kommunikativen Besonderheiten der Situation mit einem hörenden und einem gehörlosen Gesprächspartner beschäftigen.

Die Schulpraxis in Österreich ist gegenwärtig dergestalt, dass hörende Menschen zu wissen scheinen, was für Gehörlose/Hörbehinderte richtig und gut ist. Dies betrifft vor allem und mit schwerwiegenden Konsequenzen die Frage der Sprachkompetenzen. Wie in Kapitel 5.2 zum Thema „Negation“ geschildert, stehen oftmals Ideologien und grundsätzliche Ansichten der Schulleitung der Wahrnehmung eines Kindes und seiner Bedürfnisse im Weg. Kindlicher Einsatz von ÖGS wird verleugnet oder umgedeutet, die kindliche Wahl der Spontansprache in Pausensituationen wird nur an manchen Schulen respektiert und als pädagogisch relevanter (und bindender!) Hinweis angesehen. Wir sind der Meinung, dass die Bedürfnisse der Kinder über die Schulphilosophie gestellt werden sollten. Nur so kann sichergestellt werden, dass auch SchülerInnen, die aufgrund ihres Alters noch nicht abstrahieren und explizit wünschen oder einfordern können, was sie brauchen, ein Chance haben, ‚gehört‘ zu werden. Und wir sind der Meinung, dass es einen klaren Kriterienkatalog braucht, damit diese Bedürfnisse jenseits von Ideologien wahrgenommen werden können. Das bedeutet, dass das Recht auf sprachliche Selbstbestimmung auch von noch nicht mündigen Menschen geachtet wird.

Es muss resümierend festgestellt werden: Selbstbestimmung ist in der österreichischen Gehörlosenpädagogik kein Grundprinzip und kein angestrebtes Ziel. Darüber hinaus gibt es keine bildungspolitischen Maßnahmen als Reaktion auf die Tatsache, dass es an bilingualen Sprachvorbildern mangelt.

Galic' (2006a) Analyse der ethischen Aspekte von Gehörlosenpädagogik weist zunächst darauf hin, dass die traditionelle Gehörlosenpädagogik ihre Diskussionen von Konzepten und Methoden „überwiegend aus der Perspektive Hörender“ (Galic 2006a:257) führt. Es ergibt sich eine grundlegende Schwierigkeit, wenn Mehrheiten über Anliegen von Minderheiten entscheiden. Die Dominanz einer Mehrheitsgesellschaft wirkt sich selbstverständlich auf die Pädagogik und ihre AkteurInnen aus. Die Auswirkungen sollten kritisch beleuchtet und bewusst gemacht werden. Übertragen auf das Gehörlosenbildungswesen ist zu diskutieren, woraus dieses seine Legitimität bezieht und welche Machtstrukturen vorherrschen, dass es ohne gehörlose Menschen in leitenden

Positionen auskommt. Die Bildungseinrichtungen und Lehrpläne sind in der derzeitigen Form eindeutig ersichtlich und nicht von Betroffenen mitgestaltet⁵⁰, der Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft ist nicht strukturell verankert und Feedback derselben wird nicht gesucht bzw. absichtlich missgedeutet (siehe Aussagen des Zentrumsleiters zur angeblichen Forderung des ÖGLB, *nur* und *überall* sei ÖGS zu lernen, Kapitel 8).

Inwieweit können hörende Menschen ExpertInnen für Gehörlosenangelegenheiten sein? Überdenkenswert erscheint als Korrekturmaßnahme, ob leitende Positionen im Gehörlosenbildungswesen von oder unter Mitwirkung von gehörlosen/hörbehinderten Personen wahrgenommen werden sollen. Es ist weiters zu hinterfragen, welche impliziten Botschaften SchülerInnen vermittelt werden, wenn Betroffene im Gehörlosenbildungswesen keine entscheidenden oder kontrollierenden Funktionen innehaben. Bouvet (1990) versteht dieses Problem des Ausschlusses der Gehörlosengemeinschaft in einer historischen Perspektive mit sehr konkreten pädagogischen Auswirkungen:

“Professionals have been encouraging this separation between deaf children and deaf adults for decades now. The deaf adults whom professionals today dismiss as ‘yesterdays deaf’ are the same children who passed through their very hands not so long ago.

Just like other hearing people, professionals try to negate deafness completely, fleeing from a reality they find too unsettling because it might require that they re-examine their own way of communicating and speaking.

As a result, parents do not receive any support toward accepting their child’s handicap. Instead, they are led along a course of education that in the long run turns out to be disastrous in that it completely negates their deaf child, whose difference and true identity go unacknowledged.” (Bouvet 1990:115f)

9.3.3 Empowerment als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration

Es ist nachvollziehbar, dass eines der Ziele von Gehörlosenpädagogik darin gesehen wird, gesellschaftliche Integration und Teilhabe zu ermöglichen. Dies ist im Interesse aller. Allerdings gibt es unterschiedliche Ansichten darüber, wie und mit welchen Mitteln, ‚Integration‘ erreicht werden kann und soll.

Marschark et al. (2006) weisen darauf hin, dass auch hier die Hoffnung neuerdings auf die Technik gesetzt wird nämlich, dass

„(...) einhergehend mit der etwas überstürzten Einführung des Cochlea-Implantats in vielen Ländern die Behauptung, Implantate würden entscheidend zur Verbesserung der sprachlichen Entwicklung (rezeptiv wie expressiv) beitragen, schon einige Jahre aufgestellt wurde, bevor Beweise für diese Behauptung vorlagen. Zurzeit sehen wir eine ähnliche Situation in Bezug auf die Auswirkungen des Cochlea-Implantats auf die schulischen und beruflichen Leistungen.“ (Marschark et al. 2006:496)

⁵⁰ Und auch bei der Neukonzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose war die pädagogisch qualifizierte Interessensvertreterin des ÖGLB nicht zur Mitarbeit eingeladen.

Jankowski (1997) ist der Ansicht, dass nicht der Versuch, Gehörlosigkeit/Hörbehinderung möglichst wenig störend zu machen oder wegzuthrapieren zu gesellschaftlicher Teilhabe führen kann, sondern gesunde Selbstbilder und eine klare Identität:

“Respecting Deaf people also means valuing their views and their experiences, and consequently trusting them in leading their own community. And if Deaf people are trusted to create environments where other Deaf people are allowed to maximize their abilities and to accept their Deaf identity, the self-image that develops is far more healthy. People with healthier self-images are more likely to relate well to other people. Thus, Deaf people who are brought up in positive environments where their Deaf identity is valued are likelier candidates for full and equal participation in the public sphere.” (Jankowski 1997:172)

In der Übersetzung ins schulische Feld bedeutet das unter anderem, dass Menschen, die mit Minderheiten pädagogisch arbeiten, ein Mindestwissen über die Diskriminierungsgeschichte derselben und ihre Positionierung in der Mehrheitsgesellschaft, sowie historisches Wissen über pädagogische, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen der Minderheitengruppe haben sollten.

Dadurch können – weit über die eigene Dienstzeit hinaus bestehende – Dynamiken besser verstanden und Bedürfnisse besser eingeschätzt werden, bzw. Klarheit darüber erlangt werden, wo wie und warum Empowerment angestrebt werden kann und soll. Wir halten es eigentlich für eine Grundvoraussetzung pädagogischen Arbeitens mit Minderheitsangehörigen, dass LehrerInnen identitätsrelevante Aspekte bekannt sind.

9.3.4 Kultur der Inklusion und Inklusion von Kultur?

Das Konzept der Inklusion entstand aus der Notwendigkeit, gegenwärtige schulische Integrationspraxis wieder klar von den tatsächlichen Idealen des Integrationsgedankens abzugrenzen bzw. wurden diese Ideale verändert und um wichtige Dimensionen erweitert. Bei „**Inklusion geht es darum, alle Barrieren in der Bildung und Erziehung für alle SchülerInnen auf ein Minimum zu reduzieren.**“ (Boban und Hinz 2003:11). Da Inklusion nicht bei den ‚anderen‘, ‚abweichenden‘ und ‚besonders zu fördernden‘ SchülerInnen ansetzt, sondern ein adäquates Umfeld für *alle* gestalten will, gibt es keine speziell auf gehörlose/hörbehinderte Menschen zugeschnittenen Inklusionskonzepte. Klar ist, dass Inklusionskriterien für jeden Menschen in der Umsetzung andere Aktivitäten/Anpassungen/Änderungen bedeuten. Inklusion betrifft in seinem Kern das Ziel *eine* Schule, *ein* Schulsystem für alle zu schaffen. Tatsache ist, dass diese Kultur der Inklusion in Österreichs Bildungswesen absolut nicht herrscht und strukturelle und systemische Rahmenbedingungen die Einführung eines solchen derzeit völlig unmöglich erscheinen lassen.

Anzunehmen ist jedoch, dass - abseits des Zieles, überall Unterrichtsbedingungen zu schaffen, die für alle angemessen sind - zumindest in den Sonderschulen für Gehörlose für

diese Zielgruppe angemessene Rahmenbedingungen und Alltagspraxen herrschen. Wir stellten jedoch im Rahmen dieses Forschungsprojektes fest, dass auch *in* Spezialeinrichtungen für gehörlose SchülerInnen nicht immer auf dieselben zugeschnittene Settings gegeben sind (siehe auch weiter oben „Zielgruppenadäquater Umgang“). Auch die folgende Beschreibung zeigt, noch einmal, dass sogar an Speziialschulen für Gehörlose dem Thema Inklusion – so absurd es anmuten mag – dringendst mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Die Schülerin wirkt sehr viv, hat einen strahlenden, offenen Blick und nimmt freundlich alles wahr, was um sie herum geschieht. Sie ist gehörlos, neu in der Klasse und wird laut ihrer Lehrerin erst „ausgetestet“. Wir beobachten, wie sie ganz offensichtlich versucht, möglichst überall immer mitzumachen und mitzukommen. Als die Kinder ein Lied singen, das sie schon kennen, macht sie - freundlich, aber etwas unsicher ständig auf die anderen schauend - stumm ihre Lippen auf und zu. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 35)

Hauptperson dieser Beobachtung ist nicht etwa ein einzeln integriertes gehörloses Mädchen in einem hörenden Schulkontext, sondern sie ist Schülerin an einer Gehörlosenschule.

Wir stellten fest:

- dass nicht alle Gehörlosenschulen akustische und visuelle Pausenklingeln und Feueralarme haben;
- Schulgebäude nicht immer der visuellen Kommunikation entsprechend angelegt sind und Blickkontakt über größere Distanzen verunmöglichen;
- mannigfaltige Minimallösungen, Nicht-Lösungen und schlechte Ersatzlösungen auf allen Ebenen (räumlich, technisch, personell,...) durch Ressourcenknappheit bedingt sind;
- vielfach umfassendes Verständnis von Gehörlosigkeit fehlt und gehörlose/hörbehinderte Personen einfach auf einzig das Defizit reduziert wird;
- Lebenskonzepte von Menschen mit Hörbehinderungen in totaler Verdrängung von gesellschaftlicher Diskriminierung kommuniziert werden;
- statt dessen jede Art des schulischen und gesellschaftlichen ‚Scheiterns‘ entweder auf die Hörbehinderung geschoben wird oder mit der mangelnden Anpassung (= Verwendung der ÖGS) und Intelligenz der Kinder/Jugendlichen erklärt wird;
- LehrerInnen die kommunikativen Bedürfnisse ihrer SchülerInnen ignorieren, übersehen, nicht bemerken, nicht verstehen, nicht erwidern können;
- die meisten SchülerInnen und LehrerInnen an Gehörlosenschulen nicht barrierefrei miteinander kommunizieren können, weil beide – aber öfter die LehrerInnen - nicht ausreichend ÖGS beherrschen;

- das Lautsprachenlernen eine übergeordnete Stellung vor dem Wissenserwerb einnimmt;
- Deutsch als wertvoller, wichtiger und als Zielsprache erachtet wird und daher hierarchisch über die ÖGS gestellt wird, was sich auf deren Benennung, das Ausmaß ihres Einsatzes und das Ernstnehmen von Ausbildungsnotwendigkeit für LehrerInnen auswirkt;
- zum Teil in völliger Ignoranz von gehörlosenkulturellen Regeln und Besonderheiten agiert wird.

Besonders auffallend ist der Mangel an positiven Identifikationsmöglichkeiten für gehörlose Kinder und Jugendliche, die Absenz von sowohl *Gehörlosenkultur* als auch bilingualer Kultur an Gehörlosenschulen. Kultur ist hier in zweierlei Bedeutung gemeint:

Als Zugehörigkeit und Kompetenz: Manche AutorInnen sind der Meinung, dass *alle* gehörlosen Kinder prädestiniert bikulturell seien:

“All deaf children are thus destined to become bilingual and bicultural. They become *bicultural* in that they belong to two different communities – deaf and hearing – each of which has its own culture, that is, its own way of seeing things and its own values to live by.” (Bouvet 1990:133 Hvh.i. O.)

Und als Ressource von kulturell gehörlosen LehrerInnen:

“What does culture have to do with the education of students who are deaf or hard of hearing? Watch a skilled Deaf teacher teach English idiomatic expressions to another Deaf person, child or adult. Ask Deaf adults about their favourite teachers, and you will hear about at least one Deaf teacher who explained something about English in a clear way, who taught strategies for reading comprehension, or who explained how to use a library. Irrational rumors to the contrary, the culture of Deaf people does not want to trap deaf children – only to offer them strategies so they can learn, use, and improve upon the innovations of history to make living in the world possible. Look for Deaf innovations to the problems of learning and development as well as information on language structures, discourse patterns, teaching strategies, the values about English, and hearing people and the larger culture, and that is where you will find Deaf culture’s role in education.” (Ramsey 2004:57)

Wie auch immer man zu Bouvets Begriff der differierenden „Kultur“ stehen mag, so wurde aus den vielfältigen Beschreibungen von österreichischen PädagogInnen als auch aus der Fachliteratur deutlich, dass sowohl gehörlose wie auch schwerhörige und Cochlea implantierte Kinder immer Erfahrungen des ‚Andersseins‘ machen. Sie erleben in Bezug auf ihre Hörbehinderung verschiedene soziale Umfelder, unterschiedlich angemessene Rahmenbedingungen und sehr große Varietät in der Verständlichkeit von Kommunikation. Außerdem erleben sie in vielerlei Hinsicht mit ihren nicht ausreichend kompetenten LehrerInnen *keine* oder holprige Kommunikationsversuche.

Inklusion und inklusive Unterrichtspraxis hat für gehörlose SchülerInnen daher unter anderem die zentrale Bedeutung der bikulturellen und bilingualen Qualität, um sie für ihre Lebensrealität zu rüsten:

“While not making value judgments about either culture, we must nonetheless recognize their existence as two distinct sociological realities. One of the most striking cultural differences between the two communities is their respective modes of linguistic communication. For deaf children being bicultural means being *bilingual*. They must be able to wield different languages depending on the situation they find themselves in.” (Bouvet 1990:133f, Hvh.i. O.)

(Zu den Grundprinzipien von bilingual-bikulturellen Unterrichtskonzepten siehe Appendix A). Eine Voraussetzung inklusiver Schulpraxis wäre es, selbst betroffenen LehrerInnen Platz zu machen (siehe dazu Kapitel 11). Eine Kultur der Inklusion im Gehörlosenbildungswesen, so wird hier deutlich, würde vor allem die Inklusion von (vielerlei Bedeutungen von) *Kultur und Sprache* voraussetzen.

9.4 Bilingualer Unterricht mit Deutsch und ÖGS

*Interviewerin: Bist du mit Lautsprache oder Gebärdensprache aufgewachsen?
„[lacht] Als Kind, mit anderen Gehörlosen, habe ich nur gebärdet, wenig geredet. In der Schule mussten wir natürlich reden, aber in der Freizeit haben wir nur gebärdet. Ich bin mit 3 Jahren ertaubt, ich habe mit Gehörlosen nur gebärdet, mit Hörenden natürlich über Lautsprache kommuniziert. (Interview 30)*

Leonhardts (2002) Verständnis von „Hörgeschädigtenpädagogik“ ist ein gleichermaßen beschreibendes wie gestaltendes, im Sinne eines sowohl allgemeinen als auch angewandten Wissenschaftszweigs. Sie führt weiter aus, dass die Hauptakzente sowohl der Forschung als auch der Praxis auf ‚hörerichtetem‘, also monolingual deutschem, Spracherwerb und ‚bilingualer Erziehung‘ lägen und meint:

„Es wäre wünschenswert, wenn man die grundsätzliche Entweder-oder-Entscheidung gegen ‚Angebot‘ austauscht und der Gesichtspunkt der Persönlichkeitsentwicklung im Kontext jeweiliger sozialer Rahmenbedingungen und -bezüge stärker herausgearbeitet würde.“ (Leonhardt 2002:37)

Diese Betrachtungsweise Leonhardts, nämlich das Verständnis, dass bilinguale Schulangebote nicht *statt* monolingualen eingeführt werden sollen, sondern als *Angebote* existieren sollten, soll diesem Unterkapitel vorangestellt sein.

Die österreichische Gehörlosenpädagogik ist derzeit sowohl in der Konzeption als auch der Praxis monolingual ausgerichtet. Deutsch ist Unterrichtssprache und Deutsch ist Zielsprache. ÖGS hat keinen offiziellen Platz. Bilingualer Unterricht unter Einbeziehung der ÖGS ist jedoch aus dreierlei Gründen ein Thema: Zunächst gibt es an einzelnen Orten bzw. in einzelnen Klassen PädagogInnen, die sich – im Interessensverband mit Eltern, anderen PädagogInnen und Kindern – darum bemühen, bilingualen Unterricht durchzuführen.

Außerdem gibt es vielerorts die intuitive oder erfahrungsbasierte Erkenntnis, dass Unterricht unter Zuhilfenahme der ÖGS besser funktionieren würde – und die Verwendung der ÖGS wird daher in unbestimmten Ausmaß und bei klarer Spracherwerbskonzeptionen für die SchülerInnen ‚zugelassen‘. Und schließlich gibt es die ganz eindeutig bilinguale Lebensrealität gehörloser Menschen (siehe Eingangszitat).

Wir möchten nun die Fragen an Hand unserer Fragebogenerhebung und unseren Beobachtungen erörtern wie LehrerInnen in Österreich zur Option des bilingualen Unterrichts stehen und was sie über bilingualen Unterricht mit ÖGS wissen. Insgesamt 38% der befragten LehrerInnen hatten 6 oder mehr (bis zu 28) Unterrichtsjahre Lehrererfahrung, 14% hatten zwischen 5 und 3 Jahren, nur 14% hatten weniger als drei Jahre – die folgenden Erhebungsergebnisse basieren also auf signifikanter Praxiserfahrung von PädagogInnen, siehe Diagramm 10.

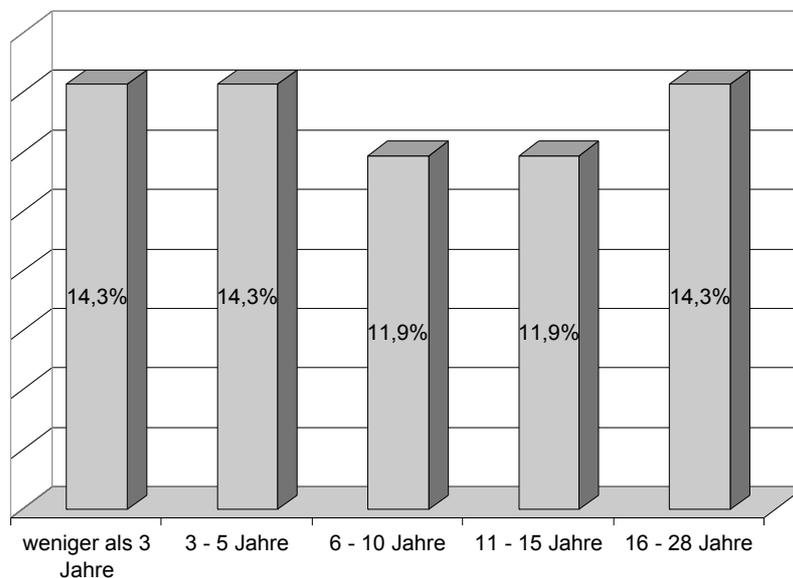


Diagramm 10: Unterrichtsjahre der LehrerInnen an Gehörlosenschulen

An der Gehörlosenschule Mils antworteten alle LehrerInnen, dass es an der Schule keine bilingual geführte Klasse gäbe. Das entspricht unseren Wahrnehmungen. An der Salzburger Gehörlosenschule ist man sich darüber im Kollegium nicht einig und 7% wissen es nicht genau, siehe Diagramm 10. An der Wiener Schule schließlich ist der Kenntnisstand des Kollegiums noch unsicherer, siehe Diagramm 11.

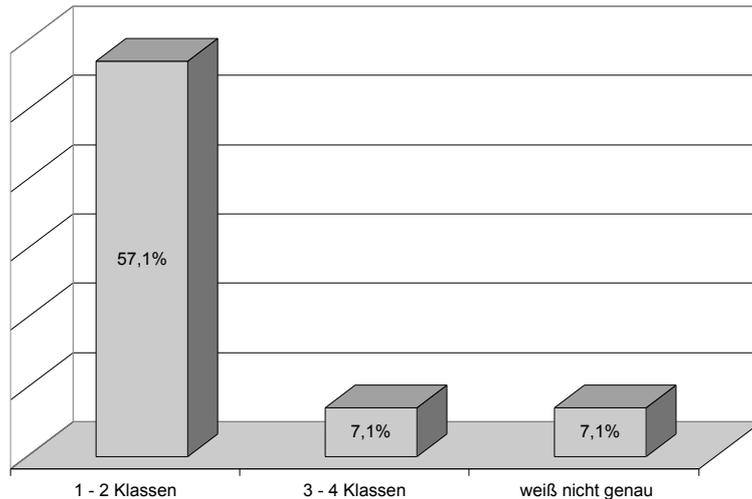


Diagramm 11: Annahmen von LehrerInnen an der Salzburger Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder darüber, wie viele Klassen es an ihrer Schule gibt in denen ÖGS und Deutsch als gleich berechnigte Unterrichtssprachen verwendet werden

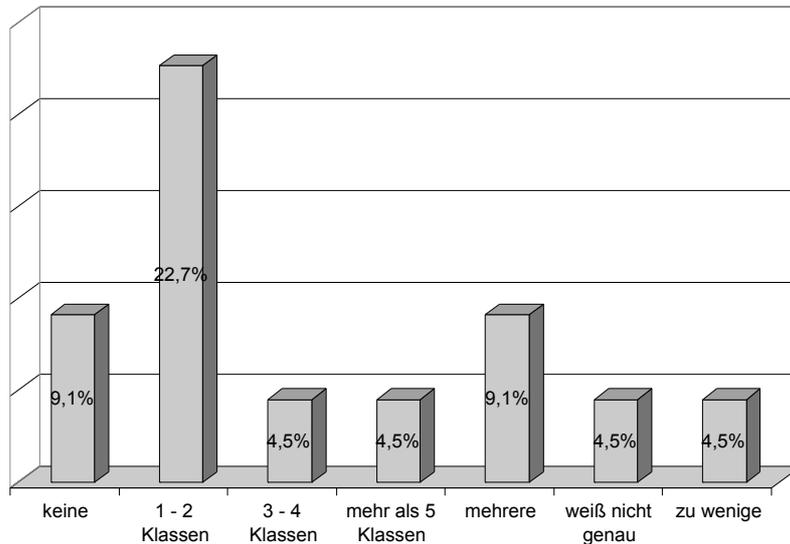


Diagramm 12: Annahmen von LehrerInnen am Wiener Bundesinstitut für Gehörlosenbildung darüber, wie viele Klassen es an ihrer Schule gibt, in denen ÖGS und Deutsch als gleich berechnigte Unterrichtssprachen verwendet werden (Anmerkung: „Zu wenige“ war keine Antwortmöglichkeit im Fragebogen, es wurde selbst eingefügt.)

Nicht nur für Außenstehende, sondern auch für LehrerInnen der Schule ist deutlich, dass es in der Unterrichtspraxis (so wie in der Pausensprache der SchülerInnen) Abweichungen von der totalen Monolingualität gibt – jedoch offensichtlich nicht klar erkennbar ist, in wie vielen Klassen ÖGS systematisch und offiziell gleich berechnigt mit Deutsch zum Einsatz kommt. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass jene Klassen, die an Schulen „gebärdensprachorientiert“ o.Ä. benannt werden, sind keine Ausnahme von der grundsätzlich monolingual Deutsch ausgerichteten Gehörlosenpädagogik. Und es ist anzunehmen, dass sie auf den dringenden Bedarf hinweisen, die Bedeutung der Bezeichnung „bilinguale Klasse“ zu klären.

Weiters wollten wir wissen, wie sehr LehrerInnen den bilingualen Ansatz (oder das, was sie darunter verstehen) befürworten. 4,8% lehnen bilingualen Unterricht ab, 24% stehen dem neutral gegenüber. 66% der GehörlosenlehrerInnen stehen Unterricht mit Deutsch und ÖGS positiv, davon 45% sehr positiv gegenüber, siehe Diagramm 13.

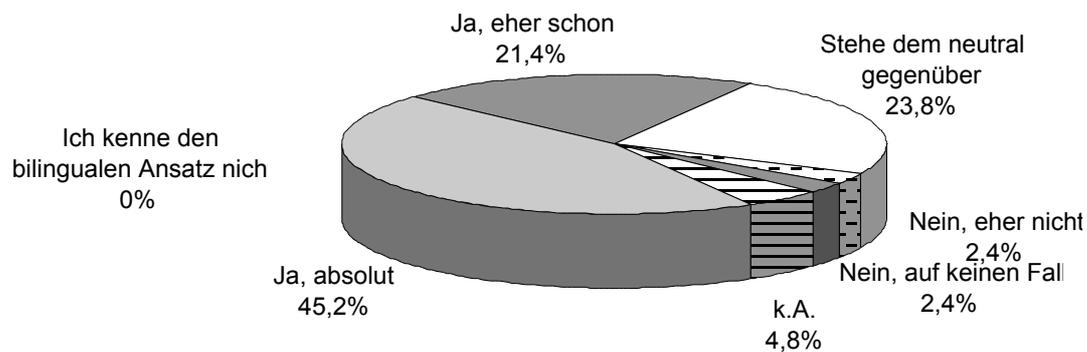


Diagramm 13: Angaben über Ausmaß der Befürwortung des bilingualen Ansatzes in der Gehörlosenpädagogik durch LehrerInnen an Gehörlosenschulen

Die Bereitschaft, dies *selbst* tatsächlich zu tun, also bilingualen Unterricht zu halten, ist hingegen kleiner. 24% würden dies sehr gerne selbst probieren, 40% können es sich vorstellen und 13% nicht, siehe Diagramm 14. Aufgeschlossene LehrerInnen - 64% der Befragten- begründen ihre positive Einstellung vor allem mit dem Gewinn für die SchülerInnen bzw. mit eigenem Interesse, hier eine Auswahl:

"Wir könnten gegenseitig voneinander profitieren und dadurch natürlich die Schüler!" (Fragebogen 4)

"weil ein Nativespeaker für gehörlose Kinder eine andere Identifikationsbasis bietet" (Fragebogen 10)

"jeder kann dabei viel lernen" (Fragebogen 22)

„Ich bin generell sehr sprachinteressiert und mich hat es immer schon fasziniert, wenn Menschen bilingual aufwachsen“ (Fragebogen 46)

Die Begründungen der zurückhaltenden LehrerInnen sind sehr interessant, deuten sie doch auf mannigfaltige Vorstellungsprobleme hin: Teamteaching, Finanzierung, Kommunikation stehen im Weg – hier eine Auswahl:

"Ich möchte Lehrerin für die gehörlosen Schüler sein" (Fragebogen 11)

"Ich glaube ich habe schon eine sehr ausgeprägte Lehrerpersönlichkeit/Unterrichtspräsenz. Ich müsste meinen U-stil komplett ändern - da scheitert meine Vorstellungskraft. Nicht an der Idee, Ansatz an sich" (Fragebogen 23)

"wäre für die Kinder toll, kann aber in Zeiten wie diesen nicht finanziert werden"
(Fragebogen 24)

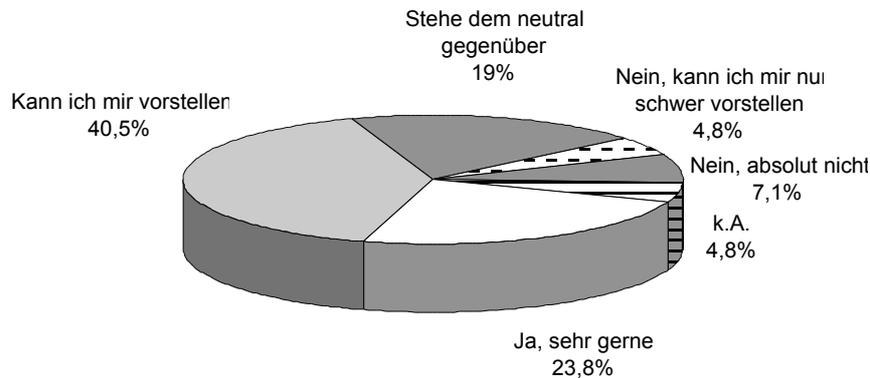


Diagramm 14: Zustimmung der LehrerInnen an Gehörlosenschulen zum Satz „Ich möchte (gemeinsam mit einer gehörlosen, ÖGS-kompetenten Kollegin) bilingual unterrichten

Besonders interessant ist die folgende Antwort, da sie auf ein generelles Perspektivenproblem hindeutet: Nicht die fehlende Gebärdensprachkompetenz von hörenden LehrerInnen wird als Problem verstanden, sondern es wird hinterfragt, wie denn eine gehörlose PädagogIn den/die hörende KollegIn und die angeblich nur lautsprachorientierten Kinder verstehen könne.

„Wie versteht eine gehörlose Kollegin den hörenden / sprechenden Lehrer und die Schüler??? Nur sehr wenige Schulanfänger können Gebärdensprache! Pädagogische Kompetenz der gehörlosen Kollegin? Bin selbst gebärdensprachkundig und kann die Gebärdensprache je nach Bedarf einsetzen.“ (Fragebogen 55)

Abschließend möchten wir die Aussage einer Lehrerin zitieren, die gegenwärtig unter Einbeziehung der ÖGS unterrichtet. Wir fragten, ob das ein ‚Auslaufmodell‘ wäre und sie meint darauf:

„Ich weiß nicht, ob es ein Auslaufmodell ist. Ich denke mir, es wird sicher immer wieder Kinder geben, wo auch die Eltern Gebärdensprache verlangen für ihre Kinder. In der Schule sollte man es sicher auch offen halten, dass man sagt: Ja, wir bieten das an. Diese Möglichkeit gibt es.“ (Interview 2)

Sie kommt also zum gleichen Schluss wie Leonhardt (2002), weiter oben, nämlich zur Notwendigkeit, bilingualen Unterricht mit ÖGS und Deutsch als Angebot einzurichten und zu erhalten. Da es sowohl in Österreich als auch in vielen anderen Ländern der Welt Erfahrungen mit ‚sign bilingual teaching‘ gibt und es dazu auch fertig ausgearbeitete und vor allem langjährig erprobte Konzeptionen gibt, stellen wir diese im Appendix A vor.

“Research has shown that by four to five years of age, children who have access to language have acquired the basic core grammatical structures (Bloom 1991; Pinker 1994; Radford 1997), It is also known that delayed acquisition of a first language has serious consequences (Snow 1987; Mayberry 1993; Newport

1990; Johnson und Newport 1991) and that both the quantity and quality of early linguistic experiences are vital to language development. Correlations between language experience and language development provide important clinical data and address theoretical issues regarding the nature of language acquisition.” (Engen und Engen 2004:92f)

Engen und Engen (2004) benennen die drei Grundvoraussetzungen, damit gehörlose SchülerInnen bilingual werden können: 1) Zugang zu Sprache, 2) Interaktion mit SprecherInnen der Sprache, 3) Zugang und Teilnahme zur richtigen Zeit. Alle drei Punkte verweisen auf die große Bedeutung von adäquater Frühförderung.

9.5 Conclusio

Jeder Mensch muss in zumindest einer Sprache eine altersgemäße Sprachentwicklung durchlaufen und sollte von seinem erwachsenen Umfeld dabei bestmöglich unterstützt werden. Für gehörlose/hörbehinderte Kinder und Jugendliche ist es - genauso wie für hörende - wichtig, dass sie mit ihren Eltern bzw. primären Bezugspersonen über die Grundbedürfnisse hinaus kommunizieren können.

Gehörlosen Menschen soll durch ihre Schulbildung ermöglicht werden, auf höchstem Niveau bilingual zu werden und in ihrem Leben nach Präferenz wählen zu können, wann sie auf Deutsch oder in ÖGS kommunizieren wollen. Die Entscheidung, welche Sprache SchülerInnen „brauchen“, sollte zunächst in die Frage, welche Sprachkompetenzen *sinnvoll* oder *bereichernd* oder *Möglichkeiten erweiternd* sind, geändert werden. Dann könnte sie aufgrund von objektiv nachvollziehbaren Kriterien diskutiert werden. Es ist notwendig, die spontane Sprachwahl von jungen gehörlosen/hörbehinderten Menschen zu respektieren und in möglichst großem Ausmaß darauf einzugehen.

Darüber hinaus erfordert das Recht gehörloser/hörbehinderter Menschen, die Mehrheitssprache Deutsch zu lernen, dementsprechende gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen.

Vielerorts im österreichischen Gehörlosenbildungswesen herrschen rein lautsprachlich orientierte, audistische Ideologien, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen. Wir haben bei unseren Schulbesuchen und Interviews viel über ‚Methodenvielfalt‘ gehört. Die Vielfalt an Methoden ist offenbar nicht nur im Bezug auf didaktische Konzepte und lerntechnische Methoden gemeint, sondern inkludiert offensichtlich auch die Sprachwahl. Es ist unabdingbar, dass Schulphilosophien innerhalb eines bestimmten Rahmens - und nicht völlig frei - variabel sind. Schulautonomie bedeutet nicht, dass LeiterInnen staatlicher Schulen sich die Unterrichtssprache oder die pädagogische Ausrichtung frei nach Gutdünken aussuchen können. So können staatliche Schulen in Österreich auch nur unter bestimmten Voraussetzungen Unterricht in einer der anerkannten Volksgruppensprachen anbieten, aber SchulleiterInnen können nicht einfach

beschließen, dass an ihrer Schule z.B. nur mehr auf Spanisch unterrichtet wird oder an ihrer Schule - da es ‚Elternwunsch‘ ist – ausschließlich frontal unterrichtet wird.

Grundlegende Konzepte und Termini einer modernen, zeitgemäßen Gehörlosenpädagogik müssen allgemein gültig definiert werden, sodass SchulleiterInnen sich nicht ihren nach persönlichen Erkenntnissen geleiteten ‚Experimentiergarten‘ anlegen können⁵¹. Tatsächlich wird derzeit abhängig von Schulphilosophie, Art der Klasse und eigenen Einstellungen und Kompetenzen die Wahl der Unterrichtssprache vorgegeben. Methodenvielfalt darf auf keinen Fall bedeuten, dass die Unterrichtssprache frei gewählt werden kann und muss daher klar im Lehrplan verankert sein. LehrerInnen dürfen nicht darauf angewiesen sein, selbst pädagogische Konzepte zu erarbeiten, um bilingualen Unterricht zu ermöglichen. Es erleichtert PädagogInnen die Unterrichtspraxis, wenn die grundlegende Ausrichtung klar strukturiert ist. Herrschende Schulkonzepte und Lehrpläne sollten sehr kritisch an Hand von Spracherwerbstheorien und -empirien auf ihre Sinnhaftigkeit und Praktikabilität überprüft werden.

SchülerInnen werden in hörgerichtete und gebärdensprachorientierte Klassen (sofern es diese gibt) zugeteilt, wobei dies sich oft weniger an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, sondern viel mehr von organisatorischen und ideologischen Faktoren abhängt. Den Mangel an adäquaten Kriterien brachte die folgende Lehrerin klar vor, indem sie in im Gespräch mit uns an die Tafel klopfte und sagte: „Wenn ein Schüler das Klopfen nicht hört, ist er taub und kommt in eine Gebärdenspracheklasse, wenn schon, kommt er in eine hörgerichtete Klasse. Das kann ja nicht funktionieren!“ (LehrerInnen-Nachgespräch 48)

In diesem Kapitel wurde weiters aufgezeigt, wie klare, positive Identitäten, Sprachkompetenz und Selbstbestimmung, sowie Empowerment Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration und eine Frage der sprachlichen Menschenrechte sind. Basierend auf den Prinzipien der Linguistic Human Rights soll hier noch einmal rekapituliert werden, wie sich die Situation in Bezug auf die Minderheitensprache ÖGS darstellt: ÖGS ist eine vollwertige Sprache. ÖGS ist in Österreich seit dem Jahr 2005 eine verfassungsrechtlich anerkannte Minderheitensprache. ÖGS hat einen wichtigen Stellenwert im Leben von gehörlosen/hörbehinderten Menschen. ÖGS ist als Unterrichtssprache funktionstüchtig, sowie als Sprache eines natürlichen Erstspracherwerbs vollwertig (siehe Kapitel 7) LehrerInnen an Gehörlosenschulen sollten ÖGS beherrschen. Die Verwendung von ÖGS

⁵¹ Das Vorführen und das Zuschaustellen von SchülerInnen ist pädagogisch und menschlich fragwürdig. Einzelfälle/individuelle Kinder sollen nicht Beweise für den ‚Erfolg‘ einer ‚Methode‘ herhalten müssen – es muss das Ziel sein, absolut *allen* hörbehinderten Kindern zu jenen maximal möglichen Entwicklungschancen zu verhelfen, von denen Leonhardt (2002) im Eingangszitat dieses Kapitels schreibt. Argumentationen und Beweise für den Erfolg einer Bildungseinrichtung müssen unabhängig von Einzelfällen erbracht werden.

sollte im Schulkontext (und gesamtgesellschaftlich) positiv markiert, konnotiert und kommuniziert werden.

Das Interesse von LehrerInnen am bilingualen Unterrichtskonzept ist – wie die Fragebogenerhebung ergab – äußerst groß (66% der GehörlosenlehrerInnen stehen Unterricht mit Deutsch und ÖGS positiv, davon 45% sehr positiv gegenüber), die Bereitschaft, im Team mit einer gehörlosen Kollegin (Anmerkung: gehörlose Kollegen gibt es in Österreich nicht) zu unterrichten, liegt bei 64%. 2/3 aller derzeit aktiven LehrerInnen an Gehörlosenschulen sind interessiert-aufgeschlossen bzw. selbst tatbereit. Dies stellt eine optimale Voraussetzung dar, um bilinguale Unterrichtspraxis mit ÖGS und Deutsch auch in Österreich zu verwirklichen (siehe die Zusammenfassung von schriftlichen Konzeptionen bilingualen Unterrichts im Appendix A).

Der Staat ist die Instanz, die steuert, welche Rahmenbedingungen das Gehörlosenschulwesen charakterisieren. Bei ihm sowohl die Verantwortung dafür, dass Kinder und ihre Eltern präschulisch die entsprechenden Angebote vorfinden, damit Gehörlosenschulen altersgemäß sprachkompetente SchülerInnen bekommen. Der Staat trägt die Verantwortung dafür, für Personal dementsprechende Ausbildungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass Eltern und gehörlose/hörbehinderte Kinder tatsächlich Wahlfreiheit haben und PädagogInnen bestmöglich arbeiten können. Selbstbestimmung durch Zweisprachigkeit, gute Bildungsangebote/abschlüsse und körperliche Integrität gehörloser/hörbehinderter Menschen sollten dabei immer die Ziele sein.

Überblick: Analyse der gehörlosenpädagogischen Praxis

Sprachpraxis an Gehörlosenschulen, Sprachenrechte, sprachliche Menschenrechte

ÖGS als wichtige pädagogische Ressource wird nicht genützt.

Von 10 sprachlichen Menschenrechten sind in Österreich mehr als 1/3 nicht oder nur teilweise bzw. mangelhaft für gehörlose GebärdensprachbenutzerInnen erfüllt.

Vor allem das fehlende Recht auf Verwendung von ÖGS im Unterricht und Einsatz dieser Sprache in der Grundausbildung zeigen Handlungsbedarf in der Konzeption der österreichischen Gehörlosenpädagogik auf.

Selbstbestimmung, Empowerment, Inklusion

Perspektive der Betroffenen ist wichtig.

Empowerment als Voraussetzung für gesellschaftliche Integration.

Kultur der Inklusion und Inklusion von Kultur?

Bilingualer Unterricht mit Deutsch und ÖGS: Erwünscht aber nicht praktiziert.

Conclusio

Im österreichischen Gehörlosenbildungswesen herrschen lautsprachlich orientierte, audistische Ideologien, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen.

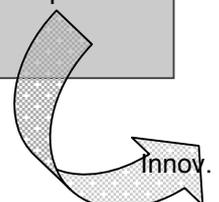
Herrschende Schulkonzepte und Lehrpläne sollten sehr kritisch an Hand von Spracherwerbtheorien und -empirien auf ihre Sinnhaftigkeit und Praktikabilität überprüft werden.

LehrerInnen dürfen nicht darauf angewiesen sein, selbst pädagogische Konzepte zu erarbeiten, um bilingualen Unterricht zu ermöglichen.

Der Staat steuert, welche Rahmenbedingungen das Gehörlosenschulwesen charakterisieren. Kinder und ihre Eltern müssen präschulisch die entsprechenden Angebote vorfinden, damit Gehörlosenschulen altersgemäß sprachkompetente SchülerInnen bekommen.

Der Staat trägt die Verantwortung dafür, für Personal dementsprechende Ausbildungen und Rahmenbedingungen zu schaffen, so dass Eltern und hörbehinderte Kinder tatsächlich Wahlfreiheit haben und PädagogInnen bestmöglich arbeiten können.

Selbstbestimmung durch Zweisprachigkeit, gute Bildungsangebote/abschlüsse und körperliche Integrität gehörloser/hörbehinderter Menschen sollten immer die Ziele sein.



10. Integrationspraxis in Österreich

Aber ob dann der psychische Einbruch mal total kommt oder nicht, das wird sich weisen. Aber er hat zumindest, denke ich mir, durch die Hartnäckigkeit seiner Eltern (...), er hat zumindest eine Schulausbildung genossen, wo man sagen kann: Man hat ihm alle Wege offen gelassen, die für ihn einfach möglich sind. (Interview 16)

In der obenstehenden Aussage der Stützlehrerin eines einzelintegrierten gehörlosen Buben werden drei Themen genannt, die sich in unseren Recherchen von integrativem Unterricht Gehörloser/Hörbehinderter als zentral erwiesen: die (zum Teil) extreme psychische Belastung der SchülerInnen, die bestimmende Rolle der Eltern und das nur durch schulische ‚Integration‘ zu erreichende Niveau der Schulausbildung. Diese Themen werden in diesem Kapitel aufgegriffen, indem die Ideale des Integrationsgedankens mit der Realität verglichen werden und versucht wird festzustellen, wie sich Integration für gehörlose SchülerInnen in Österreich darstellt. Strukturiert ist das Kapitel an Hand der folgenden Fragen:

- 1) Wer wird integrativ beschult?
- 2) Unter welchen Bedingungen werden gehörlose/hörbehinderte Kinder integrativ beschult?
- 3) Zu welchem ‚Preis‘ werden Gehörlose/Hörbehinderte integrativ unterrichtet?
- 4) Was spricht für integrative Beschulung?
- 5) Was sind die Probleme des integrativen Unterrichts – für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen und ihre LehrerInnen?

Wir konnten in 6 Bundesländern in vielen verschiedenen Settings verschiedene Formen von Integrationsunterricht besuchen und beobachten. Das markanteste Charakteristikum von schulischer Integration Gehörloser, so unsere Schlussfolgerung, ist, dass es keinen gemeinsamen Nenner gibt. Die sprachlich-kommunikativen Kompetenzen der Kinder und ihrer LehrerInnen, sowie die personellen und materiellen Rahmenbedingungen sind derart verschieden, dass sich keine allgemeingültigen Aussagen zum Stand der Integrationspraxis treffen lassen. Das Ziel ist es daher, das Spektrum der Integrationspraxis aufzuzeigen und unsere Beobachtungen – als Fallgeschichten – zur Illustration in die Beschreibungen einfließen zu lassen.

Die Idee der Integration bzw. Inklusion hat sich ab den 1980ern etabliert. Die österreichische Integrationspraxis für Gehörlose/Hörbehinderte, wie wir sie im Laufe dieses Projektes kennen lernten, erschien uns jedoch zum Grossteil stark von diesen Idealen abweichend. Das vorliegende Kapitel gibt einen kleinen Einblick in die Praxis der Integration Gehörloser/Hörbehinderter in Österreich – und zeigt mannigfaltige schwerwiegende

Probleme auf. Dieses Aufzeigen von Problemen und - großteils strukturellen – Mängeln möchten wir nicht als grundsätzliche Kritik an der Idee der Inklusion verstanden wissen, sondern an der mangelhaften Umsetzung bzw. den personellen und strukturellen Ressourcen.

10.1 Beschreibung der Formen des integrativen Unterrichts Gehörloser/Hörbehinderter

Gefragt nach einer Reihung in idealen Unterrichtssituationen für hörbehinderte Kinder meint ein Betreuungslehrer: „Also des optimalste ist bilingual, zwei, wo die Stützlehrerin die ganze Zeit drin ist. Und drei ist diese Einzelintegration.“ (Interview 22)

Seit dem Jahr 1993 gibt es in Österreich das Recht auf Integration im Volksschulbereich, seit 1997 für die Sekundarstufe I (HS, AHS Unterstufe). Das bedeutet, dass Eltern im Bereich Volksschule und Sekundarstufe I frei wählen können, ob ihr Kind in eine Integrationsklasse oder in ein Sonderpädagogisches Zentrum/Sonderschule gehen soll.⁵²

Auch für gehörlose Kinder⁵³ gibt es die beiden Optionen „Regelschule“ oder ‚Sonderschule‘, wobei es derzeit nur in 6 der 9 Bundesländer eine Spezialechule für Gehörlose gibt. Gehörlose/hörbehinderte Kinder können also entweder in eine Spezialechule gehen, soweit es (noch) eine gibt, oder in Integrationsklassen (so genannten I-Klassen) mit anderen behinderten und nichtbehinderten Kindern (Untergrenzen sind bundeslandspezifisch zwischen 4 und 6 behinderte SchülerInnen) oder aber, wenn es keine I-Klasse gibt, in die so genannte ‚Einzelintegration‘. Diese Möglichkeiten dürften in den meisten Bundesländern existieren. Außerdem gibt es in Österreich einige rechtlich nicht vorgesehene, informelle Lösungen, die auch hier beschrieben werden.

Die folgende Darstellung der drei im Eingangszitat genannten Formen ist in derselben Reihenfolge gehalten.

10.1.1 Bilinguale Integration

Alle bilingualen Modelle gehen davon aus, dass es gehörlosen/hörbehinderten Kindern barrierefrei möglich ist, dem Unterricht in Gebärdensprache zu folgen und sie die deutsche Sprache gezielt vermittelt bekommen sollen. Bilingualer Unterricht zielt darauf ab, für gehörlose Kinder in Bezug auf Klassenkommunikation barrierefrei Unterrichtskontexte herzustellen und bilinguale Sprachkompetenzen zu erreichen, die als wichtige Ressource für

⁵² vgl. www.bizeps.or.at/links.php?nr=108

⁵³ Zahlen zur Population und der Verteilung auf die verschiedenen Schulsysteme sind – soweit sie eruiierbar waren – in Kap. 4 bundeslandweise zusammengefasst.

das gesamte Leben erachtet werden. Bilingualer Unterricht mit Deutsch und ÖGS ist in Österreich nicht lehrplanmäßig definiert bzw. konzipiert. Nichts desto trotz gibt es schon Erfahrungen damit, die dokumentiert wurden. Für einen Überblick über bisher stattgefundene österreichische Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht in Deutsch und ÖGS, siehe Krausneker 2006.

Aktuell gibt es einige Orte, wo zweisprachig mit ÖGS als Unterrichtssprache unterrichtet wird. Diese Klassen entsprechen – bis auf die Klagenfurter Ausnahme, siehe Kapitel 4.2.1 - nicht allen Kriterien für bilingualen Unterricht, sind jedoch (von den PädagogInnen, die dort unterrichten) eindeutig in diese Richtung konzipiert:

„Also ich versuche, den gehörlosen Kindern den Unterrichtsinhalt zeitgleich in Gebärdensprache zu erklären. Das heißt, sie können in der Schule dieselben Inhalte aufnehmen wie hörende Kinder. Und ich denke, dass dadurch dann am Nachmittag nicht so ein Druck auf den Kindern ist, dass sie das jetzt noch einmal wiederholen müssen, weil wenn sie in der Schule aufpassen, dann haben sie die Möglichkeit, es gleichzeitig mit den anderen mitzubekommen. Und dass sie da die gleichen Inhalte vermittelt bekommen, und die Chance haben, die gleichen Inhalte zu lernen wie die hörenden Kinder. Ohne viel mehr Aufwand.“ (Interview 2)

In Wien gibt es eine Kooperative Mittelschulklasse sowie eine Volksschulklasse, in der alle ‚behinderten‘ Kinder gehörlos sind und die Integrationslehrerinnen ausgebildete Gehörlosenlehrerinnen mit sehr guten ÖGS-Kompetenzen und hohen sprachlich-kommunikativen Ansprüchen an sich selbst. Eine dieser Integrationsklassen geht alleine auf Elterninitiative zurück. Eine Lehrerin beschreibt, dass sie selbst zu Beginn nicht daran glaubte, dass das funktionieren könne – und seitens der Schulleitung und ihrer KollegInnen massive Zweifel kamen:

„Aber am Anfang, wie gesagt, hats geheißen: ‚Das funktioniert nie und wenn’s funktioniert, dann nur mit einem Gehörlosen-Lehrplan‘ und des war halt: sehr skeptisch. Also ich bin da schon sehr alleine auf weiter Flur gestanden und hab mir halt gedacht, na, ich spring jetzt ins kalte Wasser, mir es das schon egal. Ich probier das einfach, es wird schon irgendwie gut gehn. (...) Es war irgendwie so ganz eigenartig auch im Haus [Gehörlosenschule], da rauszugehen mit Gehörlosen die Gebärdensprache brauchen, die ganzen Lehrer waren total schockiert: ‚Wie kann man des nur machen. Ihr gehört’s ja da herein ins Haus und nicht da hinaus.‘ Und des war sehr – die meisten waren sehr skeptisch und haben mich das schon spüren lassen. Dass das eigentlich eine sinnlose Idee ist und dass ich da nicht sehr weit komme, mit dieser Idee.“ (Interview 11)

Inzwischen hat sich gezeigt, dass diese Klasse sehr gut funktioniert und die Zweifel unbegründet waren.

Weiters gibt es in Klagenfurt an einer Volksschule (siehe Beschreibung 4.2.1) eine bilinguale Gehörlosenklasse, die eine Sonderform darstellt und offiziell in dieser Art im Schulwesen nicht vorgesehen ist, sondern aufgrund der engagierten Bemühungen des Schulleiters und

der KlassenlehrerInnen so organisiert werden konnte. Mehrere Schulstufen werden von einem LehrerInnenteam an einer Volksschule gemeinsam bilingual unterrichtet und besuchen in einzelnen Fächern integrativ reguläre Volksschul- bzw. Hauptschulstunden, meist mit Dolmetschbegleitung. „(...) ein kombiniertes System der teilweisen Einzelintegration, und dann wieder Unterricht im Klassenverband“, nennt es der Schulleiter. Barrierefreier Zugang zu allen Informationen ist hier oberste Maxime. Von allen PädagogInnen, die unter integrativen Rahmenbedingungen arbeiten, wird betont, dass dies positiv sei, zu „gegenseiligem Respekt und Verständnis“ beitrage, einen „Leistungsansporn“ darstelle und auch dem Deutschlernen zuträglich sei:

„Die Kinder erhalten durch diese Form des teilintegrativen Unterrichts auch einen Anreiz zur Kommunikation in der Lautsprache. Bei Kommunikationsbarrieren steht ihnen ein gebärdensprachkompetenter Lehrer als Sprachmittler zur Verfügung.“ (Pinter 2005)

Der Schulleiter ist sich bewusst, dass diese Form fragil ist, nicht zuletzt muss er jedes Schuljahr wieder darum ansuchen, dass das notwendige Personal bewilligt wird.

„Wir fahren ja auf einer ganz eigenartigen Schiene, es ist ja an und für sich auch kein Schulversuch. Das heißt, das ganze findet statt mit der Billigung aller vorgesetzten Stellen und wenn sich jemand wirklich stur stellen würde, würde sagen, das geht so nicht, was wird da gemacht?“ (Schulleiter, Interview)

Interessanterweise ist die Klassenform – trotz der drei Lehrpersonen – ökonomischer als wenn die SchülerInnen unter den gleichen Bedingungen, das heißt mit ÖGS-kompetentem Personal/DolmetscherInnen, einzeln integriert würden:

„(...) und schwierig ist es den Leuten zu vermitteln, dass das System eigentlich ein sparsames Modell ist. Was jetzt absurd klingt aber im Vergleich zur Einzelintegration. Denn wären die Kinder nicht da und wären die Eltern nicht bereit, und die Kinder nicht bereit, diesen Schulweg auf sich zu nehmen, wären die Kinder alle wo anders. Villach, [unverständlich], Feldkirchen, Klagenfurt. Und die müssten alle auf unterschiedlichen Schulstufen, die müssten alle einzeln integriert sein und würden, wenn sie die gleiche Qualität des Unterrichts kriegen würden, auch viel mehr Personal bräuchten. Die Praxis würde bedeuten dass wir dort wären und einen wesentlich schlechteren Unterricht bekommen....“ (Schulleiter, Interview)

Der Schulleiter ist sich vollkommen dessen bewusst, dass dieses außergewöhnliche Angebot mit den beteiligten Lehrpersonen steht und fällt. Erstens nennt er ihre Leistungen „großartig“ und zweitens weiß er, dass in seinem Bundesland nur eine Handvoll LehrerInnen - er nennt außer den bei ihm am Haus tätigen zwei oder drei – von ihrer ÖGS-Kompetenz „halbwegs“ in der Lage sind, eine Klasse bilingual zu unterrichten.

Neben den drei bisher beschriebenen Klassen konnten wir weiters an den Gehörlosenschulen Wien und Salzburg „gebärdensprachlich“ bzw. „gebärdensprachorientiert“

benannte Klassen besuchen. Hier werden SchülerInnen, die von der Schule als GebärdensprachlerInnen anerkannt werden, von möglichst ÖGS-kompetentem PädagogInnen unterrichtet. Die Kompetenzniveaus der LehrerInnen und die Anzahl der Stunden, die „bilingual“ stattfinden, sind tatsächlich sehr unterschiedlich. An den Gehörlosenschulen sind in diesen Klassen – im Unterschied zu den umgekehrt integrativ bilingualen – keine hörenden SchülerInnen untergebracht und es wird nur manchmal (Salzburgs Mittel- und Oberstufe) stundenweise im Team unterrichtet.

Fallbeschreibung: Bilingualer, teilintegrierter Unterricht

Die Hauptschülerin trägt Hörgeräte. Sie kommt aus einer Familie, in der alle unmittelbar nahe stehenden Mitglieder ebenfalls Hörbehinderungen haben. Von ihren Eltern wurde sie immer bilingual in Deutsch und ÖGS gefördert. Laut ihrer Lehrerin ist sie „sehr motiviert und ehrgeizig“. Ihre ÖGS-Kompetenz und ihre schriftlichen und mündlichen Deutschkompetenzen sind sehr gut. In den meisten Fächern wird sie nach dem Hauptschullehrplan unterrichtet. In vielen Fächern, wie zum Beispiel in Englisch, wird sie in einer hörenden Hauptschulklasse integriert unterrichtet. Dort ist sie die einzige gehörlose Schülerin. In diesen Schulstunden wird sie jedoch immer von einer gebärdensprachkompetenten Lehrerin bzw. einer Dolmetscherin begleitet, die ihr die Inhalte und Anweisungen dolmetschen. Auf Grund der Beobachtung einer dieser Englischstunden kann gesagt werden, dass die Schülerin in dieser Klasse wenig auffällt, aber aktiv teilnimmt. Sie hat in dieser Stunde wenig Kontakt zu den anderen MitschülerInnen. Jene SchülerInnen, die mit ihr kommunizieren (Sitznachbar und Umgebung) verwenden Gesten. Auch die Englischlehrerin ist gegenüber der gehörlosen Schülerin sehr offen und statt dem Wiederholen bzw. Erlernen neuer Vokabeln mittels einer ‚listening comprehension‘ werden ÖGS-Gebärden verwendet. Schriftliche Übungen (Satzkonstruktionen) werden von der gehörlosen Schülerin im entsprechenden Schulbuch selbstständig gelöst. Sie ist eine „Musterschülerin“, die auch das Potenzial hätte, ein Gymnasium zu besuchen und die Matura zu machen, meint ein leitender Pädagoge über sie.

Frühere Versuche ihrer Eltern, für ihre Tochter einen Platz in einem regulären Gymnasium zu bekommen, waren nicht erfolgreich. Auch Bemühungen eine Hauptschule zu finden scheiterten am Willen der Schulleitung und des Lehrerkollegiums der ausgewählten Schule. Man lehnte ab, obwohl man die Schülerin nie gesehen hatte und obwohl angeboten wurde, BegleitlehrerInnen zu Verfügung zu stellen. Trotzdem ist der Schulleiter überzeugt, dass die gehörlose Schülerin „mit Sicherheit in Richtung Matura geht“. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 2 und 3, Schulleiter, Interview))

10.1.2 Gruppenintegration in Integrationsklassen

Integration in Gruppen bedeutet, dass eine minimale bzw. maximale Anzahl behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam in eine Klasse gehen und von zwei Lehrpersonen (KlassenlehrerIn und IntegrationslehrerIn) im Team unterrichtet werden. Diese Form der Integration gibt es derzeit nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit.

Auch hier sind sich PädagogInnen dessen bewusst, dass dies für gehörlose/hörbehinderte Kinder nur sinnvoll ist, wenn mehrere Kinder gehörlose/hörbehindert sind. Im Unterschied zur Einzelintegration gibt es hier nicht so große Vorbehalte:

„Man müsste das wirklich dann, falls man da eine Integration aufbauen will, wirklich so arbeiten, dass die hörbehinderten Kinder schon ihren Schonraum haben und schon ihre Zeiten haben, wo sie auch Sprachaufbau systematisch lernen und es gibt genügend Kinder mit Hörbehinderung und Zusatzproblemen, so wie den [Schüler], der braucht die Kleingruppe, sonst geht das nicht. Also man müsste dann schon schauen, dass das auch ermöglicht ist, nur die Integration, glaub ich, ist zu wenig.“ (Interview 15)

Diese Form der Integration findet unseres Wissens ohne Einbeziehung der ÖGS als Unterrichtssprache statt. Selten sind es nur hörende und gehörlose Kinder, meist sind SchülerInnen mit völlig verschiedenartigen Bedürfnissen hier zusammengefasst. Die Integrationslehrerin weiß oft (nichts oder) wenig über Hörbehinderung. Beratungs- und StützlehrerInnen können einzelne Kinder für einige Stunden in der Woche während des Unterrichts fördern.

Fallbeispiel: Integrationsklasse in einer Volksschule

Wir besuchten zwei gehörlose/hörbehinderte Volksschüler, die gemeinsam mit anderen behinderten und nichtbehinderten Kindern von zwei Lehrerinnen unterrichtet werden. Sie sind beste Freunde. Ein Schüler ist auf einem Ohr taub und trägt am anderen ein CI. Der zweite ist schwerhörig und trägt Hörgeräte.

Eine ihrer Lehrerinnen hat das Lehramt der Sonderschule für Schwerhörige gemacht und die andere ist Integrationslehrerin. Sie erhalten drei Stunden Stützunterricht von einer erfahrenen, qualifizierten Lehrerin, was die Integrationslehrerin als sehr wichtig erachtet. Ihr Klassenraum wurde akustisch modifiziert, was von den Lehrerinnen erst erkämpft werden musste.

Beide Buben werden ausschließlich über Deutsch unterrichtet, sprechen, verstehen und spielen problemlos in dieser Sprache. Im Unterricht schauen sie offensichtlich immer wieder nach dem Mundbild und profitieren von Sichtkontakt zur Lehrerin. Wenn einer etwas nicht versteht, wird ein deutliches Mundbild eingesetzt.

Die Lehrerin und die Stützlehrerin sind offen für das Thema ÖGS und der Meinung, dass die Schüler – und die anderen Kinder der Klasse – von „Gebärdensprache profitieren“ würden. Die Eltern des einen haben jedoch Gebärdensprache explizit abgelehnt. Die Lehrerin meint,

dass sie seine Behinderung insgesamt noch nicht angenommen hätten, es gäbe „kein Interesse“ an ÖGS. Die Erstsprache der Schüler ist eindeutig Deutsch. Sie bewältigen tagtäglich eine Zusatzaufgabe und strengen sich sicher mehr an als ihre hörenden KollegInnen, können jedoch den Inhalten der Stunden und den Wortwechseln eindeutig folgen und sie verstehen.

Diverse spezielle Fähigkeiten, Eigenarten usw. aller involvierten Personen werden von allen als völlige Normalität betrachtet. Alle nehmen an allen Aktivitäten je nach ihrem Können und Interesse teil. Dies scheint uns eine sehr gut geglückte Integrationsklasse zu sein. Die gehörlosen/hörbehinderten Buben könnten beide ÖGS als Zusatzressource gut brauchen, jedoch ohne ÖGS auch gut kommunizieren – so lange technische Geräte funktionieren und Rücksicht auf sie genommen wird (Blickkontakt, Mundbild, Lichtverhältnisse) bzw. die räumlich-akustischen Rahmenbedingungen gut sind. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 4)

Spezialform ‚Umgekehrte‘ Integration

„Umgekehrt“ wird diese Form des integrativen Unterrichts genannt, weil die Klasse mit behinderten und nicht-behinderten SchülerInnen nicht an einer Regelschule, sondern an einer Spezialschule, z.B. Gehörlosenschule, geführt wird.

Hörende Kinder können hier z.B. ÖGS lernen und anwenden. Die SchülerInnen lernen, wie sie ein Umfeld schaffen und erhalten, in dem für hörende und nicht hörende Kinder, beispielsweise auch beim Spielen, Barrierefreiheit herrscht, wie die im folgenden zitierte Pädagogin beobachtet hat:

„Die [hörenden Kinder] tun, alle tun dann in Freizeitsituationen, wenn's erforderlich ist, beim Busfahren oder im Park oder so, eigentlich auf Gebärde umsteigen, sofort. Halt leider auf einem noch geringen Niveau, aber das Wichtigste kommt schon.“ (Interview 15)

Die folgende Klassenlehrerin ist sehr zufrieden mit dieser Form, besonders, weil sie das Gefühl hat, alle Bedürfnisse, auch jene die mehr Zeit beanspruchen, wahrnehmen zu können:

„Also ich finde das mit der Integration deswegen auch so befriedigend, weil ich auch diese fünf Stunden im Gehörlosenlehrplan hab, wo ich nur die Hörbehindertengruppe hab. Also das wäre nicht wegzudenken. Also wenn man die hörbehinderten Kinder nicht auch... Ihnen täglich oder jeden zweiten Tag diese Uhrzeit in der Kleingruppe und dieses intensive Training auch bieten kann, dann würde das, glaube ich, in der Integration auch nicht klappen, gell? Also das ist einfach super an diesem Modell (...).“ (Interview 15)

Die folgende Lehrerin scheint von integrativen Situationen, in denen ohne Abstriche auf die Bedürfnisse der gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen eingegangen wird, überzeugt zu sein:

„(...) Ich muss sagen, ich bin an und für sich nicht unbedingt ein toller Integrationsbefürworter. Ich finde, wenn es so in Kleinklassen ist, wie es bei uns in [Ort] ist, wo eben eine kleine Gruppe von gleichartigen Kinder der gleichen Behinderung zusammen sind und gleichzeitig aber mit, mit den normalen Kindern kooperieren können, also das ist meiner Meinung nach die Idealform. Weil da haben sie, das was sie brauchen im kleinen Rahmen die Wissensvermittlung und alles andere können sie mit den anderen gemeinsam machen.“ (Interview 37)

Tatsächlich scheint es diese Form der Integration zu sein, die von den meisten PädagogInnen favorisiert wird, die sowohl soziale als auch pädagogische Aspekte im Auge haben.

Integrationsklassen finden nicht notwendigerweise unter Einbeziehung der ÖGS als Unterrichtssprache statt, insofern verlangen sie von den gehörlosen/hörbehinderten Kindern eine massive Anpassungs- bzw. Mehrleistung. Eigentlich sollte aber beides möglich sein: Integration UND angemessener Unterricht. Unserer Meinung nach kann dies in vielen Fällen nur in bilingualen Unterrichtssettings geschehen.

10.1.3 Einzelintegration

Unsere GesprächspartnerInnen aus dem Schulbereich waren mehrheitlich sehr dezidiert gegen die Einzelintegration von Gehörlosen/Hörbehinderten:

„Also, mir ist es wichtig, wenn man sie integriert, dass sie wirklich nicht in der Einzelintegration sind. (...) Der Erfahrungswert ist der: Sie brauchen sich gegenseitig eigentlich schon und sie brauchen auch Zeit um sich kommunikativ gegenseitig, sie kommunizieren anders miteinander als Hörende. Dieser Unterschied, der ist einfach da und es bewährt sich wenigstens zwei, drei so quasi räumlich zusammenzufassen. Dass das ein bisschen erleichtert wird.“ (SPZ-Leiter, Interview)

„(...) keine Einzelintegration von einem Gehörlosen ...bitte da nicht! Wenn man schwerhörig ist bis zu mittelgradig, ist es sicher kein Problem. Aber wenn es hochgradig wird: keine Einzelintegration.“ (Interview 24)

Obwohl die Mehrheit der PädagogInnen dagegen sind, findet die Integration zahlreicher gehörloser/hörbehinderter Kinder aufgrund geographischer und struktureller Gegebenheiten einzeln statt. Diese werden in den Bundesländern, die wir besuchen konnten, soweit es notwendig und möglich ist, extern betreut, was durch das regionale SPZ eingeschätzt und organisiert wird.

Diese Form der Integration findet unseres Wissens immer ohne Einbeziehung der ÖGS als Unterrichtssprache statt. RegelschullehrerInnen sind meist nicht einmal über die grundlegenden Aspekte von Hörbehinderung informiert. Beratungs- und StützlehrerInnen der SPZ/Spezialschule haben die Aufgabe, SchülerInnen zu unterstützen und LehrerInnen zu informieren und zu beraten (mehr dazu siehe weiter unten).

Fallbeispiel: Einzelintegration in der Volksschule mit CI

Die Volksschülerin trägt ein CI, am anderen Ohr ist sie taub. In der Klasse beobachtet sie ständig sehr aufmerksam und genau, was die anderen Kinder tun, und kopiert dann unglaublich deren Handlungen, inklusive lachen, klatschen, Schulheft herausnehmen usw. – nur mit einer kleinen Verzögerung. Sie ist perfekt im Imitieren. An mehreren Ereignissen wurde deutlich, dass sie zwar reagierte, aber die Anleitungen ihrer Lehrerin, wenn diese allgemein zur Klasse spricht, nicht versteht. Sie ist gescheit, denn wenn man ihr eine Aufgabe oder Frage so kommuniziert, dass sie versteht worum es geht, dann löst sie sie. Ihre Lehrerin: „Sie war sehr geschickt im Abschauen und Abschreiben, so haben wir nicht gewusst: Hat sie das selber gemacht oder nicht?“ In der ersten Klasse sei die hörbehinderte Schülerin daher nicht aufgefallen – „aber jetzt in der Zweiten sind die Anforderungen zu groß.“ Daher wurde sie lehrplanmäßig zurückgestuft: „Es geht besser, seit zu Hause eingesehen wurde, dass es nicht so geht.“, sagt ihre Lehrerin. Wenn in der ersten Schulstunde des Tages der Druck zu groß und das Mädchen überfordert ist, dann reagiert sie mit Bauchweh.

Das Mädchen ist schüchtern zu Fremden, dann ausgelassen und freundlich. Sie hat FreundInnen in ihrer Klasse, aber „manche Kinder haben nicht die Geduld [mit ihr]“ (Lehrerin). Die Schülerin lebt in einer Gemeinde mit all ihren hörenden Familienmitgliedern. Ihre Mutter, erzählt die Lehrerin, sei eine einfache Frau, die sagt, sie „mag das nicht, wenn sie zu Hause herumfuchtelt“ und daher den Einsatz der ÖGS kategorisch ablehnt. Doch ihr „Sprachrückstand ist enorm. Wie sich schlecht hören auf alles auswirkt! Ich bin schon überfordert, zeitweise, muss ich sagen“, berichtet die Klassenlehrerin, die die Gruppe alleine unterrichtet. Sie sagt weiters, dass die Situation nach ihrem pädagogischen Verständnis „so nicht gehe“ - aber „wenn ich das laut sag’, hab ich 10 die sagen, das passt schon so! Also denk ich, es passt. Ich fühl mich da nicht so kompetent, das einzuschätzen.“ Sie ist aber offenbar zum Schluss gekommen, dass man ein hochgradig hörbehindertes Kind nur mit Spezialausbildung angemessen unterrichten kann:

„Ich bin naiv in die Angelegenheit hineingegangen. Jetzt hat das eine tiefere Dimension, ich weiß mit Technik ist das nicht gelöst und fertig. Mit jetzigem Wissen würde ich dem nie mehr zustimmen. Zuerst müsste ich mich selber bilden und damit auseinandersetzen, eine Ausbildung machen.“ (Interview 41)

Würde die Schulbehörde die Lehrerin fragen, so könnte eine sehr präzise formulierte Liste von Veränderungsnotwendigkeiten für diese Schülerin erhoben werden, die die Lehrerin uns mitteilte:

- *ständiger 1:1 Unterricht,*
- *direkte Ansprache,*
- *mehr Kommunikation mit anderen,*

- teilweise Unterricht in Extra-Zimmer, da in der Klasse zu viel Lärm ist, was strapaziös für das Kind sei.

In der derzeitigen Situation weiß die Lehrerin: „Das, was sie braucht, kann ich ihr nicht bieten“ (Interview 41, Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 25)

Bei dieser Fallbeschreibung wird deutlich, wie sehr für SchülerInnen unangemessene Schulsituationen für die LehrerInnen mindestens genauso belastend werden können. Es ist anzunehmen, dass diese Form des integrativen Unterrichts auch für die hörenden Kinder keinen besonderen Mehrwert bringt. Diese Integrationssituation ist also für *alle* Beteiligten unangemessen bzw. sinnlos.

Fallbeispiel: Einzelintegration in der Volksschule mit FM-Anlage

Der hörbehinderte Volksschüler ist alleine in eine hörende Klasse integriert. Seine Lehrerin kann nicht gebärden und es ist kein/e DolmetscherIn anwesend. In der beobachteten Stunde steht ihm auch kein/e StützlehrerIn zur Verfügung. Der Schüler trägt Hörgeräte mit integrierter FM-Anlage (Signalübertragungsanlage), welche Signale, die über ein Mikrofon aufgenommen werden, mittels frequenzmodulierter Radiowellen direkt an das Hörgerät sendet. Das Mikrofon ist an der Kleidung der Lehrerin angesteckt oder wird von ihr in der Hand gehalten. Wenn MitschülerInnen etwas fragen oder sagen, muss das Mikrofon immer weitergegeben werden, was natürlich nicht immer im Tempo der Konversation passieren kann. Manchmal machen sogar seine MitschülerInnen darauf aufmerksam, dass der/die sprechende SchülerIn das Mikrofon noch nicht hat. Es wird dann schnell weitergegeben und der Sprecher/die Sprecherin muss das Gesagte nun mit Mikro wiederholen. Wenn die Lehrerin den Schüler direkt anspricht, redet sie besonders laut und deutlich. Der Schüler scheint sehr auf das Mundbild angewiesen zu sein, da er sich immer zum/zur Sprechenden SchülerInnen in den hinteren Reihen umdreht und auch der Lehrerin ständig auf den Mund schaut. Die Schwierigkeit dieses Umstandes im schulischen Lernen ist sichtbar, als eine Schülerin vor der Klasse aus ihrem Heft vorliest, wobei sie damit - unabsichtlich - Teile des Gesichts verdeckt, sodass es für den hörbehinderten Schüler unmöglich ist von den Lippen abzulesen. Er schaut weg und beschäftigt sich unter der Bank mit seinem Lineal. Auch sonst verbringt er Teile des Unterrichts damit, mit dem Lineal unter der Tischbank zu spielen, seine Augen schauen aber im Sekundentakt auf die Lehrerin und wieder weg. Wenn die Lehrerin Anweisungen gibt, schaut der Schüler viel auf die Reaktionen der anderen MitschülerInnen. Oftmals kopiert er diese - und fällt dadurch nicht auf. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 32)

Fallbeispiel: Einzelintegration im Gymnasium

Der gehörlose Schüler hat eben maturiert. Er kann nicht ÖGS, liest im eins-zu-eins-Gespräch sehr gut von den Lippen, ein Gespräch in deutscher Lautsprache ist möglich, solange direkter und guter Blickkontakt herrscht. Seine eigene Sprache ist verschwommen, aber verständlich.

Seinen Schulabschluss konnte er nur erlangen, weil er nicht in eine Spezialschule für Gehörlose ging, denn in Österreich kann man im Rahmen einer Sonderschule keine Reifeprüfung ablegen.

Der Unterricht im Gymnasium, wo er der einzige Gehörlose/Hörbehinderte war, wurde nicht auf ihn abgestimmt. Von Rechts wegen gibt es in der Oberstufe keine Erleichterungen, wobei bekannt ist, dass individuell durchaus regional bewilligte Ressourcen/Anpassungen gemacht werden, z.B. gibt es eine schriftliche Weisung, dass er in den Fächern Deutsch, Englisch anders zu beurteilen sei.

Als wir nachfragen, ob derartige Maßnahmen Druck vom Schüler wegnehmen, überrascht uns die Antwort einer Stützlehrerin:

„Ich würde sagen von beiden, von den Schülern wie von den Lehrern. Weil der Lehrer ist ja auch verpflichtet ein gewisses Niveau in einem Gymnasium anzusetzen. Und wenn er das dann schriftlich in der Hand hat, dass also zum Beispiel Grammatikfehler, Fallfehler eben nicht so zu werten sind, dann ist es für den auch einfacher, den Schüler dann mitzunehmen, nicht?“ (Interview 16)

Dass der Schüler dem gesprochenen Unterricht nicht folgen konnte (er bezeichnet es als „8,9 Stunden nichts tun“ (Interview 19) und daher jahrelang alles am Nachmittag nachlernte, stellte eine massive, seine Jugend und seine Persönlichkeit prägende Belastung dar. Er ist ein ganz offensichtlich sehr intelligenter, extrem disziplinierter junger Mann. Wenn er spricht, presst er die Kiefer zusammen – und ein winziger Teil der Anspannung, unter der er jahrelang stand, wird spürbar.

„Ich stehe in der Früh auf, fahre zur Schule und verstehe in der Schule nix. Muss stundenlang ruhig und still sitzen und das ist sehr anstrengend und macht mich sehr müde. Folter! Dann fahr ich nach Hause und lerne alles daheim mit meiner Mama nach, trotz Müdigkeit. Und daheim ist es auch anstrengend, weil wir müssen immer in Büchern und im Internet suchen, wenn wir uns wo nicht auskennen.“ (Interview 19)

Unterstützt wurde er bei seiner Reifeprüfung in Disziplin vorrangig von seiner hörenden Mutter. In der Klasse hatte er keine Freundinnen oder Freunde. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 19)

Fallbeispiel: Einzelintegration zu Zweit

Eine gehörlose Schülerin, die zeitgleich in einem anderen Bundesland maturiert hat, hat die gleichen Erfahrungen gemacht: Jahrelang Nachmittags nachlernen. Aber sie nutzte auch die Zeit in der Schule und kämpfte um jede kleine Information:

„Pausen habe ich nie gehabt, in dieser Zeit habe ich immer nachgefragt, was ich nicht verstanden habe. (...) Ich habe Lehrer um Unterstützung gebeten und die Lehrer haben alles schnell erklärt, aber sie hatten keine Geduld (...) Die Freunde in der Klasse haben mir geholfen“. (Interview 10)

Trotzdem, sagt sie, hat sie oft wichtige Dinge nicht „mitbekommen“, weil es ihr niemand speziell mitgeteilt hat. Genauso wie der eben beschriebene Schüler ist sie gescheit und ehrgeizig, psychisch stark und wurde von ihrer Familie unterstützt. Sie stammt aus einer gehörlosen Familie, ist Gebärdensprachbenutzerin und die erste ihrer Familie, die den Maturaabschluss geschafft hat. Durch viel Üben hat sie sich ihre Artikulationskompetenz erkämpft. Jetzt, sagt sie, kann sie beides, ÖGS und Deutsch sprechen - aber sie gebärdet mehr und lieber.

Im Gegensatz zum Burschen ist sie entspannter, hat viele Freundinnen und Freunde, sie verbringt ihre (spärliche) Freizeit mit Menschen, mit denen sie „gut plaudern“ kann. Ein zweites gehörloses Mädchen in ihrer Klasse war ein sozialer Anker. In der Oberstufe hatte sie oft ÖGS-DolmetscherInnen im Unterricht dabei. Die Notwendigkeit musste sie ihren LehrerInnen erst einzeln erklären, dann wurde es akzeptiert. „Die Matura habe ich geschafft, weil ich in diesem Jahr durchgehend DolmetscherInnen gehabt habe, davor nicht immer“, (Interview 10).

Die gehörlosen SchülerInnen, die ihren Maturabschluss mit der mindestens doppelten Leistung wie ihre hörenden KollegInnen erreicht haben, gehören in Österreich noch immer zu der absoluten Minderheit gehörloser MaturantInnen (siehe Modul 2, Kapitel 12).

10.1.4 Stütz- und BeratungslehrerInnen

In allen oben genannten Formen der schulischen Integration ist es für die meisten SchülerInnen unbedingt notwendig, qualifiziertes pädagogisches Personal zu haben. Bei den bilingualen Klassen ist dies automatisch der Fall, da diese bezeichnenderweise immer in enger Kooperation mit den tatsächlich dort unterrichtenden LehrerInnen, die sehr gute Sprachkompetenzen haben, entwickelt und installiert wurden. In der ‚umgekehrten‘ Integration unterrichten meist GehörlosenlehrerInnen des Stammhauses, also gut qualifizierte PädagogInnen. SchülerInnen in Integrationsklassen haben zumindest die zweite Lehrperson als Unterstützung, aber für SchülerInnen in der einzelnen Integration stellen die Stütz- und BeratungslehrerInnen eine äußerst wichtige Ressource dar.

Die mobilen Stütz- und BetreuungslehrerInnen wurden geschaffen, damit Kinder, die integrativ beschult werden und deren LehrerInnen, Unterstützung bekommen. Tatsächlich

sind sie nicht immer ausgebildet, begabt oder in der Lage dies zu tun, wie die beiden Fälle aus dem letzten Diskriminierungsbericht zeigen:

„Die Stützlehrerin eines Instituts für Gehörlosenbildung hat keine ÖGS-Kompetenz. Anstatt das Gesprochene während des Unterrichts zu dolmetschen und sich auf den Inhalt zu konzentrieren, stört sie ihre gehörlose Schülerin durch ständige Fragerei nach Gebärdensprach-Vokabular. Dadurch, dass die Schülerin ihrer Stützlehrerin ständig Wörter vermitteln muss, fühlt sie sich gestört und vom Unterricht abgelenkt. Sie will den Lehrstoff flüssig vermittelt bekommen und ist durch ihre Rolle als ‚wandelndes Wörterbuch‘ doppelt belastet und schnell müde.“ (ÖGLB 2006:34)

„Die Stützlehrerin für eine gehörlose Schülerin arbeitet nicht zu deren Zufriedenheit: Fragt die Schülerin nach der Bedeutung deutscher Wörter und möchte eine Erklärung in ÖGS, wird ihr gesagt, sie soll im Wörterbuch nachsehen. So überhaupt Erklärungen zu deutschen Begriffen erfolgen, sind diese äußerst kurz und nicht ausreichend. Wenn sie im Unterricht von der Tafel abschreibt, dann erhält sie später von der Stützlehrerin exakt den selben Text noch einmal schriftlich. Sie fühlt sich gefoppt und nicht unterstützt.“ (ÖGLB 2006:34)

Wir konnten grundsätzliche Unterschiede zwischen einzelnen Bundesländern feststellen, zum Beispiel Tirol und Kärnten: In Kärnten besteht das Betreuungsteam des SPZ aus spezialisiertem Personal, zumeist mit langjähriger Erfahrung mit der Zielgruppe und einer Spezialausbildung, sowie zumindest Grundkenntnissen in ÖGS.

18 der 20 am „SPZ für Hörbeeinträchtigte“ tätigen StützlehrerInnen haben die Ausbildung zur/zum HörgeschädigtenpädagogIn absolviert und 15 sind ÖGS-kompetent. Weitere 23 StützlehrerInnen sind im Bundesland tätig, von denen 3 die eben genannte Spezialausbildung absolviert haben (Fragebogen LSI, siehe Kapitel 3.1)

In Tirol werden die StützlehrerInnen von den 5 ausgebildeten „BetreuungslehrerInnen“ mit Lehramt der Sonderschule für schwerhörige bzw. für Gehörlose (Fragebogen LSI Federspiel, siehe Kapitel 3.1) in einem Kürzestseminar (2 Tage) geschult, um „auf Spracharbeit vorbereitet zu sein“ (Interview 29)

Qualifikation

In Integrationsklassen bzw. der Einzelintegration kommt es vor, dass die Kinder eigentlich trotz Widerständen der Schule zugeteilt werden bzw. LehrerInnen völlig unvorbereitet darauf sind ein gehörloses/hörbehindertes Kind in ihre Klasse zu bekommen. In der Einzelintegration arbeiten Stütz- und BeratungslehrerInnen daher in den allermeisten Fällen an Schulen, wo es keinerlei Vorerfahrung gibt, wie diese gehörlosenpädagogisch gebildete und erfahrene Stützlehrerin erzählt:

„Ein Durchschnittslehrer weiß natürlich von einer Hörbehinderung gar nichts, ist auch logisch. Ich weiß auch von anderen Behinderungen nichts. Und die sind natürlich, durch das, dass es einfach - wie dir ja wahrscheinlich hinlänglich bekannt ist - eine Behinderung ist, die man nicht sieht, ja, sind die Leute einfach wirklich total überfordert.“ (Interview 16)

In der einzelnen und gruppenweisen Integration wäre es sinnvoll, wenn qualifizierte PädagogInnen unterrichten würden oder zumindest als Zusatzressourcen vorhanden wären. Tatsächlich ist dies nicht immer der Fall, denn die spezialisierten Stütz- und BeratungslehrerInnen selbst decken nur wenige Stunden ab, der Rest wird von allgemeinen SonderschullehrerInnen u.Ä. gemacht. Dies resultiert darin, dass SchülerInnen nicht ausreichend kompetent betreut sind:

„Nach der ersten Klasse, in der ich [die Schülerin] einmal pro Woche besucht habe, und einer absolut unbefriedigenden Situation durch eine Stützlehrerin (Volksschullehrerin), die eine ca. Drittel-Lehrverpflichtung für die Stützung inne hatte und die mit der Situation einerseits überfordert war und sich andererseits auch nicht damit auseinandersetzen wollte, haben wir nun für die zweite Klasse eine Mischvariante gefunden, die es mir ermöglicht mit mehr Einheiten für mich zweimal pro Woche zu [Schülerin] zu kommen, und einer neue Stützlehrerin, die Sonderschullehrerin und Sprachheilpädagogin ist, ca. eine Viertel-Lehrverpflichtung gibt. Leider zeigt auch diese Variante große fachliche Mängel auf, da die Arbeit derart komplex ist, dass für eine Stützlehrerin trotz sonderpädagogischer Grundqualifikation einfach besondere Qualifikationen für die Arbeit mit hörgeschädigten Kindern und im konkreten Fall vor allem Qualifikationen für eine Betreuung eines Kindes mit CI aus dem aktuellen Stand der Forschung und der hörgeschädigtenpädagogischen Praxis notwendig sind, zudem eine tatsächliche berufliche Praxis in diesem Handlungsfeld, da Erfahrungswerte als Meilensteine für die Orientierung in der Entwicklung und im Zuge der Leistungsbeurteilung entscheidend sind. Auch im zweiten Schuljahr ist die Fördersituation nun alles andere als optimal.“ (Interview 40)

Tätigkeiten

Stütz- und BeratungslehrerInnen haben sowohl die LehrerInnen als auch die Kinder als Klientel: Sie müssen mit manchmal völlig unerfahrenen LehrerInnen grundlegende Dinge über Hörbehinderung und den Umgang mit gehörlosen/hörbehinderten Menschen klären und – so erfuhren wir – darauf schauen, dass diese auch berücksichtigt bleiben:

„Wenn die Lehrer offen sind, ist es normal kein Problem. Man muss nur ganz am Anfang, ganz am Anfang, wenn man die Kinder kriegt, mit dem Lehrer alles klären, was ist da wichtig: Dass das Kind vorne sitzt, dass der Lehrer so tolerant ist, dass er nicht bei der Tafel steht und schreibt, sondern sich dem Kind zuwendet. Also, die ganzen Probleme, die man, wie man dem Kind das optimal macht. Das man auch mit allen anderen Kindern einmal darüber redet, das ist auch total wichtig, dann passt das vom Lehrer her auch.“ (Interview 23)

StützlehrerInnen arbeiten Hand in Hand mit den KlassenlehrerInnen. Von der Qualität der Kooperation mit der Schule des Kindes hängt ab, ob die Stützlehrerin ihre Arbeit bestmöglich machen kann. Dies ist, so ergaben unsere Interviews, offensichtlich von Schule zu Schule völlig unterschiedlich, wobei man im Volksschulbereich offenbar eher daran gewöhnt ist. Je höher das Alter der SchülerInnen, desto unwahrscheinlicher, dass LehrerInnen wissen, was StützlehrerInnen eigentlich tun bzw., dass SchülerInnen Recht darauf haben.

„Da gibt es Schulen, die sehr gut darauf eingestellt sind, mit denen die Zusammenarbeit sehr gut funktioniert, es gibt aber auch Schulen, in denen das

wahnsinnig schwierig ist, wo du kaum einen Kontakt kriegst zu den Lehrern oder wirklich sehr, sehr schwer. (...) In einer Hauptschule ist es auch noch so, dass sie mehr damit zu tun haben, aber im Gymnasium ist es am Anfang einfach oft so, da schauen sie dich an so ungefähr: ‚Hää? Ich mein, was tust denn du da‘, ja? Also du bist so ein hundertprozentiger Fremdkörper am Beginn und sie haben definitiv keine Ahnung, was sie mit dir tun sollen. ‚Ja, wie machen Sie das und wie stellen Sie sich das vor? Und der kommt da einfach nicht in den Unterricht, sondern ist dann bei Ihnen?‘ Also das ist wie gesagt relativ schwierig manchmal, es gibt aber auch Hauptschulen, wo ich kämpfe, muss ich sagen, ja?“ (Interview 16)

Für ein gutes Gelingen der Stützmaßnahmen ist der Wille zur Zusammenarbeit Voraussetzung. Oftmals hörten wir, dass die externen PädagogInnen erst einmal Bewusstsein dafür schaffen mussten, dass sie überhaupt gebraucht würden:

„Das heißt, ich versuch mich eigentlich am Anfang, wenn ich an eine Schule komme, immer in die Konferenz einzuklinken, ist das manchmal schon schwierig genug. So ungefähr: ‚Ja, was wollen Sie uns denn da erzählen?‘ Ja? Und dann sag ich: ‚Das werden Sie schon sehen und ich möchte eine halbe Stunde.‘ Ja? Also das ist oft dann schon zu viel. Ja? Aber da kämpfe ich mich dann meistens durch und meistens ist es dann so, nach dieser Konferenz, wenn ich dann einmal dort war, dass sie schon verstehen, dass ich auch was zu sagen habe oder dass das sehr wohl einen Sinn hat, das ich an die Schule komme. Das heißt also, die Skepsis verschwindet dann meistens schon, ja? Aber da musst du dich hineinkämpfen. Manche Schulen sind da offener, manche nicht. Aber diese kompakte Information, die versuche ich zu geben und das gelingt auch meistens recht gut, und dann wird die Situation auch meistens offener.“ (Interview 16)

In etlichen Situationen bereiten die BeratungslehrerInnen jedoch nur die lokalen LehrerInnen darauf vor, und dann wird der Stützunterricht von nicht-spezialisiertem Personal durchgeführt.

„(...) teilweise in den höheren Schulen, so, dass die Professoren vor Ort in der Schule teilweise die Förderstunden für die Hörgeschädigten übernehmen, d.h. die kriegen erstens eine Einschulung zum Thema Hörschädigung und machen dann, (...) auch Professoren, was weiß denn ich, Latein oder Italienisch oder Französisch macht dann der Professor selber oder auch einmal Physik oder Chemie. Da gibt's einen Pool an Förderstunden, die der Bund zur Verfügung stellt und die werden stundenmäßig abgerechnet. Jeder Lehrer hat Zugriff drauf und wenn er braucht, wenn er das Gefühl hat das Kind versteht irgendeinen Inhalt nicht, dann kann ich ihm diese Stunde geben. Und das funktioniert eigentlich sehr gut, d.h. ich habe wirklich bedarfsorientiert dann Kontingente zur Verfügung und wir schauen dass das auch gehalten wird und dadurch dass wir permanent präsent sind an den Schulen, geht das auch nicht unter.“ (SPZ-Leiter, Interview)

DolmetscherInnen werden als Unterstützung äußerst selten eingesetzt, denn ‚normalerweise‘, sind ja nur SchülerInnen integriert, von denen angenommen wird, dass sie keine Gebärdensprache „brauchen“. Tatsächlich gibt es in Kärnten Integration mit DolmetscherInnen. Diejenigen SchülerInnen der bilingualen Mehrstufenklasse in Klagenfurt z.B., die ihren Unterricht zum Teil in der Hauptschule haben, werden von ihren LehrerInnen,

die geprüfte ÖGS-Dolmetschkompetenz haben, begleitet. Aber allein durch DolmetscherInnen ist die volle Teilnahme der SchülerInnen am Unterricht noch nicht gesichert. Es besteht trotzdem die Notwendigkeit, dass LehrerInnen ihren Unterricht anpassen, was offensichtlich nicht immer funktioniert:

„Langsam auch, also ergibt sich mit bestimmten Lehrern eine sehr gute Kooperation, wo die Lehrerinnen drüben auch bereit sind auf die Behinderung unserer Kinder einzusteigen und dort den Unterricht zumindest teilweise anzupassen. Also das ist überhaupt ein großer Fortschritt. Aber das ist nicht in jeder Stunde.“ (Schulleiter, Interview)

In Berufsschulen kommt es vermehrt dazu, dass DolmetscherInnen notwendig wären. Hier sind alle Beteiligten jedoch sehr oft mit dem Problem der meist fehlenden oder lückenhaften ÖGS-Kompetenz der SchülerInnen konfrontiert, die bisher integrativ ohne ÖGS beschult wurden und damit die zusätzliche Unterstützung der DolmetscherInnen eigentlich gar nicht voll nützen können (Boesch, Interview). Zusätzlich gibt es auch hier einen Personalmangel. Meist schreiten die mehr oder weniger ÖGS-kompetenten LehrerInnen zur Tat (und dolmetschen mehr oder minder verständlich). In den westlichen Bundesländern könnte der Bedarf von den wenigen geprüften, qualifizierten DolmetscherInnen gar nicht abgedeckt werden (Vorarlberg: 0, Tirol: 8).⁵⁴

Schöler (1999) nimmt dies nicht nur als ein Kompetenzproblem wahr, sondern als Folge einer grundsätzlichen Einstellung:

„Für die Nichtaussonderung von Kindern mit Hörschädigung ist nicht deren Hörkurve entscheidend. Viel wesentlicher ist, das Kind in seiner Individualität zu akzeptieren, wenn die Lehrkräfte und MitschülerInnen dem hörgeschädigten Kind immer wieder deutlich machen: ‚Ich will dich verstehen! Und ich will, dass du mich verstehst!<‘, wenn sie nicht nur von dem Kind die Anpassung an die Lautsprache erwarten, sondern wenn sie selbst die Grundlagen der Gebärdensprache erlernen.“ (Schöler 1999:156)

Die folgende Stützlehrerin weiß auf jeden Fall, dass sie keine Dolmetscherin ist:

„Wenn diese Kinder gebärdensprachlich orientiert wären, dann müsstest du einen Dolmetscher mit hinein nehmen in den Unterricht, aber da hätte ich dann nichts verloren. Weil ich kann zwar gebärden, aber (lacht) es ist... Ich mein, wenn ich sage ich kann gebärden, dann ist das auch schon weit übertrieben, ich meine, ich kann mich unterhalten und ich sage immer, ich rede so wie ein Türke, der drei Jahre in Österreich ist, ja? Das passt und ich kann jedes Gespräch führen, denke ich mir, wenn sich jemand bemüht mit mir zu sprechen, aber ich kann nicht dolmetschen. Das heißt also, da wäre ich eine Fehlbesetzung.“ (Interview 16)

⁵⁴ Stand: August 2007. Zur DolmetscherInnensituation siehe die Homepage des Österr. Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verbandes, www.oegsdv.at

10.1.5 Wechsel zwischen Sonderschulen und Regelschulen

Die Vorurteile gegenüber Sonderschulen sind zum Teil sehr groß. PädagogInnen sprachen im ganzen Land davon, dass sie Eltern eigentlich eher schwer erklären können, warum ihr gehörloses/hörbehindertes Kind an einer Spezialschule eventuell besser aufgehoben sei.

„Da sind ja oft, also gerade wenn man mit Behinderten zu tun hat ganz massive Ängste, dass einem das Kind abhanden kommt, dass das Kind in eine Welt eintaucht, die man ja für dieses Kind überhaupt nicht haben wollte, sprich, in die Welt der Gehörlosen. Die Ängste, dass die Kinder, wenn sie an diese Schule kommen, nicht genügend in der Lautsprache gefördert werden, dass sie generell zu wenig gefördert werden, dass sie als Deppen behandelt werden und nicht als Leute mit einer Behinderung, also da gibt es die verschiedensten Gründe warum die Leute da also ihre Kinder nicht hergeben wollen, teilweise begründet, teilweise unbegründet.“ (Interview 16)

Es gibt offenbar immer die Möglichkeit, die Schulform zu wechseln (sofern beide Schulformen im Bundesland angeboten werden). Kinder aus Spezialschulen können nach der Volksschulzeit in integrative Settings außerhalb der Schule wechseln. Kinder, die integrativ beschult wurden und eindeutige Symptome der Überforderung zeigten, wechseln in Spezialschulen, wenn die Eltern einsichtig sind, meinen PädagogInnen. Auf unsere Frage, in welche Richtung es mehr Tendenzen gibt, antwortet eine Stützlehrerin:

„... sowohl als auch. Ich habe einige Kinder, die ich in der Volksschule betreut habe, die dann zum Beispiel in der Hauptschule hergekommen sind, immer wieder, wo die Eltern einfach sagen: ‚Na, die Volksschule haben wir jetzt noch draußen gemacht und jetzt, man sieht es, es ist schon schwierig, soll sie dann die vier Jahre da doch in einem etwas geschützteren Rahmen machen.‘ Das gibt es immer wieder, es gibt aber genauso die Situation, dass Leute die Volksschule da gemacht haben und dann ins Gymnasium hinaus gegangen sind. Also das geht wirklich kreuz und quer.“ (Interview 16)

An diesen Aussagen, die die derzeitige Situation illustrieren, wird deutlich, wie wichtig beide Schulformen sind. Der Erhalt beider Schulformen – integrativ und spezial – ist notwendig. Weiter unten wird dies noch ausführlicher dargestellt.

10.2 Gründe, die für integrativen Unterricht sprechen

Es gibt – zusätzlichen zu den idealen der Integration - viele Gründe, die für integrativen Unterricht sprechen, ebenso wie es praktische Gründe gibt, die für Unterricht in Spezialschulen sprechen. In diesem Abschnitt werden all jene Aspekte besprochen, die wir an der Praxis ablesen konnten und die für integrativen Unterricht Gehörloser/Hörbehinderter sprechen.

10.2.1 Bildungsziele/Chancen

Als wir einen jungen gehörlosen Mann fragten, ob er nicht lieber in die Gehörlosenschule gegangen wäre, antwortete er mit einem Satz: „Warum soll ich in die Gehörlosenschule,

wenn ich Matura schaffen kann?“ – und bringt damit das Grundproblem auf den Punkt: Höhere Bildungsziele sind innerhalb der Gehörlosenschulen, der Spezialschulen, nicht zu erreichen.

Wenn wir davon ausgehen, dass auch gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen alle Bildungswege und Abschlüsse offen stehen und zugänglich sein sollten – dann hat schulische Integration einen wichtigen Zweck: Sie ist der einzige Weg, wie dies erreicht werden kann. Das heißt, kritisch zu hinterfragen ist jedoch, warum Jugendliche in Sonderschulen für Sinnesbehinderte keinen Zugang zur Matura innerhalb ihrer Schule haben? Warum gibt es im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose keinen Zweig, der innerhalb der Spezialinstitution zur Matura führt?

Damit gehörlose/hörbehinderte Jugendliche die gleichen Bildungschancen und -angebote haben wie hörende, müssen sie sich allerdings, siehe Beschreibungen weiter oben, massiv anpassen. Tatsächlich hat sich tendenziell eine Trennung zwischen ‚begabten‘ Kindern (meist bedeutet dies kognitiv leistungsfähige Kinder, die ohne ÖGS dem Unterricht mehr oder weniger gut folgen können und sich ihre Leistungen hart erkämpfen wollen und können) und solchen mit ‚Zusatzproblemen‘ (darunter wird in der schulischen Praxis sowohl eine Teilleistungsstörung wie auch Eltern, die nicht Deutsch als Muttersprache bzw. ein ‚sozial schwaches‘ Umfeld haben verstanden) ergeben. Einfach ausgedrückt: ‚Gescheite‘ Kinder gehen „in die Integration“, weniger kluge kommen in die Gehörlosenschule. In manchen Bundesländern ist diese Dynamik auch offen ausgesprochen worden: „Unsere Schule ist der Ort für Kinder mit Zusatzbehinderungen – oder wird von Eltern als solcher wahrgenommen.“ (Schulleiterin, Interview).

Wie viele andere Dynamiken im Gehörlosenbildungswesen ist auch dieser Unterschied zwischen Bildungschancen in Spezialschulen versus integrativen Settings kein österreichisches Spezifikum. Hierzulande mag es an strukturellen Barrieren liegen. Aber Marschark (2002) weist darauf hin, dass SchülerInnen aus (den in den USA möglichen, verschiedenen Formen von) integrativen Settings wesentlich fortgeschrittenere Kursniveaus absolvieren als SonderschülerInnen.

„Among hearing students, the academic rigor of a student’s high school courses is a much better predictor of college graduation than entrance examination scores, high school grade point averages, or class rankings, (Adelmann 1999), and the same pattern seems to apply to deaf students.“ (Marschark et al. 2002:147)

An dieser Stelle soll schon auf einen der Gründe, der gegen (Einzel-)Integration spricht, verwiesen werden: der soziale Aspekt. „The juxtaposition of positive academic experiences with poor social experiences is almost universal to the solitary mainstream experience.“ (Oliva 2004:77).

10.2.2 Zu Hause bei der Familie wohnen

Es gibt in Österreich gegenwärtig noch 6 Gehörlosenschulen. Es ist offensichtlich, dass nicht alle Familien mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern in der Nähe einer solchen Schule wohnen. Besonders in ländlichen Gebieten sind Fahrtendienste, weite Anfahrtswege der Kinder usw. gegeben. Tatsache ist, dass alle 6 Schulen angeschlossene Internate haben und viele Kinder, um den Unterricht in der Spezialschule zu erleben, im Internat wohnen müssten. Integrative Unterrichtsangebote haben es möglich gemacht, dass Kinder wohnortnahe in die Schule gehen und ihre Kindheit und Jugend zu Hause bei ihren Familien wohnen/leben können.

Auch die folgende Lehrerin, die sehr emotional beschreibt, dass sie es niemals übers Herz gebracht hätte, ihr eigenes Kind in dem Alter ins Internat zu geben und dies als Nachteil der Gehörlosenschule erkennt, meint im selben Atemzug, man habe den Kindern in der nicht mehr existierenden Schule „das anbieten können, was sie brauchen“:

„(...) mir haben die Kinder so leid getan, weil sie die ganze, unter der Woche im Heim waren, da sind die Stoppel da schon da, mit dem Alter gekommen und am Wochenende sind sie dann heimgefahren. Das war halt der Nachteil. Und auf der anderen Seite habe ich sie zusammen gehabt und habe ihnen wirklich das anbieten können, was sie brauchen.“ (Interview 24)

10.2.3 Das Messen mit Hörenden als Motivation

All jene PädagogInnen, die Gehörlosen-/Hörbehindertenklassen im Kontext einer Regelschule führen und erleben, wie ihre SchülerInnen stundenweise oder ganz den Unterricht in Regelklassen absolvieren, betonten die wichtige Funktion der hörenden KollegInnen für ihre gehörlosen SchülerInnen. Hier ein Beispiel:

„Und ich muss wirklich sagen, ich hab das durch die Integration, die wir durchs Dolmetschen begleitet haben, hautnah miterleben können, dass wir die Kinder vier Jahre lang in all diesen Gegenständen, Mathematik, zum Teil sogar Englisch, Geographie, Biologie, Geschichte in der Hauptschule integrieren, ohne dass wir ihnen zusätzliche Hilfestellungen geben bei Tests. Die haben ganz die gleichen schriftlichen Tests gehabt und Schularbeiten. Wir haben mit ihnen in der Klasse wohl intensiver gearbeitet, um den Wortschatz aufzubauen. Aber beim Test haben wir nur bei den Fragen Schriftsprache in die Gebärdensprache übersetzt und sie haben wirklich ganz die gleichen Leistungen erbracht und wirklich den gleichen Level wie die Hörenden. Ich hab das nicht für möglich gehalten. Ich hab mir gedacht, na ja sie werden diesen Leistungsdruck nicht so leicht schaffen. Und im Gegenteil: Sie sind größer geworden, gewachsen, die Kinder, wie sie gesehen haben, sie können mit den Hörenden wirklich mithalten.“ (Interview 27)

In Altersstufen, wo es in der Schule vermehrt um ‚Leistung‘ geht, sind sich SchülerInnen schon vollkommen ihrer ‚Andersartigkeit‘ bewusst. Sie haben in ihrem Alltag oftmals erlebt, wie sie angestarrt, bemitleidet, nicht verstanden, ausgegrenzt, „anders“ behandelt werden. Oftmals waren sie mit Mindererwartungen konfrontiert. Für ehrgeizige gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen ist es offenbar sehr wichtig, die Gelegenheit zu

haben, sich mit Hörenden zu ‚messen‘ und zu beweisen, dass sie die „normalen“ Anforderungsstandards erfüllen können. Wir interpretieren diese Dynamik positiv - in der Annahme, dass es hier nicht um Überforderung und Druck geht, sondern um Motivation durch „Schrittmacher“. Gegaart mit der Tatsache, dass in Gehörlosenschulen oftmals die Erwartungen niedrig sind und das Lernniveau von Haus aus und schülerInnenunabhängig nicht sehr anspruchsvoll, denken wir, dass es für viele ehrgeizige Jugendliche ein förderlicher Rahmen ist, in einem schulischen Kontext mit altersentsprechenden akademischen Erwartungen zu lernen. Dies enthebt in keiner Weise von der Verantwortung, die Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass keine Behinderungen entstehen. Nur mit entsprechenden Rahmenbedingungen kann das ‚Messen mit Hörenden‘ als Motivation empfunden und kanalisiert werden und nicht ins Gegenteil umschlagen und zu Überforderung werden (siehe weiter unten).

10.2.4 Alltagssituation leben lernen

Insbesondere für gehörlose/hörbehinderte Kinder stellt eine schulische Alltagssituation in Kontakt mit hörenden Menschen eine ständige Herausforderung dar, die nicht zur Überforderung werden darf. Wir denken, dass schulische Integration dazu beitragen kann, dass Gehörlose/Hörbehinderte jahrelange Erfahrungen im tagtäglichen Umgang mit Hörenden machen können, die ihnen nahe stehen, die sie verstehen, die kontinuierliche AnsprechpartnerInnen sind. Dadurch steigen sie besser vorbereitet und mit weniger Unsicherheiten in ihre postschulischen Lebens- und Arbeitssituationen ein.

„Ich plädiere schon dafür, dass es Gehörlosenschulen weiterhin geben soll. Aber nicht in der Form. Ich würde eine Schule auslagern in ein größeres Schulgebäude mit einem hörenden Umfeld, wo man wirklich auch integrative Maßnahmen setzen kann mit Dolmetscherinnen. Weil ich mir denk, das ist eine ganz wichtige Erfahrung für die Kinder, erstens mit dem Dolmetschen zurechtzukommen, damit umzugehen und auch die gleichen Leistungen erbringen zu dürfen, wie es Hörende erbringen. Weil in der Gehörlosenschule ist es doch ganz anders.“ (Interview 27)

Wobei wir im folgenden Kapitel gleich sehen werden, dass dieser Aspekt schulischer Integration ein äußerst fragiler, um nicht zu sagen, problematischer ist. Manche AutorInnen, so Knight und Swanwick (2002), können Motivation durch Hörende und das Lernen des Umgang mit der hörenden Welt durchaus sehen. Aber der Aspekt der Enkulturation und Gemeinschaftsfindung wiegt für sie schwerer:

“Some argue that it is the network of residential schools for the deaf that has enabled deaf culture to survive and to be passed down through generations. It is within these schools that many deaf people have acquired their sign language skills and, often, lifelong friendships. It is argued that this environment also enables young people to develop a strong sense of deaf identity and belief in themselves, thus equipping them to function effectively in deaf and hearing communities. The strong move towards the inclusion of deaf children into

mainstream schools is therefore seen by some as a threat to sign language and deaf culture and to the individuals knowledge of deaf heritage and personal deaf identity.” (Knight und Swanwick 2002:15)

10.2.5 Mehrwert für Alle

Mehrere PädagogInnen machten uns darauf aufmerksam, dass Integrationsklassen mit gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen Strukturen und Charakteristika aufweisen (sollten), die auch anderen SchülerInnen zu Gute kommen.

„Und wir haben eben gemerkt, dass wenn eben hörbeeinträchtigten-didaktisch vorgegangen wird, des heißt also: Optische Unterstützung, Pausen einlegen, kurze Sequenzen, Wiederholungen. Nicht einfache Wörter, also zwei-Wort-Sätze. Schon normal, Begriffe aber eben das Ganze portioniert, dass dann die Schwächeren und die Mittleren auch was davon haben. Also das heißt, das ist die Folgewirksamkeit, dass eben die andern mitkriegen, dass es in der Klasse ruhiger ist, weil raumakustische Maßnahmen gesetzt worden sind, das heißt also die hörbehinderten Schüler in der Integration sind die Auslöser, dass es Vielen gut geht.“ (Interview 22)

Klassen mit gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen könnten also einen Mehrwert für alle Kinder erzeugen. Tatsächlich sind vielerorts die Vorurteile und Ängste von Eltern groß und ist die Beschulung ihrer Kinder in einer Integrationsklasse nicht unbedingt erwünscht. Doch es gibt Schulen und Orte, wo eine positive Stimmung geschaffen wurde und die Rahmenbedingungen von Integrationsklassen als Bonus wahrgenommen werden:

„Das gibt es in keiner anderen Schule, dass die Eltern der Volksschulkinder sagen, ich möchte unbedingt, dass mein Kind in die Integrationsklasse kommt, aus bestimmten Gründen. Weil natürlich zwei Lehrer drinnen sind und schon auch eine andere Dynamik ist. Aber immerhin ist das uns gelungen. Es gibt schon genug Standorte, wo die Eltern sagen, nur in keine Integrationsklasse.“ (Schulleiter, Interview)

Wir sind davon überzeugt, dass ein Schulalltag, der die Diversität der Gesellschaft widerspiegelt. eine wichtige und positive Erfahrung darstellt. Wenn im Bereich der sozialen Kompetenzen auf Inklusivität geachtet wird, bietet das für alle Beteiligten gute und wichtige Lernmöglichkeiten.

10.3 Gründe, die gegen integrativen Unterricht sprechen

"Research into the 1980s indicated how counterproductive and isolating the integration of the deaf child could be. 'It was obvious that sitting in a normal classroom could be the reverse of integration while separate educational provision had always aimed at eventual full participation in the hearing world' (McLoughlin 1987:85). The mainstreaming programs were assimilationist in orientation, expecting the individual deaf child to adjust linguistically and even in sensory terms to the environment of the mainstream school. Rather than achieving assimilation, mainstreaming for the deaf student often resulted in isolation. Research by Gregory and Bishop (1989) revealed that mainstream teachers did not know how to deal with deaf students and that teachers and hearing students tended not to regard the deaf students as part of the 'normal'

class or as "normal" members of the student body. Many teachers see the National Curriculum, imposed through the Education Reform Act of 1989, as compounding these problems rather than as opening up the curriculum to all students." (Branson und Miller 2002:218f)

Das im vorhergehenden Kapitel letztgenannte Argument für schulische Integration kann auch anders betrachtet werden. Wenn angenommen wird, dass Integrationssituationen in der Schule automatisch die gesellschaftliche Integration nach sich ziehen werden, so muss heftig widersprochen werden:

„This assumption makes intuitive sense, but we have found no research evidence to support it. To the contrary, a number of studies indicate that children in mainstream settings report problems of self-identity, emotional security, and establishing friendships (Kluwin und Stinson 1993; Stinson und Lang 1994; cf. Furstenburg und Doyal 1994).“ (Marschark et al. 2002:138)

Tatsächlich stellt die Integration in der Praxis für viele Kinder oftmals eine gravierende negative Erfahrung dar. Der folgende Pädagoge spricht sogar von einem „Leidensweg“:

„Die Kinder aus den hörenden Familien, die haben meistens relativ einen langen Leidensweg hinter sich, das heißt es wurde versucht mit Lautsprache und diesen beschränkten Mittel, beschränkten Stützlehrerstunden versucht die Kinder halt zu integrieren. Und wir haben es immer wieder erlebt, und vor allem da, wo es überhaupt nicht hinhaut, und die Kinder dementsprechend schon frustriert sind, aber natürlich auch teilweise fast schon geschädigt sage ich einmal, erleben wir wie schnell sie eigentlich zur Gebärde greifen, wie schnell sie Gebärde lernen, weil sie einfach mehr können, damit ein schnelles Kommunikations- und Wissenserwerbsmittel haben.“ (Schulleiter, Interview)

Daher wollen wir uns nun einigen Aspekten der schulischen Integration widmen, die uns von PädagogInnen als Negative dargestellt wurden.

Einführend jedoch ein Verweis auf die Ergebnisse einer englischen Studie, in der gehörlose/hörbehinderte Schulkinder über ihre integrativen Schulsituationen befragt wurden:

“What pupils say about barriers to inclusion

The pupils identified the following as obstacles to inclusion:

- poor communication
- lack of deaf awareness
- poor use of equipment by teachers
- lack of or insufficient support
- noise
- teachers not acknowledging our difficulties
- being socially excluded by peers.” (RNID 2002:70)

Es ist auffällig, dass schlechte Kommunikation und mangelndes Bewusstsein für Gehörlosigkeit zu oberst stehen. Wir haben versucht, dieses Unterkapitel den Kritikpunkten der SchülerInnen entsprechend zu ordnen.

10.3.1 Sprachverstehen

Jetzt, habe ich natürlich den einen in [Ort], der null versteht, der vielleicht die Gebärdensprache gebraucht hätte, aber dadurch, dass wir jetzt überall die Integration haben, ist er halt in eine normale Hauptschulklasse gekommen. Hat sicher Defizite, anständige. (Interview 24)

Sprachverstehen scheint - neben Isolation, s.u. - eines der größeren Probleme von integrativem Unterricht, der nicht angemessen auf das gehörlose/hörbehinderte Kind eingeht, zu sein. Die Notwendigkeit, sehr sensibel dafür zu sein, ob SchülerInnen ‚mitkommen‘, und dementsprechend Adaptationen vorzunehmen besteht jedoch nicht nur für gehörlose/hörbehinderte Kinder. Oliva (2004) beschreibt hier, wie es ihr mit ihrer mittleren Schwerhörigkeit in der Schule erging:

„Parents and doctors may hope that with cochlear implants, deaf children will no longer be deaf and therefore have no need for interaction with other deaf children, much less sign language. Research thus far suggests that implanted children will function on the level of hard of hearing children when they are actually using their implants.(...) During elementary school, I had a 50-dB hearing loss, which is moderate by most standards, and I was an expert lipreader; however, this loss was enough to stand as a barrier between me and the very large majority of my classmates.“ (Oliva 2004:175)

Die oberösterreichische CHEERS-Studie (Holzinger et al. 2006) stellt fest, dass bei Kindern in Regelschulen vielfach signifikante Sprachentwicklungsrückstände bestehen.⁵⁵ Diese Studienergebnisse gepaart mit unseren Beobachtungen deuten darauf hin, dass gehörlose/hörbehinderte IntegrationsschülerInnen nicht alles verstehen *können*, was in ihren Klassenzimmern gesprochen wird. Die folgende Lehrerin steht dieser Tatsache äußerst kritisch gegenüber:

„Für die Integrationsbefürworter macht das ja nichts aus, wenn die Kinder nicht den Sprachstand erreichen, den sie erreichen hätten können oder sollten, damit sie in dieser jeweiligen Schulstufe mitkommen. Weil die Integration vertritt ja die Philosophie, das Behinderte in jeder Form integriert und aufgenommen werden sollten. Deswegen wird da eigentlich gar kein Maßstab angelegt. Und genau so wie ein mongoloides Kind integriert wird, wird halt ein gehörloses Kind integriert und bekommt einen sonderpädagogischen Förderbedarf. Und kriegt halt teilweise den Unterricht mit oder auch nicht. Und deswegen wird da auch nicht sehr kräftig nachgefragt. Was man verbessern könnte, weil wichtig ist das Prinzip, dass das Kind integriert ist, leider Gottes, weniger, was das Kind zu leisten imstande wäre, wenn's eine andere Methodik bekommen würde.“ (Interview 27)

Und auch andere ForscherInnen haben zu diesem Problem - das kein spezifisch österreichisches ist - sehr explizite Worte gefunden: Jankowski (1997) betrachtet dieses Problem von einer anderen Perspektive, nämlich des erzwungenen Verzichts auf wichtige Inhalte und fehlendem Selbstbewusstsein als Folge von Sprachproblemen:

⁵⁵ www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html

„(...) the years of focusing primarily on acquiring speech skills at the expense of receiving an education; to struggling with the English language because they are not taught in a visual mode, nor in a language that most benefits their visual orientation; and to devalued self-esteem because they are not taught to take pride in their cultural heritage.” (Jankowski 1997:8f)

Branson und Miller (2002) schließlich kritisieren heftig die Annahme, dass schulische Integration entweder implizit oder explizit annehme, dass Sprachimmersion in die dominante Sprache zu Sprachkompetenz führen werden:

“These assumptions fly in the face of research findings that consistently demonstrate, as indicated above, that, for those whose first language is a minority language, developing linguistic competence in the dominant language demands a bilingual environment (see Luetke-Stahlmann 1986; Cummins 1984). In the case of deaf people, for whom access to the dominant language can never be as complete as for other students who use a minority language, the inappropriateness of mainstreaming is particularly marked.” (Branson und Miller 2002:219)

Ein weiteres Problem stellt der Einsatz von LBG als Kommunikationsmittel dar. Immer wieder müssen LehrerInnen aufgrund der Schülerbedürfnisse beide Sprachen, Deutsch und ÖGS, verwenden. Zwei Sprachgruppen ständig alleine zu unterrichten ist äußerst anstrengend und resultiert oft darin, dass PädagogInnen LBG verwenden, da sie das Gefühl haben, so simultan in beiden Sprachen mit beiden Sprachgruppen kommunizieren zu können. Tatsächlich ist LBG als Unterrichtssprache ungeeignet (siehe Kapitel 7) – und der Anspruch, der durch zweisprachige Gruppen an eine einzelne Lehrperson gestellt wird, nicht erfüllbar. LehrerInnen in derartigen Situationen sind überfordert und unzufrieden. Und SchülerInnen haben keine Chance, 100% der Unterrichtsinhalte zumindest vermittelt zu bekommen.

Im Bereich der höheren Bildung ist für gehörlose/hörbehinderte Studierende das Durchkommen durch Ablesen des Mundbilds nicht möglich. DolmetscherInnen sind - neben geschriebener Information - die wichtigste Brücke zu Wissen und Information. Um DolmetscherInnen nutzen zu können, ist jedoch ÖGS-Kompetenz auf hohem Niveau erforderlich. Die Konsequenz wäre: ÖGS sollte ab dem Kleinkindalter erworben werden, minimal sollte es 6 Jahre (1. oder 2. Fremdsprache mit entsprechenden Curricula) als Fremdsprache in einem Schulfach erlernt werden. Vergleichbar und gut verständlich ist dies anhand des Deutschunterrichts an österreichischen Schulen für Kinder mit L1 Deutsch. Tatsächlich findet dies nicht statt – und Sprachverstehen wird ein großes Problem, zum Beispiel in der Berufsschule, wenn weder der gesprochene Unterricht wahrnehmbar ist, noch DolmetscherInnen verstanden werden können (Interview Boesch).

Eine ungarische Untersuchung zeigt, dass dies längerfristig natürlich prägend ist für die Erwartungshaltung von Kindern, die sich nach und nach daran gewöhnen, nicht zu verstehen und keinen schulischen Erfolg zu haben:

“By the time Deaf pupils in the case-study school had reached the upper grades of the primary level they had become resigned to not finding any meaning behind their learning activities. The unreasonable and incomprehensible emphasis on oral imitation meant that students neglected to seek meaning in what they did in school. They did not understand what they were doing, grammatical drills did not make any sense to them, and spoken or written sentences lost their semantic content as well. School became a stage in life which made little sense to Deaf children and where they could achieve little success.” (Muzsnai 1999:287f)

Für Gehörlose/Hörbehinderte, die ihre Schulbildung im integrativen Kontext erfahren, gilt genauso wie für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen in Sonderschulen, dass Mehrsprachigkeit auf hohem Niveau angestrebt werden soll damit sie je nach Präferenz entscheiden können, wann sie ÖGS oder Deutsch oder eine andere Sprache verwenden. Schulische Integration Gehörloser/Hörbehinderter, wie sie derzeit in Österreich durchgeführt wird, schafft es – bis auf wenige Ausnahmen – nicht, diesem Anspruch gerecht zu werden.

10.3.2 Rolle der Eltern

In den Schilderungen der beiden gehörlosen MaturantInnen weiter oben wurde deutlich, welch wichtigen Stellenwert die Eltern beim schulischen Weg dieser Kinder hatten. Eine Pädagogin beschreibt:

„Ja, die ist seit seinem zweiten Lebensjahr ist die jeden Tag mit ihm am Teppich gehockt und hat Lautübungen gemacht und mit ihm gelernt, ja? Ich mein die hat, wenn man es jetzt ganz vulgär ausdrücken möchte, die hat sich den Arsch aufgerissen für ihn, ja? Ich mein, was auch nicht unbedingt nur positiv ist, ja? Weil natürlich ein Verhältnis dann zwischen Mutter und Sohn herrscht, wo ich sage: Boah, das ist einfach auch nicht ganz normal, ja? Für mich persönlich. (...).“ (Interview 16)

Die volle, kompromisslose Unterstützung der Eltern ist ein Faktor, der uns von allen PädagogInnen in den Gesprächen als Determinante genannt wurde:

„Ja und so wie das Mädchen lernt und motiviert ist und ehrgeizig ist. Und die Mutter ist ein Muster von einer unglaublich, von einer wirklich fast gehörlosen Frau, die unglaublich schöne, relativ schöne Lautsprache entwickelt hat, unglaubliches Ablese- und Kommunikationsvermögen hat. Der Vater gar nicht. Und die Familie, die sicher ganz erfolgsorientiert ist. Also das Mädchen, das geht mit Sicherheit in Richtung Matura, die Eltern haben sicher die Power, sofern ihnen das möglich ist.“ (Interview 25)

Eltern wurden aber auch wieder und wieder als Realitätsverweigerer geschildert, die ihren Kindern mit ihren hohen Ansprüchen und Wünschen nichts Gutes tun. Zahlreiche PädagogInnen erachten dies als erschwerend, da Elternwünsche oftmals einer Anpassung der schulischen Anforderungen an die Möglichkeiten des Kindes im Wege stehen. Lehrplananpassung, Rückstufung, Förderstunden etc. werden von manchen Eltern abgelehnt, weil diese Maßnahmen ihr Wunschbild von einem „normalen“ Kind ins Wanken bringen würde.

„Für Eltern kann integrativer Schulbesuch die Bedeutung gewinnen, daß er die Realität der Behinderung zu verleugnen erlaubt. Wenn Eltern z.B. nie die Behinderung ihres Kindes haben akzeptieren können, sie mit ärztlicher Hilfe und pädagogischen Übungsprogrammen beseitigen wollten, so kommt es vor, daß sie glauben, mit dem Besuch der Regelschule werde endlich alles gut, werde ihr Kind ‚normal‘. Solche Illusionen und daraus folgende Überforderungen haben verheerende Folgen für das Kind“. (Prenzel 1995:164)

Die folgende Stützlehrerin erlebt dies als sehr belastend:

„Also und ich bin auch, das muss ich auch dazu sagen, ich bin kein Extremfan der Integration oder so. Also, ich bin nicht eine Integrationsfanatikerin, also das muss ich auch dazu sagen, ja? Obwohl ich in dem Bereich arbeite. Aber ich kenne genügend Kinder, wo ich sage, die haben da einfach in der Integration nichts verloren, ja? Und zwar wirklich nichts. Die werden da hineingeprügelt, ja? Das ist ganz, ganz schlimm.(...) Weil ich halte das nicht aus. Es geht mir dermaßen auf die Nerven, ja? Wenn ich da mit Kindern arbeiten muss, die einfach rundherum hoffnungslos überfordert sind, und Eltern, die partout nicht einsehen wollen, dass das Kind halb draufgeht. Ja? Dabei. Wo ich mir denke, ich schaue mir das nicht an. Und ich muss mich da aus der Situation herausklinken, weil mich das derartig aufregt, ja?“ (Interview 16)

Die Meinungen von ExpertInnen werden nicht von allen Eltern gehört und beherzigt:

„Wir können nur sagen: Wir bieten dem Kind diese Möglichkeiten an. Wir glauben, dass Kommunikation besser laufen würde, dass das Kind Gebärdensprache benötigt, weil es sonst zu keiner Kommunikation kommt. Wie die Eltern dann entscheiden, liegt nicht in unserer Hand, wir haben nur beratende Funktion. Eltern lassen sich da in keiner Weise etwas vorschreiben.“ (Schulleiter, Interview)

Schließlich kann das elterliche Wunschbild zu einer Fehleinschätzung führen, die pädagogische Relevanz hat:

„Das durch Eltern überschätzte Fähigkeitsselbstkonzept ihrer schwerhörigen Kinder hat sicherlich schon zu vielen tragischen Entwicklungen mit überstürzten und mangelhaft begleiteten schulischen Integrationsversuchen geführt.“ (Stadt Münster Gesundheitsamt 2004:38)

Dem entgegenzuhalten sind die Ergebnisse einer repräsentativen empirischen Studie, die versuchte zu ergründen, warum verschiedene Bundesländer gänzlich differenzierende Integrationsquoten aufweisen z.B. in Wien 40%, Niederösterreich 42% und in der Steiermark 78% (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 2004). Es stellte sich heraus, dass die Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der Schul- bzw. Unterrichtsform insbesondere durch die SPZ-LeiterInnen eindeutig von schulpolitischen Interessen geleitet war.

„Nahezu die Hälfte aller schulischen Gesprächspartner würde direkt versuchen, die Eltern umzustimmen, und viele hatten darin wenigstens gelegentlich Erfolg. Auch auf die direkte Nachfrage hin schränkten ein größerer Teil der BSI und SPZ-Leiter die Relevanz des Elternwunsches bezüglich der künftig zu besuchenden Schulform ein.“ (Klicpera und Gasteiger-Klicpera 2004:41)

In Gegenüberstellung mit der folgenden Aussage einer Stützlehrerin, die manch tragische Integrationsgeschichte beobachtet hat, wird die Schwierigkeit des Themas schulische Integration Gehörloser/Hörbehinderter noch einmal ganz deutlich: Die Integrationsbewegung verwehrt sich gegen jegliche Beeinflussung von Elternwünschen durch SchulvertreterInnen. Die Integrationspraxis ist jedoch derart mangelhaft umgesetzt, dass LehrerInnen den Effekt der blanken psychischen Not integrativ beschulter, gehörloser/hörbehinderter Kinder nicht übersehen können und fordern, dass Elternwünsche manchmal ignoriert werden

„ (...) weil es hier sicher für das Wohl des Kindes wesentlich besser gewesen wäre, sie wäre zu uns an die Spezialschule gekommen. Das sage ich ganz selten, ja? Und es gibt nicht sehr viele Fälle, und da ist unser Schulsystem einfach sehr rigide und feig. Weil es gibt Möglichkeiten über die Eltern hinweg zu entscheiden und sie werden so gut wie nie wahrgenommen, ja? (...) Aber es gibt einfach Situationen, wo ich sage, wenn es also dann derartig an die Gesundheit des Kindes geht, weil die Eltern zu blöd sind diese Situation richtig einzuschätzen oder zu verbohrnt oder die Situation zu stark verdrängt haben oder unfähig sind, du kannst es jetzt immer sehr lieb ausdrücken, ich bin da nicht ein Mensch der freundlichen Worte, ja? Dann sehe ich eigentlich nicht ein, warum man das Kind zugrunde richten soll.“ (Interview 16)

10.3.3 Die „Normalisierungsfälle“

Isolation kann aber auch von den LehrerInnen und in der Folge vom akademischen Inhalt der Schule bestehen, weil immer wieder vergessen wird, dass ein Schüler/eine Schülerin nicht oder wenig hört. Alles „funktioniert“ so reibungslos und der Schüler/die Schülerin ist derartig unauffällig, dass nach einiger Zeit darauf vergessen wird, dass hier besondere Bedürfnisse bestehen. Ein Stützlehrer benennt das Problem als „Normalisierungsfälle“:

„Bei jedem Blödsinn ist er dabei, oft sagt er das Richtige, obwohl es laut war, und wie auch immer. Also es gibt oft Situationen, wo sie dann normal mitarbeiten, normal die Antwort geben, und das bringt sie halt dann also zu dem Schluss, dass sie sagen: ‚Der ist eh normal.‘“ (Pädagoge, Interview)

Die oberösterreichische Erhebung CHEERS dokumentierte die LehrerInnenwahrnehmung und kam zu den Ergebnissen, dass in Regelschulen integrierte, gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen eine verringerte Bereitschaft haben, sich Hilfe zu holen (im Vergleich zu jenen in der Spezialschule):

„Dies birgt die Gefahr der Überschätzung, insbesondere des Sprachverständnisses mit sich und macht eine aktive Absicherung desselben von Seiten der Lehrer erforderlich.“ (Holzinger et al. 2006)⁵⁶

Die Studienautorin Oliva (2004), selbst eine ehemalige ‚Einzelintegrierte‘, beschreibt hier, wie man sich das vorzustellen hat:

“During all of my K-12 and Washington College years, I am quite certain that onlookers would have thought I was participating ‘just fine’. If I wasn’t actively complaining, sulking in a corner, or sitting by myself, then everything was ‘just

⁵⁶ www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html

fine'. Clearly, when parents or teachers evaluate what it means to be 'just fine', they will need to look deeper." (Oliva 2004:93)

Auch sehr erfahrene LehrerInnen, wie die folgende Sprecherin, lassen sich immer wieder täuschen, wie in diesem Beispiel (mit eher komischen Folgen):

„Ich habe jetzt einen Schüler in der ersten Schulstufe, wirklich, also nicht, also mittelgradig schwerhörig, hat eine ausgezeichnete Lautsprache, spricht tadellos, wo ich mir schon einige Mal gedacht habe: Vielleicht wäre es doch besser gewesen, wenn er, in, in eine normale Volksschulklasse zu Hause bei ihm gegangen wäre. Er hat einen relativen weiten Schulweg und vorige Woche habe ich die Kollegin von der ersten Klasse gebeten, ob es möglich wäre, dass er vielleicht bei ihr am Musikunterricht teilnimmt. Weil er singt einfach so gerne und, jetzt habe ich gesagt: ‚Geh, könnte er vielleicht bei dir in der Musikstunde heraufkommen und mitsingen‘. Das ist überhaupt kein Problem, ich meine, das ist auch das tolle an einer kleinen Schule, und er war dann eben in der Musikstunde oben und ich hab's dann nachher gefragt: Na und wie war's?‘, Hat's gesagt, ‚Ja, ich glaube, es hat ihm eh ganz gut gefallen. Aber er hat dann die Hörgeräte auf den Tisch gelegt.‘ Und dann habe ich dann gesagt: ‚Na, das ist jetzt wieder der Beweis, in einer normal großen, wo ja die Klassen jetzt alle sehr gefüllt sind, in einer normalen Volksschulklasse wäre er eindeutig überfordert. Es ist ihm einfach zu laut.“ (Interview 37)

Eine Beratungslehrerin beschreibt, dass sie in Konferenzen LehrerInnen Hörbeispiele⁵⁷ vorspielt, damit diese sich vergegenwärtigen, wie viel oder wenig und in welcher Qualität Hören mit Hörhilfen möglich ist: „...Da fällt ihnen schon mal das Kinn runter, ja?“ (Interview 16). Doch nichts desto trotz wird offenbar darauf vergessen:

“Und man vergisst das einfach auch ständig, ja? Und es ist einfach... Man vergisst ja selber als Stützlehrer teilweise auch schon wieder, dass man sich denkt: Na, das wird jetzt schon klappen, ja? Muss man sich denken: Na! Das kann nicht klappen. Wie denn? Sei doch nicht so blöd, ja? Der hat die Informationen nicht. Es überraschen dann auch oft die Kinder, dass sie manchmal Dinge verstehen, wo man sich gedacht hat, das können sie nie mitkriegen, ja? Es ist eine sehr schwierige und sehr schwer abschätzbare Behinderung.“ (Interview 16)

Weiter schildert sie, wie LehrerInnen üblicherweise fragen: Hast du alles verstanden? Und Kinder natürlich nicht „Nein“ darauf sagen:

„(...) Also das sind wirklich nur die Selbstbewusstesten von den Selbstbewusstesten, die das von sich geben so. Ja? Dann sagt das Kind drauf brav: Ja, und der Lehrer hat dann das Gefühl: Wunderbar, hab ich ja meine Aufgabe total erledigt. Ja? Also da ist ganz, ganz viel Aufklärungsarbeit notwendig, auch im organisatorischen Bereich, wo soll sich das Kind hinsetzen, was muss ich tun als Lehrer, damit das Kind bestimmte Dinge mitkriegt, was mach ich mit den Hausübungen? Ich muss sie aufschreiben oder ich muss es dem Kind extra sagen oder dem Jugendlichen. Ich geh auch immer in die Konferenzen hinein.“ (Interview 16)

⁵⁷ Siehe Hörbeispiele auf www.hoeren.ksn.at/ep_7.html und die CD von Georg Berger, www.hoeren.ksn.at/ep_30.html (6. August 2007)

Die britische Gruppe „Deaf Ex-Mainstreamers“ (DEX) zeigt, dass dieses Phänomen/Problem kein österreichspezifisches, sondern durchaus in der Fachliteratur bekannt ist:

“Where deaf people become confused about their identity is when technical aids or professionals and parents give them the false impression that they are hearing ‘normally’ and are, therefore hearing. Think-hearing identity, although first coined as a derogatory term for ‘oral’ deaf people by the American Deaf community, was taken, but adapted by DEX as an attempt to explain the normalisation trap of thinking-that-you-are-a-hearing person-when-you-are-really-deaf (Jones, 1995). She further explored the notion of bilingualism and its effect on the identity development and depersonalisation that results from an eroded identity, or the ‘alien identity’ conferred on deaf children by hearing prescriptivism (1996). ‘Bilingualism is the cornerstone to the development of healthy self esteem and to feelings of self worth and confidence.’” (DEX 2004:54f)

10.3.4 Unpassende Rahmenbedingungen

Unabhängig davon, welche Form der Integration gewählt wird, sind durch organisatorische und didaktische Maßnahmen die Hör- und Absehbedingungen für die hörgeschädigten Schüler zu verbessern. Damit erleichtert man den hörgeschädigten Schülern die Teilhabe am Unterricht und verhindert ihre physische und psychische Überforderung. (Leonhardt 2002:113)

Vielfältige Aspekte stellen gemeinsam die ‚Rahmenbedingungen‘ für integrativen Unterricht Gehörloser/Hörbehinderter her. Grundsätzlich unterscheiden wir materielle und personelle Ressourcen.

Zu den wichtigsten **personellen Ressourcen** einzelintegrierter gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen gehören zusätzliche LehrerInnenstunden:

„(...) Er kriegt sicher nicht alles mit, so wie es jetzt abläuft, obwohl eben vom Elternhaus da viel getan wird, aber er würde bei gewissen Stunden, so wie damals... Also, er würde in gewissen Gegenständen mehr Zeit brauchen als er vom regulären Schulsystem einfach zur Verfügung hat.“ (Interview 23)

Behinderte SchülerInnen bekommen abhängig von einem Gutachten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF)⁵⁸, also Stützstunden im Rahmen des Unterrichts. Diese belaufen sich - individuell und auch bundeslandabhängig - meist auf 1 bis maximal 5 Stunden, wobei in manchen Bundesländern gesagt wird, dass bei ganz besonderen Bedarfsfällen bis zu 12 oder 13 Stunden gegeben werden könnten. Da es geographisch gestaffelte Gesamtkontingente von Stützstunden gibt, müssten Stunden bei einer punktuellen Erhöhung einem anderen Kind im Umkreis abgezogen werden, daher kommt dies eher selten vor. Das heißt, diese Stützstunden sind in den meisten Bundesländern so geplant, dass Mehrstunden für ein Kind einem anderen weg genommen werden müssen. Sie sind also zu knapp

⁵⁸ „Sonderpädagogischer Förderbedarf bedeutet, dass Kindern, die aufgrund ihrer Behinderung dem Unterricht der Regelschule nicht folgen können, das größtmögliche Maß an sozialer und pädagogischer Betreuung und Förderung zuteil werden muss.“ (www.bizeps.or.at/links.php?nr=108)

bemessen. Besonders Stunden mit ÖGS-kompetenten StützlehrerInnen sind in einigen Bundesländern mangels Personalressourcen sehr rar:

„(...) und da kommt man eben immer wieder, also es endet ja immer in Gebärden. Also Zeichen, irgendwelche Sachverhalte zu erklären. (...) Und des müsste halt von klein auf durchgezogen werden. Ja? Da braucht's aber eben wieder diese Ressourcen, dass sie eben im Kindergarten sagen: ‚Okay, wir haben niemanden, der da im Kindergarten gebärdet mit den Kindern.‘ Im Ballungszentrum schon, ja? Aber wenn's jetzt irgendwo am Land ist und dass da eine einen Tag herkommt - wer zahlt das?“ (Interview 22)

Oftmals unterrichten nicht spezielle ausgebildete PädagogInnen gehörlose/hörbehinderte Kinder:

Interviewerin: Welche Ressourcen oder Kompetenzen haben LehrerInnen, die irgendwie ein oder zwei hörbehinderte Kinder zugeteilt bekommen, in Volksschulklassen zum Beispiel?

„Also, die Volksschullehrer haben gar nichts. Also, die haben nichts. Der Sonderschullehrer, der drin ist, da wird darauf geschaut, dass er vielleicht schon einmal ein hörgeschädigtes Kind gehabt hat, dass schon oder irgendwelche Erfahrungen hat und der Hörgeschädigtenlehrer, der zusätzlich hinkommt, so ...Ausbildung.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Der Mangel an Ausbildung für LehrerInnen wird auch von dieser Lehrerin als essentielles Problem wahrgenommen:

„Also ich bin sehr skeptisch bei Einzelintegrationen. Es kann sicher gut gehen, wenn der Lehrer kompetent ist. Da dies auch nicht zutrifft, insofern dass sie oft eben teilweise nicht einmal eine Ausbildung haben, geschweige denn eine Gebärdensprache, von dem rede ich gar nicht. Also ich kenn in [Bundesland] genau drei Lehrer, die diese Ausbildung haben, mit Gebärdensprache dazu und ich finds eigentlich in dieser Form wie es meistens angeboten wird, nicht verantwortlich. Also da müsste viel verändert werden, dass dem Kind das gleiche geboten wird.“ (Interview 11)

Zu den personellen Ressourcen gehören auch die Kompetenzen der PädagogInnen. Wir hörten mehrmals Berichte darüber, dass KlassenlehrerInnen über gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen sagen, dass sie angeblich nur dann nicht hören, wenn sie nicht wollen. Derartige Aussagen lassen auf fehlende Qualifikation und völlig mangelndes Verständnis einer Hörbehinderung und ihrer Auswirkungen schließen. SchülerInnen müssen aber tagtäglich Personen mit solchen Fehlmeinungen ertragen. Solche LehrerInnen sind für den Unterricht mit gehörlosen/hörbehinderten Kinder ungeeignet, denn zusätzlich zur fehlenden Spezialausbildung sind sie u.U. grundsätzlich gar nicht bereit, ihren Unterricht zu adaptieren, wie dieser Stützlehrer erzählt:

„(...) war im Hauptschulbereich, dass ein Lehrer gesagt hat: ‚Wegen dem Trottel tu ich meinen Unterricht net ändern.‘ Ja? Das heißt also, wo sie dann drin sitzen und ich überzeugt bin, dass die vom Gesamten 5 bis 10 Prozent mitkriegen.“ (Interview 22)

Auch das ist kein österreichspezifisches Problem. Oliva (2004) gibt in ihrem Buch mehrere Erzählungen von ehemals einzelintegrierten, nun erwachsenen Gehörlosen wieder, die ähnlich sind:

„Quite a few participants talked about a teacher who was unwilling or unable to conceal the fact that he or she did not want to deal with a deaf child. This perceived sentiment was often mixed with the perception of low expectations. *I worked extra hard in my high school art class because I thought art was one thing I could do on my own, and I really liked it. However, I never got over a D, and most of the time it was an F. I never understood this. When I would ask for help, the teacher would say she was too busy. One day, I went to class early and saw her telling another person that she hated when they put special education students in her class, so she automatically failed them. I was hurt, I gave up my dream for art.*” (Oliva 2004:44)

Weiters gehört zu den personellen Ressourcen die Kompetenz, mit materiellen Themen angemessen umzugehen, zum Beispiel in der Frage der Sitzplatzwahl. Als Illustration folgende Beobachtung:

Wir waren zu Gast bei einer CI-tragenden Volksschülerin, die mit dem Ohr, in dem sie das Implantat trägt, zur Wand sitzt, weg von ihrer Lehrerin. Auf dem Ohr Richtung Klassenraum ist sie taub. Sie muss noch dazu, wenn sie sich zur Lehrerin wendet, gegen das Licht der Fenster schauen.

Materielle Ressourcen beinhalten Lehrmittel, Klassenraumausstattung, Ressourcen wie Zugang zum Internet, technische Geräte usw. PädagogInnen sind sich der Tatsache bewusst, dass auch hier nicht so viele Ressourcen vorhanden sind wie eigentlich notwendig:

„Wenn ich Integration mache, dann muss ich sie durchziehen und das Beste für die Kinder herausholen, das ist einfach, das ist der Auftrag, finde ich. Die räumlichen Voraussetzungen schaffen. Du warst jetzt in einer Klasse, wo diese Beschallungen sind, das ist die einzige Klasse da drüben und das ist die einzige Klasse, wo ich bin, wo es das gibt.“ (Interview 24)

10.3.5 Isolation

Marschark et al. (2002) beschreiben, ein großes Problem der Integrationspraxis: die sozio-emotionale Gesundheit der einzelintegrierten gehörlosen/hörbehinderten Kinder:

“Let’s face facts: Most children tease those who are perceived as different and ‘less desirable’ than they are and rarely accept those who are different into dominant social groups. Research concerning the integration of deaf children into mainstream classrooms (...) fails to inspire great confidence for the social-emotional well-being of deaf children in such settings. This does not mean that mainstreaming cannot work. It means that we have to make some fundamental changes to the educational system (assuming that we cannot change human nature) if it is to serve deaf children and others with special needs.” (Marschark et al. 2002:223)

Wichtig dabei ist, dass – wie Oliva feststellen konnte – den allermeisten einzelintegrierten SchülerInnen erst ab einem gewissen Alter und in veränderten Rahmenbedingungen das

ganze Ausmaß ihrer Isolation bewusst wird: „It probably wasn't until college [at Gallaudet] that I looked back and saw the extent of how isolated I truly was.” (Oliva 2004:86).

In England befragte man integrativ beschulte, gehörlose/hörbehinderte Kinder, die benannten, aus welchen Gründen sie gerne andere gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen um sich hätten:

„Most pupils agree that having other deaf pupils around has distinct advantages:

- they feel they are not the only ones with a hearing loss
- they can talk to someone who understands them
- communication is easier

However, they also say that they like having both deaf and hearing pupils around them because:

- hearing pupils have different interests
- it helps hearing pupils understand deaf pupils and vice versa” (RNID 2002:36)

Aus dem folgenden Zitat geht hervor, dass auch in der österreichischen Praxis Kinder oftmals durch andere Kinder mit Abwertung und negativen Fremdbildern konfrontiert sind. Ein Schulleiter beschreibt die Reaktionen von (auditiv wahrnehmungsgestörten) SchülerInnen, die aus Regelschulen kommend, eine Testwoche an der von ihm geleitete Gehörlosenschule absolvieren:

„Und da sind sehr viele Kinder dabei, die nach einer Woche sagen: ‚Ich möchte hier bleiben‘. Warum? Zum Beispiel: ‚Da ist in der Klasse sehr ruhig. Und ich komm mit den Kindern zurecht. Und niemand sagt zu mir dies oder jenes, irgendwo abwertend.‘” (Schulleiter, Interview)

Viele PädagogInnen schildern Situationen der Einzelintegration Gehörloser/Hörbehinderter, die um das Thema „Isolation“ handeln. Hier beschreibt eine Stützlehrerin, woran sie abliest, dass ein Kind in der Integration nicht gut aufgehoben ist:

„Wenn er zum Beispiel überhaupt nicht angenommen wird von den anderen Kindern. (...) Sozial, wenn ich merke, es geht überhaupt nicht und wenn er voll überfordert ist. Also, wo ich dann einfach sehe, der kriegt einen vollen Frust. Der kann nicht die gleiche Leistung bringen, wie die anderen.“ (Interview 23)

Dass soziale Isolation ein massives und ernstes Problem ist zeigt die folgende Schilderung:

„Ja, na, es gibt ganz entsetzliche Fälle, ja? Woran spürst du das? Das spürst du einmal an... Also es gibt Kinder, die werden mit einer Situation der Isolation relativ gut fertig, sage ich mal, ja? Die kennen das, die bauen sich da einen Panzer auf, wo ich sage, der ist auch nicht gut, aber irgendwie schaffen sie es. Aber manche schaffen es überhaupt nicht und sie reagieren ja dann auch psychosomatisch, es ist ja logisch, ja? Also diese Kinder brechen teilweise zusammen, also wenn die soziale Situation schon ganz, ganz extrem ist. Und dann kommt noch dazu, dass sie zwar normal intelligent wären, aber aufgrund der Hörbehinderung einfach noch einmal eine Stufe hinunterrutschen und das ist so. Bei jedem Hörbehinderten, ja? Wenn die Hörbehinderung massiver ist, der kann hochintelligent sein, es fehlen ihm Dinge, die jedes normale Kind mitkriegt, ja? Das heißt, wenn jetzt dann also ein normal intelligenter Hörbehinderter dann

noch in die Situation kommt in der Schule zu kämpfen, weil einfach die ganze Situation so schwierig ist und weil der Input fehlt, ja? Dann brechen die weg. (...) Und das sind die Dinge, da werde ich so zornig, da sage ich: Es tut mir leid, ich mache das nicht. Ja? Es tut mir leid. Ich betreue Kinder gerne, wenn ich sehe, die haben den Biss, die können das, die sind ehrgeizig, die wollen, die haben den Intellekt dazu, da gibt's wirklich genügend, ja? Dann kann das auch funktionieren, ja? Es gibt auch wirklich in der Integration einige Kinder, die auch wirklich sozial relativ gut dastehen. Ich habe auch Kinder, die intellektmäßig, schulmäßig entsprechen würden, die aber dann sozial so auffällig werden, dass du sagst: [atmet hörbar aus] ‚Das ist auch nicht mehr das wahre‘, ja?“ (Interview 16)

Gehörlose/hörbehinderte Jugendliche fallen zum Beispiel durch ihre Aussprache fast immer irgendwie auf und können bei vielen Dingen nicht mitreden:

„(...) und das nächste ist einfach auch das Soziale: Dem was flüstern. Oder mit dem über einen Film reden. Was halt gerade in ist. Und der kennt die ganzen Begriffe nicht, der kennt das alles nicht. Dann sagen sie: ‚Na mit dem gib i mi net ab, des braucht Zeit, der is der is bled, der redt so komisch, der versteht mi eh net, also spiel i mit wem andern.‘ Ja? Und gemessen eben an dem Kulturort Sprache, also Aussprache, Prosodie, sind eben unsere Leute, also wir... Ich meine, ich rei mich immer zusammen beim Sprechen..., dass man oft als dumm bezeichnet wird, weil eben die Sprache, und deshalb ist es ein großes Anliegen von mir, dass eben unsere Schüler sich so artikulieren, dass es beim ersten Mal verständlich ist. Denn wenn man da nachfragt: Hä? Was? Dann ist er schon wieder gehemmt, dann ist er, zieht er sich schon wieder zurück, und des Schlimmste ist, dass er dann sagt: ‚I sag' gar nix, weil die verstehen mi' eh net, und das führt nur zu Peinlichkeiten.‘“ (Pädagoge, Interview)

Die willkürliche Assoziation von Aussprache und Intellekt und auch damit verbundenem Mehraufwand an Geduld beim Gegenüber resultiert in sozialer Isolation, wie diese Lehrerin beschreibt:

„(...) und ich meine, wirklich Freunde und so weiter sind halt spärlich gesät. Weil einfach jede Kommunikation sehr, sehr schwierig ist. (...) Der macht seinen Weg schon, da bin ich überzeugt davon. Aber hart. (...) Also ich wünsche mir schon, dass er einfach einmal in ein soziales Umfeld hineinkommt, wo er sagt, da ist er wirklich mit Seinesgleichen unterwegs. Aber er ist noch nicht so weit, glaube ich. Er sucht es einfach auch noch nicht wirklich. Also ich glaube, da muss der soziale Druck oder... Muss für ihn erst größer werden. Noch größer, als er ohnehin schon ist.“ (Interview 16)

Auch die Isolation vom Erfahrungsschatz, der Kultur und von Strategien Gehörloser/Hörbehinderter sind ein Thema, das besonders in der Pubertät virulent wird. Hier beschreibt eine Pädagogin, was gehörlose/hörbehinderte Burschen über Begegnungen mit hörenden Mädchen erzählen:

„Ein Mädchen hat mich angesprochen und hat gesagt: Du bist so ein hübscher Bursch, ich möchte deine Freundin sein. Dann hab ich gesagt: Ich bin hörbehindert, ich hab ein CI. Dann hat dieses Mädchen gesagt: Schleich di!“ (Schulleiterin, Interview)

Innerhalb der Gehörlosenschule hat dieser enttäuschte Bursch adäquate Ansprechpartner:

„Und dann hat er in der Klasse andere Kinder, mit denen er sich austauschen kann. Wo ich dann gesagt habe: ‚Sei froh, dass sie weg ist. Das ist eine blöde Kuh.‘ Aber das sage ich, als Erwachsener, das hilft nur, wenn das auch Gleichaltrige sagen. Das hat der andere aber nicht. Der schlägt dann halt wirklich zu und schlägt jemandem möglicherweise einen Zahn aus und dann ist aber er dran. Schwierig. Und deshalb bin ich sehr froh, dass viele Kinder den Weg hierher finden. Weil das wirklich über schulisches Lernen hinausgeht.“
(Schulleiterin, Interview)

Es scheint jedoch, dass aus Ehrgeiz, Scham oder Leistungsdruck Isolation von Eltern wie PädagogInnen (und betroffenen SchülerInnen) durchaus hingenommen wird. Nicht einmal Maßnahmen, die außerhalb der Schule Isolation abbauen und den Zugang zur Gehörlosengemeinschaft ermöglichen, werden leicht angenommen:

„Der [Schüler] ist ein super intelligenter Bursche, wo allerdings von den Eltern immer abgelehnt wurde, dass er die Gebärdensprache einmal lernt. Ich hab es jetzt dann im letzten Schuljahr, also sprich heuer, durchgesetzt oder durchgebracht, dass einmal zumindest einmal ein Gebärdenkurs an die Schule kommt, aber so richtig angesprochen oder richtig ansprechen drauf tut er nicht und er lebt halt sehr isoliert.“ (Interview 16)

Marschark et al. (2002) attestieren der sozialen Isolation im Schulkontext weitreichende Folgen:

„Because of communication barriers, many deaf students are frustrated in their attempts to interact with their hearing classmates and thus may focus more on relations with teachers and deaf peers (Lederberg 1991). This is not an unusual finding for minority students who are prevented from having full access to classroom participation. In the case of deaf children, this situation has important implications for the development of autonomy and self-esteem (Marschark 1993).“ (2002:138)

10.3.6 Mindererwartungen

Das von Johnson, Lidell und Erting vor fast 20 Jahren postulierte Problem der Mindererwartung („der Teufelskreis niedriger Erwartungshaltung“) kann für Österreich derzeit als voll gegeben angesehen werden (siehe auch 6.1.4). Die AutorInnen schreiben, dass Gehörlosenpädagogik „durch die Erwartungshaltung geprägt ist, dass gehörlose Kinder keine ebenso guten Leistungen zeigen können wie hörende Kinder, und weil die Struktur der Gehörlosenpädagogik dieses Ergebnis reproduziert.“ (1990:26).

Dieses Problem besteht sowohl in Gehörlosenschulen als auch in Integrationssituationen. Manche LehrerInnen sind sich dessen bewusst und halten die schulische Integration für ein Regulativ, das derartige Dinge nicht so leicht passieren:

„Das war für mich was ganz was Schlimmes in der Gehörlosenschule in [Ort], dass der level ganz, ganz unten war. Gewisse Fächer wurden erst gar nicht in Angriff genommen, so wie Englisch oder im Bereich des polytechnischen Lehrganges wurden gewisse Fächer weggelassen, weil. ‚Das kann man einem gehörlosen Kind nicht vermitteln‘, politische Bildung oder so etwas. Natürlich hat man auch in Mathematik gewisse Textaufgaben unter den Tisch fallen lassen

weil sie ‚bissl zu schwierig‘ waren. Und das passiert in der Regelschule nicht so leicht, weil einfach die Latte viel höher ist und man versucht dort hin zu kommen und hat die Gebärdensprache als Werkzeug in der Hand dafür und kann dort auch hinkommen. Und in der Gehörlosenschule hat man ja nicht einmal einen Maßstab vor Augen.“ (Interview 27)

10.3.7 Selbstbestimmung

„Für hochgradig hörgeschädigte Kinder sollte das Ziel aller pädagogischen Bemühungen sein, dass sie am Ende ihrer Schulzeit frei entscheiden können, in welchen Situationen sie mit Gebärden[sprache] und in welchen sie in der Lautsprache kommunizieren wollen.“ (Schöler 1999:155)

Wie auch immer man zur Institution der Spezialeinrichtung für behinderte SchülerInnen stehen mag, das folgende Zitat spricht ein Thema an, das wir für relevant halten: edukative Selbstbestimmung.

„Ideal wäre es, wenn Kinder erleben könnten, was in unserer Einrichtung anders ist. Die Kinder kennen nur eine Situation, nämlich die in einer Regelklasse. Sie müssten über einen längeren Zeitraum erleben, dass bei uns die Kommunikation, das sprachliche Angebot, der Sprachunterricht anders verläuft. Wenn wir das den Eltern über ein Gespräch erklären wollen, ist das schwierig zu vermitteln. Wenn Eltern aber den Wunsch äußern, kann ihr Kind ohne weiteres zu uns kommen und dem Unterricht beiwohnen. Das Kind könnte dann entscheiden, wo es lieber in die Schule geht. Ich bin der Ansicht, dass schon vielfach nur die Erwachsenen die Entscheidung treffen, welche Schule das Kind besucht. Schöner wäre es, wenn die Kinder die Möglichkeit hätten, die Sache auszuprobieren. Diese Möglichkeit besteht. Es ist damit in keiner Weise verbunden, dass das Kind zu uns kommen muss, aber es stehen dann grundsätzlich zwei Möglichkeiten zur Wahl.“ (Schulleiter, Interview)

Es scheint selten der Fall zu sein, dass den Kindern/Jugendlichen selbst die Möglichkeit gegeben wird, zu entscheiden, in welcher Umgebung und in welcher Sprache sie ihre Schulbildung erfahren möchten. Es ist zumindest diskutierenswert,

“The overt move to deinstitutionalize education generated, particularly among deaf people themselves, a demand to return to segregated signing schools. The integration of deaf students was interpreted as the latest assault on the languages and potential sense of community of Deaf people and as the ultimate strategy to divide and rule.” (Branson und Miller 2002:219)

Die von Branson und Miller beschriebene, international beobachtbare Tendenz ist vor allem darauf zurückzuführen, dass ‚Integration‘ in der Praxis für gehörlose/hörbehinderte Menschen keine erkennbaren Verbesserungen gebracht hat.

10.3.8 Druck und Mehrleistung

Ein präsent es Thema in den Antworten der PädagogInnen auf die Frage nach dem ‚Preis‘ der Integration ist der beständige Druck, dem die gehörlosen/hörbehinderten Kinder und Jugendlichen ausgesetzt sind. Hier schildern zwei Pädagogen, was sie – manchmal Jahre später – von ehemaligen SchülerInnen hören:

„Ich war sehr lange in diesem Bereich tätig und es ist eigentlich so, dass man von den Problemen, die ein hörgeschädigtes Kind hat, oft erst erfährt, wenn es erwachsen ist. Jugendliche und auch Erwachsene erzählen dann, wie es ihnen im Unterricht gegangen ist, dass sie eigentlich immer sehr viel haben leisten müssen, dass es sehr anstrengend war in der Klasse, in der Gruppe und dass sie nicht dauernd auf ihr Problem hinweisen wollten. Es bedurfte grundsätzlich einer größeren Anstrengung, das zu erreichen, was andere Mitschüler leicht schaffen.“ (Schulleiter, Interview)

„Dass sie es schwer gehabt hat. Dass sie eigentlich immer sehr viel hat leisten müssen, es für sie sehr anstrengend war in der Klasse, in der Gruppe. Dass sie natürlich das auch nicht zeigen wollte. Und sagen wollte: ‚Ich habe dieses Problem.‘ Sogar bei der Matura hat sie das nicht sagen wollen. Und das erfährt man schon von Jugendlichen, dass es sehr schwer ist, weil sie oft den Eindruck haben, man muss sehr viel leisten, damit man zu einem Ergebnis kommt, das andere sehr leicht schaffen.“ (Schulleiter, Interview)

„(...) der eine wird in dem Gymnasium mitgezogen, nach acht Jahren sagt er uns, das ist nicht gut was wir gemacht haben. ‚Das war so ein Stress, ich hab’s kaum ausgehalten‘, weil einfach die Rahmenbedingungen nicht stimmen für die Gymnasien drin. Und weil da einfach, ist einfach ein unmöglich, dass ein Lehrer in Französisch nicht doch noch den Kassettenrekorder verwendet, das ist so, so, es ist so mühevoll, mühevoll und so schwer, bis man den acht Jahre durchgebracht haben, man muss soviel Hürden gehen.“ (Zentrumsleiter, Interview)

Eine interessante Kombination aus der Frage der Leistungserwartungen und dem Druck wird in der im Folgenden geschilderten Situation deutlich: Die Interviewerin konnte einen gehörlosen/hörbehinderten Schüler im Unterricht beobachten und gewann den Eindruck, dass er überfordert sei. Sie fragte seine Betreuungslehrerin, warum es nicht möglich sei, ihn für Deutsch anders zuzuordnen und sie antwortete:

„Ich meine, das ist bei ihm nicht notwendig, derweilen noch. Er muss es halt so probieren, er kriegt dann einfach einfacher das Ganze oder sagen wir halt, er wird halt nie ein Einser-Kandidat werden. (...)“ (Interview 23)

Tatsächlich scheinen alle integrativ beschulten Jugendlichen MEHR leisten zu müssen als ihre hörenden KollegInnen. Wir möchten hiermit zur Diskussion stellen, ob das der Idee der schulischen Integration entspricht.

10.3.9 Lebensqualität

Immer wieder erzählten uns PädagogInnen, die Kinder in der Einzelintegration betreuen, von psychischen und physischen Auffälligkeiten der Kinder, die von ihnen eindeutig als Hilferufe gesehen werden. Die Kinder hatten schon viele Fehltag, unerklärbare Magenschmerzen, sogar Spitalsaufenthalte, in denen nach physischen Ursachen für die aus psychischem Druck entstandenen Schmerzen gesucht wurde.

„Ich habe eine Schülerin gehabt, die hat ununterbrochen Magenschmerzen gehabt, Magenkrämpfe. Ist ins Krankenhaus gekommen, ist letztes Jahr glaube ich vierzehn Tage im Krankenhaus gewesen wegen undefinierbaren, nicht

nachvollziehbaren Magenschmerzen. Das ist der Mutter egal. Also egal, natürlich ist es ihr nicht egal, aber sie zieht keine Konsequenz aus dieser Situation, ja?“ (Interview 16)

Gesundheitliche Folgen sind kein Einzelfall von ‚schwachen‘ oder ‚ungeeigneten‘ Kindern: Walker (zit.n. DEX 2004) untersuchte im Rahmen seiner Dissertation die Lebenswege von 75 ehemals integriert beschulter gehörloser Menschen und fand, wie DEX zusammenfasst, dass psychologische „Narben“ und ungünstige Effekte auf das Leben bei 56% festzustellen waren: “The impact of mainstreaming has for some resulted in mental breakdowns, including four attempted suicides, and other forms of mental health care.” (DEX 2004:51)

In den von uns geführten Interviews wurde vom „Preis“ der Integration gesprochen:

„Ich wünschte, Sie könnten andere Schicksale miterleben, nicht jetzt in Bezug auf Kinder mit CI-Versorgung, sondern auch ‚nur‘ mittelgradig hörgeschädigte, die z.B. in der 3. HS pro Monat eine Fehlzeit von bis zu 10 Schultagen pro Monat aufweisen, da sie derart massive psychosomatische Auswirkungen haben und ihre ‚Batterien‘ derart oft aufladen müssen...hier komme ich in erster Linie als ‚Ausgleichsfunktion‘ ins Spiel...(...) tja, die Integration hat für alle Beteiligten ihren Preis.“ (Interview 40)

Eine gehörlose Maturantin erzählt über den unglaublich großen Aufwand und die Disziplin, die es brauchte, um als gehörlose, integrativ unterrichtete Gymnasiastin, die nur punktuell DolmetscherInnen bekam, mithalten zu können:

„Ich hatte keine Freizeit, ich habe nach der Schule zu Hause immer gelernt. Freunde treffen oder weggehen gab es nicht. Ab und zu bin ich weggegangen, sonst bin ich immer zu Hause gesessen und habe gelernt. Auch wenn Freunde zu mir gesagt haben, dass ich mitkommen soll, habe ich immer ‚Nein‘ gesagt und weitergelernt.“ (Interview 10)

Ein Sprachlehrer erzählte von einer Erfahrung, noch bevor es offiziell Integration gab. Auch damals wollten Eltern ihre Kinder nicht unbedingt in die Gehörlosenschule unterrichten lassen, doch die Belastung der gesamten Familie scheint enorm gewesen zu sein, wie er es aus der Erinnerung beschreibt:

„(...) und habe mitgekriegt, wie mit Nachsicht, mit absoluter Nachsicht, mit absoluter Hilfe für das Kind, habe ich erlebt, wie das Kind halbwegs durch diese Schule gekommen ist. Und habe erlebt, was das zu Hause, ich habe einen guten Kontakt gehabt zu der Familie, was das bedeutet an Belastung, an Lernaufwand, an psychischer Belastung einer Familie, ich habe alle Krisen und Tiefen erlebt (...)“ (Interview 25)

BetreuungslehrerInnen sind der Meinung, dass Integration „nicht mehr funktioniert“, wenn „das Kind sich zurückzieht, psychosomatische Symptome zeigt, die Klasse zu groß ist, wenn man sieht, dass in dem Kind mehr Fähigkeiten stecken, als in der Integration herausgeholt werden können.“ (Interview 29)

Auch internationale Forschungsergebnisse gelangten zu dem Schluss, dass die sozialen Nachteile während der Schulzeit so massiv waren, dass kein gehörloses oder schwerhöriges

Kind alleine integriert werden soll. Oliva (2004) fasst hier zusammen, was die TeilnehmerInnen an ihrem Projekt zur Sammlung von Erfahrungen einzelintegrierter SchülerInnen meinen:

„For them, the loneliness and lack of self-esteem resulting from the pervasive feeling of being different and left out were so damaging as to negate any academic benefits. They now feel angry and regretful about their K-12 years.”
(Oliva 2004:75)

10.4 Conclusio

„Wie bei anderen Aspekten der Hörgeschädigtenbildung auch, war die in vielen Ländern zu beobachtende beschleunigte Bewegung hin zu einer integrierten Beschulung hörgeschädigter Schüler in Regelschulen ebensoviel (oder noch mehr) eine Frage wirtschaftlicher und administrativer Zweckmäßigkeit als eine Entscheidung, die sich auf Daten gegründet hätte. Was an seriösen Daten hierzu verfügbar ist, weist darauf hin, dass sich hörgeschädigte Schüler im Durchschnitt in einer integrierten Beschulung unter sozialen und emotionalen Gesichtspunkten nicht so wohl fühlen, wie wenn sie zusammen mit anderen Schülern, die wie sie selbst auch hörgeschädigt sind, im Umfeld einer Sonderschule aufwachsen (z.B. Antia und Kriemeyer 2003; Stinson und Kluwin 2003).“ (Marschark et al. 2006:511)

Die Integrationspraxis in Österreich ist in Bezug auf gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen von äußerst zweifelhafter Qualität. Sie entspricht nur in Ansätzen den Idealen und dem Grundgedanken der Integrationsbewegung. Fast alle Ebenen und Formen der tatsächlichen, schulischen Integration sind mangels Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten als gescheitert und als Zumutung für Kinder wie LehrerInnen zu bezeichnen. Fast überall arbeiten PädagogInnen in konstanten Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen.

Das Urteil von Hinz und Boban (2003a) hat auch hier volle Gültigkeit:

„Man fixiert sich stark auf die administrative Ebene, entsprechend dem Motto: 'Hauptsache drin! Das Kind ist voll integriert!' Dabei wird ausgeblendet, dass dies noch nicht Qualität bedeutet, sondern nur der Rahmen für pädagogische Qualität bildet, die sich an der emotionalen, sozialen und nicht zuletzt der Dimension der Einbindung in kooperative Prozesse im Unterricht festmacht.“ (Boban und Hinz 2003a:39)

Marschark et al. (2002) weisen ausdrücklich darauf hin, dass es verlockend sei, hörende und gehörlose SchülerInnen als „gleich“ zu behandeln, man jedoch den betroffenen Kindern damit keinen Dienst erweise, indem man oberflächliche Adaptionen vornehme und womöglich Grundbedürfnisse übersehe/ignoriere:

„As we have seen, deaf and hearing children have different backgrounds, experiences, communication histories, and knowledge. To optimize the educational opportunities of deaf learners, we need to develop instructional materials, teaching strategies, and learning environments that take advantage of their strengths while compensating for their special needs. This means that treating deaf children the same as hearing children may be doing them a great disservice. At a minimum, we should resist superficial modifications to educational settings so that deaf children can share classrooms with hearing children when the fundamental needs of all involved have not been considered.“ (Marschark et al. 2002:220)

Die seit 10 Jahren gesetzlich verankerte Wahlfreiheit für Integration wird für gehörlose/hörbehinderte Kinder in Österreich halbherzig umgesetzt. Mangelnde Ressourcen personeller, räumlicher und struktureller Art lassen sich feststellen. Schulische Integration

gehörloser/hörbehinderter Kinder ist in Österreich noch lange nicht gut konzipiert und realisiert. Die meisten gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen lernen in integrativen Kontexten, die als subideal zu bezeichnen sind. Der Preis, der ihnen abverlangt wird, damit sie an ‚normaler‘ Bildung teilhaben können, nämlich möglichst ‚normal‘ zu sein, ist zu hoch. Gelungene schulische Integration gehörloser Kinder und Jugendlicher – so zeigten uns bilinguale Klassen - kann durchaus unter gleichzeitigem Interagieren mit und Agieren in beiden Sprachgruppen und Kulturen (hörend-gehörlos) stattfinden und muss nicht die Anpassung des gehörlosen/hörbehinderten Kindes bedeuten. Auch die internationale Diskussion sieht Integrationspraxis allgemein in einem kritischen Licht, weil „... sie vielfach deutlichen Umformungsprozessen in Richtung auf Anpassungsdruck an eine im wesentlichen unveränderte Schule mit ihrer tradierten Normalität ausgesetzt ist.“ (Boban und Hinz 2003:3).

Branson und Miller analysieren die Integrationspraxis von LehrerInnen und BeamtInnen. Sie urteilen harsch über die normalisierenden Entwicklungen, denen tatsächlich hegemoniale und assimilatatorische Annahmen und Ziele zu Grunde lagen:

“(...) we examined how policies of ‘normalization’ through deinstitutionalization, using mainstreaming as a potent and prominent example, have been pursued in a thoroughly hegemonic way. In other words, the existing ideologies of ‘normality’ have dominated the process of reform, the assumption being that the formerly segregated would adapt to the normal world, allowing the normal world to get about its business as before but now infused with a feeling of benevolence at having allowed ‘the disabled’ a pathway to assimilate into the normal society. Mainstreaming was seen to be, on the whole, a discriminatory practice. Its orientation toward normalizing formerly segregated students demanded their assimilation into the educational and cultural environment and demanded of them as much as of the other students: ‘that they have what it does not give... linguistic and cultural competence’ (Bourdieu 1977a:494).” (Branson und Miller 2002:217)

Die integrative Beschulung von gehörlosen/hörbehinderten Kindern könnte massiv verbessert werden, indem in Bezug auf kindliche, personelle, räumliche Voraussetzungen mehr Großzügigkeit, Klarheit und Sicherheit herrscht. Um schulische Integrationssettings für Gehörlose/Hörbehinderte sinnvoll und nicht unter assimilatatorischen Vorbedingungen zu gestalten, müssen Prinzipien der ‚Inklusion‘ bedacht und umgesetzt werden:

„Integration hält in der Praxis an einer Zwei-Gruppen-Theorie fest, nach der es die Kinder ohne und mit sonderpädagogischen Förderbedarf und damit letztlich 'die Kinder' und 'die anderen Kinder' gibt. Letztere bekommen einen Förderplan, erstere nicht, letztere werden sonderpädagogisch gefördert, erstere nicht - und damit wäre dann auch der 'andere Lehrer' benannt, der sich von 'dem Lehrer' unterscheidet. Mit solcher integrativer Praxis ist zwar die institutionelle Trennung zwischen den Verschiedenen aufgehoben, aber die personenbezogene Trennung in Kopf und Bauch besteht bei den Beteiligten weiterhin. **Inklusion geht dagegen von einer heterogenen, pädagogisch unteilbaren Lerngruppe aus, in der sich viele Dimensionen von Heterogenität finden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe,**

religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen, Vorerfahrungen, Fähigkeiten und Einschränkungen und manch Anderes kommen in ihr vor (vgl. O'BRIEN und O'BRIEN 1997)“ (Boban und Hinz 2003a:40, Hvh. v. uns)

Die Wahlfreiheit für Integration ist faktisch eine Freiheit der Eltern, nicht der betroffenen Kinder. Und es ist aus unseren Interviews sehr deutlich hervorgegangen, dass oftmals Eltern die Schulsituation ihres Kindes nach eigenen Phantasien oder Wünschen gestalten, nicht jedoch nach der real vorhandenen kindlichen Situation. Sinnvoll wäre es, ab einer gewissen Schulstufe eine Stufe einzubauen, wo von Rechts wegen das Kind bzw. der/die Jugendliche beide Optionen kennenlernen und dann selbst entscheiden kann, in welchem Rahmen er/sie die restlichen Schuljahre verbringen möchte.

Zu überdenken und klar zu definieren ist die Funktion von Spezialeinrichtungen für Gehörlose. Unserer Meinung nach haben sie als eine Art Ressourcenzentrum vor allem zwei Zwecke:

- Ein Pool von spezifisch ausgebildeten, qualifizierten, mit Hörbehinderung erfahrenen PädagogInnen zusammenzuhalten.
- Soziale Funktion für gehörlose/hörbehinderte Kinder.

Es ist zu hinterfragen, ob die Hierarchisierung von integrativen und spezialisierten Bildungsangeboten in der jetzigen Form fortbestehen sollen. Die Sonderschule für Gehörlose als Schulform für ‚schwache‘ Kinder, der alle „Begabteren“ entgehen, ist nicht sinnvoll.

Tatsächlich halten wir die Existenz von beidem – den Sonderschulen und Spezialeinrichtungen und der optimal organisierten, qualifizierten, finanzierten schulischen Integrationsmöglichkeiten – für notwendig. Beide Orte können nur als solches spezifische Angebote für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen machen.

„In der Unterstufe hätte ich manchmal gerne eine Schule. Einfach, aus einem sozialem Aspekt heraus und der zweite auch aus einem pädagogischen Aspekt heraus, weil ich doch einige Kinder habe, die von der didaktischen Darbietung profitieren, wenn sie in Kleingruppen gefördert werden und wenn sie ein bisschen anders unterrichtet werden, als es jetzt in den Regelklassen, auch in den I-Klassen teilweise passiert.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Wisch hält Verbindungen von Sondereinrichtungen für Gehörlose und Regelinstitutionen für sinnvoll und wünschenswert

„Sie dürften ihren Zweck der wechselseitigen Aufklärung durch die alltägliche Erfahrung des Andersseins noch besser erfüllen, wenn in sich autarke Abteilungen oder Schulzweige mit gehörlosen Kindern sich innerhalb von Regeleinrichtungen befinden und einerseits in ihrer Sprache insbesondere kommunikationsintensive Fächer bewältigen, auf der anderen Seite jedoch auch mit nicht-gehörlosen Kindern zusammen arbeiten, lernen und spielen. Nur so dürfte ein wirkliches Akzeptieren und positives Wahrnehmen des anderen möglich und die bestenfalls mitleidige Rücksichtnahme auf die ‚Behinderten‘ als soziale Haltung bei den Hörenden zu vermeiden sein.“ (Wisch 1990:249)

Auch gehörlose InterviewpartnerInnen machten deutlich, dass für sie ihre Sonderschulzeit eine sehr wichtige Ressource darstellt und sie vor allem die große Menge an KommunikationspartnerInnen schätzen, sogar lieber im Internat waren als pendelten:

„Ab der 8. Klasse bin ich täglich hin und her gependelt, es war nicht so weit. Aber vom Gefühl her war es im Internat schöner, weil ich dort viele Freunde gehabt habe, wir haben Fußball gespielt. Dort waren wir eine Gruppe, zu Hause hatte ich das nicht. Internat war nicht schlecht, aber es ging manchmal etwas brutal zu.“ (Interview 30)

„Wir haben alle gebärdet, die Lehrer waren oral, konnten ein nur ein bisschen gebärden. Die Atmosphäre, das Umfeld, war freundlich und positiv.“ (Interview 8)

Was die Existenz beider Schulangebote für Gehörlose/Hörbehinderte jedoch charakterisieren sollte, ist die Durchlässigkeit. Der Wechsel zwischen den beiden sollte so einfach und flexibel wie möglich gestaltet werden.

In Spezialschulen sollte ein differenziertes Angebot gemacht werden, das grundsätzlich bis zur Matura führt und ansonsten bestmögliche Bildung vermittelt.

„Kinder, hörgeschädigte und gehörlose Kinder, brauchen andere Angebote als hörende Kinder. Sie brauchen mehr Zeit für das Erlernen der Sprache, für die Hörschulung, für die Begriffserarbeitung, für Sprecherziehung. Diese spezielle Förderung bringt man in den regulären Unterrichtsfächern nicht immer unter. Es gibt viele hörbeeinträchtigte Kinder, bei denen die integrative Bildung ohne Weiteres möglich ist, aber es gibt auch Kinder, bei denen das mit großen Schwierigkeiten verbunden ist und diese Kinder kommen zu kurz. Ich glaube, dass einige dieser Kinder auch mit Stützunterricht und großem Engagement der Beteiligten nicht automatisch eine optimale Förderung bekommen. Wenn gehörlose Kinder Gebärdensprache für die Kommunikation benötigen, dann haben sie auch ein Recht, Gebärdensprache zu lernen und es muss ihnen auch die Möglichkeit dazu geboten werden.“ (Schulleiter, Interview)

Überblick: Integrationspraxis in Österreich

Wer wird integrativ beschult?
Unter welchen Bedingungen werden hörbehinderte Kinder integrativ beschult?
Zu welchem „Preis“ werden Hörbehinderte integrativ unterrichtet?
Was spricht für integrative Beschulung?
Was sind die Probleme des integrativen Unterrichts – für hörbehinderte SchülerInnen und ihre LehrerInnen?

Formen des integrativen Unterrichts Hörbehinderter

Bilinguale Integration

Gruppenintegration in der Integrationsklasse

Einzelintegration

Gründe, die *für* integrativen Unterricht sprechen:

- + Bildungsziele/Chancen gleich wie von Hörenden
- + Zu Hause in der Familie wohnen
- + Messen mit Hörenden als Motivation
- + Alltagssituation leben lernen
- + Mehrwert für Alle

Gründe, die *gegen* integrativen Unterricht sprechen:

- Erschwertes Sprachverstehen
- Rolle der Eltern: Integrationswunsch
- Die „Normalisierungsfalle“
- Unpassende Rahmenbedingungen
- Isolation
- Mindererwartungen
- Keine Selbstbestimmung
- Druck und Mehrleistung
- Mangelnde Lebensqualität

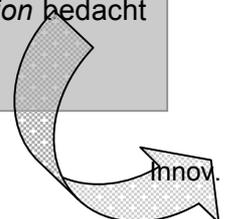
Conclusio

Die **Integrationspraxis** in Österreich ist in Bezug auf hörbehinderte/gehörlose SchülerInnen von **zweifelhafter Qualität**. Sie entspricht nur in Ansätzen den Idealen und dem Grundgedanken der Integrationsbewegung. Fast alle Ebenen und Formen der tatsächlichen, schulischen Integration sind mangels Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten als Zumutung für Kinder wie LehrerInnen zu bezeichnen.

Mangelnde Ressourcen personeller, räumlicher und struktureller Art.

Integrative Beschulung von hörbehinderten Kindern könnte massiv verbessert werden, indem in Bezug auf kindliche, personelle, räumliche Voraussetzungen mehr Großzügigkeit, Klarheit und Sicherheit herrscht.

Um schulische Integrationssettings für Hörbehinderte sinnvoll und nicht unter assimilatorischen Vorbedingungen zu gestalten, müssen die *Prinzipien der Inklusion* bedacht und umgesetzt werden.



11. Diskussion der Ressourcenfrage

SchülerInnen können sich nur optimal entwickeln, wenn sie effektive Bildungspraxis erleben. Wie sich aus den vorhergehenden Kapiteln ablesen lässt, ist die österreichische Gehörlosenpädagogik nicht besonders gut entwickelt und bietet sehr wenige diversifizierte, umfassende Angebote. Es stellt sich die Frage, woran das liegt. Das wichtigste Instrument effektiver Schulpraxis sind die Lehrenden. Daran kann es in Österreich nicht liegen, denn wir trafen sehr viele großteils durchwegs motivierte, engagierte, genuin bemühte LehrerInnen die im Rahmen ihrer Möglichkeiten das Beste geben. Wir lernten jedoch viele dieser engagierten, willigen Menschen als überfordert, überlastet und in völlig unzulänglichen Bedingungen arbeitend kennen. Ein Grund für den verbesserungswürdigen Zustand der Gehörlosenpädagogik könnte also in den Ressourcen liegen, die diesem Feld zu Verfügung stehen. Denn PädagogInnen müssen bestmöglich dabei unterstützt werden, verantwortungsvoll eine optimale Schulrealität zu gestalten. In diesem Kapitel geht es darum zu erörtern, welche Ressourcen den Lehrenden und Lernenden in der österreichischen Gehörlosenpädagogik zur Verfügung stehen, welche sie nützen und welche sie bräuchten.

Nach Klemenz (vgl. Klemenz 2003:132ff zit. n. Amberg 2006:66) unterscheiden wir zwischen Personen- und Umweltressourcen. Zunächst werden personelle Ressourcen besprochen und beleuchtet, ob und in welchem Ausmaß die Ausbildungsangebote für GehörlosenlehrerInnen ermöglicht, die notwendigen sprachlichen und kulturellen Kompetenzen zu entwickeln. Anschließend wird der Aspekt der Motivation von LehrerInnen – sowohl im Sinne von Engagement als auch im Sinne von Ursprung und Bedürfnis nach Kompetenzvermehrung – beschrieben. Darauf folgend wird die Zahl der GehörlosenlehrerInnen und insbesondere die Funktion von gehörlosen PädagogInnen diskutiert. In Bezug auf materielle Ressourcen werden Unterrichtsmaterial, räumliche und technische Aspekte, institutionell ermöglichte Vernetzung sowie der Lehrplan als Grundlage unterrichtender Arbeit thematisiert.

11.1 Intrapersonelle Ressource: Sprachliche und kulturelle Kompetenzen

Eine Lehrerin an einer Gehörlosenschule beschreibt, wie sie die Kommunikation zwischen ihren gehörlosen SchülerInnen und einer gehörlosen Assistentin wahrnimmt: „Ich verstehe das meiste nicht, weil das geht einfach so irrsinnig schnell, aber das ist Leben! Das ist angewandte Sprache!“ (Interview 18)

Dieses Zitat spiegelt zwei der grundsätzlichen Dynamiken bezüglich Sprachkompetenzen von LehrerInnen gehörloser Kinder wieder: Erstens wird verstanden, dass ÖGS einen wichtigen Stellenwert hat. Zweitens gibt es wenige LehrerInnen, die angemessen kompetent sind, um ihre SchülerInnen zu verstehen und mit Erwachsenen kommunizieren zu können, um sich also in der Sprache sicher zu fühlen und wirklich unterrichten zu können. In den

folgenden Unterkapiteln bringen wir einen Überblick über die Ausbildungsangebote für LehrerInnen gehörloser/hörbehinderter Kinder und unternehmen den Versuch der Klärung der Frage, welche Ausbildungen derzeit aktive LehrerInnen an Gehörlosenschulen absolviert haben.

11.1.1 Ausbildungssituation für LehrerInnen gehörloser/hörbehinderter Kinder

In Schulen für gehörlose/hörbehinderte Kinder tätige PädagogInnen müssen derzeit in Österreich bei Dienstantritt *keinerlei* spezialisiertes Fachwissen mitbringen oder besondere Kompetenzen vorweisen. Ebenso besitzen IntegrationslehrerInnen zumeist keinerlei Spezialwissen über diese Zielgruppe. Nicht einmal so genannte Stütz- oder BetreuungslehrerInnen, die mobil einzeln integrierte, gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen betreuen, haben immer eine Fachausbildung. Dies liegt darin begründet, dass es derzeit ausschließlich berufsbegleitend die Möglichkeit gibt, Fachwissen und ÖGS-Kompetenzen zu erwerben.

Seit 1990 findet in regelmäßigen Abständen ein bundesweiter Lehrgang statt, dessen Bezeichnung bis zum Jahr 2000 ‚Studiengang Sonderschule für schwerhörige Kinder‘ bzw. ‚Studiengang Sonderschule für schwerhörige und gehörlose Kinder‘ lautete, seit dem Lehrgangsbeginn 2002 heißt er ‚Akademielehrgang Hörgeschädigtenpädagogik‘. Bis dato wurde der Akademielehrgang ‚Sonderschule für schwerhörige und gehörlose Kinder‘ bundesweit 5 Mal angeboten, der nachfolgende, ebenfalls 4-semesterige bundesweite Akademielehrgang ‚Hörgeschädigtenpädagogik‘ zwei mal (2003-2004 und 2004-2006). Zur Zeit pausiert der Lehrgang aufgrund der Umstellung der Institute in Hochschulen.

Die ReferentInnen dieser Ausbildungen waren laut der organisierenden Institution, dem Pädagogischen Institut NÖ, „Lehrende der Anstalten, die gehörlose/hörbehinderte Kinder unterrichten, ergänzt durch ExpertInnen“ (Limbacher, PI NÖ, E-Mail)

Die TeilnehmerInnenzahl der beiden zuletzt durchgeführten Lehrgänge betrug jeweils ca. 30 Personen.

Die Gesamtzahl der ÖGS-Stunden in dieser Ausbildung (benannt „Didaktische Zeichensysteme und Gebärdensprache“) beträgt laut Studienplan 30 Unterrichtseinheiten von insgesamt 610 Lehrgangunterrichtseinheiten (Stand 1999).

Eine Lehrerin beschreibt, dass sie jede Gelegenheit für ÖGS-Fortbildung in ihrem Bundesland wahrnimmt und sogar bewusst die Nachrichten mit ÖGS-Dolmetschung über Satellit (ZiB über ORF2E) ansieht, um ihre Sprachkompetenz zu verbessern. Sie meint, „dass man mit der ÖGS nach der Landes- und Bundesausbildung gehörlose Kinder unterrichten kann ist... eine Utopie!“ (Interview 38)

Zusätzlich gibt es in den meisten Bundesländern einige, mancherorts zahlreiche Fortbildungsangebote, die die Erweiterung der Gebärdensprachkompetenz zum Ziel haben. Diese - nur teilweise für den pädagogischen Bereich zugeschnittenen - ÖGS-Kurse finden entweder direkt an der betreffenden Schule, am PI, an der PädAk, in lokalen Gehörlosenvereinen oder an Volkshochschulen etc. statt. Sowohl Ausmaß, Intensität als auch die für die teilnehmenden LehrerInnen anfallenden Kosten und Mühen sind sehr unterschiedlich. Besonders nennenswert ist der Lehrgang „Österreichische Gebärdensprache“ an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien, der 2002 als berufsbegeleitendes Angebot für PädagogInnen geschaffen wurde. Der Grundkurs wurde bisher von insgesamt 61 Personen positiv absolviert, der Aufbaukurs von 39, er wurde also insgesamt von 80 AbsolventInnen abgeschlossen.⁵⁹ Die von allen TeilnehmerInnen gewünschte Fortsetzung in Form einer Ausbaustufe ist – Stand August 2007 – in Diskussion, jedoch aufgrund der gegenwärtigen Umstrukturierung der Pädagogischen Akademien in Hochschulen noch ungewiss.

Alle diese Angebote werden von LehrerInnen in der Freizeit besucht und manchmal bzw. meistens sogar privat bezahlt.

Weil in derart vielen verschiedenen Settings fortgebildet wird, ist eine Erfassung der AbsolventInnenzahlen aller Ausbildungsangebote nicht durchführbar. Sogar die AbsolventInnenzahlen der einzigen allgemeinen, offiziellen Fachausbildung sind nirgends zentral bekannt, denn bis zum Jahr 2002 wurden die Abschlusszeugnisse der AbsolventInnen der bundesweiten Lehrgänge nicht von der durchführenden Institution, dem PI NÖ, ausgestellt, sondern am jeweiligen PI des Bundeslandes, in dem der Dienstort der Absolventin lag. Es fehlt daher - namentlich und quantitativ - eine zentrale Erfassung der TeilnehmerInnen, weshalb eine Feststellung, wie viele LehrerInnen diese Zusatzausbildung bisher tatsächlich genossen haben, fast völlig unmöglich ist.⁶⁰ Seit dem Jahr 2002 werden die Abschlusszeugnisse am PI NÖ ausgestellt – hier haben per 12. März 2007 28 TeilnehmerInnen positiv abgeschlossen, 29 weitere waren im Sommersemester 2007 im Begriff das zu tun. (Limbacher, E-Mail, PI NÖ, 12. März 2007)

Auch die Angaben der LandesschulinspektorInnen über die gehörlosen-/hörbehindertenspezifischen Spezialausbildungen der derzeit aktiven *Stütz- und IntegrationslehrerInnen* im Bundesland sind augenscheinlich nicht besonders exakt:

⁵⁹ Auskunft durch Initiatorin und Leiterin Sabine Zeller, 28. Juni 2007

⁶⁰ Die systematische Durchforstung aller - meist im Keller/Archiv abgelegten - Unterlagen der Prüfungskommissionen in jedem Bundesland seit dem Jahr 1990 nach jenen Protokollen von AbsolventInnen des bundesweiten Lehrganges ist im Jahr 2007 – nicht zuletzt wegen der derzeit stattfindenden Umwandlung der Pädagogischen Institute und Akademien in Pädagogische Hochschulen - nicht durchführbar bzw. übersteigt die Kapazitäten des Forschungsprojekts.

Aus dem **Burgenland** gibt der LSI an: „5 > Lehramtsprüfung“ (Fragebogen LSI). Das heißt, dass im Burgenland, wo es keine Spezialschule für Gehörlose/Hörbehinderte gibt, derzeit offenbar 5 ausgebildete HörgeschädigtenpädagogInnen aktiv sind.

Für **Kärnten** gibt die LSI an: „SPZ-Lehrer. 20 Stützlehrer (davon 18 Ausbildung zum Hörgeschädigtenpädagogen) Restl Std.: 23 Stützlehrer (davon 3 wie oben ausgebildet)“ (Fragebogen LSI). Das heißt, dass in Kärnten, wo es ebenfalls keine Spezialschule für Gehörlose/Hörbehinderte mehr gibt, jedoch ein spezialisiertes SPZ, derzeit offenbar 21 *ausgebildete* HörgeschädigtenpädagogInnen aktiv sind.

Niederösterreich: Laut dem LSI, der sich im Juni 2007 erstmals um einen Überblick bemühte, haben 80 LehrerInnen aus NÖ bisher die Ausbildung zur/zum HörgeschädigtenlehrerIn absolviert und 39 sind in unterschiedlichem Ausmaß ÖGS-kompetent (oder zumindest lernend). Es ist nicht bekannt, wie viele von ihnen tatsächlich mit gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen arbeiten.

Für **Oberösterreich** gibt die LSI „keine Daten, nicht erhoben“ (Fragebogen LSI) an. Das heißt, dass der LSI offenbar nicht bekannt ist, wie viele ausgebildete HörgeschädigtenpädagogInnen in Oberösterreich als Stütz- und BetreuungslehrerInnen aktiv sind.

Für **Salzburg** meint der LSI, „derzeit sind 3 im Mobilien Dienst eingesetzt. Gehörlosenlehrausbildung, Gebärdenkurse“ (Fragebogen LSI). Daraus lässt sich schließen, dass laut LSI in Salzburgs mobilem Dienst derzeit offenbar 3 ausgebildete HörgeschädigtenpädagogInnen aktiv sind.

Für die **Steiermark** gibt der LSI an „~ 30 mit Lehramtsprfg. Viele Sprachheilpädagogik“ (Fragebogen LSI). Das heißt, dass in der Steiermark derzeit offenbar circa 30 ausgebildete HörgeschädigtenpädagogInnen integrativ aktiv sind.

Für **Tirol** meint der LSI: „5 Lehramt SoSch f Schwerhörige, SoSch f. Gehörlose, 20 Fortb Bereich Hörschädigg.“ (Fragebogen LSI). Das heißt, in Tirol sind derzeit offenbar circa 25 ausgebildete HörgeschädigtenpädagogInnen tätig.

Aus **Vorarlberg** liegt keine Antwort des LSI vor.

In **Wien** verweist der LSI auf die Gehörlosenschule bzw. die Schwerhörigenschule, die Zahlen sind ihm offenbar nicht bekannt.

Die schriftliche Befragung der selbst derzeit aktiv im Dienst stehenden LehrerInnen an Gehörlosenschulen ergibt auch nur einen Einblick - vor allem in die große Diversität der Qualifikationen, siehe Diagramm 15:

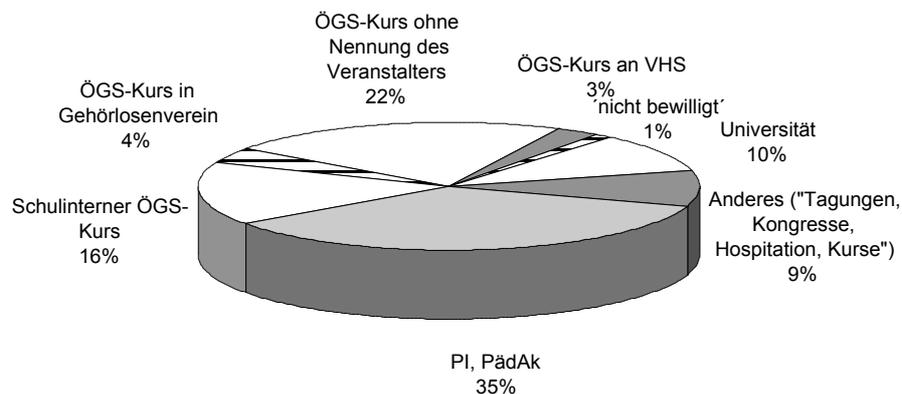


Diagramm 15: Antworten von LehrerInnen an Gehörlosenschulen auf die Frage „Welche spezifischen Gehörlosen/Hörbehinderten-Fachausbildungen (Lehrgang, Kurse, Workshops) haben Sie absolviert?“

Die Antworten der LehrerInnen machen deutlich, dass die wichtigsten Anbieter von Fortbildungen das PI und die PädAk sind, über 1/3 der antwortenden LehrerInnen haben eine Ausbildung an PI oder PädAk absolviert. (Achtung: Diese Graphik stellt keine exakte Erhebung der Gesamtzahl der AbsolventInnen der Akademielehrgänge dar.)

Auch im bm:ukk weiß man über die genauen Ausbildungsstände – vor allem in Bezug auf Gebärdensprachkompetenzen - nicht genau Bescheid:

„Also in der Hörgeschädigtenlehrausbildung haben wir ein relatives schmales Segment. Das ist einfach die Basis. Die Fortsetzung muss dann in der Fortbildung erfolgen. Und wir haben - ich glaube das war auch im Vorjahr - eine Abfrage gemacht, und es gibt eigentlich in jedem Bundesland - oder ich weiß nicht, ob es in diesem Schuljahr noch angeboten wurde - Angebote für Gebärdensprachfortbildung. Wie weit die in Anspruch genommen wird, da haben wir zentral keine Daten darüber.“ (Bauer, Interview)

Die Vertreterin des bm:ukk macht im Interview deutlich, „Lehrerinnen werden kontinuierlich ausgebildet und trotzdem sind immer zu wenige da“ (Bauer, Interview). Die Gründe dafür liegen ihrer Meinung nach in dem (berechtigten) Wunsch von LehrerInnen, das Tätigkeitsfeld zu wechseln, in Karenzurlauben und Versetzungen. „Hier ist es bis jetzt noch nie gelungen, so viele Leute auszubilden, dass man sagen kann, der Bedarf ist gedeckt.“ (Bauer, Interview)

Insgesamt lässt sich nur resümieren, dass seit dem Jahr 1990 in Österreich regelmäßig Ausbildungen für LehrerInnen angeboten werden, die zum Unterricht mit

gehörlosen/hörbehinderten Kindern befähigen, die AbsolventInnen dieser Spezialausbildungen sind jedoch nirgends zentral erfasst und lassen sich auch nicht mehr exakt erheben. Es lässt sich zusammenfassend weiters feststellen, dass es offenbar nirgends in Österreich Wissen darüber gibt, wie viele PädagogInnen mit Spezialausbildung derzeit in Österreich aktiv in integrativen Schulsetting tätig sind. Dies umfassend für alle Bundesländer zu erheben ist - zumindest für feldfremde, hierarchisch untergeordnete AkteurInnen, wie wir es sind - nicht möglich.

Schließlich stellt sich die Frage, wie gut LehrerInnen sich mit diesen Ausbildungen für den Unterricht gehörloser Kinder gerüstet fühlen. Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung deuten auf ein sehr großes Bedürfnis nach mehr Kompetenzen hin. Auf die Frage „Welche zusätzlichen persönlichen Kompetenzen wünschen Sie sich für ihren Unterricht“? wählen 60% die Antwortoption „fachliche“. Die meisten Zusatzanmerkungen beinhalten den Wunsch nach „vertiefenden“ Kenntnissen und Informationen. Und obwohl die Antwortoption „sprachliche“ auch zur Verfügung stand, geben hier drei befragte LehrerInnen noch einmal extra „ÖGS“ als gewünschte Fachkompetenz an.

11.2 Intrapersonelle Ressource: Motivation

Wir möchten nun zunächst Motiviertheit - im Sinne von Engagement – der LehrerInnen beleuchten und dann jene Aussagen, die etwas über die Gründe für den Wunsch nach Fortbildungen, insbesondere Sprachkursen aufzeigen.

11.2.1. Engagement

Jene LehrerInnen, mit denen wir im Rahmen der teilnehmenden Beobachtungen direkt Kontakt hatten, zeichnen sich durchwegs - bis auf wenige, eindeutige Ausnahmen - durch Engagement aus. Die große Mehrheit⁶¹ wünscht sich mehr Wissen, mehr Kompetenzen und mehr Ressourcen, um besseren Unterricht gestalten zu können. Dies wird vor allem in den Wünschen nach mehr Fortbildungen und ÖGS-Kursen (siehe weiter unten) deutlich, sowie in den zum Teil emotionalen Kritiken (Spektrum wütend bis verzweifelt) der Umstände und Rahmenbedingungen, unter denen sie unterrichten müssen. Viele LehrerInnen haben sich sowohl zeitlich als auch finanziell weit über ihre Fortbildungsverpflichtung hinaus selbstständig um ihre Kompetenzvermehrung gekümmert und Kurse – vor allem Sprachkurse – besucht (mehr dazu weiter unten). Auch die Tatsache, dass fast alle der von uns mündlich befragten PädagogInnen sehr genaue Überlegungen anstellten und Vorstellungen davon haben, wie das Gehörlosenschulwesen verbessert werden könnte, zeigt ihre hohe Motiviertheit. Manche KollegInnen kamen mit handgeschriebenen Listen ins

⁶¹ Eine statistische Auswertung erscheint angesichts des qualitativen Charakters der Erhebungsmethode nicht sinnvoll.

Nachgespräch, auf denen sie notiert hatten, was sie an Ideen haben. Andere sandten nach unserem Besuch in ihrer Klasse E-Mails, in denen sie ihnen wichtige Gedanken und Ideen detaillierter ausführten.

All jene LehrerInnen, die an der schriftliche Erhebung teilnahmen, gaben an, in welchem Ausmaß sie sich außerhalb der Schulstunden mit dem Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache beschäftigen. Die Auswertung ihrer Antworten (siehe Diagramm 16) belegt, dass nur 7% der PädagogInnen sich „selten“ mit dem Thema beschäftigen, und 0% „nie“, 62% hingegen oft oder sehr oft. Auch dies deutet darauf hin, dass wir es mit einer sehr motivierten Gruppe von LehrerInnen zu tun haben.

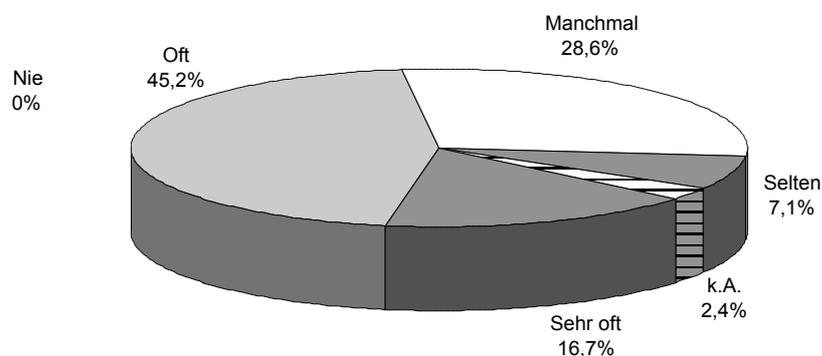


Diagramm 16: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen über das Ausmaß in dem sie sich außerhalb der Schulstunden freiwillig mit dem Thema Gehörlosigkeit oder Gebärdensprache beschäftigen

Die meisten LehrerInnen zeichnen sich durch Interesse am fachlichen Austausch und an Konferenzteilnahmen aus und kritisieren, dass dies institutionell nicht ausreichend gefördert werde.

11.2.2 Woran lässt sich der Bedarf ablesen?

Wenn wir uns die Angaben von LehrerInnen an Gehörlosenschulen darüber, wann sie ÖGS lernten, ansehen, so wird deutlich, dass dies bei der großen Mehrheit (97%) von PädagogInnen erst berufsbegleitend geschah (Diagramm 17).

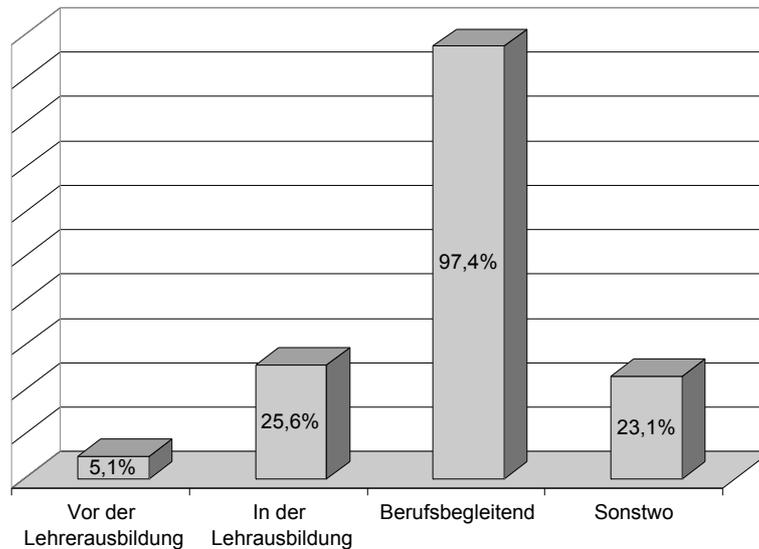


Diagramm 17: Wann haben LehrerInnen an Gehörlosenschulen nach eigenen Angaben ÖGS erlernt?

Halten wir uns die zahlreichen Mängel und Zwangslagen in der Kommunikation zwischen PädagogInnen und gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen, die in den Kapiteln 9 und 10 aufgezeigt werden, vor Augen, so wird dadurch klarer, woher diese Schwierigkeiten kommen: Nur 5% der derzeit in Österreich tätigen LehrerInnen, die an der schriftlichen Erhebung teilnahmen, haben *vor* Beginn ihrer Tätigkeit mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern ÖGS gelernt.

Wir können also davon ausgehen, dass über 90% der GehörlosenlehrerInnen zu Beginn ihrer Tätigkeit zunächst Erfahrungen der völligen kommunikativen Hilflosigkeit machten, mit inadäquaten Mitteln und bar schnell greifender Lösungsmöglichkeiten ihren Unterricht abhalten mussten. Einen weiteren wichtigen Hinweis, woher ihre gegenwärtigen ÖGS-Kompetenzen stammen, gibt uns auch die folgende Angabe von LehrerInnen: fast 50% sagen, auch von ihren *SchülerInnen* ÖGS gelernt zu haben (siehe Diagramm 18).

Eine Lehrerin erzählt begeistert, dass sie die hörende Tochter einer gehörlosen Mutter als Ressource verwenden kann: „(...) dass die [Schülerin] auch sehr gute Übersetzungsarbeiten leisten kann und (...) also, das Muttertagsgedicht, das wir gestern gehabt haben, das hat sie am Wochenende zu Hause in Gebärde gelernt und lernt es jetzt den Kindern.“ (Interview 18)

Dies mag auf den ersten Blick verständlich und legitim erscheinen – tatsächlich ist es ein eindrückliches Bild der ‚verkehrten Welt‘ der österreichischen Gehörlosenpädagogik, in der es völlig normal ist, dass LehrerInnen das wichtigste Kommunikationsmittel für ihre Zielgruppe in einem gravierend schlechteren Ausmaß beherrschen als dieselbe, und dass erwachsene, speziell ausgebildete Fachpersonen von Kindern, die sie unterrichten sollen, erst ÖGS lernen müssen (ganz zu schweigen von der Tatsache, dass von diesen SchülerInnen maximal 10% ÖGS als Erstsprache haben und alle anderen eigentlich keine

verlässlichen InformantInnen und schon gar keine SprachlehrerInnen darstellen). Dementsprechend schließt die oben zitierte Lehrerin ihre Beschreibung ab: „Also es geht, aber ich will das nicht auf Dauer so haben.“ (Interview 18)

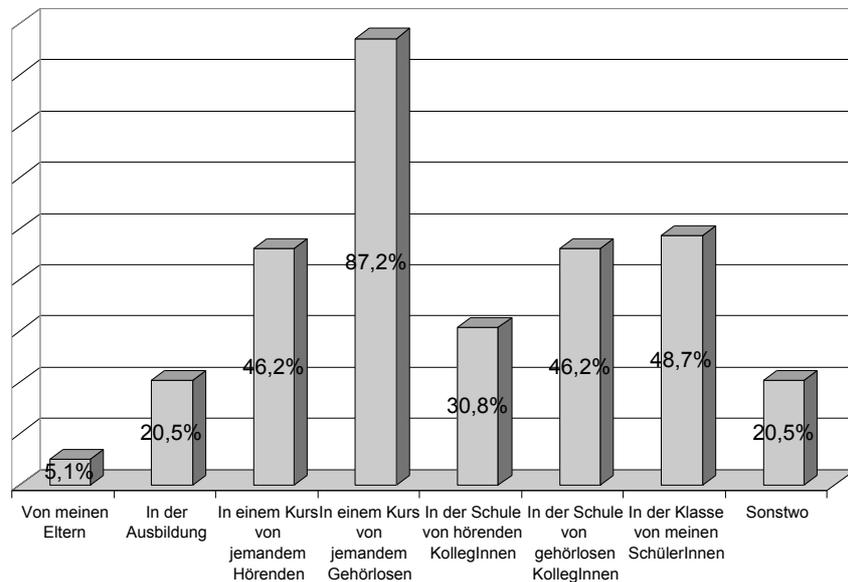


Diagramm 18: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen über Ursprung ihrer ÖGS-Kompetenz (Mehrfachnennungen möglich)

Als direkte Folge der Alltagserfahrungen von LehrerInnen an Gehörlosenschulen kann gesehen werden, dass 62% finden, ÖGS habe einen „sehr wichtigen“ Stellenwert, 20% meinen einen „eher wichtigen“ (also insgesamt 82% ÖGS für wichtig hält). Niemand fand, ÖGS sei „nicht wichtig“ (siehe Diagramm 19).

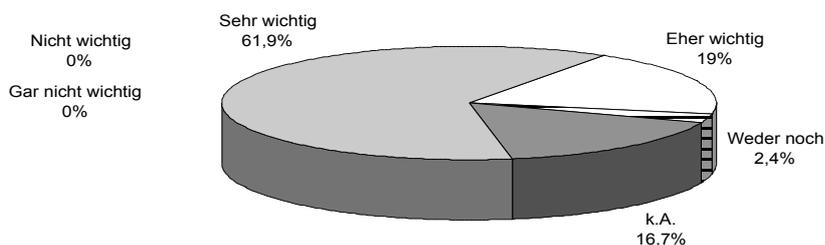


Diagramm 19: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen über Wichtigkeit von ÖGS im Gehörlosenschulwesen

Wie viele der LehrerInnen daraus den Wunsch ableiten, sehr gut ÖGS zu beherrschen, zeigt das nächste Diagramm (20): 64% würden sehr gerne oder gerne ÖGS beherrschen, 4,8% nicht bzw. gar nicht.

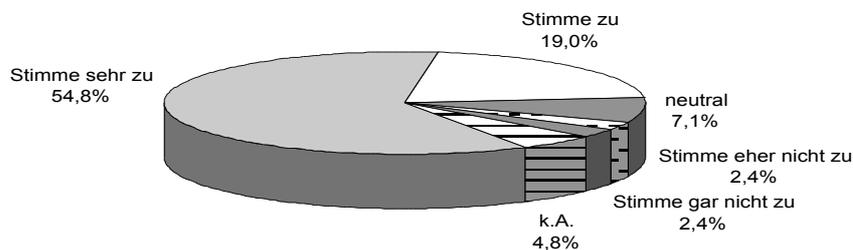


Diagramm 20: Wollen LehrerInnen an Gehörlosenschulen nach eigenen Angaben gerne sehr gut ÖGS beherrschen?

Schließlich begründen die LehrerInnen den Wunsch nach mehr ÖGS-Kompetenz, wobei immerhin über 1/4 besser ÖGS können wollen, weil sie es für den Unterricht brauchen und fast 70% daran interessiert sind, ihre vorhandenen Kompetenzen zu verbessern (siehe Diagramm 21).

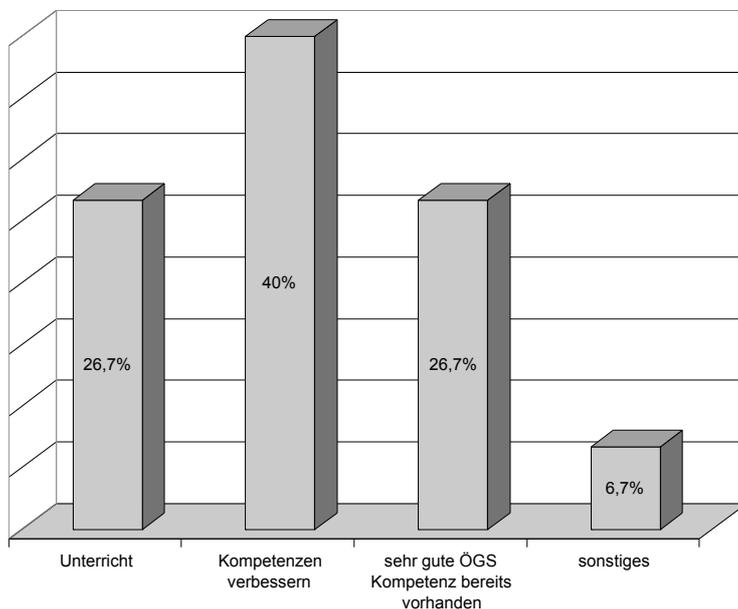


Diagramm 21: 35,7% der LehrerInnen begründen ihren Wunsch, gerne sehr gut ÖGS beherrschen zu wollen mit:

In den LehrerInnengesprächen und Interviews erfuhren wir schließlich auch qualitative Begründungen und Hintergründe für die Fortbildungswünsche von PädagogInnen. Hier spricht eine Stützlehrerin, die ausschließlich SchülerInnen betreut, die nur Deutsch verwenden und nicht ÖGS können oder kennen, darüber, dass sie sich „wünschen“ würde,

auch diesen Kindern gebärdeten Input geben zu können. Sie beschreibt, wie ÖGS für sie eine über die reine Sprachkompetenz wichtige Ressource darstellt, die auch ihren Umgang und Zugang zu gehörlosen/hörbehinderten Menschen zum Positiven verändert habe. Kenntnisse der ÖGS scheinen ihr auch angepasste Umgangsformen und gehörlosenkulturelle Sensibilität gebracht haben:

„Also, wie ich die Gebärdensprache gelernt habe, habe ich einfach nur gemerkt, dass es meine Ausdrucksfähigkeit auch extrem verändert, ja? Und wenn Leute damit konfrontiert sind, da sind einfach Dinge dabei, wo man sagt: Wow! Auch im Umgang mit Hörgeschädigten weiß ich, dass ich ganz anders umgehe, seit ich die Gebärdensprache kann. Auch mit Leuten, mit denen ich lautsprachlich kommuniziere, rede ich trotzdem anders, ja? Weil ich einfach mir klar bin, dass ich sie nicht mit einem Schwall nieder reden kann, weil ich weiß, dass Gestik, Mimik irrsinnig wichtig ist und so weiter uns so fort.“ (Interview 16)

Sogar in Schulen, wo offiziell ausschließlich rein lautsprachorientierter, also monolingual deutscher Unterricht angeboten wird, scheint sowohl die Einsicht als auch Motivation, Sprachkurse zu besuchen, groß – denn Kursbesuche sind für PädagogInnen freiwillig und müssen ob des regen Interesses offensichtlich nicht vorgeschrieben werden:

„Solange ich sehe, dass sich jeder gleich anmeldet, wenn er bei uns anfängt, habe ich da nie gesagt, es muss jemand machen. Aber ich kenne, aber ich kenne eigentlich keinen was es nicht macht, wo das, und das ist nicht nur ein Kurs, zwei, drei, das geht so weiter.“ (Zentrumsleiter, Interview)

An dieser Stelle möchten wir nun die am häufigsten an uns herangetragenen Wünsche von LehrerInnen aufzeigen (die auch in den Innovationspaketen zu finden sind, siehe Kapitel 17):

Wunsch 1: Fortbildungen, Weiterbildungen, Zusatzausbildungen, Spezialisierungen

Wie oben in der Befragung eruiert und in vielen LehrerInnen-Nachgesprächen verifiziert, wünschen sich viele LehrerInnen mehr Möglichkeiten, sich zu ihrer speziellen SchülerInnengruppe (genannt wurden unter anderem Gehörlosenkultur, technische Hörhilfen, Angebote, die man Kindern machen kann) und zu Gehörlosenpädagogik (Unterricht gehörloser Kinder, Unterrichtsmaterial, Didaktik, DolmetscherInnen wurden genannt) zu spezialisieren.

Der Bedarf an fachlicher Hintergrundinformation war mancherorts sehr deutlich:

Wir sprechen mit einer Erzieherin für gehörlose SchülerInnen einer Spezialschule. Sie weiß nicht, dass Gebärdensprache keine international gleiche Sprache ist und sie ist überrascht, dass es Gebärdensprachforschung gibt. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 49).

Wunsch 2: Laufend für pädagogische Zwecke zugeschnittene Spachkurseangebote in verschiedenen Stufen und Schwierigkeitsgraden mit verschiedenen fachlichen und sprachlernerischen Foki

Mehr Lernmöglichkeiten für ÖGS wünschen sich vor allem jene LehrerInnen, die die Sprache tagtäglich brauchen oder bräuchten. Doch auch LehrerInnen, die selbst ohne ÖGS lehren, sind der Meinung, dass ÖGS-Kompetenz für jede Lehrperson ihrer Schule wichtig wäre:

Die Lehrerin unterrichtet seit zwei Jahren an der Gehörlosenschule. Nachdem wir ihren Unterricht beobachtet haben, stellen wir die üblichen Fragen. Sie kann nicht genau sagen, wie viele Kinder in der Klasse gehörlos/hörbehindert sind bzw. welchen Hörstatus sie haben und verweist auf die Klassenlehrerin. Sie verwendet in ihrem Unterricht keine ÖGS, da sie der Meinung ist, dass es in ihrem Fach auch ohne ‚geht‘. Sie ist trotzdem der Meinung, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder in vielen Fächern Gebärdensprache brauchen, und wünscht sich ÖGS-Kurse für die LehrerInnen, da ÖGS-Kompetenz „für jeden Lehrer wichtig ist, der an dieser Schule arbeitet“. (LehrerInnen-Nachgespräch 9)

Deutlich wurde durch viele Gespräche, dass es zwar ÖGS-Kursangebote gibt, diese jedoch in verschiedenen Kontexten überhaupt nicht der Nachfrage entsprechen und zum Teil überhaupt nicht für die Lerngruppe der PädagogInnen maßgeschneidert sind:

„... es haben ja nicht alle den gleichen Lernstand: Ich müsste für Anfänger, ich müsste für Fortgeschrittene einen Kurs haben und dann möglicherweise noch einen Kommunikationskurs. Das gibt es aber nicht.“ (Schulleiterin, Interview)

In manchen Schulen werden z.B. – wegen der JunglehrerInnen – immer wieder AnfängerInnenkurse geboten. An den wenigsten Orten gibt es ein Gesamtkonzept und schlüssige Kursstufen, die zeitgleich geboten werden. Meist werden öffentliche Kurse von den lokalen Gehörlosenorganisationen veranstaltet und LehrerInnen setzen sich dort dazu. In einigen Bundesländern wird alles was mit ÖGS und dem Erlernen der ÖGS zu tun hat von leitenden PädagogInnen an den Gehörlosenverein abgeschoben. Tatsächlich ist es *nicht* die Verantwortung der Sprachgemeinschaft, für die ausreichende Ausbildung von staatlichen LehrerInnen zu sorgen, sondern es bedarf ganz offensichtlich eines bundesweiten, stufenweise durchdachten Systems.

Wunsch 3: Vertiefende ÖGS-Kurse: Fachgebärden

Wie viele LehrerInnen, merkte diese Lehrerin, die passabel ÖGS beherrschte, trocken an: „Mir fehlen Fachgebärden.“ (LehrerInnen-Nachgespräch 18). Es bedarf also offensichtlich Kurse, die für pädagogisch, lehrend oder erziehend tätige Menschen gestaltet sind und Fachvokabular vermitteln. Ähnliche Situationen wie die folgende beobachteten wir öfter:

Die Lehrerin unterrichtet ihr Fach. Plötzlich merkt sie, dass sie die Gebärde für ein Fachwort der [Unterrichtsfach] nicht kennt. Sie buchstabiert es und bittet einen Schüler um Hilfe, der anbietet, was er glaubt. Dann wendet sie sich unsicher an uns und fragt nach. Wir bestätigen die Auskunft des Schülers und die Lehrerin fährt mit ihrem Unterricht fort. (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 20).

Eine andere Lehrerin aus einem anderen Bundesland beschreibt ebenfalls, dass sie für den Fachunterricht, z.B. Biologie, Mathematik, Physik, mehr Vokabelwissen bräuchte.

„... Ich wollt eh den fortgeschrittenen Kurs machen (...), aber der ist jetzt auf der PädAk nicht mehr zustande gekommen - da gibts nur mehr den einen, den ich schon gemacht hab. Also ich hoffe, dass wenn dann auf Hochschule umgestellt ist, dass es dann wieder die Möglichkeit gibt. Also da würd' ich dann gern weiter was machen.“ (Interview 2)

Die schriftliche Erhebung zeigt deutlich, dass große Bereitschaft herrscht, vertiefende Sprachkurse zu besuchen: 78% der derzeit aktiven GehörlosenlehrerInnen wollen dies gerne oder sehr gerne. 0% wollen dies nicht.

11.3 Besondere Ressource: Frühförderung der SchülerInnen

Eine Lehrerin beschreibt, dass in den von Kindern mündlich erzählten Geschichten Raum und Zeit fehlen und sie sehr viel nachfragen muss um sich auszukennen. Sie ortet den Ursprung des Problems bei Entwicklungsverzögerungen und Kommunikationsmangel. Sie beschreibt, dass viele Kinder in der Familie Befehle und Aufträge erhalten, aber keine Erklärungen über Zusammenhänge und darüber, was jetzt gerade passiert, was es zu essen gibt, etc. Ihre SchülerInnen werden zu Hause nicht nach ihrem Befinden gefragt, was aus ihrem fehlenden Wortschatz und Kommunikationsmangel resultiert. Wenn sie ihre SchülerInnen fragt, was es zu Mittag zum Essen gab, antworten sie: ‚Was Weißes.‘ Oder sie sagen ‚Nudeln‘ und können nicht spezifizieren, wie diese ausgeschaut haben, welche Art von Nudeln es waren. Sie versucht daher z.B. mit den Kindern zu kochen und ihnen so Bezeichnungen für Essen beizubringen. (LehrerInnen-Nachgespräch 18).

Auch die SchülerInnen selbst stellen in der Schule eine Ressource dar. Wir meinen dies nicht in dem oben genannten Sinne, als ‚ÖGS-InformantInnen‘ für ÖGS für ihre eigenen LehrerInnen. Vielmehr wurde deutlich, wie oft LehrerInnen mit Kindern konfrontiert sind, die in einem sprachlich-kognitiven äußerst prekären Zustand sind oder zumindest weit entfernt von altersgemäßer Sprachkompetenz. Viele - nicht alle! - LehrerInnen haben sich daran gewöhnt und erwähnen es nicht als besonders kritisierenswert. Wir finden jedoch, dass dies nicht so sein muss, denn tatsächlich könnte kindlicher Sprachstand eine *Ressource* darstellen. Wir meinen, dass LehrerInnen entlastet werden müssen, indem staatliche Vorsorge getroffen wird, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder vor der Einschulung (und ihre Eltern) wirklich flächendeckend professionell betreut, gefördert und unterstützt werden und altersgemäß sprachkompetent zur Schule kommen.

Es gibt keinen Grund, hinzunehmen, dass 6-jährige SchulanfängerInnen Sprachstände von Kleinkindern haben. Es gibt allen Grund zu Annahme, dass dies änderbar ist. Und es ist klar, dass dies im Bereich der so genannten Frühförderung geschehen muss. Als wir einem

Pädagogen die Vision einer Elternberatungsstelle mit einem Team von MedizinerInnen, PädagogInnen und PsychologInnen schildern, meint er:

„Da wäre ich sofort dafür.(...) Und zwar im Team gemeinsam mit den MedizinerInnen und vor mir auch mit dem Gehörlosenbildungszentrum. Dass man, wenn das Kind erst erfasst wird, dass man gleich alle dazu einladet. Und dass nicht der Mediziner vor Ort im Krankenhaus, nach dem Erstgespräch - [sarkastisch] ‚huhuu, ihr Kind ist gehörlos‘ - gute Beratung macht, sondern dass das ein Gremium macht. Das, da wäre ich sofort dafür, weil dann - denke ich - würde den Eltern vielfach die Angst genommen werden und einfach mehrere Möglichkeiten und Wege würden den Eltern offen stehen. Und ich bin nicht fixiert an eine Person oder an eine Meinung. Also, für so etwas bin ich sofort zu haben!“ (Weishaupt, Interview)

Auch anhand der folgenden Schilderung einer Mutter wird deutlich, dass im Sinne einer in Zukunft sinnvoll gestalten Frühförderung für Gehörlose/Hörbehinderte in die Informationspolitik von Krankenhäusern und führenden HNO-ÄrztInnen zunächst eingegriffen werden sollte:

„Weil wenn ich einfach von jeder, von überall, von jeder Institution höre: ‚Man braucht keine Gebärdensprache.‘(...) und da höre von den Logopädinnen: ‚Nein, nicht gebärden, weil das ist fürs Sprachlernen hinderlich.‘ Oder: ‚Brauchen wir nicht‘, wie auch immer, egal welches Argument, der Arzt sagt sowieso, der der ist sowieso, also [Name] ist sowieso extrem abfällig gegen Gebärdensprache (...)“ (Interview 4)

Weiter schildert diese Mutter, dass weder FrühförderInnen noch im Kindergarten das Personal noch später die Schulleitung für Eltern einen geordneten und positiven Zugang zur Ressource ÖGS gewährleisten:

„Da fängt's an, dann kommst du in den Kindergarten, da gibt's die Frühförderin, die nicht gebärdet, ja? Weil: ‚Das braucht man ja nicht, ja?‘(...) dann gibt's die [Schulleitung], die nicht für die Gebärdensprache ist, sondern sowieso eine Verfechterin des Cochlea Implantats mit hörgerichteter Förderung ist, ja? Also wo sollen denn die Eltern die Information herkriegern? Und vor allem, wo sollen sie die positive Einstellung herkriegern zur Gebärdensprache?“ (Interview 4)

Dass in Österreich Eltern offenbar nur unter Überwindung von großen Hürden, nämlich Fachmeinungen, ExpertInnenratschlägen und große organisatorische Probleme, zu ÖGS-Kompetenz kommen können, deckt sich mit den Schilderungen einer international angesehenen Autorin – und ist also kein österreichspezifisches Problem:

„Der typische Rat von Ärzten, Audiologen und Erziehern war immer, dem Kind Hörgeräte ‚anzupassen‘ und das Kind (wie auch die Eltern) in ein Schulungs- oder Therapieprogramm einzuweisen, das ein Sprech'training' anbietet – begleitet von dem Warnhinweis, dass die Fortschritte in der Lautsprachentwicklung des Kindes äußerst mühsam sein und lange brauchen würden. Selbst Fachleute, die Gebärdensprache für gehörlose Kinder empfehlen, ermutigen die Eltern oft dazu, in den ersten Jahren verstärktes Gewicht auf Hörtraining, Ablesen und Lautsprachentwicklung zu legen und Gebärden erst später dazu zuzunehmen, wenn die Lautsprachentwicklung des Kindes als nicht zufriedenstellend eingestuft wird. Es ist immer noch sehr selten, dass Eltern, die

die Gehörlosigkeit ihres Kindes in den ersten Lebensmonaten feststellen, Gebärdensprache zu lernen beginnen und sich sofort bemühen, ihr Kind mit voll zugänglicher visueller Sprache zu umgeben. Die meisten gehörlosen Kinder werden daher zu Hause und in Kindergarten und Vorschule in den kritischen Jahren von der Geburt bis zum Alter von fünf Jahren dieser ‚reichhaltigen und interessanten Sprachumfelder‘ beraubt.“ (Erting 2007:277)

Um bestmögliche Sprachentwicklung und mehrere Sprachoptionen für Vorschulkinder zu gewährleisten, müssen Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder bestmöglich dabei unterstützt werden, sich die sprachlichen Kompetenzen anzueignen, die sie für ihre Kinder brauchen. Tatsächlich berichteten mehrere LehrerInnen davon, dass Eltern ab einem gewissen Alter nicht mehr mit ihren eigenen Kindern kommunizieren können. Hier schildert eine erfahrene Lehrerin, wie sie darauf reagiert, wenn Eltern sagen, sie hätten keine Zeit um ÖGS zu lernen:

Die Lehrerin erzählt, dass Eltern zu ihr sagen: ‚Ich habe nichts gegen Gebärdensprache, aber keine Zeit es zu lernen‘. Die Lehrerin antwortet ihnen dann: „Kommen Sie nicht in der Pubertät zu mir, wenn Sie mit Ihrem Kind nicht kommunizieren können. Ich kenne das!“ (LehrerInnen-Nachgespräch 18).

Die Vorteile, die ein früher Zugang einer Gebärdensprache mit sich bringen werden von Padden und Ramsey (2000) beschrieben und lauten zusammengefasst:

- Vollständig entwickelte Sprache
- Kognitive Entwicklung innerhalb der kritischen Periode
- Bessere Kommunikation im Elternhaus
- Bessere Lese- und Schreibfähigkeiten.

Die Ergebnisse beziehen sich auf ASL, können aber auf Grund der Tatsache, dass ÖGS ebenso eine vollwertige Sprache ist, selbstverständlich auch auf gehörlose Kinder in Österreich übertragen werden.

Schließlich weisen die dargestellten herrschenden Praktiken in der Frühförderszene auf ein weiteres ressourcenspezifisches Thema hin, nämlich den Umgang mit kindlichen Ressourcen: Es ist zu hinterfragen, in welcher Gewichtung Training von nichtvorhandenen Fähigkeiten und Förderung und der Ausbau von vorhandenen Sinnen und Fähigkeiten pädagogisch sinnvoll sind.

11.4 Personelle Ressource: Quantität

In voller Kenntnis der Lage des Bildungssektors und des herrschenden staatlichen Sparwillens und dem Unwillen oder der Unfähigkeit, den Bildungssektor zumindest ausreichend – und warum nicht gleich optimal? – auszustatten, müssen wir darauf hinweisen, dass dieses Problem auch das Gehörlosenbildungswesen betrifft. Wir erhielten vielfältige

Hinweise darauf, dass die Personalsituation nicht optimal ist. Vorrangig sind es gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen in integrativen Settings, die viel zu wenig spezialisiertes Betreuungspersonal haben. Aber auch an Sonderschulen gibt es personelle Engpässe, die eine pädagogische Praxis verursachen, die nicht sinnvoll ist:

Interviewerin: Ihre Pausensprache, von den Buben, ist ja...

„... Gebärdensprache.“

Interviewerin: Was spricht dafür, Kinder, die in der Pause in Gebärdensprache kommunizieren, im Unterricht lieber auf Deutsch anzusprechen? Was ist der Vorteil davon?

„ [10 Sekunden Pause] Hm. [10 Sekunden Pause] Wir könnten es nicht einmal abdecken. Dies ist die andere Seite. Es wär' nicht einmal möglich, das anzubieten. (...)" (Interview 13)

Eine Schulleiterin beschreibt stolz, dass die SchülerInnen tatsächlich bilingual seien und zwischen ÖGS und Deutsch wechseln würden, es für diese Kinder jedoch nicht ausreichend Angebot gibt:

„Also wenn sie jetzt in einem hörenden Umfeld sind, dann kommen sie auch zurecht und sie sind auch stark genug, um auf sich aufmerksam zu machen. Und wenn sie in den Gehörlosenverband, mit Gehörlosen beisammen sind, dann haben sie auch kein Problem. Sie verwenden das auch sehr natürlich. Also da wird auch gar nicht lange überlegt. Sondern sie wechseln hin und her. Und wenn ihnen eine Gebärde fehlt, dann verwenden sie das gesprochene Wort dazu. Also so. (...) Bei denen zum Beispiel tut es mir leid, dass es da nicht ein Angebot gibt in diesem lautsprachlichen Zweig mehr Gebärdensprache zu haben.“

Interviewerin: Das ist eine Personalfrage.

„Das ist auch eine Ressourcenfrage. Es wäre schön, das zu haben.“

Interviewerin: Sie haben nicht genug Lehrerstunden?

„Ich habe nicht genug Lehrerstunden.“ (Schulleiterin, Interview)

Der Leiter eines SPZ beschreibt klar: „Nein, für diese (...) Kinder hätte ich gerne mehr gehörloses Personal zur Verfügung.“ (Interview 26) Und der folgende Sprecher schildert, dass er einem gehörlosen Berufsschüler aus Personalmangel/Ressourcenmangel (zu wenige Stunden) keinen vollen Zugang zu seinem Unterricht ermöglichen kann:

„... wenn er jetzt wirklich gehörlos ist und Gebärde zusätzlich braucht oder als Sprache braucht, dann braucht er die ja nicht für eine Stunde oder für zwei, sondern dann braucht er die für die gesamte Zeit. Also müsste ich auch das Recht haben für die gesamte Zeit, das anzubieten, weil dann brauche ich einen Gebärdensprachkompetenten drinnen. Wenn ich jetzt nur die Berufsschule hernehme und den [Schüler] nehme, dann hat der dort 34 Unterrichtsstunden, also brauche ich 34 Stunden für die 10 Wochen, jemand der das abdeckt. Theoretisch jetzt. Weil so kann ich hergehen und sagen, ok, ich ziehe irgendwo was ab und gebe ihm halt 5 oder 8 oder mehr als 10 Stunden dort dazu hinein. Die restlichen Stunden ist er ja trotzdem alleine.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Als wir den Pädagogen bezüglich der personellen Versorgung in einer konkreten Schulsituation fragen: „Und reicht das?“ meint er:

„Reichen tut es nicht, aber ich habe nicht mehr. (...) Das ist das Problem, das heißt ich habe die [2 ÖGS-Muttersprachlerinnen], die ich dafür einsetzen kann, und die zwei sind jeweils für fünf, sechs Stunden angestellt und die verwende

ich. Und sonst habe ich noch Lehrer, die mehr oder minder gut die Gebärdensprache können, wenn es Bedarf gibt.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Um gehörlosenpädagogische Praxis sinnvoll und gut gestalten zu können, braucht es sowohl an Gehörlosenschulen als auch ‚in der Integration‘ ausgebildete, spezialisierte Fachpersonen, die mit genug Ressourcen ausgestattet sind, um den SchülerInnen das anbieten zu können, was sie brauchen.

Ganz besonders in zweisprachigen Gruppen mit hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Kindern und unterschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen derselben braucht es zwei LehrerInnen, um Unterricht adäquat gestalten zu können. Von ihnen wird verlangt, dass sie eigentlich gleichzeitig in zwei Sprachen unterrichten – was nicht möglich ist. Manche LehrerInnen sind ob dieser Personalsituation schlichtweg verzweifelt:

„Und das hat nichts mit Gebärdensprachkompetenz zu tun, ich kann nicht sieben oder acht hörende Kinder unterrichten in Lautsprache und für den einen nebenbei ein paar Gebärden dazu oder was, (...).“ (Interview 17)

Eine Lehrerin/ein Lehrer kann nicht gleichzeitig hörende Kinder auf Deutsch und gehörlose in ÖGS unterrichten. LehrerInnen in derartigen Situationen müssen Arbeitsanleitungen, Erklärungen, Inhalte immer doppelt vermitteln und immer abschätzen, welche Gruppe noch ein bisschen länger warten kann bzw. wie sie die jeweils nicht angesprochene Gruppe inzwischen beschäftigen kann: „Ich kanns nur lösen, wenn ich zwei Lehrer hab, also es gibt keine andere Lösung.“ (Interview 11)

Meist führen derartige personell enge Situationen dazu, dass auf den Einsatz von ÖGS verzichtet wird: „Gemischte Klasse, daher kann ich nicht ÖGS verwenden.“ (LehrerInnen-Nachgespräch 11).

Die folgende Lehrerin hat (so wie viele andere) als ‚Lösung‘ für sich gefunden, fast durchwegs in LBG zu unterrichten, denn da kann sie tatsächlich gleichzeitig gebärden und sprechen.

„Ich bin, bei mir ist das momentan so, ich habe jetzt fünf Kinder in der Klasse, davon sind drei Kinder mit Hörgeräten versorgt und zwei implantiert, sind aber beide spätimplantiert. Das eine Mädchen ist zusätzlich noch [nichtösterreichischer] Herkunft, also die braucht auf alle Fälle die Gebärde, die ist ohne Gebärde vollkommen hilflos, also über Lautsprache allein, geht da überhaupt nichts. Und die [Schülerin] ist auch spätimplantiert, spricht sehr schön, kann auch sehr schön lesen, aber das Verstehen geht rein über die Gebärden. Und die anderen drei, die Hörgeräte versorgt sind, also bei denen geht es schon mit, mit Lautsprache. (...) Bei mir ist es eigentlich so, dass ich spreche und gleichzeitig gebärde, weil ja beide Angebote vorhanden sein müssen. Höchstens ich erkläre einem von den zwei Mädchen etwas alleine, dann gebärde ich nur.“ (Interview 37)

Zum großen Problem dieser Art des Einsatzes von LBG siehe Kapitel 7.

Wenn LehrerInnen ihre Vorgesetzten oder die Schulbehörde auf diesen Umstand aufmerksam machen, berichteten sie uns, wurde ihnen sinngemäß geantwortet: „Wenn sie überfordert sind, dann müssen wir halt ein anderes Tätigkeitsfeld für sie finden.“

Hörende und gehörlose Kinder, die gemeinsam in einer Gruppe unterrichtet werden, brauchen mindestens zwei Lehrpersonen. Die Arbeit von PädagogInnen kann erleichtert werden, wenn sie nicht alleine zu viele diverse Gruppen und deren divergierende Bedürfnisse betreuen und bedienen müssen.

11.5 Personelle Ressource: Gehörlose PädagogInnen

*Interviewerin: Hätten Sie eigentlich gerne gehörlose Lehrer?
„Möchte ich gerne, habe ich aber nicht.“ (Interview 26)*

Der zweite ganz große personelle Bedarf, der uns gegenüber von LehrerInnen kommuniziert wurde, ist der an gehörlosen, ÖGS-kompetenten Kolleginnen und Kollegen. Es herrscht sowohl akuter Mangel an so genannten ‚Native Speakern‘ als auch gibt es die Beobachtung, dass gehörlose PädagogInnen oftmals Fachinhalte besser verständlich kommunizieren können. PädagogInnen brauchen Native SignerInnen auch als Sprachressourcen:

„... z.B. Gebärdpflege kann ich nicht anbieten, weil das ist ja eine Fachstunde z.B., die dürfte ich gar nicht anbieten. Die Zusatzstunden z.B. für die Gehörlosenlehrer kann ich nicht anbieten, weil ich die Ressourcen dafür nicht habe. (...) Das habe ich jetzt nicht. Das ist schon richtig. Die anderen, die Schulstunden die habe ich ja eh, aber ich habe die spezifischen Stunden für Gebärde und auch für die Einsatzmöglichkeiten für die native-speaker gegenüber überhaupt nicht.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Wisch (1990) bestätigt dieses aus der Praxis entstandene Bedürfnis:

„Ein ganz wesentlicher Punkt für die Umgestaltung der Gehörlosenpädagogik ist, daß vermehrt gehörlose Kollegen und Kolleginnen an die Schulen kommen. Sie wären optimale Leitfiguren für die gehörlosen Kinder und könnten über einen gebärdensprachlichen Sachunterricht mit den gehörlosen Kindern weitgehend auf dem Leistungsniveau von Regelschulen arbeiten. Aber auch im kontrastiven Sprach- und Grammatikunterricht, sowie beim Lesen-/Schreibenlernen wären ihre Dienste sehr wertvoll.“ (Wisch 1990:247)

An vielen Orten (Wien, Salzburg, Tirol sind belegt) hat der diesbezügliche personelle Ressourcenmangel über viele Jahre die Notlösung erzeugt, dass im weiteren Schulkontext angestellte gehörlose Menschen für pädagogische Zwecke eingesetzt wurden, z.B. WäscherInnen, NäherInnen etc., die neben ihrer Haupttätigkeit in pädagogischen oder lehrenden „Assistenz“positionen tätig waren/sind.

„(...) das heißt, eigentlich ganz früher mit einer Kollegin, wo wir noch keine Integration hatten, und habe immer gebeten, dass also eine Wäscherin, die [Frau] zu uns kommt und einmal in der Woche eine Viertelstunde einfach uns hilft beim Gebärden. Die [Wäscherin] ist dann in Pension geschickt worden und wir standen wieder ohne da.“ (Interview 18)

Betroffene und Minderheitenangehörige können aber auch „persönliche Erfahrung“ einbringen. Einer der wenigen selbst hörbehinderten Pädagogen in Österreich beschreibt diese wichtige zusätzliche Qualität, die ausschließlich durch gehörlose/hörbehinderte PädagogenInnen gesichert werden kann:

„Und natürlich im Beratungsgespräch mit Eltern ist es natürlich auch ein großer Vorteil, weil die sagen: ‚Er ist selber betroffen, er kennt die Problematik.‘“
(Pädagoge, Interview)

Oftmals ist es genau jener Aspekt, der in der Mehrheitsgesellschaft Auslöser für Benachteiligungen und Diskriminierungen ist, der in anderen Kontexten eine wertvolle Ressource darstellt. Sowohl der Diskriminierungsgrund als auch die persönlichen Erfahrungen mit Benachteiligungen stellen z.B. im pädagogischen Kontext eine positive und wichtige Zusatzqualifikation dar. Meinungen, Kompetenzen und Expertise von betroffenen, erwachsenen Gehörlosen und Interessensvertretungen sind eine wertvolle Ressource. Hier beschreibt eine Schulleiterin sehr eindrücklich, welchen umfassend sensibilisierenden Effekt es hat, dass die Obfrau des Elternvereins an ihrer Schule schwerhörig ist:

„Und ist eine ganz ganz tolle Frau, wird auch von Eltern sehr ernst genommen, weil sie die Eltern schon darauf aufmerksam macht, was sie braucht, damit es ihr gut genug geht. Sie sagt, sie hatte eine Phase im Leben, wo es ihr sehr schlecht gegangen ist im Leben, am Übergang zum Erwachsen werden. Und heute steht sie gut zu ihrer Hörbehinderung. Und sie schafft es auch, diesen Elternverein gut zu leiten, und dann auch Bedingungen schaffen, dass sie diese Sitzungen leiten kann. Und die würde nie in ein Gasthaus gehen, weil sie sagt, da ist der Umgebungslärm zu groß. Das ist für sie nicht machbar. Also das ist ganz klar, dass die sich in der Bibliothek treffen. Und sie fordert dann auch immer ein, dass nicht durcheinander gesprochen wird, dass man wartet, bis sie schaut. Ich denke immer, das ist ein Glücksfall diese Frau. Sie macht Elternerziehung. Schon sehr. Und auch wenn sie dann einen Termin bei Politikern hat, und die sehen dann, sie sitzt dann da mit ihren Hörgeräten, dann ja: "Sie sind Hörgeräteträger - wie ist das?". Das ist einfach ein anderer Zugang, als wenn hörende Eltern einfach berichten wie es ihrem Kind geht.“ (Schulleiterin, Interview)

Es ist längerfristig sinnvoll gehörlosen/hörbehinderten Menschen den Zugang zum Lehrberuf nicht nur zu gestatten, wie es seit dem Jahr 2005 in Österreich der Fall ist, sondern diesen im Sinne der *affirmative action* auch zu ebnet.

11.6 Personelle/materielle Ressource: Expertise

Abgesehen von der eben genannten Betroffenen-Expertise, deren Einbeziehung dem Feld der Gehörlosenpädagogik auf jeden Fall von äußerst großem Wert wäre, scheint es in Österreich sehr wenig wissenschaftliche Expertise zu geben (siehe Modul 2) und wenige empirisch begründete Studien, auf die PädagogenInnen sich stützen können.

Insofern ist die vorliegende Studie auch als Pilotstudie verstehbar, die aufzeigt, welche Aktivitäten zur Generierung von mehr Expertise möglich sind. Insbesondere sind dies:

- Empirische Erhebungen zum Sprachstand der gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnenpopulation, die klären, ob die Fortführung des dominant monolingual deutschsprachigen Unterrichtsverständnisses jenseits der ideologischen Begründung durch empirische Fakten begründet sinnvoll ist;
- Qualitative Erhebungen zur Unterrichtskommunikation an Gehörlosenschulen, insbesondere der Frage der Verständlichkeit;
- Qualitative Erhebungen zum Sprachenkönnen von GehörlosenpädagogInnen;
- Tests der ÖGS-Kenntnisse jener AbsolventInnen, die die Ausbildung zum/zur GehörlosenpädagogIn gemacht haben und in deren Rahmen sie 30 Stunden ÖGS belegt haben;
- Evaluierung der Frühförderangebote;
- Evaluierung der bestehenden bilingualen Projekte im Hinblick auf schulische Leistungen und Sprachstand der SchülerInnen;
- Evaluierung der LehrerInnenausbildung für GehörlosenpädagogInnen.

Damit zusammenhängend wäre auch eine Akademisierung des Lehrberufes sinnvoll, das heißt eine akademisch basierte und fundiertere Ausbildung, die Zugang zu mehr fachlichem Hintergrundwissen ermöglicht und LehrerInnen in ihrem schulischen Alltag mehr Handlungskompetenz gibt und die Möglichkeit, andere als die unmittelbar didaktisch-pädagogische Perspektive einzunehmen.

11.7 Materielle Ressource: Unterrichtsmaterial

Sehr viele LehrerInnen, mit denen wir sprachen, gaben dringenden Bedarf an Unterrichtsmaterial zu Protokoll.

„Also was mir eben fehlt sind Unterrichtsmaterialien. Wo eben Gebärden gezeichnet sind. Zum Beispiel für Physik oder so. Oft kann ich nur gehörlose KollegInnen fragen, aber die sehe ich dann auch nicht so oft. (..) in der Pause: ‚Hast kurz Zeit? Was heißt das oder das?‘ Und es ist dann für mich schon ein bißchen frustrierend, wenn ich dann nicht den richtigen Begriff hab. Ich kann ihn schreiben, ich kann ihnen auch das Wortbild anbieten - sie wissen dann worum es mir geht, aber mir fehlt dann eigentlich die Gebärde dazu. Ich hab zwar eh das MUDRA drüben in der Klasse, ich habe auch diese Wörterbücher, also diese Gebärdenbücher vom Gehörlosenbund, aber das ist ja dann eher allgemein und doch nicht so speziell, dass ich sagen kann: Für den Unterricht kann ich das verwenden.“ (Interview 2)

Die schriftliche Erhebung zeigt, dass 62% der LehrerInnen Unterrichtsmaterial haben, das speziell für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen konzipiert ist.

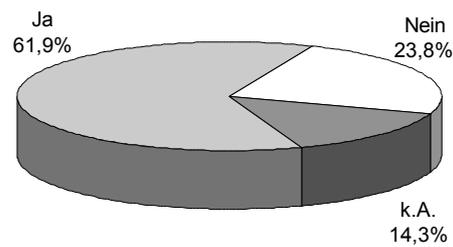


Diagramm 22: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen darüber, ob ihnen speziell für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen erstelltes Unterrichtsmaterial zur Verfügung steht

Auf die Frage nach der UrheberInnenschaft ihres zur Verfügung stehenden Materials zeigte sich, dass es vorrangig die LehrerInnen selbst sind, die dafür sorgen und immerhin zu 30% der Österreichische Gehörlosenbund, der vor wenigen Jahren mit Unterstützung des Bundessozialamtes begonnen hat, Bücher für gehörlose Kinder zu erstellen und diese vertreibt. Diese sind als Unterrichtsmaterialien – besonders im Fachunterricht – jedoch nur bedingt einsetzbar und ersetzen adäquate Schulbücher nicht.

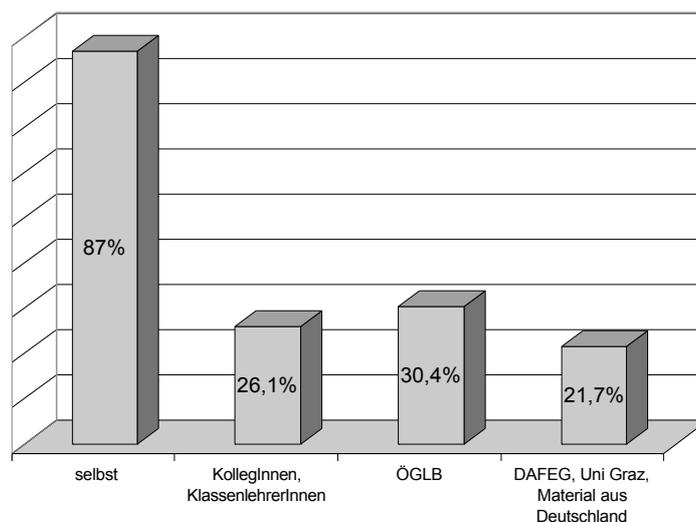


Diagramm 23: Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen, wer dieses ÖGS-Material erstellt hat

Die Fragebogenerhebung zeigt weiters, dass fast alle der LehrerInnen (93%) selbst Material erstellen. Sie meinen zwar, dass dies zu ihren Aufgaben gehört, tun dies nach eigenen Angaben allerdings mehrheitlich, um überhaupt adäquates Material zu haben (siehe Diagramm 23).

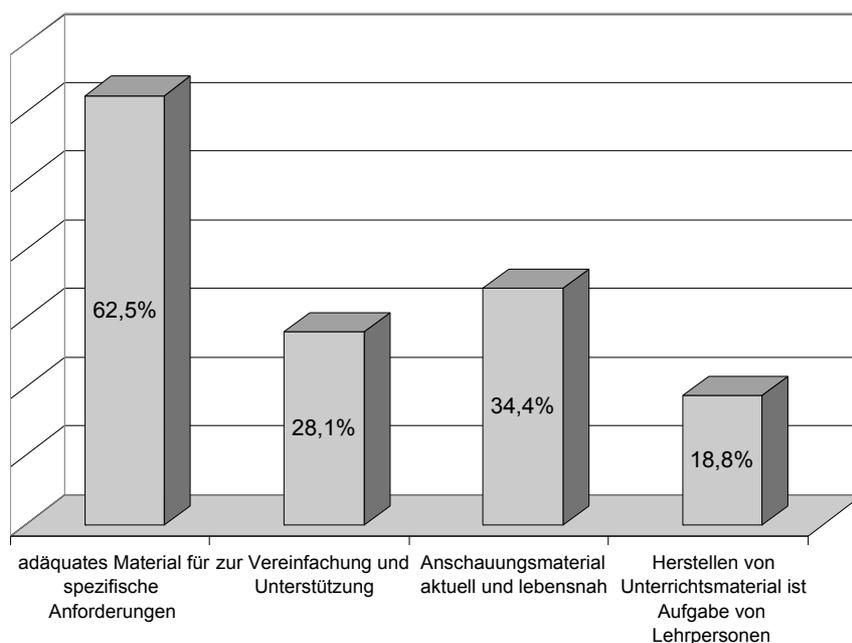


Diagramm 24: 92,9% der LehrerInnen an Gehörlosenschulen geben an, selbst Unterrichtsmaterial für ihre SchülerInnen zu erstellen. Angaben der LehrerInnen an Gehörlosenschulen warum sie das tun (Mehrfachnennungen möglich)

Gibt es tatsächlich kein *offizielles* Unterrichtsmaterial für gehörlose SchülerInnen und ihre LehrerInnen? Auf der Schulbuchliste 2007/08 der berufsbildenden Pflichtschulen gibt es das „Lernprogramm Holz II“ mit der Anmerkung: „Erläuterungen auch in Gebärdensprache“. Laut Verlag Jugend und Volk (Wien) ist das Produkt jedoch überarbeitet worden und ab sofort (Telefonat am 21. August 2007) nicht mehr mit „Gebärdensprache“ erhältlich. Da die AutorInnenschaft die „Paulinenpflege Winnenden“ in Deutschland ist, ist ohnehin anzunehmen, dass die Erklärungen in Deutsche Gebärdensprache (DGS) und nicht ÖGS waren. In der Schulbuchliste der Hauptschulen gibt es weiters das „Lernprogramm Hauswirtschaft (CD)“, eine multimediale Ausbildungsunterstützung für Hauswirtschafterinnen mit der Anmerkung „Erläuterungen auch in Gebärdensprache“. Der obg. Verlag führt dieses Produkt mit Gebärdensprache jedoch ebenfalls nicht mehr. In der Liste der Volks- und Sonderschulen ist als Nachschlagwerk für ÖGS die CD-Rom MUDRA, weiters die beiden Deutschlehrwerke von Pinter⁶² gelistet. Ansonsten gibt es offenbar offiziell *kein* Unterrichtsmaterial, das mit ÖGS oder speziell für gehörlose Kinder erstellt ist.

Was es aber in rauen Mengen gibt, sind die Ergebnisse von jahrelanger diesbezüglicher LehrerInnenaktivität. Mehrere PädagogInnen machten uns darauf aufmerksam, dass nur ein sinnvoller und praktikabler Weg aufgezeigt werden müsste, um dieses wertvolle Material österreichweit teilen und austauschen zu können. Es gibt also einerseits in Bezug auf

⁶² Magret Pinter, österreichische Gehörlosenlehrerin, erstellte das Lehrwerk „Wir lernen Deutsch“, siehe Appendix A.

Unterrichtsmaterial so gut wie keine vorgefertigten Ressourcen, jedoch haben Lehrende selbst große Mengen an Material erstellt. Um daraus eine zugängliche, beständige Ressource zu machen, müsste nur eine gut strukturierte Website eingerichtet werden, auf die jede/r leicht Dokumente hinaufladen kann und von der jede/r leicht Dokumente herunterladen und ausdrucken kann.

11.8 Materielle Ressource: Technische und räumliche Ausstattung

Die räumlich-technische Ausstattung ist in den von uns besuchten Gehörlosenschulen institutionenweise sehr unterschiedlich und nicht überall optimal. Um ein sinnvolles Lernumfeld zu ermöglichen brauchen sowohl Unterrichtende wie auch SchülerInnen ausreichend Platz. Besonders beengt erschien uns diesbezüglich (trotz wunderschöner Lage und Architektur) die Gehörlosenschule in Salzburg, denn hier haben LehrerInnen nicht einmal einen Arbeitsplatz geschweige denn ein LehrerInnenzimmer, in dem sich mehr als 10 Personen gleichzeitig aufhalten können.

Ebenfalls zur Grundausstattung sollte gehören, dass die Unterrichtsräume so vor Sonnenlicht schützbar sind, dass keine Blendeffekte entstehen und raumakustisch so gestaltet sind, dass möglichst wenige der unerwünschten Störgeräusche verstärkt werden. Vorbildlich ist diesbezüglich die Gehörlosenschule in Dornbirn gestaltet.

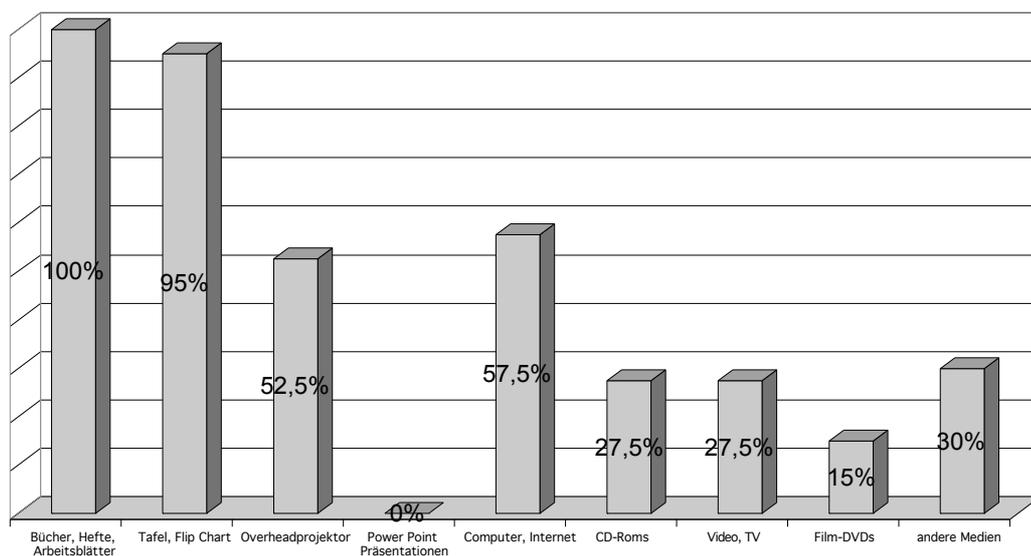


Diagramm 25: LehrerInnen an Gehörlosenschulen verwenden nach eigenen Angaben mindestens ein Mal in der Woche (Mehrfachnennungen möglich)...

LehrerInnen erzählten, dass sie darum kämpfen bzw. private Ressourcen (wohltätige Vereine, SpenderInnen) finden müssen, um den Ankauf von notwendigen Geräten zu finanzieren. Es bietet sich an, dass *all* jene Geräte, die zur Visualisierung von

Unterrichtsinhalten beitragen, zur Grundausrüstung von Klassen gehören müssten, in denen ein oder mehrere gehörlose/hörbehinderte Kinder unterrichtet werden. Dazu gehören:

- Tafel, Whiteboard, evtl. auch Flipchart
- Pinnwände
- Overheadprojektor, Beamer
- PC, evtl. Laptop plus Drucker
- Video, CD und DVD-Laufwerke plus Bildschirm
- Zur technischen Ausstattung gehört, dass LehrerInnen eine Einschulung erhalten und so lange betreut werden, bis sie sicher genug sind, um die Geräte ohne extreme Belastung im Unterrichtsalltag einsetzen zu können
- Lichtklingel, Lichtalarme
- Vorhänge, Rollos, Teppiche.

11.9 Vernetzung und Austausch

Eine weitere konstruktive Kritik vieler LehrerInnen beinhaltet den Wunsch, landesweiten Austausch, Vernetzung und Kontakt leichter zu machen, in dem dies institutionell verankert wird.

„Dann, Austausch zwischen den Schulen hätte ich gerne, dass ich mal nach Wien fahren kann und sag: ‚Okay, jetzt schaue ich mir das mal bei euch an.‘ Oder kommt ihr mal herein. (...) Weil das wird alles immer so schwierig, weißt eh. Wer zahlt das, wo schläfst du? Und nach dem fünften oder nach dem zweiten oder dritten Mal sagst du: ‚Wie komme ich jetzt dazu, das ich das jetzt alles selber finanziere?‘ Das geht auch bei jedem nicht. Das müsste automatisch einfach sein. Das dürfte normalerweise kein Thema sein, oder?“ (Interview 24)

LehrerInnen beschreiben, dass sie eigeninitiativ in andere Bundesländer fahren, um sich neue Modelle und Zugänge (z.B. die ehemalige bilingual geführte Klasse in Graz) anzusehen und Erfahrungen zu nützen (Interview 2). Und eine Lehrerin plädiert sehr dafür, dass diese Vernetzungserfahrungen, Hospitationen und der Kontakt zur Praxis geschieht, *bevor* LehrerInnen selbst lehrend tätig werden:

„Also ich denke, dass das schon viel früher passieren müsste in der Ausbildung von den Lehrern, dass die einfach Gebärdensprache wie Englisch lernen. Und dann, dass man sagt: Also ihr müsst in ein Gehörlosenzentrum. Oder auch: Ihr müsst irgendwelche Kindergärten besuchen oder eher bei den Kleinen und müsst schauen, dass ihr kommuniziert. Also das gehört schon her. Aber ich denke einfach, Leute werden bei uns ja zugeteilt, nicht nach einer Gehörlosenausbildung, sondern die kommen mit Null!“ (Interview 18)

Ebenfalls einen Aspekt von Vernetzung stellt die Zusammenarbeit mit Gehörlosenorganisationen dar, die von einigen LehrerInnen als dringlich empfunden wird:

„Das ist ja auch ein Riesenproblem bei uns am Haus: Wie viele Lehrer haben Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen? (...) die fürchten sich teilweise vor erwachsenen Gehörlosen, weil sie sagen: ‚Ich versteh nix.‘“ (Interview 11)

Schließlich kritisierten LehrerInnen in manchen Bundesländern, dass es nicht genügend fix institutionell verankerten Austausch zwischen den an einzelnen Abschnitten des Bildungswegs eines gehörlosen/hörbehinderten Kindes beteiligten Personen gibt. Alle am Bildungsweg eines gehörlosen/hörbehinderten Menschen beteiligten Personen sollen einander bekannt sein, vernetzt sein und zumindest insofern kooperieren, als dass relevante Informationen sicher ausgetauscht werden. Dies umfasst die diagnostizierende Stelle, die FrühförderInnen, KindergärtnerInnen und dann alle LehrerInnen bzw. auch evtl. begleitend therapeutisch arbeitende SpezialistInnen (Logopädie, Ergotherapie etc.)

11.10 Materielle Ressource: Lehrplan

Schließlich stellt ein sinnvoller Lehrplan eine zentrale materielle Ressource, eigentlich die Grundlage des unterrichtenden Handelns dar.

„National standards can be important resources for educators of deaf students. They were developed with careful consideration for all students, regardless of age, gender, cultural or ethnic background, or disability. As far as the authors of the standards were able, they recognized the fact that students achieve in different ways. In effect, the standards not only enable teachers to address issues related to competency in various subject areas, but they also assist them in enhancing their own knowledge of science, math, technology, social studies and relationships among them.“ (Marschark et al. 2002:197)

Bis ins Jahr 2007 basierten LehrerInnen an Sonderschulen für Gehörlose ihre Arbeit auf einem sowohl sprachlich, als auch inhaltlich völlig veralteten Dokument (für eine umfassende Kritik siehe Krausneker 2006:85ff)

Grundsätzlich scheint es überhaupt so, dass österreichische Lehrpläne im Rahmen einer sehr starren Grundstruktur untergebracht werden müssen, was nicht immer sinnvoll erscheint, wie auch seitens des bm:ukk angemerkt wird:

„Wir sind ja bei unseren Lehrplänen an eine bestimmte Systematik gebunden, was ich sehr bedaure. Und zwar die besteht darin, dass jeder Lehrplan - und das ist wieder eine gesetzliche Bestimmung - ein allgemeines Bildungsziel, allgemeine Bestimmungen, allgemeine didaktische Grundsätze enthalten muss, Stundentafeln. Und dann kommen erst die Unterrichtsgegenstände. Wenn man sich zum Beispiel deutsche Lehrpläne anschaut, die schauen ganz anders aus und die Kinder lernen auch was. Und ich denke mir, durch diese starre Systematik tun wir uns auch vielfach schwer, Dinge zu transportieren.“ (Bauer, Interview)

Das österreichische Gehörlosenschulwesen würde enorm profitieren, wenn es explizit und klar formulierte nationale Konzepte der Gehörlosenpädagogik gäbe, die einerseits Ziel und Richtung vorgeben und andererseits methodisch-didaktische Möglichkeiten eröffnen. Schulen, LehrerInnen und Kinder würden davon profitieren, wenn Curricula klarere Wege aufzeigen würden und Ziele allgemeiner definiert wären.

Im August 2007 lag ein noch immer inoffizieller Entwurf (noch kein Begutachtungsentwurf) eines neuen Lehrplans vor, der in einer ministeriumsgeleiteten Arbeitsgruppe entstanden war (führende österreichische ExpertInnen hatten nicht daran mitgearbeitet). In ihm hat ÖGS einen viel expliziteren Platz als bisher, was zu begrüßen ist – jedoch findet eine ständige Gleichsetzung und Vermischung von ÖGS, LBG bzw. „Manual- und Gebärdensystemen“ statt. Dies deutet darauf hin, dass ÖGS als einzigartige Sprache und Ressource für den Unterricht wieder nicht den Stellenwert bekommen wird, der ihr eigentlich sinnvoller Weise zugestanden werden sollte.

Boyes Braem (1995) weist darauf hin, dass eine Einbeziehung von *aktuellen* Forschungsergebnissen zum Spracherwerb gehörloser/hörbehinderter Kinder sinnvoll wäre:

„*Erzieher und Lehrer* von gehörlosen Kindern müssen diese Forschungsergebnisse schließlich beim Entwurf von Lehrplänen berücksichtigen. Die traditionellen Rechtfertigungen für die Vernachlässigung der Gebärdensprache in der Erziehung gehörloser Kinder sind einmal die Behauptung, daß die Gebärdensprache keine Sprache sei und zum anderen der Hinweis, daß Gehörlose auch nach Abschluß der Schule die Gebärdensprache ausreichend lernen könnten. Auf Grund jüngerer Forschung über Gebärdensprache haben sich beide Argumente als wissenschaftlich unhaltbar erwiesen. Eine Missachtung der Forschungsergebnisse auf dem Gebiet der Gebärdensprache kann heute nur infolge mangelhafter Information oder aus professionellen Vorurteilen heraus geschehen.“ (Boyes Braem 1995:187, Hvh.i.O.)

Nicht zuletzt gibt es auch zwei Jahre nach der offiziellen Anerkennung der ÖSG keinerlei Niederschlag in weiteren Texten, was von PraktikerInnen kritisiert wird:

„(...) wenn es schon eine Anerkennung der Gebärdensprache gibt, dann sollte man das auch wirklich so verschriftlichen und sagen: So viele Stunden stehen einem Gehörlosen zu. Und da soll man das so umsetzen.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Bilingualer Unterricht mit Deutsch und ÖGS schließlich existiert in offiziellen Curricula überhaupt nicht. Und auch die Sprache ÖGS gibt es - abseits des unzureichenden Faches „Gebärdensprache“ - nicht:

„Nein, ich habe per Gesetz überhaupt nichts, ich habe auch per Gesetz momentan keine rechtliche Handhabe irgendeiner Stunden für Gebärde einzusetzen. Darf ich per Gesetz de facto nicht, weil es vom Bund noch nicht an die Länder transferiert worden ist. Es ist vorm Gesetz anerkannt als Sprache, aber nicht auf dem Schulsektor, d.h. solange der Bund hier nicht an die Länder die Weisung erteilt, dass auch schulisch umzusetzen, kann ich keine Stundenressourcen fordern. Das heißt diese Ressourcen, die jetzt meine Kinder im hörgeschädigten Bereich kriegen, sind ausschließlich aus dem Sprachbereich nicht aus der Gebärde. Das heißt ich biete Sprachressourcen für Gebärde an.“

Interviewerin: Was ist mit den paar Stunden Gebärdensprache, die unverbindliche Übung im Sonderschullehrplan für Gehörlose?

„Das sind unverbindliche Übungen. Das ist eine Stunde in der Woche.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Bilingualer Unterricht mit ÖGS und Deutsch wird an mehreren Orten in Österreich jedoch praktiziert bzw. sind eine Handvoll LehrerInnen sehr bemüht, ihn zu verwirklichen. Bilinguale Ansätze könnten am Besten durchgeführt werden, wenn sie in Curricula verankert, in der LehrerInnenausbildung vermittelt und durch Lehrwerke ermöglicht würden.

11.11 Conclusio

Staatliche und gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungen von Bildungseinrichtungen können nur erfüllt werden, wenn die Ausführenden (PädagogInnen) über angemessene Ressourcen verfügen. Die Verantwortungsbereiche müssen klar abgegrenzt werden, so dass Staat, Gesellschaft und Familien ihre jeweilige Verantwortungen wahrnehmen können. Viele Ressourcen - Ausbildungsangebote, Zeit, Materialien und zielgruppenspezifische Hintergrundkenntnisse - stehen LehrerInnen an Gehörlosenschulen (höchstwahrscheinlich genauso wie an allen anderen Schulen, die nicht Ziel dieser Studie waren) nicht in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung.

Das Engagement von LehrerInnen sollte eine Entsprechung finden in den Angeboten, die sie vorfinden. LehrerInnen sollten ein (moralisches) Recht darauf haben, alle notwendigen Kompetenzen, insbesondere gebärdensprachliche, im Rahmen ihrer Ausbildung zu erwerben. Menschen, die in Gehörloseneinrichtungen tätig sind, sollten darauf vorbereitet sein, indem sie eine systematische Ausbildung für diesen Tätigkeitsbereich erfahren haben. GehörlosenpädagogInnen müssten die Möglichkeit haben, Kernkompetenzen für ihre Tätigkeit im Rahmen von Basisausbildungen rechtzeitig zu erlernen. Auch Pädagoginnen, die in ihren Klassen einzelne gehörlose/hörbehinderte Kinder unterrichten, sollten das Recht auf eine Fachausbildung und begleitende Unterstützung von KollegInnen haben. Nicht zuletzt profitiert das Schulklima davon, wenn allen AkteurInnen gehörlosenadäquate Umgangsformen bewusst sind.

Wir können uns angesichts der oben beschriebenen Ergebnisse und des starken Interesses von LehrerInnen Wisch (1990) anschließen, der meint:

„In der Lehrerweiterbildung müssten umgehend Möglichkeiten angeboten werden, daß sich die interessierten Kolleginnen und Kollegen von den Gehörlosenschulen über die neuesten Entwicklungen in diesem Bereich informieren können. Noch besser wäre es, wenn sich daran gezielte Weiterbildungskurse anschließen würden. All dies setzt natürlich voraus, daß den an den Schulen arbeitenden Lehrkräften auch die zeitlichen und finanziellen Freiräume für solch eine grundlegende Weiterbildung bereitgestellt werden.“ (Wisch 1990:247)

Schließlich gibt es innerhalb des Themas Fort- und Weiterbildung das Spezialgebiet ÖGS, das ganz offensichtlich von besonderer Bedeutung ist. Grundsätzlich müssen wir – angesichts anders gelagerter Realitäten – festhalten: Ausbildungen für Gehörlosen/Hörbehinderten-LehrerInnen können einen Mindeststandard an

Gebärdensprachkompetenzen anstreben, unabhängig davon ob einzelne Schulen oder Klassen oder Jahre in der Unterrichtspraxis dies akut benötigen.

Das Erlernen von ÖGS gehört generell in die Ausbildungszeit oder in die bezahlte Arbeitszeit von PädagogInnen. Lehrerinnen für gehörlose/hörbehinderte Menschen sollte eine verpflichtende ÖGS-Basis-Sprachausbildung mit einem überprüften Mindeststandard absolvieren. Alle Gehörlosenbildungseinrichtungen sollten ihren MitarbeiterInnen aufbauende Sprachkurseangebote machen und sie könnten für PädagogInnen Anreize schaffen, ihre Gebärdensprachkompetenzen ständig zu vertiefen. Für all das müssen Sprachniveaustufen für die Beherrschung der ÖGS entwickelt werden, wie es sie für andere Zweit- und Fremdsprachen auch gibt, z.B. GERS (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen).

Gehörlose/hörbehinderte Menschen sollten von der Diagnose der Hörbehinderung bis zum Ende der Pflichtschulzeit in Deutsch und ÖGS gleich engagiert und gleich qualifiziert gefördert werden. SchülerInnen können nur dann bilingualen, vollwertigen Unterricht erleben, wenn es dementsprechende gesetzliche Bestimmungen, personelle und materielle Ressourcen gibt. Dieser bilinguale Unterricht mit ÖGS und Deutsch stellt in Österreich eine Neuheit dar. Daher sollte er besonders gefördert, dokumentiert, evaluiert und publik gemacht werden. Es sollte ermöglicht werden, dass LehrerInnen ihren Unterricht unter Verwendung von ÖGS durchführen und sie mit diesem Modell einen offiziellen, sicheren und wertgeschätzten Platz im Schulwesen und in Curricula haben. Internationale Erfahrungen des Gehörlosenbildungswesens, best practice und Expertise, sollten sinnvollerweise in die nationale Arbeit integriert werden.

Eine Diskussion über Mindeststandards an Deutsch-Schriftsprachkompetenzen, psychischem Wohlbefinden und Allgemeinbildung von gehörlosen/hörbehinderten PflichtschulabsolventInnen wäre angezeigt. Unserer Meinung nach sollten die Kriterien zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit von pädagogischer Praxis mit gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen (in Sonderschulen und integrativen Settings) neu definiert werden. Damit die Umsetzung gewährleistet ist und die Schulbehörde dies sinnvoll überprüfen kann, sollten diese Kriterien im Bewusstsein von zuständigen VertreterInnen der Schulbehörde verankert werden.

Gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen und ihre LehrerInnen profitieren davon, wenn räumliche und technische Rahmenbedingungen gemäß ihren Bedürfnissen und Kompetenzen angelegt sind.

Das Gehörlosenbildungswesen ist klein und überschaubar. Alle beteiligten AkteurInnen würden davon profitieren, wenn es regelmäßigen Austausch über Bundesländergrenzen hinweg gibt. Für pädagogisch tätige Personen soll ein regelmäßiger, österreichweiter Austausch mit KollegInnen ermöglicht werden.

Schließlich müssen wir abschließend darauf verweisen, dass eine grundsätzliche Verbesserung des österreichischen Gehörlosenbildungswesens, die dringend ansteht, vor allem eine wichtige materielle Ressource benötigt: ausreichend Budget.

„Es hängt letztendlich aber doch am Budget. Also, ohne Geld ist, sind bestimmte Dinge nicht machbar. Das ist ein Ist-Faktor, weil wenn ich heute hergehe und sage, ich will (...) ein durchgängiges Gebärdenangebot haben, dann muss ich das irgendwo hernehmen können. Und das ist ohne Geld nicht machbar.“ (SPZ-Leiter, Interview)

Schulen und SPZ können gut einschätzen, wie viel Zusatzunterstützung zum regulären Unterricht ein/e intergriert/e gehörlose/r oder hörbehinderte/r SchülerIn braucht. Der Staat ist dafür verantwortlich, dass diese wichtige Ressource, nämlich kompetente Personen, genützt wird und sollte angemessene Ressourcen zu Verfügung zu stellen, damit deren ExpertInnenmeinungen umgesetzt werden können.

PädagogInnen haben aus der Not eine Fähigkeit entwickelt mit unzureichenden personellen, räumlichen etc. Ressourcen zu jonglieren und nicht das System grundsätzlich zu hinterfragen. Es wäre überlegenswert, ob andere Strategien längerfristig zur Verbesserung des Schulwesens für alle Beteiligten beitragen.

Es ist wünschenswert, dass zwischen technischen, psychologischen, medizinischen, elternberaterischen und pflichtschulischen Beratungs- und Serviceleistungen differenziert wird und ihre räumliche Zusammenlegung auf Sinnhaftigkeit überprüft wird.

Überblick: Diskussion der Ressourcenfrage

Personelle Ressourcen

Sprachliche und kulturelle Kompetenzen

- Ausbildungssituation für LehrerInnen hörbehinderter Kinder ergibt kein positives Bild.

Motivation

- Excellentes Engagement von LehrerInnen.
- Motivation durch klar wahrgenommenen Bedarf von LehrerInnen:
 - Fortbildungen, Weiterbildungen, Zusatzausbildungen, Spezialisierungen.
 - Laufend für pädagogische Zwecke zugeschnittene Sprachkurseangebote in verschiedenen Stufen und Schwierigkeitsgraden mit verschiedenen fachlichen und sprachlernerischen Foki.
 - Vertiefende ÖGS-Kurse: Fachgebärden.

Frühförderung der SchülerInnen

- Kinder sollten mit altersgemäßer Sprachkompetenz eingeschult werden

Quantität

- Besonders für zweisprachige Settings fehlen personelle Ressourcen

Gehörlose PädagogInnen

- Werden erwünscht und gebraucht. Zugang zum Lehrberuf sollte gefördert werden.

Expertise

- muss in Österreich vermehrt werden. Z.B. Akademisierung des Lehrberufes. Z.B. Forschung auf die PädagogInnen zurückgreifen können.

Fehlende materielle Ressourcen

Unterrichtsmaterial

- Dringender Bedarf an Schulbüchern und zielgruppenadäquaten Materialien.

Technische und räumliche Ausstattung

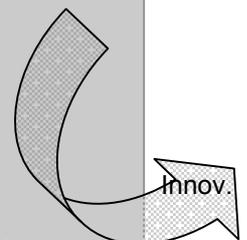
- Mehr Aufmerksamkeit und mehr Finanzierung notwendig.

Vernetzung und Austausch

- Institutionell verankern und ermöglichen.

Lehrplan

- Ressource und Basis des Schulpraxis: Grundlegende Überlegungen notwendig.



MODUL 2: UNIVERSITÄT

12. Einführung

Die Vielfalt der Universität Wien resultiert aus den verschiedenen Regionen, Nationen und Kulturkreisen, denen die MitarbeiterInnen und Studierenden entstammen, und zeigt sich u. a. im Reichtum der Muttersprachen. (Univ. Wien Entwicklungsplan 2006:89)

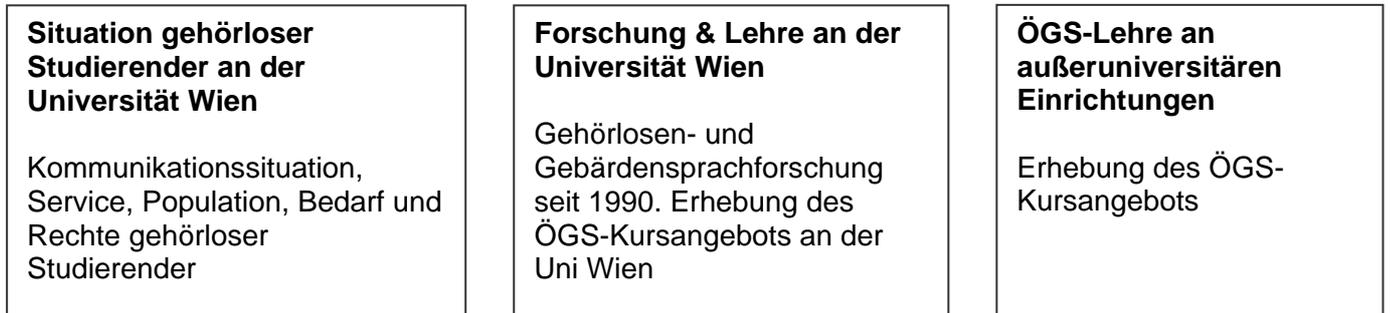
In Modul 2 werden die derzeitige Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien und die Forschungs- und Lehrtätigkeiten an der Universität Wien erhoben. Ziel ist es, den Ist-Zustand zu erfassen und die derzeitigen Angebote und Serviceleistungen für gehörlose Studierende zu beschreiben.

Die Studie erhebt zum einen die Situation gehörloser Studierender mit dem Schwerpunkt auf Kommunikationsbarrieren und zugängliche Leistungsangebote. Zum anderen erfasst sie die Forschungs- und Lehrtätigkeit der Universität Wien zu den Themenbereichen Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Weiters wird auch das ÖGS-Kursangebot am Sprachenzentrum der Universität Wien und an außeruniversitären Einrichtungen erhoben.

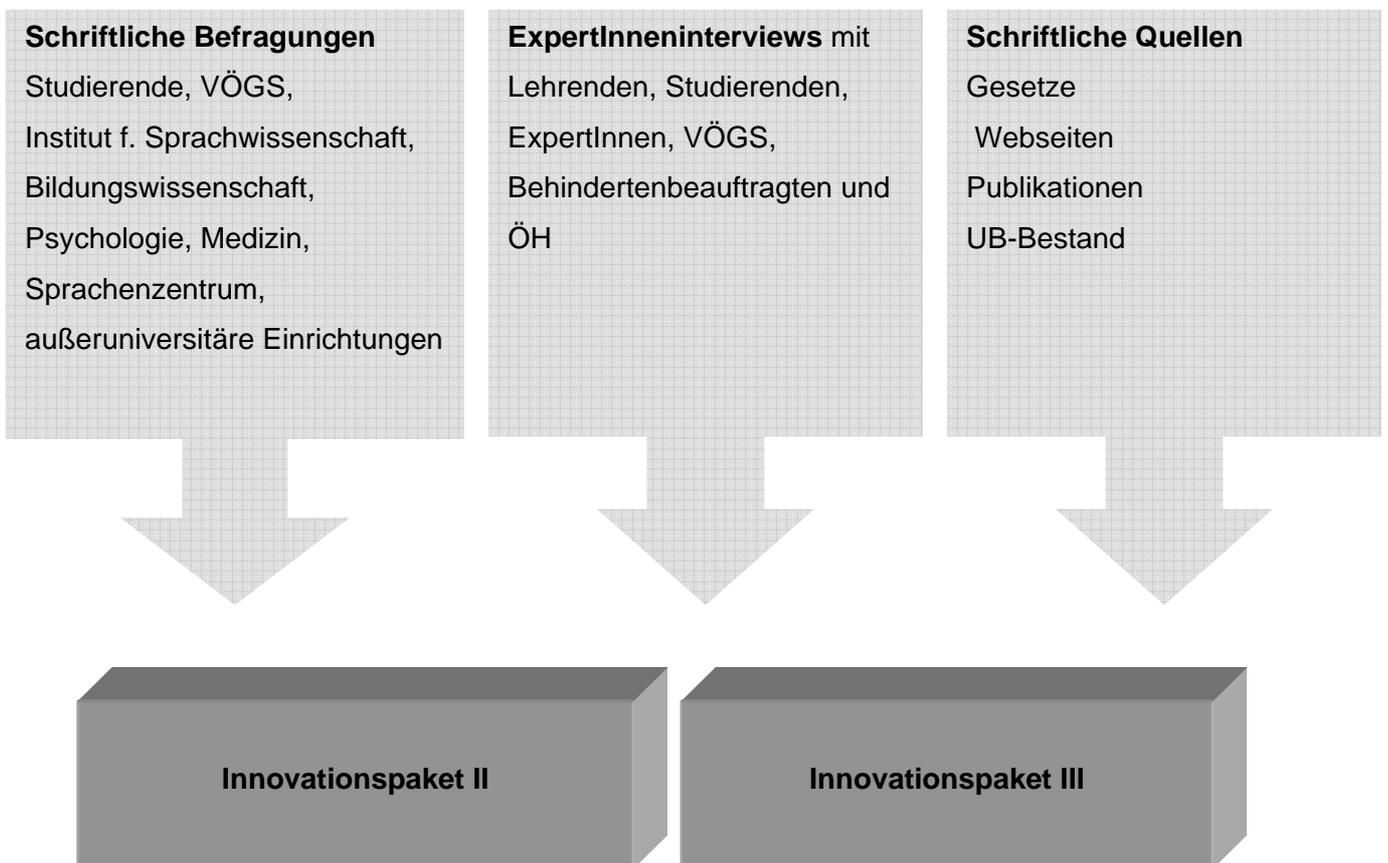
Diese drei Forschungsfoki und deren untergeordnete Forschungsfragen sind weit gestreut und unterscheiden sich in den einzelnen Teilbereichen, wie in den nächsten Abschnitten beschrieben. Eine Zusammenfassung des Projektdesigns ist weiter unten gegeben.

Kapitel 13 beschreibt die Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien. Das Kapitel umfasst einführend eine Beschreibung der Forschungsinteressen und der Datenerhebung und gibt anschließend Aufschluss über die Population gehörloser Studierender und ihre Barrieren und Bedürfnisse. Kapitel 14 widmet sich der Forschung und Lehre, wobei die Forschungs- und Lehrtätigkeiten an der Universität Wien im Zentrum stehen, inklusive dem Sprachangebot am Sprachenzentrum der Universität Wien (SZUW). Eine Beschreibung des Forschungsinteresses und der Datenerhebung findet sich am Anfang dieses Kapitels. Die Ergebnisse der Erhebung von ÖGS-Kursen an außeruniversitären Einrichtungen werden in Kapitel 15 zusammengefasst.

Überblick: Projektdesign Modul 2



Methoden und Quellen/InformantInnen:



13. Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien

“When deaf students are successful in reaching post-secondary programs, they often face additional problems of gaining access to quality support services such as interpreting, notetaking, and tutoring.” (Marschark et al. 2002:202)

Die Bildungsangebote für gehörlose Personen in Österreich sind im Vergleich zu den Bildungsmöglichkeiten der hörenden Population sehr gering. Die Unterschiede bestehen schon im Pflichtschulbereich, wie im Modul 1 beschrieben und von mehreren Studien belegt wird (vgl. Holzinger et al. 2006, Fellner-Rzehak und Podbelsek 2004, Breiter 2005). Dokumentierte Fälle von Diskriminierung und schwer überwindbaren Barrieren im Bildungssektor können auch in den Diskriminierungsberichten des ÖGLB (2005, 2006) nachgelesen werden.

In Modul 1 wird deutlich beschrieben, dass das derzeitige Bildungssystem gehörlosen Menschen nicht die besten Rahmenbedingungen für einen erfolgreichen Bildungsweg bietet, und es gibt wenige, die ein Studium an einer Hochschule wählen. Für viele Gehörlose sind Matura und Studium kein Thema, da der vorgegebene Berufsweg oft nur klassische, meist handwerkliche Berufe vorsieht (vgl. Breiter 2005). Im Vergleich zur hörenden Population ergreifen gehörlose Menschen viel häufiger handwerkliche Berufe und der Prozentsatz an Gehörlosen in höheren Schulen oder Universitäten ist sehr gering. Durchschnittlich besuchen nur 8% der Gehörlosen in Österreich eine höhere Schule, in der Gruppe der hörenden Bevölkerung sind es jedoch 14,4% (vgl. Fellner-Rzehak und Podbelsek 2004). Ein Hochschulstudium wird von einem noch kleineren Prozentsatz angestrebt.

Wie in Modul 1 beschrieben, ist der Zugang zu Wissen und Informationen über die deutsche Laut- und Schriftsprache für hörbehinderte und gehörlose Personen schwer möglich. Dies gilt auch für das Aneignen von Wissen auf universitärem Niveau, welches gehörlosen Studierenden ohne Gebärdensprachkompetenz kaum barrierefrei möglich ist. Lehrveranstaltungen, Prüfungen, Studienberatung oder universitätsrelevante Informationen werden oft nur akustisch oder schriftlich angeboten und bedeuten eine Erschwerung für Studierende mit einer Hörbehinderung. Gehörlose Studierende sind Studierende mit besonderen Bedürfnissen, die von der Universität Wien bis dato wenig wahrgenommen wurden. Im Zuge des Behindertengleichstellungsgesetzes, der rechtlichen Anerkennung der ÖGS in der österreichischen Verfassung, aber auch basierend auf dem UG 2002 gilt es, gehörlose Studierende als Zielgruppe zu erfassen und entsprechende Maßnahmen zu setzen, damit sie einen gleich berechtigten Zugang zu höherer Bildung bekommen.

Das folgende Kapitel stellt diese Bedürfnisse gehörloser Studierender dar und gibt einen Überblick über die bestehenden Maßnahmen und Serviceleistungen von Seiten der Universität Wien bzw. die rechtlichen Grundlagen.

13.1 Forschungsinteresse und Methoden

Das Forschungsinteresse betreffend der Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien lässt sich in fünf Themenblöcke gliedern: a) Population b) Kommunikationssituation, c) Service, d) Recht und e) Bedarf. Konkret bedeutet dies:

a) Population

Erhebung der aktiven gehörlosen Studierenden an der Universität Wien, der Gehörlosen mit abgeschlossenem Studium und gehörlosen Lehrenden an der Universität Wien.

b) Kommunikationssituation:

Beschreibung der Kommunikationssituation gehörloser Studierender an der Universität Wien mit Fokus auf die Sprachmodalität, in der gehörlose Studierende an der Universität Wien kommunizieren. Dokumentation der Angebote, die ihnen in ÖGS zu Verfügung stehen, und Erfassung, in wie weit barrierefreie Kommunikation und somit barrierefreier Zugang zur Information und Bildung gegeben ist. Die Erhebung der Kommunikationssituation umfasst die folgenden Unterkriterien:

- Präsenz und Verwendung von ÖGS an der Universität Wien
- Organisation und Bezahlung von GebärdensprachdolmetscherInnen an der Universität Wien
- Adaption von Lehrveranstaltungen für Gehörlose (z.B. schriftliche Unterlage, Wahl der Prüfungssprache, Kommunikation im Unterricht und im persönlichen Kontakt mit Lehrenden)
- Angebot von TutorInnen, Mitschreibekräften, KommunikationsassistentInnen
- Existenz und Einsatz technischer Hilfsmittel
- Finanzielle Unterstützung
- Wissen der Lehrenden über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache
- Vernetzung der bestehenden Einrichtungen für gehörlose/behinderte Studierende

c) Service:

Erhebung der Serviceleistungen der Universität Wien für gehörlose Studierende in ÖGS. Die Serviceleistungen werden an Hand der folgenden Fragen beschrieben.

- Gibt es Beratung für gehörlose Studierende in ÖGS (Studienberatung, Zulassungsberatung, Studieneinführung)?
- Sind für gehörlose Studierende die Serviceleistungen des StudentPoint und anderer Einrichtungen (z.B. USI) in ÖGS zugänglich?

- Bieten die Hauptbibliothek und Fachbibliotheken ihren Service in ÖGS an (z.B. Bibliotheksführung, Einführung in die Benutzung der UB, Literaturrecherche, etc.)?

d) Recht

Darlegung der rechtlichen Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien. Dies beinhaltet Rechte und Pflichten behinderter Personen im Bildungsbereich laut der österreichischen Bundesverfassung und dem Behindertengleichstellungsgesetz so wie im Universitätsgesetz (UG 2000) verankerte Rechte gehörloser Studierender.

e) Bedarf

Erhebung des Bedarfs der gehörlosen Studierenden der Universität Wien und Beschreibung der fehlenden erforderlichen Angebote und Maßnahmen, um barrierefreies Lernen an der Universität Wien zu ermöglichen und das Informationsdefizit abzubauen. Die Erhebung umfasst:

- Bedarf von Seiten der gehörlosen Studierenden der Universität Wien
- Bedarf von Seiten der Universität

Um die Situation an der Universität Wien umfassend zu erheben, wurde mit verschiedenen Methoden gearbeitet. Diese umfassen sowohl nach statistischen Kriterien entwickelte Fragebögen, leitfadenorientierte mündliche Befragungen, schriftliche Befragungen und Auswertung schriftlicher Quellen (Websites, Gesetzestexte). Die einzelnen Methoden werden im folgenden beschrieben (siehe Tabelle 6 für einen Überblick über die einzelnen Quellen):

Schriftliche Befragung

Bei der Erhebung der Population und Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien fungierten sowohl die Studierenden als auch der VÖGS als primäre InformantInnen, die mündlich und schriftlich befragt wurden. Auf Grund des Forschungsbereichs konnte auf keinen standardisierten Fragebogen zurückgegriffen werden, daher wurden zusammen mit einer Statistikerin zwei ähnlich gelagerte Fragebögen entwickelt, wobei einer auf den VÖGS und der andere auf die Studierenden zugeschnitten war. Beide Fragebögen beinhalten geschlossene und offene Fragen, die eine deskriptive Analyse auf Basis der fünf oben beschriebenen Kriterien (Population, Kommunikation, Service, Recht und Bedarf) ermöglichen. Der Fragebogen für gehörlose Studierende umfasst insgesamt 72 Wissen- als auch Einschätzungs- und Meinungsfragen, die mit entweder Ja/Nein, oder an Hand einer 6-stelligen Skala (,sehr gut' bis ,sehr schlecht' oder ,trifft zu' bis ,trifft nicht zu') oder offen beantwortet werden konnten. Der Fragebogen an VÖGS beinhaltet 43 ähnlich gelagerte Fragen.

Das Forschungsprojekt und die Erhebung wurden am 12. Oktober 2006 auf der Website des VÖGS angekündigt. Der Fragebogen wurde dann in elektronischer Form durch den Vorstand

des VÖGS an alle Mitglieder des VÖGS geschickt. Um möglichst viele gehörlose Studierende für das Forschungsprojekt zu gewinnen, wurden die Fragebögen inklusive frankiertem Rücksendekuvert auf zwei Treffen des VÖGS (19. Oktober und 16. November 2006) in Printform verteilt.

Insgesamt wurden im Herbst 2006 16 Fragebögen an gehörlose Studierende verteilt, wovon 12 retourniert wurden. 9 der 12 Fragebögen wurden von gehörlosen Studierenden der Universität Wien ausgefüllt. Die restlichen drei ausgefüllten Fragebögen stammen von gehörlosen Studierenden anderer Universitäten oder Akademien in Wien. Diese werden in der Studie nicht detaillierter behandelt, es kann aber gesagt werden, dass die Barrieren und Bedürfnisse dieser Studierenden denen der Studierenden an der Universität Wien ähneln.

Auf Grund der geringen Anzahl an gehörlosen Studierenden war eine statistische Analyse nicht sinnvoll und die erhaltenen Daten wurden daher deskriptiv analysiert. Die gehörlosen Studierenden stellen die Hauptinformationsquelle dar, da angenommen werden kann, dass sie selbst am Besten über ihre Situation und die Barrieren an der Universität Wien Bescheid wissen. Erweiterten Einblick in die Situation gehörloser Studierenden und Informationen über die Einstellung der Universität Wien gegenüber dieser Gruppe erhielten wir ergänzend durch ExpertInnen- und Informationsinterviews, E-Mailbefragung, Analyse von Webseiten und Gesetzestexten und Unterrichtsbeobachtung.

Am 28. Februar 2007 wurde eine E-Mailbefragung über das Diversity Management (Rektorat) der Universität Wien an alle Angehörigen der Universität Wien (exklusive LektorInnen) ausgesandt. Sie beinhaltete Fragen zur Population der letzten zwei Semester und eine offene Frage, was die Personen noch für mitteilungswert hielten. Das E-Mail wurden an insgesamt 1910 Personen gesendet, von denen 147 antworteten (Rücklaufquote 7,7 %).

ExpertInnen- und Informationsinterviews wurden mit den folgenden Einrichtungen und Personen geführt: Florian Katzmayr von VÖGS, VertreterInnen des Diversity Management, ausgesuchten Lehrenden der Universität Wien, Leopold Schlöndorff, dem Behindertenbeauftragten der Universität Wien und David Wurmböck vom Referat für chronisch kranke und behinderte Studierende der ÖH. Diese Interviews waren leitfadensorientiert und bezogen sich ebenfalls auf die fünf oben beschriebenen Kriterien. Die Interviews und Gespräche wurden von uns alleine oder gemeinsam geführt, codiert und/oder wortwörtlich transkribiert (siehe Kapitel 5). Wörtliche Zitate wurden nur mit Einverständnis des/der Interview-/GesprächspartnerIn verwendet bzw. von diesen gegengelesen und dann zur Veröffentlichung freigegeben.

Mündliche Befragung

Die Analyse schriftlicher Texte umfasste die Webseiten der Universität Wien, des Diversity Management und des Student Point sowie die Auswertung relevanter Gesetzestexte (Universitätsgesetz 2002, Bundesverfassungsgesetz, Behindertengleichstellungsgesetz, Bundesbehindertengesetz sowie sämtliche Richtlinien zur Förderung von Dolmetschdiensten und Studienbeihilfen und Stipendien).

Um die Situation gehörloser Studierender in Lehrveranstaltungen zu beschreiben, wurden zusätzlich eine Studierende und ihre Studienbegleitungen (KommunikationsassistentInnen und Mitschreibehilfe) beim Besuch einer Vorlesung begleitet. Die Beobachtung war strukturiert und wurde mittels Beobachtungsleitfaden notiert (vgl. Beobachtungsleitfaden für teilnehmende Beobachtung an Schulen in Modul 1).

Schriftliche Befragungen	Mündliche Befragungen	Schriftliche Quellen	Beobachtung
gehörlose Studierende	VÖGS	Website der Universität Wien	Begleitung einer Studentin und ihrer KommunikationsassistentInnen und Mitschreibehilfe in eine Vorlesung
Verein Österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS)	Diversity Management	Universitätsgesetz 2002	
E-Mailbefragung an alle Angehörigen der Universität Wien	Behindertenbeauftragter der Universität Wien (Student Point)	Behindertengleichstellungsgesetz	
Direkte Anfragen (UB, Dekanat, einzelne Lehrende)	Referat der ÖH für behinderte und chronisch kranke Studierende	Bundesbehindertengesetz sowie sämtliche Richtlinien zur Förderung von Dolmetschdiensten und Studienbeihilfen und Stipendien	
	Lehrende der Universität Wien	Bundesverfassung	

Tabelle 6: Überblick über die verwendeten Datenquellen

13.2 Population

13.2.1 Wer sind die gehörlosen Studierenden?

Um an der Universität studieren zu dürfen, müssen gehörlose Studierende (wie andere) die Reifeprüfung (Matura) bestanden bzw. eine Studienberechtigungsprüfung abgelegt haben. D.h es kann davon ausgegangen werden, dass sie intensiveren Kontakt mit der deutschen Schriftsprache gehabt haben als der Durchschnitt der Gehörlosengemeinschaft. Eine bestandene Reifeprüfung bedeutet jedoch nicht, dass Informationen ab nun leicht über die deutsche Schrift- und Lautsprache zugänglich sind bzw. ein Hochschulstudium absolviert werden kann. Für viele Gehörlose ist ÖGS das bevorzugte Kommunikationsmittel und die Sprache, in der Informationen aufgenommen werden. Das Verstehen von gesprochenem Deutsch ist mit Mühen verbunden. Auch das Lippenlesen ist eine Fähigkeit, die erst mühevoll erlernt werden muss, auch nur begrenzt nutzbar ist und zu Missverständnissen führen kann. In Modul 1 wird das Bildungssystem im Pflichtschulbereich für gehörlose SchülerInnen beschrieben, wobei drei der erhobenen Schwierigkeiten die Punkte ÖGS als Bildungssprache, Selbstbestimmung und Akzeptanz der Hörbehinderung betreffen. Die Bildungswege und Bildungsinhalte, die gehörlose SchülerInnen erleben, sind prägend für ihre weiteren Bildungskarrieren, worauf auch Marschark et al. (2002) hinweisen. Ihr folgendes Zitat illustriert die Verbindung zwischen der Förderung von gehörlosen SchülerInnen und die Auswirkungen auf Bildungswege über die Pflichtschule hinaus und die möglichen Barrieren, die sie als Studierende an Hochschulen erleben:

„Books about successful deaf people can foster positive self-esteem and motivation to learn in young deaf students. Increased awareness and the development of self-efficacy can also be found in the writings of students who have read the biographies of deaf scientists and done reports about them as classroom assignments. Yet, even with a proven track record of deaf men and women over the years, the percentage of deaf students pursuing science and math careers today is low in comparison to the proportion of their hearing peers entering these fields. This situation is complicated by the difficulty many deaf students have in developing English reading and writing skills, by shortages of qualified science and mathematics teachers, and by low expectations for deaf student performance by teachers and parents.” (Marschark et al. 2002:202)

Wie schon in Modul 1 dargestellt, ist eine der Folgen des derzeitigen Bildungssystems eine unzureichende Bildung gehörloser SchülerInnen (Holzinger et al. 2006). SchulabgängerInnen sind meist nicht auf dem selben Niveau wie ihre hörenden KollegInnen und ihre aktiven Deutschkompetenzen sind nicht immer ausreichend. Sofern es an der Universität keine gedolmetschten Lehrveranstaltungen und Serviceleistungen in ÖGS gibt, stoßen gehörlose Studierende ständig auf Barrieren und Hindernisse, die ein erfolgreiches Studieren erschweren.

Eine Studie zur Schriftsprachkompetenz von gehörlosen Erwachsenen zeigt (Vollmann et al. 2000, Vollmann et al. 2000a), dass die Fehlerquoten in den verschiedenen Kategorien

(Syntax, Morphologie, etc.) äußerst hoch sind. Die AutorInnen ziehen daraus den folgenden Schluss:

„Diese Schwächen in der dominanten Mehrheitssprache tragen sicherlich dazu bei, daß vor allem die wenig gebildeten und wenig trainierten Gehörlosen große Kommunikations- und Verständigungsprobleme haben. Des weiteren behindern mangelnde Kenntnisse der Schriftsprache (in vielen Fällen) aber auch den Wissenserwerb, die eigenständige Wahrung der Rechte, und allgemein die Fähigkeit, sich Hörenden mitzuteilen, die nicht ihrerseits bereits Erfahrung mit Gehörlosen hatten. Gleichzeitig mit einem Sprachlehrangebot muß aber natürlich auch Bewußtseinsbildung auf seiten der Hörenden geschehen.“ (Vollmann et al. 2000:17)

Die sprachlichen Nachteile machen sich auch im Studium bemerkbar und stellen für gehörlose Studierende eine Erschwerung des Studiums dar.

13.2.2 Wie viele gehörlose Studierende gibt es?

Die vorliegende Erhebung erfasst ausschließlich derzeit an der Universität Wien studierende, gehörlose Menschen. Die Erhebungsmöglichkeiten der Population gehörloser Studierender haben sich als sehr schwierig herausgestellt. Die genaue Zahl gehörloser Studierender bzw. gehörloser AbsolventInnen der Universität Wien ist nicht erfasst. Keine Statistik belegt genaue Zahlen zur Population Gehörloser, da Studierende weder bei der Studienzulassung noch im Laufe ihres Studiums ihre Gehörlosigkeit deklarieren müssen⁶⁴. Es gibt nur ungefähre Angaben, die sich auf allgemeine Erhebungen und Statistiken und inoffizielle Befragungen stützen. Laut einer Spezialstudie im Rahmen der Sozialstudie 2002 des Instituts für Höhere Studien (IHS) im Auftrag des bm:bwk sind 5,5 % aller Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen in Österreich „hörbeeinträchtigt“ (Wroblewski und Unger 2003). In der Folgestudie 2006 (Wroblewski, Unger und Schilder 2007) wird die Prozentzahl der Studierenden mit einer Hörbehinderung mit 0,7 % angegeben. Der Begriff Hörbeeinträchtigung ist breitgefächert (vgl. Kapitel 5) und umfasst sowohl leichtgradig schwerhörige, schwerhörige als auch gehörlose Personen, d.h. die oben genannten Prozentzahlen umfassen sowohl Personen, die leichte Hörprobleme aufweisen, aber trotzdem Informationen über das Ohr aufnehmen können, als auch Schwerhörige, die erhebliche Probleme bei der Aufnahme von auditiven Informationen haben, und gehörlose Personen, für die rein auditive Informationen eine unüberwindbare Barriere darstellen. Die Bedürfnisse dieser verschiedenen Gruppen sind sehr unterschiedlich und nur ein Teil dieses Prozentsatzes kann zur Zielgruppe unseres Forschungsprojekts gehörend angesehen werden, nämlich Personen, die Informationen nicht oder nur sehr beschränkt über den auditiven Kanal aufnehmen können und als ‚gehörlos‘ bezeichnet werden können (im Sinne

⁶⁴ Nur bei der Antragstellung auf Studiengebührenbefreiung auf Grund einer Behinderung muss der Behinderungsgrad mittels Behindertenausweis belegt werden. Diese Information wird jedoch nicht weiter für statistische Zwecke verarbeitet.

der in Kapitel 5 ausführlich beschriebenen Bedeutung). Schwerhörige Personen wurden in dieser Studie nicht inkludiert, da sich die Barrieren beider Personengruppen zwar oft decken, aber ihre Bedürfnisse gänzlich anders sind.

Laut Statistik⁶⁵ haben im Wintersemester 2005/2006 76 weibliche und 77 männliche StudentInnen der Universität Wien erfolgreich einen Antrag auf Befreiung der Studiengebühren aufgrund einer Behinderung gestellt. Es geht aber nicht hervor, wie sich diese heterogene Gruppe zusammensetzt. Als Begründung für den Erlass der Studiengebühren gibt es im Antrag lediglich die Option: „Da ich Inhaberin eines Behindertenausweises bin“. Als Nachweis gilt der Behindertenausweis des Bundessozialamts, wenn der Behinderungsgrad mindestens 50% beträgt. Diese Zahlen erlauben keine Rückschlüsse auf bestimmte „Behindertengruppen“ und sind auch bezüglich der gesamten Population behinderter Studierender nicht zuverlässig. Zum Beispiel müssen Studierende, die ein Stipendium erhalten, keinen Antrag auf Studiengebührenbefreiung stellen und scheinen daher in dieser Zahl nicht auf (Iber, Diversity Management, mündl. Information). Außerdem kann angenommen werden, dass es viele behinderte Studierende gibt, die das Angebot der Studiengebührenbefreiung nicht annehmen und daher in keiner Statistik aufscheinen. Die konkretesten Angaben zu Population gehörloser Studierender basieren auf einer österreichweiten Befragung des Vereins österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS). Laut dieser Befragung waren an der Universität Wien im Wintersemester 2005/6 8 gehörlose Studierende zugelassen und in ganz Österreich in diesem Zeitraum 25 gehörlose Studierende an diversen Hochschulen und Fachschulen eingeschrieben.⁶⁶

Basierend auf einer Umfrage des VÖGS, den Zahlen, die wir von den Studierenden erhalten haben, sowie offiziellen Statistiken zur Hochschullandschaft (Wetzel und Fuchs 1996, Wroblewski und Unger 2003), kann davon ausgegangen werden, dass es im Studienjahr 2006/2007 10 gehörlose Studierende an der Universität Wien gibt. Von diesen 10 Studierenden haben 9 an der schriftlichen Befragung der vorliegenden Studie teilgenommen, d.h. die Studie hat 90% der gehörlosen Population an der Universität Wien erfasst. Zwei Drittel der befragten Studierenden sind weiblich, ein Drittel ist männlich (Diagramm 26). Diese Geschlechteraufteilung spiegelt die allgemeine Situation an der Universität Wien wieder. Laut der ‚Studierenden Statistik‘ der Universität Wien⁶⁷, studierten im Sommersemester 2007 mehr weibliche als männliche Studierende.

⁶⁵ Universität Wien: www.univie.ac.at/diversity/php/beziffern.html (29. September 2006)

⁶⁶ Interview nachzulesen auf: www.univie.ac.at/diversity/php/gehoerloser_alltag.html (23. November 2006)

⁶⁷ <http://studieren.univie.ac.at/index.php?id=959> (3. Mai 2007)

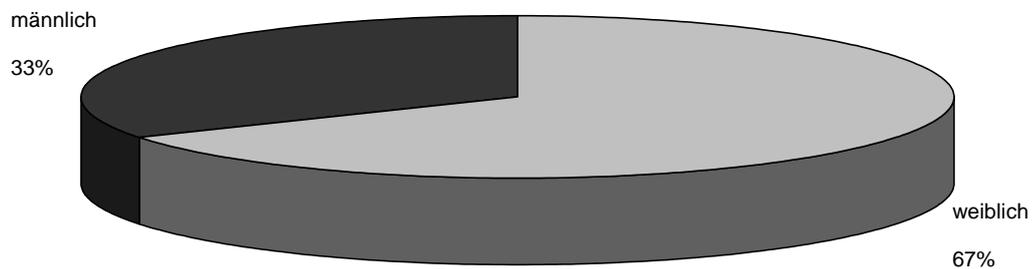


Diagramm 26: Geschlechtsverteilung der befragten gehörlosen Studierenden an der Universität Wien

Zwei Drittel der gehörlosen Studierenden sind weiblich, 1/3 männlich. Das Durchschnittsalter der befragten Personen ist 25,9 Jahre, wobei die Altersverteilung zwischen 21 und 36 Jahren liegt. Die Mehrzahl der befragten Personen haben ihr Studium in den letzten vier Jahren begonnen, d.h. im Studienjahr 2003 (eine Person), 2004 (drei Personen), 2005 (2 Personen) und 2006 (eine Person). Nur zwei Gehörlose haben ihr Studium in den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen, nämlich 1996 und 1999.

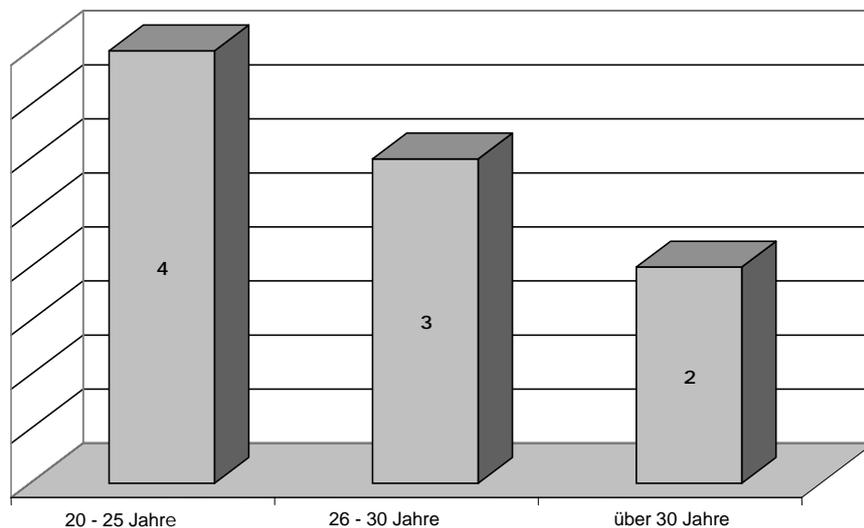


Diagramm 27: Alter der befragten gehörlosen Studierenden an der Universität Wien

Alle befragten Personen geben an, die Studienrichtung nie gewechselt zu haben. Für 7 der befragten Personen ist das derzeitige Studium das erste Studium, zwei Personen haben vor dem jetzigen Studium eine Fachhochschule bzw. Akademie abgeschlossen (Diagramm 27).

13.3 Sprachpräferenzen gehörloser Studierender

13.3.1 ÖGS

Die befragten gehörlosen Studierenden an der Universität Wien sind GebärdensprachbenutzerInnen, die ÖGS als ihr Hauptkommunikationsmittel verwenden und wenn möglich bzw. bezahlbar auch von ÖGS-DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen Gebrauch machen. D.h. ÖGS ist für diese Studierenden ein wichtiges Mittel, um Wissen und Informationen aufzunehmen und zu verarbeiten. Wie wir wissen (vgl. z. B. Chamberlain et al 2000; Emmorey 2002) wachsen viele gehörlose Kinder auf, ohne Kontakt mit der Gehörlosengemeinschaft oder Gebärdensprache zu haben. Diese Kinder haben Gebärdensprachen nie erworben und kommunizieren rein lautsprachlich, deklarieren sich oft nicht als gehörlos und nehmen auch die Unterstützung für Gehörlose nicht in Anspruch (z.B. VÖGS, GebärdensprachdolmetscherInnen, Studiengebührenbefreiung). Viele behinderte Personen wollen aus Scham oder Stolz auch nicht als ‚anders‘ wahrgenommen werden und weigern sich deshalb, spezielle Angebote anzunehmen (Schlöndorff, Interview). Es kann daher angenommen werden, dass es einige gehörlose oder stark schwerhörige Studierende an der Universität Wien gibt, die sich nicht ‚outen‘ und weder bei der Umfrage des VÖGS teilnahmen noch in dieser Studie erfasst sind. Es ist jedoch damit zu rechnen, dass diese ‚versteckten‘ Studierenden in Zukunft vermehrt Aufmerksamkeit und Unterstützung benötigen, da auf Grund des hörgerichteten bzw. lautsprachorientierten Bildungssystems immer mehr Jugendliche bzw. junge Erwachsene, die durch ihre Erziehung und Schulerfahrungen ÖGS nie als ihr Kommunikationsmittel gesehen haben, im Laufe ihrer Bildungskarriere sich der ÖGS zuwenden (Boesch, Interview). Boesch's Erfahrungen als Dolmetscherin an Schulen und Universität lässt sie zum Schluss kommen, dass es für viele SchülerInnen/Studierende in höheren Klassen bzw. Universität immer schwieriger wird, Inhalte von den Lippen abzulesen, da das sprachliche Niveau steigt, Universitätslehrende nicht immer so deutlich artikulieren wie sie es von ihren LehrerInnen in der Schule gewohnt waren, oder die Rahmenbedingungen nicht mehr so optimal sind wie im Klassenraum (z. B. Lichtverhältnisse, Distanz zum/r Lehrenden). Informationszugang durch reines Lippenablesen ist daher nur begrenzt möglich. Boesch kann von Fällen berichten, wo Personen, die das Erlernen von ÖGS nicht für notwendig hielten/halten, sich als junge Erwachsene der Gebärdensprachgemeinschaft und der ÖGS zuwenden und DolmetscherInnen in Anspruch nehmen müssen oder wollen. Diese Beobachtungen decken sich mit der Literatur und Aussagen von LehrerInnen an Gehörlosenschulen und in Integrationsklassen. In jedem der besuchten Bundesländer berichteten uns LehrerInnen, dass sich ‚ihre‘ SchülerInnen als Jugendliche oder nach Beendigung der Pflichtschule häufig der Gebärdensprachgemeinschaft zuwenden (Oliva 2004, siehe auch Modul 1, Kapitel 9.3). Die LehrerInnen begründeten diese Entscheidung meist damit, dass gehörlose SchülerInnen

ihren Horizont erweitern möchten, eine andere Sprache erlernen wollen, oder den Wunsch haben sich auch in der ‚Gehörlosenwelt‘ zu bewegen. Die bewusste Entscheidung der SchülerInnen, ÖGS zu erlernen als Hinweis dafür zu nehmen, dass Gebärdensprachen für gehörlose Personen eine barrierefreie Kommunikation bedeutet und auch als Unterrichtssprache eingesetzt werden kann, haben jedoch die wenigsten LehrerInnen wahrgenommen.

Durch das späte Erlernen der ÖGS ist die Sprachkompetenz dieser Menschen jedoch sehr niedrig. Die Spracherwerbsforschung hat gezeigt (vgl. Morford 2004; Butzkamm 2004), dass der ungesteuerte Erwerb von Sprache zeitlich begrenzt ist und sich mit ca. 6 Jahren das so genannte ‚Sprachfenster schließt. Das Erlernen einer neuen Sprache im Schulalter oder später wird immer schwieriger und eine ‚muttersprachliche‘-Kompetenz (L1) ist schwer zu erreichen (Sprachgefühl, Akzent, Grammatik). Dies gilt selbstverständlich auch für Gebärdensprachen (vgl. Chamberlain et al. 1999; Emmorey 2002). Im Gegensatz zur geläufigen Meinung unter vielen hörenden ExpertInnen und PädagogInnen in Österreich, dass ÖGS auch im Jugendalter erlernt werden kann und die Sprachentwicklung bei gehörlosen Kindern sich zuerst auf eine Lautsprache konzentrieren soll (z.B. SchulleiterInnen, Interviews; siehe auch offiziellen Lehrplan für Gehörlose), hat das späte Erlernen von ÖGS weit reichende Folgen auf die ÖGS Kompetenz und somit auch auf die Kommunikationsmöglichkeiten und den Wissenserwerb. Für diese Gehörlosen ist ÖGS eine Zweitsprache, und die Unterschiede zu Personen mit ÖGS als Erstsprache sind sowohl in der aktiven als auch passiven Kompetenz erkennbar (Boesch, Interview; vgl. Mayberry 1993).

13.3.2 Lippenlesen

Im Alltag wie auch an der Universität sind gehörlose Personen vom Ablesen der Lippen abhängig, eine Fähigkeit, die erst mühsam erlernt werden muss und auch nur beschränkt einsetzbar ist. Zum einen kann man nur ablesen, was auch auf den Lippen sichtbar ist, was bei vielen Lauten nicht der Fall ist (z.B. [ch], [k]). Nur 30% der Laute sind auf den Lippen sichtbar, der Rest des Gesagten muss von der Lippen ablesenden Person aus dem Kontext geraten werden. Zum anderen setzt das Lippenlesen bestimmte Bedingungen voraus:

Generell ist die Lippenablesefähigkeit sehr individuell, aber auch, wie in Hollenweger (2004) bemerkt wird, von der Gesprächssituation abhängig. In ihrem Bericht ‚Menschen mit Behinderung an Schweizer Hochschulen‘ weist sie darauf hin, dass, wenn gehörlose Personen in einem Zweiergespräch gut mitkommen, nicht darauf geschlossen werden kann, dass diese Person daher auch einer Vorlesung über das Lesen der Lippen folgen kann.

Um von den Lippen ablesen zu können, sind einige Faktoren entscheidend, wie z.B. gute Lichtverhältnisse, klare Artikulation des Gegenübers und eine gute Sichtbarkeit (am besten in einer face-to-face Kommunikation). Mögliche Faktoren, die das Lippenablesen erschweren

bzw. unmöglich machen, sind kein Sichtkontakt (z.B. LehrveranstaltungsleiterIn redet, während sie/er an der Tafel schreibt), größere Distanz zu den/der Lehrenden oder Bewegungsdrang der Vortragenden, Gesichtsbehaarung, die den Mund verdeckt (Lenger 2000:62) oder gesprochene Sprache mit dialektaler Färbung. Auch in Gruppendiskussionen wie etwa in Seminaren, in denen oft mehrere Personen gleichzeitig reden, ist es gehörlosen Studierenden unmöglich, den Diskussionsverlauf und die Inhalte zu verstehen.

13.4. Isolation und Vernetzung

Die Mehrzahl der befragten Personen (zwei Drittel) studieren an unterschiedlichen Fakultäten und Instituten. Die Studienwahl der gehörlosen Studierenden reicht von naturwissenschaftlichen Fächern bis zu Fächern in der Geistes-, Human- oder Rechtswissenschaft. Um die Anonymität der befragten Personen zu wahren, wird auf eine Auflistung der einzelnen Institute und Fakultäten verzichtet.

Auf die Frage, ob die gehörlosen Befragten der/die einzige Studierende an ihrem/seinem Institut oder Fakultät ist, bejaht die Mehrzahl der Befragten. An einem Institut studiert mit der gehörlosen Befragten auch eine weitere schwerhörige Person. In anderen Worten, 6 der 9 studieren als einzige Gehörlose allein an einem Institut.

Auch wenn die Mehrzahl der gehörlosen Studierenden an unterschiedlichen Fakultäten und Instituten studieren, kennen fast alle Studierenden andere gehörlose StudentInnen. 8 der 9 Befragten geben an, andere gehörlose Studierende an der Universität Wien zu kennen, nur eine Person hat diese Frage verneint, wobei die Person schon länger in der Diplomarbeitsphase ist und ihre aktive Studienzeit schon einige Jahre her ist.

Die wichtigste Vernetzungsplattform für gehörlose Studierende ist der Verein österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS), der im Jahr 2003 als erste Interessensvertretung für gehörlose Studierende in Österreich gegründet wurde. Der VÖGS hat das Ziel, Barrieren im Bildungsbereich abzubauen, gehörlose Studierende zu fördern und setzt sich für die Chancengleichheit dieser Gruppe ein. Die Zielgruppe dieses Vereins umfasst gehörlose und schwerhörige, ertaubte, CI-tragende Studierende, MaturantInnen und AbsolventInnen. Weiters werden auch SchülerInnen, die im Maturajahr stehen, sowie gebärdensprachkompetente, hörende Studierende, Gehörlose, die ihr Studium abgebrochen haben und Gehörlose, die an Weiterbildung interessiert sind, unterstützt. Der VÖGS⁶⁸ ist ein gemeinnütziger Verein, der es sich zur Aufgabe gemacht hat, Informationen zu Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten anzubieten und Öffentlichkeitsarbeit zu leisten. Solidaritätsförderung durch gemeinsame Diskussionen, Erfahrungsaustausch und Vernetzung mit anderen

⁶⁸ www.voegs.at

Vereinen, Organisationen und Institutionen (z.B. polycollege, der Arbeitsgemeinschaft uniability, integriert studieren) sind weitere Ziele. Der VÖGS arbeitet weiters eng mit dem Behindertenbeauftragten und dem Behindertenreferat der österreichischen Hochschülerschaft zusammen, um die Situation für gehörlose Studierende zu verbessern und einen barrierefreien Zugang zu schaffen. Zum Beispiel ist der VÖGS schon seit drei Jahren auf der Bildungsmesse BeSt vertreten und organisiert zusammen mit dem Behindertenbeauftragten eine Veranstaltung für Gehörlose in der Orientierungswoche Unorientiert (Katzmayr, Interview). Mitglied des VÖGS können Studierende und Universitäts-AbsolventInnen in ganz Österreich werden. Voraussetzung für eine Mitgliedschaft ist ÖGS-Kompetenz, Inskriptionsbestätigung bzw. Immatrikulationsbestätigung oder Diplomzeugnis. Es muss kein Mitgliedbeitrag bezahlt werden. Der VÖGS hat zur Zeit 15 Mitglieder (Stand WS 2006/2007).

Von den 9 im Rahmen dieser Erhebung befragten Studierenden sind 6 Mitglied des VÖGS. Zwei Personen geben an kein Mitglied zu sein, wobei eine dieser Personen ihre aktive Studienzzeit kurz nach der Gründung des VÖGS beendet hat. Eine Person macht keine Angaben über ihre Mitgliedschaft (Diagramm 28).

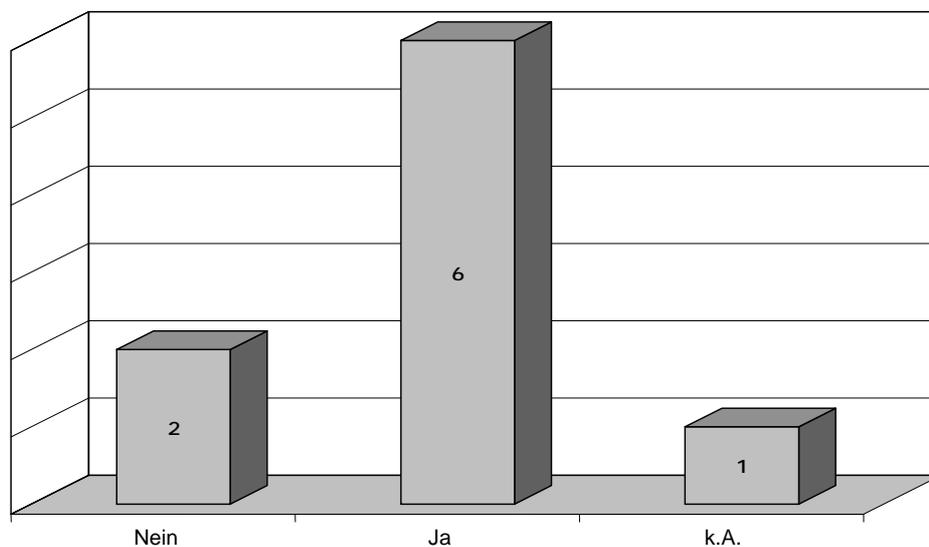


Diagramm 28: Mitglieder des VÖGS unter den befragten gehörlosen Studierenden

Die Mehrheit der gehörlosen Studierenden gibt an, dass der VÖGS sehr hilfreich sei, nicht nur als Quelle für Informationen, sondern auch als Austauschplattform. 6 der 9 Gehörlosen geben an, dass sie durch den VÖGS mehr Information über Universität- und Studienablauf bzw. Studienbeihilfe und das Beantragen von DolmetscherInnen erhalten. Ebenfalls als sehr unterstützend werden die von VÖGS organisierten StudentInnentreffen angesehen, die als wichtige Plattform gelten, um Informationen und Wissen auszutauschen, Unterstützung zu

holen und soziale Kontakte zu verstärken. Eine Person hat keine Angaben zu dieser Frage gemacht, da sie selber Vorstandsmitglied von VÖGS ist. Für zwei Personen ist der VÖGS nicht besonders hilfreich (begründet mit mangelndem Wissen und abweichenden Vorstellungen bezüglich der Tätigkeit des Vereins).

8 der 9 befragten Studierenden haben sich im Laufe ihres Studiums schon mindestens ein Mal an den VÖGS gewandt. Bei knapp der Hälfte der Anfragen ging es um die Organisation und Finanzierung von DolmetscherInnen, z.B. Förderung durch den Fonds Soziales Wien (FSW) und das Bundessozialamt (BASB), und personelle Studienunterstützungen. Die restlichen Anfragen beziehen sich auf allgemeine Fragen und Orientierung zum Studienanfang bzw. die Frage der Prüfungssprache und Serviceleistungen der Universität Wien (Diagramm 29).

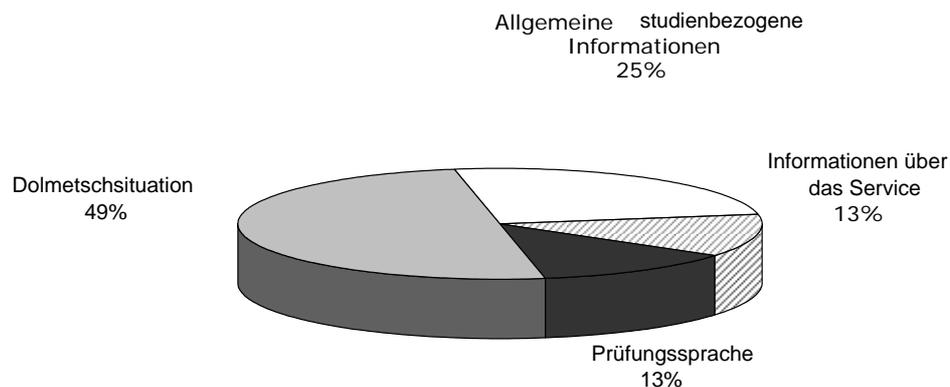


Diagramm 29: Angaben der gehörlosen Studierenden über die Art ihrer Anfragen an den VÖGS

Dies deckt sich mit den Angaben von VÖGS. Laut VÖGS-Vorstand (Fragebogen) werden ca. 10 Anfragen am Anfang des Semesters an den Verein gestellt, im Laufe des Semesters sind es weitere 20. Die häufigsten Anfragen an den VÖGS sind Fragen zur Kommunikation, inhaltliche Fragen zum Studium (und der Beratungsstelle für Gehörlose am polycollege), zur Organisation und Bezahlung von ÖGS DolmetscherInnen und TutorInnen.

Nicht nur die Zahl der gehörlosen Studierenden ist sehr niedrig, auch die Anzahl der gehörlosen MitarbeiterInnen an der Universität Wien ist gering. Die befragten Studierenden geben an, dass ihnen zwischen zwei und drei gehörlose Personen bekannt sind, wobei es sich immer um die gleichen handelt (Helene Jarmer, Lektorin am Institut für Bildungswissenschaft; Barbara Hager damalige studentische Mitarbeiterin der Plattform Diversity Management; und eine der Mitarbeiterinnen des Projekts ‚study now‘ - wobei darauf

hingewiesen werden muss, dass letztere keine Einrichtung der Universität Wien repräsentiert, sondern ein Projekt von zwei Privatpersonen). 7 der 9 befragten Studierenden kennen diese gehörlosen MitarbeiterInnen der Universität Wien. Zwei gehörlosen Studierenden ist kein/e gehörlose MitarbeiterIn bekannt (wobei die aktive Studienzeit einer dieser Personen schon länger her ist und damals die genannten Gehörlosen nicht MitarbeiterInnen waren). Auch dem VÖGS sind nur diese gehörlosen MitarbeiterInnen bekannt. Es ist anzunehmen, dass weitere gehörlose/schwerhörige Personen innerhalb des Universitätsapparats arbeiten (Verwaltung, Reinigungspersonal, Administration), jedoch unbenannt bleiben und auch nicht für gehörlosenrelevante Serviceleistungen eingesetzt werden.

13.4.1 Verteilung an der Universität Wien

Die Interessen der Studierenden sind vielfältig und reichen von Molekularbiologie bis Informatik und Pädagogik, was wiederum bedeutet, dass der Großteil der befragten Studierenden der/die einzige Gehörlose an seinem/ihrer Institut ist. Von den 9 befragten Personen studieren sieben an verschiedenen Instituten und Fakultäten. In anderen Worten, bei der Wahl des Studiums steht das Interesse am Studienfach im Vordergrund - auch wenn dies bedeutet, als einzige/r gehörlose/r Studierende/r am Institut zu sein. Im Gespräch mit gehörlosen Studierenden (persönliche Kommunikation, Mittagstreffen von VÖGS) wurde immer wieder bedauernd erwähnt, dass die meisten in den einzelnen Instituten verstreut sind und jede/r sich alleine mit dem Studienablauf und den Inhalten durchkämpfen muss, ohne sich mit anderen gehörlosen Studierenden vom selben Fach auszutauschen bzw. sich gegenseitig zu unterstützen. Um das Studieren zu erleichtern, haben sich Hörbehinderte und Gehörlose organisiert und im Jahr 2003 den Verein VÖGS gegründet, der sich für die Interessen der hörbehinderten/gehörlosen Studierenden einsetzt. Die Gründung des Vereins VÖGS zeigt, dass gehörlose Studierende sich organisieren und nicht mehr auf sich alleine gestellt sein wollen, sondern gemeinsam für ihre Rechte kämpfen und Erfahrungen austauschen, sich gegenseitig stützen. Der VÖGS bietet nun erstmals eine Plattform, um sich z. B. bei StudentInnentreffen oder Vortragsreihen zu treffen, um Wissen und Informationen auszutauschen.

13.5 Kommunikationssituation gehörloser Studierender

„Die richtige Erfassung der vorhanden Kompetenzen und behinderungsspezifischen Einschränkungen ist für die Einschätzung der studiumsbezogenen Bedürfnisse von grosser [sic!] Bedeutung. Diese Einschätzung kann jedoch nur erfolgen, wenn sowohl Anforderungen des Studiums als auch die individuellen Einschränkungen bekannt sind und beide Aspekte gemeinsam in eine realistische Beurteilung der Situation einfließen [sic!].“ (Hollenweger 2004:3)

Die Kommunikationssituation der einzelnen befragten Studierenden ist sehr unterschiedlich und stark kontextabhängig. Auf die Frage, wie sie mit Lehrenden im Unterricht kommunizieren wählten 4 Studierende ‚mündlich‘, 4 ‚mit professionellen DolmetscherInnen‘, drei ‚schriftlich‘, eine ‚mittels Pantomime‘ und eine ‚Freund/Tutor dolmetscht‘ (Diagramm 30).

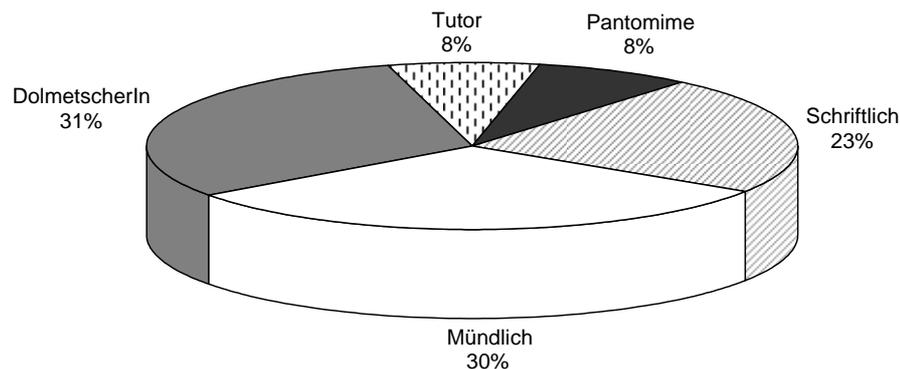


Diagramm 30: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien zu ihrer Kommunikation mit Lehrenden

In den Sprechstunden kommunizieren die befragten Studierenden ebenfalls sehr unterschiedlich. Drei Personen geben an, professionelle DolmetscherInnen zu beauftragen. Eine Person kommuniziert nur mündlich, zwei mündlich und mit Hilfe einer StudienkollegIn, die dolmetscht, eine Person mündlich und schriftlich und eine Person mündlich und schriftlich mit zusätzlicher Pantomime. Eine Person macht keine Angaben (Diagramm 31).

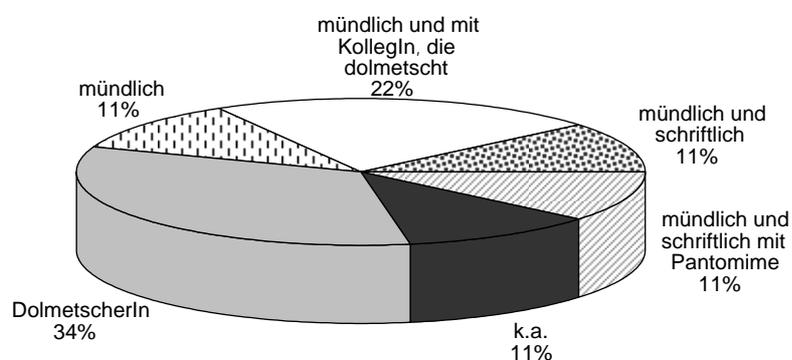


Diagramm 31: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien zur Kommunikation in den Sprechstunden der Lehrenden

Mit dem Sekretariat des jeweiligen Instituts kommunizieren zwei Studierende gar nicht, drei nur mündlich, eine nur mit FreundIn/StudienkollegIn, die für sie dolmetscht, eine mündlich oder mit FreundIn, die für sie dolmetscht, eine Person mündlich und schriftlich und eine Person mündlich und schriftlich mit zusätzlicher Pantomime (Diagramm 32).

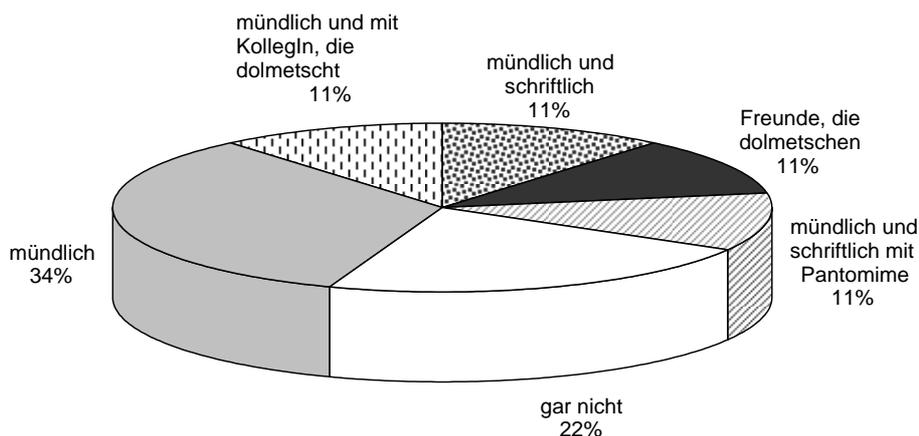


Diagramm 32: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien über ihre Kommunikation mit SekretariatsmitarbeiterInnen an ihrem Institut

Eine Person war mit der Kommunikationssituation ‚sehr zufrieden‘. 4 Personen sind mittelmäßig zufrieden („geht so“), zwei Personen sind ‚wenig zufrieden‘ und zwei Personen sind ‚nicht zufrieden‘. Niemand ist absolut zufrieden, und niemand überhaupt nicht. (Diagramm 33).

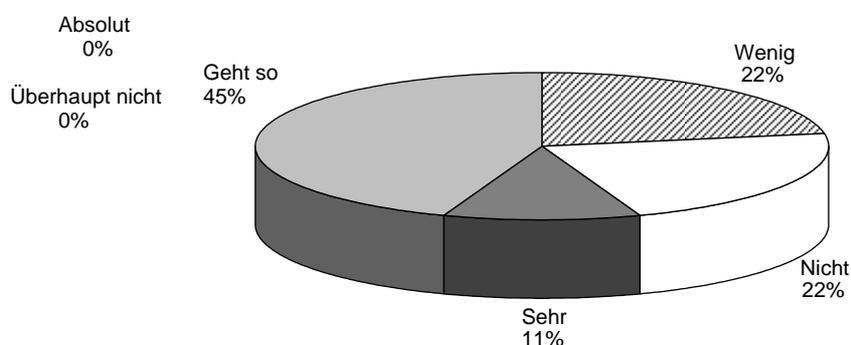


Diagramm 33: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien über die Zufriedenheit mit ihrer Kommunikationssituation am Institut.

Zwei Personen geben an keinen Kontakt zu haben. Vier Personen geben an, dass die Kommunikation ‚mühsam‘ ist, zwei Personen empfinden die Kommunikation als mittelmäßig (geht so) und nur eine Person als ‚gut‘ (Diagramm 34).

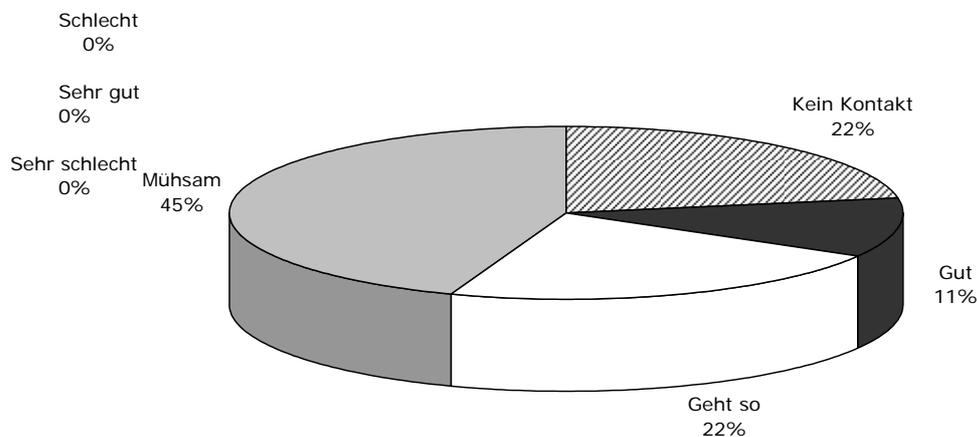


Diagramm 34: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien über die Qualität der Kommunikation mit anderen Einrichtungen der Universität

13.5.1 (Kommunikations-)Barrieren

*„Es ist ermüdend immer selber um alles zu kümmern und einzeln kämpfen müssen, und auch sehr zeitaufwändig, sodass man im Studium hinterher ist.“
(Interview 51)*

Gehörlose Studierende stoßen im Rahmen ihres Studiums immer wieder auf Barrieren, die ein erfolgreiches Studieren erschweren. Diese Barrieren haben verschiedene Ursachen. Klar artikuliert wurden das im Vergleich zur Schule anspruchsvolle Niveau und die Barrieren durch mangelnde Kommunikation und Informationen. Nach den Erfahrungen von Florian Katzmayr, (VÖGS-Vorstand, Interview) sind viele Gehörlose überrascht, welche Niveauunterschiede es zwischen der Schule und der Universität gibt, was sie vor größere Probleme stellt (siehe Abschnitt 13.3.1 zum Thema Lippenlesen). Diese Erfahrung machen viele StudienanfängerInnen – egal ob hörend oder hörbehindert. Gehörlose Studierende finden jedoch an der Uni Wien ein sehr beschränktes Angebot an Lehrveranstaltungen in ÖGS bzw. in ÖGS gedolmetschten Lehrveranstaltungen vor. An der Universität Wien gibt es nur eine einzige gehörlose Lektorin, die ihre Vorlesungen in ÖGS hält (und die simultan ins Deutsche gedolmetscht wird). Die gehörlose Lektorin, Helene Jarmer, ist selbst Absolventin der Universität Wien und liest seit dem Wintersemester 1999/2000 am Institut für Bildungswissenschaft zum Bereich Gehörlosenbildung und Gehörlosenkultur. Dies ist die einzige Lehrveranstaltung an dem Institut, die für gehörlose Studierende barrierefrei zugänglich ist. In allen weiteren Vorlesungen und Seminaren ist Deutsch Unterrichtssprache,

und diese müssen oft ohne DolmetscherIn besucht werden. Studierende anderer Studienrichtungen haben überhaupt keine Lehrveranstaltung in ÖGS zur Auswahl. Dieser erschwerte Zugang zu Information und der Mangel an gedolmetschten Angeboten in ÖGS kommen auch in den Antworten der befragten Studierenden zum Ausdruck. Auf die Frage, welche die größten Barrieren für sie sind, wird die geringe finanzielle Unterstützung für Dolmetschdienste am häufigsten genannt, die nicht mehr als ein bis zwei gedolmetschte Lehrveranstaltungen pro Semester erlaubt.

Am zweithäufigsten (4 von 8) wird der Mangel an Informationen genannt und die fehlenden Serviceleistungen, Angebote und Hilfestellungen für Gehörlose von Seiten der Universität. Zwei Studierende sehen die Prüfungssprache als eine der größten Barrieren und eine weitere Person gibt an, dass die Unmöglichkeit sich sicher für Seminare und Übungen voranzumelden und die daraus resultierenden Probleme bei der Bestellung von DolmetscherInnen eine großes Problem ist (Diagramm 35). (Anmerkung: Einige Personen haben mehrere Antworten angegeben, Antworten der 9 Personen wurden einzeln gewertet).

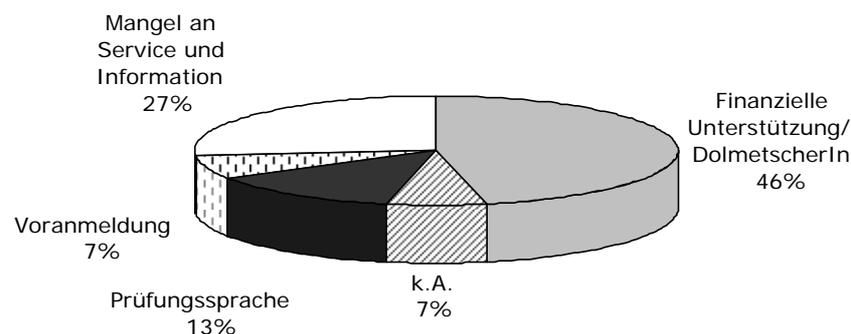


Diagramm 35: Angaben der gehörlosen Studierenden der Universität Wien über die größten Kommunikationsbarrieren

Die Antworten decken sich mit den Erfahrungen der Vorstandsmitglieder des VÖGS (Fragebogen), die auf Grund ihrer mehrjährigen Erfahrung ein realistisches Bild der Barrieren gehörloser Studierenden haben. Ihrer Meinung nach sind die größte Barriere, mit denen gehörlose Studierende konfrontiert sind, die geringen finanziellen Zuschüsse, um DolmetscherInnen, Mitschreibkräfte oder TutorInnen zu beschäftigen, weiters mangelt es an einer Zentrale, die gehörlose Anliegen gebündelt organisiert („Dolmetschzentrale“) und auch AssistentInnen und FachtutorInnen oder auch eine/n Behindertenbeauftragte/n für Gehörlose zur Verfügung stellen könnte.

Eine weitere Barriere kann laut VÖGS die Wahl der Prüfungssprache sein, was von den gehörlosen Studierenden selbst bestätigt wird. Die Möglichkeiten, die Prüfungssprache frei zu wählen, d.h. schriftliche Prüfungen mündlich mit ÖGS-DolmetscherInnen abzulegen, wird vielen gehörlosen Studierenden verwehrt. Weiters sieht der VÖGS es als problematisch an, dass sich gehörlose Studierende bei Lehrveranstaltungen nicht vorzeitig anmelden können, um die Organisation und Bezahlung von DolmetscherInnen rechtzeitig sichern zu können. Als erschwerend sieht der VÖGS das Fehlen von ausgebildeten DolmetscherInnen (mit Fachkenntnissen im jeweiligen Studium) und das Wissensdefizit der Lehrenden und Studierenden über die Schwierigkeiten von gehörlosen Studierenden.

13.5.2 Studienanfang

Zu Studienbeginn steht jede/r Studierende vor der wichtigen Entscheidung, welche Studienrichtung die passende ist. Dafür ist es wichtig, so viel Informationen wie möglich über das Studium zu erhalten, weshalb viele Institutionen zu Semesterbeginn Veranstaltungen und Beratung anbieten. Diese Infoveranstaltungen sind jedoch für gehörlose Studierende schwer zugänglich, da nur wenige Veranstaltungen in ÖGS gedolmetscht werden. Alle Studierenden geben an, dass an der Universität Wien keine Studienberatung oder Beratung zur Erstzulassung in ÖGS angeboten wird. Um Informationen über Studienangebote und Erstzulassungen zu erhalten, können Gehörlose das Angebot des polycollege in Anspruch nehmen. Seit 2004 gibt es dort eine Beratungsstelle für Gehörlose, die in ÖGS über Weiterbildungsmöglichkeiten und Angebote im zweiten Bildungsweg beraten. Dies ist jedoch keine Einrichtung der Universität Wien und auch nicht direkt mit der Universität verbunden.

Auf die Frage, ob die Studierenden alle notwendigen Informationen vor Studienbeginn erhalten haben, antworten nur 4 Personen positiv. Drei Personen haben die notwendigen Informationen nicht erhalten und zwei Personen nur teilweise (Diagramm 36).

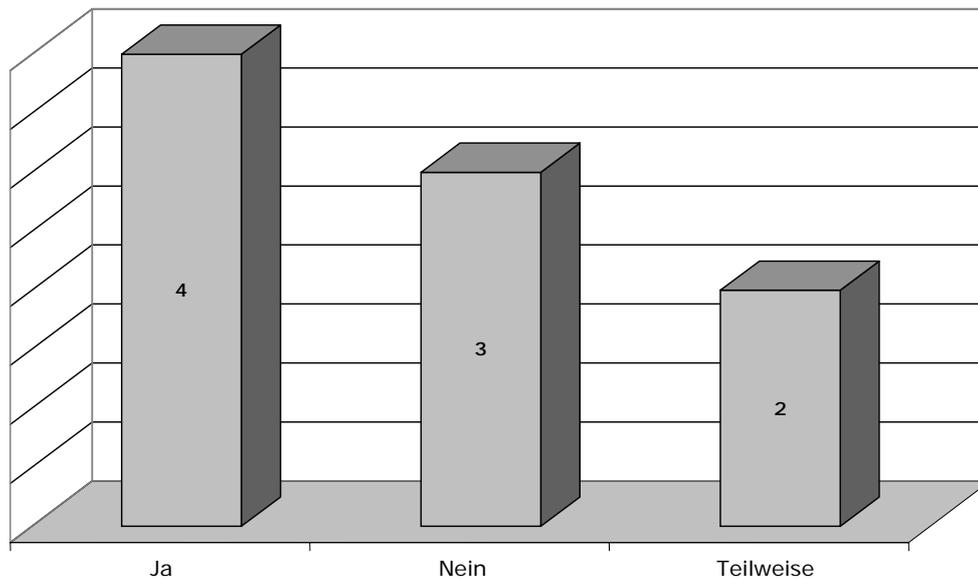


Diagramm 36: Antworten der gehörlosen Studierenden auf die Frage, ob sie alle notwendigen Informationen vor Studienbeginn erhalten haben

Die meisten Studierenden (5) haben Informationen zu Erstzulassung und Studienbeginn auf der Website der Universität Wien nachgelesen, 4 Personen von StudienkollegInnen und Organisationen der Universität Wien (ÖH, StudentPoint, fachspezifische Studienforen) und zwei haben sich auf FreundInnen und Familie verlassen. (Mehrfachnennungen waren möglich). Die Mehrzahl hat sich über ihr konkretes Fach unterschiedliche Quellen besorgt (Mehrfachnennungen möglich): 5 der 9 gehörlosen Studierenden haben sich auf fachspezifischen Webseiten informiert, 4 Personen haben sich auf der Website der Universität Wien informiert, 4 Personen haben sich jeweils an ihre FreundInnen/Familie, StudentInnen und Organisationen der Universität Wien gewandt (ÖH, StudentPoint) um an Informationen zu gelangen. Eine Person hat sich beim VÖGS informiert, eine andere auf der Studieninformationsmesse BeSt (Diagramm 37).

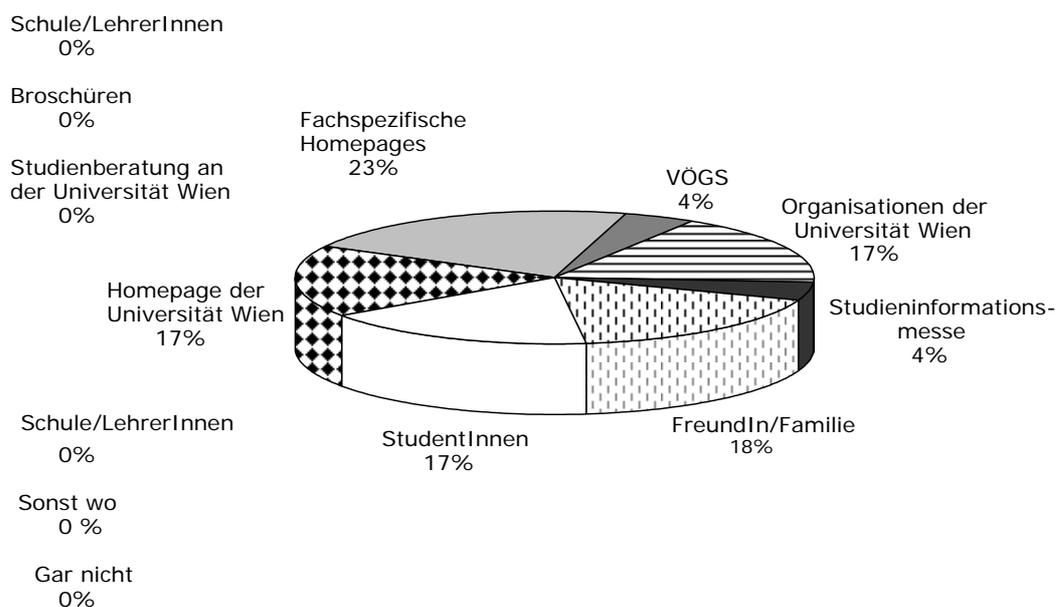


Diagramm 37: Wo haben sich gehörlose Studierende vor Studienbeginn informiert?

Die Mehrzahl der gehörlosen Studierenden waren mit den Informationen, die sie erhalten haben, zufrieden (Diagramm 38).

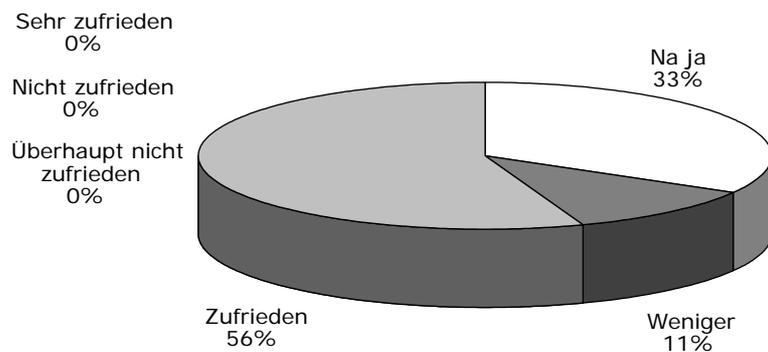


Diagramm 38: Zufriedenheit der gehörlosen Studierenden mit Informationen vor Studienbeginn

Ähnlich wie bei der Suche nach Informationen zu Studieninhalten, wandten sich die befragten Personen, um mehr über die Erstzulassung an der Universität Wien zu erfahren, an verschiedene Ressourcen (Mehrfachnennungen möglich). Die verwendeten Ressourcen waren: Website der Universität Wien bzw. fachbezogene Website (7 mal genannt), Freunde/Familie (3), Studierende (3), Organisationen der Universität Wien (ÖH/StudentPoint) (4), VÖGS (1), Broschüren (1) und Volkshochschule (1) (Diagramm 39).

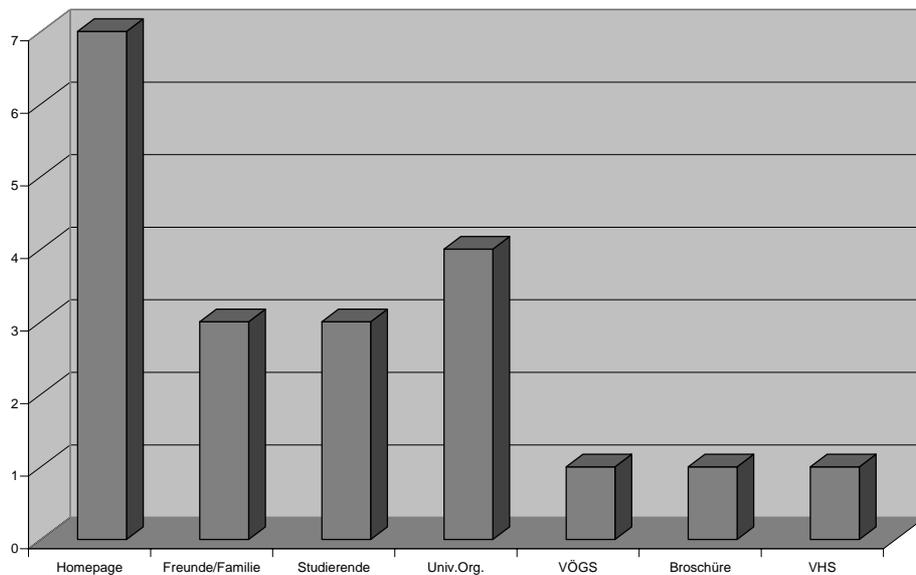


Diagramm 39: Wo haben sich gehörlose Studierende über die Erstzulassung informiert?

Zwei Drittel der Studierenden (6) haben sich dabei nur an eine der möglichen Ressourcen gewandt um die nötigen Informationen zu bekommen. Ein Drittel hat mehrere Ressourcen in Anspruch genommen.

In Kontakt mit der Zulassungsstelle haben die befragten gehörlosen Studierenden unterschiedliche Kommunikationsmittel angewandt: Die Mehrzahl hat sich mündlich und/oder schriftlich bzw. mittels Pantomime verständigt (Diagramm 40).

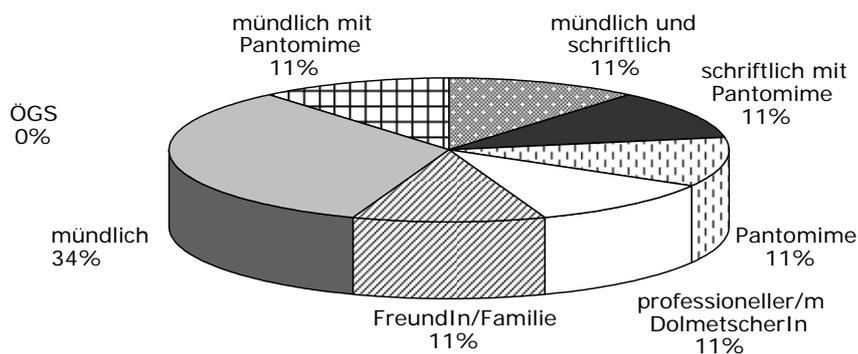


Diagramm 40: Kommunikationsstrategien gehörloser Studierender bei der Erstzulassungsstelle

Nur ein Gehörloser hat eine/n professionelle/n DolmetscherIn beauftragt. Drei haben sich ‚mündlich‘ verständigt, eine Person durch ‚FreundIn/Familie‘, eine ‚mündlich und schriftlich‘,

eine ‚mündlich‘ und mit Pantomime, eine ‚schriftlich und mit Pantomime‘ und eine Person hat während des Zulassungsverfahrens nur mittels ‚Pantomime‘ kommuniziert.

Die Mehrzahl gibt an, dass die Kommunikation bei der Erstzulassung gut geklappt hat. Hilfreich ist dabei sicherlich, dass das Erstzulassungssystem auf einer elektronischen Voranmeldung beruht, die die Kommunikation am Schalter erleichtert und nur bedingt direkte Kommunikationssituationen erfordert (bei der Abgabe des Formulars). Nur eine der 9 befragten Personen hatte Probleme bei der Erstzulassung (was jedoch weniger mit der Kommunikation zu tun hatte, sondern ein administratives Problem war). Seit Jahresbeginn 2007 (also nach der Umfrageauswertung) sind auch Erklärungen zur Prozedur der Erstzulassung mit ÖGS-Videoeinblendungen zugänglich.

7 der Befragten geben an (zwei haben keine Angaben gemacht), dass ihnen viele Informationen vor dem Studienbeginn gefehlt haben. 4 von 7 geben an, zu wenig Information zum Studienablauf, zu Eingangsprüfungen, Prüfungsarten und allgemeinen Informationen zum Studienanfang erhalten zu haben. Zwei Personen geben mangelnde Information bezüglich der Organisation und Finanzierung von DolmetscherInnen an, ebenfalls zwei Personen geben an, zu wenig Informationen zur Organisation von Studiendiensten, wie z.B. Mitschreibekräften und ‚StudienassistentInnen‘ erhalten zu haben (Diagramm 41).

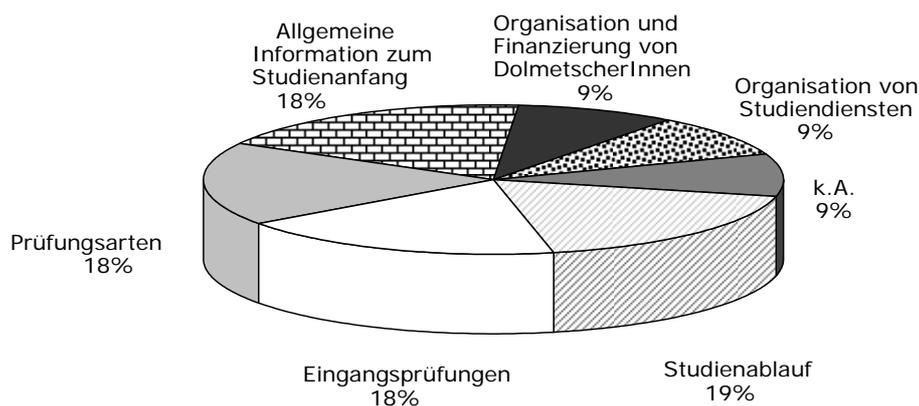


Diagramm 41: Angaben der gehörlosen Studierenden über fehlende Informationen

Der erschwerte Zugang zu Informationen auf Grund von Kommunikationsbarrieren und das daraus resultierende Defizit kann am besten durch das folgende Zitat einer Studierenden ausgedrückt werden:

„Mir hat viel an Information gefehlt. Ich habe viel nicht erfahren und musste nachfragen. Dadurch habe ich viele Sachen erst (viel zu) spät oder gar nicht erfahren“ (Studierende der Universität Wien, Interview 52)

Auf die Frage, wer oder was den befragten Studierenden am Anfang ihres Studiums am meisten geholfen hat, kreuzten über zwei Drittel der befragten Gehörlosen aus einer Liste von vorgegebenen Antwortmöglichkeiten an, dass sie Unterstützung von StudienkollegInnen erhalten haben. Als große Unterstützung geben 5 der Befragten Freunde/Bekannte an. Drei Personen gaben die Website der Universität Wien als Hilfe an. Jeweils einmal wurde Broschüren, Internetforen und VÖGS genannt. Hilfe von der Familie hat eine Person bekommen. Eine StudentIn gibt an, keine Hilfe bekommen zu haben (Mehrfachnennungen möglich). (Diagramm 42).

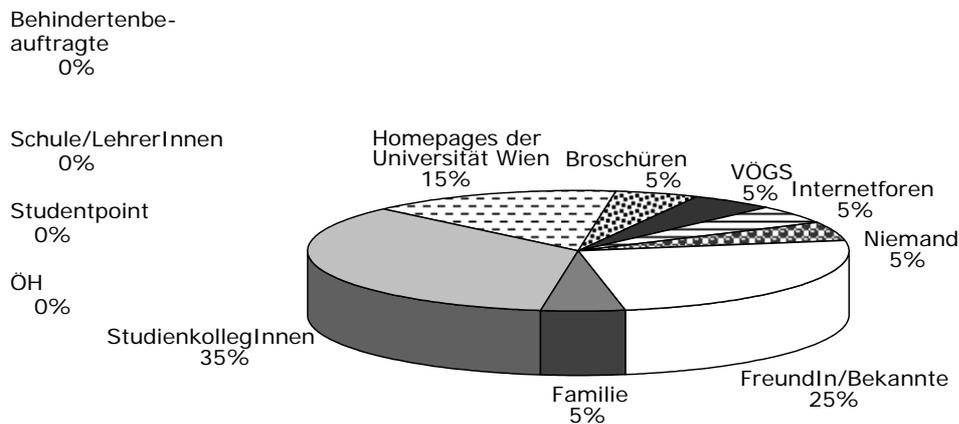


Diagramm 42: Unterstützung zu Beginn des Studiums

„Für Studierende mit Behinderungen ist es schwer, sich in diesem komplexen, schlecht verbundenen System von Dienstleistungen und Finanzierungsmöglichkeiten zurechtzufinden.“ (Hollenweger 2004:8)

Worauf in jedem Studienführer hingewiesen wird ist, dass es für ein erfolgreiches Studieren wichtig ist, sich vor dem Studienbeginn über die Studienrichtung zu informieren, sich über die Inhalte klar zu werden und Wissensdefizite abzudecken⁶⁹. Dies gilt natürlich auch für gehörlose Studierende - worauf Lenger (2000:51) jedoch hinweist ist, dass diese Personengruppe zum Sammeln von Informationen mehr Zeit einplanen muss, da bedingt durch Kommunikationsbarrieren (lautsprachliche Kommunikation, neue Rahmenbedingungen an der Universität) der Zugang zu Informationen erschwert werden kann. Die Auswertung unserer Befragung zeigt, dass viele der befragten Studierenden vor ihrem Studium und v.a.

⁶⁹ vgl. Informationsbroschüre des Student Point „Studienbeginn mit österreichischer Matura“ <http://studentpoint.univie.ac.at/index.php?id=160>

auch am Studienanfang (zu) wenig Informationen und Beratung erhalten haben. Dies weist zum einen darauf hin, dass für gehörlose Studierende Homepages bei der Beschaffung von Informationen eine wichtige Rolle spielen und es daher überlegenswert ist, das bestehende Angebot an ÖGS-Einblendungen auf Seiten der Universitäts-Website zu erweitern. Zum anderen zeigt es deutlich, dass es neben VÖGS kein entsprechendes Beratungsangebot für gehörlose MaturantInnen und Studierende in ÖGS gibt. Die einzige Möglichkeit derzeit für Gehörlose mehr über Bildungswege in ÖGS zu erfahren und Informationen zum Studium und zur Inskription in ÖGS zu erhalten, ist über die Bildungsberatungsstelle am polycollege, die allgemein über Bildungsmöglichkeiten berät und nicht auf den universitären Bereich spezialisiert ist. Zudem ist die Beratungsstelle nicht der Universität Wien angegliedert und somit auch nicht direkt mit der Universität vernetzt. Die Erfahrungen der Beratungsstelle am polycollege (Katzmayr, Interview) zeigen, dass der Bedarf an Beratung sehr hoch ist, da viele Gehörlose wenig Wissen über das Studieren und ihre Möglichkeiten an der Universität haben. Sie wissen oft nicht, was sie studieren sollen, oder verstehen nicht, was Studieren überhaupt bedeutet oder haben häufig keine Vorstellung welchen Beruf sie ergreifen wollen bzw. welche Möglichkeiten es gibt. Laut Katzmayr kommen viele Personen zu ihm, die etwas studieren wollen, mit dem sie in der beruflichen Praxis Gehörlose unterstützen und ihnen helfen können, nur was das sein könnte, wissen sie nicht. Es ist viel Aufklärungsarbeit nötig, so Katzmayr, um Gehörlosen das Universitätsleben zu erklären und herauszufinden, was genau er/sie studieren möchte. Katzmayr (Interview) weist weiter darauf hin, dass Gehörlose oft Hemmungen haben nach Informationen zu fragen und auch oft nicht wissen wohin sie gehen sollen. Es kann daher fälschlicherweise der Eindruck entstehen, dass die Nachfrage gering sei. Die Forderung nach Beratungsangeboten wird jedoch von den gehörlosen Studierenden stark gefordert, wie in den nächsten Kapiteln gezeigt wird.

Bei der Wahl des Berufs und Studiums ist die Abschätzung der eigenen Interessen und Fähigkeiten sehr wichtig, unabhängig vom Hörstatus der Person (Lenger 2000:51). Nach der Erfahrung von Katzmayr (VÖGS-Vorstand und Mitbegründer der Beratungsstelle für Gehörlose am polycollege), fehlt genau dies bei vielen Personen, die zur Beratungsstelle am polycollege kommen. Viele der Gehörlosen haben wenig Einschätzung ihrer Möglichkeiten, ihrer Fähigkeiten, der Inhalte von Studienrichtungen und keine genaue Vorstellung ihrer Interessen. In einer in Deutschland durchgeführten Studie (Cremer 1991) halten über 95% der gehörlosen und hörbehinderten Studierenden in Deutschland die Einrichtung von Studiendiensten für notwendig, wobei sich über die Hälfte für Studiendienste in Form einer hochschulübergreifenden regionalen Beratungsdienste aussprachen. Die Etablierung einer zentralen Informations- und Dolmetschstelle haben auch die befragten Personen an der Universität Wien sehr deutlich gefordert.

Zur Verbesserung der Situation hörbehinderter Studierender wurden in Deutschland schon früh regional begrenzte Studiendienste eingerichtet (Lenger 2000:67f), die sowohl regional als auch überregional arbeiten. 1981 wurde die Bundesgemeinschaft hörbehinderter Studenten und Absolventen (BHSA e.V.) gegründet, deren Hauptaufgabenbereiche der Informationsaustausch und die Beratung hörgeschädigter Studierender, die Organisation von Seminaren und politische Arbeiten sind. Der Verein informiert und berät Einzelpersonen (AbiturientInnen, StudentInnen, Behindertenbeauftragte, SachbearbeiterInnen des überörtlichen Sozialhilfeträgers) und Organisationen (Schulen, Elternverbände, Studienberatungsstellen, Arbeitsämter und die Ministerien). Die BHSA veranstaltet regelmäßig Einführungsseminare für hörbehinderte StudienanfängerInnen und ein Seminar für höhere Semester. Weiters publiziert die Bundesgemeinschaft den einzigen deutschsprachigen Studienführer (laut Website) für hörbehinderte Studierende (BHSA Studienführer⁷⁰). Durch das stetige Wachstum an gehörlosen Studierenden wurden 1991 die 'berufs- und studienbegleitende Beratung für Hörbehinderte' (BEST) in München gegründet. BEST bietet Beratung zur Berufs- und Studienfachwahl (Beratung und Kooperation mit Berufsberatung und Arbeitsamt; spezielle Informationen über Berufs- und Studiengänge; Vorbereitung auf Ausleseverfahren; Berufseignungstest; Informationsgespräche zwischen SchulabsolventInnen und AbsolventInnen), berufsbezogene Beratung (bei Kommunikationsproblemen am Arbeitsplatz; Unterstützung bei Bewerbung; rhetorische Übungen zum Vorstellungsgespräch; Fortbildungsangebote) und studienbezogene Beratung zu Finanzierungsmöglichkeiten; Möglichkeiten des Nachteilsausgleichs; allgemeine Studienberatung; Beratung von DozentInnen; Informationsaustausch mit Behindertenbeauftragten (vgl. Kern 2002). 1994 wurde eine solche Beratungsstelle als Pilotprojekt in Österreich an einer Grazer Einrichtung eingerichtet (gefördert durch die Stiftung zur Förderung körperbehinderter Hochbegabter). Dieses Projekt musste aber aus verschiedenen internen und externen Faktoren eingestellt werden.

„Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine solche Einrichtung nur unter autonomen Bedingungen und in einem universitären Tätigkeitsfeld entfaltet werden kann, wenn es um Beratung Studierender und Berufsberatung von AbsolventInnen einer universitären Ausbildung geht.“ (Lenger 1996, zitiert in Lenger 2000:68)

In München wurde im Jahr 2000 die Interessensgruppe HögeSta gegründet, in Hamburg können sich gehörlose Studierende an iDeas wenden⁷¹. Die einzige Beratungsstelle in Österreich für Gehörlose und Hörbehinderte ist am polycollege (VHS) und mit der Universität Wien nicht direkt vernetzt.

⁷⁰ www.bhsa.de/html/bhsa/

⁷¹ www.ideas_hamburg.de

13.5.3 ÖGS als Unterrichts-/Vortragssprache

Die Erhebung hat ergeben, dass es an der Universität Wien nur wenige Lehrveranstaltungen, Universitätsveranstaltungen oder Konferenzen gibt, die für Gehörlose barrierefrei - in ÖGS – zugänglich sind. An der ganzen Universität Wien gibt es nur eine Lehrveranstaltung, die in ÖGS gehalten wird (Sprachkurse am Sprachenzentrum der Universität nicht miteinbezogen). (Im Rahmen der Kinderuni Wien gibt es seit 2005 auch regelmäßig eine Vorlesung zum Thema Gehörlosigkeit, inklusive der gedolmetschten Verleihung der ‚Diplome‘, was jedoch nicht als nützlich für gehörlose Studierende gesehen werden kann.)

Laut den Angaben verschiedener einzeln befragter Personen (Interview mit VÖGS-Vorstand Katzmayr und Bundeslandvertreterin des ÖGSDV, Boesch, sowie Fragebogenerhebung) kann man annehmen, dass pro Semester ca. zwei bis drei Veranstaltungen in universitärem Rahmen in ÖGS gedolmetscht werden. Eine exemplarische Übersicht ist in Tabelle 7 gegeben.

Studienjahr 2006 und 2007	
Vorträge	Vortrag von Franz Dotter im Rahmen der Vortragsreihe zu 15 Jahre Institut integriert studieren (13. Dezember 2006) Vortrag am Tag der offenen Tür am Sprachenzentrum der Universität Wien (26. September 2006) Ringvorlesung ‚Gender und eEducation an der Akademie der bildenden Künste oder Interdisziplinäre Ringvorlesung Gender. Studies mit e-Learning-Übungen (Sommersemester 2007).
Konferenz	2. Tagung der ‚Internationalen Sonderpädagogik‘ vom 28. – 30. September 2006. Alle Plenumsvorträge an 2 Tagen simultan in ÖGS gedolmetscht.
Informationsveranstaltung	Vortrag vom Behindertenbeauftragten Schlöndorff in ÖGS gedolmetscht (in Zusammenarbeit mit VÖGS) ⁷² (18. April 2006) Es ist geplant, dieses Angebot auch bei den nächsten Unorientiert- Veranstaltungen anzubieten.

Tabelle 7: Überblick über gedolmetschte Veranstaltungen an der Universität Wien.

13.5.4 Deutsch-ÖGS-DolmetscherInnen: Bedarf, Organisation und Kosten

Da gegenwärtig nur eine Lehrveranstaltung der Universität Wien in ÖGS gehalten wird, sind gehörlose Studierende auf die Dienste von DolmetscherInnen angewiesen, die bezahlt werden müssen. Die finanzielle Förderung für gehörlose Studierende an der Uni Wien (wie auch an anderen Universitäten und Fachschulen in Österreich) ist jedoch begrenzt, wobei seitens der Universität Wien kein Budget zur Verfügung gestellt wird. Die Studierenden sind auf Unterstützung durch den Fonds Soziales Wien angewiesen, bzw. müssen sie die Dolmetschkosten selber tragen. Zur Zeit erhalten Studierende der Universität Wien 450 €

⁷² www.univie.ac.at/uniorientiert/ (10. März 2007)

Ausbildungsbeihilfe pro Monat vom Fonds Soziales Wien (Barbara Hager⁷³). Generell wird die Förderung für ein Jahr beantragt, wobei Studierende nach Genehmigung (Bearbeitungsdauer bis zu 4 Monaten) das Budget für das erste Quartal erhalten, die weitere finanzielle Beihilfe dann monatlich. Wird nicht das ganze Budget verbraucht, muss der verbleibende Rest zurückgegeben werden, was sich wiederum negativ auf das Budget der nächsten Jahre auswirkt (Katzmayr, Interview). Grundsätzlich besteht auch die Möglichkeit beim Bundessozialamt (BASB) anzusuchen, was jedoch prinzipiell nur Dolmetschkosten, die mit der Erlangung oder dem Erhalt des Arbeitsplatzes zu tun haben, fördert, nicht jedoch SchülerInnen (ausgenommen Berufsschulen) und Studierende (vgl. Zusammenfassung des ÖGLB). Die ÖGSDV-Bundeslandvertreterin für Wien, Boesch, (Interview) weist darauf hin, dass Dolmetscheinsätze aus dem Budget „Technische Hilfsmittel“ gefördert werden. Im Gegensatz zu technischen Hilfsmitteln, die meist eine einmalige Anschaffung darstellen (z.B. Rollstuhl, Handstütze, Faxgerät), werden DolmetscherInnen laufend gebraucht und sind aber mit dem geringen Budget nicht leistbar.

Bedarf

Auf die Frage, ob die gehörlosen Studierenden den Lehrveranstaltungen ohne professionellen/r DolmetscherIn folgen können, kreuzen mehr als die Hälfte (5) die Antwort ‚selten‘ an. Jeweils eine Person gibt an, Lehrveranstaltungen ohne DolmetscherInnen ‚nie‘, ‚ab und zu‘ bzw. ‚meistens‘ zu verstehen. Die Antwort einer Person konnte nicht zugeordnet werden (Diagramm 43).

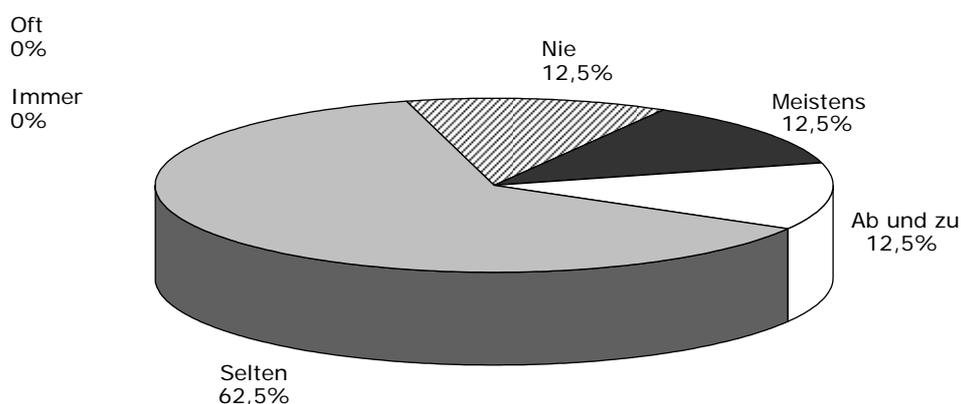


Diagramm 43: Angaben der gehörlosen Studierenden, wie gut sie Lehrveranstaltungen ohne DolmetscherInnen folgen können

⁷³ www.univie.ac.at/diversity/php/ gehoerloser_alltag.html

Es gibt an der Universität Wien, wie schon erwähnt, nur eine Lehrveranstaltung, die in ÖGS abgehalten wird, und nur wenige Universitätsveranstaltungen werden in ÖGS gedolmetscht (die nicht von den Studierenden selber bezahlt werden müssen). Dieser Mangel spiegelt sich auch deutlich in der durchgeführten Umfrage unter den gehörlosen Studierenden wieder, die zeigt, dass auf Grund der geringen leistbaren Dolmetschdienste die größte Barriere der limitierte Informationszugang zu studienrelevanten Themen und Wissenserwerb in Lehrveranstaltungen ist. Wie Boesch (Interview) treffend beobachtet, profitieren viele gehörlose Studierende von ihrer hart antrainierten Deutschkompetenz, um Inhalte von Lehrveranstaltungen mittels schriftlichen Unterlagen zu erarbeiten (meist außerhalb der Lehrveranstaltungen). Um fachliches Wissen und Inhalte innerhalb von Lehrveranstaltungen aufzunehmen und die Dynamik von Lehrveranstaltungen und universitären Abläufe zu begreifen, ist diese Kompetenz oft nicht ausreichend. Boesch gibt zu bedenken, dass eine Universitätsausbildung nicht nur das Erlernen von Fachinhalten bedeutet, sondern auch den Umgang mit Informationen zu erlernen, die Fähigkeiten zu erwerben sich über Lehrinhalte zu unterhalten und auch die akademischen ‚Spielregeln‘ zu lernen. Dies ist jedoch nicht durch reines Lippen ablesen in Lehrveranstaltungen oder lesen von Fachliteratur möglich, sondern nur wenn Lehrveranstaltungen im ganzen Ausmaß gedolmetscht werden. Ohne Zweifel bedeuten fundierte schriftliche Lautsprachkenntnisse gehörloser Studierender einen Vorteil im Studium, um sich Wissen über schriftliche Texte und Fachbücher anzueignen. Besteht jedoch der Anspruch, so Boesch (Interview), auch weitere, umfassende Aspekte der akademische Ausbildung zu erlernen, ist dies mit reinem Lippenablesen und Studieren von Büchern nicht mehr möglich. Den Umgang im Ausbildungssystem kennenzulernen, universitäres Wissen zu erwerben, die Eindrücke und die verschiedenen Ebenen einer Lehrveranstaltungen zu erfahren, das ist ohne DolmetscherIn nicht möglich.

„Verlegt sich ein gehörloser Student auf ein reines „Literaturstudium“ in Isolation, ist gerade dies auch nicht das, was man unter einem Studium versteht. Gehörlose Studenten wollen auch an der Informationsgesellschaft teilhaben und in ihr wirken. Sie haben sogar ein Recht dazu“. (Kammerbauer 2002:123)

Sich auf die Inhalte zu konzentrieren (= Lippen und Skripten lesen) und gleichzeitig auch auf die Gesamtheit einer Lehrveranstaltung (Lehrende, StudienkollegInnen) ist nur bedingt möglich bzw. resultiert darin, dass viele Informationen verloren gehen.

Organisation

In Wien gibt es derzeit 21 DolmetscherInnen, die Teilzeit oder Vollzeit als DolmetscherInnen tätig sind⁷⁴. Knapp die Hälfte davon (Boesch, Interview) übernimmt auch Aufträge an der Universität. Dolmetschungen von Lehrveranstaltungen sind regelmäßige und langfristige

⁷⁴ Österreichischer Dolmetschverband: www.oegsdv.at

Aufträge, die eine rechtzeitige Planung und Organisation voraussetzen. Durch den ansteigenden Bedarf an DolmetscherInnen ist es für gehörlose Studierende umso wichtiger, DolmetscherInnen rechtzeitig zu buchen, um auch für jede Vorlesungsstunde eine/n DolmetscherIn zur Verfügung zu haben (idealerweise immer die selbe Person, die aufbauende Inhalte dadurch besser dolmetschen kann). In vielen Lehrveranstaltungen mit begrenzter Teilnehmerzahl ist es jedoch laut befragten Studierenden nicht möglich sich voranzumelden, was die Organisation von DolmetscherInnen erschwert, da ohne eine rechtzeitige Zusage der Teilnahmeberechtigung für eine Lehrveranstaltung keine DolmetscherInnen gebucht werden können. Erfährt ein/e Studierende/r erst kurz vor Semesterbeginn, dass er/sie einen Platz in der gewünschten Lehrveranstaltung bekommen hat, besteht die Gefahr, dass der begehrte Platz doch hergegeben werden muss, weil sich kein/e DolmetscherIn finden lässt. Auch kurzfristig angesetzte Vorlesungstermine oder Ersatztermine für ausgefallene Lehrveranstaltungsstunden sind häufig problematisch, da zu dieser Zeit eventuell kein/e DolmetscherIn zur Verfügung steht. VÖGS-Vorstand Katzmayr (Interview) weist in diesem Zusammenhang auch auf ein weiteres Problem hin, nämlich dass Studierende bei kurzfristigen Absagen den/die DolmetscherIn trotzdem bezahlen müssen ohne den Ausfall rückerstattet zu bekommen. Wird eine abgesagte Lehrveranstaltung im Laufe des Semesters nachgeholt, müssen auch die Dolmetschdienste dieser Stunde bezahlt werden, das heißt, der/die gehörlose Studierende zahlt doppelt drauf.

Kosten

Alle gehörlosen Studierenden geben an, im Laufe ihres Studiums die Dienste von GebärdensprachdolmetscherInnen in Anspruch genommen zu haben. Das Ausmaß an konsumierten Dolmetschstunden ist sehr unterschiedlich und reicht von drei bis zu 34 pro Semester. Die Ausnahme bildet eine der befragten Personen, die aus finanziellen Gründen gar keine DolmetscherInnen in Anspruch nehmen kann, da sie keine Ausbildungsbeihilfe bekommt. Studierende können prinzipiell beim Fonds Soziales Wien und bei der Stipendienstelle einen finanziellen Zuschuss beantragen. Im WS 2007/08 standen gehörlosen Studierenden laut der Umfrage zwischen 1300 und 2800 € Verfügung (560 bis 700 € im Monat). Zwei Personen geben an, überhaupt keine finanzielle Unterstützung zu erhalten, eine befragte Person gibt an, im ersten Semester zusätzlich von der ÖH (durch EU-Förderung) eine monatliche Unterstützung von 150 € erhalten zu haben. Das von Person zu Person unterschiedliche Dolmetschbudget ist auch darauf zurückzuführen, dass die Höhe der finanziellen Unterstützung von der sozialen Bedürftigkeit und dem Einkommen der betreffenden Person abhängt. Das bedeutet: wer neben dem Studium arbeitet, erhält weniger Förderung.

Das Budget des FSW kann von den Studierenden frei eingeteilt werden und sowohl für DolmetscherInnen, studentische Begleitungen (z. B. Mitschreibekräfte) als auch Material ausgegeben werden. Jede/jeder kann über Honorarnote als ‚StudienassistentIn (Mitschreibekraft, AssistentIn) einreichen, ohne eine Qualifikation vorweisen zu müssen. Auch der Stundensatz ist nicht geregelt und Basis von Verhandlungen, wobei der derzeitige Satz zwischen 10 und 15€ für eine Stunde (mitschreiben, ‚assistieren‘, etc.) liegt.

Einigen Studierenden war es möglich über andere Ressourcen (z.B. ÖH) einen finanziellen Zuschuss zu bekommen. Die Zuteilung dieser sozialen Zuschüsse ist jedoch nicht geregelt und nicht für alle gehörlosen Studierenden zugänglich. Wenn Studierende das Recht auf barrierefreien Zugang wahrnehmen und für alle Lehrveranstaltungen, die sie besuchen, DolmetscherInnen beauftragen, reicht jedoch bei keinem der betroffenen Personen der erhaltene Betrag aus, um die entstehenden Kosten zu decken. Der Stundensatz für Dolmetschdienste beträgt derzeit 50 bis 80 €, exklusive 20% Mehrwertsteuer. Hinzu kommt die Verrechnung von Fahrkosten und Wegzeit, die auch pauschal abgerechnet werden können.⁷⁵ Da es sich bei vielen Lehrveranstaltungen um mehrstündige Veranstaltungen handelt, deren Inhalte sehr komplex sind, müssen oft zwei DolmetscherInnen engagiert werden⁷⁶. D.h. pro anspruchsvoller Lehrveranstaltung können Studierende mit Dolmetschkosten in der Höhe von 160-200 € rechnen. Mit den durchschnittlich knapp 500 € Ausbildungsbeihilfe, die gehörlose Studierende erhalten, können im Semester maximal die Stunden einer einzigen Lehrveranstaltung gedolmetscht werden. Die restlichen Lehrveranstaltungen müssen entweder ohne DolmetscherIn absolviert werden oder die Kosten aus eigenen Mitteln getragen werden.

13.5.4.1 Conclusio: Deutsch-ÖGS-DolmetscherInnen

Alle gehörlosen Befragten haben angegeben, dass sie im Laufe ihres Studiums die Dienste von DolmetscherInnen in Anspruch nehmen und es für sie unmöglich ist, die Inhalte von Lehrveranstaltungen vollständig zu verstehen, wenn kein/e DolmetscherIn anwesend ist. Das derzeitige Dolmetschangebot ist nicht optimal und weist viele Schwachstellen auf (vgl. Wroblewski et al. 2007). Die Problematik des derzeitigen Systems und der ÖGS-Dolmetschsituation lässt sich folgendermaßen zusammenfassen:

⁷⁵ www.oegsdv.at/index.php?content=3&subcontent=14 (12. Mai 2007)

⁷⁶ Dolmetschen erfordert höchste Konzentration und Aufmerksamkeit. Um konstante Leistung zu bringen, können DolmetscherInnen nicht über eine Stunde durchgehend dolmetschen. Ab einem Zeitraum von einer Stunde ist es üblich, dass zwei DolmetscherInnen im Team dolmetschen und sich gegenseitig abwechseln (Richtlinien des BMSG zur beruflichen Integration von Menschen mit Behinderung, www.bmsk.gv.at/cms/site/attachments/6/9/7/CH0062/CMS1057915462370/beilage_1-_rbi.doc (23. November 2006).

1. Geringe finanzielle Unterstützung

Die Befragung der Studierenden ergibt, dass eines der zentralsten Themen der Studierenden der Mangel an Informationszugang ist. Alle Befragten forderten vehement mehr Zugang zu gedolmetschten Lehrveranstaltungen, d.h. mehr Dolmetschbudget oder von der Universität Wien zur Verfügung gestellte DolmetscherInnen. Mit der Ausbildungsbeihilfe des FSW können sich Studierende durchschnittlich nur eine gedolmetschte Lehrveranstaltung pro Semester ‚leisten‘. Alle weiteren Lehrveranstaltungen müssen die Studierenden durch Lippenablesen verfolgen oder sind auf Skripten der Lehrenden und Mitschriften von KollegInnen angewiesen. Der Behindertenbeauftragte der Universität Wien Leopold Schlöndorff bringt die Problematik auf den Punkt:

„Bei den Gehörlosen sehe ich eine ganz andere Situation wie bei anderen behinderten Studierenden. Also, bei den meisten Studierenden der Uni Wien, die eine Behinderung von mehr als 50% haben, ist eine körperliche Beeinträchtigung gegeben und die haben dann halt eventuelle Probleme mit der Zugänglichkeit, die übrigens bei uns auch schon sehr gut gelöst ist. Bei den gehörlosen Studierenden ist es ganz einfach die Finanzierung der Dolmetscher, das ist eine ganz einfach zu beantwortende Sache.“ (Schlöndorff, Interview)

Versuche seitens des VÖGS mit dem BASB und dem ÖGSDV zu verhandeln, um die Dolmetschkosten zu verringern, scheiterten (Katzmayr, Interview). Den Studierenden stehen aufgrund des zu kleinen Budgets folgende Möglichkeiten zur Wahl:

- a. Sie belegen pro Semester nur eine Lehrveranstaltung, was das Absolvieren eines Studiums innerhalb einer Lebensspanne unmöglich macht.
- b. Sie bezahlen DolmetscherInnen für alle Lehrveranstaltungen aus eigener Tasche (was Lottogewinn oder reiche Eltern voraussetzt).
- c. Sie beauftragen pro Semester für eine einzige Lehrveranstaltung eine/n ÖGS-DolmetscherIn und sind in den anderen Vorlesungen und Seminaren auf die Hilfe und Mitschriften ihrer Studienkolleginnen, auf das Entgegenkommen der Lehrenden und auf bruchstückhaftes Lippenablesen angewiesen (Schwierigkeiten beim Lippen ablesen siehe Abschnitt 13.3.4) bzw. müssen sich die Lehrinhalte aus Büchern und Skripten außerhalb der Lehrveranstaltung erarbeiten (klarer Nachteil gegenüber hörenden KollegInnen).
- d. Sie organisieren sich mehr oder weniger ÖGS-kompetente StudienkollegInnen, die ihre Mitschriften zur Verfügung stellen, inhaltliche Fragen klären oder ganze Lehrveranstaltungen dolmetschen. In diesem Zusammenhang wurde auch der Wunsch nach einer Dolmetschzentrale bzw. Anlaufstelle für Gehörlose an der Universität geäußert. Für die Studierenden ist es vorstellbar, dass DolmetscherInnen an der Universität angestellt werden, um Dolmetschtätigkeiten effektiv und rasch in Anspruch nehmen zu können. Ähnliche Ergebnisse hat auch eine Studie von Cremer (1991) für Deutschland gebracht. Über die Hälfte der gehörlosen Befragten in dieser Studie sind der Meinung, dass DolmetscherInnen

als Angestellte eines Studiendienstes fungieren sollten⁷⁷. Sowohl die vorliegende Erhebung unter den Studierenden der Universität Wien als auch die ältere Studie von Cremer (1991) zeigt deutlich, dass es einen Bedarf an DolmetscherInnen an Universitäten gibt.

2. Wissenschaftssprache

Das fachliche Niveau und die wissenschaftliche Sprache an der Universität sind sehr hoch, was Dolmetschtätigkeiten (unabhängig von der Sprache) besonders herausfordernd macht. Beim Dolmetschen in ÖGS kommt erschwerend hinzu, dass es oft an Fachvokabeln fehlt bzw. Studierende sich erst an die „wissenschaftliche Sprache“ gewöhnen müssen. Es kommt häufig zu Schwierigkeiten bei der Übersetzung und beim Verstehen von Fachbegriffen (vgl. Jones 2006). Durch die Dominanz der deutschen Lautsprache im voruniversitären Bildungssystem konnten sich Gebärdensprachen in vielen Spezialbereichen nicht entwickeln (Ebbinghaus und Heßmann 1989). Jones (2006) weist auch auf das Problem hin, dass an den Universitäten Fachbegriffe oder Entlehnungen oft aus dem Englischen sind und Studierende häufig die vollständige Bedeutung dieser Fachausdrücke nicht kennen oder sie (aus Mangel an Fachgebärden) zu einfach übersetzt werden, ohne die gesamte Bedeutung widerzuspiegeln. Ein adäquates Dolmetschen der Lehrinhalte wird den GebärdensprachdolmetscherInnen dadurch erschwert. In der Praxis wird dieser Mangel mit verschiedenen Strategien kompensiert (z.B. durch Buchstabieren von Fachausdrücken, was jedoch sehr zeitaufwändig ist und wobei auch Inhalte verloren gehen können, durch das Übernehmen von Gebärden anderer Gebärdensprachen, oder durch ein Übereinkommen zwischen DolmetscherIn und gehörloser Person über eine bestimmte Gebärde für einen bestimmten Fachausdruck). Das bedeutet wiederum, dass sich Studierende und DolmetscherInnen separat treffen müssen, um das Fachvokabular zu besprechen und sich auf eine Gebärde zu einigen, was einen zusätzlichen Zeitaufwand bedeutet (Interview 55). Diese Strategien können aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass es einen großen Bedarf an Fachwörterbüchern/multimedialen Wörterbüchern zu den verschiedenen Studienbereichen gibt, wie z.B. Psychologie, Mathematik, Sprachwissenschaften oder Biologie etc., wie sie etwa schon in Deutschland existieren, z.B. die Fachwörterbücher LingLex (Linguistik), PLEX (Psychologie) oder TLey (Tischler/Schreiner) vom Institut für Deutsche Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser der Universität Hamburg.⁷⁸ Der

⁷⁷ Ein Angestelltenverhältnis wird jedoch von den GebärdensprachdolmetscherInnen eher skeptisch gesehen (Boesch, Interview), da dies mit einer Verpflichtung eingeht, alle Dolmetschaufträge zu übernehmen, es jedoch sehr vom Thema abhängt, ob ein Auftrag übernommen werden kann (Fachwissen als Voraussetzung für gute Dolmetschleistung). Daher wäre es ihrer Meinung nach sinnvoller, eine Dolmetschzentrale an der Universität einzuführen, die die Organisation von DolmetscherInnen übernimmt.

⁷⁸ Fachwörterbücher sind in gedruckter Form, als CD-Rom und teilweise auch online frei zugänglich: www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/PLEX/Start.htm
www.sign-lang.uni-hamburg.de/HLEX/Start.htm

VÖGS und der ÖGLB arbeiten aktiv im Rahmen der Kommission Gebärdensprache (in Zusammenarbeit mit dem Forschungszentrum für Gebärdensprache und Gehörlosenkommunikation an der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt) an der Sammlung von Fachvokabellisten. Die Arbeitsgruppe für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur am Institut für Translationswissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz hat bisher das „IT-Fachgebärdenlexikon SignLex: Lexikon der IT-Grundbegriffe Deutsch – ÖGS“ und „SignLex: Arbeit und Soziales“ (DVD zu den Themenbereichen Arbeit und Soziales) herausgegeben. In Kooperation mit dem VÖGS, dem ÖGLB und der Universität Klagenfurt wird derzeit an der Standardisierung von Fachvokabular verschiedener Studienrichtungen erarbeitet. Eine Ausbau solcher Initiativen ist wünschenswert.

Die geringe finanzielle Unterstützung führt dazu, dass sich die Studierenden pro Semester nur eine/n professionelle DolmetscherIn leisten können. Nur wenige der Befragten haben angegeben, professionelle DolmetscherInnen auch bei der Erstzulassung oder bei Sprechstunden mit Lehrenden mitzunehmen. Dies wurde auch von Boesch bestätigt, die aus Erfahrung weiß, dass nur sehr selten professionelle Dolmetschdienste für administrative Wege in Anspruch genommen werden (Boesch, Interview). Aus diesem Grund wenden sich gehörlose Studierende häufig an (mehr oder weniger) gebärdensprachkompetente StudienkollegInnen oder FreundInnen, die für sie dolmetschen.

13.6 Persönliche Assistenz durch andere Studierende

Die Organisatorinnen des Projekts ‚study now‘⁷⁹ haben im SS 2006 eine informelle Bedarfsanalyse unter gehörlosen Studierenden durchgeführt (N = 15), die aufzeigt, dass es einen großen Bedarf an Studienbegleitung gibt (Mitschreiben von Lehrinhalten oder Hilfe bei inhaltlichen Unklarheiten). Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in unserer Erhebung wieder. Prinzipiell stehen den befragten Studierenden verschiedene studienunterstützende Maßnahmen zur Verfügung (Diagramm 44). Ein großer Anteil (37%) stellen studentische Studienbegleitung dar.

⁷⁹ Eine private Initiative zur Förderung gehörloser und schwerhöriger Studierende, durch Organisation von StudienbegleiterInnen (siehe auch Kapitel 13.6)

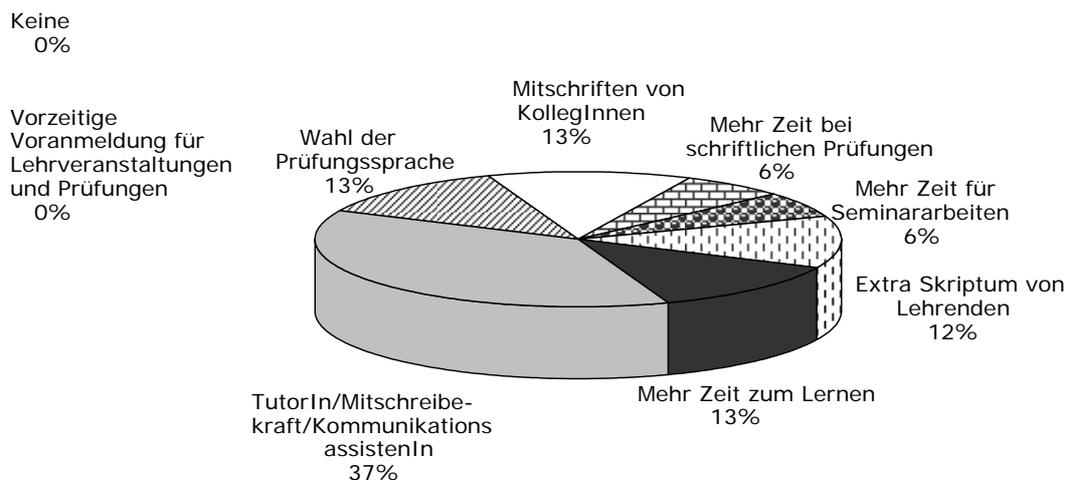


Diagramm 44: Angaben der gehörlosen Studierenden über alle ihnen zur Verfügung stehenden Maßnahmen

Durch Bemühungen des Instituts für Bildungswissenschaft, das einer gehörlosen Studierenden mehr Unterstützung zukommen lassen wollte, wurde im Studienjahr 2004 ein erster Versuch unternommen, ‚Kommunikationsassistent‘ einzuführen. Im Rahmen der verpflichtenden Praxisstunden des Diplomstudiums stellten sich Studierende der Bildungswissenschaft als AssistentInnen zur Verfügung, um gehörlose Studierende in Lehrveranstaltungen zu begleiten, sie zu unterstützen und für sie mitzuschreiben. Das Ziel ist durch so genannte (gebärdensprachkompetente) ‚KommunikationsassistentInnen‘ gehörlosen Studierenden barrierefreien Zugang zu universitärem Wissen zu verschaffen. Das Konzept der Assistenz ist ein älteres Konzept aus der Sonderpädagogik (wie etwa für verhaltensauffällige oder straffällige Jugendliche, Personen mit Körperbehinderung), das am Institut für Bildungswissenschaft aufgegriffen und zusammen mit Lehrenden und der gehörlosen Studierenden nach den Bedürfnissen und Wünschen zugeschnitten wurde (Gstach, Interview). Ein entsprechender Antrag, der 2004 an die Universität gestellt wurde, wurde jedoch abgelehnt (Seifert und Petzl⁸⁰).

Ende 2005 wurde das Projekt neu konzipiert, das Angebot wurde auf schwerhörige Studierende ausgeweitet und läuft nun unter dem Namen ‚study now‘ (Trägerverein ist der VÖGS). Anfänglich hat sich das Projekt nur auf das Institut für Bildungswissenschaft konzentriert, da nur hier verpflichtende Praktika zu absolvieren sind, die ‚study now‘ mit Studierenden versorgen. Mittlerweile konnten durch das Projekt einige hörende Studierende rekrutiert werden, die für gehörlose in Lehrveranstaltungen mitschreiben oder bei ÖGS-

⁸⁰ Interview auf www.univie.ac.at/diversity/php/projektstudynow.html (10. Oktober 2006)

Kompetenz auch als ‚KommunikationsassistentInnen‘ tätig sind (Petzl, Interview). Weiters rekrutiert ‚study now‘ TutorInnen, die ihr fachliches Wissen zur Verfügung stellen (im Idealfall in ÖGS). Während Mitschreibehilfen und TutorInnen klar definierte und wertvolle Aufgabenbereiche zugeschrieben sind, nämlich das Verfassen von Mitschriften in Lehrveranstaltungen bzw. fachliche Betreuung zu leisten, ist der Aufgabenbereich von ‚KommunikationsassistentInnen‘ nicht so klar definierbar und erstreckt sich durch ihre ÖGS-Kompetenz auf die „bedürfnisgerechte Unterstützung im Studienalltag“ (Seifert und Petzl, Email 22. August 2007). Laut ‚study now‘ sind ‚KommunikationsassistentInnen‘ gebärdensprachkompetente Studierende oder Universitäts-AbsolventInnen, die gehörlose Studierende in Lehrveranstaltungen begleiten, mitschreiben, in sämtlichen Kommunikationssituationen „vermittelnd“ zur Seite stehen, inhaltliche Erklärung und Förderung bieten (z.B. Erklärung und Erarbeiten von Fachworten oder Texten), „helfend“ zur Seite stehen und wenn nötig auch so genannte ‚leichte‘ Kommunikationssituationen dolmetschen (wie etwa eine Frage oder kurze Besprechung, Sprechstunde) aber auch ganze Lehrveranstaltungen. D.h. die Tätigkeitsfelder der ‚KommunikationsassistentInnen‘ umfassen verschiedene Bereiche und inkludieren vielfältige, nicht klar eingegrenzte Tätigkeiten. Es ist offensichtlich, dass ihr Rollenverständnis von dem von TutorInnen, FreundInnen, StudienkollegInnen, SozialarbeiterInnen und DolmetscherInnen nicht klar abgrenzbar ist. So wurde z.B. am Institut für Bildungswissenschaft ein möglichst barrierefreier Zugang zu Lehrveranstaltungen dadurch ermöglicht (Gstach, Interview), dass der gehörlosen Studentin ein Team von drei StudienkollegInnen (‚KommunikationsassistentInnen‘) zur Verfügung stand. Diese arbeiteten im Team, wobei eine Person pro Lehrveranstaltung die Mitschrift erstellt hat und die anderen zwei abwechselnd dolmetschten. Ähnliche Systeme haben sich auf anderen Instituten etabliert. Laut den Organisatorinnen von ‚study now‘, Seifert und Petzl (Interview) fungieren ‚KommunikationsassistentInnen‘ nicht offiziell als DolmetscherInnen, praktisch übernehmen sie aber Dolmetschtätigkeiten und werden eingesetzt um – anstelle der teuren, professionellen DolmetscherInnen - ganze Lehrveranstaltungen zu dolmetschen (Gstach, Interview; Interview 52).

Es gibt derzeit ca. 10-14 KommunikationsassistentInnen, die Studierende an der Universität Wien zur Verfügung stehen. Durch den unterschiedlich intensiven Aufwand variiert die Anzahl der aktiven ‚KommunikationsassistentInnen‘ von Semester zu Semester. Auch abhängig vom Fach stehen gehörlosen und schwerhörigen Studierenden unterschiedlich viele AssistentInnen zur Verfügung. Im besten Fall, steht mehr als eine fachspezifische AssistentIn pro gehörlosen Studierenden zur Verfügung, im schlechtesten Fall gar niemand. Die KommunikationsassistentInnen, Mitschreibehilfen und TutorInnen werden von den gehörlosen Studierenden selbst oder von den OrganisatorInnen des Projekts ‚study now‘ organisiert. Für

„study now“ arbeiten sie unbezahlt. Es ist möglich, TutorInnen oder Mitschreibekräfte durch die Ausbildungsbeihilfe des FSW zu bezahlen. Dies aber bedeutet, dass dem/der Studierenden noch weniger Geld für professionelle DolmetscherInnen zur Verfügung steht. Es gibt derzeit kein extra Budget für Studiendienste dieser Art.

Ein Einblick in die Arbeit der ‚KommunikationsassistentInnen‘ und Mitschreibehilfen wurde uns im Rahmen einer Vorlesung eines geisteswissenschaftlichen Instituts gewährt, wo wir eine doppelstündige Vorlesung beobachteten, in der eine gehörlose Studentin von zwei ‚KommunikationsassistentInnen‘ und einer Mitschreibehilfe begleitet und unterstützt wurde. *Die Studierende und die zwei ‚KommunikationsassistentInnen‘ belegen das gleiche Fach, die Mitschreibehilfe ist Studentin einer anderen (geisteswissenschaftlichen) Studienrichtung. Die studentischen Unterstützungskräfte und die gehörlose Studentin platzierten sich in den ersten Reihen des Hörsaals. Die gehörlose Studierende und die Mitschreibehilfe saßen in der zweiten Reihe, wobei letztere die Inhalte der Lehrveranstaltung direkt am Laptop protokollierte. (Die Notizen werden noch am gleichen Tag an die Gehörlose verschickt). Die ‚KommunikationsassistentInnen‘ standen vor der Gehörlosen auf dem Podium neben dem Lehrenden und dolmetschten im ca. 20-Minuten Takt abwechselnd die Lehrveranstaltung - ähnlich wie es professionelle DolmetscherInnen auch machen.*

Das Auftreten und die Arbeit der KommunikationsassistentInnen erweckt für Uninformierte leicht den Eindruck, dass professionelle DolmetscherInnen tätig sind. Sowohl die Studierenden und auch der Lehrende scheinen das Auftreten der ‚KommunikationsassistentInnen‘ schon gewohnt zu sein und fühlten sich offensichtlich nicht gestört. Die zwei KommunikationsassistentInnen haben schon mehrere ÖGS-Kurse besucht und sich eine gute ÖGS-Kompetenz angeeignet, trotzdem wurde sehr deutlich, dass ihnen aus Mangel an entsprechender Ausbildung Dolmetschfertigkeiten fehlten und Inhalte nicht immer adäquat oder richtig in ÖGS übertragen wurden.

Auf die Frage, ob es ‚**KommunikationsassistentInnen**‘ an ihrem Institut gibt, haben drei Studierende mit ‚ja‘ geantwortet, drei Personen verneinen diese Frage und drei Personen ist nicht bekannt, ob es KommunikationsassistentInnen an ihrem/seinem Institut gibt.

Mitschreibehilfen stehen knapp mehr als der Hälfte der befragten Personen zur Verfügung. 5 der 9 Befragten geben an, dass es an ihrem/seinem Institut Mitschreibehilfen gibt (wobei diese nicht immer Studierende vom gleichen Institut sind, sondern Personen, die im Rahmen des Projekts ‚study now‘ organisiert werden).

Auch bei **TutorInnen** ist es ähnlich verteilt: 4 der 9 gehörlosen Befragten stehen keine TutorInnen zur Verfügung. 3 Personen haben Zugang zu TutorInnen und 2 Personen geben keine Antwort auf diese Frage.

Auf die Frage, ob ‚KommunikationsassistentInnen‘, Mitschreibekräfte und TutorInnen hilfreich für ihr Studium wären, sind alle - bis auf zwei Personen, die keine Antwort auf diese Frage gaben - der Meinung, dass KommunikationsassistentInnen hilfreich wären, jedoch mit unterschiedlicher Intensität (Diagramm 45).

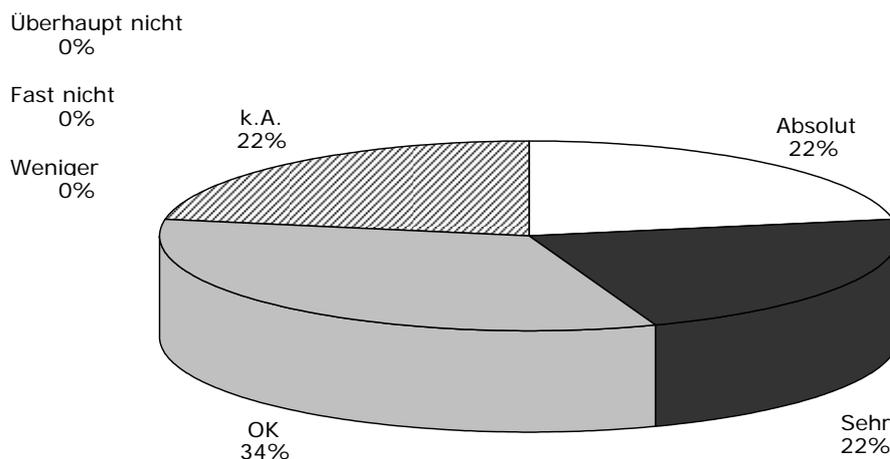


Diagramm 45: Wie hilfreich schätzen gehörlose Studierende KommunikationsassistentInnen ein?

Interessanterweise hat eine Person darauf hingewiesen, dass KommunikationsassistentInnen ein Begriff ist, der Unselbstständigkeit implizieren kann und die Gefahr besteht, dass „negative Einschätzung durch nicht betroffene Personen“ (Fragebogen 8) entstehen kann. D.h. es besteht auch das Bewusstsein, dass durch AssistentInnen die eigene Selbstständigkeit beschnitten werden kann und der/die gehörlose Studierende in eine Art Abhängigkeitsverhältnis gerät. Dies wiederum scheint mit einer Furcht vor Stigmatisierung einherzugehen und den negativen Folgen durch den entstehende Eindruck von Hilflosigkeit und Unselbstständigkeit.

Die Befragten sind mehrheitlich der Meinung, dass Mitschreibehilfen besonders hilfreich wären. 5 Personen geben an, dass sie Mitschreibehilfen als ‚absolut‘ hilfreich sehen, eine Person ist der Meinung, eine solche Hilfe sei ‚sehr hilfreich‘, und zwei Personen stufen diese Hilfe als OK ein. Eine Person macht keine Angaben (Diagramm 46).

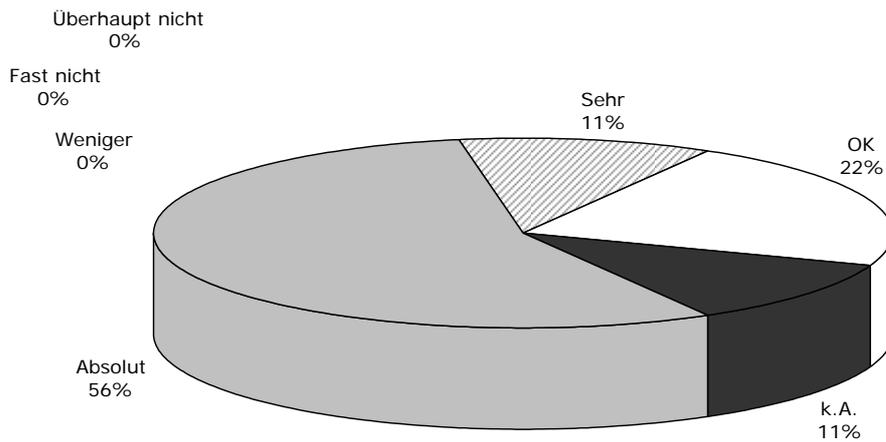


Diagramm 46: Wie hilfreich fänden gehörlose Studierende Mitschreibehilfen?

Auch Studienhilfe durch TutorInnen fänden die befragten Studierenden sehr hilfreich. Drei Personen würden eine solche Hilfe als ‚absolut‘ hilfreich einstufen und jeweils zwei Personen als ‚sehr hilfreich‘ bzw. OK. 2 Person geben keine Antwort (Diagramm 47).

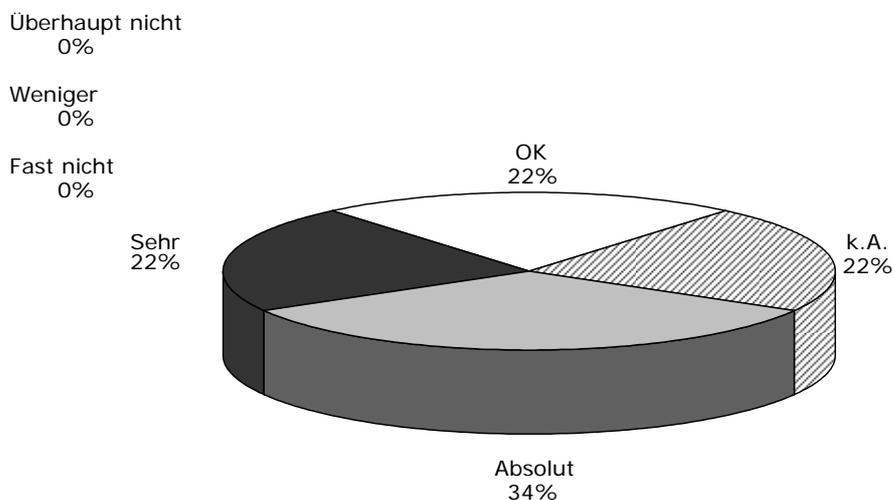


Diagramm 47: Wie hilfreich fänden gehörlose Studierende TutorInnen?

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Hilfen im Studium für gehörlose Studierende von besonderer Notwendigkeit sind. Wie oben beschrieben, haben die meisten gehörlosen Studierenden Schwierigkeiten, Zugang zu Informationen zu erhalten und durch die knappen finanziellen Unterstützungen und die dadurch resultierenden begrenzten Dolmetschdienste

auch erschwerten Zugang zu Wissen und Inhalten von Lehrveranstaltungen (vgl. Wroblewski et al. 2007). Der folgende Bericht einer Studentin über ihre Studienanfangszeit zeigt dies deutlich auf und ist durchaus nicht als Einzelfall zu sehen (Interview 51).

Die Studentin begann vor einigen Jahren ihr Studium an einem geisteswissenschaftlichen Institut. Am Anfang ihres Studiums war ihr Informationsdefizit sehr groß und sie ist auf viele kommunikative Barrieren gestoßen, wodurch sie viel an Zeit verloren hat und im Vergleich zu ihren hörenden KollegInnen im Studium stark zurückgefallen ist. Zu ihrem Glück gab es an ihrem Institut eine hörende Studienkollegin, die ÖGS gelernt hatte und die sie bei inhaltlichen Schwierigkeiten oder administrativen Wegen unterstützen konnte. Durch die kollegiale Unterstützung in ÖGS war es ihr möglich, die Inhalte besser zu verstehen und bessere Lernerfolge zu erzielen. Ihre Erfahrung lässt diese Studierende zu dem Schluss kommen, dass sie „Unterstützung in Gebärdensprache braucht, um mehr zu verstehen und um im Studium weiterzukommen.“ (Interview 51).

Fast alle Studierenden haben in der Umfrage angegeben, dass sie auf die Unterstützung von Mitschreibehilfen, TutorInnen und KommunikationsassistentInnen zurückgreifen, die Anzahl zur Verfügung stehender personeller Unterstützung variiert jedoch stark und ist von Studienfach zu Studienfach unterschiedlich.

Die derzeitige universitäre Landschaft bietet keine geregelte Organisation von Studienbegleitungen und Mitschreibehilfen an. Die personellen Studienunterstützungen müssen von den Studierenden entweder selbst gefunden werden oder werden im Rahmen des Projekts 'study now' rekrutiert. Im Rahmen der derzeitigen Möglichkeiten können die Studierenden in vielen Fällen (abhängig von der Studienrichtung) auf die folgenden personellen Unterstützungen zurückgreifen: Mitschreibekraft, TutorIn, KommunikationsassistentIn. Die Begleitpersonen und Mitschreibekräfte werden jedoch aus keinem eigenem Budget bezahlt, sie machen ihre Arbeit entweder auf freiwilliger Basis, im Rahmen der verpflichtenden Praktika am Institut für Bildungswissenschaft, werden von den gehörlosen Studierenden aus Mitteln ihres Budgets der Ausbildungsbeihilfe bezahlt (laut 'study now' und VÖGS zwischen 10 und 15 €/Stunde) oder es lässt sich sonst eine andere Vereinbarung ausmachen, wie die Bezahlung durch Naturalien (z. B. Skripten) oder Tauschgeschäfte (Gebärdensprachunterricht gegen Mitschriften). Regelungen und Tauschgeschäfte dieser Art sind kurzfristig eine mögliche Alternative, aber längerfristig keine befriedigende Lösung, wie auch Ilona Seifert, Organisatorin von 'study now' (Interview) betont. 'study now' gehen davon aus, dass wenn Studierende 8 Lehrveranstaltungen (jeweils 1, 5 Stunden) in der Woche besuchen, zu der jeweils 1, 5 Stunden für Nachbesprechung und Erklärungen hinzukommen, sich eine Wochenstundenanzahl von 24 Stunden ergibt (3 Stunden x 8). Werden diese Wochenstunden mit dem üblichen Stundensatz von 10 €

multipliziert kommt man auf einen Betrag von 240 €/Woche. Im Studienjahr beträgt dies, so rechnet ‚study now‘ vor (E-Mail), 7680 € für Studienbegleitung pro Person und Semester. Das entspricht dem was britischen gehörlosen Studierenden zur Verfügung steht.

Auch problematisch ist, dass die personellen Studienunterstützungen keine Schulungen oder Erfahrungen mitbringen müssen, um für gehörlose Studierende in Lehrveranstaltungen mitzuschreiben, sie in Lehrveranstaltungen zu begleiten oder sogar zu dolmetschen.

Auf Grund der Hörbehinderung ist der Zugang zu schriftlichen Unterlagen (dies inkludiert Skripten und Bücher) für gehörlose Studierende essentiell. Laut den Antworten der Studierenden stehen nur knapp über der Hälfte der Studierenden Mitschreibehilfen für Lehrveranstaltungen zur Verfügung. Vor allem in Lehrveranstaltungen, für die es kein Skriptum gibt bzw. wenn mündlich präsentierte Inhalte nicht im Skriptum stehen, sind Mitschriften für gehörlose Studierende eine wichtige Ressource. Auch wenn die Inhalte durch DolmetscherInnen zugänglich sind und verstanden werden können, muss das dargebrachte Wissen in schriftlicher Form zugänglich sein. Seifert (Interview) weist darauf hin, dass DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen sehr wichtig seien, jedoch nicht ausreichen. Mitschriften sind für hörende und gehörlose Studierende zum Lernen unentbehrlich. Einem/r DolmetscherIn zuzuschauen und gleichzeitig Notizen zu machen ist nur bedingt möglich, da beide Tätigkeiten vom visuellen Kanal Gebrauch machen.

„Auch wenn er ganz vorne sitzt, kann er möglicherweise der Vorlesung solange folgen, wie die Konzentration es ihm erlaubt. Allerdings wird er sich keine Notizen machen können, da er sonst immer einen Teil des Vortrags verpasst.“
(Hollenweger 2004:4)

Daher sind Studierende in vielen Fällen häufig auf die Hilfe und die Mitschriften ihrer KollegInnen angewiesen oder suchen über das Projekt ‚study now‘ eine Mitschreibehilfe.

Die starke Notwendigkeit an Mitschreibehilfen ist auch in der Studie von Cremer (1991) erkennbar. Über 99% der Befragten in Cremers Untersuchung (1991) halten Hilfen im Studium für notwendig, wobei der Bedarf an Mitschreibekräften am deutlichsten hervorgehoben wurde.

Laut Seifert vom Projekt ‚study now‘ ist es von Fakultät zu Fakultät unterschiedlich, aber durchaus üblich, dass Gehörlose für Mitschriften bezahlen. Die Mitschrift einer Lehrveranstaltung kostet zwischen 10 und 15 €/Stunde - Beträge, die auch von ‚study now‘ als Richtwerte für ‚KommunikationsassistentInnen‘ oder Mitschreibehilfen vorgeschlagen werden. Dies inkludiert eine Kopie der Mitschrift und eine Nachbesprechung. Dieser Betrag kann vom Budget der Ausbildungsbeihilfe des FSW bezahlt werden, was jedoch wiederum bedeutet, dass Gehörlosen weniger Budget für professionelle DolmetscherInnen zur Verfügung stehen.

Im Rahmen von 'study now' stehen den Studierenden ein Pool von Studierenden und AbsolventInnen zur Verfügung, die Lehrveranstaltungen mitschreiben (Seifert und Petzl, Email 27.8. 2007). Petzl vom Projekt 'study now' (Interview) weist jedoch darauf hin, dass handgeschriebene Mitschriften von Mitstudierenden manchmal sehr unverständlich und unleserlich sind oder auch zu wenig Inhalt beinhalten. Derzeit müssen Mitschreibehilfen keine Voraussetzung mitbringen und auch keine Schulung absolvieren. Doch auch das Mitschreiben in Lehrveranstaltungen muss erst gelernt werden, um es brauchbar und verwendbar zu machen für gehörlose Studierende, wie auch andere behinderte Studierende, die auf Grund einer körperlichen Einschränkung nicht mitschreiben können. Hillert (2004) fordert daher, dass Mitschreibekräfte grundlegende Qualitäten mitbringen bzw. entsprechend ausgebildet werden müssen. Dazu gehören fachliche Kompetenzen (über Studienfach, wissenschaftliches Arbeiten, Lernsysteme), Beherrschung der akademische Wissenschaftssprache, pädagogische Kompetenzen (Stärken und Defizite der/des Klienten/Klientin kennen); soziale Kompetenzen (kontaktfreudig und keine Angst vor dem 'anders' sein); soziologisches Wissen (Wissen über Gehörlosengemeinschaft und Problematik für Gehörlose an Universitäten) und Gebärdensprachkompetenzen. Einige Universitäten zeigen vorbildlich, dass die Schulung von Mitschreibekräften die Qualität der Mitschriften hebt und auch als Voraussetzung für diese Tätigkeit gesehen wird, z.B. gibt es am National Technical Institute for the Deaf (Rochester Institute of Technology) seit 1969 Mitschreibehilfen für Studierende. Auf Grund der unbefriedigenden Qualität der Mitschriften wurden bereits 1974 Trainingsprogramme für Mitschreibekräfte eingeführt (Hurwitz 1991), die es bis heute gibt. Außerdem wäre es sehr sinnvoll, Mitschreibekräfte aus verschiedenen Studienrichtungen zu schulen, da fachliches Wissen Voraussetzung für eine brauchbare Mitschrift ist (so ist es z. B. schwer möglich für eine/n Publizistikstudierende/n in einem Aufbauseminar zur organischen Chemie mitzuschreiben, ohne die Grundkenntnisse und Begriffe zu kennen).

Nur wenigen gehörlosen Studierende stehen Tutorien zur Verfügung (3 von 7, die diese Frage beantwortet haben). Durch das hohe Niveau wissenschaftlicher Texte und die komplexe Semantik fachlicher Begriffe und die limitierten Möglichkeiten sich mit KollegInnen auszutauschen oder Inhalte zu klären ist es für Gehörlose häufig schwer, die Inhalte zu erfassen und die Bedeutung zu erkennen. Auch unsere Erhebung macht deutlich, dass es einen Bedarf an Tutorien und fachlicher Unterstützung gibt. An der Universität Wien gibt es für zahlreiche Vorlesungen und Seminare begleitende Tutorien, die jedoch nur in deutscher Lautsprache abgehalten werden und somit nicht für gehörlose Studierende zugänglich sind. Klärung von fachlichen Fragen von Sachinhalten ist jedoch nicht nur für hörende, sondern auch für gehörlose Studierende bedeutend und fordert ein erweitertes Angebot in ÖGS.

Auch die Wissenschaftssprache an der Universität ist für viele Gehörlose - wie auch Hörende - anfangs problematisch und undurchsichtig. Wie schon ausführlich besprochen ist die deutsche Lautsprache für die meisten Gehörlosen eine Zweitsprache, was sich sowohl in ihrer Aktiv- als auch Passivkompetenz zeigt. Das Lesen wissenschaftlicher Texte und das wissenschaftliche Schreiben muss gelernt werden, egal ob hörend oder gehörlos. Für gehörlose Studierende ist es eine besondere Herausforderung, was von mehreren Lehrenden angemerkt wurde. Einführungen in das Schreiben und Lesen von wissenschaftlichen Texten mit Erklärung von allgemeinen Fachbegriffen und der interne Aufbau von Texten und Satzstrukturen würde den Zugang zu den Inhalten erleichtern und auch ein erfolgreiches Studieren ermöglichen. Viele US amerikanische Universitäten bieten ihren Studierenden Hilfestellung beim Verfassen von wissenschaftlichen Texten an. So gibt es z.B. an der Purdue University ein Writing Lab, sowohl online als auch real Schreibtutorien, Tipps zum akademischen Schreiben, Einteltutorien oder Hilfe für englischsprachige Studierende sowie Studierende, deren Erstsprache nicht Englisch ist⁸¹. Auch an der Gallaudet University gibt es „English works! - English Tutoring and Writing Center“, das den Studierenden an der Universität hilft, ihre (akademischen) Schreibkompetenzen zu verbessern, indem es Tutorien, online Tipps zur Grammatik und Verfassen von wissenschaftlichen Texten, Gruppendiskussionen etc. anbietet. Während diese Art von Unterstützung an amerikanischen Universitäten Standard ist, bieten europäische Universitäten nur vereinzelt dieses Service an, wie etwa an der TU Berlin, wo für gehörlose Studierende das Angebot besteht, Sprechstunden von gehörlosen TutorInnen zu besuchen.⁸²

13.6.1 Conclusio: Persönliche Assistenz durch andere Studierende

Der Bedarf an gedolmetschten Lehrveranstaltungen ist sehr hoch. Die Bestellung von professionellen DolmetscherInnen ist jedoch sehr kostspielig, und daher suchen Studierende nach alternativen Wegen. Aus diesem Grund hat sich in den letzten Jahren das Konzept der so genannten ‚KommunikationsassistentInnen‘ etabliert, die als eine kostengünstigere und leichter zugängliche Alternative zu DolmetscherInnen angesehen werden kann. Der Begriff KommunikationsassistentIn ist insofern schwierig, als die Arbeitsfelder und Rollendefinitionen schwammig sind. Der Begriff ‚Assistenz‘ wird häufig mit Personen in Verbindung gebracht, die auf Grund einer (körperlichen) Behinderung Hilfe für alltägliche Handlungen (Nahrungsaufnahme, Körperhygiene, Mobilität) brauchen. Assistenz bedeutet, einer Person bei einer Handlung behilflich zu sein, wenn diese es aus eigener Kraft nicht schafft (z.B. persönliche Assistenz) oder begleitende Unterstützung braucht (z.B. auch

⁸¹ <http://owl.english.purdue.edu/writinglab>

⁸² www2.tu-berlin.de/zuv/asb/sozial/studbeh.html (20. März 2007)

ArbeitsassistentIn). Auch der Begriff Kommunikation ist ein weit reichender Begriff, der je nach Bedarf auf viele Lebenssituationen zutrifft (Einkaufen, zum Arzt gehen, im Restaurant bestellen etc.). Gehörlose sind nachweisbar selbstständige Menschen, die auch ohne AssistentInnen einkaufen oder bestellen können. Wenn man das Wort ‚KommunikationsassistentIn‘ daher enger betrachtet, so müsste das heißen, dass Gehörlosen bei der Kommunikation mit anderen Menschen assistiert wird und sie dabei unterstützt werden, ihre Gedanken und Fragen in Lautsprache zu artikulieren. Das ist natürlich nicht der Fall, viel mehr vermitteln ‚KommunikationsassistentInnen‘ zwischen Sprachen und Personen und nehmen somit häufig die Rolle eines/r DolmetscherIn ein. Während Mitschreibkräfte und TutorInnen hilfreich und notwendig sind und deren Einsatz (z.B. durch das Projekt ‘study now’) unterstützt und gefördert werden muss, ist der Begriff und die Arbeitstätigkeit der ‚KommunikationsassistentInnen‘ nicht unproblematisch. Aus Mangel an Alternativen werden diese von Studierenden durchaus als hilfreich angesehen. Die unprofessionellen Dolmetschtätigkeiten dieser AssistentInnen werfen jedoch einige ernsthafte Fragen auf, was auch von den OrganisatorInnen von ‘study now’ (Interview) und einigen Studierenden (Fragebogen) erkannt wird. Diese kritischen vier Fragen sollen nun diskutiert werden:

1. LaiendolmetscherInnen

‚KommunikationsassistentInnen‘ sind KEINE geprüften DolmetscherInnen. Die meisten haben ÖGS innerhalb eines Sprachkurses erlernt (oder sind erst dabei diese zu erlernen) und ihre Sprachkompetenz kann daher nicht mit Dolmetschkompetenz gleichgesetzt werden, wie sie etwa im Rahmen einer Dolmetschausbildung erlernt werden kann. Ein universitäres Studium zum/r DolmetscherIn oder ÜbersetzerIn dauert durchschnittlich 5 Jahre, in denen neben sprachlichen Fertigkeiten auch Übersetzungs- und Dolmetschtechniken erlernt werden. Seit dem WS 2002/2003 gibt es an der Universität Graz ein eigenes Diplomstudium zum/zur GebärdensprachdolmetscherIn und auch in Linz wird eine 3-jährige Fachausbildung Gebärdensprachdolmetschen (GESDO) angeboten⁸³. Das Dolmetschen von Lehrinhalten und Besprechungen ist eine heikle Aufgabe, die viel Verantwortung mit sich bringt. Durch fehlende Dolmetschfertigkeiten einer Person können viele Inhalte verloren gehen oder falsch gedolmetscht werden. Bei LaiendolmetscherInnen ist die Fehlerquote sehr hoch und eine adäquate, sinnvolle und umfassende Dolmetschung in ÖGS – sowie in jeder Sprache – sehr fraglich (vgl. Literatur zum Dolmetschen: Frishberg, 1990, Amann, 1995, Humphrey 1995; Solow 1999, Harrington 2001, Pöchhacker 2000 und 2004, Cokely 1995, Grbic 1998 und 2002). Die Notwendigkeit von Dolmetschdiensten ist jedoch so groß, dass Gehörlose gerne über diesen Mangel hinwegsehen:

⁸³ www-gewi.uni-graz.at/uedo/signhome/index.html; www.gesdo.at

„Auch wenn Kommunikationsassistent nicht vom Fach ist oder nicht so gut gebärden kann, ist es doch besser als gar nichts zu verstehen.“ (Interview 55)

Eine gehörlose Frau berichtet aus ihrem Studienalltag (Interview 51), dass sie durch die geringe finanzielle Förderung auch ‚KommunikationsassistentInnen‘ als DolmetscherInnen akzeptiert, auch wenn es zu Schwierigkeiten kommen kann und ‚KommunikationsassistentInnen‘ nicht immer richtig dolmetschen.

Auch wenn es sich ‚nur‘ um das Dolmetschen einer Frage oder einer kurzen Besprechung handelt, was im Verständnis vieler Personen in den verantwortlichen Stellen und an der Universität als ein ‚leichter‘ Dolmetscheinsatz kategorisiert wird, stoßen Unausgebildete häufig auf Grenzen ihrer Dolmetschfähigkeiten. Laut Boesch (Interview) ist jeder Dolmetscheinsatz unterschiedlich herausfordernd (unterschiedliches sprachliches Niveau, Setting, Inhalt, etc.) und kann daher auch nicht in Schwierigkeitsstufen oder Kategorien eingeteilt werden (z.B. ‚leichte‘ oder ‚schwere‘ Dolmetscheinsätze). Der Verlauf eines Dolmetschauftrags ist nicht voraussehbar und daher lehnt der ÖGSDV ein Modell, das Dolmetscheinsätze in Schwierigkeitsstufen einteilt, strikt ab. Unabhängig in welcher Situation gedolmetscht wird, der/die AuftraggeberIn und der/die GesprächspartnerIn sollten sich darauf verlassen können, dass ausgebildete DolmetscherInnen Gespräche dolmetschen und Inhalte auch richtig und adäquat vermittelt werden. Dies kann nicht von unausgebildeten LaiendolmetscherInnen erbracht werden.

2. ‚KommunikationsassistentInnen‘ als HelferInnen und DolmetscherInnen:

Vor der Gründung des Österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verbands (ÖGSDV) im Jahr 1998 und der damit verbundenen Professionalisierung des Berufes der DolmetscherInnen, war die Grenze zwischen SozialarbeiterIn und DolmetscherIn sehr verschwommen. Der vom ÖGSDV entwickelte Ehrenkodex für ÖGS-DolmetscherInnen, an den sich alle geprüften DolmetscherInnen halten müssen, legt klar fest, welchen Arbeitsauftrag DolmetscherInnen haben, welche Aufgaben und Pflichten sie erfüllen müssen (z.B. Verschwiegenheit) und welche Tätigkeiten nicht zum Arbeitsfeld gehören. KommunikationsassistentInnen ist durch die fehlende Ausbildung oft nicht bewusst, was Dolmetschen eigentlich bedeutet, und sie sind auch nicht an den Ehrenkodex gebunden. Die Grenzen zwischen FreundIn, StudienkollegIn und DolmetscherIn bzw. Freundschaft, Hilfsbereitschaft und professioneller Arbeit sind verschwommen und professionelle Arbeit kann nicht gewährleistet werden (vgl. Lane 1994). Ein/e Studierende/r hat diesbezüglich im Fragebogen auch darauf hingewiesen, dass KommunikationsassistentInnen Unselbstständigkeit hervorrufen können. Der ÖGSDV grenzt sich klar von dem Konzept der ‚KommunikationsassistentInnen‘ ab, versucht aber zumindest im Rahmen eines Praktikums

Personen in Ausbildung zu begleiten und unter Anleitung dolmetschen zu lassen (Boesch, Interview).

3. Beschränkungen des derzeitigen Systems

Laut den Erfahrungen eines Lehrenden am Institut für Bildungswissenschaft kann ein System, das auf die Unterstützung und Hilfe von hörenden, gebärdensprachkompetenten Mitstudierenden basiert, nur funktionieren, wenn es nur eine geringe Anzahl an gehörlosen Studierenden gibt. Das System ist jedoch erschwert durchführbar, sobald es von mehreren Studierenden in Anspruch genommen wird. Basierend auf den Erfahrungen am Institut für Bildungswissenschaft und dem Projekt 'study now' ist die Begleitung einer gehörlosen Person sehr zeitintensiv und es braucht mehrere hörende Studierende, die jede Woche mehrere Stunden zur Verfügung stehen. Dies bedeutet, dass auch dementsprechend viele hörende und gebärdensprachkompetente StudentInnen zur Verfügung stehen müssten, die im Rahmen des Praktikums am Institut für Bildungswissenschaft geringfügig bezahlt oder auch unentgeltlich gehörlose Studierende begleiten. Dies wiederum wirft die Frage auf, ob es an der Universität genügend Personen gibt, die diese Aufgabe übernehmen können. Die größte Einschränkung ist allerdings die Qualität eines solchen Systems, da keine dieser Personen eine entsprechende Schulung oder Ausbildung hat und auch die Dolmetschtätigkeiten sehr differenziert angeschaut werden müssen.

4. Recht auf professionelle DolmetscherInnen

Neben den fachlich nicht vorhandenen Kompetenzen von ‚KommunikationsassistentInnen‘ weist Boesch auch auf ein weiteres Problem hin: Die Dankbarkeit von Gehörlosen gegenüber den Personen, die ihnen wenigstens ein paar Inhalte mittels ÖGS zugänglich machen können, „verstellt oft Blick auf das Recht und den Wunsch nach professionellen DolmetscherInnen“. Boesch ist der Meinung, dass durch KommunikationsassistentInnen das jetzige System gefüttert wird, anstatt für ein höheres Dolmetschbudget zu kämpfen:

„Das geringe Dolmetschbudget führt dazu, dass gehörlose StudentInnen auch nicht qualifizierte Dolmetscherinnen in Anspruch nehmen, führt aber natürlich auch dazu, dass das System eh gut erhalten bleibt. Also, wir [ÖGSDV] meinen nicht andere Wege zu suchen, damit ein Studium machbar ist, sondern sagen ein Studium mit so wenig Dolmetschmöglichkeit ist nicht machbar. Und Ziel muss es sein die Erhöhung des Budgets massiv einzufordern und nicht andere Ersatzsysteme unterstützen. Dafür wäre zu kämpfen“. (Boesch, Interview)

Es ist nachvollziehbar, dass gehörlose Studierende die Möglichkeit wählen in jeder Lehrveranstaltung eine oder mehrere Personen zur Verfügung stehen zu haben, die bezahlbar sind, und somit wenigstens Teile von allen Lehrveranstaltungen mitzubekommen, als professionelle DolmetscherInnen für eine Lehrveranstaltung zu beauftragen, womit nahezu das ganze Dolmetschbudget aufgebraucht ist. Katzmayer ist überzeugt, dass

Studierende sicherlich DolmetscherInnen buchen würden, wenn genug Geld vorhanden wäre. Solange das Budget jedoch beschränkt ist, sehen es viele Studierende, so Katzmayr, als effizienter und ökonomischer an, das vorhandene Budget für Studienbegleitungen auszugeben und nicht für DolmetscherInnen. Weil: „Gehörlose Studierende denken nicht in Geld, sondern in Stunden“ (Katzmayr, Interview). Daher werden ‚KommunikationsassistentInnen‘, so Katzmayr von VÖGS, als eine hilfreiche Alternative gesehen. Es ist jedoch fraglich, ob dieses System einer universitären Ausbildung gerecht werden kann.

Auch in Deutschland stehen gehörlosen Studierenden StudienbegleiterInnen zur Verfügung, deren Qualifikation und Kompetenzbereiche ebenfalls nicht klar sind (Hillert 2004). Gefordert werden daher ausgebildete Mitschreibehilfen, die fachlich kompetent sind und über die Fähigkeit verfügen, eine brauchbare Mitschrift zu erstellen. Personen, die Live-Mitschriften erstellen (computergestützt), und Personen, die gehörlosen Studierenden über Schwierigkeiten helfen, inhaltliche Fragen klären und den Lehrstoff besprechen. Hillert (2004) sieht eine Möglichkeit, Ausbildung für StudienbegleiterInnen einzuführen, in der Umstrukturierung der deutschen Hochschulen (Bachelor System). Die österreichischen Hochschulen sind in einer ähnlichen Situation, die viel Änderungen mit sich bringt und eine einmalige Gelegenheit bietet, Gehörlosenpädagogik und Gebärdensprachforschung an der Universität Wien zu etablieren.

13.7 Nicht-personelle Unterstützungen und Maßnahmen für gehörlose Studierende

Neben den personellen Unterstützungen stehen gehörlosen Studierenden an der Universität auch nicht personelle Unterstützungen zur Verfügung, die im folgenden beschrieben werden.

13.7.1 Schriftliche Unterlagen

Zwei Personen geben an, zusätzliche Skripten von Lehrenden zu bekommen, zwei geben an, manchmal die Prüfungssprache wählen zu können, zwei erhalten Mitschriften von KollegInnen. Einige der gehörlosen Studierenden erhalten Unterstützung durch zeitliche Begünstigungen: Zwei Personen geben an, beim Lernen mehr Zeit zu erhalten, eine Person gibt an, dass sie bei schriftlichen Prüfungen zusätzlich 10 Minuten erhält, und eine Person bekommt mehr Zeit beim Schreiben von Seminararbeiten zugesprochen.

Fast allen Studierenden stehen Skripten der Lehrveranstaltungen und die Mitschriften ihrer StudienkollegInnen (selbst organisiert oder durch das Projekt ‚study now‘) zur Verfügung. 8 Studierende geben an sowohl Skripten als auch Mitschriften von StudienkollegInnen zu

bekommen. Drei gehörlose Studierende bekommen zusätzliche Unterlagen von den unterrichtenden Lehrenden (Diagramm 48).

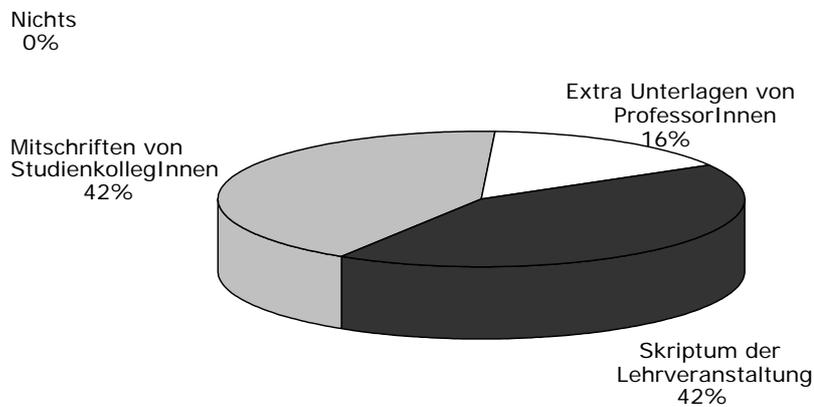


Diagramm 48: Angaben der gehörlosen Studierenden über die Verfügbarkeit von schriftlichen Unterlagen

Über die Hälfte der befragten Personen (5 von 9) bitten Lehrende um zusätzliche schriftliche Informationen und Unterlagen. Drei von 9 der Befragten fragen üblicherweise nicht nach weiteren schriftlichen Dokumenten. Eine Person enthält sich einer Antwort (Diagramm 49).

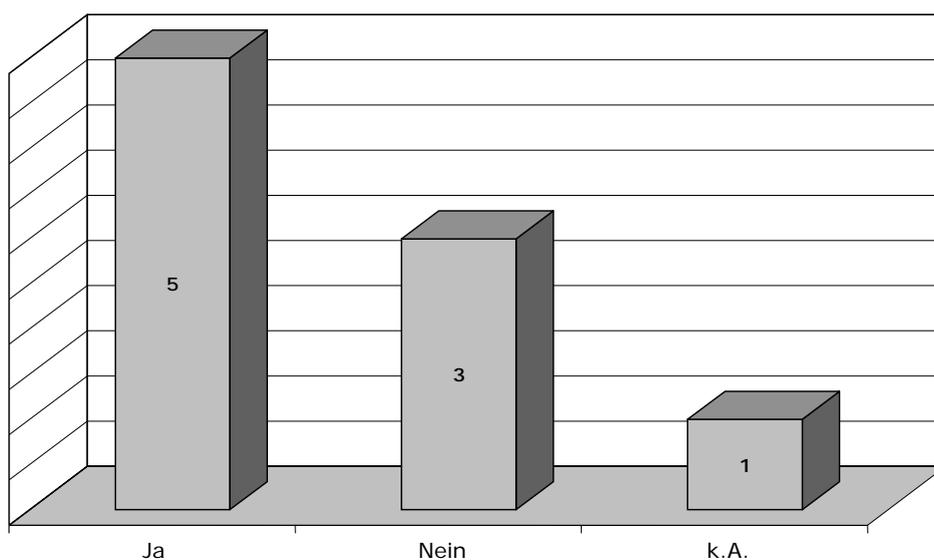


Diagramm 49: Gehörlose Studierenden bitten Lehrende um zusätzliche schriftliche Unterlagen

Bei Bedarf bekommen 50% der Studierenden ein extra Skriptum bzw. mehr schriftliche Unterlagen oder Folien von ihren Lehrenden. Die anderen jedoch nicht. Begründet wird die Verweigerung von zusätzlichen Unterlagen in zwei Fällen durch die Lehrveranstaltungs-LeiterInnen damit, dass dies den anderen Studierenden gegenüber ungerecht bzw. es nicht erlaubt sei. D.h. es besteht offenbar die Meinung, dass gehörlose Studierende bevorzugt würden, wenn sie extra Unterlagen erhalten. Eine Studierende gibt an, dass Lehrende Bücherempfehlungen machen, was das Verstehen des Inhalts erleichtern soll.

Wenn es für eine Lehrveranstaltung kein Skriptum gibt, dann sind die meisten der befragten Personen auf die Unterstützung ihrer StudienkollegInnen angewiesen. Sie bitten entweder StudienkollegInnen für sie mitzuschreiben (5), kopieren die Mitschriften der StudienkollegInnen (5) oder organisieren sich Mitschreibehilfen (über 'study now') (2). 5 der Befragten bitten den/die Lehrende/n um Unterlagen und zwei Personen geben an, sich zusätzliche Bücher aus der Bibliothek auszuborgen bzw. den/die Lehrende/n um Buchempfehlungen zu fragen (Diagramm 50).

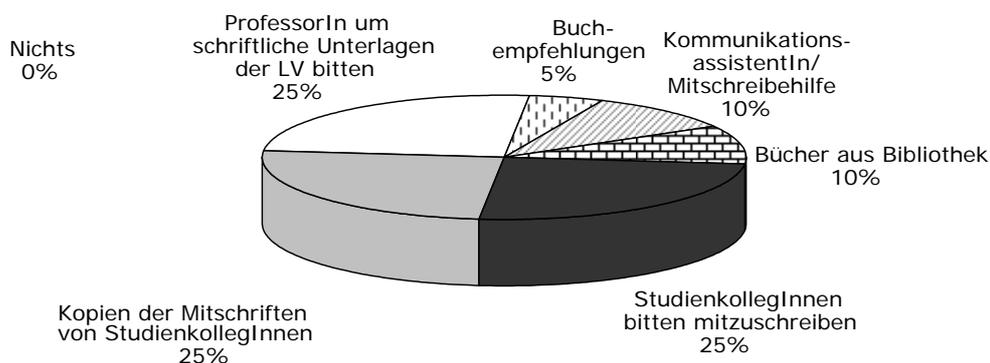


Diagramm 50: Strategien gehörloser Studierender, wenn es kein Skriptum für die Lehrveranstaltungen gibt

Knapp die Hälfte der Studierenden geben an, bei Nachfrage von Lehrenden zusätzliche Unterlagen/Folien/Skripten zu erhalten. Doch nicht allen steht diese Möglichkeit zur Verfügung, und sie erhalten nicht mehr als ihre hörenden KollegInnen oder nur Buchempfehlungen, die helfen die Lehrinhalte selbstständig zu erarbeiten. Als Begründung für diese Praxis wurde von einer befragten gehörlosen Person angegeben, dass es nicht erlaubt sei, extra Unterlagen auszugeben. Anderen Gehörlosen wurden zusätzliche schriftliche Unterlagen verwehrt, da es ungerecht den hörenden StudentInnen gegenüber sei und die gehörlosen nicht bevorzugt behandelt werden soll. Gehörlosen Studierenden bzw. allen Studierenden mit Behinderungen oder chronischen Erkrankungen zusätzliche

schriftliche Unterlagen bei Bedarf zur Verfügung zu stellen und dadurch ein barrierefreieres Lernen zu ermöglichen ist jedoch in keinem Falle eine Bevorzugung, sondern als Ausgleich anzusehen. Es geht hierbei nicht um unfaire Bedingungen, sondern der gehörlosen Person chancengleiche Möglichkeiten zu bieten, die Lehrinhalte zu verstehen und lernen zu können. Internetplattformen, -foren und e-Learning sind eine weitere Möglichkeit, gehörlosen Studierenden Wissenserwerb und Austausch mit anderen Studierenden zu bieten. Immer mehr Institute bieten für ihre Studierenden diese Möglichkeit des Lernens und Informationsaustausches an und stellen Lehrinhalte in Netz bzw. etablieren Foren zu einzelnen Studienrichtungen (z.B. Pädagogik, Jus). D.h. Gehörlose haben oft wenig Kontakt mit ihren hörenden StudienkollegInnen, über Internetforen wird der Kontakt leichter gemacht und Fragen können schnell beantwortet werden. Dies ersetzt jedoch nicht den Einsatz von DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen oder bei Vorträgen, da ein Hochschulstudium nicht ein reines Literaturstudium sein kann. Ein Lehrender eines Instituts der Geisteswissenschaft bringt es auf den Punkt:

„Es sollte mehr Ressourcen für den Gebrauch von Dolmetschern geben, damit diese Studierenden nicht unfreiwillig in ein "virtuelles" Studium abgedrängt werden“. (E-Mailantwort 83).

Daher müssen andere Angebote ermöglicht werden, um den Umgang und Austausch von Wissen zu ermöglichen. Dies inkludiert u.a. Tutorien, Gebärdensprach-Fachlexikon der einzelnen Studienrichtungen, e-Learning/Internetforen. Laut der Studie von Wetzel und Fuchs (1996) haben nur 28% der behinderten und chronisch kranken Studierenden in der vorlesungsfreien Zeit Kontakt zu ihren nicht-behinderten KollegInnen, weitere 28% sind vollständig isoliert. Auch während des Semesters fühlen sich viele Studierende isoliert. 59% der Befragten gaben an, dass sie im Studium ganz auf sich alleine gestellt sind und der Studieninhalt wird sogar von 71% alleine erarbeitet (Wetzel und Fuchs 1996). In anderen Worten, der überwiegenden Mehrheit fehlt es an fachbezogenem Austausch und Diskussionen über den Lehrinhalt bzw. allgemeine soziale Interaktionen. Diese Erfahrungen fanden sich auch deutlich in den Antworten und Kommentaren der von uns befragten Personen

„Diskussionen mitzuverfolgen, die Meinung der anderen SeminarteilnehmerInnen zu erfahren, das hat mir oft gefehlt“. (Interview 12)

Technische Hilfsmittel stehen den gehörlosen Studierenden an der Universität nur wenige zu Verfügung. Die Mehrzahl der Befragten gibt an, dass es keine technischen Hilfsmittel gäbe. Eine Nachfrage bei Raum- und Ressourcenmanagement der Universität Wien (Tutschek, E-Mail) hat ergeben, dass die Räumlichkeiten der Universität Wien (Seminarräume / Aula, Audimax etc) nicht über induktive Höranlagen (oder andere technische Hilfsmittel, wie FM-Anlagen, einer Signalübertragungsanlage) verfügen. Allerdings

„sowohl bei der Errichtung des Hörsaalzentrums im Universitäts-Campus (Eröffnung 2000) als auch bei der Renovierung vom Audimax (weitgehender Abschluss 2006) wurden die zuständigen Architekten nachdrücklich darauf hingewiesen, die Raumakustik besonders zu beachten. Generell wird von unserer Seite bei Renovierung bzw. Erbauung von Unterrichtsräumen auf Berücksichtigung der Raumakustik auf qualitativ hochwertigem Niveau Wert gelegt.“ (Tutschek, E-Mail)

13.7.2 Freie Wahl der Prüfungssprache

Wie in Abschnitt 13.3 beschrieben, sehen gehörlose Studierende die Prüfungssprache Deutsch als eine große Barriere. Viele der Anfragen und/oder Beschwerden an den VÖGS, das ÖH-Referat und den Behindertenbeauftragten beziehen sich auf dieses Thema.

Mehr als die Hälfte der befragten Studierenden (5) können sich die Wahl der Prüfungssprache nicht aussuchen. Eine Person kann sich die Wahl der Prüfungssprache ‚selten‘ aussuchen und zwei ‚immer‘. Eine Person kann diese Frage nicht beantworten, weil sie als Erstsemestrige zum Zeitpunkt der Umfrage noch keine Prüfung abgelegt hat (Diagramm 51).

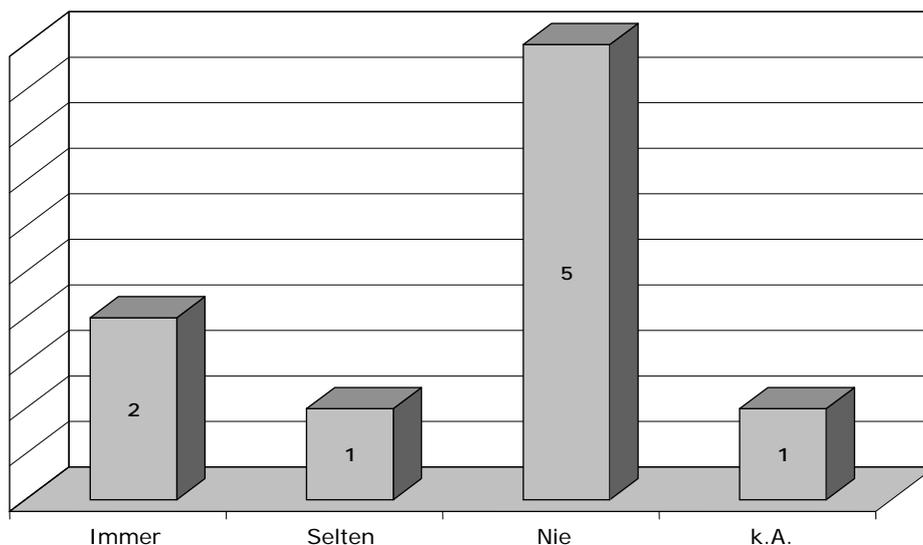


Diagramm 51: Dürfen die gehörlosen Studierenden die Prüfungssprache frei wählen?

Basierend auf den Interviews mit Angehörigen der Universität und Aussagen der gehörlosen Studierenden können wir Begründungen, warum es verwehrt wird die Sprache der Prüfung zu wählen, d.h. auf Wunsch schriftliche Prüfungen mündlich in ÖGS abzulegen, in zwei Kategorien eingeteilt: Zum einen wollen Lehrende verhindern, dass gehörlose Studierende bevorzugt behandelt werden. Zum anderen sind Lehrende der Meinung, dass Gehörlose „keine Analphabeten“ seien und dementsprechend eine schriftliche Prüfung problemlos ablegen können sollten (Interview 53 und Interview 54).

Zwei Drittel der gehörlosen Befragten legen Prüfungen meist schriftlich ab (6). Drei geben an, professionelle DolmetscherInnen zu beauftragen. Eine Person legt Prüfungen mit professioneller DolmetscherIn ab und eine Person verwendet bei Prüfungen auch Pantomime. Eine Person steht erst am Studienanfang und kann daher keine Antwort auf diese Frage geben (Diagramm 52).

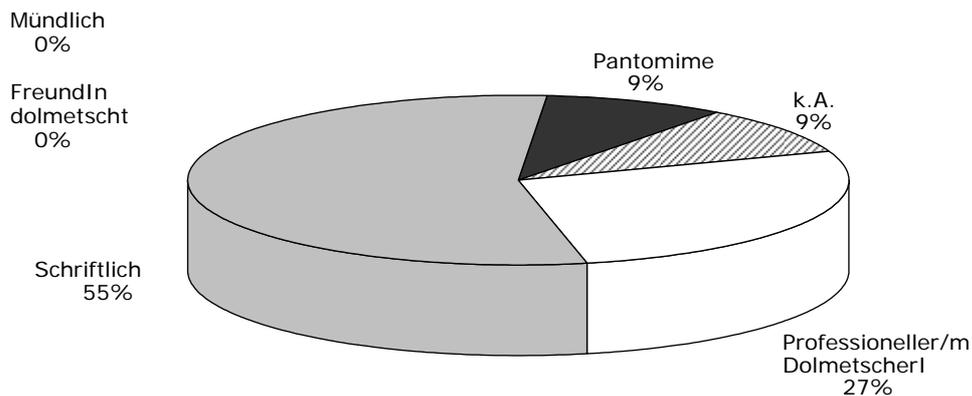


Diagramm 52: Angaben der gehörlosen Studierenden über Modus (schriftlich/mündlich) von abgelegten Prüfungen

Die Zulassung zu einem Hochschulstudium in Österreich setzt voraus, dass die Reifeprüfung bzw. Studienberechtigungsprüfung positiv abgeschlossen wurde. Wie in Modul 1 beschrieben, wird im österreichischen Pflichtschulbereich und auch auf Maturaniveau Gebärdensprache im Unterricht wenig Platz eingeräumt und es kann daher davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der gehörlosen Studierenden stark lautsprachlich geprägt sind. Die Erhebung unter den gehörlosen Studierenden der Universität Wien hat jedoch deutlich ergeben, dass trotz schriftlicher und/oder mündlicher Deutschkompetenzen, die Kommunikation für Gehörlose an der Universität sehr schwierig und der Informations- und Wissenszugang mit vielen Barrieren verbunden ist. Boesch (Interview) weist darauf hin, dass Strategien zum Sprachverstehen oder Überlebensmethoden, die in der Schule angewandt wurden, an der Universität oft nicht mehr funktionieren. Im Gegensatz zur Schule, kommen der Wissensmangel und die Kommunikationsbarrieren an der Universität viel stärker zu tragen, da die Rahmenbedingungen sich ändern und - wie auch jede/r hörende Studierende erfahren muss – Studierende nicht mehr in einem geschützten und vorgegebenen System lernen, sondern für sich und seine/ihre Studienerfolge selbst verantwortlich sind (Boesch, Interview). D.h. die in der Schule erworbenen Deutschkompetenzen reichen häufig nicht aus, um an einer Universität erfolgreich studieren zu können, da sich sowohl das Niveau als auch die Rahmenbedingungen geändert haben.

Für Gehörlose ist die deutsche Lautsprache als Zweitsprache (L2) anzusehen, die zwar erlernt, aber nicht natürlich erworben werden konnte. Es kann daher auch nicht verlangt werden, dass gehörlose Studierende - auch wenn sie die Matura erlangt haben – die gleichen Deutschkompetenzen aufweisen wie Hörende mit Deutsch als L1. Weiters ist es wichtig, zwischen aktiver und passiver Sprachkompetenz zu unterscheiden. Wenn jemand eine Sprache (oder auch Dialekt) versteht und die Inhalte des Gesprochenen verstehen kann, heißt das noch lange nicht, dass er/sie die Sprache auch aktiv fehlerfrei schreiben kann (siehe Analphabetismus).

In §59 des UG 2002 werden die Rechte und Pflichten der Studierenden beschrieben. Darin ist festgehalten, dass „den Studierenden nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen Lernfreiheit zusteht.“ Konkreter werden im § 59 Abs. 1 Z 12 des Universitätsgesetz die Rechte bezüglich Prüfungen geregelt: Behinderte Studierende haben die Möglichkeit, um eine alternative Prüfungsmethode anzufragen, die Rücksicht auf ihre Behinderung nimmt.

"Sie [die Lernfreiheit, Anm.] umfasst insbesondere das Recht, auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden." (§ 59 Abs. 1 Z 12)

Laut Website des Studentpoint⁸⁴ fällt darunter das Ausdehnen der Prüfungszeit bei Studierenden mit motorischer Behinderung, das Ablegen mündlicher statt schriftlicher Prüfungen für sehbehinderte Studierende oder das Ablegen von schriftlichen statt mündlichen Prüfungen für hörbehinderte Studierende. Es gibt jedoch keinen gesetzlichen *Anspruch* auf die Wahl der Prüfungssprache. Die Art der Prüfungsmethode muss immer mit den PrüferInnen abgesprochen werden. Laut Studentpoint ist die Universität immer bemüht, „umfassende Kulanzlösungen“ zu finden und auf die Bedürfnisse der behinderten Studierenden einzugehen. Es wird jedoch empfohlen, frühzeitig mit den Lehrenden, der Studienprogrammleitung, den InstitutsvertreterInnen Kontakt aufzunehmen, um eine Lösung zu finden. Es sei darauf hingewiesen, dass es neben dem Behindertenbeauftragten und dem Referat für Behinderte und chronisch Kranke der ÖH auch FachberaterInnen für blinde Studierende (sowie einen Blindenleseplatz an der Universitätsbibliothek Wien) gibt. Es gibt jedoch keine FachberaterInnen für Gehörlose.

„Es kommt immer wieder vor, dass gehörlose Studierende Fragen inhaltlich richtig beantworten, aber sich grammatikalisch nicht richtig ausgedrückt haben und deshalb schlechtere Noten bekommen.“ (Barbara Hager⁸⁵)

⁸⁴ <http://studentpoint.univie.ac.at/index.php?id=1013>

⁸⁵ www.univie.ac.at/diversity/php/gehoerloser_alltag.html#barrieren

Der Behindertenbeauftragte Schlöndorff weist darauf hin, dass die Wahl der Prüfungsmodalität, wie sie im Rahmen der ‚Lernfreiheit‘ im UG 2000 verankert ist (siehe Kapitel 13.10), nur im Rahmen der Möglichkeiten durchgesetzt, jedoch nicht rechtlich erzwungen werden kann. Sein Eindruck ist, dass Lehrende in diesen Belangen sehr entgegenkommend sind und es diesbezüglich wenig Probleme gibt. Auch laut dem ÖH-Referenten David Wurbäck sind Lehrende sehr kulant bei der Anwendung des Paragraphen zur Lernfreiheit (UG 2002 § 59). Dies scheint jedoch nur zuzutreffen, wenn Studierende eine Anfrage auf Änderung der Prüfungssprache von mündlich auf schriftlich stellen bzw. schriftliche Prüfungen auf Grund einer körperlichen Behinderung oder kurzfristiger körperlicher Gebrechen nicht möglich sind. Entsprechende Anfragen von gehörlosen Studierenden schriftliche Prüfungen mündlich mit ÖGS-DolmetscherInnen ablegen zu dürfen, werden meist negativ beantwortet. Die Erhebung zeigt, dass nur zwei Studierende sich die Prüfungssprache immer aussuchen können, die anderen Betroffenen können sich die Prüfungssprache selten oder nie aussuchen. Die Wahl der Prüfungsmodalität ist sehr abhängig von den ProfessorInnen und daher willkürlich (Katzmayr, Interview). Die Schwierigkeiten mit der (Fremd)sprache Deutsch sind v.a. in Prüfungssituationen belastend. Ein gehörloser Studierender erzählt von einem Fall, wo ein Studierender einer Universität auf Grund seiner schlechten Deutschkenntnisse bei Prüfungen mit Sprachbausteinen arbeitet (Interview 55).

Auch wenn der Lehrstoff gelernt und die Inhalte verstanden wurden, fällt es vielen gehörlosen Studierenden schwer, dies in deutscher Schriftsprache wiederzugeben. Die Unsicherheit in der deutschen Schriftsprache kann das erlernte Wissen negativ beeinflussen und bei den ProfessorInnen einen schlechten Eindruck hinterlassen, d.h. ungrammatikalische Sätze werden möglicherweise mit falschen sachlichen Inhalten gleichgesetzt. Fachliche Wissensabprüfung sollte jedoch für Gehörlose nicht auch noch eine Deutschprüfung darstellen. Dies ist eine zusätzliche Belastung, die vermieden werden könnte, aber von vielen Lehrenden nicht wahrgenommen wird. Die Gründe für die Ablehnung der freien Wahl der Prüfungssprache durch Lehrende sind vielfältig (Interviews mit Lehrenden an der Universität Wien). Zum einen sind mündliche Prüfungen zeitaufwändiger als schriftliche Prüfungen und auch die Art der zwei Prüfungen ist nicht zu vergleichen, zum anderen sehen viele nicht die Notwendigkeit für Gehörlose eine Ausnahme zu machen. Sie argumentieren, dass die meisten Informationen schriftlich zugänglich sind (z. B. Skriptum oder e-Learning Plattform) und daher von den Gehörlosen auch eine schriftliche Wissensüberprüfung verlangt wird. Auch die Meinung, dass gehörlose Studierende keinen Sonderstatus bekommen und nicht „bevorzugt“ behandelt werden sollten, ist sehr weit verbreitet.

Es ist nicht das Ziel, gehörlosen Studierenden Sonderrechte und Sonderbehandlung einzuräumen, sondern es geht um Chancengleichheit im Bildungssystem und um einen Ausgleich der Bildungsbedingungen.

In Deutschland wird Chancengleichheit unter dem Namen ‚Nachteilsausgleich‘, im SGB 9 § 126 geregelt und auch mit dem Gesetz zur Sicherung der Eingliederung Schwerbehinderter in Arbeit, Beruf und Gesellschaft (BGBl IS), sowie dem Gleichstellungsgesetz, welches unter anderem die Anerkennung der Gebärdensprache festsetzt (Art 1 § 6) und dem Hochschulrahmengesetz abgesichert. Diese Gesetze umfassen Vorschriften, die einen *Ausgleich* auf Grund behinderungsbedingter Nachteile oder Mehrfachaufwendungen bestimmen. Im Bereich der Hochschulbildung betrifft dies unter anderem einen Ausgleich bei der Zulassung zum Studium, finanzielle Entschädigung des Mehraufwands, Zeitverlängerung für Hausarbeiten und Klausuren, Einsatz von GebärdensprachdolmetscherInnen, TutorInnen oder Mitschreibekräfte, Änderung der Prüfungsmodalitäten, um Chancengleichheit bei Prüfungen zu ermöglichen, oder Änderung der Prüfungssprache von schriftlich auf mündlich oder umgekehrt⁸⁶.

Im Rahmen der Präsentation der Ergebnisse der Studie ‚Die soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender mit Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2002‘ (Wroblewski und Unger 2003) wurde ein Arbeitskreis zum Thema Methodik und Didaktik universitärer Lehre (‚teaching for all‘) von Volker Schönwiese (Universität Innsbruck) abgehalten. In einer Zusammenfassung des Arbeitskreises wird festgestellt, dass beeinträchtigten Studierenden die Möglichkeit gegeben werden soll, ihre Bedürfnisse zu artikulieren und der/dem Lehrenden mitzuteilen, um das Informationsdefizit zu verringern und die passende Prüfungsmodalität zu klären.⁸⁷ Der Artikulation der eigenen Bedürfnisse sollte Raum gegeben werden. Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass im Universitätsgesetz ausdrücklich steht, dass behinderte Studierende ein Recht auf die Wahl der Prüfungsmodalität haben. Im Rahmen des Arbeitskreises wurde auch darauf hingewiesen, dass es für gesundheitlich beeinträchtigte Studierende hilfreich wäre, von den Lehrenden (barrierefreie) schriftliche Materialien vor der Lehrveranstaltung zu erhalten, um sich besser vorbereiten zu können. Das hat unsere Erhebung auch als einen zentralen Wunsch der gehörlosen Studierenden belegt, da in den meisten Fällen schriftliche Unterlagen der einzige Zugang zu Informationen sind.

Gehörlosen Studierenden ist es ein großes Anliegen, Prüfungen in ihrer Erstsprache abzulegen und dadurch ihre bestmögliche Leistung zu gewährleisten. Das Thema freie Wahl der Prüfungssprache ist spannungsgeladen und Grund für viele Beschwerden von Seiten der

⁸⁶ www.behindertenbeauftragter.uni-wuerzburg.de/hilfestellungen/nachteilsausgleich/, www.best-news.de/?stud_regelungen (28. September 2006)

⁸⁷ <http://archiv.bmbwk.gv.at/medienpool/10774/ergebnisse.pdf>

gehörlosen Studierenden. Auch aus diesem Grund hat der VÖGS zusammen mit dem Diversity Management der Universität Wien, dem Institut für Sprachwissenschaften und dem Behindertenbeauftragten Schlöndorff eine Informationsbroschüre für Lehrende der Universität Wien ausgearbeitet und an alle Angehörigen der Universität Wien verschickt⁸⁸. Sie kann auf der Website des Diversity Managements heruntergeladen werden.

13.8 Doppelbelastung und -leistung

Auf Grund des bestehenden Systems sind gehörlose Studierende (und andere Behindertengruppen an der Universität Wien) immer wieder mit Einschränkungen und Barrieren konfrontiert, die ein zügiges Studieren erschweren (vgl. Wroblewski et al 2007). Sie stehen neben den alltäglichen Schwierigkeiten und Aufgaben eines/einer Studierenden noch weiteren Schwierigkeiten gegenüber, müssen - wie alle StudienanfängerInnen - zum einen das neue System an der Universität kennen lernen (Organisation des Studiums, Prüfungsstress, selbstständig leben), die akademischen Spielregeln erlernen, sich wissenschaftliche Sprache und fachliche Kompetenzen aneignen und sich zum anderen zusätzlich um die Organisation von Informationen und DolmetscherInnen kümmern. Konkret heißt das, dass sie sich um die Bestellung der DolmetscherInnen bemühen, die Finanzierung organisieren, bei Bedarf sich Notizen von anderen Studierenden arrangieren, wenn kein/e DolmetscherIn dolmetscht außerhalb der Lehrveranstaltungen das Versäumte nachlesen und nachlernen und sich die Fachbegriffe aneignen und mit DolmetscherInnen die Gebärden für einzelne Fachbegriffe erarbeiten bzw. von anderen Gehörlosen organisieren (vgl. auch Kammerbauer 2002:123). Hinzu kommen die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache, was bei wissenschaftlichen Texten besonders relevant ist (und auch für hörende Studierende eine Hürde darstellen kann) und die fehlende Kompensationsmöglichkeit durch Austausch mit Mitstudierenden. Fachliche Diskussionen und Austausch ist für gehörlose Studierende auf Grund der Kommunikationsbarrieren schwer zugänglich bzw. ohne DolmetscherIn oft nicht möglich. Viele Studien stellen fest (vgl. Meister 1998; Wetzel und Fuchs 1996; Kern 2002), dass hörbehinderte Studierende einen höheren Aufwand leisten müssen um ihr Studium zu bewältigen und daher benachteiligt sind. In der Studie von Wetzel und Fuchs (1996) wird der Mehraufwand an Arbeit als besondere Zusatzbelastung hervorgehoben (Informationsbeschaffung, Dolmetschorganisation, etc.). Laut ihrer Studie verbringen behinderte und chronisch kranke Studierende durchschnittlich pro Tag 100 Minuten mehr Zeit mit Lernen, Arbeiten und für medizinisch-therapeutische Behandlungen, was sich negativ auf Schlaf, Erholung, Freizeit und Pflege der sozialen Beziehungen auswirkt.

⁸⁸ Der Leitfaden steht auf der Homepage des Diversity Managements zum Download zur Verfügung:: www.univie.ac.at/diversity/php/info_lehrende.html (9. März 2007)

Organisatorische Entlastung könnte durch Beratungs- und Studierendendienst erreicht werden (Hollenweger 2004):

„Da Studierende mit Behinderungen oder einer chronischen Krankheit bereits einen zeitlichen Mehraufwand zur Bewältigung des Studiums benötigen, können solche Leerläufe [durch Beratungsdefizit] leicht zu einer Verzögerung des Studiums führen. Hier wäre es wichtig, eine zentrale Stelle zu haben, welche das spezifische Netzwerk kennt, das Studierenden mit einem Gesundheitsproblem an einer Hochschule weiterhelfen kann. Judith Hollenweger 2004:8)“

Weiters könnte eine Dolmetschzentrale gehörlose Studierende von ihrer Doppelbelastung befreien. Diese Zentrale würde den Studierenden die Koordination und Organisation der DolmetscherInnen abnehmen und eine Anlaufstelle für gehörlose Studierende sein, wo Beratung und allgemeine Hilfestellungen zum Studium in ÖGS geboten werden. Dies setzt natürlich voraus, dass es genügend DolmetscherInnen gibt, die die Inhalte verschiedener Studienfächer dolmetschen können und über angemessenes Fachwissen verfügen.

Wie in den Heidelberger Richtlinien (Schulte 1991) festgestellt wird, sind diese Maßnahmen und Inhalte nur umsetzbar, wenn die Studienhilfen auch organisatorische und finanzielle Basis haben und die Dienste so früh und hörspezifisch wie möglich angeboten werden. „Dem behindertenspezifischen Mehrbedarf muß entsprochen werden“ (Schulte 1991:494).

13.9 Wissen, Sensibilität und Einstellung der Universitätsangehörigen

Lenger (2000:59) weist darauf hin, dass ProfessorInnen und Studierende (in ganz Österreich) wenig Wissen über die Bedeutung von Gehörlosigkeit und die damit verbundenen Kommunikationsprobleme haben, was sich z. B. durch fehlende Unterstützung mittels extra Unterlagen, Unverständnis bezüglich der Forderung nach der Wahl der Prüfungssprache oder das Unwissen über die Kommunikationsbarrieren von Gehörlosen in Lehrveranstaltungen äußert. Diese Erfahrungen haben auch die befragten gehörlosen Studierenden gemacht, die angeben, dass sich Lehrende der Universität Wien nicht über die Schwierigkeiten und Barrieren für gehörlose Studierende bewusst sind.

Ein Studierender erzählt von seinen Erfahrungen mit Lehrenden, und dass er diese in Lehrveranstaltungen immer wieder über die Wichtigkeit von Zugang zu Informationen über den visuellen Kanal, die Wichtigkeit von schriftlichen Unterlagen, die Verwendung von DolmetscherInnen informiert bzw. wenn das Skriptum/Bücher den gesamten Lehrstoff der Lehrveranstaltung nicht beinhalten, bittet er um zusätzliche Unterlagen und/oder Folien. Eine zeitaufwändige, sich wiederholende Tätigkeit, die sich auf das Studieren belastend auswirkt. Eine weitere – heiklere Aufgabe, so dieser Student, – ist es Lehrende über erwünschte Änderungen im Verhalten aufmerksam zu machen (z.B. das Vermeiden mit dem Rücken zu den Studierenden zu sprechen), da diese sich oft angegriffen fühlen (v.a. wenn es auf direkte Art gesagt wird, wie es in der Gehörlosenkultur allgemein üblich ist) (Interview 55).

Mehr als zwei Drittel (8 von 9) der gehörlosen Befragten informieren ihre Lehrenden über die Barrieren und Bedürfnisse von gehörlosen Studierenden (Mehrfachnennung möglich). 7 der Befragten geben an, Informationen über Gebärdensprache an Lehrende weiterzugeben, 5 Studierende klären ihre Lehrenden über Gehörlosenkultur, 4 über die Schwierigkeiten beim Lippenablesen, 7 über die Wichtigkeit von schriftlichen Unterlagen, drei über Verhaltensregeln auf und eine hat unter ‚Sonstiges‘ die Wichtigkeit von e-Learning angegeben (Diagramm 53).

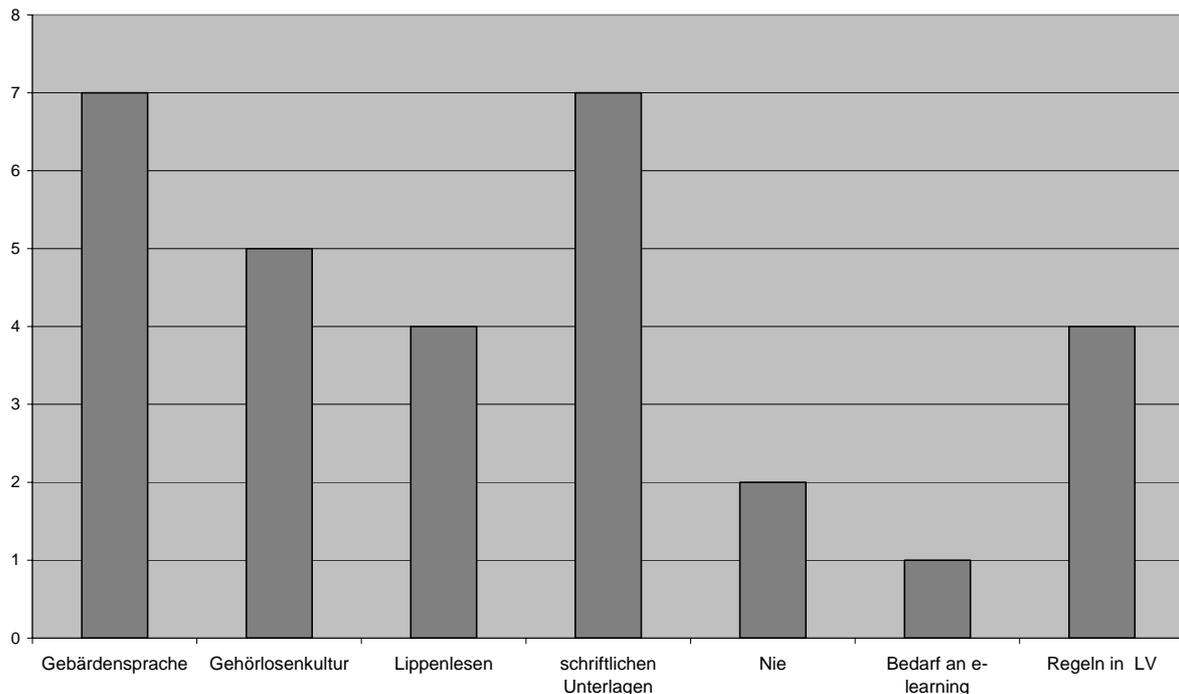


Diagramm 53: Worüber informieren gehörlose Studierende ihre Lehrenden?

Das Interesse der Lehrenden für das Thema ‚Gehörlosigkeit/Gebärdensprache‘ und ‚Barrierefreiheit‘ wird von TeilnehmerInnen eher mangelnd eingeschätzt. Auf einer Skala von 6 Items zwischen ‚sehr gut‘ bis ‚überhaupt nicht‘ wählten 2 Studierende ‚sehr‘, 4 Personen die Option ‚wenig‘ und eine Person ‚geht so‘. Jeweils eine Person schätzt das Interesse der Lehrenden als ‚nicht‘ bzw. ‚überhaupt nicht‘ existierend ein (Diagramm 54).

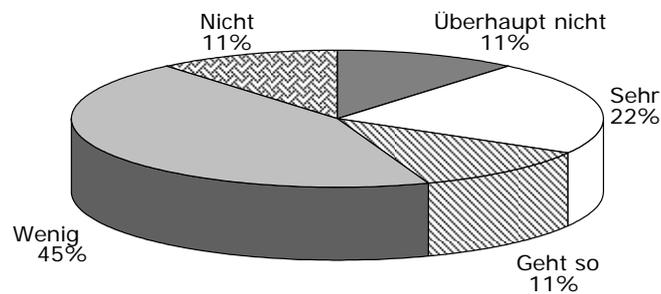


Diagramm 54: Wie schätzen gehörlose Studierende das Interesse von Lehrenden an Gebärdensprache, Gehörlosenkultur und Barrieren für Gehörlose ein?

Als Plattform für vielfältige Denk- und Handlungsansätze ist das Diversity Management der Universität Wien bemüht, Informationen über Gebärdensprache und Gehörlosigkeit zu verbreiten und so die Universitätsgemeinschaft zu sensibilisieren. Durch die ÖGS Videoeinblendungen auf der eigenen Website und der Website der Universität Wien ist ÖGS erstmals dauerpräsent und wird sowohl von Studierenden als auch Lehrenden wahrgenommen. Inwieweit sich die Situation für gehörlose Studierende durch die Videoeinblendung und den Leitfaden für Lehrende ändern wird, kann im Rahmen dieses Projekts nicht erörtert werden. Die Erhebung zeigte aber klar, dass gehörlose Studierende den Wunsch haben, dass sowohl StudienkollegInnen als auch Angehörige der Universität mehr über Gebärdensprache und Gehörlosenkultur, die Barrieren und die Bedürfnisse gehörloser Studierenden informiert werden müssten und sollten. Katzmayer (Interview) weiß aus Erfahrung, dass viele Gehörlose nicht so mutig und selbstsicher sind, um auf Lehrende zuzugehen, um ihnen eine ‚Einführung in Gehörlosigkeit‘ zu geben und die damit verbundenen Barrieren zu erklären. Es bedarf daher vermehrt Informationskampagnen von Seiten der Universität Wien und den Interessensvertretungen und es würde sich außerdem anbieten, vermehrt gehörlose ExpertInnen bei der Konzipierung und Umsetzung von Maßnahmen einzusetzen und diese in Gremien oder leitende Universitätsorganisationen als Vertreterin einzubinden (wie es z.B. schon im Diversity Management der Fall war oder auch im Betriebsrat der Universität Wien).

Der Großteil der Studierenden ist der Meinung, dass Lehrende und Angehörige der Universität nur wenig über die Bedürfnisse und Barrieren gehörloser Studierender informiert sind. Nur zwei der 9 Gehörlosen geben an, dass Lehrende aufgeklärt werden. Einzig der

VÖGS informiert und sensibilisiert im Zug seiner Tätigkeit Angehörige der Universität Wien, was zu einem gewissen Grad auch für die ‚KommunikationsassistentInnen‘ gilt, die vor Ort Lehrende aufklären. Sensibilisierungsarbeit kann auch den KursleiterInnen der ÖGS-Sprachkurse am Sprachenzentrum der Universität Wien zugesprochen werden, die durch ihre Präsenz und Lehrtätigkeit Wissen vermitteln und aufklärend wirken. Es gibt jedoch keine universitätsweite Aufklärungskampagne. Die InitiatorInnen des Projekts ‘study now’ planen eine Broschüre zu diesem Thema (Seifert und Petzl, Interview).

Die E-Mailbefragung ergab, dass nur wenige der Lehrenden Erfahrung mit einem/einer gehörlosen Studierenden im Rahmen ihrer Lehrveranstaltungen hat. Von den antwortenden 149 Lehrenden geben 8 Personen an, dass eine gehörlose Studierende im Sommersemester 2006 und/oder Wintersemester 2006/2007 eine ihrer Lehrveranstaltungen besuchte. Die Angaben der Institute über gehörlose Studierende decken sich mit den Ergebnissen unserer Erhebung, in welchen Studienrichtungen gehörlose Studierende inskribiert sind. 70 Personen schrieben zusätzliche Informationen oder Anmerkungen dazu, die von Gratulationen und motivierenden und ermutigenden Wünschen bis zu reflektorischen Gedanken, in denen die Lehrenden ihre Unwissenheit über Gehörlosigkeit und die Situation der gehörlosen Studierenden ansprachen („Ich freue mich sehr über diese Initiative. Es gibt - auch bei mir selbst - ein zu geringes Problembewusstsein und zu wenig Wissen um die Unterstützungen, die es bereits gibt“ E-Mailantwort 121) gingen.

Einige machten uns aufmerksam auf Diplomarbeiten zu verschiedenen Forschungsbereichen der Gebärdensprache, die sie betreut hatten, Filme über das Thema Gehörlosigkeit oder Projekte, an denen Sie mitgearbeitet hatten. Andere machten Vorschläge zur Verbesserung der Situation für Gehörlose in Lehrveranstaltungen, wie etwa das Aufzeichnen von Lehrveranstaltungen, wenn kein/e DolmetscherIn zur Verfügung steht, eine verbesserte Verwendung von WebCT („Ich mache von meinen Vorlesungen Audio- und Videomitschnitte, die auf WebCT veröffentlicht werden. Man könnte zu diesen eine Übersetzung in Gebärdensprache hinzufügen und über das WebCT bereitstellen“ E-Mailantwort 122). Auch Überlegungen, die Sitzplätze in den vorderen Reihe für Studierende mit Hörbehinderung zu reservieren, damit diese bessere Sicht auf die/den Lehrenden haben, wurden angestellt. Die Unwissenheit über Studierende mit Behinderungen und speziell von Gehörlosen wird in den Kommentaren der Lehrenden auch deutlich:

„Wie bei anderen Beeinträchtigungsarten auch, sehe ich das Thema v.a. als eine Frage des mangelnden Bewusstseins. Bisher dürfte es so gut wie keinem/r Lehrenden bewusst sein, dass seine/ihre LV überhaupt von einer Person mit besonderem Bedarf besucht werden könnte, so dass es auch keinerlei entsprechende Vorbereitung geben wird.“ (E-Mailantwort 20)

„Man erfährt möglicherweise als Lehrender nicht, ob jemand hörbehindert ist. Aufgefallen sind mir im Lauf meiner Lehrtätigkeit immer wieder sehbehinderte Studententente, bei den Hörbehinderten merkt man es in MassenLV nur dann, wenn sich die Kollegen ‚outen‘. Es wäre gut, wenn wir Lehrende mehr über solche Behinderungen erführen, dann könnte man besser auf die speziellen Bedürfnisse Rücksicht nehmen.“ (E-Mailantwort 89)

Einige der Lehrenden sind sich bewusst, dass Adaptionen von Lehrveranstaltungen möglicherweise nötig wären, die Möglichkeiten und Bereitschaft, diese umzusetzen sind jedoch nicht immer bekannt bzw. gegeben:

„Bezüglich der dritten Frage bitte ich Sie zu bedenken, inwieweit erweiterte Sicherheitsvorkehrungen notwendig werden könnten, wenn Übungen mit erhöhtem Gefährdungspotential (z.B. Chemische Übungen) mit Gehörlosen durchgeführt werden“. (E-Mailantwort 111)

„Im Unterschied zu ‚klassischen‘ Vorlesungen (die auf den Vortrag im Hörsaal konzentriert sind) oder ‚klassischen‘ Seminaren (wo die Arbeitsunterlagen in schriftlichen Texten bestehen) werden hier [experimentell-naturwissenschaftlichen Studien] ggf. größere technische bzw. praktische Schwierigkeiten bestehen, gehörlose Studierende effektiv mitzubetreuen. Diese Betreuung würde mit Sicherheit die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen erfordern (z. B. (simultane) Übersetzung von Versuchsanleitungen in Gebärdensprache, Bestellung von Tutoren, die Gebärdensprache beherrschen, e-Learning-Materialien in Gebärdensprache etc.). Aus den bestehenden Personal- und Sachressourcen für die Lehre (...) wird dies nicht leistbar sein. Um ein triviales Beispiel zu bemühen: Übungen zur Biodiversität von [Tier] (die wir in meinem Department regelmäßig veranstalten) sind mit Gehörlosen kaum machbar, denn akustische Nachweise ([Tier]stimmen), die oft weit mehr als 50% der Daten beibringen, gelingen diesen Studierenden naturgemäß nicht. Ebenso sind stets Fragen der Arbeitssicherheit zu bedenken (etwa in Labors, wo zuweilen mit hochgiftigen Substanzen oder bei unsachgemäßer Benützung gefährlichen Geräten zu arbeiten ist und wo ggf. akustische Alarmsignale oder Warnungen lebensrettend sein können). Ich erlaube mir diesen Hinweis, weil daraus ersichtlich ist, dass sich in empirischen Naturwissenschaften andere (wenn auch sicher teils - mit hohem Aufwand - lösbare) Hindernisse ergeben als in den "Buchwissenschaften". (E-Mailantwort 102)

Von Seiten der Lehrenden gibt es wenig Nachfragen zum Thema Gehörlosigkeit und Gebärdensprache. Nur eine gehörlose Studierende gibt an, dass sie vereinzelt von ihren Lehrenden zu diesem Thema befragt wird. Alle anderen Studierenden (8) wurden niemals angesprochen. Auch laut dem Vorstand von VÖGS hat sich bisher kein/e Lehrende/r an VÖGS gewandt, um mehr zu den Themen Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Studium zu erfahren (Fragebogen VÖGS). Diese Einstellung und das Unwissen über Gehörlosigkeit zeigt sich auch im Umgang mit GebärdensprachdolmetscherInnen:

„Ein kleines Problem stellt der Gebärdendolmetscher dar. Dieser steht vorne neben dem Professor, wodurch er für den Gehörlosen gut sichtbar ist. Allerdings zieht er auch die Aufmerksamkeit aller anderer Studierenden auf sich, sodass alle auf den Dolmetscher schauen und nicht auf den Vortragenden. Vielleicht wäre es möglich, dass sich Dolmetscher und Gehörlose z.B. weiter hinten oder

auf der Seite nebeneinander setzen, sodass sie nicht die übrigen Anwesenden ablenken“. (E-Mailantwort 41)

13.10 Zugänglichkeit der Serviceangebote der Universität Wien

„Behinderte Studierende haben ein Recht auf eine umfassende Partizipation in allen Bereichen ihrer Hochschule.“ (Starke und Adam 1998)

Laut gehörlosen Studierenden bietet keine Serviceeinrichtung der Universität Wien ihr Service in ÖGS an. Auch dem VÖGS ist nicht bekannt, dass Serviceeinrichtungen der Universität Wien ihre Serviceleistungen in ÖGS anbieten. Eine positive Ausnahme stellen hier, wie oben schon erwähnt, die Videoeinblendungen der fakultäten- und zentrumsübergreifenden Maßnahme ‚Diversity Management‘ dar. Seit Jänner 2007 werden ausgewählte Seiten der eigenen und ausgewählte Seiten der Universität Wien mittels Videoeinblendung barrierefrei in ÖGS angeboten⁸⁹.

Im Wintersemester 2006/2007 wurde auch erstmals ein ÖGS-Kurs ins Programm der Personalentwicklung der Universität Wien aufgenommen. MitarbeiterInnen der Universität Wien können kostenlos den einsemestrigen Kurs „ÖGS - Österreichische Gebärdensprache für AnfängerInnen 1“ besuchen. Geleitet wird dieser Kurs von einem ausgebildeten Gebärdensprachlehrer. Auch im Sommersemester 2007 war ein solcher Kurs geplant, kam jedoch nicht zustande.

Student Point

Die offizielle Informationsplattform und Beratungseinrichtung an der Universität Wien ist der *Student Point*. Dies ist die Anlaufstelle für alle Studierenden an der Universität Wien und hat ihre Büroräumlichkeiten im Hauptgebäude der Universität Wien. Die Aufgaben der 2003 gegründeten Einrichtung sind Beratung und Erstellung von Infomaterial zu Fragen der Studienorganisation, Studiengebühren oder zu rechtlichen Belangen der Studierenden. Beratungssprachen am Student Point sind derzeit Deutsch, Englisch, Türkisch und Französisch. Derzeit wird an der Umsetzung eines Beratungsangebots in ÖGS gearbeitet (Schlöndorff, E-Mail).

Behindertenbeauftragter und ÖH Referent

Alle 9 befragten Studierenden wissen, dass es an der Universität Wien einen Behindertenbeauftragten gibt. Hinzugefügt werden muss, dass die Stelle des Behindertenbeauftragten erst seit 1. März 2006 wieder besetzt ist, davor war sie 1 Jahr lang

⁸⁹ Eine Liste der Videos ist zu finden unter: www.univie.ac.at/diversity/php/liste.html

unbesetzt. Mehr als die Hälfte (5 von 9) der befragten Gehörlosen haben sich im Laufe ihres Studiums an den Behindertenbeauftragten der Universität Wien gewandt.

Der Behindertenbeauftragte der Universität sowie auch der Referent für behinderte und chronisch kranke Studierende der ÖH sind als Vertreter für Behinderte und chronisch Kranke auch für gehörlose Studierenden eine wichtige Ressource und Ansprechpartner, allerdings wird ihnen keine Beratung in ÖGS angeboten. Nach Angaben des VÖGS ist jedoch die Kooperation zwischen VÖGS und dem Behindertenbeauftragten der Universität Wien sehr positiv und produktiv, wie etwa die Organisation eines gemeinsamen Informationsvortrags auf der Veranstaltung Unlorientiert, das zukünftigen Studierenden die Orientierung an der Universität erleichtern soll, oder die Erarbeitung eines Leitfadens für Lehrende an der Universität zu Fragen der Prüfungssprache und Barrieren für gehörlose Studierende.

Sowohl die ÖH als auch der Behindertenbeauftragte der Universität Wien geben Broschüren zum Thema ‚Studieren mit Behinderung‘ heraus, in denen auch die Rechte und Möglichkeiten gehörloser Studierender aufgezeigt sind.

Die Möglichkeit, sich mit Informationsfragen oder anderen Anliegen an den Referenten des Referats für Behinderte und chronisch Kranke der ÖH haben nur zwei von 9 Studierenden in Anspruch genommen. Die Anliegen dieser zwei Personen waren fast ident mit den Anliegen, die an den Behindertenbeauftragten herangetragen wurden und umfassen Anfragen zur Organisation von TutorInnen und ‚AssistentInnen‘, sowie der Prüfungssprache. D.h. der Referent wurde gebeten, die Studierenden bei der Organisation und Ausbildung von ‚AssistentInnen‘, beim Recht auf freie Wahl der Prüfungssprache zu unterstützen. Zusätzlich kommt es auch vor, das der Referent sich als Vermittler betätigt, um Lehrende von gehörlosen Studierenden zu informieren und über ihr erhöhtes Bedürfnis an schriftlichen Unterlagen aufzuklären. Keine dieser Beratungen waren in ÖGS (Wurmbäck, Interview)

Erwähnenswert ist, dass die ÖH eine Broschüre publiziert hat, die alle wichtigen Informationen rund um das barrierefreie Studieren beinhaltet (ÖH 2005), in der auch gehörlose, schwerhörige Studierende und Cochlea Implantat-Träger explizit benannt werden. Der Behindertenbeauftragte der Universität Wien hat im Studienjahr 2007 eine ähnliche Servicebroschüre für behinderte und chronisch kranke Studierende herausgegeben, die auch online zugänglich ist⁹⁰.

⁹⁰ <http://studentpoint.univie.ac.at/index.php?id=160> (7. Jänner 2007)

Universitätsbibliothek

Die Website der Hauptbibliothek Wien informiert, dass Fachbereichsbibliotheken und Präsenzbibliotheken Einführungen in die Benutzung der Bibliothek oder Datenbanksuche anbieten. Einige dieser Einführungen werden nur am Anfang des Semesters angeboten (z.B. Romanistik), in anderen Bibliotheken sind die Führungen das ganze Semester hindurch verfügbar (z.B. Rechtswissenschaften). Am Institut für Sportwissenschaften ist ab dem Wintersemester 2006/2007 der Besuch einer Bibliothekseinführung sogar verpflichtend.

Die Universitätsbibliothek Wien bietet jedoch keine speziellen Schulungsangebote für Gehörlose oder andere BenutzerInnen mit besonderen Bedürfnissen an (Mayer, E-Mail, Zwanziger, E-Mail). Auch in den Fachbereichsbibliotheken ist den befragten Studierenden ein solches Service nicht bekannt. Einzig auf der Präsenzbibliothek am Institut für Bildungswissenschaft (Garnisongasse 3) gab es im Wintersemester 2005/06 Beratungsangebot in Gebärdensprache durch zwei hörende ÖGS-lernende Studierende, die eine Schulung zu Bibliotheksberatung absolviert haben und als PraktikantInnen an dieser Bibliothek arbeiteten. Ziel des Angebots war, gehörlosen Studierenden den Umgang mit Literatur in Studierendenarbeiten zu zeigen, Fragen zur Online-Literaturrecherche zu beantworten und basale Schreibberatung anzubieten. Die Präsenzbibliothek musste diese Serviceleistung nach einem Semester wieder einstellen, da die PraktikantInnen semesterweise wechseln und es seither kein weiteres Personal gab, das kompetent in ÖGS ist. Es ist nicht geplant, dieses Service für Gehörlose zu einem fixen Bestandteil der Präsenzbibliothek (Menner, Tutorin der Präsenzbibliothek, E-Mail) zu machen.

Diversity Management

Im Entwicklungsplan der Universität Wien vom April 2006⁹¹ hat sich die Universität Wien dazu bekannt

„Die Vielfalt in allen Bereichen zu fördern, zu unterstützen, nutzbar und sichtbar zu machen, benachteiligte Gruppen gezielt zu fördern und durch entschiedenes Auftreten gegen Diskriminierungen jedweder Art Einheit in der Vielfalt zu beweisen“ (Entwicklungsplan 2006:98).

Eine Maßnahme dieses Plans war die Schaffung der Plattform „Diversity Management“, die zur Aufgabe hat, bestehende Initiativen an der Universität Wien zu vernetzen, Informationsmaterial aufzubereiten, Veranstaltungen zu koordinieren, Forschungsergebnisse aus dem Themenfeld „Diversity Management“ zu präsentieren. Die Plattform Diversity Management wurde im gleichen Jahr gegründet und beschäftigt zur Zeit drei Mitarbeiterinnen, von denen eine als Studienassistentin angestellt ist. Zwischen Oktober 2006 und Februar 2007 war diese Stelle von einer selbst gehörlosen Studentin besetzt. Die Plattform setzt sich mit

⁹¹ www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entw_divmgmt.html (25. Oktober 2006)

dem Thema Vielfalt als Chance in verschiedenen Bereichen auseinander, wie z.B. Gender, sexuelle Orientierung, Behinderung oder Alter. Diversity Management bietet Informationsaustausch und arbeitet an der Umsetzung verschiedener Projekte, wobei einer der Schwerpunkte im Jahr 2006/2007 auf Gebärdensprache und Gehörlosigkeit liegt. Das Ziel ist Barrieren für gehörlose Studierende abzubauen und Aufklärungsarbeit zu leisten.

Außerdem unterstützt „Diversity Management“ den barrierefreien Informationszugang für Gehörlose, Schwerhörige, Blinde und leseschwache Personen mittels ÖGS-Videoeinblendung. Weitere Maßnahmen, die mit dem Entwicklungsplan beschlossen wurden, sind Nutzung und Förderung der Vielfalt (Ausbau bestehender Initiativen und Organisationen), Maßnahmen zur Unterstützung von benachteiligten Gruppen (Ausbau des Servicebereiches) und Maßnahmen gegen direkte und indirekte Diskriminierung (Aufbau von Anlauf- und Beratungsstellen zu diesem Thema).⁹²

Im Rahmen des Diversity Managements wird versucht die Quote der behinderten Studierenden zu steigern, auch im Bereich der studentischen MitarbeiterInnen (TutorInnen und StudienassistentInnen) (Schlöndorff, Interview). Es gibt weitere Bemühungen, Verbesserungen für Gehörlose zu forcieren und gehörlose studentische MitarbeiterInnen einzustellen. Im Betriebsrat für das wissenschaftlichen Lehrpersonal der Universität Wien – auf dessen Website auch eine Seite in ÖGS zugänglich ist - ist auch schon eine gehörlose Person vertreten⁹³.

13.10.1 Conclusio: Zugänglichkeit der Serviceangebote

Auf Grund des ADA (American Disability Act) wird an amerikanischen Universitäten auf die Bedürfnisse behinderter Studierender eingegangen und eine Anzahl an Serviceleistungen zur Verfügung gestellt (vgl. University of Colorado at Boulder, Purdue University etc.). Im Falle von hörbehinderten und gehörlosen Studierenden sind dies GebärdensprachdolmetscherInnen, Mitschreibekräfte, bevorzugte Sitzplätze, rechtliche Unterstützung oder auch Echtzeit Untertitelungen. Ähnliche Regelungen sind an der Universität Wien nicht zu finden, auch wenn das Behindertengleichstellungsgesetz 2006 eingeführt wurde und behinderten Personen zu einem gleich berechtigten Leben verhelfen soll. Wetzl und Fuchs (1996) fassen in ihrer Studie zusammen:

„Über Hilfestellungen im informellen, psychologischen und sozialen Bereich sowie über den Bereich der Interessensvertretung hinaus wünschen sich die Respondenten dieser Studie einen barrierefreien Hochschulort und konkrete behindertenspezifische Serviceleistungen an den Universitäten, die zu ihrer Chancengleichheit beitragen sollen.“ (Wetzl und Fuchs 1996)

⁹² www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklungsplan.html (25.11. 2006)

⁹³ <http://brwup.univie.ac.at/> > <http://www.oegsbarrierefrei.at/videotext.asp?cid=33&vid=80>

Tatsächlich ist die Situation derzeit so, dass viele universitäre Serviceeinrichtungen gehörlosen Studierenden nicht barrierefrei zugänglich sind. Dies umfasst als Beispiel die Erstzulassungsstelle, das Universitätssportinstitut (USI), den Student Point und die Hauptbibliothek der Universität Wien. Besonders hervorzuheben ist an dieser Stelle jedoch noch die Rolle von (Fach)Bibliotheken. Da Inhalte der Lehrveranstaltungen oft nicht barrierefrei zugänglich sind, müssen Gehörlose verstärkt auf Bücher und relevante Literatur zurückgreifen, und daher ist ein adäquates Service von Seiten der Universitätsbibliotheken besonders wichtig, sowohl bezüglich Literatur als auch Recherche (Lengert 2006).

Allein der Behindertenbeauftragte der Universität organisiert gemeinsam mit dem VÖGS regelmäßig eine Informationsveranstaltung für gehörlose Studierende und SchulabsolventInnen im Rahmen der Orientierungswoche Unorientiert. Das Diversity Management bietet seit 2007 ausgewählte Seiten seiner Website und der offiziellen Universitätswebsite mittels Videoeinblendung in ÖGS an. Ein ähnliches Service bietet die Örerbro Universität in Schweden, die gehörlosen Studierenden Informationen über die Universität, das Campus oder behindertenrelevante Informationen in schwedischer Gebärdensprache zugänglich macht⁹⁴.

Das Diversity Management zeigt durch seine Arbeit und die angebotenen ÖGS Videos vor, wie Serviceangebote in ÖGS umgesetzt werden können. Und auch der Behindertenbeauftragte ist bemüht sich zusammen mit dem VÖGS für gehörlosenrelevante Themen einzusetzen. Um Aktivitäten dieser Art zu bündeln, wäre es überlegenswert, eine/n eigenen Beauftragte/n für die gehörlose/ hörbehinderte Personen zu installieren, der/die als Ansprechperson für gehörlose Studierende und als Ressource für die Universität Wien zu gehörlosenrelevanten Themen und Bedürfnissen sowie in Fragen der Umsetzung und Ausarbeitung von Maßnahmen für gehörlose/hörbehinderte Studierende fungiert.

13.11 Rechtliche Rahmenbedingungen

Neben den für alle Studierenden gültigen Rechten, Pflichten und Fördermöglichkeiten (Leistungsstipendium, Studienzuschuss, Fahrtkostenzuschuss, etc.), stehen behinderten oder chronisch kranken Studierenden die folgenden weiteren Begünstigungen zur Verfügung (aus: Broschüre „Barrierefrei Studieren“ Infos und mehr für Studierende – ein Service der HochschülerInnenschaft):

- Erlass der Studiengebühren⁹⁵
- Studienbeihilfe⁹⁶

⁹⁴ www.oru.se

⁹⁵ StudienbeihilfebezieherInnen erhalten Studiengebühren durch den Studienzuschuss ersetzt.

⁹⁶ Voraussetzung: soziale Bedürftigkeit, günstiger Studienerfolg, höchstens zwei Studienwechsel, Beginn des Studiums vor Vollendung des 30. Lj. Kein abgeschlossenes Studium. Höhe: Hängt von

- Erhöhte Familienbeihilfe⁹⁷
- Spezielle Förderung für Studierende mit Behinderung⁹⁸
- Außergewöhnliche Belastung kann aufgrund einer vorliegenden Behinderung beim Finanzamt abgesetzt werden.

Diese Begünstigungen stehen nur behinderten Personen zu, die einen Behinderungsgrad von mindestens 50% aufweisen, der wiederum vom Bundessozialamt festgestellt werden muss (Behindertenausweis).

Bundesgesetze

Die Rechte und Pflichten gehörloser Studierender an der Universität Wien basieren auf verschiedenen Gesetzen, die allgemein die Rechte von Studierenden mit einer Behinderung und die finanzielle Förderung von gehörlosen Studierenden regeln, wie etwa die Bundesverfassung, das Universitätsgesetz 2002, das Behindertengleichstellungsgesetz und Bundesbehindertengesetz sowie sämtliche Richtlinien zur Förderung von Dolmetschdiensten und Studienbeihilfen und Stipendien.

In Artikel 7 des BV-G wird die grundsätzliche Gleichstellung vor dem Gesetz definiert. Dies inkludiert auch die Gleichbehandlung von behinderten Menschen:

„Artikel 7. (1) Alle Staatsbürger sind vor dem Gesetz gleich. Vorrechte der Geburt, des Geschlechtes, des Standes, der Klasse und des Bekenntnisses sind ausgeschlossen. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden. Die Republik (Bund, Länder und Gemeinden) bekennt sich dazu, die Gleichbehandlung von behinderten und nichtbehinderten Menschen in allen Bereichen des täglichen Lebens zu gewährleisten.“

Seit September 2005 ist ÖGS in der Verfassung anerkannt und somit als Minderheitensprache verankert. In § 8 Abs 3 ist zu lesen:

„(3) Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze.“

D.h. die ÖGS ist als eigenständige Sprache anerkannt, konkrete und unmittelbare Änderungen in der Gesetzesgebung sind damit jedoch nicht gegeben. Allerdings ist im Jahr 2006 das Behindertengleichstellungsgesetz in Kraft getreten, welches das Ziel hat,

Einkünfte und Familienstand und Familiengröße ab (allgemeine Höchststudienbeihilfe ist 424 € monatlich). Studierende, die gehörlos, hochgradig schwerhörig oder ein Cochlea Implantat (CI) tragen erhalten einen Zuschlag von 420 € monatlich. Anspruchsdauer: Studierende, die gehörlos, hochgradig schwerhörig oder CI implantiert sind können die Dauer des Anspruchs um die Hälfte der Mindeststudienzeit pro Studienabschnitt verlängern. Die verlängerte Anspruchsdauer darf jedoch nicht die doppelte Mindeststudiendauer je Studienabschnitt überschreiten.

⁹⁷ Voraussetzung: Anspruchsvoraussetzung für normale Familienbeihilfe und Behinderungsgrad von mindestens 50%), Anspruchsdauer: bis zur Vollendung des 27. Lebensjahres, Höhe: mind. 152,70 (normale) + 138,30 pro Monat. Pflegegeld wird dadurch um 60 € gekürzt.

⁹⁸ Ausbildungsbeihilfe des Bundessozialamtes 139 € pro Monat (kann aber angehoben werden).

behinderten Menschen die Gleichstellung in der Gesellschaft und auch am Arbeitsplatz zu sichern und Maßnahmen gegen Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen am Arbeitsplatz und im täglichen Leben zu regeln. Laut Behindertengleichstellungsgesetz umfasst der Diskriminierungsschutz alle privaten und öffentlichen Dienstleistungen und Güterangebote, wenn sie der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, wie z.B. Verbrauchergeschäfte oder Zugang zu Informationen (Messen, Infostand, etc.)⁹⁹:

„Ziel des Behindertengleichstellungsrechts ist, die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am Leben in der Gesellschaft zu gewährleisten und ihnen eine selbstbestimmte Lebensführung zu ermöglichen. Zu diesem Zweck sollen Diskriminierungen von Menschen mit Behinderungen beseitigt oder verhindert werden.“¹⁰⁰

Dies inkludiert den Abbau von Barrieren in allen Bereichen, Diskriminierungsverbot und die Etablierung von Schlichtungsstellen. Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte zusammengefasst, die für gehörlose Studierende relevant sind.

„§ 5 Diskriminierung

1. Eine unmittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn eine Person auf Grund einer Behinderung in einer vergleichbaren Situation eine weniger günstige Behandlung erfährt, als eine andere Person erfährt, erfahren hat oder erfahren würde.

2. Eine mittelbare Diskriminierung liegt vor, wenn dem Anschein nach neutrale Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche Menschen mit Behinderungen gegenüber anderen Personen in besonderer Weise benachteiligen können, es sei denn, die betreffenden Vorschriften, Kriterien oder Verfahren sowie Merkmale gestalteter Lebensbereiche sind durch ein rechtmäßiges Ziel sachlich gerechtfertigt und die Mittel sind zur Erreichung dieses Zieles angemessen und erforderlich.“¹⁰¹

Die Erläuterung aus der Regierungsvorlage besagt, dass eine unmittelbare Diskriminierung vorliegt, wenn

„auf Grund von baulichen, kommunikationstechnischen oder sonstigen Barrieren Menschen mit Behinderungen Verbrauchergeschäfte nicht eingehen können, oder ihnen der Zugang zu oder die Versorgung mit Gütern und Dienstleistungen, die der Öffentlichkeit zur Verfügung stehen, nicht offen steht oder ihnen die Inanspruchnahme von Leistungen der Bundesverwaltung nicht möglich ist.“¹⁰²

In § 6 Absatz 5 wird weiters davon ausgegangen, dass eine bauliche, technische Anlage oder Informationsverarbeitung nur dann barrierefrei ist, „wenn sie für Menschen mit Behinderungen in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe zugänglich und nutzbar sind“. (BGStG¹⁰³). In der Erläuterung zu dem Gesetzestext

⁹⁹ www.gleichstellung.at/rechte/bgstg.php und www.gleichundgleich.gv.at/, im Speziellen: www.gleichundgleich.gv.at/cms/gleich/dokument.html?channel=CH0665&document=CMS1153305123658 (3. März 2007)

¹⁰⁰ www.gleichundgleich.gv.at (27. August 2007)

¹⁰¹ www.gleichundgleich.gv.at (27. August 2007)

¹⁰² <http://ris1.bka.gv.at/authentic/index.aspx?appl=begut&page=docbegut&docnr=1> (15. November 2006)

¹⁰³ www.ris.bka.gv.at (27. August 2007)

werden die kommunikationstechnischen Barrieren klar definiert. Es liegen kommunikationstechnische Barrieren vor

„wenn auf Grund von fehlenden taktilen, akustischen oder optischen Orientierungshilfen, nicht barrierefreier Softwaregestaltung oder nicht stattfindender Übersetzung in eine verstehbare Kommunikationsform (z.B. Gebärde oder Braille-Schrift) sinnesbehinderte Menschen sich an die Öffentlichkeit richtende Angebote nicht oder nur mit besonderer Erschwernis wahrnehmen können.“¹⁰⁴

Hinzugefügt werden muss an dieser Stelle auch die Erläuterung aus der Regierungsvorlage in der zu Abs. 5 Barrierefreiheit definiert wird:

„Das Vorliegen von Barrierefreiheit ist nach dem Stand der technischen Entwicklung zu beurteilen. Herangezogen werden dafür beispielsweise die einschlägigen ÖNORMEN in den Bereichen Bauen und technische Ausstattung sowie die WAI-Leitlinien betreffend Angebote im Internet“.¹⁰⁵

Der Bund verpflichtet sich, die geeigneten und konkret erforderlichen Maßnahmen zu ergreifen, um Menschen mit Behinderungen den Zugang zu seinen Leistungen und Angeboten zu ermöglichen. Bei Vergehen gegen das Diskriminierungsverbot können behinderte Menschen eine Beschwerde bei den neu errichteten Schlichtungsstellen einbringen (§ 14 Behindertengleichstellungsgesetz) oder sich an den Behindertenanwalt wenden (Bundesbehindertengesetz).

Der erschwerte Zugang zu Wissen und Information in ÖGS kann daher als (indirekte) Diskriminierung gesehen werden. In anderen Ländern gibt es ähnliche Gesetzespakete, die behinderten Menschen mehr Rechte im gesellschaftlichen und arbeitspolitischen Leben einräumen. Erwähnt sei an dieser Stelle beispielsweise der Americans with Disability Act (ADA) in den USA oder der Disability Act in Großbritannien. Beide Gesetzespakete regeln die Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen in allen Aspekten des täglichen Lebens und Arbeitslebens sowie barrierefreien Zugang zu Gebäuden, Serviceleistungen oder öffentlichen Einrichtungen. Im ADA wird genau beschrieben, welche Bedürfnisse gehörlose Menschen haben und was ihnen zur Verfügung stehen muss (z.B. Verhaltensregeln für Polizisten, vorgeschriebene Serviceleistungen für Hotelbranche, z.B. Schreibtelefon, etc.. Der 'Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)' regelt die Beschulung aller behinderten Kinder, nachdem öffentliche Schulen für Kinder mit Behinderungen nach ihren Bedürfnissen zugänglich sein müssen.¹⁰⁶ Durch den ADA und den IDEA, wie föderale und bundesstaatliche Gesetze stehen behinderten Personen in den USA eine Anzahl an Maßnahmen und Förderungen zur Verfügung. So haben gehörlose

¹⁰⁴ zitiert nach ‚Forum Gleichstellung‘ auf www.gleichstellung.at/rechte/bgstg.php (15. November 2006)

¹⁰⁵ <http://ris1.bka.gv.at/authentic/index.aspx?appl=begut&page=docbegut&docnr=1> (27. August 2007)

¹⁰⁶ www.usdoj.gov/crt/ada/cguide.htm#anchor65310

Studierende in den USA Zugang zu GebärdensprachdolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen, Mitschreibehilfen und anderen ähnlichen Unterstützungen.

Außerdem regeln die Gesetze TTY (Schreibtelefon) verpflichtend zur Verfügung zu stellen und auch die Einführung von Telephonvermittlungszentralen (Relay-System). Der ADA sorgt dafür, dass behinderten Personen ein barrierefreies Studieren ermöglicht wird. Im Falle von gehörlosen oder schwerhörigen Studierenden bedeutet dies z.B. Videos mit Untertitel oder Mitschreibehilfen.

In Großbritannien ist der Diskriminierungsschutz von behinderten Personen im Disabled Discrimination Act 1995 (DDA) geregelt. Dieses Gesetz bezieht sich auf die Bildung von behinderten Personen und ihre Rechte. Unter anderem ist darin geregelt, dass Universitäten und Schulen verpflichtet sind, auf die Bedürfnisse der behinderten Person einzugehen und angemessene Anpassungen durchzuführen, wie z. B. dass zur Verfügung Stellen von GebärdensprachdolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen für gehörlose Studierende¹⁰⁷. In Deutschland regeln das Sozialgesetzbuch für Soziales 9 und Hochschulgesetz die Maßnahmen für Personen mit Behinderungen (z.B. Nachteilsausgleich)¹⁰⁸

Zusammenfassend ist zu bemerken, dass es in Österreich eine Reihe an Gesetzen gibt, die die Barrierefreiheit von Menschen mit Behinderungen fördern und regeln. Trotz der gesetzlichen Lage werden Gehörlose häufig diskriminiert und der Bildungsweg bzw. Informationszugang ist immer noch nicht barrierefrei, da sie unterschiedlich interpretierbar sind oder gar nicht erst umgesetzt werden.

Universitätsgesetz

Die Rechte der Studierenden der Universität Wien sind im Universitätsgesetz 2002 festgehalten.¹⁰⁹ Die leitenden Grundsätze der Universität bei der Erfüllung ihrer Aufgaben sind in § 2 festgelegt.¹¹⁰ Darunter finden sich neben Gleichstellung von Frauen und Männern (Punkt 9) und soziale Chancengleichheit (Punkt 10) auch die Leitsätze Lernfreiheit (Punkt 4) und die besondere Berücksichtigung der Bedürfnisse von behinderten Menschen (Punkt 11). Die letzten beiden Punkte sind vor allem für gehörlose Studierende relevant. Das Universitätsgesetz bezieht sich zwar immer auf „Personen mit Behinderungen“ als gesamte Gruppe und berücksichtigt gehörlose Personen nicht explizit, die Regelungen gelten jedoch selbstverständlich auch für Gehörlose. In den angeführten Erläuterungen zu den Grundsätzen findet sich folgende Aussage:

¹⁰⁷ Guide for disabled students and learners: www.drc.org.uk/your_rights/education/students_in_post-16_education.aspx

¹⁰⁸ www.sign-lang.uni-hamburg.de/Projekte/SLex/SeitenDVD/Konzepte/L53/L5308.htm

¹⁰⁹ www.unigesetz.at/html/frameset.html (29. August 2006)

¹¹⁰ www.unigesetz.at/html/cont_gesetzestext.asp?ID=18988 (29. August 2006)

„Bei der Erfüllung der zentralen Aufgaben der Universitäten ist auf die Interessen der Studierenden Bedacht zu nehmen und ihnen insbesondere in Studienangelegenheiten ein entsprechendes Mitspracherecht einzuräumen. Die Universität hat auch geeignete Angebote für behinderte, Berufstätige, Studierende mit Betreuungspflichten, Senioren und Fernstudierende zu machen und eine geeignete Infrastruktur für behinderte Menschen durch behindertenfreundliches Bauen und behindertengerechte Lehrangebote (z. B. blindengerechte Online-Lehrveranstaltungen, Gebärdensprachdolmetscher) zur Verfügung zu stellen.“¹¹¹

Das bedeutet, das UG 2002 verlangt von den Universitäten („hat zur Verfügung zu stellen“), dass das Lehrangebot für behinderte Studierende gerecht gestaltet sein muss und verweist als Beispiel auch auf den Einsatz von GebärdensprachdolmetscherInnen. Dass dies in der Praxis nicht umgesetzt wird, ist in Abschnitt 13.5.4 dargestellt. Lehrangebote bzw. Veranstaltungen der Universität Wien werden in den seltensten Fällen durch DolmetscherInnen in die ÖGS übertragen und v.a. werden diese nicht von der Universität „zur Verfügung gestellt“.. Das UG 2002 sagt allen Studierenden ein barrierefreies Lernen zu. Dies ist jedoch nicht rechtlich bindend wie etwa in der Form, dass alle Gehörlosen rechtlichen Anspruch auf GebärdensprachdolmetscherInnen für alle Lehrveranstaltungen oder die Wahl der Prüfungssprache haben.

13.12 Bedürfnisse und Anregungen gehörloser Studierender

Die oben angeführten Schwierigkeiten und Mängel, die ein barrierefreies Studieren erschweren, zeigen sich auch in den konkreten Wünschen und Bedürfnissen der gehörlosen Studierenden, die wir im Rahmen der Umfrage elizitieren konnten:

Auf die Frage, in welchen Bereichen Beratung am dringendsten notwendig wäre, wählen mehr als die Hälfte der Studierenden (5) mehr als drei Antworten aus. Zwei Personen haben sogar alle zur Verfügung stehenden Antworten angekreuzt.

Am Häufigsten gewählt wurde Beratung zum Aufbau und zur Organisation der Universität Wien (6) und Beratung zum Ablauf des Studiums (erstellen des Stundenplans, sammeln der Zeugnisse, Studienabschnitte, etc.) (7). Jeweils 5 Mal wurde der Bedarf an Beratung über verschiedene Studienrichtungen und Einführung am Institut angekreuzt. Jeweils 4 Personen schätzen den Bedarf an Beratung über die und an der Erstzulassungsstelle als hoch ein. Drei der befragten Personen sehen einen Bedarf an Bibliotheksberatung. Unter ‚Sonstiges‘ haben die befragten Personen noch weiters dazugeschrieben: „Hilfe bei TutorInnensuche“; „Fakultätsvertretung“; „Treffen mit Fakultät organisieren“ (Fragebogen 2); „Tutorium für

¹¹¹ www.unigesetz.at/html/cont_erlaeterungen.asp?ID=18988&gl=1#absatz1#absatz1 (12. September 2006)

Gehörlose „von Anfang an brauchen Gehörlose Studienbegleitung“ (Fragebogen 5) (Diagramm 55).

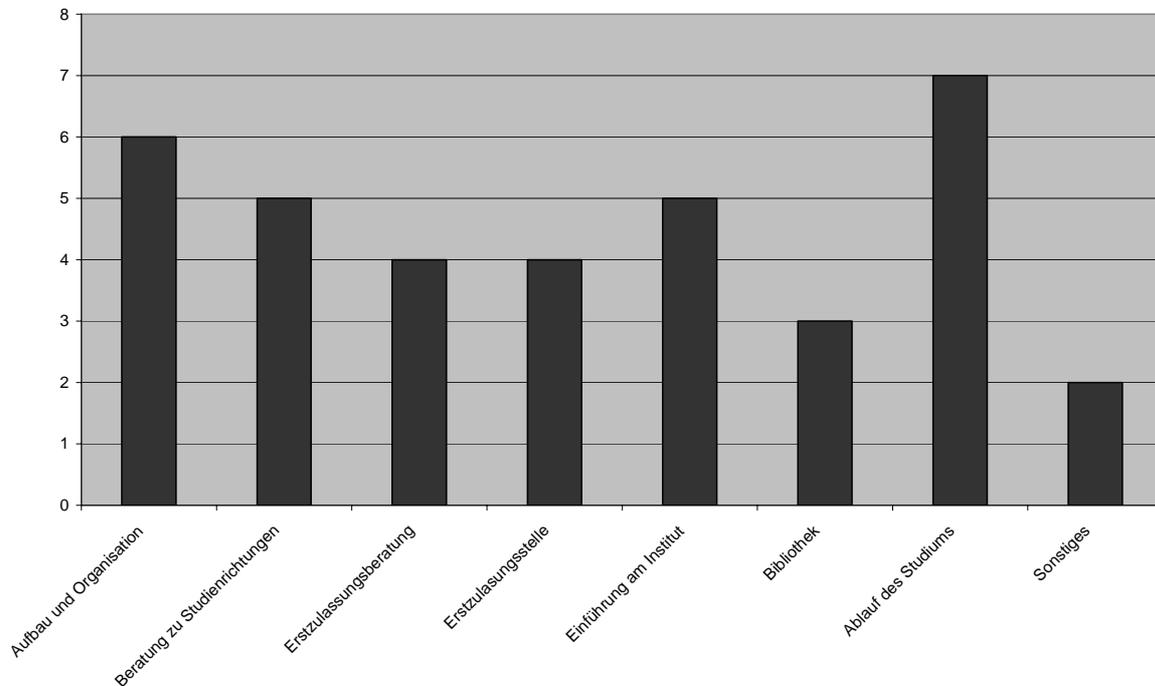


Diagramm 55: In welchen Bereichen ist Beratung in ÖGS besonders notwendig?

Um Lehrveranstaltungen vollständig verstehen zu können, geben eine überwältigende Mehrheit der befragten Personen an, dass sie für alle Lehrveranstaltungen DolmetscherInnen brauchten. Nur eine Person gibt an, nur für die Hälfte der Lehrveranstaltungen DolmetscherInnen zu benötigen, um den vollständigen Inhalt zu verstehen (Diagramm 56).

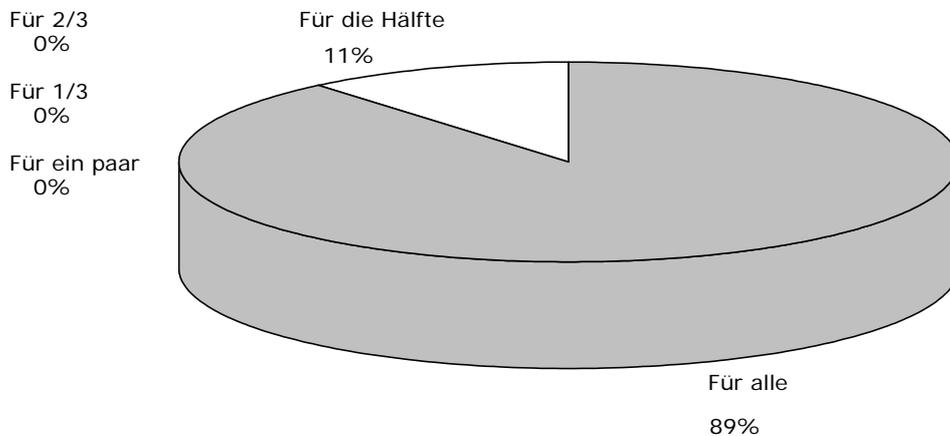


Diagramm 56: Bedarf der Studierenden an DolmetscherInnen in Lehrveranstaltungen

Auf die Frage, welche die drei wichtigsten Bereiche oder Situationen an der Universität sind, für die Dolmetschdienste besonders notwendig sind, kreuzt die Mehrzahl der befragten Personen verschiedene Typen Lehrveranstaltungen an. Für 8 der 9 befragten Personen wären gedolmetschte Seminare und Proseminare sehr wichtig. 7 Personen sehen die Notwendigkeit, Vorlesungen und Übungen zu dolmetschen. 4 der Befragten erachten gedolmetschte Besprechungen mit Lehrenden für besonders notwendig und jeweils eine Person gedolmetschte Besprechungen mit StudienkollegInnen und bei der Erstzulassung. Jeweils zwei Personen wünschen sich DolmetscherInnen für administrative Wege und Vorträge. Nur eine Person notiert bei ‚Sonstiges‘: „Mündliche Prüfungen“. (Diagramm 57).

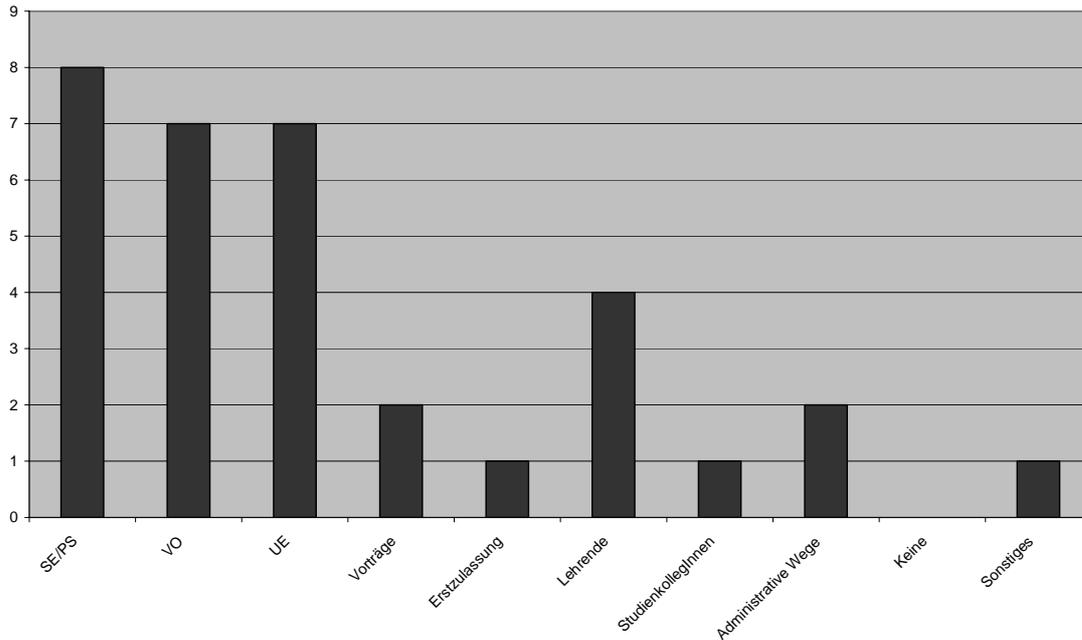


Diagramm 57: Angaben der Studierenden zu den drei wichtigsten Bereichen, wo Dolmetschdienste notwendig sind.

Dies deckt sich auch mit der Antwort des VÖGS, der neben gedolmetschten Vorträgen, eine starke Notwendigkeit für gedolmetschte Lehrveranstaltungen sieht.

Im Rahmen des Fragebogens wurde auch nach den Wünschen der Studierenden gefragt, um ihre Studienbedingungen zu verbessern. Auch hier zeigt sich ein klares Bild. Von den 9 Befragten geben 8 Personen eine Antwort. Eine überwältigende Mehrheit artikuliert ihren Wunsch nach durchgehend verfügbaren DolmetscherInnen für Dolmetschtätigkeiten in Lehrveranstaltungen, Veranstaltungen der Universität Wien und Universitätsorganisationen oder StudentInnenvertretungen (z.B. ÖH) „weil dadurch aktive Teilnahme ermöglicht wird“ (Fragebogen 8).

Tabelle 8 gibt eine Übersicht der Wünsche der befragten Studierenden:

DolmetscherInnen	„Dolmetschzentrale für Uni“ „Mehr Dolmetscher“ „Dolmetscher für alle LVs bzw. gleiches Budget für alle Gehörlosen (nicht unterschiedlich)“ „Rechtsanspruch auf Dolmetschkosten“ „Dolmetschung ALLER fakultätseigenen Veranstaltungen (Beratung, TutorInnenentreffen, Erstsemestrigentag“ „keine Budgeteinschränkungen“ „Bezahlung aller Dolmis und Kommass.“ „Anlaufstelle für Dolm und Komm.ass. (Organisation)“ „Dolmis sollen jede LV-Stunde anwesend sein“ „Barrierefreie Kommunikation in allen Bereichen, z.B. VO, LV, SE, UE“ „Studentenvertretung (z.B. ÖH) und öffentliche Organisationen für Studenten (auch Veranstaltungen) mit ÖGS Übersetzung“
Nicht-personelle Unterstützungsmaßnahmen	„Mitschriften und Büchermehraufwandskosten“ „mehr e-learning Angebote“ „Sprechstunde mit Prof. um wichtige Themen zu erklären, Fragen zu beantworten, Wissen zu vermehren, damit ich die VO besser verstehen kann. Auch Förderstunde wäre wichtig für mich!“ „Nachhilfestunden für Gehörlose, z.B. mit Professoren über Stoff reden“ „mehr Informationszugang“ „ÖGS Informationsmaterial (Bibliothek, jeder PC)“ „mehr technische Unterstützung (z.B. speech voice, schreibt alles selbstständig mit was gesprochen wird auf PC)“
Beratung	„Informations- Verstehens- Wissensdefizit reduzieren“
Sensibilisierung	„Prof. sollen über Gehörlose und Kultur informiert werden: Situation und Verhalten“ „Umgang mit Gehörlosen, aktive Bewältigung von Problemsituationen“
Wahl der Prüfungssprache	„Nachteilsausgleich bei Prüfungen z.B. schriftlich statt mündlich, etc.“ „alternative Prüfungsmethode“
Finanzielles	„mehr finanzielle Unterstützung“
Vernetzung	"Vernetzung VÖGS, Uni, ÖH"

Tabelle 8: Angaben der gehörlosen Studierenden über ihre Bedürfnisse

Zum Abschluss wurden die TeilnehmerInnen der Erhebung darüber befragt, was sie an der Universität ändern würden, wenn er/sie RektorIn der Universität Wien wären (Ergebnisse siehe Tabelle 9). Eine Studierende schreibt:

„Den Diversity-Gedanken im Sinne der Antidiskriminierung zum verbindlichen Grundsatz im akademischen Wirken zu erklären, der für alle im universitären Bereich tätigen Personen gilt (unter der Prämisse des barrierefreien Zugangs im weitesten Sinne). Um diesen theoretischen Anspruch in die Praxis umzusetzen und damit praxisgerecht zu machen, sind entsprechende Maßnahmen zu setzen.“ (Fragebogen 8)

DolmetscherInnen	<p>„jeder gl. bekommt Dolm für LV organisiert“ „alle Veranstaltungen gedolmetscht (egal ob für 1 oder 100 Gl.) „ „und Organisation von Dolmis“ „Rektor soll Dolmis organisieren“ „alle Institute sollen Dolmi bereitstellen, wenn Gl dort studieren = Vorteil: spontane Gespräche mit Prof und Sekretariat, Diskussion, Info, Probleme lösen - ohne Kommunikationskonflikt.“ „Dolmetschzentrale an der Uni aufbauen“</p>
Beratung studentische Begleitung und	<p>„Anlaufstelle für ÖGS kompetente Personen“ " Betroffene beraten Betroffene" „Behindertenbeauftragte bzw. Behindertenreferentstelle für Gehörlose bei Student Point aufbauen“ „Mehr volle Einsätze von ÖGS Dolmetscherin, Mitschreibkräfte und Tutoren“ „TutorInnen, Kommunikass. und Mitschreibkräfte für Gehörlose an der Uni Wien anstellen.“ „gesprochenes Übersetzen: "Mitschreibservice" (mitschreibmittel)“ „Studienvermittlungszentral für Gehörlose“ „Uni HP mit ÖGS Video Einblendungen“</p>
Nicht-personelle/technische Unterstützungsmaßnahmen	<p>„mehr VÖGS Veranstaltungen auf Uni „ „alle HP Texte barrierefrei anbieten“ „eigene HP mit Infos für Gl; Z.B. LV entfällt, Raumänderung, Prof Sprechstunde, Themen der LV angeben, um besser vorbereitet zu sein;“ „barrierefreier Zugang, z.B. technische Ausstattung/ Hilfsmittel“ „Lichtsignale für Notfälle“ „am Gang viele TV aufhängen (ähnlich SVS Vösendorf)“</p>
Sensibilisierung	<p>„ÖGS Schulung und Sensibilisierung aller Prof./ASS. /Sekretariat „ „Sensibilisierungsangebot und Schnupperkurse ÖGS für Studierende“ „Broschüren über ÖGS und Kultur“ „GSKurse und Sensibilisierungskurse für Angehörige der Uni und Studierende“ „Rektor soll sich ungestört mit Gl unterhalten und dann Prof informieren.“ „Sensibilisierungsseminar für Studierende und Prof.“</p>
Soziale Umgang Empowerment	<p>„Sozialer Kontakt zwischen Prof. und gl. Studierende“ „Gehörlose ProfessorInnen einstellen“</p>
Sonstiges	<p>„Verlaufkontrolle: der Rektor soll sich persönlich immer wieder informieren“ „study Now Projekt offiziell anerkennen“ „Jeder Prof/In und Studierende soll GS lernen und beherrschen“ „jede Studienrichtung extra Pflichtfach 'ÖGS' „ Europäische Gehörlosenuniversität umbauen ;)</p>

Tabelle 9: Wäre ich Rektorin/Rektor, würde ich...

Auch in diesen Antworten dominiert der Wunsch nach barrierefreier Kommunikation und Informationszugang. Neben dem gewünschten Einsatz von materiellen und personellen Unterstützungen und Zugang zu gedolmetschten Veranstaltungen, zeigt sich hier auch klar der Wunsch nach mehr Verständnis und Sensibilisierung von Seiten der Lehrenden und

StudienkollegInnen für ÖGS, die Schwierigkeiten gehörloser Studierender und für die Gehörlosenkultur. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass den befragten gehörlosen Studierenden die Schwierigkeiten, mit denen sie im Studienalltag konfrontiert sind, deutlich bewusst sind. Sie haben aber auch klare Vorstellungen, wie ihre Situation verbessert werden könnte, um sowohl das Studieren als auch den Kontakt mit der Universität zu verbessern.

13.13 Conclusio: Situation gehörloser Studierender

Österreichweit gibt es laut VÖGS ungefähr 11 gehörlose HochschulabsolventInnen. Dies sind fast so viele, wie derzeit an der Universität Wien inskribiert sind. Hinzu kommen gehörlose Studierende anderer Universitäten und Akademien in Wien und den restlichen Bundesländern, die insgesamt eine Anzahl von 25 gehörlosen Studierenden ausmachen (laut Umfrage von VÖGS). Aus diesen Zahlen lässt sich ableiten, dass sich immer mehr Gehörlose zum Studium entschließen und weitab von den traditionellen Berufsbildern für Gehörlose ihre Karriere suchen (vgl. Breiter 2005). Die Population gehörloser Studierender ist im Vergleich zu Hörenden jedoch noch immer sehr gering. Laut Statistik Austria¹¹² haben im Jahr 2006 9,8 % der österreichischen Bevölkerung (15 Jahre und älter) ein Studium an einer Universität absolviert. Geht man davon aus, dass es 10.000 Gehörlose in Österreich gibt, wovon nach Angaben des VÖGS 11 ein Studium absolviert haben (Stand 2006), so liegt die Prozentzahl der gehörlosen Bevölkerung mit Studienabschluss nur bei 0,1 %.

Auch wenn die Zahl der gehörlosen Studierenden derzeit klein ist, lässt sich die Tendenz erkennen, dass immer mehr Gehörlose ein höhere Bildung als Karrieremöglichkeit sehen und ein Studium beginnen. Dies hat verschiedene Ursachen: Die Beratungsstelle für Gehörlose am polycollege bzw. die Tätigkeiten des VÖGS, die SchülerInnen und MaturantInnen aktiv über das Angebot an Hochschulen informieren und auch auf der Berufsbildungsmesse (BeSt) vertreten sind, tragen sicherlich dazu bei.

Eine Universitätsabsolventin, die vor der Gründung von VÖGS ihr Studium abgeschlossen hat, berichtete, dass sie regelmäßig die Beratungsstelle für gehörlose Studierende in München aufsuchte, da es in Österreich kein vergleichbares Angebot gab (Interview 12). Bedingt durch die Unterschiede im universitären System war die Beratung etwas eingeschränkt, aber Informationen und Inhalte zu studienrelevanten Themen konnten in Deutscher bzw. österreichischer Gebärdensprache kommuniziert werden.

D.h. noch vor wenigen Jahren waren gehörlose Studierende EinzelkämpferInnen, die universitäre (Kommunikations-)Barrieren ohne adäquate Unterstützung bewältigen mussten

¹¹²

www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html
(1. Juli 2007)

und „mit einem guten Quantum an Eigeninitiative und Nervenstärke“ (Lenger 2000:114) ihren akademischen Bildungsweg beschritten. Es gibt in Österreich immer noch ein enormes Defizit an gehörlosen AkademikerInnen, was mit fehlenden Vorbildern im Studium, nicht vorhandenen Studienhilfen und Mangel an Selbstvertrauen der gehörlosen/hörbehinderten Personen, dem Gebundensein an die vertraute Umgebung und dem Fehlen von Studienberatung (Lenger 2000:87; Schulte 1991:425) begründet wird.

Wie in Lang (2002) nachzulesen ist gibt es in den USA mehr als 20.000 gehörlose und schwerhörige Studierende. In vielen Ländern ist die Quote der gehörlosen und schwerhörigen Studierenden nicht so hoch, was auf die Einstellung der hörenden Gesellschaft gegenüber dieser Minorität sowie auch die schlechte Qualität der Bildung im primären Schulbereich zurückzuführen ist (Brelje 1999 zit. n. Lang 2002). Hinzu kommt ein Mangel an personellen und technischen Ressourcen, wie Lenger (2000) treffend zusammenfasst:

„In der Praxis zeigt sich jedoch immer wieder, dass hörbehinderten Menschen, die an und für sich über gute intellektuelle Fähigkeiten und über gute Bildungsgrundlagen verfügen, dennoch der Zugang zum Hochschulstudium verwehrt bleibt, da die technische Ausstattung der Hörsäle und Seminarräume mit Verstärkungsanlagen und personelle Ausstattung der Universitäten etwa durch einen Mitschreibkräfte-Pool oder Dolmetscher für Gebärdensprache, nicht den Erfordernissen hörbehinderter Menschen entspricht“ (Lenger 2000:59)

Für die meisten der gehörlosen und hörbehinderten Studierenden scheint das Studium also ein relativ steiniger und einsamer Weg zu sein¹¹³.

Die Studie belegt, welche Barrieren das Studium an der Universität Wien für Personen mit einer Hörbehinderung beinhaltet:

Durch das sehr begrenzte Dolmetschbudget ist es gehörlosen Studierenden unmöglich für jede Lehrveranstaltung eine/n professionelle/n DolmetscherIn zu engagieren. Dies wiederum bedeutet, dass nur wenige Lehrveranstaltungen (durchschnittlich eine Lehrveranstaltung pro Semester) wirklich barrierefrei zugänglich sind und die Lehrinhalte barrierefrei aufgenommen werden können. Dies bedeutet wiederum, dass gehörlose Studierende sich das Wissen außerhalb der Lehrveranstaltungen aneignen und erarbeiten müssen bzw. eine Verlängerung der Studiendauer. Laut einer Analyse zur Situation von Studierenden mit Behinderung und chronischen Erkrankungen (Wetzel und Fuchs 1996), für die zwischen 1992

¹¹³ Dies betrifft nicht nur gehörlose/hörbehinderte Studierende, sondern auch andere Behindertengruppen. Wie Lenger (2000:59) zeigt, bedeutet das Studieren an österreichischen Universitäten für die meisten Behinderten ein Einzelkampf, da für diese Personengruppen wenig Unterstützung geboten wurde.

und 1995 insgesamt 586 Studierende an 11 Universitäten befragt wurden, konnte festgestellt werden, dass 45 % der Befragten in ihrem Studium langsamer vorankommen.

Studienberatung gibt es für Gehörlose keine. Einzig der VÖGS, die Interessensvertretung gehörloser Studierender, kann Hilfestellung zu Studienanfragen geben. Allgemeine Informationen zum zweiten Bildungsweg wird für Gehörlose an der Beratungsstelle für Gehörlose am polycollege angeboten. Zusätzlich bietet der VÖGS im Rahmen der Berufs- und Bildungsmesse BeSt und auch in der Orientierungswoche Unorientiert, Beratung und Vorträge an. Beratungsangebote und Serviceleistungen der Universität Wien in ÖGS gibt es jedoch nicht (z.B. Studienberatung, Führungen an Bibliothek, etc.). Die Mehrzahl der befragten Personen gaben an, dass sie vor dem Studium zu wenig Informationen erhalten haben und auch über den Studienablauf nicht ausreichend informiert waren. Auf die Frage, in welchen Bereichen Beratung am dringendsten notwendig wäre, haben die Studierenden meist mehr als 3 Antworten angekreuzt. Zwei Personen haben sogar alle möglichen Antworten angekreuzt. Dies zeigt, wie wichtig Beratung für gehörloser Studierende ist. Die Umfrage unter den gehörlosen Studierenden hat gezeigt, dass es sehr großen Bedarf an Beratung in ÖGS zum Studienablauf, den finanziellen Unterstützungen und inhaltlichen Fragen gibt. Die finanzielle Situation der gehörlosen Studierenden erlaubt es jedoch nicht, DolmetscherInnen bei Bedarf einzusetzen.

Ein großes Anliegen der gehörlosen Studierenden ist die freie Wahl der Sprache bei Prüfungen, die ihnen oft verwehrt bleibt, meist mit der Begründung, dass für Gehörlose „keine Ausnahme“ gemacht werden kann. Auch eine Unterstützung durch zusätzliche Skripten oder Unterlagen von Seiten der Lehrenden wird oft als ‚Bevorzugung‘ gesehen, statt als *Nachteilsausgleich* verstanden. Die Annahme, dass die Wahl der Prüfungssprache oder mehr schriftliche Unterlagen den gehörlosen Studierenden einen Vorteil gegenüber den Hörenden bringt, ist jedoch ein großes Missverständnis. Wenn man sich die Situation von gehörlosen Studierenden anschaut, ist keine Rede von Bevorzugung bzw. ist eine solche Hilfe nicht ‚unfair‘ den hörenden Studierenden gegenüber, sondern nur ein Ausgleichen der Bildungsbedingungen.

Angesichts der Population der gehörlosen Studierenden an der Universität Wien und anderen Universitäten und Akademien müsste eine Beratungs- und Anlaufstelle für Gehörlose institutionen- und studienübergreifend konzipiert werden und agieren. Kern (2002) kritisiert, dass spezielle Beratungsangebote an jeder Universität ineffektiv sind und es daher sinnvoller und schneller wäre, an bestehende Institutionen anzuknüpfen oder auch mobile Beratung anzubieten. Der Student Point an der Universität Wien ist die erste Anlaufstelle für

StudienanfängerInnen und hilfeschende Studierende. Die Beratungstätigkeit dieser Einrichtung wird in mehreren Sprachen (Deutsch, Englisch, Französisch, Türkisch und Ungarisch) angeboten. Seit dem Wintersemester 2007 gibt es am Student Point eine Stelle (8 Stunden pro Woche) für eine studentische MitarbeiterIn mit Gebärdensprachkompetenz, die Beratung und allgemeine administrative Tätigkeiten wahrnimmt (Schlöndorff, E-Mail).

Überblick: Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien

Wer sind die gehörlosen Studierenden?

Population
Sprachpräferenzen
Isolation und Vernetzung
Verteilung an der Universität Wien

Kommunikationssituation gehörloser Studierender

(Kommunikations-)Barrieren
Studienanfang
ÖGS als Unterrichts-/Vortragssprache
Deutsch-ÖGS-DolmetscherInnen: Bedarf, Organisation und Kosten

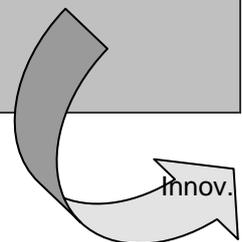
Persönliche und materielle Unterstützungen

Persönliche Assistenz durch andere Studierende
Nicht-personelle Unterstützungen und Maßnahmen
Schriftliche Unterlagen
Freie Wahl der Prüfungssprache
Wissen, Sensibilität und Einstellung der Universitätsangehörigen
Zugänglichkeit der Serviceangebote der Universität Wien
Rechtliche Rahmenbedingungen

Bedürfnisse und Anregungen gehörloser Studierender

Conclusio

Hürdenreicher Zugang zu Information, Kommunikation, Inhalten und Personen
Zu kleines DolmetscherInnenbudget
Mangelnder Nachteilsausgleich
> erschwerte Studiensituation gehörloser Studierender



14. Forschung und Lehre zu, in und über ÖGS an der Universität Wien

Wissen in Bezug auf sprachliche und kulturelle Diversität ist Voraussetzung für einen interkulturellen Kommunikationsprozess, in dessen Rahmen sich Chancen der wechselseitigen Bereicherung eröffnen und interkulturelle Konflikte vermieden werden können. In diesem Zusammenhang ergeben sich unter anderem folgende Themenkomplexe, die innerhalb dieses Forschungsschwerpunktes aus interdisziplinärer Sicht bearbeitet werden könnten: Sprache wäre im Spannungsfeld zwischen ihrer Funktion als Transaktionsmedium einerseits und als identitätsstiftendes Medium andererseits zu untersuchen (u.a. Minderheitensprachen in ihren vielfältigen Dimensionen, die sich verändernde Rolle des Englischen im inter- und transkulturellen Kommunikationsbereich) (Univ. Wien Entwicklungsplan: 2006:38)

Die Erhebung des Lehrangebots zum Themenkomplex ÖGS und Gehörlosigkeit an der Universität Wien ermöglicht einen Eindruck vom Status der Österreichischen Gebärdensprache im tertiären Bildungsbereich.

14.1 Datenerhebung und Forschungsmethode

Das Interesse dieses Teilbereichs bezieht sich auf die Forschungsaktivitäten der Universität Wien seit dem Jahr 1990¹¹⁴. Weiters werden die Angebote an Lehrveranstaltungen in ÖGS bzw. über Gehörlosigkeit und Gebärdensprache erhoben und auch das ÖGS-Kursangebot am Sprachenzentrum der Universität Wien (SZUW) beschrieben. Die Forschungsaktivitäten und Lehre an der Universität Wien und dem SZUW werden anhand der folgenden Kriterien erhoben:

- Diplomarbeiten und Dissertationen, die an der Universität Wien eingereicht wurden
- Publikationen (Bücher) von Angehörigen der Universität bzw. publiziert vom Universitätsverlag
- Lehrveranstaltungen zu den Themen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit
- Von der Universität Wien organisierte Tagungen und Konferenzen
- Forschungsprojekte und Forschungskooperationen der Universität Wien
- Kursangebote (Kurslevel, Anzahl, Zielgruppe)
- Anzahl und Ausbildung der ÖGS-KursleiterInnen
- Bedarf (an ÖGS-Kursen, an fachspezifischen Kursen?)

¹¹⁴ 1990 markiert den Anfang der Gebärdensprachforschung in Österreich. In den 90-er Jahren des letzten Jahrhunderts wurde begonnen ÖGS wissenschaftlich zu erforschen und das ‚Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation‘ wurde in Klagenfurt gegründet, das seit 2004 als besondere Universitätseinrichtung an der Universität Klagenfurt unter dem Namen ‚Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation‘ (ZGH) besteht. Mehr Information zu diesem Zentrum und seiner Entstehungsgeschichte unter: www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/145.htm (3. Dezember 2006).

Die Erhebung der Forschungs- und Lehrtätigkeiten der Universität Wien bezieht sich auf die ganze Universität Wien. Wie in 7.4.1 beschrieben, wurde am 28. Februar 2007 eine E-Mailbefragung an alle Angehörigen der Universität Wien verschickt, um die Population der gehörlosen Studierenden und andere themenrelevante Informationen zu erhalten¹¹⁵. Durch diese E-Mailbefragung konnten alle Studienrichtungen und Fakultäten erreicht werden. Da sich die Forschungstätigkeiten zum Themenbereich Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit inhaltlich auf bestimmte Disziplinen konzentriert, wurde die weitere, detaillierte Erhebung besonders im Hinblick auf die folgenden Institute gestellt: Institut für Sprachwissenschaft, Bildungswissenschaft, Kommunikationswissenschaft, Soziologie und die Fakultät für Rechtswissenschaft. Auf Grund des Themenkomplexes, des starken Interesses im medizinischen Bereich und des Einflusses der medizinischen Komponente auf die Gehörlosenpädagogik (siehe Modul 1) wurden auch das Lehrangebot und die Publikationen an der Medizinischen Universität Wien ausgewertet. Zum einen wurde das Lehrangebot über das Online-Vorlesungsverzeichnis im Semester 2006/2007 erhoben, zum anderen E-Mailanfragen an einzelne Lehrende der Medizinischen Universität Wien verschickt.

Weiters wurden Forschungs- und Lehraktivitäten an der Universität Wien durch mündliche Befragungen erhoben. Diese Interviews waren alle leitfadenorientiert und umfassten die Kriterien Lehre, Forschungsaktivitäten (Konferenzen, Publikationen) und Bedarf.

Schriftliche Anfragen ergingen an Organe der Universität (Dekanat der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät; Dekanat der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, Dekanat der Fakultät für Sozialwissenschaften und Dekanat der Fakultät für Psychologie) und einzelne Lehrende der oben erwähnten Fakultäten.

Die Erhebung umfasst weiters den Bestand der Universitätsbibliothek Wien bezüglich themenrelevanter Diplomarbeiten und Dissertationen¹¹⁶, Publikationen von Angehörigen der Universität Wien, das online zugängliche Vorlesungsverzeichnis¹¹⁷ und die Einbeziehung der Webseiten der oben erwähnten Institute.

¹¹⁵ Ursprünglich sollte das E-Mail auch zwei weitere Fragen zur Forschungs- und Publikationstätigkeit der Lehrenden enthalten, die – möglicherweise auch auf Grund einer Verzögerung der E-Mailaussendung von Seiten des Diversity Managements um Monate (geplanter Aussendungstermin November 2006, tatsächlicher Versendung am 28. Februar 2007) – leider nicht inkludiert wurden. Personen, die sich mit dem Thema Gehörlosigkeit/Gebärdensprache beschäftigen, haben allerdings die offene Frage benutzt, um uns über ihre Erfahrungen bzw. Aktivitäten zu informieren.

¹¹⁶ Die Schlagwörter, die zur Suche eingegeben wurden sind: gehörlos, hörgeschädigt, Gebärdensprache, Gehörlosenpädagogik, Gebärdensprachlinguistik, Schwerhörigkeit, Hörschädigung, taub, Taubheit, taubstumm, stumm, Zeichensprache, Cochlear Implantat, CI, hörbehindert, deaf, deafness.

¹¹⁷ <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>

Schriftliche Befragungen	ExpertInneninterviews	Schriftliche Quellen
Angehörige der Universität Wien	Angehörige der Universität Wien	Bestand der Hauptbibliothek Wien
Organe der Universität (Dekanat, etc.)	WissenschaftlerInnen anderer Einrichtungen	Vorlesungsverzeichnis Publikationen Webseiten

Tabelle 10: Überblick über Quellen

Neben dem SZUW wurde auch das ÖGS-Kursangebot an außeruniversitären Einrichtungen erhoben:

- Kursangebot (Kurslevel, Anzahl, Kursinhalt)
- Anzahl und Ausbildung der Lehrenden
- Bedarf (gibt es mehr Bedarf an ÖGS-Kursen, besteht Bedarf an fachspezifischen Kursen)

In Wien bieten mehrere Einrichtungen ÖGS-Kurse an, die entweder an bestimmte Zielgruppen gerichtet oder als Sprachkurse allgemein zugänglich sind. Das ÖGS-Kursangebot an außeruniversitären Einrichtungen wurde mittels eines eigenen schriftlichen Fragebogens an 13 Einrichtungen und Anbieter erhoben.

14.2 Themenspezifische Lehrveranstaltungen an der Universität Wien

„Das Interesse ist steigend. Gründe dafür sind, dass früher die die Studierenden kein Wissen über Gebärdensprache hatten, jetzt haben viele Gebärdensprachkurse besucht, mehr offen und Interesse für Gebärdensprache vorhanden. Die Situation hat sich dahingehend sehr verändert.“ (Interview 57)

Das Angebot an Lehrveranstaltungen zu den Themenbereichen Gehörlosigkeit und Gebärdensprache an der Universität Wien ist sehr gering. Seit 1990 wurden an der Hauptuniversität Wien 13 unterschiedliche Lehrveranstaltungen zu den Themen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit angeboten, die insgesamt 38 mal angeboten wurden¹¹⁸.

Die Lektorin Jarmer hält seit dem Semester 1999/2000 am Institut für Bildungswissenschaft (früher Erziehungswissenschaft) jedes Semester eine Vorlesung, die sich mit Gehörlosenbildung und Gehörlosenpädagogik beschäftigt. Jeweils abwechselnd werden im Wintersemester und Sommersemester Vorlesungen mit den Titeln „Grundlagen der Bildung gehörloser Menschen“, „Gehörlosenpädagogik I und II“ oder „Bikulturelle Situation Gehörloser und ihre Gebärdensprache - Gehörlosenpädagogik aus der Sicht einer Gehörlosen“ gehalten. Zusätzlich wird seit dem Semester 2003/2004 jedes Wintersemester

¹¹⁸ Onlineverzeichnis der Lehrveranstaltungen: <http://online.univie.ac.at/vlvz?extended=Y>

eine Lehrveranstaltung zu Gebärdensprache und Gehörlosenpädagogik von der Lektorin Krausneker angeboten, die seit 2003/2004 jedes Wintersemester auch am Institut für Sprachwissenschaft ein soziolinguistisches Proseminar leitet. Im Sommersemester gibt es ihr Lehrveranstaltungsangebot weder am Institut für Bildungswissenschaft noch am Institut für Sprachwissenschaft, d.h. es wird ihr von beiden Instituten nur 1 mal im Jahr ein Lehrauftrag erteilt. Vereinzelt wurden zwischen 1990 und 2007 noch weitere Lehrveranstaltungen angeboten, meist am Institut für Bildungswissenschaft, aber auch am Institut für Religionswissenschaften.

Ab dem Wintersemester 1994/1995 bis zum Sommersemester 2000 wurden die Lehrveranstaltungen „Bildung für hörbehinderte Menschen - eine radikale Herausforderung für die Pädagogik“ I und II abwechselnd in Form einer VO, SE oder UE/PS von Alfred Brader angeboten, der im Sommersemester 1996 auch einmalig das SE Formen der Behinderung lehrte. Im Wintersemester 03/04 und 05/06 wurde das Seminar ‚Lebenslagen gehörloser und schwer hörbehinderter Frauen‘ von Lektorin Breiter angeboten, im Sommersemester 1996 die Vorlesung ‚Sprachgebärde und Gebärdensprache: Nietzsches frühe Sprachkritik‘ (Hödl)

Im Zeitraum der Erhebung, dem Studienjahr 2006/2007, gibt es nur zwei LektorInnen – Helene Jarmer und Verena Krausneker - die regelmäßig zu den Themenbereichen Gehörlosigkeit und Gebärdensprache lehren. Jarmer ist selbst gehörlos und ihre Lehrveranstaltungen (abgesehen von ÖGS-Kursen am Sprachenzentrum) sind die einzigen, die in ÖGS gehalten und mittels GebärdensprachdolmetscherInnen in die deutsche Lautsprache übertragen werden. Die TeilnehmerInnenzahlen dieser Lehrveranstaltungen, die sich speziell mit Gebärdensprachen auseinandersetzen, sind hoch und die registrierten Anmeldungen übersteigen oft die zur Verfügung stehenden Plätze. Z.B. wurden vor zwei Jahren für das SE ‚Sprache, Kommunikation und Gehörlosigkeit: Theorien des Spracherwerbs und des Bilingualismus‘ am Institut für Bildungswissenschaft/Sonder- und Heilpädagogik bei 25 freien Plätzen 135 Anmeldungen registriert. Die von den zwei Lektorinnen regelmäßig angebotenen Lehrveranstaltungen sind jedoch nicht aufbauend. Mit Ausnahme der Lehrveranstaltung Gehörlosenpädagogik von Jarmer, die über zwei Semester geht, sind die Lehrveranstaltungen nicht weiterführend, sondern haben einführenden Charakter. Eine vertiefende Auseinandersetzung und Aneignung von Spezialwissen ist mit diesen zwei Lehrangeboten nicht möglich.

Die oben erwähnten Themenbereiche werden auch in manchen Einheiten von Lehrveranstaltungen besprochen, wie etwa im Rahmen der Einführungslehrveranstaltung ‚Einführung in die Sonder- und Heilpädagogik‘, die alle Studierende der Sonder- und Heilpädagogik absolvieren müssen, oder den Lehrveranstaltungen von Gottfried Biewer und Johannes Gstach. Die verpflichtende Einführungsvorlesung am Institut für Sprachwissenschaft ‚Einführung in die Sprachwissenschaft‘ erwähnt Gebärdensprachen

(Skriptum Dressler, siehe Ruprecht 2006) und auch in Seminaren und Vorlesungen von Rudolf de Cillia (Sprachwissenschaft) zu Minderheitensprachen und Sprachpolitik oder in psycholinguistischen Seminaren von Chris Schaner-Wolles und Martin Prinzhorn wird ÖGS thematisiert. In Lehrveranstaltungen von Ulrike Eder (Germanistik), die sprachpolitische Inhalte haben, werden Gebärdensprachen thematisiert, wie auch in ihrer Lehrveranstaltung zur Kinder- und Jugendliteratur im Deutsch als Fremd- und Zweitspracheunterricht. Die Erwähnung von Gebärdensprache und Gehörlosigkeit in den verschiedensten Fächern zeigt, dass diese Themen immer mehr an Präsenz gewinnen. Es ist nicht auszuschließen, dass noch weitere Lehrende die Themen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit in ihre Lehrveranstaltungen einfließen lassen (was im Rahmen dieser Studie nicht feststellbar war), dies ändert aber nichts an der Tatsache, dass das bestehende Angebot der Universität Wien den Studierenden das Aneignen von vertiefendem Wissen und echter Qualifikation im Bereich der Gebärdensprachen nicht ermöglicht. Dies betrifft auch angehende LehrerInnen, die ein Lehramtstudium an der Universität Wien absolvieren und im Rahmen ihrer Ausbildung wenig über Gehörlosigkeit erfahren. Dies ist insofern von Bedeutung, da Gehörlosenpädagogik sonst nicht gelehrt wird und die meisten der LehrerInnen ohne Vorkenntnisse gehörlose SchülerInnen unterrichten (siehe Modul 1)¹¹⁹. Es wäre wichtig, dass auch Lehramtsstudierende einen Einblick in die Gehörlosenpädagogik erhalten, da ein derartiges Wissen sonst nirgends gelehrt wird.

Als stellvertretender Vorstand des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik erkennt Gottfried Biewer den Bedarf an Gehörlosenpädagogik (und anderen Fachbereichen der Sonderpädagogik) und meint:

„Interessierte an Gehörlosenpädagogik sind als starke Gruppe am Institut vertreten. Viele Studierende besuchen die zwei Lehrveranstaltungen, die zu diesem Bereich angeboten werden, und möchten sich auch in diesem Bereich weiterqualifizieren, weil sie den Bedarf erkannt haben“ (Biewer, Interview).

Dass es keine weiteren Lehrveranstaltungen bzw. Forschungstätigkeiten zu Gehörlosenpädagogik an der Universität Wien (und an anderen österreichischen Universitäten) gibt, liegt auch daran, dass es am Institut für Bildungswissenschaft überhaupt wenig Lehrveranstaltungen gibt, die sich speziell mit spezifischen Behindertengruppen auseinandersetzen (Gstach und Biewer, Interview). Auch wenn am Institut in Wien die Sonder- und Heilpädagogik einen Schwerpunkt darstellt und österreichweit das größte Institut in dem Bereich ist, ist die so genannte kategoriale Pädagogik sehr schwach vertreten. Die Sonderpädagogik ist in Österreich sehr unterrepräsentiert, da die LehrerInnenausbildung im Pflichtschulbereich nicht universitär durchgeführt wird und daher auch kein Anspruch auf

¹¹⁹ Im Rahmen eines Akademielehrgangs an der PädAk Wien und der Ausbildung zum/zur hörgeschädigten PädagogIn am ehem. PI NÖ besteht für LehrerInnen die Möglichkeit, sich in diesem Bereich weiterzubilden. Diese sind jedoch berufsbegleitend und nicht Teil der Ausbildung zum/zur LehrerIn.

Forschungsagenden besteht und es keine Verpflichtung zur Forschung oder Weiterqualifikation (z.B. Promotion) gibt (Biewer, Interview).

Umso wichtiger wäre es, Qualifikationen und Forschungstätigkeiten auf universitärem Niveau zu etablieren. Das Institut in Wien ist laut Biewer das größte Institut für Sonder- und Heilpädagogik in ganz Österreich mit einer großen Gruppe an Studierenden, die an Gehörlosigkeit interessiert sind und durch das Angebot von ÖGS am Sprachenzentrum der Universität Wien auch Gebärdensprach-Kompetenzen erworben haben. Die Verdichtung von Nachfrage und Angebot führte dazu, dass es im Sommersemester 2007 erste Bemühungen gab, Gebärdensprache im Rahmen eines Erweiterungscurriculums am Institut für Bildungswissenschaft zu etablieren. Die Umsetzung und Finanzierung ist zu diesem Zeitpunkt noch offen.

Auch die derzeit einzige soziolinguistische Lehrveranstaltung am Institut für Sprachwissenschaft deckt den Bedarf der Studierenden nicht ab. Es fehlt nicht nur an vertiefenden und weiterführenden Seminaren, sondern auch Lehrveranstaltungen zu Gebärdensprachen, die sich außerhalb der Reichweite der angewandten Sprachwissenschaft bewegen. Die Erforschung der ÖGS steckt immer noch in den Kinderschuhen und es ist daher besonders wichtig, dass Studierenden die Möglichkeit gegeben wird, ihr linguistisches Wissen auf Gebärdensprachen zu erweitern und das Werkzeug zur Erforschung der ÖGS-Grammatik zu erlernen. Das Fehlen der ÖGS-Forschung in der allgemeinen Sprachwissenschaft am Institut in Wien ist auch in den eingereichten Diplomarbeiten und Dissertationen bemerkbar. (Keine der zwei Diplomarbeiten beschäftigt sich mit der Grammatik der ÖGS).

In anderen Worten, Studierenden, die sich im Bereich der Gebärdensprache qualifizieren wollen, bleibt nur der Weg ins Ausland (de Cillia, Interview), wo an vielen Universitäten ein entsprechender Schwerpunkt angeboten wird. Die steigende Nachfrage und das limitierte Angebot erkennt auch Prinzhorn und ist daher der Meinung

„weil ich jetzt doch immer mehr Studierende habe, die sich damit auseinandersetzen - und ich möchte sie nicht alle nach Hamburg und Amsterdam loswerden – dass wir das auch wieder sporadisch hier haben mit dem Schwerpunkt Grammatiktheorie und kognitive Linguistik“. (Prinzhorn, Interview)

14.2.1 Exkurs: Medizinische Universität Wien

Auch an der medizinischen Universität Wien gibt es einige wenige Lehrveranstaltungen zum Thema Gehörlosigkeit, Hörbehinderung und Gebärdensprache. Neben den medizinischen Lehrveranstaltungen, die sich mit der Anatomie und Funktion des Gehörgangs, Erkrankungen des Ohres und technischen Hilfsmitteln bzw. Ohrimplantologie befassen, ist Gehörlosigkeit auch Thema in einer Reihe von Lehrveranstaltungen am Institut für medizinische Psychologie, die sich z.B. mit dem Umgang mit gehörlosen PatientInnen beschäftigt. Seit dem Wintersemester 2000/2001 wird regelmäßig die Lehrveranstaltung

‚Gehörlose Patienten‘ von Johannes Fellingner angeboten, im WS 05/06 zusätzlich das Seminar ‚Umgang mit gehörlosen Kindern‘. Dem Thema Umgang mit gehörlosen PatientInnen und DolmetscherInnen wird in der Hauptvorlesung von Gernot Sonneck eine Einheit pro Semester gewidmet, (Sonneck-Koenne, E-Mail). Außerdem wurde am gleichen Institut im Rahmen der Lehrveranstaltung ‚Sprachliche Kommunikation und ihre Störungen‘ von Brigitte Eisenwort eine Einheit zur Gebärdensprache eingeplant, die von Verena Krausneker gelehrt wurde. An Medizinischen Universität Wien selbst werden die Lehrveranstaltungen ‚IT-Hilfen für gehörlose Menschen‘ (Trappel), ‚Das diagnostisch orientierte Anamnesegespräch mit Elementen der Gebärdensprache für MedizinerInnen‘ (Mally), ‚Chirurgische Rehabilitation Hörgeschädigter‘ (Baumgartner), ‚Moderne Möglichkeiten der Hörverbesserung‘ (Franz), ‚Genetik der Hörstörung‘ (Frei), ‚Diagnostik und Therapie der Schwerhörigkeit bei Kindern‘ (Türk) und einzelne Lehrveranstaltungen zu Hals-Nasen-Ohren Krankheiten, Anatomie, Hörstörungen und Ohrimplantologie und Seminaren, in denen die Studierenden zu frei gewählten Themen Arbeiten schreiben und in deren Rahmen es auch möglich ist, sich mit dem Thema Gehörlosigkeit auseinanderzusetzen (Sonneck-Koenne, E-Mail; Eisenwort, E-Mail). Auch die verpflichtende Lehrveranstaltung ‚Ärztliche Gesprächsführung 3‘, thematisiert im Rahmen einer Doppelstunde Gehörlosigkeit und Hörbehinderung.

Bei Interesse an Gebärdensprache werden Studierende gegebenenfalls von Lehrenden an den Österreichischen Gehörlosenbund und den österreichischen Gebärdensprach-DolmetscherInnen-Verband verwiesen (Sonneck-Koenne, E-Mail).

D.h. in Wien wird Gehörlosigkeit in der Lehre eindeutig medizinisch besetzt – aus dieser defizitären Perspektive gibt es wesentlich mehr und vielfältigere Lehrveranstaltungen als an der Hauptuniversität. In diesem Zusammenhang sollte darauf hingewiesen werden, dass es in Österreich derzeit jedoch keine/n gehörlose/n Arzt oder Ärztin gibt und laut Sonneck-Koenne auch keine gehörlosen Studierende an der Medizinischen Universität Wien. Nur die Gehörlosenambulanz im Krankenhaus der Barmherzigen Brüder in Wien beschäftigt eine hörende, gebärdensprachkompetente Ärztin und einen gehörlosen Sozialarbeiter¹²⁰.

¹²⁰ Zwei weitere Gehörlosenambulanzen mit gebärdensprachkompetentem Personal gibt es in Linz und Salzburg. Vereinzelt verfügen auch einzelne Personen in anderen Krankenhäusern oder mit eigenen Praxen über ÖGS-Kompetenzen (www.oegs.barrierefrei.at), Praxisplan der Wiener Ärztekammer: www.aekwien.at/997.py

14.2.2 Veranstaltungen außerhalb des Lehrangebots

Eine Anfrage bei den relevanten Dekanaten der Universität Wien ergab¹²¹, dass es keine Dokumentation über abgehaltene Lehrveranstaltungen oder Gastvorträge der letzten 20 Jahre gibt bzw. keine Dokumentation, die speziell über Veranstaltungen zu den oben erwähnten Themenbereichen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit Auskunft gibt. Es ist daher nicht möglich eine vollständige Liste der Gastvorträge und Gastvorlesungen ab 1990 zu erstellen. Die mündlichen Befragungen ergaben jedoch (Biewer, Gstach, de Cillia, Prinzhorn, Interviews), dass sowohl am Institut für Sprachwissenschaft als auch am Institut für Bildungswissenschaft nur vereinzelt Gastvortragende aus dem Ausland eingeladen wurden (z.B. Klaus B. Günther im Jahr 2000 oder Roland Pfau im Jahr 1999). Als österreichische Vortragende können die beiden LektorInnen Jarmer und Krausneker angeführt werden, die im Rahmen von Lehr- oder Universitätsveranstaltungen Vorträge halten.

Auch eine Liste von themenrelevanten Konferenzen und Tagungen konnte nicht ausgemacht werden. Die Recherche hat jedoch ergeben, dass der Mangel an Gebärdensprachforschung sich auch in diesem Bereich widerspiegelt. Nur im Rahmen der „Österreichischen Linguistiktagung“ wird seit 1999 alle zwei Jahre der Themenschwerpunkt Gebärdensprache angeboten. SprachwissenschaftlerInnen aus dem In- und Ausland referieren über ihre aktuellen Forschungstätigkeiten. Im Sommersemester 2006 organisierte das Institut für Bildungswissenschaft eine Konferenz, in dessen Programm auch das Thema Gehörlosenpädagogik aufschien. Die vortragenden Personen kamen jedoch nicht von einer österreichischen Universität, sondern aus benachbarten EU-Ländern; ein weiterer Indikator dafür, dass es in Österreich an ForscherInnen und Lehrenden mangelt, die Gehörlosenpädagogik für sich als Forschungsfeld in Anspruch nehmen.

14.3 Relevante Forschung an der Universität Wien

Unsere Erhebungen zeigen, dass Gebärdensprache und Gehörlosigkeit als Forschungsgebiet an der Universität Wien kaum wahrgenommen wird. An keinem Institut, und insbesondere für die Themenbereiche dieser Studie relevanten Institutionen, sind Forschungstätigkeiten erkennbar.

Gebärdensprachforschung ist ein relativ junges Feld, dessen Beginn in den 1960er Jahren mit Stokoes phonologischer Analyse von ASL (amerikanischer Gebärdensprache) offiziell datiert ist (Stokoe et al. 1960, 1965). Ungefähr zur selben Zeit gab es auch in den Niederlanden erste Bemühungen, die Struktur von Gebärdensprachen zu analysieren

¹²¹ E-Mailantwort des Dekanats der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft, 6. März 2007, des Dekanats der Fakultät für Sozialwissenschaft 2. Dezember 2007, und des Dekanats der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät 7. März 2007.

(Tervoort 1995). Doch sogar als er [Stokoe] seine Erkenntnisse über ASL (American Sign Language) publiziert hatte, dauerte es noch eine Weile, bis sie in das allgemeine Bewusstsein gedrungen waren, oder, wie Boyes Braem schreibt, sich die objektiv bewiesene Hypothese durch ein „Dickicht von tradierten Gegen-Hypothesen und Vorurteilen gekämpft hatte“. (Boyes Braem 1992:11).

Seit damals haben sich zahlreiche SprachwissenschaftlerInnen in den USA und Europa mit den verschiedensten Teilbereichen der Linguistik (Syntax, Morphologie oder Phonologie) von nationalen Gebärdensprachen und ihren dialektalen Varianten beschäftigt und ihre manuellen und nicht manuellen Komponenten analysiert (Handausführungen und -bewegung, Position der Augenbrauen, Kopfbewegungen oder Blinzeln) (siehe z.B. die Standardwerke von Klima und Bellugi 1979, Wilbur 1987, Supalla und Newport 1978, Baker-Shenk 1983, Emmorey 2002, Neidle 2000, Brentari 1998, Sandler und Lillo-Martin 2006, Bergmann 1984, Coerts 1990, Engman-Perderson 1993, Boyes Braem 1995, Sutton-Spence und Woll 1999).

Die Erforschung der ÖGS hat Anfang der 1990er Jahre mit der Gründung des ‚Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation‘ begonnen, das jetzt als ‚Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation‘ (ZGH) an die Universität Klagenfurt angegliedert ist. 2002 brachte die dortige Arbeitsgruppe die erste und bisher einzige ÖGS-Grammatik heraus (Skant et al. 2002), die einen allgemeinen Überblick in die Strukturen der ÖGS gibt. Weiterführende Forschungsarbeiten werden vereinzelt ab diesem Zentrum und am Institut für Translationswissenschaften in Graz durchgeführt – wobei der Schwerpunkt bei letzterem hauptsächlich im Dolmetschbereich liegt (Grbic 1998a und 2002, Hofstätter und Stalzer 2001, Skant et al. 2002).

Von einer systematischen, wissenschaftlichen Erforschung der ÖGS kann allerdings nicht die Rede sein. Der strukturelle Aufbau und die Mechanismen der ÖGS sind noch immer weitgehend unbekannt und es fehlt an Forschungsarbeiten zu den grundlegendsten Strukturen dieser Sprache. Dies betrifft Forschungsagenden - von denen hier einige beispielhaft genannt werden:

- Reihenfolge von Subjekt, Verb und Objekt?
- Kommt das manuelle Adjektiv vor oder nach dem Nomen?
- Welche Handformen gibt es in ÖGS?
- Ist der Unterarm als Ausführungsstelle in ÖGS erlaubt?
- Welche Bewegungen dürfen mit welchen Handformen nicht kombiniert werden?
- Wie viele nicht manuelle Adjektive und Adverbien gibt es und wie schauen sie aus?
- Welche Rolle spielt partielle und ganze Reduplikation in ÖGS?
- Welche nicht-manuellen Signale sind grammatikalisch relevant?
- Ist in ÖGS - wie in ASL - das Blinken der Augen grammatikalisch bedeutsam?

Am Institut für Sprachwissenschaft der Universität Wien gibt es weder einen Lehrstuhl für Gebärdensprachlinguistik, noch relevante Forschungstätigkeiten. Abgesehen von der Lektorin Verena Krausneker und den Seminararbeiten und Diplomarbeiten beschäftigt sich keine/r der Lehrenden und LektorInnen am Institut für Sprachwissenschaft mit dem Forschungsgebiet Gebärdensprache bzw. kann als ExpertIn auf diesem Gebiet erkannt werden. Wie Rudolf de Cillia vom Institut für Sprachwissenschaft deutlich macht, ist ÖGS „so wenig sichtbar in der Gesellschaft, dass man sehr gerne darauf vergisst.“ (de Cillia, Interview), was sich auch in der Forschung widerspiegelt. Die Lehrenden, so de Cillia, wissen von Gebärdensprachen nicht viel, da sie es selbst im Studium nie gesehen haben, noch ÖGS in den Medien präsent ist. Trotzdem ist auch am Institut für Sprachwissenschaft ein Wandel erkennbar, v.a. von Seiten der Studierenden. Laut de Cillia (Interview) gab es vor einigen Jahren nur ab und zu Anfragen zu ÖGS und „nur Studierende, die ein besonderes Gespür gehabt haben“ (de Cillia) oder Personen, die seine Lehrveranstaltungen besuchten, haben etwas über ÖGS mitbekommen und dadurch weiterverfolgt. Jetzt ist es nicht mehr so leicht *nicht* mit Gebärdensprachen in Berührung zu kommen, so de Cillia, was nicht nur für Studierende, sondern auch für Lehrende gilt.

„Darum sehe ich heute die Gebärdensprachforschung – genauso wie es für mich als Linguist wichtig ist, dass wir uns nicht nur Deutsch und Englisch anschauen, sondern auch mal ganz andere Sprachen, ist es auch ganz zentral, dass wir auch an der Gebärdensprache forschen.“ (Prinzhorn, Interview)

Dies hängt vermutlich mit der vermehrten Präsenz von Gebärdensprachen im öffentlichen Raum aber auch im wissenschaftlichen Kontext zusammen. Durch das sprachpolitische Engagement von Verbal (Verband für angewandte Linguistik) und v.a. durch den von Verbal initiierten Workshop auf der österreichischen Linguistiktagung vom 23.-26. Oktober 1999, der in einer Resolution betreffend der Anerkennung der österreichischen Gebärdensprache resultierte, wurde ein starkes Signal gesetzt¹²². Trotz der gesetzlichen Anerkennung ist Gebärdensprachlinguistik am Institut für Sprachwissenschaft in Wien bis heute nicht repräsentiert.

Minderheitensprachenforschung ist ein wichtiges Feld in der Sprachwissenschaft, das sowohl gelehrt als auch beforscht wird. ÖGS existiert als Minderheitensprache, das Bewusstsein über ÖGS und das Interesse an der Erforschung der ÖGS ist sehr gering. Obwohl die Sprache verwendet und am SZUW und anderen Einrichtungen gelehrt und gelernt wird, ist die wissenschaftliche Beschreibung mangel- und lückenhaft. Es fehlt sowohl an Grammatikforschung, so wie Korpus- und Statusplanung. Um die Situation bildhafter zu machen, vergleicht de Cillia (Interview) die heutige ÖGS Situation mit der Vorstellung einer Deutschlehre ohne Germanistik. Die Germanistik hat eine lange Tradition und die

¹²² www.verbal.at

Erforschung der deutschen Lautsprache kann auf viele Jahrzehnte und Unmengen an Publikationen und Grammatiken zurückblicken, ohne die sowohl der Sprachunterricht und DaF-Unterricht als auch der Status der deutschen Sprache nicht vorstellbar wären.

Die Erforschung von Gebärdensprachen hat auch noch eine weitere Relevanz, da sie zum allgemeinen Wissen über Sprachverarbeitung und psycholinguistische Aspekte viel beitragen kann. Auf Grund des Modalitätsunterschieds und der Strukturen verhelfen die Ergebnisse der Gebärdensprachforschung zu einem besseren Verständnis (vgl. Poizner et al. 1990, Emmorey 2002).

„Und da ist die Gebärdensprache in den letzten Jahrzehnten doch immer wichtiger geworden. Es gibt immer mehr Forschungen darüber. Und diese Forschungen sind deshalb so interessant, weil man ursprünglich darüber nachgedacht hat – da gibt es aus den 50er 60er Jahren Arbeiten - ‚Wie kommt der Mensch zur Sprache‘, sozusagen, da hat man zum Beispiel die Sprechmuskulatur und Rachen usw. untersucht, hat mit anderen Arten verglichen und hat dann gesagt, weil er so und so aufgebaut ist, können Menschen sprechen. Und dann hat aber doch etwas stattgefunden, dass man gemerkt hat, dass Phonetik, also die ganzen Fragen des Sprechens und der Akustik usw. zwar ein relativ komplexes Feld sind, aber dass es doch nur mittelbar mit Sprache zu tun hat und das große Problem einfach ein kognitives ist, eine kognitive Anlage.“ (Prinzhorn, Interview)

Noch unberührt als die Grammatik der ÖGS ist die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gehörlosenpädagogik. Trotz der vielen Diplomarbeiten zu diesem Thema, geben Gstach und Biewer (Interview) an, dass es am Institut für Bildungswissenschaft keinen Forschungs- oder Lehrschwerpunkt Gehörlosenpädagogik gibt. Wie schon erwähnt, gibt es an diesem Institut zwei Lehrveranstaltungen, die sich mit dem Bereich Gebärdensprache auseinandersetzen (Krausneker und Jarmer) und auch eine „starke Gruppe an Studierenden“ (Biewer), die sich mit diesem Thema im Rahmen von Abschlussarbeiten beschäftigen. Es gibt jedoch am Institut in Wien keine fix angestellte Lehrperson, die sich mit Gehörlosigkeit aus der pädagogischen Sichtweise beschäftigt. Biewer weist darauf hin, dass es in Österreich überhaupt nur einen regulären Lehrstuhl für Sonder- und Heilpädagogik gibt (der an der Universität Wien).

Die Universität Wien teilt den Mangel an Gebärdensprachforschung mit anderen Universitäten in Österreich. Auch wenn es in diesem Land seit 1990 Bemühungen gibt, wird an keiner Universität Gebärdensprachforschung, Gehörlosenpädagogik oder Deaf Studies ernsthaft angeboten. Die zwei einzigen universitären Institute, die sich vertiefend mit ÖGS beschäftigen, sind das Institut für Translationswissenschaft (Arbeitsgruppe Gebärdensprache) an der Karl-Franzens-Universität Graz und das ‚Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation‘ in Klagenfurt. Seit dem Jahr 1990

wird unter der Leitung von Nadja Grbic an der Karl-Franzens-Universität der Themenbereich Gebärdensprache und Gehörlosenkultur innerhalb des Instituts für allgemeine und angewandte Translationswissenschaften behandelt¹²³. Die Gründung dieser Sektion fällt also zeitlich gleich mit der Begründung des Forschungszentrums an der Alpen-Adria Universität in Klagenfurt und ist somit auch Teil der Begründungsbewegung von Gebärdensprachforschung in Österreich. Schwerpunkt der Arbeitsgruppe für Gebärdensprachforschung und Gehörlosenkultur, so die derzeitige offizielle Bezeichnung, ist Gebärdensprachdolmetschen in Forschung und Lehre. Das Institut der Karl-Franzens-Universität ist das einzige in Österreich, wo Gebärdensprachdolmetschen als Vollstudium angeboten wird. Seit dem Wintersemester 2003/2004 werden hier DolmetscherInnen im Rahmen eines 5-jährigen Studiums ausgebildet. Die weiteren Schwerpunkte der Arbeitsgruppe umfassen die Weiterbildung von GebärdensprachkursleiterInnen, Weiterbildung für DolmetscherInnen, Aus- und Weiterbildung für Gehörlose und die Entwicklung von Kursmaterialien für den ÖGS Unterricht. Zu den Aufgabenbereichen der Arbeitsgruppe zählen auch die Erstellung von Fachwörterbüchern, wie etwa das „IT-Fachgebärdenlexikon SignLex: Lexikon der IT-Grundbegriffe Deutsch-ÖGS“ im Rahmen des Projekts „Zeichen setzen“ oder ein Fachgebärdenlexikon (DVD) zu den Themenbereichen Arbeit und Soziales (Angaben von Website).

Das Forschungs- und Lehrprofil der Arbeitsgruppe für Gebärdensprachforschung und Gehörlosigkeit lässt sich klar im Bereich des Gebärdensprachdolmetschens festmachen. Neben der Aus- und Weiterbildung zählt die Erstellung von Unterrichtsmaterialien und Fachwörterbüchern sowie die Weiterbildung von Gehörlosen zu den fachlichen Schwerpunkten der Arbeitsgruppe. Die Arbeitsgruppe ist durch zahlreiche Publikationen und Forschungsarbeiten zu Themenvielfalt innerhalb des Gebärdensprachdolmetschens präsent¹²⁴. Die Themenbereiche Grammatikforschung oder Gehörlosenpädagogik sind jedoch nicht Teil des Forschungsprofils der Arbeitsgruppe für Gebärdensprache an der Universität Graz, und die Zusammenarbeit mit dem Institut für Sprachwissenschaft und dem Institut für Erziehungs- und Bildungswissenschaft ist sehr lose. Hinzu kommt, dass beide weder Gebärdensprachforschung noch Gehörlosenpädagogik als Schwerpunkte haben. Auch wenn die eingereichten Diplomarbeiten beider Institute in den letzten 10 Jahren zeigen, dass das studentische Interesse in beiden Bereichen gegeben ist und (von Studierenden) als Forschungsfeld erkannt wird, gibt es wenige Lehrveranstaltungen zu diesen Themenbereichen. Laut Website des Instituts für Erziehungs- und Bildungswissenschaft¹²⁵ wurden keine Projekte zur Gehörlosenpädagogik durchgeführt und auch die Liste der

¹²³ www-gewi.uni-graz.at/uedo/signhome/index.html

¹²⁴ Publikationsliste auf www-gewi.uni-graz.at/uedo/signhome/index.html

¹²⁵ www-gewi.uni-graz.at/edu/index.html (2. März 2007)

Institutspublikationen enthält keinen Beitrag zu diesem Thema¹²⁶. Das Institut für Sprachwissenschaften an der Karl-Franzens-Universität Graz bietet ebenfalls keine regelmäßigen Lehrveranstaltungen zu Gebärdensprachforschung. Inhalte und Methoden der Gebärdensprachforschung wurden einzig durch die Gastvorlesungen von Ronnie Wilbur von der Purdue University (USA) in den Jahren 1999, 2000, 2001 und 2006 gelehrt. Diese vereinzelt Proseminare sind aber nicht ausreichend für ein vertiefendes Studium und stellen kein durchgehendes Lehrangebot zur Gebärdensprachforschung dar.

An der Alpen-Adria-Universität in Klagenfurt befindet sich seit 1. Jänner 2004 das ‚Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation‘ (ZGH) als besondere Universitätseinrichtung. Schwerpunkte des Zentrums sind die Erarbeitung von Ausbildungsprogrammen (z.B. Lehrgang zum/zur GebärdensprachlehrerIn), Aus- und Weiterbildung für Gehörlose und die Entwicklung von Lehrmaterialien und Unterrichtscurricula. Das aus Gehörlosen und Hörenden bestehende Team rund um Franz Dotter arbeitet an verschiedenen Projekten zu den Bereichen Gebärdensprachlexikon, Gehörlosenbildung oder Grundlagenforschung. Zusätzlich gibt es Bemühungen einen Universitätslehrgang für GebärdensprachlehrerInnen zu etablieren. Die wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Gebärdensprache an der Universität Klagenfurt begann, wie auf der Zentrumswebsite nachzulesen ist, ungefähr im Jahr 1990¹²⁷, das erste große Projekt der Arbeitsgruppe zur ‚Linguistischen Analyse der Österreichischen Gebärdensprache‘ wurde von 1992-1995 durchgeführt und darauf basierend die einzige derzeit existierende ÖGS-Grammatik verfasst.

An der Alpen-Adria-Universität ist Sprachwissenschaft als Studienfach eingestellt worden (Dotter, Interview). Ohne die Zusammenarbeit mit der Linguistik, ohne fundierte sprachwissenschaftliche Ausbildung und Kenntnis von Forschungsmethoden ist Sprachforschung jedoch nicht möglich. Studierende, die sich für Gebärdensprachforschung interessieren, können an diesem Zentrum kein Studium der Sprachwissenschaft belegen und daher auch keine Forschung betreiben. Weiters haben nicht alle MitarbeiterInnen des Zentrums selbst eine sprachwissenschaftliche Ausbildung bzw. ein Studium absolviert.

14.3.1 Publikationen

Der Bestand der eingereichten Diplomarbeiten und Dissertationen an der Hauptbibliothek der Universität Wien, die sich mit den Themen Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit und

¹²⁶ Ausnahme: Rossmann (gem. mit Schein, Pochat, Reicher und Ederer) Stresserleben von Müttern autistischer Kinder. Eine vergleichende Studie der Stressbelastung von Müttern mit Down Syndrom-Kindern und gehörlosen Kindern, in: 5. Wissenschaftliche Tagung der ÖGP, Abstractband, hg. von A. Schabmann, Wien 2002

¹²⁷ www.uni-klu.ac.at/zgh/inhalt/355.htm (3. März 2007)

Gebärdensprache befassen, ist um einiges größer als das Lehrangebot vermuten lässt. In den Jahren 1990 bis 2007 wurden insgesamt 84 Diplomarbeiten zu verschiedenen Aspekten von Gebärdensprache und Gehörlosigkeit geschrieben (siehe Appendix C). (Im Vergleich dazu sind unter dem Schlagwort ‚blinde‘ oder ‚sehbehindert‘ nur 6 Diplomarbeiten im Bestand der UB zu finden.) Die meisten dieser Diplomarbeiten (32) wurden am Institut für Bildungswissenschaft eingereicht, es gibt aber auch Diplomarbeiten von Studierenden der Institute für Psychologie (7), Sprachwissenschaft (2), Kommunikationswissenschaft (6), Institut für Romanistik (4), Institut für Soziologie (1), Institut für Translationswissenschaften (3), Institut für Anglistik und Amerikanistik (2), Germanistik (1), Theaterwissenschaften (1), Europäische Ethnologie (1), sowie Wirtschaft (1) und Biologie (1). 13 weitere Diplomarbeiten konnten auf Grund der UB-Einträge keinem Institut zugeordnet werden, behandeln aber meist Fragen zur Pädagogik und Erziehung von Hörbehinderten. Die Zahl an eingereichten Dissertationen ist hingegen sehr gering. Nur 5 Personen haben zwischen 1990 und 2007 mit einem Thema zu Gebärdensprache oder Gehörlosigkeit promoviert¹²⁸. Derzeit wird am Institut für Bildungswissenschaft eine Dissertation geschrieben.

Ein Angehöriger der Universität Wien (Interview 58), ist der Meinung, dass es in den relevanten Bereichen „keine Forschungslücken“ gäbe. Er weist darauf hin, dass Studierende Schwierigkeiten haben neue Themen zu finden und zu bearbeiten. Wenn man sich jedoch die internationale Literatur zu Gebärdensprachforschung und Gehörlosenpädagogik anschaut, ist klar feststellbar, dass diese Themen sehr ergiebig sind und viele Teilbereiche noch lange nicht erforscht sind – das trifft besonders auf Österreich zu. Vielmehr scheint die eingeschränkte Themenwahl der Studierenden auf die in der UB erhältliche Literatur, den wissenschaftlichen Diskussionen und nicht zuletzt das mangelnde Wissen der Lehrenden, die Studierenden kaum qualifizierten Input geben können, zurückführbar zu sein. Wie in Kapitel 14.2 näher ausgeführt, gibt es an der Universität Wien keinen Forschungs- oder Lehrschwerpunkt Gebärdensprache und Gehörlosigkeit. Dementsprechend gering ist auch die Publikationstätigkeit der Angehörigen der Universität Wien zu diesen Themenbereichen. Keiner der Angehörigen der Universität Wien hat eine Monographie zu diesen Themen geschrieben. Einzig Verena Krausneker (Studienmitautorin und Lektorin am Institut für Sprachwissenschaft und Bildungswissenschaft), hat ihre soziolinguistische Dissertation am Institut für Sprachwissenschaft im Signum Verlag unter dem Titel ‚Viele Blumen schreibt man Blümer‘ (2005) veröffentlicht und ein weiteres Buch ‚Taubstumm bis gebärdensprachig‘ im Drava Verlag (2006) publiziert. Alle weiteren Publikationen von Universitätsangehörigen sind

¹²⁸ Zwei weitere Dissertationen zur Bildung gehörloser Kinder wurden schon 1965 bzw. 1979 eingereicht.

einzelne Buchbeiträge oder Fachartikel in Journalen (siehe Liste zur Österreichischen Literatur, Appendix D).

Stellt man die hohe Anzahl der Studierenden, die im Bereich Gehörlosenpädagogik, Deaf Studies, Gebärdensprachen - oder anderen gehörlos-relevanten Themen - abgeschlossen haben, den geringen Anteil an Lehrenden, die sich mit diesen Themen beschäftigen, gegenüber, so wirft das unweigerlich die Frage auf, wer diese Diplomarbeiten und Dissertationen qualifiziert betreuen kann. Diese Ungleichheit an Nachfrage und Bedarf wird auch von Angehörigen der Universität Wien erkannt. Sowohl Lehrende am Institut für Sprachwissenschaft als auch der Bildungswissenschaft nannten das Betreuungsproblem, da es im fixen Lehrpersonal der Universität Wien keine ExpertInnen in diesem Feld gibt (Prinzhorn, Biewer, de Cillia, Interviews)¹²⁹. Die fehlende Forschung und der Mangel an ausgebildetem Personal nimmt den Studierenden die Möglichkeit, Fähigkeiten und Wissen in diesem Bereich zu erlangen und sich in diesem Bereich zu qualifizieren.

14.4 ÖGS-Kursangebot an der Universität Wien

Im Jahr 2001 wurde das Sprachenzentrum der Universität Wien (SZUW) als eigenständige GmbH gegründet, und damit das Sprachkursangebot der Universität Wien erweitert. Das Angebot des Sprachenzentrums umfasst laut eigener Website derzeit 22 Sprachen, seit 2002 werden auch ÖGS-Kurse angeboten. Das Interesse des Sprachenzentrums daran, ÖGS als Minderheitensprache in das Kursprogramm aufzunehmen, war von Anfang an hoch und „eine tolle Gelegenheit, das Zentrum von Anfang an innovativ in dieser Hinsicht zu positionieren“ (ehemaliger Mitarbeiter des SZUW Dollinger, E-Mail).

Eine Online-Umfrage des Sprachenzentrums im Jahr 2002 unter allen Studierenden und nicht-wissenschaftlichen MitarbeiterInnen der Universität zeigte, dass der Bedarf an ÖGS-Kursen hoch war (Kordon 2002). Im Wintersemester 2002/2003 wurden erstmals zwei ÖGS-Kurse angeboten. Im Sommersemester erhöhte sich die Anzahl der Kurse auf vier und im folgenden Wintersemester – also ein Jahr nach der Einführung - hatten sich die ÖGS-Kurse auf sechs verdreifacht (Mettinger und Schmölz 2004). Aufgrund der großen Nachfrage wurde das ÖGS-Kursangebot weiter ausgebaut, so dass im Wintersemester 2004/2005 schon 116 Personen ÖGS-Kurse besuchten (von gesamt 764 TeilnehmerInnen am SZUW). Im Sommersemester 2007 waren es 176 Personen, die in 17 Kursen in fünf verschiedenen Niveaustufen ÖGS lernten. Hinzu kommen die Intensivkurse in den lehrveranstaltungsfreien Wochen. Im Wintersemester 2006/2007 bot die Personabteilung der Universität Wien einen ÖGS- Kurs für UniversitätsmitarbeiterInnen an. Die Zahlen belegen, dass die Nachfrage an

¹²⁹ Aus Mangel an qualifiziertem Personal musste für die einzige am Institut für Sprachwissenschaft eingereichte Dissertation ein zweites Gutachten aus dem Ausland angefordert werden, welches Klaus B. Günther aus Hamburg erstellte. Die angefallenen Resiekosten musste die Kandidatin selbst übernehmen.

ÖGS-Kursen sehr groß ist, und vermutlich wird dieses starke Interesse in den kommenden Jahren bestehen bleiben oder sogar noch steigen. Durch die verfassungsmäßige Anerkennung der ÖGS wird der Bedarf an ausgebildetem Personal im Bildungsbereich (z.B. Schule und Kindergarten) wie auch anderen Bereichen steigen und daher werden vermehrt fachspezifische ÖGS-Kurse nötig sein. Laut Sonja Winkelbauer (Leiterin des SZUW, Fragebogen) besteht Nachfrage an mehr Sprachkursen. Neben der im Wintersemester 2007/2008 erstmals angebotenen sechsten Niveaustufe ist auch ein stufenübergreifendes Kommunikationstraining angedacht.

Das heißt, das Sprachenzentrum hat ein breites Angebot an ÖGS-Kursen mit differenzierten Kursniveaus, das einzigartig in Österreich ist. Die ständige Erweiterung des Kursangebots und die Einführung höherer Niveaustufen fordert aber auch dementsprechenden wissenschaftlichen Input und entsprechende Lehrmaterialien. Die wissenschaftliche Beschreibung der ÖGS und die Entwicklung von Unterrichtsmaterial hinkt jedoch hinterher. Aufgrund der fehlenden wissenschaftlichen Erforschung ist das Wissen über die Struktur der ÖGS und entsprechendes Lehrmaterial sehr beschränkt. Der Mangel an Grammatikforschung und Lehrmaterialien ist vor allem für die sieben ausgebildeten GebärdensprachkursleiterInnen¹³⁰ am SZUW spürbar, die mit wenig Lehrmaterial und erforschten Fakten, sich auf ihre Sprachintuition verlassend, ÖGS-Kurse für AnfängerInnen und Fortgeschrittene lehren und gestalten (persönliches Gespräch mit GebärdensprachkursleiterInnen und ÖGSLV-Vorstand). Das Kursmaterial für die fünf Niveaustufen wird von den Lehrenden selbst erstellt, bzw. verwenden sie die Lehrmaterialien der Universität Klagenfurt.

Laut Sonja Winkelbauer vom SZUW (Fragebogen) ist geplant, Unterlagen für die ÖGS-Kurse zu entwickeln und erstellen. Dafür braucht es aber ausgebildetes Personal, das sowohl über didaktische und methodische Fragen informiert ist als auch Kenntnisse über Struktur der ÖGS hat. Dies setzt voraus, dass die Grammatik der ÖGS erforscht wird, was systematisch jedoch an keiner Universität in Österreich erfolgt. Es kann von Native-Signern nicht verlangt werden, die Struktur ihrer Sprache selbst herauszufiltern, Regeln aufzustellen und diese zu lehren. Es Bedarf deshalb intensiver wissenschaftlicher Erforschung der Grundlagen, Struktur und Lexikon der ÖGS und auch Lehrmaterialentwicklung, um die Qualität der Kurse beibehalten bzw. fachspezifische Kurse anbieten zu können.

¹³⁰ Alle KursleiterInnen am SZUW haben die Ausbildung zum/zur GebärdensprachkursleiterIn in den Jahren 1996/1997 bzw. 2001 an der Universität Graz und/oder Klagenfurt absolviert oder eine ähnliche Ausbildung gemacht. Im Wintersemester 2007 startete an der Universität Klagenfurt ein neuer Universitätslehrgang zum/zur GebärdensprachlehrerIn.

14.5 Conclusio: Forschung und Lehre

Abschließend lässt sich feststellen, dass es an der Universität Wien äußerst wenig Forschungs- und Lehrtätigkeit bezüglich Gebärdensprache, Gehörlosigkeit und verwandter Themenbereiche gibt. Bedarf und Interesse der Studierenden sind jedoch sehr stark spürbar und auch von Seiten der ÖGS-Lehre ist ein Druck spürbar, die eine wissenschaftliche Erforschung und Erstellung von Lehrmaterialien verlangt. Hinzu kommt, dass die ÖGS eine rechtlich anerkannte Sprache ist, ihr als Minderheitensprache in Österreich jedoch von der Wissenschaft kaum Beachtung geschenkt wird. Es ließen sich also eine Reihe neuer Forschungsfelder an der Universität Wien erschließen.

15. ÖGS-Kurse an außeruniversitären Einrichtungen

ÖGS als Fremdsprache hat in den letzten Jahren immer mehr an Bedeutung gewonnen. Neben dem Sprachenzentrum der Universität Wien bieten eine Reihe von Institutionen und Einrichtungen ÖGS Sprachkurse an. Die Einrichtungen sind sehr unterschiedlich und sprechen verschiedene Zielgruppen an. Insgesamt 13 Einrichtungen konnten von uns in Wien ausgemacht werden, 9 davon nahmen an der schriftlichen Befragung teil.

15.1 Kursangebote und Bedarf

Die ÖGS-Kurse, die an außeruniversitären Einrichtungen und Institutionen angeboten werden, richten sich an verschiedene Zielgruppen und bieten unterschiedliche Kursniveaus an. Eine Zusammenfassung der Ergebnisse ist in Tabelle 11 zu finden (Stand Winter 2006). Die drei größten Anbieter sind das WITAF, das schon seit 1995 ÖGS Kurse anbietet, das polycollege Stöbergasse, welches seit 2003 ÖGS-Kurse organisiert und das equalizent, das seit 2001 ÖGS Kurse für gehörlose Personen anbietet und das Kursangebot 2005 auf hörende Interessierte erweiterte. Die drei Einrichtungen bieten sowohl allgemeine Sprachkurse als auch Spezialkurse für medizinisches Personal oder Personal in Behinderteneinrichtungen an.

Kurse speziell für medizinisches Personal werden auch an der Gehörlosenambulanz der Barmherzigen Brüder Wien angeboten, allerdings ist das Angebot nur für MitarbeiterInnen dieses Krankenhauses zugänglich.

Studierende der Sozialakademie (nun FH) konnten in den Jahren 2001 und 2004 ÖGS-Kurse besuchen. PädagogInnen haben die Möglichkeit, ÖGS im Rahmen des Lehrgangs an der Pädagogischen Akademie des Bundes in Wien (nun: Pädagogische Hochschule) zu erlernen, der sich über mehrere Semester erstreckt.

Den MitarbeiterInnen der Wiener Kindergärten wurden zwischen 2004 und 2006 ÖGS-Kurse über die MA 10 angeboten. KindergärtnerInnen und PädagogInnen hatten die Möglichkeit, die über zwei Jahre hinweg einen wöchentlichen ÖGS-Kurs zu besuchen und einen Einblick in die Gehörlosenkultur zu erlangen. Eine Weiterführung dieses Angebots ist laut MA 10 (Hafner, E-Mail) nicht geplant.

Kurse speziell für Kinder und Jugendliche können beim Verein ‚Kinderhände‘ besucht werden. Dieser Verein bietet bilinguale Kurse und Workshops für Kinder zwischen 1 und 14 Jahren an, sowie Eltern-Kind-Gruppen.

Weiters bieten Volkshochschulen (VHS) allgemeine Kurse für AnfängerInnen und Fortgeschrittene an.

Das verwendete Unterrichtsmaterial in den einzelnen Kursen ist auf einige wenige öffentlich zugängliche Lehrmaterialien beschränkt, wie die Lehrmaterialien der Universität Klagenfurt, die Arbeitsunterlagen des WITAF, das ÖGS-Basisbuch des ÖGLB, das medizinische Handbuch des ÖGLB, sowie die Gebärdenbücher des ÖGLB. Alle weiteren Unterrichtsmaterialien werden laut Fragebogen von den Lehrenden selbst erstellt.

Laut Angaben der einzelnen Einrichtungen sind alle ÖGS-KursleiterInnen gehörlos (mit Ausnahme von dem Verein Kinderhände, wo ein gehörlos/hörendes Team ÖGS für hörende und gehörlose Kinder anbietet), jedoch haben nicht alle KursleiterInnen die Ausbildung zum/zur GebärdensprachkursleiterIn absolviert¹³¹.

Vier Einrichtungen retournierten den Fragebogen nicht: Die VHS Floridsdorf, die VHS Alsergrund, die VHS Favoriten und die VHS Rudolfsheim-Fünfhaus.

Laut der Website der Volkshochschulen¹³² bietet im Sommersemester 2007

die VHS Favoriten zwei ÖGS-Anfängerkurse an (A1 und A2)

die VHS Alsergrund vier Basiskurse A1, 2 Basiskurse A1+ und 1 Basiskurs A2

die VHS Floridsdorf jeweils einen Gebärdensprach-Grundkurs I, II und III, einen Aufbaukurs II, sowie zwei Kurse für Kinder (Gebärdensprachgrundkurs für Kinder I) an.

Für das Wintersemester 2007 werden an der VHS Rudolfsheim-Fünfhaus zwei ÖGS-Kurse auf dem Niveau von A1 angeboten, ein Gebärdensprachkurs A1+ und ein Kurse A2 + für den beruflichen Wiedereinstieg.

Auf der Website ist allerdings nicht ersichtlich, seit wann diese Kurse angeboten werden, welche Ausbildung die KursleiterInnen haben bzw. wie ausgelastet diese Kurse sind. Auffallend ist, dass die Bezeichnungen für die Kurse bzw. die Niveaustufen sich in den einzelnen VHS unterscheiden, was die Orientierung für Lernende erschwert.

Seit 2007 gibt es einen neuen Kursanbieter, der sich ‚Wiener-Gebärdensprache‘ nennt. Dieser Kursanbieter ist in der obigen Tabelle nicht angeführt, da er zur Zeit der Fragebogenerhebung noch nicht existierte. Laut der offiziellen Website¹³³ werden Semester- und Intensivkurse zur Wiener Variante der ÖGS angeboten und richten sich an MitarbeiterInnen von Ämtern oder Serviceeinrichtungen und Personen, die direkt mit gehörlosen KundInnen kommunizieren wollen.

¹³¹ In den Studienjahren 1996/1997 und 1998/1999 wurden an der Universität Graz und Klagenfurt eine Ausbildung zum/zur GebärdensprachkursleiterIn bzw. Weiterbildungen im Rahmen des Projekts 'Zeichen setzen!' (2002) in Graz angeboten.

Der 2006 gegründete Österr. GehörlosenlehrerInnenverband (ÖGSLV) bietet seit 2007 Weiterbildungsangebote an, mit dem Ziel die Ausbildung zum/zur KursleiterIn bzw. den Unterricht zu vereinheitlichen und die Qualität zu sichern (www.oegslv.at).

¹³² www.vhs.at

¹³³ <http://wiener-gebaerdensprache.at> (21. Juni 2007)

Wer	seit wann	Zielgruppe	Kursniveaus	KursleiterInnen	Material	Erhöhter Bedarf
WITAF	1995	Allgemein, medizinisches Personal, Behindertenbetreuer, Sozialarbeiter	Anfänger und Fortgeschrittene; Kommunikations- kurse; "themenzentrierte" Kurse	2 mit KursleiterInnen- ausbildung und 5 ohne bzw. mit ÖGS- Weiterbildungskursen	Arbeitsunterlagen WITAF; DVDs, selbst erstellte Unterlagen	JA - alle Kurse
Polycollege Stöbergasse	2003	Allgemein, medizinisches Personal, Sozialarbeiter	A1, B1, C1 (nach dem GER)	4 ohne Ausbildung zum/zur KursleiterIn	Lehrmittel von Graz und Klagenfurt und Arbeitsblätter der Lehrenden	JA - allgemeinen Kursen, kein Bedarf an spezifischen
VHS Hietzing	1997	allgemein	Anfänger mit Vorkenntnissen	1 gehörlose Person mit KursleiterInnenausbildung	k.A.	NEIN
Verein Kinderhände	2004	Gehörlose und hörende Kinder und Jugendliche	Anfänger und Fortgeschrittene	1 gehörlose Person und 1 hörende Person (Volksschulpädagogin)	ÖGLB; selbst erstelltes Unterrichts- material	JA - biling. Kurse im Kindergartenalter; Spielgruppen (mit Eltern); spezielle Elternkurse; spezielle Kurse für Kindergärtner- Innen, PädagogInnen; LehrerInnen
Equalizent	2001 für Gehörlose 2005 für Hörende	Allgemein, medizinisches Personal SupervisorInnen, Behinderten- organisationen, Integrative Betriebe	Anfänger, Fortgeschrittene I, Fortgeschrittene II, auf Wunsch auch weiter Fortgeschrittene	5 Gehörlose mit KursleiterInnenausbildung	ÖGLB; Lehrmaterial aus Klagenfurt; selbst erstelltes Unterrichtsmateri- al	JA - Weitere Fortgeschrittene und spezielle Zielgruppen;
Gehörlosen- ambulanz der Barmherzigen	k.A.	Medizinisches Personal	Basis- Fortgeschrittene und	1 -2 gehörlose Personen mit KursleiterInnenausbildung	Lehrmittel der Uni Klagenfurt; Medizinisches	JA - aber keine weiteren geplant

Brüder Wien			Kommunikations- training		Handbuch vom ÖGLB	
Sozialakademie	2001 und 2004	Studierende der FH	Anfänger und aufbauend	2 gehörlose Personen mit KursleiterInnenausbildung	Lehrmittel der Uni Klagenfurt; WITAF; selbst erstelltes Unterrichtsmateri al	JA
Pädagogische Akademie	2002/2003	PädagogInnen	02/03:Grund- /Aufbau- /Ausbaukurs. 03/04: jew. 1 GK 04/05: 1 GK/ 1 AufbauK 05/06: 1 GK/ 1 AufbauK 06/07: 1 Aufbaukurs	2 Native Speaker mit Studium/Matura; 1 CODA, pädagogische Akademie	Graz und Klagenfurt und Arbeitsblätter der Lehrenden	JA - Umsetzung der 3. Lernstufe (Ausbaukurs)
MA 10	Sept. 2004- 2006	MitarbeiterInnen der MA10 (Kindergartenpädago gInnen, HortpädagogInnen, LeiterInnen, SprachheilpädagogIn nen, PsychologInnen, etc.)	k.A.	1 gehörlose Person mit KursleiterInnenausbildung	k.A.	JA - aber keine weiteren geplant

Tabelle 11: Zusammenfassung der außeruniversitären ÖGS-Kursangebote in Wien

Der Bedarf an mehr ÖGS-Kursen ist – wie am Sprachenzentrum der Universität Wien - auch an außeruniversitären Einrichtungen deutlich, was sowohl allgemeine Sprachkurse betrifft aber im Besonderen fachspezifische bzw. zielgruppenorientierte Kurse. Bis auf die VHS Hietzing und die MA 10 geben alle 8 Einrichtungen an, dass der Bedarf an weiteren Kursen gegeben ist, auch wenn nicht unbedingt immer eine Erweiterung des Angebots geplant ist. Die Zielgruppen der angebotenen ÖGS-Kurse in Wien umfassen vor allem medizinisches Personal und Berufsgruppen, die mit einem gehörlosen/hörbehinderten Klientel zusammenarbeiten. Viele der Kursangebote sind nur einem engen Personenkreis zugänglich, nämlich vorrangig MitarbeiterInnen jener Einrichtungen, die diese Kurse anbieten.

Das Niveau der einzelnen Kurse ist sehr unterschiedlich und umfasst v.a. Kurse für AnfängerInnen verschiedener Stufen. Es lässt sich daraus ableiten, dass verstärkt auf Zielgruppen maßgeschneiderte Kurse sinnvoll wären, die den konkreten Bedürfnissen (Vokabular, Kommunikationstechniken) verschiedener Berufsgruppen gerecht werden.

Ein klares Ergebnis zeigt die Erhebung bezüglich der Kursmaterialien. Alle Kursanbieter geben an, dass die Lehrenden neben dem limitierten Angebot an Unterrichtsmaterial (Universität Klagenfurt, ÖGLB, WITAF) selbst erstelltes Kursmaterial verwenden. Auch hier ist anzumerken, dass die Qualität von ÖGS-Kursen verbessert werden könnte, wenn Lehrende auf wissenschaftlich erstelltes Material zurückgreifen könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beständig steigende Nachfrage nach ÖGS-Kursen abermals die Wichtigkeit und Bedeutung von ÖGS als interessanter und lernenswerter Fremdsprache und als Voraussetzung für Menschen in Berufen, die mit Gehörlosen zusammenarbeiten, hervorstreicht. Umso bedeutender ist es, dass die Erforschung der ÖGS forciert wird, um den KursleiterInnen die entsprechenden Hintergründe zu liefern und adäquates Kursmaterial erstellen zu können.

Überblick: Forschung und Lehre zu, in und über ÖGS an der Universität Wien

Forschung und Lehre

Minimale Anzahl themenspezifischer Lehrveranstaltungen

Wenige Veranstaltungen außerhalb des Lehrangebots

So gut wie keine Forschung an der Universität Wien

Wenige Publikationen von Universitätsangehörigen

Viele studentische Arbeiten

ÖGS-Kurse am SZUW: herausragendes Angebot

ÖGS-Kurse an außeruniversitären Einrichtungen

Viele Anbieter

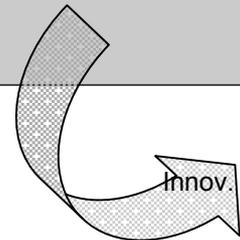
Wenig Einheitlichkeit

Fehlendes Kursmaterial

Conclusio

- ♣ Wenig ÖGS-Forschung an Instituten der Universität Wien
- ♣ Minimalste Lehrangebote zu ÖGS und gehörlosenrelevanten Themen
- ♣ aber: großes studentisches Interesse an gebärdensprachrelevanten Themen
- ♣ Viel Potential, sich national und international zu positionieren

In ganz Wien an universitären und außeruniversitären Einrichtungen stetige und steigende Nachfrage nach ÖGS-Kursen.



16. Zusammenfassung

Die Intention dieser Studie war es, eine Bestandsaufnahme der Situation gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen und StudentInnen in Österreich zu erstellen. Hierbei geht es vorrangig um deren Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS.

Modul 1 beinhaltet eine Bestandsaufnahme der Theorie und Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreichs Schulen, wobei es im Speziellen um die Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS geht (Erfassung von Stellenwert, Status, Ausmaß und Qualität des Inputs im Unterricht).

Modul 2 stellt eine Bestandsaufnahme der Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien dar und beinhaltet die Erfassung der existierenden Angebote an Ausbildung in ÖGS sowie Gebärdensprachforschung in Österreich. Dafür wurden mannigfaltige Daten erhoben und ausgewertet, siehe Kapitel 3 und 13.

MODUL 1

Die Kompetenzzentren und Schulangebote für gehörlose/hörbehinderte Kinder variieren in den einzelnen Bundesländern stark. Dies betrifft sowohl die Aufgabenverteilung, Qualifikationsbedingungen für Lehrende als auch die inhaltliche Verantwortlichkeit der Sonderpädagogischen Zentren und Spezialschulen. Eine Erhebung der Population gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen war in den meisten Bundesländern nicht exakt möglich, da die angegebenen Zahlen des/der LSI und der Schulen meist variierten oder genaue Angaben verweigert wurden.

Unterricht in ÖGS ist in allen Bundesländern die Ausnahme. Nur eine Gehörlosenschule bekennt sich auf ihrer Homepage klar und offen zur ÖGS und bemüht sich, den bilingualen Ansatz im Unterricht umzusetzen, alle anderen Schulen setzen einen deutlichen Schwerpunkt auf Lautsprache oder vermeiden es, sich klar zu positionieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch außerhalb der Gehörlosenschulen: Bis auf wenige Ausnahmen, die ein bilinguales Konzept mit Deutsch und ÖGS durchsetzen konnten, werden SchülerInnen, die integrativ beschult werden, ohne die Verwendung von ÖGS unterrichtet und gefördert.

Durch die Erhebung wurde deutlich, dass dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, verwendete Termini, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame, **einheitliche Grundlagen und zeitgemäße Ansätze, sowie sinnvolle, optimale Strukturen fehlen.** Die persönliche Einstellung einzelner SchulleiterInnen und von den verantwortlichen öffentlichen Stellen ist stark ideologisch geprägt, sodass schon die einfache Frage nach ÖGS im Unterricht in vielen Fällen als Bedrohung wahrgenommen wurde und eine (manchmal nur anfänglich) starke Ablehnung einiger Bundesländer an der Umfrage teilzunehmen auslöste.

Gemeinsam haben fast alle Schulen und AkteurInnen, dass **Termini betreffend Gehörlosigkeit und Gebärdensprache uneinheitlich** verwendet werden. Die Erhebung und Analyse hat gezeigt, dass die im österreichischen Gehörlosenbildungswesen verwendeten Begriffe für Gehörlosigkeit und Hörbehinderung sehr stark von der medizinischen Sichtweise geprägt sind und v.a. die Termini ‚gehörlos/Gehörlosigkeit‘ stark eingeschränkt verstanden werden. Die Begriffe werden meist verwendet, ohne den kulturellen und linguistischen Aspekt mit einzubeziehen, was sich auch im Umgang von gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen und LehrerInnen widerspiegelt. Zugleich wurde deutlich, welche große Bedeutung die Terminologie und die Sichtweise von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung hat und dass beide tatsächlich **weitreichende konkrete pädagogische Auswirkungen** haben. Die Vermeidung des Begriffes ‚gehörlos‘ als Strategie Hörbehinderung und die damit verbundenen Bedürfnisse und kulturelle und linguistische Aspekte zu verdrängen scheint in vielen Schulen praktiziert zu werden. Etliche Personen in leitenden Positionen sind der Meinung, dass es immer weniger bzw. keine ‚gehörlosen‘ Kinder mehr gäbe und deuten das angebliche Kleinerwerden der Gruppe von ‚gehörlosen‘ Menschen als pädagogischen Auftrag. Es ist zu hinterfragen, ob die Gruppe der Gehörlosen/Hörbehinderten tatsächlich durch medizinisch technische Maßnahmen kleiner wird - oder ob sie durch begriffliche Umdeutung verleugnet wird. Bouvet (1990) sieht diese Tendenz zur Verleugnung von Gehörlosigkeit als „extrem schädlich“ – auch für das Ziel der gesellschaftlichen Integration.

Aus den erhobenen Daten wurden insgesamt 25 **sprachbezogene Mythen** isoliert und analysiert und wissenschaftliche Fakten bzw. ergänzend anderen Perspektiven gegenübergestellt. Zum Teil konnten sehr große Differenzen zwischen Vorstellungen, Annahmen und Ängsten bzw. Behauptungen einerseits und Fakten andererseits festgestellt werden, wobei manche der Mythen, wie sich gezeigt hat, durchaus ihren Ursprung in wissenschaftlichen bzw. medizinischen Diskursen haben. Viele der beschriebenen Mythen dominieren maßgeblich Form, Inhalt und System der österreichischen Gehörlosenbildung. Viele sind in der Arbeit einer Mehrzahl der AkteurInnen sichtbar und scheinen daher internalisiert zu sein – es sind aber genauso abweichende Stimmen vorhanden, wie umfassend informierte KollegInnen und LehrerInnen, die auf Basis ihrer Alltagspraxis andere Meinungen und Strategien entwickelt haben. D.h. es ist deutlich, dass in diesem System nichts desto trotz eine Meinungsvielfalt herrscht und neben den dominanten Stimmen und Ansichten auch andere existieren. Einzelne LehrerInnen setzen ihre Vorstellungen von mehrsprachigem Unterricht in die Realität um und werden von ihren Schulen entweder toleriert oder aktiv unterstützt. Wichtig ist die Erkenntnis, dass es innerhalb des österreichischen Gehörlosenschulwesens große Unterschiede gibt. LehrerInnen sind

durchwegs sehr engagiert und bemüht. Ausbildungsangebote und -inhalte, mangelnde Ressourcen und oralistische Traditionen erschweren jedoch ihre Arbeit.

Einer der zentralen von uns beobachteten Schwachpunkte des Hörbehindertenschulwesens ist eine tendenzielle **Konzeptlosigkeit und Vermischung bezüglich des Einsatzes von ÖGS und von LBG**. Aus diesem Grund soll hier noch einmal festgehalten werden: Gebärdensprachen sind natürliche, vollwertige, vollfunktionale Sprachen. ÖGS ist eine ebensolche Sprache. LBG hingegen ist keine Sprache, sondern ein Kommunikationsmittel, ein Hilfsmittel. Sowohl ÖGS als auch LBG haben eine klare Funktion und Potential im Unterricht mit hörbehinderten Kindern: ÖGS ist eine Bildungssprache, die in allen Fächern zum Erklären von Sachinhalten eingesetzt werden kann. LBG dient ausschließlich zur Visualisierung der deutschen Grammatik und kann im Deutschunterricht oder beim Lesen von Texten sehr hilfreich sein. LBG ist jedoch ungeeignet, um Sachinhalte zu vermitteln. Die Verwendung der beiden – Sprache und Hilfsmittel - sollte klar getrennt sein. Bewusstsein scheint in der österreichischen LehrerInnenschaft darüber größtenteils schon zu herrschen, die Schulpraxis hat diese Erkenntnisse jedoch noch nicht umgesetzt.

Gesellschaftlicher **Normierungsdruck** wurde als einflussreicher Faktor erkannt. Normvorstellungen wirken auf Eltern, beeinflussen die Identitätsfindungsprozesse gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher und die Perspektiven und Aktivitäten von LehrerInnen. Abgesehen von ihren Auswirkungen auf Individuen wirkt normierende Gehörlosenpädagogik natürlich auch noch in einem größeren gesellschaftlichen Zusammenhang, insbesondere auf Pädagogik. Wir halten es für unumgänglich, dass PädagogInnen ein kritisches Bewusstsein für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Machtverhältnisse haben, damit sie nicht zu den HandlangerInnen einer normierenden Gesellschaft werden, die massiven Druck auf ihre SchülerInnen ausübt.

In Bezug auf die **österreichische Pädagogische Praxis** stellten wir fest, dass vielerorts im österreichischen Gehörlosenbildungswesen rein lautsprachlich orientierte, audistische Konzepte herrschen, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen. SchülerInnen werden in so genannte ‚hörgerichtete‘ und ‚gebärdensprachorientierte‘ Klassen (sofern es diese gibt) zugeteilt, wobei dies sich oft weniger an den Bedürfnissen der Kinder orientiert, sondern viel mehr von organisatorischen und ideologischen Faktoren abhängt.

Positive Identitäten, Sprachkompetenz und Selbstbestimmung, sowie Empowerment wurden als Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration und als Frage der sprachlichen Menschenrechte erkannt. Basierend auf den Prinzipien der Linguistic Human Rights (Skutnabb-Kangas und Phillipson 1995) soll hier noch einmal rekapituliert werden, wie sich

die Situation in Bezug auf die Minderheitensprache ÖGS darstellt: ÖGS ist eine vollwertige Sprache. ÖGS ist in Österreich seit dem Jahr 2005 eine verfassungsrechtlich anerkannte Minderheitensprache. ÖGS hat einen wichtigen Stellenwert im Leben von hörbehinderten Menschen und ist als Unterrichtssprache funktionstüchtig, sowie als Sprache eines natürlichen Erstspracherwerbs vollwertig. LehrerInnen an Gehörlosenschulen sollten ÖGS beherrschen. Die Verwendung von ÖGS sollte im Schulkontext (und gesamtgesellschaftlich) positiv markiert, konnotiert und kommuniziert werden. Das Interesse von LehrerInnen am bilingualen Unterrichtskonzept ist – wie die Fragebogenerhebung ergab – äußerst groß (66% der GehörlosenlehrerInnen stehen Unterricht mit Deutsch und ÖGS positiv, davon 45% sehr positiv gegenüber), die Bereitschaft, im Team mit einer gehörlosen/hörbehinderten Kollegin (Anmerkung: gehörlose/hörbehinderte Kollegen gibt es in Österreich nicht) zu unterrichten, liegt bei 64%. 2/3 aller derzeit aktiven LehrerInnen an Gehörlosenschulen sind interessiert-aufgeschlossen bzw. selbst tatbereit¹³⁴. Dies stellt eine optimale Voraussetzung dar, um bilinguale Unterrichtspraxis mit ÖGS und Deutsch auch in Österreich zu verwirklichen.

Die **Integrationspraxis** in Österreich ist in Bezug auf gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen von zweifelhafter Qualität. Sie entspricht nur in Ansätzen den Idealen und dem Grundgedanken der Integrationsbewegung. Fast alle Ebenen und Formen der tatsächlichen, schulischen Integration sind mangels Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten als gescheitert und als Zumutung für Kinder wie LehrerInnen zu bezeichnen. Fast überall arbeiten PädagogInnen in konstanten Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen. Die seit 10 Jahren gesetzlich verankerte Wahlfreiheit für Integration wird für hörbehinderte Kinder in Österreich halbherzig umgesetzt. Mangelnde Ressourcen personeller, räumlicher und struktureller Art lassen sich feststellen. Schulische Integration hörbehinderter Kinder ist in Österreich noch lange nicht gut konzipiert und realisiert. Die meisten hörbehinderten SchülerInnen lernen in integrativen Kontexten, die als subideal zu bezeichnen sind. Der Preis, der ihnen abverlangt wird, damit sie an ‚normaler‘ Bildung teilhaben können, nämlich möglichst ‚normal‘ zu sein, ist zu hoch. Gelungene schulische Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher – so zeigten uns bilinguale Klassen - kann durchaus unter gleichzeitigem Interagieren mit und Agieren in beiden Sprachgruppen und Kulturen (hörend-gehörlos) stattfinden und muss nicht die Anpassung des hörbehinderten Kindes bedeuten.

Integrative Beschulung von hörbehinderten Kindern könnte massiv verbessert werden, indem in Bezug auf kindliche, personelle, räumliche Voraussetzungen mehr Großzügigkeit, Klarheit und Sicherheit herrscht. Um schulische Integrationssettings für Hörbehinderte

¹³⁴ Die Studie zeichnet möglicherweise ein positiveres Bild als es in der Realität tatsächlich ist, da bestimmte Personen sich der Teilnahme entzogen und hingegen interessierte, sensibilisierte, konstruktive und innovationsbereite PädagogInnen mit uns arbeiteten.

sinnvoll und nicht unter assimilatorischen Vorbedingungen zu gestalten, müssen Prinzipien der ‚Inklusion‘ bedacht und umgesetzt werden.

Auch die Funktion von Spezialeinrichtungen für Gehörlose/Hörbehinderte ist zu überdenken und klarer zu definieren. Unserer Meinung nach haben sie als eine Art Ressourcenzentrum vor allem zwei Zwecke: Sie halten einen Pool von spezifisch ausgebildeten, qualifizierten, mit Hörbehinderung erfahrenen PädagogInnen zusammen und haben soziale Funktion für hörbehinderte Kinder.

Es ist zu hinterfragen, ob die Hierarchisierung von integrativen und spezialisierten Bildungsangeboten in der jetzigen Form fortbestehen soll. Die Sonderschule für Gehörlose/Hörbehinderte als Schulform für ‚schwache‘ Kinder, der alle ‚Begabteren‘ entgehen, ist nicht sinnvoll. Wir halten die Existenz von beidem – den Sonderschulen und Spezialeinrichtungen und der optimal organisierten, qualifizierten, finanzierten schulischen Integrationsmöglichkeiten – für notwendig. Beide Orte können nur als solches spezifische Angebote für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen machen. Was die Existenz beider Schulangebote für Hörbehinderte jedoch charakterisieren sollte ist die Durchlässigkeit. Der Wechsel zwischen den beiden sollte so einfach und flexibel wie möglich gestaltet werden.

Staatliche und gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungen von Bildungseinrichtungen können nur erfüllt werden, wenn die Ausführenden (PädagogInnen) über **angemessene Ressourcen** verfügen. Die Verantwortungsbereiche müssen klar abgegrenzt werden, so dass Staat, Gesellschaft und Familien ihre jeweiligen Verantwortungen wahrnehmen können. Viele Ressourcen - Ausbildungsangebote, Zeit, Materialien und zielgruppenspezifische Hintergrundkenntnisse - stehen LehrerInnen an Gehörlosenschulen (höchstwahrscheinlich genauso wie an allen anderen Schulen, die nicht Ziel dieser Studie waren) nicht in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung.

Das große Engagement von LehrerInnen soll eine Entsprechung finden in den Angeboten, die sie vorfinden. LehrerInnen haben ein (moralisches) Recht darauf, alle notwendigen Kompetenzen, insbesondere gebärdensprachliche, im Rahmen ihrer Ausbildung zu erwerben. Menschen, die in Gehörloseneinrichtungen tätig sind, sollten vorbereitet sein, indem sie eine systematische Ausbildung für diesen Tätigkeitsbereich erfahren haben. HörbehindertenpädagogInnen müssen die Möglichkeit haben, Kernkompetenzen für ihre Tätigkeit im Rahmen von Basisausbildungen rechtzeitig zu erlernen. Auch Pädagoginnen, die in ihren Klassen einzelne hörbehinderte Kinder unterrichten, haben das Recht auf eine Fachausbildung und begleitende Unterstützung von KollegInnen. Nicht zuletzt profitiert das Schulklima davon, wenn allen AkteurInnen gehörlosenadäquate Umgangsformen bewusst sind.

Schließlich gibt es innerhalb des Themas Fort- und Weiterbildung das Spezialgebiet ÖGS, das ganz offensichtlich von besonderer Bedeutung ist. Grundsätzlich müssen wir – angesichts anders gelagerter Realitäten – festhalten: Ausbildungen für Gehörlosen/HörbehindertenlehrerInnen können einen Mindeststandard an Gebärdensprachkompetenzen anstreben, unabhängig davon, ob einzelne Schulen oder Klassen oder Jahre in der Unterrichtspraxis dies akut benötigen. Das Erlernen von ÖGS gehört generell in die Ausbildungszeit oder in die bezahlte Arbeitszeit von PädagogInnen. LehrerInnen für hörbehinderte Menschen sollten eine verpflichtende ÖGS-Basis-Sprachausbildung mit einem überprüften Mindeststandard absolvieren. Alle Gehörlosenbildungseinrichtungen sollten ihren MitarbeiterInnen aufbauende Sprachkursangebote machen und sie könnten für PädagogInnen Anreize schaffen, ihre Gebärdensprachkompetenzen ständig zu vertiefen. Für all das müssen Sprachniveaustufen für die Beherrschung der ÖGS entwickelt werden.

Gehörlose/hörbehinderte Menschen sollten von der Diagnose der Hörbehinderung bis zum Ende der Pflichtschulzeit in Deutsch und ÖGS gleich engagiert und gleich qualifiziert gefördert werden. SchülerInnen können nur dann bilingualen, vollwertigen Unterricht erleben, wenn es dementsprechende gesetzliche Bestimmungen, personelle und materielle Ressourcen gibt. Dieser bilinguale Unterricht mit ÖGS und Deutsch stellt in Österreich eine Neuheit dar. Daher muss 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/Praxis/Modell einen offiziellen, sicheren und wertgeschätzten Platz im Schulwesen und in Curricula haben. Internationale Erfahrungen des Hörbehinderten-Bildungswesens, best practice und Expertise sollen sinnvollerweise in die nationale Arbeit integriert werden.

Eine Diskussion über Mindeststandards an Deutsch-Schiftsprachkompetenzen, psychischem Wohlbefinden und Allgemeinbildung von hörbehinderten PflichtschulabsolventInnen ist angezeigt. Unserer Meinung nach sollten die Kriterien zur Überprüfung der Sinnhaftigkeit von pädagogischer Praxis mit hörbehinderten SchülerInnen (in Sonderschulen und integrativen Settings) neu definiert werden. Damit die Umsetzung gewährleistet ist und die Schulbehörde dies sinnvoll überprüfen kann, sollten diese Kriterien im Bewusstsein von zuständigen VertreterInnen der Schulbehörde verankert werden.

Hörbehinderte SchülerInnen und ihre LehrerInnen profitieren davon, wenn räumliche und technische Rahmenbedingungen gemäß ihren Bedürfnissen und Kompetenzen angelegt sind.

Schließlich müssen wir abschließend darauf verweisen, dass eine grundsätzliche Verbesserung des österreichischen Gehörlosenbildungswesen, die dringend ansteht, vor allem eine wichtige materielle Ressource benötigt: ausreichend Budget. PädagogInnen haben aus der Not eine Fähigkeit entwickelt, mit unzureichenden personellen, räumlichen etc. Ressourcen zu jonglieren.

Schlussfolgerungen, die sich aus den Ergebnissen ergeben, sind in einzelnen **Innovationsvorschlägen** zur Reform des österreichischen Gehörlosen/Hörbehindertenbildungswesens beschrieben. Sie beginnen weit vor dem Schulalter, weil tatsächlich dort die Basis für erfolgreiche Schulbildung gelegt werden muss, wie Marschark et al. feststellen:

“Further, there is much disagreement about whether there is one educational setting or format that is best for deaf children, with the issue of residential (i.e., separate) schools versus mainstreaming being the most heated. The school debate is now decades old, and yet the matter is not yet resolved; there is no evidence to indicate that one educational setting is uniformly better than another. Meanwhile, on one issue there appears to be almost unanimous agreement: the importance of early intervention programs for deaf children.” (Marschark et al. 2002:135f)

MODUL 2

Mehrere Studien stellen für **gehörlose/hörbehinderte Studierende** einen höheren Aufwand fest, um ihr Studium zu bewältigen, was sich ohne adäquate Unterstützung/Entgegenkommen der Universitäten als Benachteiligung bezeichnen lässt (vgl. Meister 1998, Wetzl und Fuchs 1996, Kern 2002). Laut einer Studie verbringen behinderte und chronisch kranke Studierende durchschnittlich pro Tag 100 Minuten mehr Zeit mit Lernen, Arbeiten und für medizinisch-therapeutische Behandlungen, was sich negativ auf Schlaf, Erholung, Freizeit und Pflege der sozialen Beziehungen auswirkt. Organisatorische Entlastung könnte durch Beratungs- und Studierendendienst stattfinden, wie in der Literatur vorgeschlagen wird (Hollenweger 2004).

Auf Grund des derzeit bestehenden Systems sind gehörlose Studierende (und andere Behindertengruppen an der Universität Wien) immer wieder mit Einschränkungen und Barrieren konfrontiert, die ein zügiges Studieren erschweren. Gehörlose Studierende stehen neben den alltäglichen Schwierigkeiten und Aufgaben noch vor weiteren Schwierigkeiten. Sie müssen zahlreiche Nachteile ausgleichen, Barrieren überwinden und erfinderisch sein, um Zugang zu allen notwendigen Informationen zu bekommen:

- Organisation und Bezahlung von DolmetscherInnen
- Wege finden, um zu schriftlichen Unterlagen zu kommen (Mitstudierende, Mitschreibhilfen, Lehrende, Literatur)
- Sich mit der Entwicklung ihrer Deutschkompetenzen beschäftigen

Die Befragung der gehörlosen Studierenden hat ergeben, dass es an der Universität Wien wenig Unterstützungsmaßnahmen für Gehörlose gibt, das betrifft sowohl personelle als auch finanzielle Unterstützungen. Die vorgefundenen Maßnahmen sind sehr individuell und nicht jedem Studierenden zugänglich. Viele der Unterstützungsmaßnahmen, die die befragten Studierenden angegeben haben, sind vom Entgegenkommen der Lehrenden an der Universität und dem Wohlwollen der StudienkollegInnen abhängig.

Generell ist die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrer Kommunikationssituation mit Angehörigen der Universität Wien nicht optimal. Sowohl in der Kommunikation mit Lehrenden als auch allgemein am Institut oder dem Institutssekretariat bewegt sich zwischen ‚geht so‘ und ‚mühsam‘.

Barrierefreies Studieren ist mit den gebotenen Leistungen für gehörlose Studierende nicht möglich. Es gibt an der Universität Wien keine

- Studienberatung oder Zulassungsberatung für Gehörlose in ÖGS
- studienunterstützende Maßnahmen wie: bezahlte Mitschreibekraft, TutorInnen, Computer-Stenographen, TutorInnen für die Themen wissenschaftliches Arbeiten und für das Erarbeiten des Lehrstoffes, zur Schriftsprachunterstützung und KommunikationsshelferInnen
- adäquate Serviceleistungen für Gehörlose
- (Lehr-)Veranstaltungen in ÖGS
- ausreichenden Mittel, um die Dolmetschkosten zu decken
- DolmetscherInnen zum Lippenlesen
- technischen Hilfsmittel wie Induktionsschleifen
- Studien- und Berufsberatungszentren und qualifizierte Berufsberatung
- psychologischen Dienst
- Beratungsstelle für akademische Bedürfnisse
- Kurse für Selbstsicherheit und Kommunikationstraining
- Studienaustausch

Besonderer Bedarf besteht laut unserer Befragung an der Einrichtung einer Dolmetschzentrale, die die Koordination der DolmetscherInnen übernimmt, und einer Anlaufstelle für Gehörlose, wo Beratung und allgemeine Hilfestellungen im Studium in ÖGS geboten werden. Dies setzt natürlich voraus, dass es genügend DolmetscherInnen gibt, die die Inhalte verschiedener Studienfächer dolmetschen können und über angemessenes Fachwissen verfügen. Die Verteilung der gehörlosen Population an der Universität Wien und anderen Universitäten in Wien macht es sinnvoll, dass maßgeschneiderte Unterstützungsmaßnahmen für gehörlose Studierende fächerüber- und universitätsübergreifend angeboten wird.

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.

Viel ist an der Universität zu tun, damit sie tatsächlich ein inklusiver Ort der Bildung werden kann. Über allen in Zukunft gesetzten Aktivitäten und Maßnahmen sollte das Prinzip der Selbstbestimmung und des Respekts vor der Expertise der Betroffenen stehen, wie diese Studierende uns mitteilten:

„Deswegen ist es notwendig erfahrene ExpertInnen in eigener Sache (Betroffene) mit der Durchführung der Maßnahmen zu betrauen oder als absolut gleichberechtigt mitwirken zu lassen. Die höchste Effektivität der Maßnahme wird durch das Heranziehen von internen und auch externen ExpertInnen ermöglicht.“
(Fragebogen 8)

Zu Forschung und Lehre an der Universität Wien lässt sich feststellen:

An der Universität Wien gibt es äußerst wenig Forschungs- und Lehrtätigkeit bezüglich Gebärdensprache, Gehörlosigkeit und verwandter Themenbereiche. Bedarf und Interesse der Studierenden ist jedoch sehr stark: Von Lehrenden der Institute für Sprachwissenschaft und Bildungswissenschaft wird bemerkt – und durch die studentischen Publikationen (siehe Appendix C) bestätigt, dass das Interesse an Gebärdensprachen und ihren verwandten Forschungsbereichen groß ist. Die Studierenden sind jedoch mit einem Lehrveranstaltungsangebot konfrontiert, welches es so gut wie unmöglich macht, sich in diesem Bereich zu qualifizieren und weiterzubilden. Es mangelt an kompetentem Fachpersonal, das die Bandbreite dieser Forschungsdisziplinen kennt, das sich schwerpunktmäßig damit auseinandersetzt und Studierende qualitativ betreuen kann.

ÖGS ist eine Minderheitensprache, deren Status als eigenständige Sprache durch die verfassungsmäßige Anerkennung im Jahr 2005 offiziell geklärt wurde. Dieses Faktum gepaart mit der fast gänzlich fehlenden Forschung an der Universität Wien begründet die Notwendigkeit von Grundlagenforschung zur Struktur der ÖGS und Gehörlosenpädagogik und anderen relevante Forschungsdisziplinen an der Universität Wien.

Auch in Bezug auf die **ÖGS-Lehre** ist Druck spürbar, der nach einer wissenschaftlichen Erforschung dieser Sprache und nach Erstellung von Lehrmaterialien verlangt. Der Bedarf an mehr ÖGS-Kursen ist - am Sprachenzentrum der Universität Wien auch an außeruniversitären Einrichtungen - deutlich, was sowohl allgemeine Sprachkurse betrifft, aber im Besonderen fachspezifische bzw. zielgruppenorientierte Kurse.

Ein klares Ergebnis zeigt auch die Erhebung bezüglich der Kursmaterialien: Alle Kursanbieter geben an, dass die Lehrenden neben dem limitierten Angebot an

Unterrichtsmaterial (Universität Klagenfurt, ÖGLB, WITAF), selbst erstelltes Kursmaterial verwenden. Auch hier ist anzumerken, dass die Qualität von ÖGS-Kursen verbessert werden könnte, wenn Lehrende auf wissenschaftlich erstelltes Material zurückgreifen könnten.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beständig steigende Nachfrage nach ÖGS-Kursen abermals die Wichtigkeit und Bedeutung von ÖGS als interessanter und lernenswerter Fremdsprache und als Voraussetzung für Menschen in Berufen, die mit Gehörlosen zusammenarbeiten, hervorstreicht. Umso bedeutender ist es, dass die Erforschung der ÖGS forciert wird, um den KursleiterInnen die entsprechenden Hintergründe zu liefern und adäquates Kursmaterial erstellen zu können.

Aus den erhobenen Fakten abgeleitete, konstruktive **Innovationsvorschläge (II und III)** sind nachfolgend zu lesen.

Postscriptum

Ein Grund für die Trägheit und Reformresistenz in der Gehörlosenpädagogik mag im bewussten Festhalten oder der unbewussten Verwurzelung in alten Traditionen liegen. Diese sind jedoch - wie diese Studie aufgezeigt hat - sowohl vom Menschenbild als auch vom pädagogischen Selbstverständnis nicht mehr angemessen und ganz offensichtlich in mehreren ihrer Effekte für SchülerInnen (und ihre LehrerInnen) kontraproduktiv. Fraglos werden die hier festgestellten Mängel und vor allem die vorgeschlagenen Veränderungsschritte (Innovationspakete I, II und III) nichts desto trotz bei vielen Menschen Zurückhaltung oder sogar Ablehnung auslösen.

Wie Muzsnai (1999) feststellt, werden Umsetzungen neuer Paradigmen in der Gehörlosenpädagogik fraglos ein Mehr an Ausgaben bedeuten, ein Mehr an Ausbildung und die Einrichtung von zusätzlichen Serviceangeboten. Er ist jedoch – wie wir – davon überzeugt, dass es sich auszahlt, das Risiko einer Veränderung einzugehen, wenn das Ergebnis eine Reduzierung kultureller Konflikte und Spannungen bewirkt und zu einer Verbesserung von Bildung und der gesellschaftlich-sozialen Stellung von gehörlosen/hörbehinderten Menschen führt.

“These changes are not only desirable, they are almost inescapable. Instead of being a threat, the recognition of sign language prepares the way for bilingual education for Deaf people, which will reduce cultural conflicts between Deaf students and hearing teachers, Deaf people and hearing people.” (Muzsnai 1999:292f)

17. Innovationspaket I zur Reform des österreichischen Gehörlosen- und Hörbehindertenbildungswesens

Altersgemäßer Spracherwerb ist Vorbedingung für altersadäquate Schulbildung. Daher braucht es für gehörlose/hörbehinderte Kinder grundlegend geänderte vorschulische Maßnahmen inklusive der Konzeption von gehörlosen-/hörbehindertenspezifischen **Frühfördermaßnahmen**.

Schulische Bildungsangebote für gehörlose/hörbehinderte Kinder und Jugendliche sollen **schülerInnenzentriert** konzipiert und realisiert werden und über die Pflichtschule hinaus Bildungsangebote erhalten:

- Österreichische Gebärdensprache sollte einen gesetzlich verankerten, zentralen Platz als **Bildungssprache** erhalten.
- Unterricht in **Spezialschulen** sollte der Absicherung eines zielgruppenadäquaten Unterrichts und nicht der Segregation dienen.
- Integrative Unterrichtsformen sollten nicht einzeln und unter Bereitstellung von maximal möglichen **Entlastungs- und Unterstützungsmaßnahmen** für SchülerInnen und LehrerInnen realisiert werden. Das Grundprinzip sollte **Inklusion** sein.
- Materielle **Ressourcen**, insbesondere für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen zugeschnittene räumliche und technische Ausstattung und Unterrichtsmaterial sind vonnöten, sodass LehrerInnen entlastet werden.

Menschen, die in pädagogischen Kontexten mit gehörlosen/hörbehinderte Kindern zu tun haben sollten *vorher* entsprechende Qualifikationen erwerben. Dazu gehören vor allem **angemessene Sprachkompetenzen**.

Lehrpläne der Gehörlosenschulen und der LehrerInnenausbildung sollten entsprechend zeitgemäßer wissenschaftlicher Fakten umgeschrieben werden, sodass gehörlosen-/hörbehindertenadäquater Unterricht sichergestellt ist.

Die maßgebliche, aktive **Miteinbeziehung von betroffenen** ExpertInnen, PädagogInnen und InteressensvertreterInnen (inklusive affirmative action im Lehrberuf) würde sicherstellen, dass Maßnahmen tatsächlich sinnvoll gestaltet sind.

Parallel zu der notwendigen grundsätzlichen Reform des Gehörlosenbildungswesens sollten **gesellschaftspolitische Begleitmaßnahmen** umgesetzt werden.

>>> siehe detaillierte Beschreibungen der Einzelinnovationen im Folgenden.

Dieses Paket mit Innovationsvorschlägen stellt zuerst in sehr knapper Form jene Ideen dar, die sich aus der Analyse der gegenwärtigen gehörlosenpädagogischen Praxis in Österreich ergaben. Sie sind in Form von 86 konkreten Maßnahmen beschrieben. Die Ursprünge, Auslöser und Hintergründe sind in der gesamten Studie (Kap. 1-19) nachzulesen.

1. Vorschulische Maßnahmen

Gehörlose Kinder müssen wie alle Kinder vom Moment ihrer Geburt an von einer voll zugänglichen natürlichen Sprache umgeben sein. Seitdem Neugeborenen Screenings weitverbreitet sind, sind die Chancen, die Gehörlosigkeit bei Säuglingen innerhalb der ersten Lebensmonate zu diagnostizieren, so hoch wie nie zuvor. Aber diese Diagnose wird nur dann zur Erfüllung der Bedürfnisse dieser Säuglinge und ihrer Familien führen, wenn angemessene Bildungs- und Erziehungsprogramme bereitstehen, um den Säuglingen die sprachliche und soziokulturelle Umgebung zu bieten, für die sie biologisch ausgestattet sind und auf die sie ein unabdingbares Recht haben. (Erting 2007:283)

Vorschulische Maßnahmen betreffen allesamt direkt den Schulbereich und die Effektivität und Erfolgchancen von Gehörlosen-/Hörbehindertenbildung. Daher sollte eine Gesamtkonzeption von schulischer Gehörlosenpädagogik entwickelt werden, die lange vor dem Pflichtschulbereich greift.

Die Diagnose einer Hörbehinderung soll möglichst früh erfolgen, da aus einer späten Diagnose einer Hörbeeinträchtigung meist eine Verzögerung in der Sprachentwicklung und daraus sogar kognitive Störungen folgen.

Ziel ist es, Lücken im verständlich wahrnehmbaren Input einer Sprache für Kinder zu vermeiden. Normaler, altersgemäßer Spracherwerb muss für jedes hochgradig hörbehinderte Kind abgesichert werden (unabhängig von zu erwartenden Effekten oder dem Funktionieren von abnehmbaren oder implantierten Hörhilfen).

Ist eine Diagnose Hörbehinderung erfolgt, dann müssen Kindern sofort sinnvolle Sprachangebote (die verständlich sind und daher erworben werden können) gemacht werden. Eltern (Erziehungsberechtigte) stellen hier die wichtigste, zentrale Ressource dar und sollen dabei unterstützt werden, eine visuelle Sprache zu erlernen und mit ihrem Kind zu verwenden. Geschwister, Großeltern und wichtige Bezugspersonen müssen hier mit bedacht werden. Um Eltern den Zugang zu umfassenden, differenzierten, neutralen und vollständigen Informationen zu bieten ist es notwendig, dass zwischen technischen, psychologischen, medizinischen, elternberaterischen und pflichtschulischen Beratungs- und Serviceleistungen klar unterschieden wird. Eltern sollen neben technischer Beratung auch die unterschiedlichen Möglichkeiten mit ihrem Kind zu kommunizieren (nur Deutsch, Deutsch und ÖGS, Deutsch unterstützt mit Gesten und Gebärden) erklärt erhalten und praktisch kennen lernen, um die für ihre Situation beste Variante finden zu können. Dabei sollten sie die Chance haben, die ihnen höchstwahrscheinlich bisher unbekanntes ÖGS durch

MuttersprachlerInnen kennen zu lernen. Ziel von Frühförderung hörbehinderter Kinder muss es sein, kognitive, psychische und emotionale Schäden, die aus Sprachlosigkeit und Kommunikationsmangel entstehen, zu vermeiden.

Ziel ist weiters, dass Kinder bei Schulbeginn zumindest eine Sprache altersgemäß beherrschen, denn nur so ist sichergestellt, dass in der Schulzeit tatsächlich altersgemäß agiert, gelernt und unterrichtet werden kann. Das heißt: Altersgemäßer Spracherwerb ist Vorbedingung für altersadäquate Schulbildung.

- Wird im Alter von 3 Jahren festgestellt, dass ein Kind nicht altersgemäß Deutsch spricht und versteht, so sollen die verbleibenden 3 Jahre bis zur Einschulung dafür genützt werden, bilinguale Ressourcen in Deutsch und ÖGS anzulegen, um dann bei der schulischen Wissensvermittlung mehrere Sprachoptionen zu haben bzw. bei der Deutschvermittlung eine Unterrichtssprache zur Verfügung zu haben.
- Wird im Alter von 3 Jahren festgestellt, dass ein Kind wirklich altersgemäß Deutsch spricht und versteht, dann kann als Option angedacht werden, ihm die Zusatzressource ÖGS anzubieten und dann soll darauf geachtet werden, dass die folgenden drei Jahre weiterhin altersgemäß verlaufen bzw. kann zur Sicherheit im Alter von 4:6 oder 5 Jahren noch einmal getestet werden.

Frühförderung muss speziell für hörbehinderte Kinder konzipiert sein und soll die Ressourcen der Kinder und nicht deren Schwächen in den Vordergrund der Frühförderbemühungen stellen. Nur spezialisiertes, geprüftes, fachlich versiertes Personal kann diese hochkomplexe, elementare Arbeit entsprechend professionell leisten. Entscheidungen über die alltägliche Verwendung von Deutsch oder ÖGS können individuell von Betroffenen erst in einem gewissen Lebensalter sinnvoll gemacht werden. Bis zum eigenständigen Entscheidungsfindungsprozess sind Staat, PädagogInnen und Eltern dafür verantwortlich alle sprachlichen Optionen zu eröffnen und offen zu halten. Erwachsene Beispiele erfolgreicher hörbehinderter/gehörloser Menschen haben eine wichtige Funktion für Eltern, für FrühförderInnen und für Kinder. Sowohl als BeraterInnen als auch als Ressource für anderen FrühförderInnen können MuttersprachlerInnen - genau so wie die Native Signer an Gehörlosenschulen - sehr wichtige Rollen einnehmen.

Wichtig ist, dass BeraterInnen die Kinder schon vor der Pflichtschule kennen und dass alle Informationen und Eindrücke ausgetauscht und besprochen werden, wenn Entscheidungen bezüglich des Bildungsweges getätigt werden.

Als konkrete Innovationsvorschläge lassen sich benennen:

- 1.1 Screening von Säuglingen österreichweit verpflichtend zum Standard machen und tatsächlich durchführen, auch bei Hausgeburten etc.**
- 1.2 Einrichtung von neutralen, nicht-medizinisch ausgerichteten Elternberatungsstellen zum Thema Hörbehinderung/Gehörlosigkeit.**
- 1.3 Einführung eines Bildungsgutscheins, der den kostenlosen Besuch von ÖGS-Kursen für unmittelbare Bezugspersonen gehörloser/hörbehinderter Kinder ermöglicht.**
- 1.4 Eine standardisierte Sprachstandserhebung aller gehörlosen/hörbehinderten Kinder im Alter von 3 Jahren gemeinsam mit ExpertInnen ansetzen.**
- 1.5 Kostenlose Bereitstellung von adäquaten Folgemaßnahmen nach ebenjener Sprachstandserhebung.**
- 1.6 Entwicklung spezialisierter, zielgruppenadäquater, ressourcenorientierter Frühförderkonzepte.**
- 1.7 Konzeption der FrühförderInnenausbildung entsprechend der Tatsache, dass Entscheidungen über die alltägliche Verwendung von Deutsch oder ÖGS individuell von Betroffenen erst in einem gewissen Lebensalter sinnvoll gemacht werden können.**
- 1.8 Konzeption der FrühförderInnenausbildung entsprechend der Tatsache, dass eine natürlich erworbene gesicherte Erstsprache die Basis für ein optimales Zweitsprachenlernen ist.**
- 1.9 Schaffung einer Fachausbildung für FrühförderInnen gehörloser/hörbehinderter Kinder, die in der Ausbildung mindestens 500 Stunden ÖG-Unterricht genießen, um diese Sprache kompetent in und mit den Familien verwenden zu können.**
- 1.10 Einbeziehung von selbst betroffenen Menschen (Hörbehinderten, GebärdensprachbenutzerInnen, ...) in die FrühförderInnenausbildung und in die Frühförderung in Familien.**
- 1.11 Ausbildung von ÖGS-MuttersprachlerInnen zu spezialisierten FrühförderInnen.**
- 1.12 Systematische Vernetzung aller an dem Bildungsweg eines gehörlosen Menschen involvierten Personen.**

2. Pflichtschule und danach

Es braucht sowohl an Gehörlosenschulen als auch in integrativen Schulsettings ausgebildete, spezialisierte Fachpersonen die mit ausreichend Ressourcen ausgestattet sind um hörbehinderten/gehörlosen SchülerInnen das anbieten zu können was sie brauchen. Weitere Grundlage konstruktiver Pädagogik ist ein nicht-defizit-orientiertes SchülerInnenverständnis, das davon ausgeht, dass Bildbarkeit, Intelligenz, Potenzial und

soziale Kompetenzen von hörbehinderten Kindern unabhängig von seinem/ihrem Hörstatus eingeschätzt werden können und sollen.

Schulbildung bis zur Matura sollte für Gehörlose/Hörbehinderte in Spezialschulen ebenso möglich sein wie in integrativen Settings. SchülerInnen mit Behinderungen sollen die Möglichkeit - aber nicht den Zwang - haben, gleich hohe Bildungsniveaus und Abschlüsse wie nicht-behinderte SchülerInnen zu erreichen. Das gibt Eltern und SchülerInnen die Möglichkeit, tatsächlich individuell je nach Bedarf und Wunsch (und nicht geleitet von Wohnort oder sozialem Druck) zwischen einem integrativen oder spezialisierten Angebot zu wählen - und zwischen ihnen zu wechseln.

Die spontane Sprachwahl von jungen hörbehinderten/gehörlosen Menschen muss dabei als hochbedeutsames Kriterium für die Wahl der Unterrichtssprache beachtet werden, da sie Hinweis gibt auf optimale Informationsaufnahme und -Verarbeitung. Alle Beteiligten (Lehrende und Lernende) profitieren, wenn diese kindlichen Sprachpräferenzen wahrgenommen und beachtet werden.

Das psychische Wohlbefinden von Kindern sollte gleichwertig mit schulischen Leistungen und Erfolgen gereiht werden. Regelmäßige Beobachtungen können verhindern helfen, dass sich der enorme gesellschaftliche und schulische Leistungs- und Anpassungsdruck dem viele gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen (besonders in integrativen Settings) ausgesetzt sind auf die psychische Gesundheit auswirkt.

Es sollte sichergestellt werden, dass gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen entsprechend klar definierter Mindestanforderungen chancengleiche Bildung erhalten.

Gehörlose LehrerInnen versprechen eher optimierten Unterricht durch pädagogische Qualifikation, besseres Verständnis und Einblick durch eigene Gehörlosigkeit/Hörbehinderung und Gebärdensprachkompetenz. Die Einbeziehung von MuttersprachlerInnen würde garantieren, dass gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen sich an sprachlichen und kulturellen Vorbildern orientieren können und Unterrichtsinhalte gehörlosenadäquat aufbereitet und vermittelt erhalten. Teamteaching ist die Voraussetzung für die Umsetzung des bilingualen Ansatzes mit zwei MuttersprachlerInnen (je eine/r für Deutsch und ÖGS). Gebärdensprachkompetente Lehrpersonen in jeder Schulstunde garantieren, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder den gesamten Schulstoff zu 100% barrierefrei aufnehmen können. Kontakt mit Selbstvertretungsorganisationen stellt sicher, dass kein gehörloser/hörbehinderter Mensch diese wichtige Ressource erst als junger Erwachsener zufällig ‚entdeckt‘. ‚Sprechstunden‘ mit gehörlosen AnsprechpartnerInnen stellen sicher, dass gehörlose/hörbehinderte Kinder nicht isoliert aufwachsen und sich mit erwachsenen Gehörlosen/Hörbehinderten sowohl im schulischen Bereich als auch halb/privat austauschen können.

Als konkrete Innovationsvorschläge lassen sich benennen:

- 2.1 Personalpolitik, die ausreichend pädagogisches Personal an Schulen sichert und so individuelle Förderung und differenziertes Angebot aller SchülerInnen ermöglicht.**
- 2.2 Rechtliche Absicherung, dass Unterricht in Integrationssettings und in Spezienschulen für gehörlose/hörbehinderte Kinder erstens gleichwertige und zweitens bedürfnisabhängige Angebote darstellen und die derzeitige soziale und schulische Hierarchisierung beendet wird.**
- 2.3 Entwicklung eines Kriterienkatalogs, der PädagogInnen dabei anleitet, Sprachpräferenzen und -kompetenzen bei SchülerInnen einzuschätzen.**
- 2.4 Entwicklung von Kriterien und Einrichtungen, die für die Absicherung des psychischen Wohlbefindens von gehörlosen/hörbehinderten Kindern zuständig sind.**
- 2.5 Entwicklung von Mindeststandards an Deutsch-Schiftsprachkompetenzen und Allgemeinbildung, die gehörlose/hörbehinderte PflichtschulabsolventInnen erreichen sollten (Bildungsstandards).**
- 2.6 Bevorzugung ausgebildeter gehörloser/hörbehinderter PädagogInnen in der schulischen Personal- und Einstellungspolitik (Bsp. affirmative action und Quotenregelungen).**
- 2.7 Aktive Rekrutierung von pädagogisch ausgebildeten ÖGS-MuttersprachlicherInnen (Native Signer) als LehrerInnen.**
- 2.8 Schaffung rechtlicher und struktureller Voraussetzungen für den Unterricht im Team.**
- 2.9. Schaffung von Rahmenbedingungen, die gebärdensprachkompetente Lehrpersonen in jeder Schulstunde ermöglichen.**
- 2.10 Gehörlosen/Hörbehindertenorganisationen aktiv in Schulkontexte einladen.**
- 2.11 Schaffung eines bundesweiten Zentrums ‚Matura für Hörbehinderte‘ mit dem Angebot, unter gehörlosen/hörbehinderten KollegInnen (an eine AHS oder BHS angeschlossen) mit spezialisierten Lehrkräften zur Reifeprüfung zu gelangen. Dies ermöglicht es GebärdensprachbenützerInnen auf Maturaniveau zu gelangen ohne integriert beschult zu werden und stellt sicher, dass es ein Kompetenzzentrum gibt, dass sowohl personell als auch pädagogisch auf die Bedürfnisse älterer gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen eingestellt ist.**
- 2.12 Fixe Einrichtung von schulischen ‚Sprechstunden‘ mit gehörlosen AnsprechpartnerInnen.**

2.13 Einführung des Wahlfachs ÖGS als lebende Fremdsprache an allen

Schultypen: Erweitert das Fremdsprach-Angebot für hörende SchülerInnen und erhöht die Akzeptanz von ÖGS als anerkannte Minderheitensprache.

2.1 Unterricht in Spezialeinrichtungen

Spezialeinrichtungen bieten gehörlosen/hörbehinderten Kindern einen Bildungsort mit dementsprechend qualifiziertem Personal und ermöglichen das Lernen und Aufwachsen mit Gleichgesinnten. Das sichert den Erhalt und die Weitergabe von kulturellen Werten und sprachlichen Kompetenzen der Gehörlosengemeinschaft.

Bilinguale Integrationsklassen in Gehörlosenschulen ermöglichen, dass Kinder mit hörenden SchülerInnen integrativ beschult werden, sie jedoch weiterhin den Kontakt und Austausch mit anderen hörbehinderten SchülerInnen haben.

Die Präsenz von gehörlosen/hörbehinderten Erwachsenen zeigt SchülerInnen, dass sie mit ihrer Hörbehinderung nicht alleine sind, hilft ihnen einen positiven Umgang mit ihrer Hörbehinderung zu erlangen und sich auszutauschen. Schließlich ist es wichtig, zu bedenken, dass gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen davon profitieren, wenn die gesamte Betreuung ihren Bedürfnissen entsprechend auch in ÖGS angeboten wird, d.h. auch NachmittagsbetreuerInnen und ErzieherInnen gebärdensprachkompetent sind.

2.1.1 Aufrechterhaltung von Spezialeinrichtungen oder Kompetenzzentren für gehörlose und hörbehinderte Kinder.

2.1.2 Mindeststandards für die personelle Ausstattung mit PädagogInnen von sehr diversen Lerngruppen in Gehörlosenschulen.

2.1.3 Einführung von bilingualen Integrationsklassen mit ÖGS und Deutsch in Gehörlosenschulen.

2.1.4 Schulpraxis entsprechend dem Gedanken gestalten, dass die Minderheitensprache ÖGS im Leben von Gehörlosen/Hörbehinderten und im Unterricht einen wichtigen Stellenwert hat. ÖGS ist - wie jede andere Sprachkompetenz - eine positive pädagogische, intellektuelle und soziale Ressource. ÖGS ist sowohl als Erst- als auch als Zweit- und Fremdsprache für jeden Menschen sinnvoll zu verwenden.

2.1.5 Verstärkter Einsatz von gehörlosen/hörbehinderten Erwachsenen als sprachliche und kulturelle Vorbilder.

2.1.6 Erweiterung des gebärdensprachlichen Angebots auf Nachmittagsbetreuung in Ganztagschulen, Horten und Internate.

2.2. Unterricht in integrativen Settings

Integrativer Unterricht führt zu erhöhter Belastung für hörbehinderte SchülerInnen. Diese Belastung soll aktiv möglichst gering gehalten werden. Hörbehinderte SchülerInnen profitieren von integrativen Schulangeboten, wenn möglichst wenig assimilatorischer Druck aufgebaut wird und keine massiven persönlichen Anpassungen gefordert werden.

Schnell und unbürokratisch müssen daher zumindest ausreichend personelle fachlich spezialisierte Ressourcen und angemessene Rahmenbedingungen abgesichert werden. Zur Verfügung sollten stehen: Durchgehend professionelle DolmetscherInnen, Lautsprach- oder SchriftsprachdolmetscherInnen mit PC, Tafelbild, Overheadprojektoren, sonstige visuelle Materialien, gute Sicht aufs Mundbild der Lehrenden, Bereitstellung schriftlicher Unterlagen durch Lehrende und ausreichend Stützstunden – auch in der AHS/BHS.

Damit wird Kindern der Prozess der Identitätsentwicklung erleichtert, das Gefühl des ‚Normalseins‘ und der Gruppenzugehörigkeit ermöglicht, Adaptierung des Unterrichts gefördert und qualifiziertes Personal effizienter eingesetzt.

Schulen und SPZ können gut einschätzen wie viel Zusatzunterstützung zum regulären Unterricht ein/e integriert/e hörbehinderte/r SchülerIn braucht. Der Staat ist dafür verantwortlich angemessene, dementsprechende Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Es ist für die Klassengemeinschaft und für eine inklusive Lernumgebungen förderlich, wenn hörende SchülerInnen in Integrationsklassen mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern vorbereitet und über Aspekte der Gehörlosenkultur, -gemeinschaft und ÖGS Bescheid wissen.

2.2.1 Entwicklung bindender Grundvoraussetzungen für schulische Integration hörbehinderter Kinder.

2.2.2 Entwicklung bindender, schülerzentrierter Standards für angemessene, ausreichende Unterstützungsmaßnahmen für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen die integrativ unterrichtet werden.

2.2.3 Einzelintegration kann durch eine Zusammenlegung mehrerer hörbehinderter Kinder in einer Klasse vermieden werden. Einzelintegration gehörloser/hörbehinderter Kinder sollte nur in pädagogisch begründeten oder wegen absolut nicht veränderbarer logistischer Umstände durchgeführt werden..

2.2.4 Einrichtung von Fahrtendiensten und maximaler logistischer Unterstützung für jene Kinder, die weiter Schulwege haben, um gemeinsam mit anderen Hörbehinderten unterrichtet zu werden

2.2.5 Stundenkontingent für StützlehrerInnen den Kindern anpassen: Bedürfnisse von SchülerInnen müssen das Maß der Dinge sein, nicht starr vorgegebene Ressourcen, die anderen Interessen (Sparpaket, Effizienz, ...) gehorchen.

2.2.6 Einsatz von gehörlosen/hörbehinderten Erwachsenen als sprachliche und kulturelle Vorbilder: Zeigt Kindern, dass sie mit ihrer Hörbehinderung nicht alleine sind, hilft ihnen einen positiven Umgang mit ihrer Hörbehinderung zu erlangen und zu begreifen, dass Hörbehinderung ‚normal‘ ist und auch Erwachsene eine haben können.

2.2.7 Sensibilisierungsmaßnahmen, ÖGS-Kurse und Informationsangebote für hörende SchülerInnen in Integrationsklassen.

2.3. Materielle Ressourcen/Ausstattung

Die starke Präsenz der Hörgeräteindustrie an manchen Schulen und die dadurch resultierende Wechselwirkung zwischen Industrie und Pädagogik ist zu hinterfragen: In welchem Ausmaß und mit welchen Konsequenzen soll/darf/kann die Hörgeräteindustrie stellvertretend für den Staat von diesem nicht zur Verfügung gestellte Ressourcen dem Gehörbildungswesen zur Verfügung stellen? Im Vordergrund pädagogischen, schulischen und bildungspolitischen Handelns müssen immer die Kinder und ihre Bedürfnisse stehen und nicht die Interessen der Hörgeräteindustrie oder die wirtschaftliche Abhängigkeit der Gehörlosenschulen. Grundvoraussetzung für eine optimale Gestaltung des Schulalltags durch PädagogInnen ist die Bereitstellung von ausreichenden räumlichen und finanziellen Ressourcen.

Auditive Wahrnehmung mittels Hörgeräten wird durch bessere Raumakustik erleichtert. Hörbehinderte SchülerInnen profitieren davon wenn räumliche Rahmenbedingungen gemäß ihren Bedürfnissen und Kompetenzen angelegt sind. z.B. schwingungsleitende Böden, Raumakustik, Blendfreiheit (Sonne, Fenster, Spiegelungen, Barrieren), visuelle und akustische Klingeln und Alarmer, ... Diesbezügliche Informationsangebote für LehrerInnen stellen sicher, dass sie über die Möglichkeiten die Raumakustik im eigenen Klassenzimmer Bescheid wissen und ihre hörbehinderten/gehörlosen SchülerInnen dementsprechend unterstützen können.

PädagogInnen brauchen für alle Themenbereiche vorbereitetes Unterrichtsmaterial um sowohl in Sonderschulen als auch integrativen Kontexten entsprechend agieren zu können. Der Austausch von existierenden Materialien erleichtert die Arbeit von LehrerInnen und hilft Zeit zu sparen. Gerade im Gehörlosenbereich ist dies extrem hilfreich, da es derzeit wenig für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen spezifisch aufbereitetes Unterrichtsmaterial und fast keine Schulbücher gibt.

Adaptiertes, visuelles Unterrichtsmaterial sichert die Chance von gehörlosen/hörbehinderten Kindern die Mehrheitsprache Deutsch zu erlernen und somit ihre Integration in die Mehrheitsgesellschaft. Videos, CD-Roms, DVDs helfen die grammatikalischen Unterschiede zwischen ÖGS und Deutsch zu visualisieren und bewusst zu machen.

- 2.3.1 Bindende Standards für Raumakustik in jedem Klassenraum, wo auch nur ein hörbehindertes Kind unterrichtet wird.**
- 2.3.2 Beratungsangebote für PädagogInnen und SchulleiterInnen über Raumakustik und ihren positiven Einfluss auf Unterricht.**
- 2.3.3 Alltagskommunikation der LehrerInnen/Erwachsenen als Ressource für SchülerInnen nutzbar machen, denn auch die ‚Nebenbei‘-Erfahrung von Informationsaustausch und Kommunikationsprozessen von LehrerInnen trägt selbstverständlich elementar zum kindlichen Verständnis von Abläufen und zum Spracherwerb bei.**
- 2.3.4 Beauftragung wissenschaftlicher Fachleute mit der Entwicklung eines gut didaktisierten Deutsch-als-Zweitsprache-Unterrichts für gehörlose und hörbehinderte Kinder.**
- 2.3.5 Erstellung kontrastiver Unterrichtsmaterialien in ÖGS und Deutsch.**
- 2.3.6 Erstellung von Sachunterrichtsvideos mit ÖGS.**
- 2.3.7 Erstellung und Bereitstellung gehörlosenspezifischer Unterrichtsmaterialien für LehrerInnen (Schulbuchaktion) und Sicherstellung des Zugangs zu diesen (Finanzierung).**
- 2.3.8 Einrichtung einer Materialbörse (Internetplattform) zum Austauschen und Weitergeben von Unterrichtsmaterialien durch LehrerInnen.**
- 2.3.9 Adaption von vorhandenem, fertig ausgearbeitetem Unterrichtsmaterial aus deutschsprachigen Ländern für Österreich und ÖGS.**
- 2.3.10 Einrichtung umfassender, für alle Berufswege offen stehende Berufsorientierung für gehörlose SchülerInnen. Berufs- Ausbildungsinhalte zu klären zeigt vielfältigere Berufsmöglichkeiten auf und ermöglicht und fördert die eigenständige Berufswahl.**

3. Lehrpläne

Der respektvolle und positive Umgang mit ÖGS ist Voraussetzung für Verbesserungen im Gehörlosenschulwesen. Die Verwendung von ÖGS im Unterricht soll enttabuisiert und den Bedürfnissen gehörloser/hörbehinderter Kinder entsprochen werden. Es braucht bindende Dokumente in denen Funktion, Status und Einsatzgebiete der ÖGS im

Gehörlosenbildungswesen gesetzlich geklärt werden, denn der Einsatz von Sprachen als Ressource im Bildungswesen muss unabhängig von persönlichen Einstellungen und Haltungen abgesichert sein. ÖGS ist - wie jede andere Sprachkompetenz - eine positive pädagogische, intellektuelle und soziale Ressource. ÖGS ist sowohl als Erst- als auch als Zweit- und Fremdsprache für jeden Menschen sinnvoll zu verwenden.

Gehörlose/hörbehinderte Kinder sollen innerhalb und außerhalb des Unterrichts die Freiheit und Kompetenzen haben, um eigenständig eine Sprachwahl treffen zu können, die personenadäquat, situationsangemessen und inhaltsabhängig ist.

Bis zu einem eigenständigen Entscheidungsfindungsprozess sind Staat, PädagogInnen und Eltern dafür verantwortlich, alle sprachlichen Optionen zu eröffnen und offen zu halten. Absolutes Minimum ist für hörbehinderte/gehörlose Menschen, dass ÖGS zumindest 6 Jahre als erste oder zweite Fremdsprache in einem Schulfach erlernt wird. Denn um später DolmetscherInnen nutzen zu können ist ÖGS-Kompetenz auf hohem Niveau erforderlich. DolmetscherInnen sind – neben geschriebener Information - im Bereich der höheren Bildung der wichtigste Link zu Wissen und Information, denn hier ist für hochgradig hörbehinderte Lernende/Studierende das Verstehen durch Ablesen des Mundbilds nicht möglich.

Bilinguale Kompetenzen sind die Grundlage für optimale Vorbereitung auf die ‚Lebensumstände‘, in denen gehörlose Kinder leben. Nur ein durchdachtes Bildungskonzept von der Vorschule bis zur Matura ermöglicht SchülerInnen, ausreichend Kompetenzen in ÖGS und Deutsch zu erwerben, Bildungsangebote barrierefrei erfahren zu können und ihren Handlungsspielraum zu erweitern. Ziel ist es weiters, gehörlose/hörbehinderte Kinder und Jugendliche bei der Klärung der Frage ‚wer sie sind‘ zu unterstützen. Durch den Austausch mit Gleichaltrigen, durch Beratung von erwachsenen Betroffenen und auch durch ExpertInnen anderer Art kann dieser Prozess der Identitätsfindung als Gehörlose/r/Hörbehinderte/r in der Gesellschaft gefördert und erleichtert werden.

Es ist unerlässlich, im Umgang mit hörbehinderten SchülerInnen ÖGS, LBG und Deutsch möglichst klar voneinander abgegrenzt zu verwenden und zu erklären. ÖGS und Deutsch können nur korrekt verwendet werden/gebärdet werden, wenn man sie nicht gleichzeitig einsetzt und dadurch vermischt. Dies ist unabhängig von persönlicher Begabung.

Als konkrete Innovationsvorschläge lassen sich benennen:

3.1 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend des Gedankens Mehrsprachigkeit zu erhalten und zu fördern.

3.2 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend der Tatsache, dass die meisten gehörlosen/hörbehinderten Menschen zweisprachig leben und (zumindest) zwei Sprachen brauchen: eine Lautsprache und eine Gebärdensprache.

- 3.3 Adaptierung des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend dem Gedanken, dass die Minderheitensprache ÖGS im Leben von Gehörlosen/Hörbehinderten und im Unterricht einen wichtigen Stellenwert hat.**
- 3.4 Verankerung von schülerzentriertem Unterricht als Grundprinzip der Gehörlosenpädagogik.**
- 3.5 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend der Erkenntnis, dass ÖGS eine anerkannte Sprache, LBG jedoch nur ein erfundenes, für die Alltagskommunikation irrelevantes Hilfsmittel ist.**
- 3.6 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend dem Wissen, dass ÖGS eine wichtige Ressource und die einzige barrierefrei zugängliche Unterrichtssprache für Hörbehinderte und Gehörlose ist.**
- 3.7 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose entsprechend der Tatsache, dass Entscheidungen über die Verwendung von Deutsch oder ÖGS im Alltag individuell von Betroffenen erst in einem gewissen Lebensalter sinnvoll getroffen werden können.**
- 3.8 Konzeption und Realisierung des Unterrichtsfaches ÖGS als Erst- oder Zweitsprache.**
- 3.9 Verankerung des Prinzips der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose.**
- 3.10 Konzeption des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose, so dass bilinguale Bildungsangebote mit ÖGS und Deutsch von PädagogInnen auf Basis eines gemeinsamen Standards gemacht werden können.**
- 3.11 Entwicklung von außercurricularen Aktivitäten entsprechend der Tatsache, dass hörbehinderte Kinder früh in ihrem Leben andere kindliche und erwachsene hörbehinderte InteraktionspartnerInnen kennen lernen und regelmäßig Kontakt mit ihnen haben sollten.**
- 3.12 Verankerung der Themenfelder Identität, Lebenskonzepte und Teilnahme an der Gesellschaft als Teil des Curriculums, sodass LehrerInnen von gehörlosen/hörbehinderten Kindern die Bereiche thematisieren können.**
- 3.13 Verankerung gehörlosenrelevanter Themen (Gehörlosenkunst, Gehörlosengeschichte, Gleichstellung, etc.) im Lehrplan der Sonderschule für Gehörlose.**
- 3.14 Pädagogik durch Überarbeitung von Lehrplänen ressourcenorientiert neu konzipieren.**
- 3.15 Schulalltäglichen Kontakt zwischen hörenden und gehörlosen SchülerInnen als Teil eines Zusatz-Curriculums verankern – besonders für einzeln integrierte Kinder.**

4. LehrerInnenqualifikation

Alle Menschen, die mit hochgradig Hörgeschädigten arbeiten, sollten *vorher* fachlich gebildet sein. PädagogInnen sollen sprachlich in der Lage sein mit ihren SchülerInnen zu kommunizieren, das bedeutet, die Kinder zu verstehen und bei der Vermittlung von Unterrichtsinhalten verstanden zu werden. Die ÖGS-Kompetenz von LehrerInnen muss so hoch sein, dass sie die Freiheit haben, wann immer sie wollen ÖGS als Unterrichtssprache einzusetzen. LehrerInnen sollten ausreichende Sprachkompetenzen für bestimmte Schulstufen haben, unabhängig davon, ob sie dies in einzelnen Schulen oder Klassen oder Jahren ihrer Unterrichtspraxis akut benötigen. Das heißt als Ziel: gebärdensprachkompete PädagogInnen ausbilden, die sprachliche, linguistische, kulturelle und didaktische Aspekte und auch die Diskriminierungsgeschichte der Gehörlosen und ihre Positionierung in der Mehrheitsgesellschaft kennen, sowie historisches Wissen über pädagogische, gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen der Minderheitengruppe haben. (Schnittstelle mit dem tertiären Bildungssektor).

Hörbehinderte Kinder profitieren von hörbehinderten, erwachsenen, positiven Vorbildern in ihrem schulischem Alltag, hörende LehrerInnen brauchen gehörlosen ExpertInnen als KollegInnen und Gehörlosenschulen brauchen personelle Ressourcen in Bezug auf ÖGS (Erwachsenensprache, Vokabular, Grammatik, sinnvoller Einsatz im Unterricht). Daher soll der Zugang zum LehrerInnenberuf für gehörlose/hörbehinderte Personen bedeutend erleichtert und Unterstützung bei pädagogischen Ausbildungen angeboten werden.

Alle Gehörlosenbildungseinrichtungen sollten ihren MitarbeiterInnen ständig aufbauende Sprachkurse anbieten. Gehörloseneinrichtungen könnten für PädagogInnen Anreize schaffen ihre Gebärdensprachkompetenzen ständig zu vertiefen. Das Erlernen von ÖGS sollte in der Ausbildungszeit von Pädagoginnen oder in der bezahlten Arbeitszeit geschehen.

Als konkrete Innovationsvorschläge lassen sich benennen:

- 4.1 Hörbehinderten Menschen den Zugang zum Lehrberuf erleichtern und jahrzehntelange Diskriminierungen gehörloser Menschen am Arbeitsmarkt möglichst rasch ausgleichen, d.h. diesbezügliche affirmative action muss gesetzlich verankert werden.**
- 4.2 Entwicklung eines Kriterienkatalogs für Zuteilung von LehrerInnen für gehörlose/hörbehinderte Kinder, um abzusichern, dass LehrerInnen mit gehörlosen/hörbehinderten SchülerInnen tatsächlich kommunizieren können.**
- 4.3 Erleichterung der Rahmenbedingungen für Fortbildungen und Hospitationen (Austausch und Vernetzung) für LehrerInnen ermöglicht es PädagogInnen, bildungsrelevante Themen zu diskutieren, einen Vergleich zu haben und sich Tipps zu holen.**

- 4.4 Schaffung von modularen Kursangeboten im Bereich Gehörlosenbildung und ÖGS erleichtert JunglehrerInnen den Einstieg ins Berufsleben und verhindert, dass sie fachlich völlig unvorbereitet zu unterrichten beginnen.**
- 4.5 Einführung einer verpflichtenden ÖGS-Sprachausbildung und Entwicklung von Sprachniveaustufen für die Beherrschung der ÖGS für alle LehrerInnen, die mit hörbehinderten/gehörlosen Kindern zu tun haben.**
- 4.6 Entwicklung und Publikation einer Handreichung für jene LehrerInnen, die gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen integrativ unterrichten. Adaptierung der britischen Handreichung „Guidelines for mainstream teachers with deaf pupils in their classes“ (RNID 2004).**
- 4.7 Finanzierung und Organisation von ÖGS Fortbildungskursen für im Dienst stehende LehrerInnen.**
- 4.8 Aktive Information von LehrerInnen über die Möglichkeiten und Grenzen auditiver Hilfsmittel informieren. Diese Sensibilisierungsarbeit ist wichtiger als die Befähigung zu technischen Assistenzhandlungen.**
- 4.9 Neukonzeptionierung des Curriculums der GehörlosenlehrerInnenausbildung gemäß der Erkenntnis, dass LehrerInnen von faktischem, wissenschaftlich abgesicherten Wissen über die Mechanismen und Abläufe des kindlichen Spracherwerbs profitieren.**
- 4.10 Re-Organisation der GehörlosenlehrerInnenausbildung, indem sie inhaltlich und organisatorisch auf die Bedürfnisse der LehrerInnen zugeschnitten wird (z.B. Seminarorte ‚gerecht‘ auf alle Bundesländer verteilen, Inhalte der Schulrealität anpassen).**
- 4.11 Neukonzipierung der GehörlosenlehrerInnenausbildung entsprechend der Tatsache, dass Minderheiten-, Diskriminierungs- und kulturelle Sensibilität pädagogische Praxis sehr erleichtert.**
- 4.12 Einbindung von gehörlosen/hörbehinderten ExpertInnen und Einsatz von Native Signern in der LehrerInnenfortbildung stellt sicher, dass Lehrpersonal intensiveren Kontakt mit Gehörlosengemeinschaft hat und diese als Unterstützung und Ressource nutzen kann.**
- 4.13 Die Beschäftigung mit den Unterschieden zwischen Sprechkompetenz und Sprachkompetenz im Curriculum der GehörlosenlehrerInnenausbildung verankern, um PädagogInnen die Fähigkeit zu geben, zwischen Sprechen und Sprache zu differenzieren.**
- 4.14 Im Curriculum der GehörlosenlehrerInnenausbildung und der LehrerInnen-Grundausbildung den Bereich ‚schulische Integration‘ erweitern – und somit der Schulrealität anpassen, in der viele LehrerInnen inklusive Klassen**

unterrichten und fachlich darauf vorbereitet und dafür gerüstet sein wollen/sollten.

5. Begleitmaßnahmen zur Reform der österreichischen Gehörlosenpädagogik

Die Frage nach den Bedürfnissen von hörbehinderten/gehörlosen SchülerInnen kann niemals theoretisch und immer wieder nur individuell beantwortet werden. Sie stellt sich letztendlich der jeweils betroffenen Person und nur sie kann anhand ihrer Lebensrealität und persönlichen Präferenzen sinnvoll entscheiden. Die andauernden, zeitraubenden Diskussionen darüber, welche Sprachen hörbehinderte SchülerInnen ‚brauchen‘ können damit beendet werden.

Bei längerfristigen und strategischen Entscheidungen und Entscheidungsprozessen im Hörbehinderten-Schulwesen sollen Betroffene maßgeblich involviert sein, denn dies stellt sicher, dass grundlegende Veränderungen und Prägungen im Gehörlosenschulwesen im Einklang mit der Gehörlosengemeinschaft passieren und gehörlose/hörbehinderte Erwachsene den Schulen als Ressourcen dienen können. Die maßgebliche Einbeziehung von hörbehinderten ExpertInnen sichert, dass die Grundprinzipien und praktischen Maßnahmen tatsächlich zielgruppenadäquat sind.

Gesellschaftliche Übereinkunft darüber, dass Gehörlosigkeit/Hörbehinderung in Bezug auf Differenz zu verstehen ist, soll erreicht werden. Um einen offenen Umgang mit gehörlosen/hörbehinderten Menschen und gesellschaftliche Chancengleichheit zu ermöglichen, ist es notwendig, ihre Hörbehinderung zu akzeptieren. Gehörlose Menschen müssen als Mitglieder einer kulturellen und sprachlichen Minderheit gesehen und verstanden werden. Außerschulische Barrierefreiheit erleichtert gehörlosen Menschen den Zugang zu Informationen und ist ein positives Signal im Sinne einer inklusiven, diversen Gesellschaft. Inklusiver Alltag ist die Voraussetzung für gleichberechtigtes Leben und dafür, dass Minderheitensprachen erhalten werden.

Internationale Erfahrungen des Hörbehindertenbildungswesens, best practice anderer Schulsysteme und weltweit vorhandene Expertise sollen sinnvollerweise in die nationale Arbeit integriert werden. Hierbei soll vor allem darauf geachtet werden, dass Kompetenzen entstehen, um in Österreich fast völlig fehlende Ansätze (alternativ und ergänzend zu den herrschenden, lautsprachorientierten) in der Praxis zu verwirklichen.

Als konkrete Innovationsvorschläge lassen sich benennen:

5.1 Verankerung des Prinzips der Selbstbestimmung in der Gehörlosenpädagogik und ihrer Praxis.

5.2 Regelmäßige, institutionalisierte Kooperation mit Landesverbänden und Gehörlosenvereinen.

- 5.3 Erarbeitung eines Kriterienkatalogs inklusive Umsetzungsplans zum gehörlosenpädagogischen Grundprinzip ‚zielgruppenadäquater Umgang und Rahmenbedingungen‘.**
- 5.4 Einrichtung von Kompetenzzentren in allen Bundesländern, die institutionell absichern, dass hörbehinderte Kinder früh in ihrem Leben andere kindliche und erwachsene hörbehinderte InteraktionspartnerInnen kennen lernen und regelmäßig Kontakt mit ihnen haben.**
- 5.5 Einsetzung einer Arbeitsgruppe, die kritisch hinterfragt, welches Ausmaß an Einfluss der Medizin, der medizinischen Anliegen und Normen und daraus folgend defizitären Menschenbildern im Gehörlosenbildungswesen sinnvoll ist und Vorschläge ausarbeitet, wie damit umgegangen werden kann.**
- 5.6 Gestaltung aller staatlichen Institutionen, Organisationen, Ausbildungen, Ämter, Serviceleistungen, Informationseinrichtungen barrierefrei für ÖGS-BenutzerInnen.**
- 5.7 Organisation einer jährlichen fachspezifischen internationalen Konferenz an wechselnden Orten in Österreich und Ermöglichung regelmäßiger Auslandspraktika für aktive LehrerInnen.**
- 5.8 Gesellschaftliche Sensibilisierungsmaßnahmen für das Phänomen Hörbehinderung, also Imagekampagnen und Vorbildkampagnen zur Enttabuisierung, Informationskampagnen zur Aufklärung und Sensibilisierung.**
- 5.9 Staatliche Unterstützung des Zusammenschlusses in Gruppen ist der Garant für den Erhalt von Minderheitensprachen wie ÖGS. Dies ist jedoch nur möglich, wenn er sozial und gesellschaftlich akzeptiert und nicht sanktioniert wird.**

18. Innovationspaket II zur Verbesserung der Situation gehörloser Studierender

Nach der verfassungsmäßigen Anerkennung der Österreichische Gebärdensprache ist verfassungsmäßig anerkannt stellt die Verwendung als Bildungssprache den nächsten notwendigen Schritt dar. Generell bräuchte es an Hochschulen Strukturen, die es gehörlosen/hörbehinderten Studierenden erlauben, aktiv am StudentInnen- und Universitätsleben teilzunehmen. Die wichtigsten Bereiche sind:

1. Adäquate **Beratungsangebote** für gehörlose Studierende:

Informationskampagnen, Vernetzung mit Schulen, Studienbeginn erleichtern.

2. Barrierefreie **Kommunikation** zwischen gehörlosen Studierenden und ihren Lehrenden bzw. Universitätsangehörigen durch ÖGS-DolmetscherInnen garantieren.

Universitäre Verantwortung für/Unterstützung von:

- Organisation
- Bezahlung
- Qualifikation
- Quantität

3. Adaptionen und bewusstes **Entgegenkommen seitens der Universität** im Sinne der Diversifizierung der StudentInnenschaft.

4. Maßgeschneiderte Angebote zur **Absicherung der Lernfreiheit** gehörloser Studierender: Mitschreibehilfen, Tutorien, schriftliche Unterlagen, freie Wahl der Prüfungssprache

>>> siehe detaillierte Beschreibung der Einzelinnovationen im Folgenden.

Im folgenden werden all jene Innovationen dargestellt, die zur Verbesserung der Studiensituation gehörloser Menschen beitragen können. Sie sind unmittelbar aus den Studienergebnissen (wie in Kapitel 13 dargestellt) abgeleitet.

1. Allgemeines

Gehörlosen und hörbehinderten Studierenden sollte es möglich sein ihr Studium auf Grund ihrer Interessen zu wählen. Dies setzt voraus, dass für sie flächendeckende und adäquate Unterstützungs- und Beratungsmaßnahmen zur Verfügung stehen. Sinnvoll wäre eine zentrale Stelle, die auf gehörlosenspezifische Beratung über hochschulrelevante Themen spezialisiert und eng mit Hochschulen vernetzt ist.

Generell braucht es an Hochschulen Strukturen, die es gehörlosen/hörbehinderten Studierenden erlauben, aktiv am StudentInnen- und Universitätsleben teilzunehmen. Grundlegende Voraussetzung dafür sind genügend DolmetscherInnen und Lehrende, denen die Bedürfnisse und Barrieren gehörloser Studierender bekannt sind und die dementsprechend unterstützen und handeln.

Sämtliche im Folgenden beschriebene Innovationen sollten als fächer- und fakultätsübergreifende Maßnahmen umgesetzt werden.

2. Universitätsintern

Der barrierefreie Zugang zu einem Hochschulstudium setzt für gehörlose Studierende ideelle und strukturelle Unterstützung durch die Universität voraus. Die Anerkennung und Unterstützung gehörloser Studierender vergrößert die Diversität, stärkt das Profil der Universität als offene, vielfältige und progressive Universität, trägt zu einer inklusiven Gesellschaft bei und zeigt Vorbildwirkung für andere gehörlose Menschen einen Studienabschluss anzustreben. Eine aktive Anwerbe- und Sensibilisierungspolitik, sowie strukturelle Adaptierungen sind vonnöten, konkret:

**2.1 Konsequente Umsetzung der universitären Grundsätze und des
Universitätsgesetzes bezüglich Lernfreiheit.**

**2.2 Aktive Anwerbepolitik von gehörlosen Lehrenden und gehörlosem (nicht-)
wissenschaftlichem Personal.**

**2.3 Vorbereitung und Diversifizierung von ÖGS-Kursen für Angehörige der
Universität Wien.**

**2.4 Regelmäßige Kontrolle der Umsetzung und Effizienz der Maßnahmen durch die
Universität in Zusammenarbeit mit VertreterInnen der Zielgruppe.**

3. Vor dem Studium

Adäquate Beratung und Einführung in den Studienalltag sichert den chancengleichen Start ins Studium und ermöglicht der Universität, sich als attraktive Bildungseinrichtung zu präsentieren. Konkret sollte umgesetzt werden:

3.1 Informationskampagnen in (Gehörlosen)Schulen zum Hochschulstudium und die damit verbundenen Perspektiven.

3.2 Kooperation von Universität und Schulen als Schnittstelle im Bildungsweg.

3.3 Gehörlosenadäquate und gezielte Studienberatung in ÖGS für StudienanfängerInnen.

3.4 Angebot eines Einführungsworkshops in ÖGS vor Beginn jedes Semesters für alle Studienrichtungen. Dieser sollte Beratung zu folgenden Themen beinhalten:

- **Aufbau und Organisation der Universität Wien,**
- **Ablauf des Studiums (Erstellung eines Stundenplans, sammeln der Zeugnisse, Anmeldeverfahren, Prüfungsmodalitäten, Studienabschnitte, nötige administrative Wege, etc.),**
- **Studienrichtungen und Einführung am Institut,**
- **Erstzulassungsstelle,**
- **Bibliotheksberatung,**
- **Gehörlosenspezifische Themen wie Organisation von Mitschreibekräften, TutorInnen und DolmetscherInnen.**

3.5 Weiters sollte jede/r gehörlose/r Studierende/r zu Studienbeginn die Möglichkeit erhalten, mit begleitendem/r DolmetscherIn einmal persönliche Vorstellungstermine mit Institutsmitgliedern zu erhalten.

4. Während des Studiums

Neben Studienberatung in ÖGS zu Studienbeginn sind Beratung und Information entsprechend den Bedürfnissen gehörloser Studierender auch während des Studiums essentiell. Da sich Bedürfnisse gehörloser Studierender auf Grund der unterschiedlichen Bildungswege und sprachlichen Hintergründe sehr unterscheiden und von der Studienrichtung abhängig sind, braucht es individuell angepasste Unterstützungen, die die instituts- bzw. fakultätsabhängige Ausrichtung berücksichtigen.

4.1 Maßgeschneiderte Beratung und individuelle Hilfestellung durch fachspezifische Studienbegleitung in ÖGS (Beratung, Seminare, Information) während des ganzen Studiums.

- 4.2 Schaffung einer zentralen Beratungsstelle mit ÖGS-kompetentem Personal (z.B. peer counselling) für studienrelevante Themen. Mögliche Aufgaben: Studienberatung in ÖGS, Vermittlung von Mitschreibkräften und TutorInnen, Weitervermittlung an Fachpersonal, zur Verfügungstellen von Adressen und Erstellung und Weitergabe von Informationsmaterial, z.B. durch Erweiterung des Beratungsservice des Student Points auf gehörlose, schwerhörige und CI-tragende Studierende.**
- 4.3 Individualisierte und fächerbezogene Unterstützungsmaßnahmen für gehörlose Studierende.**
- 4.4 ÖGS-Dolmetschung der regulären Studienberatungen und Informationsveranstaltungen einzelner Institute.**
- 4.5 Organisation von Seminaren und Workshops zum Schreiben von wissenschaftlichen Arbeiten für gehörlose/hörbehinderte Studierende, Einführungen in das wissenschaftliche Deutsch, Erklärung von Fachbegriffen und Englisch als AkademikInnenrsprache.**
- 4.6 Bibliothekseinführungen und Einführungsseminare in die Bibliotheksrecherche in ÖGS in jedem Semester.**

Personelle Maßnahmen: DolmetscherInnen

Ein selbstbestimmter, barrierefreier Zugang zu Wissen, Information, wissenschaftlichem Diskurs und den universitären Abläufen wird für gehörlose Studierende v.a. durch professionelle ÖGS-DolmetscherInnen gewährleistet. Das Sichtbarmachen von GebärdensprachbenutzerInnen bedeutet einen Schritt bei der Umsetzung des Diversitätsgedankens und anerkennt die Verankerung der ÖGS als Sprache in der österreichischen Verfassung und somit auch als Bildungssprache.

- 4.7 Einsatz von ÖGS-DolmetscherInnen für gehörlose Studierende absichern (mehr Budget, einfachere Organisation) durch Übernahme der Dolmetschkosten durch die Universität und/oder Erhöhung der Studienbeihilfen auf Grund des hörbehinderten bedingten Mehraufwands (Beihilfen, Dolmetschbudget).**
- 4.8 Durchgehend verfügbare Dolmetschdienste (unabhängig von der Anzahl der gehörlosen Studierenden) für alle Lehrveranstaltungen, Besprechungen mit Lehrenden, Besprechungen mit StudienkollegInnen, administrative Wege und Vorträge, mündliche Prüfungen, Veranstaltungen der Universität Wien und Universitätsorganisationen oder StudentInnenvertretungen (z.B. ÖH).**
- 4.9 Zentrale Organisation von ÖGS-DolmetscherInnen (z.B. durch eine universitäre Dolmetschzentrale).**

- 4.10 Universitär bezahlte DolmetscherInnen für Sprechstunden mit Lehrenden.**
- 4.11 Übernahme der Organisation und Finanzierung der ÖGS-Dolmetschungen von universitären Veranstaltungen (Kongressen, Tagungen, Vorträgen, Sponsionen, etc.).**
- 4.12 Bezahlte DolmetscherInnen für administrative Wege (Sekretariat, StudienprogrammleiterIn, etc.).**
- 4.13 Dolmetschleistungen nur durch professionelle, geprüfte DolmetscherInnen (ÖGSDV-Mitglieder).**
- 4.14 Erweiterung der DolmetscherInnenausbildung für Hochschul-Settings und Spezialisierung von DolmetscherInnen auf Studienrichtungen (Fachsprache).**
- 4.15 Übernahme der Dolmetschkosten durch die Universität bei kurzfristig abgesagten Lehrveranstaltungen.**
- 4.16 Vorgezogene Voranmeldung bei Lehrveranstaltungen mit limitierten Plätzen.**
- 4.17 Reservierte Sitzplätze für gehörlose Studierende und ihre DolmetscherInnen in allen Lehrveranstaltungen.**

Personelle Maßnahmen: Studentische Studienbegleitung

Studentische Studienbegleitung und die Etablierung eines/r Beauftragten für gehörlose Studierende stellt eine wichtige Ressource dar und ermöglicht der Universität in relevanten Fragen den schnellen Zugang zu einer Expertin/einem Experten.

- 4.18 Einrichtung eines/r Beauftragten für gehörlosenspezifische Fragen als Unterstützung für den Behindertenbeauftragten.**
- 4.19 Uneingeschränkter Zugang zu Mitschreibehilfen und TutorInnen (z.B. an der Universität Wien fixe Etablierung des Projekts 'study now').**
- 4.20 Budget für die Abgeltung von studentischen Hilfsdiensten.**
- 4.21 Bereitstellung gebärdensprachkompetenter TutorInnen.**
- 4.22 Schulungen und Qualifikationsmöglichkeiten für StudienbegleiterInnen.**
- 4.23 Schulung und Auswahlverfahren für Mitschreibehilfen.**
- 4.24 Fachliches Wissen als Voraussetzung für studienbegleitende Unterstützungen.**

Materielle Maßnahmen

Der kostenlose Zugang zu Unterlagen und Förderungen erweitert die Studienmöglichkeiten gehörloser Studierender.

- 4.25 Bereitstellung von kostenlosen schriftlichen Unterlagen, Skripten, Ausdrucken (Folien, PowerPoint-Präsentationen etc.) durch LehrveranstaltungsleiterInnen.**
- 4.26 Finanzielle und strukturelle Absicherung und Ausweitung der Interessensvertretung und Selbsthilfeprojekte (z.B. VÖGS, ‚study now‘) und ihrer Tätigkeiten (z.B. Einführungsseminare, Orientierungshilfe, Tagungen, Erstellen von Infomaterial und Broschüren).**
- 4.27 Verlängerung der Förderdauer von Stipendien und Beihilfen auf Grund des Mehraufwands für gehörlose Studierende.**

Technische Maßnahmen

Technische Hilfsmittel ermöglichen gehörlosen und hörbehinderten Studierenden besseren und flexibleren Zugang zu auditiven Informationen (Raumänderungen, entfallene Lehrveranstaltungen, Lehrveranstaltungsinhalten).

- 4.28 Einrichtung einer webbasierten Informationsplattform speziell für gehörlose/hörbehinderte Studierende, die als Ersatz für die oftmals auditive Weitergabe von Informationen dient und von Lehrenden als direkte Kontaktmöglichkeit zu gehörlosen Studierenden genutzt werden kann.**
- 4.29 Erweiterung des Angebots von barrierefreien Webseiten mittels ÖGS-Videoeinblendungen, inklusive der Homepages der Hauptbibliothek und Fachbibliotheken.**
- 4.30 Installierung visueller Medien an zentralen Orten von Institutsgebäuden (z.B. TV-Geräte in den Gängen), die laufend über Neuigkeiten oder Änderungen bei LVs informieren.**
- 4.31 Einsatz von bestehenden und Entwicklung von neuen technischen Hilfsmitteln, die Inhalte von auditiven Informationen visuell machen: Manuelle Live-Untertitelung von Lehrveranstaltungen, Spracherkennungsprogramme.**
- 4.32 Vermehrter Einsatz von e-learning Angeboten und Internetforen.**
- 4.33 Adaptierung der technischen Ausstattung in allen Räumlichkeiten der Universität Wien: Lichtsignalanlagen für Notfälle (Alarm), Induktionsanlagen für HörgeräteträgerInnen.**

5. Sensibilisierungsmaßnahmen

Informationskampagnen und Sensibilisierungsmaßnahmen helfen Lehrenden die Bedürfnisse und Schwierigkeiten gehörloser Studierender zu sehen und dementsprechend kompetenter zu agieren und Problemsituationen aktiv zu bewältigen.

- 5.1 Aufklärungskampagnen, um Bewusstsein über Bedürfnisse und Barrieren gehörloser Studierender im Alltag an der Universität zu schaffen (Broschüren, Informationsmaterial, Schulungen).**
- 5.2 Sensibilisierungsangebote zu gehörlosenrelevanten Themen für Lehrende, MitarbeiterInnen und Studierende der Universität Wien.**
- 5.3 Informationskampagne über die Aufgaben, Rolle und Verschwiegenheitspflicht von DolmetscherInnen.**

6. Wahl der Prüfungssprache

Die freie Wahl der Prüfungssprache stellt sicher, dass gehörlose/hörbehinderte Studierende ihr erarbeitetes Wissen im vollen Ausmaß wiedergeben können und die Leistungsbeurteilung nicht durch die Deutschkompetenz beeinflusst wird.

- 6.1 Nachteilsausgleich implementieren: Das beinhaltet z.B. veränderte Bedingungen bei Prüfungen und die zur Verfügung Stellung von schriftlichen Unterlagen.**
- 6.2 Umsetzung und Verankerung der Empfehlungen und Änderungen zur Prüfungsmodalität wie in den Richtlinien „Gehörlose Studierende. Information für Lehrende an der Universität Wien“ (Universität Wien, 2006) festgehalten: Freie Wahl der Prüfungssprache, ungehinderte Mitnahme von professionellen DolmetscherInnen, Erarbeitung schriftlicher Texte mit hörenden KollegInnen und extra Prüfungszeit bei schriftlichen Prüfungen.**

7. Vernetzung

Universitäre Vernetzung garantiert konstruktiven Austausch und Erarbeitung von angemessenen Strategien zur Überwindung und Beseitigung von Barrieren.

- 7.1 Intensivierung der Vernetzung zwischen dem VÖGS, der Universität Wien und der ÖH.**
- 7.2 Verstärkte Vernetzung unter allen Universitäten und deren Beauftragten und Servicestellen für behinderten- und gehörlosenrelevante Themen.**

19. Innovationspaket III zur ÖGS-Forschung und Lehre

Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist verfassungsmäßig anerkannt. Wissenschaftliche Forschung und Lehre stellen die Voraussetzung dafür dar, dass diese Minderheitensprache sich weiter entwickeln kann und jenen abgesicherten Platz bekommen kann, der ihr gebührt. Die wichtigsten Maßnahmen, die vor allem von entsprechender Finanzierung abhängen, wären:

1. **Etablierung der Forschungs- und Lehrbereiche** Gebärdensprache und Gehörlosigkeit in Form eines Lehrstuhls Deaf Studies.
2. Qualitative Absicherung der ÖGS-Lehre durch grundlegende **Grammatikforschung**, dementsprechendes Unterrichtsmaterial, Qualifikation der gehörlosen SprachlehrerInnen.
3. **Inklusion von Lehre zu** Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit in bestehende Felder und Institute, insbesondere Lehrämter.
4. Förderung von **NachwuchswissenschaftlerInnen**.
5. Gezielte Förderung und Einbeziehung von **gehörlosen WissenschaftlerInnen**.

>>> siehe detaillierte Beschreibung der Einzelinnovationen im Folgenden.

Die folgenden Innovationsvorschläge beinhalten Anregungen zur Einbeziehung von Themenbereichen in Forschung und Lehre an der Universität Wien auf. Hintergründe sind im Modul 2 nachzulesen.

1. Allgemeines

Die Anerkennung der ÖGS und relevanter Themen als Forschungsfeld erweitert das Angebot an der Universität, sichert die Profilierung in der Forschungslandschaft und ermöglicht, universitäre Verpflichtung gegenüber Minderheitensprachen und -kulturen wahrzunehmen. Die Durchführung linguistischer und pädagogischer Projekte und der Aufbau eines Schwerpunkts zu Gebärdensprachforschung erlaubt Studierenden sich umfassend zu qualifizieren.

1.1 Anerkennung der ÖGS und damit im Zusammenhang stehender Themen als relevante Forschungsfelder durch Verankerung in der Lehre, der Sprachlehre und der Forschung.

1.2 Einführung eines eigenen Lehrstuhls für Gebärdensprachforschung, Deaf Studies und Gehörlosenpädagogik (z.B. durch Umwidmung unbesetzter Ordinariate).

1.3 Schwerpunktmäßige Etablierung von ÖGS in Forschung und Lehre an der Universität Wien.

2. Forschung

Die Etablierung von Forschungsschwerpunkten zu Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit sichert, dass Korpus, Grammatik und Status der Minderheitensprache ÖGS erforscht werden und die Sprachlehre qualitativ erhalten und erweitert wird. Forschung ist die Grundlage der Lehre und stellt sicher, dass Studierende von kompetenten Personen betreut werden und angehende AkademikerInnen sich nicht gezwungen sehen, für ihre Qualifikationen ins Ausland abzuwandern. Entsprechende technische Ausrüstung, internationaler Austausch und Lukrierung von Forschungsgeldern steigert die Attraktivität der Universität als ein Stätte der Gebärdensprachforschung. Auch gesellschaftspolitisch kann die Universität durch verstärkte Forschungstätigkeiten das Bewusstsein über ÖGS als eine der österreichischen Minderheitensprachen stärken.

2.1 Studentischen Bedarf und Interesse an Gebärdensprache in Forschung und Lehre wahrnehmen und als Forschungsdisziplin etablieren.

2.2 Förderung des Forschungsnachwuchses.

- 2.3 Anschaffung der für die Erforschung von Gebärdensprachen erforderlichen technischen Ausstattung (Computer Equipment, Videokamera, etc.).**
- 2.4 Förderung von Forschungsprojekten und insbesondere ÖGS-Grammatikforschung.**
- 2.5 Anstellung einer/eines GebärdensprachforscherIn im fixen Lehrpersonal.**
- 2.6 Verstärkte Rekrutierung von nationalen und internationalen Gastvortragenden und GastprofessorInnen.**
- 2.7 Aktive Rekrutierung von gehörlosen Studierenden für wissenschaftliche Laufbahnen: Diese bereichern das Universitätsleben und stellen eine wichtige Ressource dar.**
- 2.8 Verstärkte Präsenz von ÖGS-Forschung und relevanten Themen auf nationalen und internationalen Konferenzen durch Lehrende und Angehörige der Universität.**
- 2.9 Ausrichtung internationaler Konferenzen zu den Themen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit.**
- 2.10 Nutzung des geographischen Standortes der Universität Wien zur Vernetzung mit Universitäten osteuropäischer Länder und Nachbarländer (mit besonderem Augenmerk auf die ehemaligen Kronländer der k.u.k. Monarchie, in der gehörlose Kinder teilweise gemeinsam beschult wurden) und vergleichende Studien zu den nationalen Gebärdensprachen im Hinblick auf historische Verwandtschaften und typologische Gemeinsamkeiten: Slowenien, Kroatien, Ungarn, Slowakei, Tschechische Republik.**
- 2.11 Zusammenarbeit und Vernetzung mit nationalen und internationalen Universitäten (z.B. Universität Graz, Universität Klagenfurt, Hamburg, London, etc.).**
- 2.12 Gezielte Forschungsförderung und Lukrierung von Forschungsmitteln.**

3. Lehre

Die Lehre der Themen Gebärdensprache und Gehörlosigkeit sichert den Nachwuchs an GebärdensprachforscherInnen, ermöglicht es Lehramtsstudierenden Basiswissen zu erwerben und eine institutionell verankerte Qualifikationsmöglichkeit zu etablieren.

- 3.1 Verstärkte Präsenz der Themen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit in allen relevanten Lehrveranstaltungen (zu Minderheitensprachen, Translation, Psycholinguistik, Pädagogik, etc.).**
- 3.2 Erweiterung des Lehrangebots: Grundlegende und differenzierte Lehrveranstaltungen an den Instituten für Sprachwissenschaft und**

Bildungswissenschaft, die eine Qualifikation als GebärdensprachforscherIn bzw. Spezialisierung im Bereich der Deaf Studies und Gehörlosenpädagogik ermöglichen. Themenschwerpunkte: Erlernen von Forschungsmethoden bezüglich Gebärdensprachen, Methodik der (Feld)Forschung im Hinblick auf Gebärdensprachen, Gehörlosengeschichte, -kultur, -kunst, -pädagogik.

- 3.3 Nutzung des Wissens und des Vernetzungspotentials des bestehenden Lehrpersonals an den Instituten.**
- 3.4 Realisierung (d.h. Finanzierung) des geplanten Erweiterungscurriculums Gebärdensprache (eine aktuelle Kooperation der Institute für Sprachwissenschaft und Bildungswissenschaft an der Universität Wien).**
- 3.5 Schaffung eines Erweiterungscurriculums für Studierende der Sprachwissenschaft, das erlaubt Qualifikationen in der allgemeinen und angewandten Gebärdensprachforschung auf dem Niveau des BA/MA zu erlangen.**
- 3.6 Kooperation mit anderen Instituten der Universität Wien durch gemeinsame Forschungstätigkeiten, Kooperationen in der Lehre und StudentInnenprojekte: Translationswissenschaft, Deutsch als Fremdsprache an der Universität Wien (DaF), Kommunikationswissenschaft, etc. Themen fächerübergreifender Schwerpunkte: ÖGS als Minderheitensprache und Unterrichtssprache ÖGS.**
- 3.7 Verstärktes Angebot der Themenbereiche Gehörlosigkeit, ÖGS und Spracherwerb für Lehramtsstudierende an der Universität Wien.**
- 3.8 Vermehrter Ankauf aktueller/bedeutender Publikationen in den Bereichen der Gebärdensprachforschung, Deaf Studies, Gehörlosenpädagogik und verwandter Themen für die UB und Fachbibliotheken.**
- 3.9 Einführung kostenloser Strukturkurse ÖGS als Grundvoraussetzung für Studierende, die sich in einem gehörlosen/ gebärdensprachrelevanten Fach qualifizieren möchten (in Wien z.B. in Kooperation mit dem SZUW).**

4. ÖGS-Kurse

Sprachkurse mit hoher Qualität brauchen entsprechendes, didaktisch aufbereitetes Lehrmaterial und qualifizierte KursleiterInnen. Die folgenden Innovationen betreffen vorrangig das SZUW, den derzeit größten ÖGS-Kursanbieter.

- 4.1 Wissenschaftliche Qualitätssicherung der Kurse am SZUW.**
- 4.2 Ausbau des Angebots am SZUW durch zielgruppenspezifische und vertiefende Kurse: Angebot kann die folgenden Berufsgruppen umfassen:**

**MedizinerInnen, RechtswissenschaftlerInnen, PädagogInnen,
Lehramtsstudierende, etc**

4.3 Entwicklung von aufbauendem Kursmaterial für die ÖGS-Kurse am SZUW.

4.4 Erweiterung des Angebots auf andere Gebärdensprachen, z.B Amerikanische Gebärdensprache, britische Gebärdensprache, inklusive der auf internationalen Konferenzen verwendeten lingua franca ,internationale Gebärden'.

4.5 Entwicklung eines Curriculums für ÖGS-Kurse, die dem Standard am SZUW und dem europäischen Referenzrahmen entsprechen.

4.6 Weiterbildungsmöglichkeiten für ÖGS-SprachkursleiterInnen.

20. Bibliographie

Adler, Patricia A. und Peter Adler (1994) Observational techniques. 377-392 in: Denzin, Norman K. und Yvonna S. Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research, London, Sage

Amberg, Isabel (2006) Ressourcenorientierte Diagnostik und Förderung in pädagogischen Handlungsfeldern. in: Integrationsjournal. Der Stadtschulrat für Wien informiert. Wien. Mai 2006:63-76

American Academy of Audiology (2003) Facts on hearing loss. Download unter <http://sitelevel.whatuseek.com> (12. September 2006)

Ammann, Margret (1995) Kommunikation und Kultur. Dolmetschen und Übersetzen heute. Eine Einführung für Studierende [3. neu bearbeitete Auflage]. Frankfurt am Main: IKO (thw 1)

Appel, Eberhard et al. (2004) Cochlea-Implantat. Bewertungsansätze für ein Neuroimplantat, Download von www.rzbd.haw-hamburg.de/hta/Data/Textdaten/PDF/Cochleaimplantat/Gesamtdokument.pdf (30. August 2007)

Baker, Colin (2006) Foundations of Bilingual Education and Bilingualism. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters

Baker-Shenk, Charlotte (1983) A microanalysis of the nonmanual components of questions in American Sign Language. Doctoral dissertation, University of California, Berkeley

Bender, Anne (2007) Das Auditory Brainstem Implant (ABI). Möglichkeiten und Grenzen seines Nutzens. in: Das Zeichen, Heft 76:262-26, Hamburg: Signum Verlag

Bergmann, Brita (1984) Nonmanual Components in Signed Language: Some Sentence Types in Swedish Sign Language. in: Loncke, F., Boyes Braem, P., Lebrun, Y. (Hg.) Recent Research on European Sign Languages. Lisse: Swets und Zeitlinger, 49-59

Bews, Susanna (1996) Integrativer Unterricht in der Praxis. Erfahrungen, Probleme, Analysen. Innsbruck, Wien, München: Studien-Verlag

Boban, Ines und Hinz, Andreas (2003) Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Deutschsprachige Fassung des Originalwerkes von Booth, Tony und Ainscow, Mel. Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg. Um 10 € Kostenbeitrag zu beziehen beim Co-Autor, E-Mail: hinz@paedagogik.uni-halle.de

Boban, Ines und Hinz, Andreas (2003a) Der Index für Inklusion eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von Schulen für alle. in: Feuser, G. (Hg.) Integration heute: Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Hamburg: Peter Lang 2003, 37-46
Download unter www.schule-bw.de/schularten/sonderschulen/kooperation/clema/3Inklusion.pdf (20. August 2007)

Bollag, Fiona (2006) Das Mädchen, das aus der Stille kam. Bergisch Gladbach: Ehrenwith Verlag

Bortsch, Erich und Olaf Tischmann (1996) Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich. in: Das Zeichen, Heft 37:322-332, Hamburg: Signum

- Bourdieu, Pierre (1973/2000) Social reproduction and cultural reproduction. In: Richard Arum and Irene Beattie (Hg.) The structure of schooling. Beattie. London: Mayfield Publishing Company.
- Bourdieu, Pierre und Jean C. Passeron (1973) Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Suhrkamp
- Bouvet, Danielle (1990) The Path to Language. Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia
- Bowe, Frank G. (1988) Toward equality: Education of the Deaf. Washington DC. U.S. Government: Printing Office
- Boyes Braem, Penny (1992 und 1995) Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum Verlag, 2. und 3. Auflage
- Branson, Jan und Don Miller (1997) National Sign Languages and Language Policies. 89-98 in: Wodak, Ruth und Corson, D. (Hg.) Encyclopedia of Language and Education Vol 1: Language Policy and Political Issues in Education, Kluwer
- Branson, Jan und Don Miller (2002) Damned for Their Difference. The Cultural Construction of Deaf People as Disabled. A Sociological History. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
- Breiner, Herbert L. (o.J.) Information zur Arbeitsgemeinschaft Lautsprache und Integration für Gehörlose und Schwerhörige e.V Frankenthal:Pfalzinstitut
- Breiter, Marion (Studie 2002, Buchpublikation 2005) Muttersprache Gebärdensprache. VITA: Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien. Mühlheim a.d. Ruhr: Guthmann-Peterson
- Breivik, Jan-Kåre (2005) Deaf Identities in the Making. Lokal Lives, Transnational Connections. Washington, D.C.: Gallaudet University Press
- Brentari, Diane (1998) Prosodic Model of Sign Language Phonology (Language, Speech, and Communication). MIT Press
- Brizic, Katharina (2007) Das geheime Leben der Sprachen. Gesprochene und verschwiegene Sprachen und ihr Einfluss auf den Spracherwerb in der Migration. Münster: Waxmann
- Butzkamm, Wolfgang und Butzkamm, Jürgen (2004) Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen. Tübingen: Francke
- Chamberlain, Charlene, Jill P. Morford, Rachel I. Mayberry (2000) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- CHEERS-Studie siehe Holzinger et al. (2006)
- Coerts, Jane (1990) The Analysis of Interrogatives and Negations in Sign Language of the Netherlands. in: Prillwitz, S. und Vollhaber, T. (Hg.) Current Trends in European Sign Language Research: Proceedings of the Third European Congress on Language Research. Hamburg: Signum Verlag, 265-277
- Cokely, Dennis (1995) Gebärdensprachdolmetschen. Ein soziolinguistisches Modell. Signatur der Bibliothek des IDGS: CD 27.1, Hamburg: Signum Verlag

Conlin, K. E., Mirus, G., Mauk, C., Meier, R. P. (2000) Acquisition of first signs: Place, handshape, and movement. in C. Chamberlain, Morford, J. P. und Mayberry, R. (Hg.) The Acquisition of Linguistic Representation by Eye. Mahwah, NJ: Erlbaum, 51-69

Cremer, Inge (1991) Studienhilfen für Hörbehinderte. Ergebnisse einer Befragung. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 417-424

Cummins, Jim (1981) The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. in: California State Department of Education (Hg.) Schooling and language minority students: A theoretical framework. Los Angeles, 3-49

Cummins, Jim (2006) The Relationship between American Sign Language Proficiency and English Academic Development: A Review of the Research, <http://clerccenter.gallaudet.edu/CIEC/documents/CumminsASL-Eng.pdf> (31. Juli 2007)

Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure-time centre Lpo 94, Schwedischer Lehrplan, Download von <http://www.skolverket.se> (30. August 2007)

Curtiss, Susan (Hg.) (1977) Genie: Psycholinguistic Study of a Modern-day "Wild Child". London: Academic Press Inc

DEX Deaf Ex-Mainstreamers Group (2004) Deaf Toolkit: Best Value Review of Deaf Children in Education, from Users' Perspective. England

Diekmann, Andreas (2005) Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. Rowohlt

Dillier, Norbert und Thomas Spillmann (1997) Das Cochlear Implant für Kinder an der Ohren-Nasen-Halsklinik des Universitätsspitals Zürich. in: Günther, K.-B. (Hg.) Der Elternratgeber: Leben mit hörgeschädigten Kindern. Verlag hörgeschädigte Kinder, 77-85

Döhne, Andreas (1991) Aktuelle Probleme hörbehinderter Studenten. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 225-234

Donath, Peter (1999) Anerkennung der Gebärdensprache – Auswirkungen auf die Situation der gehörlosen, schwerhörigen und ertaubten Studenten und Absolventen in der Bundesrepublik Deutschland. in: Das Zeichen, Heft 49:380 -385, Hamburg: Signum Verlag

Dotter, Franz (1991) Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung: Zu den Argumenten und Einstellungen ihrer Gegner. in: Das Zeichen, Heft 17, 1991:321-332, Hamburg: Signum Verlag

Dotter, Franz (1996) Schreckliche Wissenschaft contra Gehörlose. in: Die Zukunft 7/1996:32-37

Dotter, Franz (2001) Gebärdensprachforschung. in: Haspelmath, Martin, et al., eds: Language Typology and Language Universal. An International Handbook, De Gruyter, Berlin, New York, 141-154

Drolsbaugh, Mark (1999) Endlich Gehörlos! Autobiographie. Hamburg: Signum Verlag

Duden (2004) Das Synonymwörterbuch. Dudenverlag

Ebbinghaus, Horst und Jens Heßmann (1989) Gehörlose – Gebärdensprache – Dolmetschen. Chancen der Integration einer sprachlichen Minderheit. Hamburg: Signum Verlag

Emmorey, Karen (2002) Language, Cognition, and the brain: Insights from sign language research. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum and Associates

Engberg-Pedersen, Elisabeth (1993) Space in Danish Sign Language – The Semantic and Morphosyntax of the Use of Space in a Visual Language. Hamburg: Signum Verlag

Engen, Elizabeth und Trygg Engen (2004) The Relationship between Language Experience and Language Development: A Report from Norway. in: Brueggemann, Brenda Jo (Hg.) Literacy and Deaf People. Cultural and Contextual Perspectives. Washington DC: Gallaudet University Press, 91-109

Erting, Carol (2007) Sprach- und Lese-Schreibentwicklung bei gehörlosen Kindern. Auswirkungen einer soziokulturellen Perspektive. in: Das Zeichen, Heft 76:270-287, Hamburg: Signum Verlag

Evans, Charlotte, J. (2004) Literacy Development in Deaf Students: Case Studies in Bilingual Teaching and Learning. American Annals of the Deaf, 149:17-27

Fellner-Rzehak, Eva und Tina Podbelsek (2004) Wer nicht hören kann, muss ... können! Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 5

Foster, Susan , Long, Gary, Schnell, Karen (1999) Inclusive Instruction and Learning for Deaf Students in Postsecondary Education. in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4/3:225-235

Frishberg, Nancy (1990) Interpreting. An Introduction. Silver Spring, Maryland: Registry of Interpreters of the Deaf

Galic, Barbara (2006) "Spannung drängt nach Auflösung" Zwei erziehungswissenschaftliche Prinzipien von Helga Voit in der Diskussion. in: Renzelberg, Gerlinde (Hg.) Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt der Zugänge zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg: Signum Verlag, 309- 320

Galic, Barbara (2006a) „Was Du nicht willst,, das man Dir tu'...“ – Gedanken zur Erziehung hörgeschädigter Kinder aus einer ethischen Perspektive. in: Hintermayer, Manfred (Hg.) Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter unbeschwernten Bedingungen in unsicheren Zeiten. Heidelberg, Median Verlag, 245-265

Gallaudet Research Institute (2001) Regional and national summary report of data from 1999–2000 Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth. Washington DC: Gallaudet University Press

Garcia, J. (1999) Sign with your baby: How to communicate with infants before they can speak. Seattle WA: Northlight Communications.

Gericke, Wiebke (1998) „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ am Beispiel Gehörloser in Schweden I. in: Das Zeichen, Heft 44:188-203, Hamburg: Signum Verlag

Gericke, Wiebke (1998) „Lebensweltliche Zweisprachigkeit“ am Beispiel Gehörloser in Schweden II. in: Das Zeichen, Heft 45:352-261, Hamburg: Signum Verlag

Gläser, Jochen und Grit Laudel (2004) Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Glück, Helmut, Hg. (1993, 2000) Metzler Lexikon Sprache. J.B. Metzler Verlag

Gotthardt-Pfeiff, Ulrike (1991) Leben und Studieren mit Hörbehinderung. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 249-258

Grbic, Nadja (1998a) Gebärdensprachdolmetschen. in: Snell-Hornby, Mary et al. (Hg.) Handbuch Translation. Tübingen, Stauffenburg, 321-324

Grbic, Nadja (2002) Kein Fall für Notfälle. Gebärdensprachdolmetschen. in: Kurz, Ingrid und Angela Moisl (Hg.) Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher - Perspektiven nach dem Studium. 2., erw. und erg. Aufl. Wien: WUV, 181-189

Grosche, Michaela (2004) Selbsteinschätzung der Kommunikation der SchülerInnen des bilingualen Schulversuchs. in: Günther, Klaus-B. et.al. (Hg.) Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum Verlag, 351-365

Günther, Klaus-B. und Schäfke, Ilka (Hg.) (2004) Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum Verlag

Harrington, F.J. (2001) Interpreting interpreting: Studies and reflections on sign language interpreting. Coleford, ENG: Douglas McLean

Heiling, Kerstin (1995) The Development of Deaf Children. Academic Achievement Levels and Social Processes. Hamburg: Signum

Hepp, Peter (2005) Die Welt in meinen Händen. Ein Leben ohne Hören und Sehen. Berlin: List

Hillert, Gudrun (2004) Studienbegleitung für gehörlose Studierende in Deutschland. Teil I: Bestandsaufnahme und Diskussion. in: Das Zeichen, Heft 66:241-248, Hamburg: Signum

Hillert, Gudrun (2004) Studienbegleitung für gehörlose Studierende in Deutschland. Teil II: Verbesserungsvorschläge. in: Das Zeichen, Heft 67:64-73, Hamburg: Signum

Hoffmeister, Robert J. (2000) A Piece of the Puzzle: ASL and Reading Comprehension in Deaf Children. in: Chamberlain et.al. (Hg.) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 143-163

Höfstätter, Karin und Stalzer, Christian (2002) Sag niemals nie! Zur Semantik der negation in der Österreichischen Gebärdensprache. in: Grazer Linguistische Studien, 56:1-14

Holden-Pitt, L. und Diaz, J.A. (1998) Thirty years of the Annual Surve of the Deaf and Hard of Hearing Children and Youth: A glance over Decades. in: American Annals of the Deaf, 143(2):72-76

Hollenweger, Judith (2004) Menschen mit Behinderung an Schweizer Universitäten (Kurzfassung 31. Mai 2004) Publikation unter www.sozialstaat.ch/global/projects/results/hollenweger_kurzfassung.pdf (7. Mai 2007)

Holzinger, Daniel, Fellingner, Johannes, Strauß, Ulrike und Barbara Hunger (2006) CHEERS-Studie, Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. WWW-Publikation unter www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html (26. August 2007)

Holzinger, Daniel und Ingeborg Okorn (1993) Linguistische Analyse der Österreichischen Gebärdensprache. Universität Klagenfurt.

Hoyningen-Süess, Ursula (2002) Hochbegabung aus sonderpädagogischer Sicht. in: Jäger Michael, Heribert Jussen (Hg.) Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter. Erkenntnisse und Notwendigkeiten. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag, 38 - 46

Humphrey, J. H. (1995) So you want to be an interpreter?: An introduction to sign language interpreting. Amarillo, TX: H & H Publishers; Salem, OR: distributed by Sign Enhancers, Inc.

Hurwitz, Allan T. (1991) Zur Überwindung von Barrieren im Studium- wie Studiendienste effektiv zu nutzen sind. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 329-337

Jackendoff, Ray (2002) Foundations of Language. Oxford: Oxford University Press

Janesick, Valerie, J. (1998) "Stretching" Exercises for qualitative researchers. Thousand Oaks/London/ New Delhi: Sage Publications

Jankowski, Katherine A. (1997) Deaf Empowerment. emergence, struggle and rhetoric. Washington, D.C.: Gallaudet University Press

Johnson, Harold, A. (2004) US Deaf Education teacher Preparation Programs: A Look at the Present and a Vision for the Future. in: American Annals of the Deaf, 149(2):75-91

Johnson, Jacqueline S. und Newport, Elissa L. (1989) Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language. in: Cognitive Psychology, 21:60-99

Johnson, Robert E., Liddell, Scott und Carol Erting, (1990) Zweisprachigkeit und die Öffnung des Lehrplans. Neue Perspektiven in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag

Jones, Sue (2006) Das Vertraute als Problem: Wenn gehörlose Studierende über Gehörlose Forschen. in: Das Zeichen, Heft 74:436-444, Hamburg: Signum Verlag

Jorgensen, Danny, L. (1989) Participant Observation – a methodology for human studies. Newbury Park, London, New Delhi: Sage publications.

Jung, Ute (2006) High Tech im Kopf – ist das Cochlea Implantat (noch) ein ethisches Thema? in: Hintermayer, Manfred (Hg.) Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter unbeschwerten Bedingungen in unsicheren Zeiten. Heidelberg: Median Verlag, 426-443

Kammerbauer, Andreas (2002) Behinderte im Studium – Konzepte zur Studienfachwahl und Studienbegleitung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realisierbarkeit - Aus der Sicht der Bundesgemeinschaft hörbehinderter Studenten und Absolventen e. V. (BHSA), Hochheim. in: Michael Jäger und Heribert Jussen (Hg.) Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter. Erkenntnisse und Notwendigkeiten. Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag, 122-140

- Karchmer, Michael A. und Ross E. Mitchell (2003) Demographic and achievement characteristics of deaf and hard of hearing students. in: Marschark, M. und Patricia Elizabeth Spencer (Hg.) Oxford handbook of deaf studies, language and education. New York: Oxford University Press, 21–37
- Kellermann, Gudrun (2006) Gedanken einer „hörenden Gehörlosen“ in: Renzelberg, Gerlinde (Hg.) Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt der Zugänge zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg: Signum Verlag, 247–257
- Kern, Walter (2002) Konzepte zur Studienfachwahl und Studienbegleitung im Spannungsfeld zwischen Anspruch und Realisierbarkeit – Aus der Sicht einer Fachoberschule und der Sicht der Berufs- und Studienbegleitenden Beratungsstelle (BEST), München in: Jäger, Michael und Heribert Jussen (Hg.) Förderung körper- und sinnesbehinderter Hochbegabter Erkenntnisse und Notwendigkeiten Villingen-Schwenningen: Neckar Verlag, 103:120
- Kisor, Henry (1990) What's That Pig Outdoors? A Memoir of Deafness. New York: Hill & Wang
- Klicpera, Christian und Barbara Gasteiger-Klicpera (2004) Beratung der Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Bezug auf die Wahl der Schul- bzw. Unterrichtsform: Sichtweise der Schulaufsicht. in: Heilpädagogische Forschung, Band 30, Heft 1/ 2004:29-42
- Klima, Edward und Ursula Bellugi (1979) The Signs of Language. Cambridge: Harvard University Press
- Knight, Pamela und Ruth Swanwick (2002) Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice. London: David Fulton Publishers Ltd
- Kollien, Simon (2006) Als Gehörloser die Welt sehen – fehlt da was? in: Hintermayer, Manfred (Hg.) Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter unbeschwerten Bedingungen in unsicheren Zeiten. Heidelberg: Median Verlag, 399-425
- Kordon, Kathrin (2002) Sprachenlernen an der Universität Wien - eine Zusammenfassung der Ergebnisse der Bedarfserhebung. Download unter <http://www.univie.ac.at/sprachenzentrum/content/Dokumentation/Berichte+u.+Studien/index.html> (5. November 2006)
- Krausneker, Verena (2005) Viele Blumen schreibt man "Blümer" Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag
- Krausneker, Verena (2006) taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive, Alfa Beta, Bozen und Drava
- Laborit, Emanuelle (1995) Der Schrei der Möwe. Autobiographie. Verlag Bastei Lübbe
- Lamnek, Siegfried (1995) Qualitative Sozialforschung, Band 2: Methoden und Techniken. Weinheim: Beltz, Psychologische Verlagsunion
- Lane, Harlan (1994) Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Hamburg: Signum Verlag
- Lang, Harry, G. (2002) Higher Education for Deaf Students: Research Priorities in a New Millenium. in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education. 7/4:268-280

Lenger, Andrea (2000) Hörschädigung – Handicap oder Chance in der modernen Universitätsbildung? Peter Lang Verlag

Lenger, Andrea (1996) BEST Abschlussbericht. Unveröffentlichtes Manuskript

Lengert, Birgit (2006) Vor allem wünsche ich mir: mehr gehörlose Studierende. in: Das Zeichen, Heft 74:445-447, Hamburg: Signum Verlag

Leonhardt, Annette (2002) Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik. München, Basel: Ernst Reinhardt

List, Günther (2006) Ein Vergleich interkultureller Strategien: Die preußisch-deutschen Projekte Taubstummensbildung und Polenpolitik im 19. Jahrhundert. in: Renzelberg, Gerlinde (Hg.) Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt der Zugänge zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg: Signum Verlag, 295-307

List, Günther (2007) Für interkulturelle Registervielfalt. Das comenianische »omnino« und seine pädagogische Behinderung. Download von www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/Publikation/iks_interkulturelle_studien/iks27/List.htm (30. Juni 2007)

Lucien Malson, Hg. (1972) Die wilden Kinder. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Luckner, John, L. Goodwin Muir, Sheryl, Johnson Howell, Jennifer, Sebald, Ann M., John Young III (2005) An Examination of the Research and Training Needs in the Field of Deaf Education'. in: American Annals of the Deaf 150:358-368

Lueger, Manfred (2000) Grundlagen qualitativer Feldforschung. Wiener Universitätsverlag

Mahshie, Shawn Neal (1995) Educating Deaf Children Bilingually. Washington DC, Gallaudet UP

Marschark, Marc, Harry G. Lang, John A. Albertini (2002) Educating Deaf Students. From Research to Practice. New York: Oxford University Press

Marschark, Marc und Patricia Elizabeth Spencer, Hg. (2003) Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Oxford University Press

Marschark, Marc, Cathy Rothen, Megan Fabich (2006) Ethik und Hörschädigung im 21. Jahrhundert – Forschung, Pädagogik und Politik. in: Hintermayer, Manfred (Hg.) Ethik und Hörschädigung. Reflexionen über das Gelingen von Leben unter unbeschwernten Bedingungen in unsicheren Zeiten. Heidelberg: Median Verlag, 487-522

Mayberry, Rachel (1993) First-language acquisition after childhood differs from second-language acquisition: The case of American Sign Language. in: Journal of Speech and Hearing Research, 36:1258-1270

Mayerhofer, Melanie (2004) Die schulische Situation gehörloser und schwerhöriger Kinder im Burgenland. Unveröff. Seminararbeit an der Univ. Wien, SE „Erziehungswissenschaftlicher und bildungspolitischer Umgang mit Gebärdensprachen“, WS 2002/2003

Meister, J. J. (1998) Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender. München 1998 (= Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung [Hg.], Neue Folge, Bd. 50)

Mettinger, Arthur und Irene Schmözl, Hg. (2004) Ist aller Anfang schwer? - Tätigkeitsbericht 2001 – 2003

Möckel, Andreas (2000) Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. in: Eberwein, Hans und Sabine Knauer (Hg.) Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 80–90

Morford, Jill P. (1996) Insights to language from the study of gesture: a review of research on the gestural communication of non-signing deaf people. in: Language and Communication 16(2):65-178

Morford, Jill. P (2004) Der Altersfaktor im Gebärdenspracherwerb: Eine Neuinterpretation. in: Das Zeichen, Heft 66:85–88, Hamburg: Signum Verlag

Müller Joachim (2006) Eine Brücke wird immer von zwei Seiten gebaut. Zur Kommunikationsproblematik schwerhöriger Menschen. in: Renzelberg, Gerlinde (Hg.) Zeichen im Stillen. Über die Vielfalt der Zugänge zur Hörgeschädigtenpädagogik. Hamburg: Signum Verlag, 211-226

Muschenich, K. (1991) Das Einführungsseminar für hörbehinderte StudienanfängerInnen - eine studienvorbereitende Beratungsveranstaltung der BHSA e.V. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 170-175

Muzsnai, István (1999) The Recognition of Sign Language: A Threat or the Way to a Solution? in: Kontra, Miklós et.al. (Hg.) Language: A Right and a Resource. Approaching Linguistic Human Rights. Budapest, New York: Central European University Press, 279-296

National Center on Hearing Assessment and Management, (n.d) (2004) Universal Newborn screening. Download unter www.infangthe hearing.org/screening/index.html

Neidle, Carol, Kegl, Judy, MacLaughlin, Dawn, Bahan Benjamin und Robert G. Lee (2000) The Syntax of American Sign Language – Functional Categories and Hierarchical Structure. Cambridge, Massachusetts/ London, England: MIT Press

Oberhuber, Daniela und Claudia Vadasz (2006) Lautspracherwerb nach CI-Implantation. Sprachstatus eines 4;4 Jahre alten Buben nach 2;3 Jahren Hörerfahrung. unveröff. MA-Thesis an der Univ. Salzburg

Oliva, Gina A. (2004) Alone in the Mainstream. A Deaf Woman Remembers Public School. Gallaudet University Press

ÖGLB (2003) BürgerInneninitiative/Petition für Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem. Wien.

ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2003) ÖGS-Basisgebärden. Basisvokabular der Österreichischen Gebärdensprache. Wien

ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2004) Mein Tor zur Welt der Gehörlosen. Wien

ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2004a) Mein Fingeralphabet. Das Finger-ABC für Kinder. Wien

ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2004b) Mein erstes Gebärdensbuch. Österreichische Gebärdensprache für Kinder. Wien

ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2005) 1. Diskriminierungsbericht der österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft. Wien, Download von www.oeglb.at

ÖGLB (2006) 2. Diskriminierungsbericht der österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft. Wien, Download von www.oeglb.at

ÖGLB (2006) Visuell kommunizieren. Standards der Barrierefreiheit für gehörlose Menschen. Positionspapier des Österreichischen Gehörlosenbundes. Download von www.oeglb.at

Österreichische HochschülerInnenschaft (Hg.) Barrierefrei Studieren – Infos und mehr für Studierende. Broschüre. 2005

Padden, Carol und Tom Humphries (1991) Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache, Hamburg: Signum Verlag

Padden, Carol und Claire Ramsey (1998) Reading ability in signing deaf children. in: Topics in Language Disorders, 18:30-46

Padden, Carol und Claire Ramsey (2000) American Sign Language and Reading Ability in Deaf Children. in: Chamberlain et al. (Hg.) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 165-189

Petitto, Laura Ann (2000) The Acquisition of Natural Signed Languages: Lessons in the Nature of Human Language and Its Biological Foundations. in: Chamberlain et al. (Hg.) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 41-50

Pinker, Steven (1999) Words and Rules: The Ingredients of Language. Basic Books.

Pinter, Magret (1992) Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. in: Das Zeichen, Heft 20, 1992:145-150, Hamburg: Signum Verlag

Pinter, Magret (2005) Gebärdensprache und Integration. Gleichberechtigtes Lernen auf Basis der Gebärdensprache. Pers. überreichtes Manuskript

Pöchhacker, Franz (2004) Introducing Interpreting Studies. London/New York: Routledge.

Pöchhacker, Franz (2000) Dolmetschen: Konzeptuelle Grundlagen und deskriptive Untersuchungen. Tübingen: Stauffenburg.

Poizner, Howard, Edward Klima, Bellugi, Ursula (1990) Was die Hände über das Gehirn verraten. Neuropsychologische Aspekte der Gebärdenforschung. Hamburg: Signum

Poppendieker, Renate, Angie Staab, Verena Thiel-Holz (2004) Konsequenzen für die künftige Gestaltung der bilingualen Arbeit in der Abteilung II der Hamburger Schule für Hörgeschädigte. in: Günther, Klaus-B. et.al. (Hg.) (2004) Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg: Signum Verlag, 399-404

Prenzel, Annedore (1995) Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budruich

Ree, Jonathan (1999) I See A Voice. Language, Deafness and the Senses - a Philosophical History. Harper Collins

Ramsey, Claire (2004) What Does Culture Have to Do with the Education of Students Who Are Deaf or Hard of Hearing? in: Brueggemann, Brenda Jo (Hg.) Literacy and Deaf People. Cultural and Contextual Perspectives. Washington DC: Gallaudet University Press, 47-58

Ribitsch, Stefan (2006) „Normalzustand hören?“ Bilder über gehörlose Menschen. in: Mit Sprache. Fachzeitschrift für Sprachheilpädagogik. Österreichische Gesellschaft für Sprachheilpädagogik. Heft 2-3:25-50, Jun. -Sept. 2006

RNID, Royal National Institute for Deaf People (2002) Inclusion: what deaf pupils think. University of Hertfordshire

RNID, Royal National Institute for Deaf People (2004) Guidelines for mainstream teachers with deaf pupils in their classes. University of Hertfordshire

Ruprecht, Alexander (2006) Grundfragen der Sprachwissenschaft. Viertes Skriptum Oktober 2006. WUV-Universitätsverlag

Sander, Alfred (2002) Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. in: Eberwein, Hans und Knauer, Sabine (Hg.) Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 99-108

Sandler, Wendy und Diane Lillo-Martin (2006) Sign Language and Linguistic Universals. Cambridge: Cambridge University Press

Schäfer, Ilka (2005) Untersuchungen zum Erwerb der Textproduktionskompetenz bei hörgeschädigten Schülern. Hamburg: Signum Verlag

Scheffer, Thomas (2002) Das Beobachten als sozialwissenschaftliche Methode – von den Grenzen der Beobachtbarkeit und ihre methodische Bearbeitung. Lancaster: Manur

Schlenker- Schulte, Christa (1991) Deutsch als Voraussetzung für Studium und Beruf. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 240-248

Schlesinger, H. S. und Meadow, K. P. (1972) Sound and Sign: Childhood Deafness and Mental Health. Berkeley: University of California Press

Schöler, Jutta (1999) Integrative Schule - Intergrativer Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag

Schott, Walter (1995) Das k.k. Taubstummen-Institut in Wien. Wien, Köln, Weimar, Böhlau

Schott, Walter (1999) Das Allgemein österreichische israelitische Taubstummen-Institut in Wien. Wien, Eigenverlag

Schott, Walter (2002) Die niederösterreichischen Landes-Taubstummenanstalten in Wien-Döbling 1881-1921 und Wiener Neustadt 1903-1932. Dargestellt nach Jahresberichten, Protokollen und historischen Überlieferungen mit einem Abriss der Entwicklungsgeschichte der Gehörlosenbildung bis zur Gründung der ersten Anstalt. Wien, Eigenverlag

Schulte, Klaus (1991) Studiendienste - eine ergänzende Hilfe für Hörbehinderte. in: Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter / Schulte, Klaus (Hg.) Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 425-436

Schwedischer Lehrplan siehe: Curriculum for the compulsory

Shah, D., Marshall, S. (1996) An image/speech relational database and its application 6/1 - 6/5 in: Integrated Audio-Visual Processing for Recognition, Synthesis and Communication, Nov 1996

Skant, Andrea, Orter, Reinhold, Okorn, Ingeborg, Dotter, Franz und Elisabeth Bergmeister (2001) Die Bearbeitung des Klagenfurter Fragebuchs zum Grundwortschatz der Österreichischen Gebärdensprache. in Grazer Linguistische Studien. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) 56:95-114

Skant, Andrea, Franz Dotter, Elisabeth Bergmeister, Marlene Hilzensauer, Manuela Hobel, Klaudia Krammer, Ingeborg Okorn, Christian Orasche, Reinhold Ortner und Natalie Unterberger (2002a) Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Veröffentlichungen des Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt: Band 4, Siehe www.uni-klu.ac.at/groups/spw/gs/ (Publikationen und Produkte)

Skutnabb-Kangas, Tove und Robert Phillipson (Hg.) (1995) Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination, Berlin, N.Y, Mouton de Gruyter

Skutnabb-Kangas, Tove (2000) Linguistic Genocide in Education or Worldwide Diversity and Human Rights? Lawrence Erlbaum Associates, London

Solow, S.N. (1999) Sign language interpreting: A basic resource book. Silver Spring, MD: National Association of the Deaf

Spencer, Patricia Elizabeth und Marc Marschark (2003) Cochlear Implants. Issues and Implications. in: Marschark, Marc und Patricia Elizabeth Spencer (Hg.) Oxford handbook of deaf studies, language, and education. Oxford: University Press, 434–448

Stalzer, Christian (1996) Höhere Bildung für Gehörlose - Möglichkeit oder Utopie?. in: Österreichische Gehörlosenzeitung, 4:2-3

Stadt Münster Gesundheitsamt, Hg. (2004) Verständigungskulturen Gehör – Gebärde – Sprache. Bild und Schrift. Mit einer empirischen Untersuchung an den Westfälischen Schulen für Schwerhörige und Gehörlose. Münster: Stadt Münster Gesundheitsamt

Björn Starke, Clemens Adam (1998) Chancengleichheit für Studierende mit Behinderungen an deutschen Hochschulen? In: Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung Nr. 2-98 Gemeinsam leben

Statistik Austria (2007) Gesundheitsbefragung 2006/2007. Download von www.bmgfj.gv.at/cms/site/detail.htm?thema=CH0118&doc=CMS1187686585694 (24. August 2007)

Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter (Hg.) Heidelberger Leitlinien zur Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. in: Schulte, Klaus (Hg.) (1991) Stiftung zur Förderung Körperbehinderter Hochbegabter. Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen. Vaduz, 489-502

Stokoe, William (1960) Sign Language Structure. Studies in Linguistics Occasional Papers 8, Buffalo: University of Buffalo Press

Stokoe, William C., Casterline, D.C., Croneberg, C.G. (1965) A dictionary of American Sign Language. Washington, DC: Gallaudet College Press

Strohmayer, Katharina (1995) Wege der Frühförderung Hörbehinderter. in: heilpädagogik, Heft 1/95:18-22

Strong, Michael und Philip Prinz (2000) Is American Sign Language Skill Related to English Literacy? in: Chamberlain et.al. (Hg.) Language acquisition by eye. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 131-141

Studierende der Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien, Hg. (2006) Selbstbestimmung und Empowerment – Menschen mit Behinderung als Träger von Rechten. Reader erstellt im Rahmen des Seminars im WS 2005/2006

Supalla, Ted und Elissa L. Newport (1978) How many seats in a chair? The derivation of nouns and verbs in ASL. in: Siple, Patricia (Hg.) Understanding language through sign language research. (Perspectives in Neurolinguistics and Psycholinguistics) New York, San Francisco, London: Academic Press, 91-132

Sutton-Spence, Rachel und Bencie Woll (1999) The Linguistics of British Sign Language. Cambridge: Cambridge University Press

Szagun, Gisela unter Mitarbeit von Sondag, Stumper und Franik, (2006) Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea Implantat. PDF der Broschüre der Abteilung Kognitionsforschung, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Download unter www.psychologie.uni-oldenburg.de/gisela.szagun/Spracherwerb_CIKinder.pdf (25. August 2007)

Tervoort, Bernard, T. (1995) Der Beginn der europäischen Gebärdensprachforschung: 1950-1953. in: Das Zeichen, Heft 32:176-181, Hamburg: Signum Verlag

Timmermans, Nina (2005) The status of sign language in Europe. Strassburg, Council of Europe Publishing

Torigoe, Takashi und Wataru Takei (2002) A descriptive analysis of pointing and oral movements in a home sign system. in: Sign Language Studies 2(3):281-295

Traxler, C. (2000) The Stanford Achievement Test, 9th Edition: National norming and performance standards for deaf and hard of hearing students. in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(4):337-348

Tucker, Bonnie Poitras (1995) Feel of Silence. Philadelphia, Temple University Press

Universität Wien (Hg.) (2006) Universität Wien 2010 – Entwicklungsplan der Universität Wien. Download unter www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entw_divmgmt.html (25. Oktober 2006)

Vollmann, Ralf, Brigitte Eisenwort und Daniel Holzinger (2000) Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Download unter <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-05-2/beitrag/vollm7.htm> (12. Juni 2007)

Vollmann, Ralf, Brigitte Eisenwort und Daniel Holzinger (2002a) Error Analysis of Written Language Abilities in Hearing Impaired Austrians. in: Grazer Linguistische Studien 57:145-157

Wetzel, Gottfried und Irmgard I. Fuchs (1996) Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten an Österreichs Universitäten. Endbericht an das BMWF (GZ 20.741/2-II/2/93)

- WFD (2003) Eine Grundsatzklärung des Weltverbands der Gehörlosen. in: Das Zeichen, Heft 65:322-325, Hamburg: Signum
- Whorf, Benjamin Lee (1963) Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie. Rowohlt, Reinbek
- Wilbur, Ronnie, B. (1987) American sign language: Linguistic and applied dimensions. Mass Little Brown
- Wilbur, Ronnie, B. (2000) The use of ASL to support the development of English and literacy. in: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 5(1):81-104
- Wisch, Fritz-Helmut (1990) Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg: Signum Verlag
- Wilcox, Sherman (2004) Struggling for a Voice: An Interactionist View of Language and Literacy in Deaf Education. in: Brueggemann, Brenda Jo (Hg.) Literacy and Deaf People. Cultural and Contextual Perspectives. Washington DC: Gallaudet University Press, 157 – 191
- Wroblewski, Angela und Martin Unger (2003) Die soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender. Sonderauswertung der Studierenden-Sozialerhebung 2002. Projektbericht. Download unter <http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/index.php> (7. November 2006)
- Wroblewski, Angela, Unger Martin und Roswitha Schilder (2007) Soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender 2006. Endbericht. Download unter http://www.bmwf.gv.at/submenuue/presse_und_news/news_details/cHash/99daf608cf/article/soziale-lage-gesundheitlich-beeintraechtiger-studierender/newsback/1/ (19. September 2007)
- ZARA (2001) Rassismus Report 2000, Download von www.zara.or.at (30. August 2007)

21. Verzeichnis der , InformantInnen und InterviewpartnerInnen

E-Mails

Bodner, Josef, Schulleiter, E-Mail vom 19. Februar 2007
Dollinger, Stefan, SZUW Gründungsmitglied, E-Mail vom 28. Februar 2007
Eisenwort, Brigitte, Lehrende am Institut für Medizinische Psychologie, E-Mail vom 11. Oktober 2006
Faißt, Brigitte, Projektleitung Student Point, E-Mail vom 13. Februar 2007
Gorbach, Günter, LSI Vorarlberg, E-Mail vom 29. Jänner 2007
Groepel, Wolfgang, Abteilungsleiter für allgemein bildende Pflichtschulen im Stadtschulrat Wien, E-Mail vom 21. Mai 2007
Gruber, Marianne, Schulleiter, E-Mail vom 4. Februar 2007
Hafner, Martina, MA 10, E-Mail vom 8. und 10. November 2006
Huber, Lukas, Vorstandsmitglied und Diskriminierungsbeauftragter des ÖGLB, E-Mail vom 29. August 2007
Limbacher, Jutta, PI Niederösterreich, E-Mail vom 12. März 2007
Mayer, Wolf, Universitätsbibliothek Wien - Führungen und Schulungen, E-Mail vom 10. Jänner 2007
Menner, Sandra, Tutorin an der Präsenzbibliothek des Instituts für Bildungswissenschaft, E-Mail vom 2. November 2006
Schlöndorff, Leopold, Behindertenbeauftragter, E-Mail vom 9. August 2007
Seifert, Ilona und Verena Petzl, OrganisatorInnen von ‚study now‘, E-Mail vom 27. August 2007
Sonneck-Koenne, Charlotte, Medizinerin, ÖGS-Dolmetscherin, E-Mail vom 19. Oktober 2006
Tutschek, Gerhard, Ressourcemanagement der Univ. Wien, E-Mail vom 6. Februar 2007
Zwanziger, Roland, Universitätsbibliothek Wien, E-Mail vom 22. Februar 2007
149 Antworten der E-Mailbefragung über das Diversity Management/Rektorat vom 28. Februar 2007
E-Mailantworten der Dekanate der Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaften, 6. März 2007, des Dekanats der Fakultät für Sozialwissenschaft 2. Dezember 2006, und des Dekanats der Philologisch-Kulturwissenschaftlichen Fakultät 7. März 2007
Zeller, Sabine, ÖGS-Dolmetscherin, Pädagogin, E-Mail 19. August 2007

Mündliche Quellen

Interview Bauer, Lucie, bm:ukk, 4. April 2007
Interview Biewer, Gottfried, Institut für Bildungswissenschaft, 18. Jänner 2007
Interview Bodner, Schulleiter Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik in Mils, 17. April 2007
Interview Boesch, Hanna, ÖGSDV, Bundeslandvertreterin für Wien 12. Jänner 2007
Interview de Cillia, Rudolf, Institut für Sprachwissenschaft, 25. Jänner 2007
Interview Dotter, Franz, ZGH -Universität Klagenfurt, 25. November 2006
Interview Grill, Franz, LSI und Schulrätin Hertha Filz, 3. November 2006
Interview Grobbauer, Reinhard, Verband der Gehörlosenvereine im Lande Salzburg, 9. Mai 2007
Interview Gruber, Schulleiterin Josef-Rehrl Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder, 10. Mai 2007
Interview Gstach, Johannes, Institut für Bildungswissenschaft 18. Jänner 2007
Interview Haider, Monika, equalizent, 10. November 2006
Interview Jarmer, Helene, Präsidentin des ÖGLB
Interview Katzmayr, Florian, VÖGS 18. Jänner 2007
Interview Koskarti, Ulrich, 24. Oktober 2006
Interview Linder, Evi, Schulleiterin Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte in Dornbirn, 27. März 2007
Interview Mathis, Johannes, Leiter Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte in Dornbirn, 29. März 2007
Interview Prinzhorn, Martin, Institut für Sprachwissenschaft/SPL, 1. August 2007

Interview Schlöndorff, Leopold, Behindertenbeauftragter, 30. November 2006
Interview Seifert, Ilona und Verena Petzl, ‚study now‘, 8. November 2006
Interview Steixner, Paul, Tiroler Landesverband der Gehörlosen, 17. April 2007
Interviewmitschrift Strohmayr, Katharina, Schulleiterin Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
Wien, 27. April 2007
Interview Theumer, Hubert, Schulleiter VS 1 Klagenfurt, 20. März 2007
Interview Virtbauer, Brigit, Iber, Caroline und Barbara Hager, Diversity Management, 6.
Oktober 2006
Interview Weishaupt, Johann, Leiter SPZ Kärnten, 21. März 2007
Interview Wurmbäck, David, ÖH-Referat für behinderte und chronisch kranke Studierende,
29. November 06
Interview Zeller, Sabine, ÖGS-Dolmetscherin, Pädagogin, 19. Oktober 2006

Interview Junglehrerin OÖ, 23. Oktober 2006
Interview Lehrerin Kärnten, 8. Dezember 2006
Interview Betreuungslehrerin Kärnten, 21. März 2007
Interview Betreuungslehrerin Kärnten, 22. März 2007
Interview Pädagoge, Kärnten, 10. April 2007
Interview Mutter eines gehörlosen Sohnes, März 2007
Interviewmitschrift Lehrerin NÖ, 12. April 2007
Interviewmitschrift ehem. Lehrerin Tirol, 17. April 2007
Interviewmitschrift Betreuungslehrerin Tirol, 18. April 2007
Interviewmitschrift Betreuungslehrerin Tirol, 18. April 2007
Interview Lehrerin Wien, 23. April 2007
Interviewmitschrift Lehrerin NÖ, 27. April 2007
Interviewmitschrift Lehrer Salzburg, 7. Mai 2007
Interviewmitschrift Lehrer Salzburg, 7. Mai 2007
Interview Lehrerin Salzburg, 8. Mai 2007
Interview Lehrerin Salzburg, 10. Mai 2007
Interview Lehrerin Salzburg, 10. Mai 2007
Interview Lehrerin Salzburg, 11. Mai 2007
Interviewmitschrift hörbehinderter Maturant, Mai 2007
Interview Lehrerin Wien, 19. Juni 2007
Interview gehörlose Maturantin, 20. Juni 2007
Interview Mutter einer gehörlosen Tochter, Juni 2007
Interviewmitschrift Eltern zweier gehörloser Kinder
Interview Ergotherapeutin
Interviewmitschrift Logopädin
Interviewmitschrift Logopädin
Interviewmitschrift Lehrerin Vorarlberg
Schriftliches Interview Betreuungslehrerin
Interviewmitschrift Lehrerin

Interview gehörlose Studentin
Gespräch Studentin
Interview gehörlose Maturantin
Interview Lehrender der Universität Wien
Interview Lehrender der Universität Wien
Interview Lehrende der Universität Wien

Appendix A: Alternative Ansätze mit Inklusion von Kulturen und Sprachen. Literaturempfehlungen und Kurzbeschreibung bilingualer Unterrichtskonzepte mit ÖGS und Deutsch

Diese Zusammenstellung dient dem Ziel, einen Einblick und Eindruck zu ermöglichen, welche Konzeptionen es von bilinguaem Unterricht mit einer Lautsprache und einer Gebärdensprache gibt, was ihnen allen zu eigen ist und welche Literatur diesbezüglich eine empfehlenswerte Wissensgrundlage darstellt. Diese Zusammenstellung von Publikationen zu bilingualen Konzepten ist von subjektiven Kriterien der Sinnhaftigkeit und Textverständlichkeit geleitet. Es gibt zusätzlich zu den hier empfohlenen Büchern viele weitere Texte und Artikel, die sich mit alternativen Ansätzen auseinandersetzen.¹³⁵

Zunächst möchten wir festhalten, dass bilinguale Unterrichtsansätze keine ‚Methoden‘ darstellen. Im Rahmen eines Unterrichts, der zwei Sprachen nutzt und diese als Ressource der SchülerInnen anlegen möchte, können unterschiedliche pädagogische Ansätze praktiziert werden. Das Missverständnis, dass es sich dabei um eine „Methodenfrage“ handelt, bewirkt die totale Verleugnung der Intention bilingualer Bildung, wie Branson und Miller (2002) hier argumentieren:

“The problem with most research into the various communicative options in the education of deaf students is that these ‘options’ are regarded simply as teaching methods. The issue of language is ignored or misunderstood. Bilingualism in deaf education focuses on the linguistic development of deaf children in their first and second – even third and fourth – languages. The central claim, supported by ample research, is simply that the effective acquisition and educational use of a first language promotes not only the acquisition of knowledge but also the acquisition of other languages, even spoken languages.” (Branson und Miller 2002:223f)

Die Beherrschung der geschriebenen Form der Lautsprache (des jeweiligen Landes) wird im bilingualen Konzept als ebenso wichtig angesehen wie in anderen, jedoch wird dabei den Erkenntnissen der Spracherwerbsforschung Rechnung getragen: Die L2 kann nur über eine gefestigte L1 gut erlernt werden. Außerdem wird auf jene Aspekte der Lautsprache fokussiert, die auch für gehörlose Kinder uneingeschränkt erfahrbar sind: nämlich schriftsprachliche.

¹³⁵ Alle Publikationen weltweit zum Themenkreis Gehörlosigkeit und Gebärdensprache sind in einer internationalen Bibliographie aufgelistet und kostenlos zugänglich: www.sign-lang.uni-hamburg.de/bibweb/. Für bilinguale Ansätze siehe Keyword „education of the deaf: bilingual“.

1. Internationale Standardwerke zu „sign bilingualism“

Ahlgren, Inger, Kenneth Hyltenstam, Hg. (1994) Bilingualism in Deaf Education. Signum

Dieser Sammelband beinhaltet trotz seines Erscheinungsjahrs noch immer aktuelle, erhellende Beiträge

Baker, Colin, Hg. (2006⁴) Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education. Philadelphia: Multilingual Matters

Der Autor der aktuellen Enzyklopädie für Zweisprachigkeit und zweisprachige Bildung widmet ein großes Kapitel derselben dem Thema gehörlose LernerInnen und fasst zusammen, was state-of-the-art auf dem Sektor ist. Für Baker ist besonders wichtig, dass bedeutende Ähnlichkeiten zwischen hörenden und gehörlosen bilingualen Menschen herrschen. Viele Gründe, eine "starke" Form der Zweisprachigkeit zu erhalten, indem die Erstsprache des Kindes bewusst gefördert wird, gelten in seinen Augen auch für gehörlose Kinder. Weiters sieht er Ähnlichkeiten im niedrigen Status von sowohl Minderheitensprachen wie Gebärdensprachen als auch ihren BenutzerInnen und der Tatsache, dass „Erfolg“ und Leistungen meist nur dann anerkannt werden, wenn diese auf Monolingualismus basieren. Hier fasst Baker 12 Empfehlungen des bilingualen Modells von Knight und Swanwick (1999) zusammen, deren aktuelles Buch weiter unten beschrieben ist:

- “1) That sign language should be the first language of all Deaf children and be regarded as their primary language.
- 2) That sign language should be used to teach curriculum subjects such as science, humanities, social studies and mathematics.
- 3) Sign language can be used to teach English or another majority language as a second language. Usually this will be to teach reading and writing skills in English rather than English oracy.
- 4) The culture and language of the Deaf community are recognized and validated, with children learning that they belong to the culture of the Deaf. This approach tends to be favored by most but not all the Deaf community, but has not been favored by many politicians and education professionals who formulate policy and provision.
- 5) Such bilingual education for Deaf students is partly based on the research and arguments for an enrichment form of bilingual education for hearing children:
 - bilingual education builds on a child’s existing linguistic and intellectual resources;
 - concepts and knowledge developed in the first language transfer easily to the second language;
 - use of a children’s heritage language gives pride and confidence in their culture and community;
 - a child’s self-esteem and self-identity are boosted and not threatened by use of their first language;
 - school performance and curriculum attainment is raised when the first language is celebrated rather than devalued;the lower achievement of minority language students and Deaf students needs to be addressed by enrichment forms (or ‘strong form’) of bilingual education.
- 6) Deaf children cannot acquire a spoken language easily or quickly because

they have limited hearing abilities. If the curriculum is transmitted in the spoken language, they are expected to learn the content of the curriculum using a level of language not yet acquired. This is analogous to minority language children being expected to operate in submersion education in the language of the majority they have yet to master.

7) English or another majority language is developed through sign language. Often native sign language teachers will be employed in schools, where possible, to teach and to act as role models.

8) The acquisition of a sign language should begin as early as possible, ideally soon after birth. Since about nine out of every ten Deaf children are born to hearing parents, this is often difficult, but with such parents being increasingly willing to learn signing, the first language of such Deaf children can be sign language. Current thinking among the Deaf tends to suggest that early signing is preferable in most cases. Parents of Deaf children need to be aware of Deaf communities, of bilingual education for Deaf children to enhance their child's curriculum achievement, and to expect signing as the medium of curriculum delivery plus literacy in the majority language.

9) It is important to avoid language-delay in Deaf children, as has been found to occur when using auditory approaches and sometimes the Total Communication approach. Curriculum achievement will suffer if there is language delay.

10) The supply of trained personnel in Deaf bilingual education, staff pre-service education and certification and funding are often current challenges that are being faced by Deaf educators. These are practical problems to be overcome rather than problems of principles that are insurmountable.

11) The parents of Deaf children need considerable social and emotional support, information and guidance to help their children become bilingual. In order for cognitive, linguistic, social and emotional development to occur among Deaf children, there needs to be a partnership between school and parents, and between school and community. While there is a considerable debate about the integration of Deaf children into a hearing society, (and their first loyalty being to the Deaf community – see Ladd 2003), hearing parents of Deaf children need considerable support and sensitivity.

12) A bilingual Deaf education system may involve team teaching. The Deaf teacher may be a natural model for the acquisition of sign language with a hearing teacher acting as a model for the acquisition of proficiency in a majority language such as English or Spanish. Ideally, both teachers should be bilingual models, being able to communicate in both sign language and the 'hearing' language. Also, both teachers in the team should have a knowledge of Deaf culture, Deaf differences and all the possibilities for Deaf children and adults." (Baker 2006:376)

Bouvet, Danielle (1990) The Path to Language. Multilingual Matters LTD, Clevedon, Philadelphia

Bouvet's Buch ist eines der wenigen Werke zum Thema aus dem französischsprachigen Raum, das auf Englisch publiziert ist. Es ist – so wie viele andere – motiviert und initiiert durch die praktischen Erfahrungen einer bilingual geführten Klasse, in der in diesem Fall die Autorin selbst unterrichtete.

"Bilingualism is also often a function of one's level of education. In many countries 'being educated means being bilingual' (Mackey, 1976:18). Also, some kinds of knowledge are acquired in specific languages – sometimes just knowing how to read the language is sufficient. A person who knows a second language, if only in its written form, is still considered bilingual. According to Mackey's

definition of bilingualism, the vast majority of the world population is thus bilingual, for most people know two or more languages.

In this light, deaf people who speak their visual language with ease and are able to read the written form of a vocal language are indeed bilingual even though they may experience difficulty with vocal interactions, since these occur in an auditory modality." (Bouvet 1990:133f)

Johnson, Robert E., Scott K. Liddel, Carol J. Erting (1989) Unlocking the Curriculum. Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Gallaudet, Washington

In diesem wegweisenden Kurztext publizierten die AutorInnen grundlegende Kritik an der herrschenden gehörlosenpädagogischen Praxis (in den USA) und entwarfen Prinzipien für ein Modellprogramm - hier eine kleine Auswahl:

- Eine natürliche Gebärdensprache, die vom Kind erworben wird, schafft die beste Basis, um Zugang zum Inhalt des Unterrichts zu bekommen.
- Gebärdensprache und Lautsprache sind nicht dasselbe und sollten sowohl in der Verwendung als auch im Curriculum separat gehalten werden.
- Das Erlernen einer gesprochenen Sprache bedeutet für eine gehörlose Person einen Zweitsprachlern-Prozess durch Literalität (Lesen und Schreiben).
- Sprechen sollte nicht als das wichtigste Hilfsmittel für das Erlernen einer Lautsprache für gehörlose Kinder verwendet werden.
- Das „am wenigsten einschränkende Umfeld“ (ein Terminus aus dem Öffentlichen Recht der USA für das für behinderte Kinder zu schaffende Umfeld) für gehörlose Kinder ist jenes, welches ihnen erlaubt, eine Gebärdensprache zu erwerben und durch diese Sprache Zugang zu einer Lautsprache und zu den Inhalten des Lehrplanes bekommen. (vgl. Johnson et al. 1989:15ff)

Knight, Pamela, Ruth Swanwick (2002) Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice. David Fulton Publishers

Knight und Swanwick sind in der britischen LehrerInnenausbildung tätig. Ihr Buch ist leicht lesbar, wissenschaftlich fundiert, aber nicht zu technisch und stellt eine kurze, verständliche und handhabbare Anleitung dar, wie bilinguale Modelle von der "policy" in die Praxis umgesetzt werden können. Baker (weiter oben) zieht 12 Prinzipien von Knight und Swanwick aus einem früheren Werk heran, um bilinguale Ansätze mit Gebärdensprachen zu umreißen.

Lewis, Wendy, Hg. (1995) Bilingual Teaching of Deaf Children in Denmark. Description of a Project 1982-1992, Doveskolernes Materialecenter, Denmark

Auch dies eine aus der Praxis entstandene Dokumentation eines ganz frühen bilingualen Unterrichtsversuchs.

Mahshie, Shawn Neal (1995) Educating Deaf Children Bilingually. Washington DC, Gallaudet University Press

Mahshie bietet hier „Einblicke und Anwendungen aus Schweden und Dänemark“ – in denen die Perspektiven und Bedürfnisse von Kindern, Eltern und LehrerInnen (in dieser Reihenfolge) angesprochen werden.

Nover, Stephen M., Jean F. Andrews (1998) Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development. USDLC Star Schools Project Report No. 1. New Mexico School for the Deaf.

Nover, Stephen M., Jean F. Andrews (1999) Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development. Year Two 1998-1999, USDLC Star Schools Project Report No. 2

Nover, Stephen M., Jean F. Andrews (2000) Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development. Year Three Report (1999-2000) USDLC Star Schools Project Report No. 3

Nover, Stephen M., Jean F. Andrews (2002) Critical Pedagogy in Deaf Education: Bilingual Methodology and Staff Development. USDLC Star Schools Project Report No. 4

Für Nover bedeutet bilingualer Unterricht für gehörlose Kinder noch mehr als nur die Sprachwahl: „Further, the bilingual approach involves the understanding and awareness of Deaf cultural issues such as oppression, audism, and hearization. (...)“ (Nover 1998:3ff). Mechanismen der Unterdrückung, Entwertung von gehörlosen Werten und der Zwang zum Messen an und zur Beurteilung nach hörenden Maßstäben sind für ihn fest in der Tradition der Gehörlosenpädagogik verankert und gehören, so Nover, thematisiert – insbesondere in den Reihen der LehrerInnen.

Nover konzipierte ein Modell für bilingualen Unterricht, das andere Erfahrungen zu inkorporieren sucht, z.B.: „deaf signing adults‘ cultural view of the educational system“ (Nover 1998:8). Sein Modell für bilingualen Unterricht gehörloser Kinder geht vor allem auf die Frage ein, *wie* gehörlose Kinder 2 Sprachen lernen und verwenden. (vgl. Nover 1998:5ff). Novers Modell des „Sprachgebrauchs und bilingualen Unterrichts für gehörlose SchülerInnen“, das die Entwicklung von Kompetenz in ASL und English-as-a-Second-Language (ESL) zum Ziel hat, vereint zwei Ansätze: den bilingualen und den ESL-Ansatz (vgl. Nover 1998:8), siehe Tabelle. Dieser Ansatz verwendet keine künstlichen manuellen Formen von English (=z.B. LBG). Der ESL-Teil kommt erst zum Tragen, wenn die

SchülerInnen im Gebrauch beider Sprachen durch den bilingualen (links dargestellten) Teil des Ansatzes Sicherheit erlang haben. Der ESL-Ansatz wurde für SchülerInnen mit einer idealerweise schon entwickelten Sprachgrundlage konzipiert.

Das Modell wurde in einem fünfjährigen Projekt („Star Schools Project“) von 1997-2002 getestet, wobei das Hauptziel des Projektes war, mit und für LehrerInnen entsprechendes Bewusstsein und theoretische Grundlagen zu schaffen, um nach dem Modell unterrichten zu können.¹³⁶

Andere Bildungsinhalte scheinen in diesem Modell nicht auf. Diese werden jedoch im bilingualen Unterricht gemäß den Standards aller anderen Curricula angelegt und nur wo sinnvoll (gesprochene Fremdsprachen, Musik, ...) geändert bzw. ergänzt (gehörlosenspezifische Inhalte wie Gehörlosengeschichte etc.)

Bilingual approach (ASL dominance and codeswitching)	English as a second language (ESL) approach (English only and no codeswitching)
<u>ASL signacy¹³⁷ abilities</u> Watching and attending Signing <u>English literacy¹³⁸/ oracy¹³⁹ abilities</u> Finger-reading Finger-spelling Reading (English text) Writing (English text) Typing (English text) Lip-reading (where appropriate) ¹⁴⁰ Speaking (where appropriate) Listening (where appropriate)	<u>English literacy/oracy abilities</u> Finger-reading Finger-spelling Reading (English text) Writing (English text) Typing (English text) Lip-reading (where appropriate) Speaking (where appropriate) Listening (where appropriate)

Tabelle 12: Language Use and Teaching Model for Deaf Students (Nover 1998:8)

Und zuletzt die Empfehlung eines Buches, das zum Zeitpunkt der Studienendredaktion noch in Druck war, jedoch eine Vielzahl an ganz aktuellen Perspektiven auf Zweisprachigkeit mit einer Gebärdensprache vereint:

Plaza-Pust, Carolina und Morales-López, Esperanza, Hg. (in Druck) Sign Bilingualism: Language Development, Interaction, and Maintenance in Sign Language Contact Situations. Amsterdam: John Benjamins

¹³⁶ Es waren fast 200 LehrerInnen in das Projekt eingebunden.

¹³⁷ „Signacy is defined as the ability to control the visual/signing medium of linguistic transmission in the form of signing and watching/attending skills (Nover, Christensen und Cheng 1998)

¹³⁸ Literacy refers to skills of reading and writing (Baker 1996, Bench 1992, Crystal 1987,1992, Richards, Platt und Platt 1992)

¹³⁹ Oracy is ability in speech fluency and listening comprehension (Baker 1996, Bench 1992, Crystal 1987,1992, Richards et al. 1992)

¹⁴⁰ Lip-reading, speaking and listening skills. Some deaf students have the aptitude and residual hearing to benefit from lip-reading, speech, and listening instruction. A bilingual/ESL approach can provide these skills where appropriate.

2. Deutsche Erfahrungen mit bilinguaem Unterricht in DGS und Deutsch

Der Hamburger Schulversuch ist wohl die weltweit am detailliertesten wissenschaftlich begleitete und dokumentierte Erfahrung mit bilinguaem Unterricht. Im deutschsprachigen Raum ist die Erfahrung der Hamburger Gehörlosenschule allein schon daher wohl konkurrenzlos. Sie wurde ausführlich in 2 Buchpublikationen (siehe unten) beschrieben und in insgesamt über 30 studentischen Werken teildokumentiert/untersucht.

Günther, Klaus B. (1999) Bilingualer Unterricht mit gehörlosen Grundschulern. Zwischenbericht zum Hamburger bilingualen Schulversuch. Hamburg, Verlag hörgeschädigte Kinder

Günther, Klaus B., Ilka Schäfke in Zusammenarbeit mit Renate Poppendieker, Angela Staab, Verena Thiel-Holtz und Angelika Wiechel (2004) Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlußbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Hamburg, Signum

„Nach der Philosophie des bilingualen Schulversuches sollen die Schüler einerseits auf das Leben in ihrer eigenen Welt, der Gehörlosengemeinschaft, vorbereitet werden, auf der anderen Seite sollen sie sich aber auch mit der mehrheitlich hörenden Welt identifizieren können. D.h., dass sie lernen müssen, verschiedene Kommunikationsstrategien im Umgang mit Hörenden zu benutzen.. [sic!] Sicher sind Kommunikationsprobleme mit hörenden Personen nicht grundsätzlich zu beseitigen, sie werden immer bestehen bleiben. Sie können aber verringert werden, indem angemessene Kommunikationsstrategien aufgebaut werden.“ (Grosche 2004:365)

„Das bilinguale Konzept hat sich nach den Ergebnissen des Schulversuches als ein erfolgreicher Ansatz zu einer altersgemäßen Entwicklung von Sprache, Kommunikation und Denken gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder erwiesen, der – in Übereinstimmung mit den neuen *KMK-Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören* und ihren ministeriellen und wissenschaftlichen Kommentaren – in Zukunft seinen festen Platz in der hörgeschädigtenpädagogischen Angebotspalette haben muss.“ (Günther 2004:23 Hvh.i.O.)

„Angesichts des Tatbestandes, dass wir vor fast zehn Jahren pädagogisches und wissenschaftliches Neuland betraten, wäre es vermessen und unredlich zu behaupten, wir hätten alle Probleme gelöst. Wohl aber können wir aufgrund unserer Erfahrungen und wissenschaftlichen Untersuchungen in Anspruch nehmen, den bilingualen Ansatz als ergänzendes und alternatives Konzept zum vorherrschenden einseitig lautsprachlichorientierten Förderangebot an den deutschen Hörgeschädigtenschulen für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder aufgezeigt zu haben. Damit intendieren wir nicht – wie schon im Zwischenbericht betont – eine Fortsetzung der unendlichen wie fruchtlosen hörgeschädigtenpädagogischen Methodendiskussion sondern – entsprechen den KMK-„Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören“ – ein organisatorisch und institutionell vernetztes Gesamtangebot von Förderangeboten und –maßnahmen für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder (vgl. Günther 2000a), das den betroffenen SchülerInnen wie ihren Eltern und Pädagogen echte Wahl- und

Wechselchancen in Bezug auf den gewünschten Erziehungsweg bietet.“
(Poppendieker et al. 2004:404)

Günther, Klaus-B. und Johannes Hennies (2007) Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Laut- und Schriftsprache mit gehörlosen SchülerInnen in der Primarstufe: Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Berlin: Druckerei der Humboldt-Universität

Die Autoren stellen uns - vor Drucklegung der Studie - dankenswerterweise folgende Kurzbeschreibung zur Verfügung:

„Der Zwischenbericht zeigt die Entwicklung der SchülerInnen des Berliner bilingualen Schulversuchs an der Ernst-Adolf-Eschke-Schule (Förderzentrum für Gehörlose in Berlin) in den ersten vier Schuljahren auf. Er ist als Sammelband konzipiert und enthält Beiträge zur Geschichte und der aktuellen Situation des Schulversuchs, der Fundierung des bilingualen Konzeptes für schwerhörige und gehörlose SchülerInnen, der Rolle der Lautsprache im Schulversuch, Perspektiven der LehrerInnen, Unterrichtsbeispiele, u.a. aus dem kontrastiven Unterricht, und eine Reihe von empirischen Untersuchungen zu den beteiligten Sprachen, wobei der Schwerpunkt auf den schriftsprachlichen Kompetenzen liegt, aber auch Laut- und Gebärdensprache berücksichtigt werden. Der Band erscheint zunächst in einer Kleinauflage zum internen Gebrauch. Nach Prüfung durch die beauftragende Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport in Berlin und das Bundesministerium für Bildung und Forschung ist eine allgemeine Veröffentlichung 2008 geplant.“

Kontakt: Prof. Dr. Klaus-B. Günther über

<http://www2.hu-berlin.de/gebaerdensprachpaedagogik/index.htm>

oder Johannes Hennies über www.johannes.hennies.org

Poppendieker, Renate (1992) Freies Schreiben und Gebärden. Hamburg, Signum

Eine Pädagogin mit sowohl praktischem als auch wissenschaftlichem Hintergrundwissen liefert hier fundiert erarbeitete Erkenntnisse und Anleitungen zum Schreibunterricht gehörloser Kinder.

Wisch, Fritz-Helmut (1990) Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. Hamburg, Signum

Wischs Buch von der „Wende“ zu Zweisprachigkeit ist inzwischen ein deutschsprachiger Klassiker. Hier ein Auszug:

„Vor dem Hintergrund unserer system- und psycholinguistischen Ausführungen in den ersten Kapiteln gilt es also, durch eine bilinguale Orientierung ein doppeltes **Recht der gehörlosen Kinder** zu sichern:

1.) Sie müssen im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation ein Sprachsystem angeboten bekommen, das die funktionalen Qualitäten von Sprache auch altergemäß erfüllen kann. Wie die Entwicklung der Kinder gehörloser Eltern zeigt, eignet sich hierfür in besonderem Maße die Gebärdensprache, denn gehörlose Kinder erlernen diese eindeutig besser und schneller als eine Lautsprache.

2.) Sie müssen von Anfang an auch eine Hinführung zur **Gebärdensprachegemeinschaft** als für das Privatleben Gehörloser wichtigste Sprachgemeinschaft erfahren. Dies kann am besten durch intensiven Kontakt mit gehörlosen Kindern und Erwachsenen geschehen und wird ebenfalls durch das Erlernen und Verwenden von Gebärdensprache im Elternhaus unterstützt.

Ein psychosozial und kognitiv durchaus qualitatives Leben wäre also für Gehörlose monolingual, allein in ihrer Gebärdensprache lebend, durchaus vorstellbar, umgekehrt kaum. Da dieser verständliche Traum vieler Gehörloser von einer gebärdensprachkundigen Umwelt jedoch illusorisch ist – im 18./19. war er auf einer Insel in Neuengland einmal selbstverständliche Wirklichkeit gewesen – muß mit gleichem Nachdruck auch das Recht gehörloser Kinder verfolgt werden:

3.) auch auf die **Welt der Hörenden** und

4.) ihre **Lautsprache** vorbereitet zu werden.

Dabei ist zu beachten, daß für eine Sozialisierung (3) – in welche Gemeinschaft auch immer – ein funktionstüchtiges Sprachsystem unabdingbare Voraussetzung ist. Dies dürfte im fünften Kapitel hinreichend deutlich geworden sein. Damit hängt auch das denkende, fühlende und verstehende Hineinwachsen des gehörlosen Kindes in die hörende Umwelt mit ihren Vorstellungen, Normen und Anforderungen, aber auch mit ihren Sitten, Geschichten, ihrer Kultur und ihren Einstellungen in hohem Maße von einer angemessenen frühen Kommunikation zwischen gehörlosem Kind und seinen wichtigsten Bezugspersonen ab. Dürfen gehörlose Kinder davon abgeschnitten werden, indem man ihnen die für sie altersgemäß erlernbare Gebärdensprache vorenthält? – Wohl kaum.

Aber auch unter dem Gesichtspunkt des Lautspracherwerbs (4) legt die bilinguale Sichtweise eine Forcierung des frühen Gebärdenspracherwerbs nahe, indem darauf hingewiesen wird, daß der Erwerb einer zweiten Sprache weitgehend von einer funktionstüchtigen ersten Sprache profitiert (Cummins 1978). ‚Eine hochentwickelte erste Sprache (L1), die vor L2 eingeführt wurde, trägt zu einem hohen Entwicklungsstand von L2 bei, ohne daß das auf Kosten der L1-Kompetenz geschieht. Dieses entwicklungsbezogene Interdependenz-Modell betont, wie wichtig die vollständige Entwicklung einer ersten Sprache ist.‘ (Quigley & Paul 1984, 169)“ (Wisch 1990:238f, Hvh.i.O.)

3. Österreichische Erfahrungen mit bilingualem Unterricht in ÖGS und Deutsch

Bortsch, Erich, Olaf Tischmann (1996) Unsere ersten Erfahrungen. Ein Bericht zum zweisprachigen Unterricht in Graz, Österreich. 322-332 in: Das Zeichen, Heft 37, 1996, Hamburg, Signum

Dieser Text stellt eine Leherdokumentation dar.

Krausneker, Verena (2004) Viele Blumen schreibt man „Blümer“ Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg, Signum Verlag

Aus der mehrjährigen, qualitativen Begleitforschung der Wiener bilingualen Doppelintegrationsklasse ging eine umfassende, detaillierte Dokumentation hervor, sowie ein Kriterienkatalog, in dem spezifiziert wird, was die Autorin unter „bilingualem Unterricht mit gehörlosen Kindern“ versteht:

- „• Die nationale Gebärdensprache und eine/die Lautsprache des Landes haben eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht.
 - Die Sprachen werden von unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden gut beherrscht, idealerweise auf dem Niveau von MuttersprachlerInnen. Für beide Sprachen sind erwachsene SprecherInnen/Vorbilder für die Kinder anwesend.
 - Die Gebärdensprache dient als Medium der Kommunikation und des Informationstransfers.
 - Die Lautsprache wird gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt.
 - Die Kinder werden sequentiell bilingual in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache.
 - Die Zielkompetenz der gehörlosen Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden.
 - Mehr als nur die/der erwachsene LehrerIn sind als gehörlose Ansprechperson vorhanden: Zumindest ein weiterer gleichaltriger gebärdender Kommunikationspartner sollte anwesend sein.
 - Beide Sprachen werden in eigenen Fächern unterrichtet.
- Bilingualer Unterricht kann entweder in gemischten Klassen, also mit hörenden und gehörlosen Kindern, oder auch in Klassen ohne hörende Kinder stattfinden.

Nicht um bilingualen Unterricht handelt es sich, wenn

- ein einzelnes gehörloses Kind in eine lautsprachliche Schulumgebung „integriert“ ist;
- hörende Kinder in eine gehörlose Gruppe, die lautsprachlich unterrichtet wird, integriert werden;
- zum (Lautsprach-) Unterricht manchmal „dazugebärdet“ wird;
- nur lautsprachbegleitende Gebärden (etwa LBG oder SEE) eingesetzt werden, denn dabei handelt es sich nicht um Sprachen – und keine dieser Methoden hat für das weitere Leben und Lernen eines gehörlosen Menschen große Relevanz. Sie sollten als Hilfsmittel verwendet werden, können aber keinesfalls den Gebrauch einer Gebärdensprache ersetzen und dürfen nicht in den Status einer ‚Sprache‘ erhoben werden;
- von Lehrenden unter der Bezeichnung der „total communication“ unsystematisch ein (meist auf Inkompetenz fußendes) Sprachen- und Pantomimemischmasch betrieben wird (siehe dazu z.B. Johnson, Liddell & Erting 1989);
- sowohl die Lautsprache als auch die Gebärdensprache von derselben Lehrperson gleichzeitig verwendet wird;
- hörende LehrerInnen immer/nur dann gebärden, wenn sie „anders nicht mehr weiterkommen“;
- mäßig kompetente/nicht geprüfte LehrerInnen eine Gebärdensprache unterrichten;
- eine Gebärdensprache zwar manchmal eingesetzt wird, aber nicht systematisch und nicht bewusst als eigenständige Sprache behandelt, bzw. als Fach unterrichtet wird.“ (Krausneker 2005:37)

Pinter, Magret (1992) Klagenfurter Unterrichtsprojekt: Bilinguale Förderung hörgeschädigter Kinder in der Gehörlosenschule. Bericht über das 1. Schulversuchsjahr. 145-150 in: Das Zeichen, Heft 20, 1992, Hamburg, Signum Verlag

Pinter leitete den ersten österreichischen Schulversuch, in dem ÖGS gewollt und systematisch als Unterrichtssprache eingesetzt wurde. Der Text ist eine Lehrerinnendokumentation.

Appendix B: Literatureempfehlungen für PädagogInnen, Eltern, Kinder und Jugendliche

1. Für Eltern

Böhler-Kreitlow D. (2000) Früherziehung als Beziehung. Ein Lesebuch zur Frühbetreuung hörbehinderter Kinder. Meggen, Eigenverlag

Boyes Braem, Penny (1992) Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg: Signum Verlag

Drolsbaugh, Mark (1999) Endlich Gehörlos! Autobiographie. Signum Verlag

Fischer Film (2001) MUDRA. Lexikon der ÖGS. Multimediapaket zur ÖGS, Lexikon, Vokabeltrainer, Kindermudra

Fritsche, Olaf, Karin Kestner (2003) Diagnose hörgeschädigt – Was Eltern hörgeschädigter Kinder wissen sollten. D-34302 Guxhagen, Hufgarten 4b, Tel: +49 (0) 5665 3167, Fax: +49 (0) 5665 3556

Klaus-B. Günther, Hg. (1997) Der Elternratgeber. Leben mit hörgeschädigten Kindern: Cochlea-Implantat (CI) bei gehörlosen und ertaubten Kindern: Informationen – Erfahrungen – Meinungen: Verlag hörgeschädigte Kinder

Knight, Pamela. Swanwick, Ruth (1999) The Care and Education of A Deaf Child A Book For Parents. Multilingual Matters

Krausneker, Verena (2006) taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive, Drava Verlag

Laborit, Emanuelle (1995) Der Schrei der Möwe. Autobiographie. Verlag Bastei Lübbe

ÖGLB (2004) Unser gehörloses Kind. Wegweiser für Eltern gehörloser Kinder in Österreich. Grundsätzliches, Adressen und weiterführende Literatur

ÖGLB (2004) Ratgeber für gehörlose Eltern: Wissen, Informationen, Tipps

Pinter, Magret (1998) Wir lernen Deutsch. Deutsche Grammatik für gehörlose Kinder. Vorabzug in limitierter Auflage zur Unterrichtserprobung. Eigenverlag

Poppendieker, Renate (1992) Freies Schreiben und Gebärden. Hamburg, Signum Verlag

Prillwitz, Sigmund Wudtke, H. (1988) Gebärden in der vorschulischen Erziehung gehörloser Kinder. Zehn Fallstudien zur kommunikativ-sprachlichen Entwicklung gehörloser Kinder bis zum Einschulungsalter. Hamburg: Signum Verlag

Prillwitz, Sigmund, Wisch, Fritz-Helmut und Hubert Wudtke (1984) Zeig mir deine Sprache! Elternbuch Teil 1: Zur Früherziehung gehörloser Kinder unter Einbeziehung der Gebärde. Hamburg: Verlag hk > Zeig mir beide Sprachen! Elternbuch Teil 2

Szagan, Gisela (2001) Wie Sprache entsteht. Spracherwerb bei Kindern mit beeinträchtigtem und normalem Hören, Beltz Taschenbuch

Szagan, Gisela unter Mitarbeit von Nina Sondag, Barbara Stumper, Melanie Franik (2006) Sprachentwicklung bei Kindern mit Cochlea Implantat. PDF der Broschüre der Abteilung

Kognitionsforschung, Carl-von-Ossietzky Universität Oldenburg. Download unter www.psychologie.uni-oldenburg.de/gisela.szagun/Spracherwerb_CIKinder.pdf (25. August 2007)

2. Für Kinder und Jugendliche

Drolsbaugh, Mark (1999) Endlich Gehörlos! Autobiographie. Hamburg: Signum Verlag

Fischer Film (2001) MUDRA. Lexikon der ÖGS. Multimediapaket zur ÖGS, www.mudra.org

Huainigg, Franz-Josef, Verena Ballhaus (2005) Wir sprechen mit den Händen. Wien, Betz

ÖGLB (2003) Mein Fingeralphabet. Das Finger-ABC für Kinder

ÖGLB (2004) Selbst-Ständig – Ratgeber für gehörlose Jugendliche und junge Erwachsene

ÖGLB (2005) Ratgeber für gehörlose Eltern: Wissen, Informationen, Tipps

ÖGLB (2004) Mein Tor in die Welt der Gehörlosen. Ein Sachbuch für Kinder

ÖGLB (2004) Mein erstes Gebärdenbuch

3. Für PädagogInnen

Boyes Braem, Penny (1992) Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. Hamburg, Signum Verlag, 2. Auflage

Breiter, Marion (2005) Muttersprache Gebärdensprache. Vita-Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen. Guthmann Peterson

Fischer Film (2001) MUDRA. Lexikon der ÖGS. Multimediapaket zur ÖGS, www.mudra.org

Grbic, Nadja (2003) SignLex. Lexikon der IT-Grundbegriffe Deutsch-ÖGS

Lane, Harlan (1994) Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. Hamburg: Signum Verlag.

Padden, Carol und Tom Humphries (1991) Gehörlose. Eine Kultur bringt sich zur Sprache, Hamburg: Signum Verlag

Marschark, Marc, Spencer, Patricia Elizabeth, eds. (2003) Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education. Oxford UP

ÖGLB (2003) ÖGS-Basisgebärden. Basisvokabular der Österreichischen Gebärdensprache

Oliva, Gina A. (2004) Alone in the Mainstream. A Deaf Woman Remembers Public School, Gallaudet UP

Sacks, Oliver (1992) Stumme Stimmen. Reise in die Welt der Gehörlosen. Rororo

Skant, Andrea, Franz Dotter, Elisabeth Bergmeister, Marlene Hilzensauer, Manuela Hobel, Klaudia Krammer, Ingeborg Okorn, Christian Orasche, Reinhold Ortner, Natalie Unterberger (2002) Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Veröffentlichungen des

Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der
Universität Klagenfurt, Band 4. www.uni-klu.ac.at/groups/spw/gs/

Zeichen Setzen! (2002) Übungsmaterialien für LernerInnen der ÖGS (steirische Variante)
Video zum Üben der ÖGS

Appendix C: Auflistung der zu den Themenbereichen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit an der Universität Wien verfassten Diplomarbeiten und Dissertationen

(Stand Juli 2007)

Diplomarbeiten

Anglistik und Amerikanistik

Hofer, Wilma (2006) Linguistic problems of the deaf communities in the United States of America and in Austria. Diplomarbeit, Universität Wien

Trnka, Werner (2000) Issues in the language education of deaf children. Diplomarbeit, Universität Wien

Bildungswissenschaft

Amann, Heidi (1997) Sprachvermittlung in der Gehörlosenpädagogik. Diplomarbeit, Universität Wien

Bichler, Maria (2006) Kommunikationsstrategien zur Verbesserung der Integration von Personen mit Usher-Syndrom. Unter besonderer Berücksichtigung der Betroffenen im Raum Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

Boesch, Johanna (2003) Pädagogische Frühförderung hörbeeinträchtigter Kinder: unter besonderer Berücksichtigung der Förderangebote in Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

Brader, Alfred (1988) Bildung für gehörlose Menschen - eine radikale Herausforderung an die Pädagogik? Diplomarbeit, Universität Wien

Braunsteiner, Maria-Luise (1990) Die Bedeutung der Museumspädagogik für den Unterricht an der Sonderschule für schwerhörige Kinder. Diplomarbeit, Universität Wien

Bures, Sylvia (2002) Die besondere Situation von gehörlosen Kindern und Jugendlichen. Diplomarbeit, Universität Wien

Denk, Ilse (1999) Das Cochlear-Implant: neue Chancen und Möglichkeiten in der Schwerhörigen- und Gehörlosenpädagogik Diplomarbeit, Universität Wien

Elischka, Katharina (1999) Gehörlosenbildung in Wien - Institute und Schulen in der Zeit von 1880 bis 1945. Diplomarbeit, Universität Wien

Fischer, Gabriela (1997) Die Volkshochschule als Komponente des österreichischen Bildungswesens unter dem Aspekt Bildungsprojekt für behinderte Jugendliche im "Bildungszentrum Aktiv", Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

Grabner, Claudia (2004) Dialogische Entwicklungsplanung als Beitrag zu Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung in der Betreuung von Menschen mit Behinderungen. Einführung eines Modells der Entwicklungsplanung in Wohngemeinschaften des Österreichischen Hilfswerks für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte. Diplomarbeit, Universität Wien

Greindl, Denise. 2003. E-Learning im Unterricht mit hörgeschädigten Kindern: welche Kriterien sind sinnvoll bei der Aufbereitung von Lerninhalten am Computer, wenn es darum geht, hörgeschädigte Kinder zu unterrichten. Diplomarbeit, Universität Wien

Gur, Androulla (2000) Hörbehinderte Schüler in Wien: Fragebogenaktion zur Situation schwerhöriger und gehörloser Volksschüler. Diplomarbeit, Universität Wien

Hallmann, Daniela (2002) Hörbehinderung und Kommunikation in Erziehung und Unterricht. Diplomarbeit, Universität Wien

Heinz, Daniela (2006) Berufliche Rehabilitation am Beispiel der Arbeitsassistenten für Gehörlose in Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

Hlous, Andrea (2000) Schwerhörige Kinder in der Regelschule. Diplomarbeit, Universität Wien

Hölzl, Petra (1993) Schulische Integration hörbehinderter Kinder. Diplomarbeit, Universität Wien

Horwatitsch, Ingrid (1995) Die Möglichkeiten der Spielpädagogik in der Gehörlosenerziehung. Diplomarbeit, Universität Wien

Jarmer, Helene (1997) Bilingualismus und Bikulturalismus: ihre Bedeutung für Gehörlose. Diplomarbeit, Universität Wien

Josef, Vera (1979) Die Nachfrage auf dem "Volksbildungsmarkt" / Differenzierte Strukturanalyse d. Volkshochschule für Hörbehinderte. Diplomarbeit, Universität Wien

Kramreiter, Silvia. (2000) Zwei Sprachen - eine Bildung! das Dilemma der Gehörlosenpädagogik. Diplomarbeit, Universität Wien

Langfeld, Katja (1999) Rhythmisch-Musikalische Erziehung (RME) mit gehörlosen Kindern. Diplomarbeit, Universität Wien

Mally, Barbara (1996) Die Bedeutung der frühen Elternarbeit bei hörenden Eltern gehörloser Kinder ab dem Zeitpunkt der Diagnose. Diplomarbeit, Universität Wien

Mitteregger, Kristina (2004) Integration hörbehinderter Kinder in der Sekundarstufe I. Diplomarbeit, Universität Wien

Petschnigg, Claudia (2002) Weiterbildung für gehörlose Erwachsene. Diplomarbeit, Universität Wien

Petzl, Andrea Verena und Marlene Röhler (2004) Die Mensch-Tierbeziehung als sonder- und heilpädagogisches Element. Diplomarbeit, Universität Wien

Pöcher, Silke (1995) Die Bedeutung der Frühförderung für die Gehörlosenpädagogik und ihre Herausforderung an die Pädagogik: Diplomarbeit, Universität Wien

Pollak, Claudia (2005) Interaktion zwischen hörenden Eltern und ihrem gehörlosen Kind bezogen auf die Wahl ihres Kommunikationsmittels. Diplomarbeit, Universität Wien

Pratnekar, Iris Elisabeth (2005) Frühkindlicher Spracherwerb gehörloser und hörender Kinder aus entwicklungstheoretischer Perspektive. Diplomarbeit, Universität Wien

Schmotz, Sabine (1997) Integration schwerhöriger Kinder in die Regelschule. Diplomarbeit, Universität Wien

Schrattenholzer, Ingrid (2002) Ist die Versorgung gehörloser Kinder mit einem Cochlea-Implantat Bedingung der Möglichkeit einer normalen Entwicklung, oder stellt diese vielmehr eine Gefahr für die Identitätsentwicklung dar? Diplomarbeit, Universität Wien

Soliman, Maria (2003) Inwiefern beeinflusst Gehörlosigkeit beim Säugling die Entwicklung einer sicheren Bindung zur hörenden Mutter? Diplomarbeit, Universität Wien

Sperl, Sabine (2003) Der Methodenstreit in der Gehörlosenpädagogik. Diplomarbeit, Universität Wien

Stürmer, Nicole und Greindl, Denise (2003) E-Learning im Unterricht mit hörgeschädigten Kindern: welche Kriterien sind sinnvoll bei der Aufbereitung von Lerninhalten am Computer, wenn es darum geht, hörgeschädigte Kinder zu unterrichten. Diplomarbeit, Universität Wien

Toth, Rudolf Gerhard (1999) Das Duale Ausbildungssystem im österreichischen Schulwesen in seiner sozialen und wirtschaftlichen Bedeutung unter besonderer Berücksichtigung hörbehinderter Lehrlinge. Diplomarbeit, Universität Wien

Weinzettl, Daniela Maria (2001) Die Förderung hörbehinderter Kinder im Spannungsfeld von laut- und gebärdensprachlichem Ansatz. Diplomarbeit, Universität Wien

Wieder, Klaudia (2006) Möglichkeiten der Weiterbildung für Schwerhörige. Integration in die Arbeitswelt. Diplomarbeit, Universität Wien

Zickero, Andrea (1999) Mögliche Auswirkungen einer Schwerhörigkeit bzw. Gehörlosigkeit. Mit Berücksichtigung der schulischen Integration betroffener Kinder und Jugendlicher. Diplomarbeit, Universität Wien

Biologie

Hu, Dunja (2006) Neurophysiologische Korrelate der Wortverarbeitung bei Gehörlosen. Diplomarbeit, Universität Wien

Germanistik

Brenner, Doris (2005) Die Geschichte der Schwedischen Gebärdensprache: eine internationale Erfolgsgeschichte? Diplomarbeit, Universität Wien

Europäische Ethnologie

Selinger, Regina (2002) Umwelt ohne Laute - Gehörlose arbeiten unter Hörenden. Diplomarbeit, Universität Wien

Psychologie

Euler, Stefanie (2005) Evaluation einiger Kurse von equalizent - ein Qualifikationszentrum für gehörlose und schwerhörige Personen. Diplomarbeit, Universität Wien

Häfele, Stephanie (2001) Identität und Selbstwert von Gehörlosen. Diplomarbeit, Universität Wien

Huber, Nicole (1999) Kommunikationsprobleme von Gehörlosen und Hörenden. Diplomarbeit, Universität Wien

Lampl, Astrid (2000) Arbeitsplatzbezogene Aspekte der Stressbewältigung Gehörloser. Diplomarbeit, Universität Wien

Mally, Barbara (1999) Evaluation eines interaktiven Kommunikationsverfahrens bei Mensch mit Aphasie. Zum Einsatz nonverbaler Elemente in der Aphasietherapie. Diplomarbeit, Universität Wien

Schmid, Karin Elisabeth (2003) Lateralisation mit Cochlea Implantaten. Unter besonderer Berücksichtigung des Time-Intensity-Trading. Diplomarbeit, Universität Wien

Zickbauer, Natascha (2000) Gehörlosigkeit und räumliches Vorstellungsvermögen. Diplomarbeit, Universität Wien

Publizistik und Kommunikationswissenschaften

Eipeldauer, Claudia (2004) Gebärden zwischen Verschriftung und Performanz. Diplomarbeit, Universität Wien

Fuxa, Karin (2001) Gottes vergessene Kinder: eine Studie zur Kommunikation hörgeschädigter Menschen; unter besonderer Berücksichtigung der Mediennutzung dieser Personengruppe. Diplomarbeit, Universität Wien

Gartner, Karin (2003) Bild-Ton-Beziehung in deutschsprachigen Werbefernsehen eine Untersuchung der einkanaligen Rezeption von TV-Spots bei gehörlosen Personen als Zielgruppe. Diplomarbeit, Universität Wien

Nguyen, Martin Phuong Hoai Viet (2007) Sehen um zu hören. Gehörlosigkeit im Dokumentarfilm ; eine vergleichende Analyse der Filme "Deaf", "Le pays des sourds" und "Tanz der Hände". Diplomarbeit, Universität Wien

Rußmann, Uta (2002) "Es lebe das Internet!": Chancen der Integration Gehörloser in die Gesellschaft durch das Internet als Informationsquelle. Diplomarbeit, Universität Wien

Ribitsch, Stefan und Hannes C. Schindler (2002) Gehör finden: Gehörlose Selbstzuschreibungen, Fremdzuschreibungen und technische "Lösungen"; eine soziologische Studie rund um die Cochlea-Implantation bei Kindern. Diplomarbeit, Universität Wien

Romanistik

Böck, Christiane (2004) Die kulturelle und die sprachpolitische Situation der Gehörlosen in Frankreich. Diplomarbeit, Universität Wien

Ferrisi-Karlon, Cristelle (1999) Il liguaggio [linguaggio] gestuale al servizio del potere fascista. Diplomarbeit, Universität Wien

Gabler, Katrin (2005) Überblick über die spanische Gebärdensprache unter besonderer Berücksichtigung linguistischer und soziokultureller Faktoren. Diplomarbeit, Universität Wien

Thallner, Beate (2001) Strategie verbali e non verbali della pubblicità automobilistica nell'Italia contemporanea con particolare attenzione al linguaggio gestuale. Diplomarbeit, Universität Wien

Soziologie und Politikwissenschaften

Kimm, Susanne (2006) Gleich im anders Sein. Identitätspolitik der österreichischen Gehörlosengemeinschaft. Diplomarbeit, Universität Wien

Sprachwissenschaft

Krausneker, Verena (1998) Gebärdensprachen in der Minderheitensprachenpolitik der Europäischen Union. Diplomarbeit, Universität Wien

Stempfer, Nicole (2007) Cochlea Implantat und Spracherwerb Gratwanderung zwischen Monolingualismus und Bilingualismus. Diplomarbeit, Universität Wien

Theaterwissenschaft

Preinfalk, Petra (1997) Gehörlosentheater. Gebärdensprache und Gehörlosigkeit im theatralen Kontext. Diplomarbeit, Universität Wien

Translationswissenschaft

Kichler, Martina (2002) Gebärdensprache, Gehörlosengemeinschaft und Gebärdensprachdolmetschen in Österreich und Spanien. Diplomarbeit, Universität Wien

Seeber, Kilian G (1999) Die Problematik des Gebärdensprachdolmetschens im medizinischen Bereich. Diplomarbeit, Universität Wien

Vitochová, Zuzana (2005) Cochlea-Implantat bei Kindern. Terminologiearbeit im Deutschen und im Tschechischen zum Thema. Diplomarbeit, Universität Wien

Wirtschaftswissenschaft

Waldbauer, Hans-Peter (1998) Qualitätsmerkmale in der Behindertenbetreuung erstellt am Beispiel einer Werkstatt des ÖHTB (Österreichisches Hilfswerk für Taubblinde und hochgradig Hör- und Sehbehinderte) in Wien. Diplomarbeit, Universität Wien

*

Klammer, Gabriele (1993) Die Gebärdensprache in Frankreich und in Deutschland. Diplomarbeit, Universität Wien

Kurtz, Kerstin (1999) Kindliche Hörbehinderung und Kommunikation. Die kommunikative Situation in der Familie des hörbehinderten Kindes, unter besonderer Berücksichtigung der Lautsprache. Diplomarbeit, Universität Wien

Lischka, Ulrike (1990) Entwicklung, Aufbau, und Anwendung der französischen und der deutschen Gebärdensprache (Zeichensprache der Gehörlosen). Diplomarbeit, Universität Wien

Moser, Michaela (1996) Zur sprachlichen Integration hörgeschädigter Kinder im deutsch- und Französischsprachigen Raum. Diplomarbeit, Universität Wien

Petri, Gudrun (1993) Die Persönlichkeitsentwicklung des hörgeschädigten Kindes: Rolle der Eltern in der Erziehung und Aufgaben des professionellen Helfers in der Elternberatung; eine Analyse der neueren Literatur. Diplomarbeit, Universität Wien

Renner, Andrea (2000) Das Cochlea-Implantat: Gefühle der Betroffenen - Reaktionen der Gesellschaft. Diplomarbeit, Universität Wien

Slama, Martina (1995) Lernstörungen bei hochgradig hörgeschädigten Schülern:

Bedingungen und Interventionsmöglichkeiten im Sprachunterricht. Diplomarbeit, Universität Wien

Steger, Cornelia (1990) Gehörlosigkeit als Risikofaktor für die Persönlichkeitsentwicklung. Diplomarbeit, Universität Wien

Dissertationen

Brader, Alfred (1991) Bedingungen, Möglichkeiten und Grenzen für die Teilnahme von hörbehinderten Kindern am Unterricht der Regelschule. Dissertation, Universität Wien

Braunsteiner, Maria-Luise (1994) Das Museum als Bildungsstätte für hörbehinderte Schüler. Zwischen Warenhaus und Musentempel. Dissertation, Universität Wien

Hauer, Birgit (1998) Der Ernährungsstatus blinder und sehbehinderter bzw. gehörloser und schwerhöriger Schülerinnen und Schüler: Erfassung und Entwicklung geeigneter Strategien für Ernährungserziehung und Ernährungsberatung. Dissertation, Universität Wien

Krausneker, Verena (2003) ÖGS-Deutsch-bilingualer Spracherwerb gehörloser Kinder in der Volksschule: eine soziolinguistische, teilnehmend-beobachtende Begleitdokumentation der bilingualen Klasse ÖGS-Deutsch in Wien. Dissertation, Universität Wien

Messner, Gerlinde (1979) Die schulische Bildung Schwerhöriger und Gehörloser: eine Vergleichsuntersuchung der Schulen für Hörgeschädigte in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich, in der Schweiz, in Luxemburg und in Italien; eine Fallstudie zur Lage der Hörgeschädigten in Südtirol. Dissertation, Universität Wien

Müller, Andrea (1986) Gehörlose und Teletext: die Rezipierbarkeit von Untertiteln für Gehörlose. Dissertation, Universität Wien

Schurz, Herbert (1965) Die spontane Verwendung von lautlichen Ausdrucksmitteln zur Wiedergabe von Gegenstandseigenschaften: experimentelle Untersuchungen an noch sprachlosen, tauben Kindern. Dissertation, Universität Wien

Appendix D: Überblick über die österreichischen wissenschaftlichen Publikationen zu den Themenbereichen Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit

Diese Liste spiegelt Forschungstätigkeit in Österreich wieder, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Andree, Barbara und Sylvia Grünbichler (2005) Berufswunsch GebärdensprachdolmetscherIn? Eine Studie zu Vorstellungen, Zielen und Motivationen von StudienanfängerInnen in Österreich. in: Das Zeichen Heft 71:352-359, Hamburg: Signum Verlag

Andree, Barbara (2003) 30. Österreichische Linguistiktagung 2002: Sektion Gebärdensprache. in: Das Zeichen 17(64):272-275

Berger, Petra (2006) Die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) in der Zeit der Aufklärung. Graz: Leykam

Chen Pichler, Deborah, Schalber, Katharina, Hochgesang, Julie und Lubica Pribanic (2007) Possession et existence dans trois langues signées. Silexicales 5, SILEX, Université Lille III, Villeneuve d'Ascq

Dotter, Franz (1999) Gebärdensprachforschung in Klagenfurt. in: Das Zeichen Heft 49:356-367, Hamburg: Signum Verlag

Dotter, Franz (1992) Zur jüngsten Entwicklung bezüglich der Gebärdensprache in Österreich. in: Das Zeichen Heft 19:22-25, Hamburg: Signum Verlag

Dotter, Franz (2006) 'Soft' standardization of sign languages? Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 8

Dotter, Franz und Ingeborg Okorn (2003) Austria's hidden conflict: hearing culture versus deaf culture. in: Monaghan, Leila F. et al. (eds) Many ways to be deaf: international variation in deaf communities. Washington, DC: Gallaudet University Press, 49-66

Fellinger, Johannes et al. (2004) Quality of life of the deaf in Austria. in: Bradaric-Joncic, Sandra / Ivasovic, Vesna (eds) Sign language, deaf culture and bilingual education. Zagreb: Faculty of Education and Rehabilitation Sciences, 195-202

Fellner-Rzehak, Eva, Tina Podbelsek (2004) Wer nicht hören kann, muss ... können! Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Bd. 5

Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation (1997) ÖGS-Lex 1.0 Vokabeltrainer der ÖGS (Österreichischen Gebärdensprache). Klagenfurt: FZGS (Software)

Grbic, Nadja (1998) Gebärdensprachdolmetschen, in: Snell-Hornby, Mary et al. (Hrsg.), Handbuch Translation. Tübingen: Stauffenburg, 321-324

Grbic, Nadja (1998) Professionalisierung. Ein soziologisches Modell und ein Beispiel aus der Praxis des Gebärdensprachdolmetschens in Österreich. in: Das Zeichen Heft 46:612-623, Hamburg: Signum Verlag

Grbic, Nadja (2001) First Steps on Firmer Ground. A Project for Further Training of Sign Language Interpreters in Austria. in: Mason, Ian (ed.) Triadic Exchanges. Studies in Dialogue Interpreting. Manchester: St. Jerome, 149-171

Grbic, Nadja (2002) Kein Fall für Notfälle. Gebärdensprachdolmetschen. in: Kurz, Ingrid, Moisl, Angela (eds.) Berufsbilder für Übersetzer und Dolmetscher. Perspektiven nach dem Studium. 2., erw. und erg. Aufl. Wien: WUV, 181-189

Grbic, Nadja (2003) SignLex: Lexikon der IT-Grundbegriffe Deutsch - ÖGS. Graz: Projekt Zeichen setzen! (Software)

Grbic, Nadja, Andree, Barbara und Sylvia Grünbichler (2004) Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung. (Grazer Translationsstudien; 8) Graz: ITAT

Hilzensauer, Marlene (2004) CD-ROM on Austrian Sign Language: Course OECS 1, Lesson 1-6. in: Klaus, Joachim et al. (Hg.) Computers helping people with special needs. 9th International Conference, ICCHP 2004, Paris, France, July 7-9, 2004, Proceedings. (Lecture Notes in Computer Science; 3118) Berlin [u.a.]: Springer, 1099-1106

Hilzensauer, Marlene, Dotter, Franz, Maitz, Martin, Hopfgartner, Andrea, Oberauer, Julia und Anna-Maria Valentin (2006) Relay Center Austria: Telefonvermittlung für gehörlose, hör- und sprachbehinderte Menschen. (Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation; 9) Klagenfurt 2006 mit CD-ROM

Höfstätter, Karin und Christian Stalzer (2002) 'Sag niemals nie! Zur Semantik der Negation in der Österreichischen Gebärdensprache'. in: Grazer Linguistische Studien, 56:1-14

Holzinger, Daniel und Verena Krausneker, Hg. (2001) Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) Studien zu linguistischen Aspekten und ihrem Einsatz im Bildungsbereich. Grazer Linguistische Studien:56

Holzinger, Daniel und Ingeborg Okorn (1993) Linguistische Analyse der Österreichischen Gebärdensprache. Universität Klagenfurt

Holzinger, Daniel und Ingeborg Okorn (1993) Gebärdensprache (ÖGS) Kurs I. Lehrerhandbuch. Kärntner Variante Version 1.0

Holzinger, Daniel und Ingeborg Okorn (1993) Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) Kurs I. Studentenhandbuch. Kärntner Variante Version 1.0

Holzinger, Daniel und Ingeborg Okorn (1993) Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) Kurs I. Teil A und Teil B. (Video 124min)

Holzinger, Daniel und Johannes Fellingner (1997) 'Kommunikativ-sprachliche Kompetenz gehörloser Erwachsener in Österreich – Teil I ‚Zur Verständlichkeit gesprochener Sprache‘, und Teil II ‚Wortschatz‘. in: Rehabilitation, 36:185- 196

Holzinger, Daniel, Nösslböck, Christa, Comini und Maria Gassner (2002) 'Zur sprachlich-kommunikativen Entwicklung hochgradig hörgeschädigter Kindergartenkinder mit Teilleistungsschwächen unter Einsatz der Gebärdensprache – Fünf Längsschnittstudien'. in: Grazer Linguistische Studien, 56:15-36

Holzinger, Daniel, Fellingner Johannes, Strauß Ulrike und Barbara Hunger (2006) CHEERS-Studie, Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. WWW-Publikation unter www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS-Studie/Empfehlungen/ARTICLE/4469.html (26. August 2007)

Hunger, Barbara (2006) Noun/Verb Pairs in Austrian Sign Language (ÖGS). in: Sign Language and Linguistics. 9(1/2):71-94

Hunger, Barbara und Katharina Schalber (2002) 'BUB FUSSBALLSPIELEN KÖNNEN???' – Untersuchungen zur Stellung der Modalverben in der Steirischen Variante der Österreichischen Gebärdensprache'. in: Grazer Linguistische Studien, 56:37-47

Krammer, Klaudia, Bergmeister, Elisabeth, Dotter, Franz, Hilzensauer, Marlene, Okorn, Ingeborg, Orter, Reinhold und Andrea Skant (2001) The Klagenfurt database for sign language lexicons. in: Sign language and linguistics 4(1/2):191-201

Krausneker, Verena (2003) Ungehört. Zum Status der Österreichischen Gebärdensprache und ihrer VerwenderInnen. in: Busch, Brigitta, de Cillia, Rudolf (eds) Sprachenpolitik in Österreich. Eine Bestandsaufnahme. (Sprache im Kontext) Frankfurt/Main: Lang, 102-113

Krausneker, Verena (2005) Österreichs erste Minderheitensprache. In: STIMME von und für Minderheiten 56, www.initiative.minderheiten.at/stat/stimme/stimme56f.htm

Krausneker, Verena (2005) Viele Blumen schreibt man "Blümer" Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Hamburg: Signum Verlag

Krausneker, Verena (2006) taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. (Collana di educazione bilingue; 27) Bozen: Alpha Beta

Okorn, Ingeborg, Skant Andrea, Bergmeister Elisabeth, Dotter Franz, Hilzensauer Marlene, Hobel Manuela, Krammer Klaudia, Orter Reinhold und Natalie Unterberger (2001) Zur "Gebärdensprache" FERTIG in der Kärntner Variante der ÖGS. in: Grazer Linguistische Studien. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)56:59-93

Rathner, Verena und Daniela Jesacher (2006) Ausbildungsinhalte von SozialarbeiterInnen in Hinblick auf die Arbeit mit gehörlosen Menschen. Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation der Universität Klagenfurt, Band 8

Schalber, Katharina (2006) The phonological visibility of event structure in Austrian sign language. in: Sign Language and Linguistics. 9(1/2):207-231

Schalber, Katharina (2006) What is the chin doing? An analysis of interrogatives in Austrian Sign Language. in: Sign Language and Linguistics 9(1/2):133 -150

Schalber, Katharina und Donovan Grose (in Arbeit) The Semantics, Syntax and Phonology of Adverbial Nonmanuals in Austrian and American Sign Language. In: Quadros, R. M. de (ed.) TISLR 9: <http://www.editora-arara-azul.com.br/Livros.php>

Schalber, Katharina und Barbara Hunger (in Arbeit) Possession in Austrian Sign language (ÖGS) - with existentials on the side. In: Perniss, Pamela und Zeshan, Ulrike (eds.) Possessive and existential constructions in sign languages. Sign Language Typology Series No. 2. Nijmegen: Ishara Press

Sarac, Ninoslava, Schalber, Katharina, Alibasic, Tamara und Ronnie B. Wilbur (2007) Crosslinguistic comparison of sign language interrogatives. To appear in: Perniss, P., R. Pfau und M. Steinbach (eds.) Visible Variation Comparative Studies on Sign Language Structure. Berlin: Mouton de Gruyter, 207-244

Skant, Andrea, Orter, Reinhold, Okorn, Ingeborg, Dotter, Franz und Elisabeth Bergmeister (2001) Die Bearbeitung des Klagenfurter Fragebuchs zum Grundwortschatz der Österreichischen Gebärdensprache. in Grazer Linguistische Studien. Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) 56:95-114

Skant, Andrea, Okorn, Ingeborg, Bergmeister, Elisabeth, Dotter, Franz, Hilzensauer, Marlene, Hobel, Manuela, Krammer Klaudia, Orter, Reinhold und Natalie Unterberger (2002) Negationsformen in der Österreichischen Gebärdensprache. in: Schulmeister, Rolf / Reinitzer, Heimo (eds) Progress in sign language research. In honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritte in der Gebärdensprachforschung. Festschrift für Siegmund Prillwitz. Hamburg: Signum Verlag, 163-185

Skant, Andrea, Dotter, Franz, Bergmeister, Elisabeth, Hilzensauer, Marlene, Hobel, Manuela, Krammer, Klaudia, Okorn, Ingeborg, Orasche, Christian, Ortner, Reinhold und Natalie Unterberger (2002a) Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache. Veröffentlichungen des Forschungszentrum für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation der Universität Klagenfurt: Band 4, siehe www.uni-klu.ac.at/groups/spw/gs/ (Publikationen und Produkte)

Stalzer, Christian (1996) 'Höhere Bildung für Gehörlose - Möglichkeit oder Utopie?' 2-3 in: Österreichische Gehörlosenzeitung, 4

Studierende der Sonder- und Heilpädagogik der Universität Wien (Hrsg.) (2006) Selbstbestimmung und Empowerment – Menschen mit Behinderung als Träger von Rechten Reader erstellt im Rahmen des Seminars im WS 2005/2006

Vollmann, Ralf, Eisenwort Brigitte und Daniel Holzinger (2000) ZWEITSPRACHE MUTTERSPRACHE: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht [Online], 5(2), www.spz.tu-drmstadt.de/projekt_ejournal/jg_05_2/beitrag/vollm7.htm

Vollmann, Ralf, Eisenwort, Brigitte und Daniel Holzinger (2000) Zweitsprache Muttersprache: Die schriftsprachliche Deutsch-Kompetenz österreichischer Gehörloser'. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, www.ualberta.ca/~german/ejournal/vollm7.htm

Wilbur, Ronnie B. (2002) Phrase structure in ASL and ÖGS. 235-247 in: Schulmeister, Rolf / Reinitzer, Heimo (eds.) Progress in sign language research. In honor of Siegmund Prillwitz / Fortschritte in der Gebärdensprachforschung. Festschrift für Siegmund Prillwitz. Hamburg: Signum Verlag

Zeller, Sabine (2005) Gebärdensprachlehrgang für österreichische LehrerInnen - Konzept einer Weiterbildung. in: Das Zeichen Heft 69:14-17, Hamburg: Signum Verlag

Zentrum für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation (2004) ÖGS I: Österreichische Gebärdensprache I; Lektion 1-6. Klagenfurt: Univ. Klagenfurt

Appendix E: Übersetzung der englischsprachigen Zitate

Um die Inhalte der englischen Zitate leichter zugänglich zu machen, wurden diese ins Deutsche übersetzt. Es handelt sich hierbei um keine professionellen Übersetzungen, etwaige Übersetzungsfehler liegen bei uns.

Kapitel 2

Seite 17

„Während gehörlose Personen eine zahlenmäßige Minderheit innerhalb der gesamten Population darstellen, bezieht sich die 'Minderheitengruppe' auf die Dimensionen Macht und Status. Generell haben gehörlose Menschen im Vergleich zur Mehrheitsgruppen der Gesellschaft viel weniger Macht und Prestige, weniger Anerkennung und Einfluss. Historisch gesehen wurden gehörlose Menschen oft als ‚Probleme‘ angesehen, sowohl im Bildungswesen, dem Sozialhilfesystem, von ÄrztInnen und PsychologInnen und am Arbeitsmarkt. Dies ist ähnlich für die meisten ethnischen Minderheitengruppen der Welt“ (Baker 2006:370)

Kapitel 5

Seite 78

„Vorerst ist es wichtig festzuhalten, dass gehörlose Menschen (wie auch viele hörende bilinguale) eine verhältnismäßig **benachteiligte Minderheitensprachgemeinschaft** darstellen und einiges mit hörenden Angehörigen und Gruppen von Sprachminderheiten, gemeinsam haben. Gehörlose Menschen haben meist ihre eigene **Sprachgemeinschaft** (z.B. Gehörlosenvereine) und haben typischerweise den Wunsch sich mit dieser kulturellen Gehörlosen- und Kulturgemeinschaft zu identifizieren (Burch 2000; Ladd 2003; James und Woll 2001). Manchmal wurde verlangt, dass sie versuchen sich in die hörende Gemeinschaft zu assimilieren (Jankowski 1997; Wrigley 1996). Diejenigen mit einer Hörbehinderung unterschieden sich stark in ihrer Identifikation, manchmal identifizieren sie sich mit gehörlosen Menschen, manchmal mit hörenden Menschen, manchmal mit beiden Gruppen in vielen unterschiedlichen Ausprägungen.“ (Baker 2006:371, Hvh.i.O.)

Seite 79

Gehörlose Menschen als GebärdensprachbenutzerInnen stellen Sprachminderheiten dar. All diese dieser Minderheiten haben Traditionen, Lebenskonzepte und Eigenschaften entwickelt, haben jedoch viele kulturelle Aspekte gemeinsam. Differenzen sind in dieser Hinsicht meist auf lokale und nationale, geschichtliche und gegenwärtige Unterschiede zurückzuführen, die in unterschiedlichem Ausmaß soziale Kontakte zwischen Gehörlosen begrenzt und behindert haben. Die alteingeführte Praxis gehörloser Menschen über Grenzen hinweg zu kooperieren und sich zu treffen wird zunehmend weltweit gepflogen, wie z. B. der Weltkongress der Gehörlosen oder die Gehörlosenolympiaden. Das Gefühl der globalen Verbundenheit wird sowohl durch anwachsende persönliche als auch virtuelle Kontakte über das Internet genährt.“ (Breivik 2005:185)

Seite 79

„Diese Situation mag lautsprachorientierte Gehörlose widerspiegeln, die es anstreben in die hörende Welt assimiliert zu werden. Bedenkt man jedoch die Existenz von sozial-politischen Organisationen wie ‚Selbsthilfe für Schwerhörige (Self Help for the Hard of Hearing - SHHH) und die AG Bell Vereinigung der Gehörlosen und Schwerhörigen, dann verwundert der Mangel an Dokumentationen.“ (Marschark et al. 2002:141f)

Seite 80

„Seit geraumer Zeit sehen sich Gehörlosengemeinschaften jedoch als kulturelle Gemeinschaften an. (...) Die Gründung der Disabled People's International (DPI) im Jahr

1981 wird in der Behindertenpolitik als Hinweis für etwas Neues gesehen. Das, 'was neue Bewegungen von anderen unterscheidet ist, dass diese wichtige Fragen aufwirft, mit der sich die globale Gemeinschaft auseinandersetzen muss, nicht nur die nationalen Staaten' (Campbell and Oliver 1996, 174). Diese Neuheit trifft auf die transnationale Behindertenbewegung zu, nicht jedoch auf die Aktivitäten der Gehörlosen. Die Gehörlosengemeinschaft war anderen Behindertengruppen immer einen Schritt voraus. Das betrifft die Organisationstradition, das kulturelle Bewusstsein und den ausgiebigen ‚Kontakt unter Gehörlosen verschiedener Nationen, wahrscheinlich seit dem ersten internationalen Kongress der Gehörlosen im Jahr 1889 in Paris (Lane, Hoffmeister, and Bahan 1996, 207).“ (Breivik 2005:200)

Seite 84

“Sowohl Integration als auch Oralismus haben ideologische Unterstützung bekommen von der neuesten technologischen und medizinischen ‚Wunder‘ der Wissenschaft. Die Annahme, dass Wissenschaft Gehörlosigkeit, die als pathologisch angesehen wird, ‚überwinden‘ kann, und dass orale Bildung funktionsfähig und wünschenswert ist, hat sich seit der Entwicklung des Cochlea Implantats verstärkt, welches beansprucht, jenen Personen das Hören zu ermöglichen, für die Hörgeräte nicht nützlich sind.“ (Branson und Miller 2002:224)

Seite 88

“Die Medizinalisierung gehörloser Menschen führt weiter zu einer Individualisierung und Verfremdung und schneidet das gehörlose Kind von einem möglichen Kontakt mit der Gehörlosengemeinschaft und vom Zugang zur Welt über Gebärdensprachen ab. Noch nie zuvor wurde die übernatürliche Wirkung der Technik so hervorgehoben, um Gehörlosigkeit zu heilen. Die neuen DarstellerInnen auf Konferenzen von GehörlosenpädagogInnen sind vergleichbar mit gehörlosen DarstellerInnen aus vorigen Jahrhunderten, wo diese zur Unterhaltung des Publikums sprachen. Nur heute beinhaltet dieses Wunder nicht nur das Sprechen, sondern auch das Hören.“ (Branson und Miller 2002:228)

Seite 90

“Wie wir gesehen haben, erwerben gehörlose Kinder gehörloser Eltern Sprache genauso wie Kinder hörender Eltern. Die Sprache die sie sprechen ist eine visuelle, welche es ihnen erlaubt sich zu sprechenden Personen zu entwickeln und ohne Behinderung zu kommunizieren. Innerhalb ihrer gehörlosen Familie führen sie ein ganz normales Leben. Personen in Berufsgruppen, die mit Gehörlosigkeit zu tun haben, berücksichtigen diese Tatsache überhaupt nicht; sie bestreiten einfach, dass es so was wie eine gehörlose Person gibt, die sich in vielem unterscheidet, was auch nicht mit lautsprachlicher Kommunikation ausgelöscht werden kann. Sie verweigern anzuerkennen, dass es eine gehörlose Population gibt und vermeiden sogar den Begriff ‚gehörlos‘: die Kinder, die sie behandeln sind *schwerhörig* oder *hörbehindert* – ganz anders als die ‚gestikulierenden‘ gehörlosen Erwachsenen, die nicht das Glück hatten von der neuesten Hörgerätetechnologie und Techniken der Sprachtherapie zu profitieren.“ (Bouvet 1990:115f, Hvh.i.O.)

Seite 91

“Wir sprechen über Integration dieser Individuen, gleichzeitig wird ihnen sogar das Recht gehörlos zu sein verweigert. Ist es daher verwunderlich, dass gehörlose Menschen an echtem Mangel an Interaktion und Kontakt leiden, in einer Gesellschaft, die sich weigert sie als die anzuerkennen, die sie sind?“ (Bouvet 1990:88)

Kapitel 6

Seite 93

“Sprachliche und kulturelle Mythen werden gehörlosen Menschen aufgebürdet. Ihr Kampf für ein Bewusstsein ist der Kampf diese Mythen zu beleuchten indem sie diese hinterfragen und ihre Welt zu formen in dem sie in ihren eigenen Worten sprechen.“ (Wilcox 2004:163)

Seite 100

“Die Aufnahme von gesprochener Sprache ist für die meisten gehörlosen Menschen extrem limitiert, was wiederum das Lernen von Englisch über den auditiven Kanal einschränkt. Für viele gehörlose Menschen hat sich diese Einschränkung negativ auf das Lesenlernen ausgewirkt, das auf dem Englischen basiert. Die vielfach zitierte Aussage, dass der durchschnittliche gehörlose Absolvent einer High School [18 Jahre] eine Lesekompetenz auf dem Niveau der 4. Klasse hat, unterstreicht die Schwierigkeiten, die ein gehörloser Mensch beim Erlernen von Englisch-Lesekompetenz haben kann (Holt, Traxler und Allen 1997). Einige Studien zeigen, dass 3% bis 5% der gehörlosen Population es schafft gleiche Lesekompetenz wie ihre hörenden KollegInnen zu erlangen (Allen 1992). Es gibt jedoch viele gehörlose Personen, die es schaffen hervorragende Lesekompetenzen in Englisch zu erwerben, sogar ohne Englisch-Lautsprachkompetenz. Viele dieser Gehörlosen sind in ASL und Englisch sehr bewandert.” (Hoffmeister 2000:143)

Seite 102

“Bis vor kurzem war die Forschung zur intellektuellen Entwicklung von gehörlosen Kindern vom Defizitmodell geprägt, welches versuchte die Auswirkungen von Gehörlosigkeit (was als einfache Sinnesschädigung gesehen wurde) anhand der Normen und Maßstäbe hörender Personen zu messen. Gehörlose Kinder wurden als sprachlich unzulänglich angesehen und als Experimentierobjekte verwendet, um Theorien über den Einfluss von Sprache auf die kognitive Entwicklung zu testen. Einige der frühen Theorien über gehörlose Kinder gingen davon aus, dass diese im allgemeinen weniger intelligent sind als gleichaltrige hörende Kinder, in ihrem Denken mehr konkret sind und weniger fähig sind abstrakte Konzepte zu verarbeiten. Die verwendeten Forschungsmethoden waren problematisch, wie z.B. die Unfähigkeit der WissenschaftlerInnen Aufgabenstellungen verständlich zu erklären oder das starke Schwergewicht auf die Lautsprachkompetenzen der Kinder. Diese methodischen Schwachpunkte waren für gehörlosen Kinder nicht von Vorteil, da Englisch nicht ihre dominante Sprache war und ihre Gebärdensprachkompetenzen nicht berücksichtigt wurden.” (Knight und Swanwick 2002:103f)

Seite 102

“Gehörlose SchülerInnen kommen nicht als passive, leere Container in die Schule und warten darauf repariert und gefüllt zu werden. Sie sind wie ihre hörenden KollegInnen aktive, kritische LernerInnen. Trotz und im Gegenteil zu der Abschätzung der Diagnostiker, führt Hörbehinderung weder zu Wissensmangel noch zu Lernunfähigkeit. Es kann, wie wir gesehen haben, zu anderem Wissen führen. Dieses kann dann gehörlose SchülerInnen dazu führen, ihr kritisches, konstruktives Denken zu benutzen, um zu einem eigenen Verständnis zu kommen als seine hörenden KollegInnen oder hörenden LehrerInnen, z.B. in Bezug auf die Englische Grammatik. Diese unterschiedliche Lernerfahrung wird sicherlich unterschiedlich bewertet. Es ist jedoch eine klar sozial, kulturell und politisch konstruierte Leistung. Es ist, wie auch Foucault (1980) es verstanden hat, eine Frage der Macht, die entscheidet wer sagen darf was als wahres Wissen gilt.” (Wilcox 2004:175)

Seite 104

“Ungeachtet der Modalitätsunterschiede werden gesprochene und gebärdende Sprachen auf praktisch idente Weise erworben. Die beobachteten Unterschiede zwischen Kindern, die eine Gebärdensprache erwerben und Kindern, die eine gesprochene Sprache erwerben sind nicht größer als die Unterschiede, die man bei hörenden Kindern beobachten kann, die unterschiedliche Lautsprachen erwerben, wie etwa Italienisch und Finnisch. Solche Ergebnisse lassen an der Kernhypothese sehr frühen Spracherwerbs zweifeln: nur die Entwicklung der Mechanismen für Produktion und Perzeption von Sprache bestimmt den Zeitverlauf und Struktur von frühem, menschlichen Spracherwerb. Diese Ergebnisse fordern auch die Hypothese heraus, dass Sprache (und Klang) für einen normalen Spracherwerb kritisch sind, wie auch die damit zusammenhängende Hypothese dass nur Lautsprache sich für die Reifungsprozesse des Gehirns und die Sprachontogenese eignet.“ (Petitto 2000:47)

Seite 104

“... alle sprachlichen Meilensteine, die bei Lautsprachen beobachtet werden können (e.g., Charron und Petitto 1987, 1991; Petitto 1984, 1985, 1987a, 1988; Petitto und Bellugi 1988 ; Petitto und Charron 1988; Petitto und Marentette 1990, 1991) – was von den wichtigen Ergebnissen anderer ForscherInnen bekräftigt wird (e.g., Bellugi und Klima 1982; Meier 1991; Newport und Meier 1985).”

“Von Geburt an bis zum Alter von 3 Jahren und darüber hinaus, zeigen sprechende und gebärdende Kinder die gleichen Spracherwerbsphasen. Dies inkludiert a) die *syllabische Lallphase* (7-10 Monate) und andere Entwicklungen des Lallens (...) b) *Ein-Wort-Phase* (11-14 Monate); c) *erste Zwei-Wort-Phase* (16-22 Monate) und die darauf folgenden grammatische und semantische Entwicklungen.” (Petitto 2000:43, Hvh.i.O.)

Seite 120

“Die Ziele der Pflichtschule gelten auch in Schulen für SchülerInnen mit einer Hörbehinderungen, Sehbehinderungen und physischen Behinderungen. An Stelle Pflichtschulziele der Fächer Englisch und Schwedisch gibt es besondere Ziele die auf gehörlose oder hörbehinderte SchülerInnen zutreffen. Spezialschulen für hörbehinderte SchülerInnen sind dafür verantwortlich sicher zu gehen, dass alle gehörlosen oder hörbehinderte SchülerInnen bei Beendigung der Schule:

- bilingual sind, d.h. Lesekompetenzen in Gebärdensprache und Schwedisch haben, wie auch die Fähigkeit sich in Gebärdensprache und in geschriebener Form ausdrücken zu können,
- in geschriebenem Englisch kommunizieren können.“ (Lpo 94:11)

Seite 120

“In Wirklichkeit passiert das selten. Zum Beispiel können Kinder in Settings, die auf gesprochene Sprache fokussieren, gesprochene Sprache in der Schulklasse als auch mit ihren Familien verwenden. Aber sie kommunizieren oft in Gebärdensprache mit ihren FreundInnen, unabhängig davon ob Eltern und LehrerInnen dies bewusst ist oder nicht. Ähnlich geht es gehörlosen Kindern in Settings, die auf Gebärdensprache fokussieren: Sie sind fast immer gebärdeter und gesprochener Kommunikation ausgesetzt, auf Grund der Tatsache, dass sie in einer hörenden Gesellschaft leben. Dieser Austausch spielt eine wichtige Rolle für Sprachmodelle, die diesen gehörlosen Kindern zugänglich sind und die sie benutzen, und für ihren Zugang zu Lernsituationen.” (Marschark et al. 2002:138)

Seite 125

“Eine Vielzahl an WissenschaftlerInnen haben den Fortschritt von Kindern mit Cochlea Implantaten vor und nach einem bestimmten Alter verglichen. Vorteile haben sich bezüglich der Sprachperzeption bei Kindern ergeben, die vor dem Alter von 6 Jahren (Papsin, Gysin, Picton, Nedgelski, und Harrison, 2000), 5 Jahren (Barco, Franz und Jackson, 2002) und 3 Jahren (Miyamoto, Kirk, Svirsky und Sehgal, 1999) implantiert wurden. Kileny, Zwolen, and Ashbaugh (2001) fanden heraus, dass Kinder, die zwischen 2 und 4 Jahren implantiert wurden besser bei offenen Sprachperzeptionstests abgeschnitten haben als Kinder, die zwischen 5 und 6 bzw. 7 und 15 Jahren implantiert wurden. Die zwei jüngeren Gruppen unterschieden sich jedoch nicht signifikant bei geschlossenen Wahrnehmungstests. Papsin et al. berichteten, dass Kinder, die vor dem Alter von 6 implantiert wurden die Lücke zwischen Lebensalter und zu erwartender Wahrnehmungsfertigkeit bis zu 4 Jahre nach der Implantation weiterhin schließen konnten ohne Hinweise auf ein Plateau der Fähigkeiten.” (Spencer und Marschark 2003:437f)

Seite 126

“Basierend auf 229 Publikationen zum Thema Cochlea Implantate kam der schottische Erzieher George Montgomery 1991 zum Schluss, dass die Behauptungen der VerfechterInnen der Cochlea Implantate bestenfalls zweifelhaft sind und dass der Effekt von Cochlea Implantaten eingeschränkt ist und mit regulären Hörgeräten meist auch dieselben

Resultate erzielt hätten werden können. Er verweist auch auf den intensiven Unterricht, die implantierte Kinder erhalten im Vergleich zu ‚gewöhnlichen‘ gehörlosen Kindern (Montgomery 1991). Einen Überblick der Diskussionen über Cochlea Implantate in den USA von Agnes Tellings kam zu demselben Schluss (Telling 1996).“ (Branson und Miller 2002:225)

Seite 126

“(...) wir fanden drei Faktoren, die signifikant mit der Lesekompetenz korrelierten: gehörlose Eltern, Alter bei Diagnose der Hörbehinderung und Beschuldungsdauer des Kindes. Ein Faktor korrelierte negativ mit der Lesekompetenz: zusätzliche Behinderungen. Der Bedarf an Variablen, die soziale Eigenschaften messen, hat sich durch unsere Entdeckung erübrigt, dass es eine Korrelation zwischen dem Entdecken der Gehörlosigkeit und der Leseleistung gab. Je länger die Eltern auf eine endgültige Bestätigung der Gehörlosigkeit warteten, desto größer war der negative Einfluss auf die Leseleistung. Diese Variablen zusammen betrachtet deuten auf einen starken Einfluss von frühsprachlichen Erfahrungen und Schulerfahrung auf Leseleistung gehörloser Kinder.“ (Padden und Ramsey 2000:171)

Seite 126

“In unserer industrialisierten Informationsgesellschaft basiert das Bildungswesen auf der Annahme, dass Kinder mit muttersprachlichen Kenntnissen ihrer Erstsprache eingeschult werden (d.h. ‚gerüstet zum Lernen‘).“ (Ramsey 2004:52f)

Seite 128

“Eltern haben gesetzlich und moralisch das Recht über die Art der Schulbildung ihrer Kinder zu entscheiden. Leider werden diese Entscheidungen häufig getroffen, ohne dass sie freien Zugang zu den entsprechenden Informationen haben. Eltern und Kinder scheinen häufig auf Grund von praktischen Aspekten und politischer Zweckmäßigkeit in Schulformen gedrängt zu werden, nicht auf Grund von den individuellen und familiären Bedürfnissen.“ (Marschark et al. 2002:229)

Seite 130

“Diese Studie brachte drei Hauptergebnisse: (a) ASL-Kompetenz steht in deutlichem Zusammenhang mit Lese- und Schreibkompetenzen des Englischen; (b) Kinder gehörloser Mütter schneiden in ASL und Englisch besser ab als Kinder hörender Mütter; und (c) bezüglich der ASL-Kompetenz auf den zwei höheren Stufen schnitten SchülerInnen mit gehörlosen Müttern bei Lese- und Schreibkompetenz in Englisch nicht besser ab als SchülerInnen mit hörenden Müttern.“ (Strong und Prinz 2000:137)

Seite 136

“Im Gegensatz dazu zeigte eine Studie von Tomblin, L. Spencer, Flock, Tyler, and Gantz (1999) mit 29 Cochlea implantierten Kindern, die in ‚Totaler Kommunikation‘ unterrichtet werden, dass dies nicht unbedingt auf Kinder mit Cochlea Implantaten zutrifft. Die Kinder in dieser Studie haben beim Rhode Island Test zur Sprachstruktur (Test zur Rezeption der englischen Grammatik) weitaus besser abgeschnitten als die normierende gehörlose Kontrollgruppe. Kinder mit Cochlea Implantaten haben auch bei der Sprachproduktion (z.B. Nominal- und Verbphrasen, Frageformen, Negation, Satzstruktur) und beim Nacherzählen von Geschichten besser abgeschnitten als eine vergleichbare Gruppe gehörloser Kinder (ohne Implantaten). Jedoch viel wichtiger ist, dass Kinder mit Cochlea Implantaten im Vergleich zu Gehörlosen mit Hörgeräten, ihre gesprochene Sprache weniger mit einzelnen Gebärden begleiteten. D.h. diese Kinder haben ihre Lautsprachkompetenzen erweitert, obwohl sie die Möglichkeit hatten, auf Gebärden zurückgreifen zu können.“ (Spencer und Marschark 2003:439)

Seite 136

“Das Problem ist, dass das Rehabilitationsprogramm für Kinder mit Cochlea Implantaten sich eigentlich auf die Entwicklung von Lautsprache konzentrieren soll. **Diese sollte jedoch nicht**

anstatt dem Erwerb von Gebärdensprachkompetenzen passieren, sondern dies ergänzen. Gegenwärtig haben neue Forschungsfelder gezeigt, dass Kinder mit Cochlea Implantaten, die Gebärdensprache verwenden, auch gute Englischkompetenzen erwerben und dies manchmal sogar besser, als Kinder, die nur mit Lautsprache aufwachsen. Dies würde viele bekannten Faktoren der Bilingualität widerspiegeln; d.h. das Erlernen einer Zweitsprache wird durch einen gefestigten Erstspracherwerb gesteigert." (Knight und Swanwick 2002:120 Hvh. von uns)

Seite 148

"In Studien über wahrnehmbare Eigenschaften guter LehrerInnen haben gehörlose Jugendliche die selben Eigenschaften als wertvoll angegeben wie hörende SchülerInnen, nämlich v.a. Fachwissen. Es ist jedoch nicht überraschend, dass diese Studien auch zeigen, dass sich gehörlose LernerInnen auch einige besondere Eigenschaften an LehrerInnen wünschen. Das ist zum einem die Fähigkeit deutlich zu kommunizieren (im Falle von GebärdensprachbenutzerInnen betrifft das Gebärdensprache); zum anderen die Kompetenzen gehörlose Menschen, Gehörlosigkeit und die Auswirkungen auf das Lernen zu verstehen." (Marschark et al. 2002:213)

Seite 153

„Die Möglichkeit Teil der Gehörlosengemeinschaft zu sein, die unter anderem die Verwendung der Gebärdensprache ausmacht, führt zu einem Gefühl der positiven Identität. Es ist nicht nur das Gefühl, dass durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache entsteht, sondern auch, die gemeinsamen und geteilten Erfahrungen auf der ganzen Welt, die eine Gehörlosenidentität entstehen lassen. Es wurde umfassend dokumentiert, dass für gehörlose Kinder und Erwachsene, die keine ausgeprägten Gebärdensprachkompetenzen haben, die Entwicklung einer gefestigten Identität schwierig ist.“ (Knight und Swanwick 2002:29)

Seite 154

"Aber wann auch immer Technologie involviert ist, der Kernpunkt ist immer der Zugang zu Sprache und die Auswirkung der Pädagogik und Technologien auf die Entwicklung von sprachlichen Kompetenzen. Die Unterstützung des Implantats basiert auf der Annahme, dass wenig zu hören besser ist als gar nichts zu hören. Diese Annahme wiederum geht von einer Reihe von weiteren Annahmen aus, nämlich, dass Hören und Sprechen die einzige natürliche Kommunikationsform darstellt und daher Oralismus die einzige funktionsfähige Form der Kommunikation in der Gesellschaft ist und alle Angehörigen der Gesellschaft sich dieser Form der Kommunikation anpassen sollen und müssen." (Branson und Miller 2002:227)

Seite 154

"Es ist ein allgemein akzeptierte Auffassung, dass SprecherInnen der Mehrheitsprache in einer Gesellschaft auch die Macht innerhalb dieser Gesellschaft inne haben. In den meisten Gesellschaften haben SprecherInnen der Mehrheitsprache hohe Positionen in Politik, Kunst und anderen Berufen inne. Es ist das Ziel von bilingualer Bildung mit Gebärdensprachen, sicher zu gehen, dass gehörlose Menschen Kompetenzen in Laut- und Gebärdensprache erlangen und dadurch die Chancengleichheit bekommen an der Gesellschaft, in der sie leben, vollständig teilzunehmen." (Knight und Swanwick 2002:29)

Kapitel 7

Seite 163

"Die Entwicklung von gebärdensprachebegleitende Formen des Englischen verstärkte die Kontrolle über gehörlose Menschen durch sprachlichen und kulturelle Deprivation. Die ‚symbolische Gewalt‘ von gebärdetem Englisch, und gewiss aller gebärdensprachebegleitenden Formen einer dominanten Sprache, basiert auf zwei bekannten Annahmen: Erstens, die angenommene Überlegenheit des Englischen als die Sprache mit der Wissen vermittelt werden kann. Und zweitens die Annahme, dass es für gehörlose Menschen erforderlich ist durch die

Verwendung der Mehrheitssprache so weit wie möglich in die hörende Welt assimiliert zu werden. Die Entwicklung von gebärdetem Englisch wertet natürliche Gebärdensprachen nicht nur ab, sondern strebt auch an, gehörlose Menschen als defizitäre Akteure an die Mehrheitsgesellschaft und Mehrheitssprache zu assimilieren. Dieser Prozess spiegelt das wieder, was Bourdieu beschrieb als er schrieb, dass das Bildungssystem ‚die Tatsache, dass es diese Funktion erfüllt, durch eine angeblich neutrale Einstellung‘ (Bourdieu 1977a:488) kaschiert, nämlich die Übertragung von Macht und Privilegien.“ (Branson und Miller 2002:214)

Seite 163

“Ein Hauch von bedrohlicher symbolischer Gewalt durchdringt immer noch die Beziehung zwischen hörenden und gehörlosen Menschen, da sogar LehrerInnen, die das Bedürfnis für gebärdensprachlichen Unterricht erkennen, trotzdem diskutieren in welchem Ausmaß Gebärdensprachen verwendet werden soll und welche Form von Gebärdensystem angebracht ist. Lautsprachbegleitende Gebärden werden häufig immer noch von JunglehrerInnen gelernt und Unterrichtsformen, die sich häufig ‚bilingual‘ nennen, bestehen aus einer willkürlichen Mischung aus Englisch, BSL, lautsprachbegleitendem Englisch und lautsprachunterstützendem Englisch.“ (Branson und Miller 2002:222f)

Kapitel 8

Seite 179

“Unser Zugang zu gehörlosen Kindern zielt darauf ab ‚über unsere Vorannahmen hinaus zu gehen‘ in dem wir ihnen zuhören. Nur sie können uns helfen zu verstehen, was es bedeutet nicht zu hören. Die wichtigste Erkenntnis zu der wir kommen müssen ist, dass nicht-hören und nicht-sprechen in keiner Weise zusammenhängen: gehörlose Menschen haben eine visuelle Sprache mit der sie sich zu vollständig sprechenden Menschen entfalten können. Wenn hörende Eltern dies herausfinden, sind sie sehr erleichtert. ‚Gehörlosigkeit‘ bedeutet nicht mehr ‚stumm‘ zu sein, es bedeutet sogar das Gegenteil. Im Weiteren haben sie die Möglichkeit, die Behinderung ihres Kindes anzunehmen und ihr Kind nicht mehr nur im Sinne der lautsprachlichen Defizite wahrzunehmen. Tatsächlich entdecken sie, dass ihr Kind sich wunderbar mittels des visuellen Kanals ausdrücken kann. Eltern können sich dann mit ihrem Kind identifizieren und sehen es nicht mehr als absonderlich– als stummes Kind, unfähig zu verstehen und sich verständlich zu machen. Sie wissen, dass es ihrem Kind mit einer visuellen Sprache möglich ist, sich auszudrücken und ohne Barrieren zu kommunizieren, so wie sie es tun.“ (Bouvet 1990:116)

Seite 182

“Die meisten Erwachsenen erinnern sich an die große Aufmerksamkeit, die während der High School Jahre dem äußeren Erscheinungsbild galt. Dies bedeutet für gehörlose und schwerhörige Jugendliche eine besondere Last, da sie sich mit Hörgeräten, Cochlea Implantaten und technischen Unterstützungen, wie zum Beispiel der anröchigen FM-Anlagen herumstreiten müssen. Im allgemeinen berichteten die TeilnehmerInnen, dass sie sich entweder weigerten, ihre Hörgeräte zu tragen oder sie versteckten hinter ihren langen Haaren versteckten und besonders ihre FM-Anlagen verachteten. Sie drückten ihren Ärger darüber aus, dass die Anlage, neben dem unerwünschten Aufmerksamkeitserregen in ihren Augen nur limitierte Wirksamkeit hatte, Sie gab ihnen die Möglichkeit, zu hören was die LehrerInnen sagten, nicht jedoch was ihre MitschülerInnen sagten.“ (Oliva 2004:83)

Seite 182

“Disclosure bezieht sich auf die Praxis gehörloser und schwerhöriger Menschen, ihre Mitmenschen über ihre Hörbehinderung zu informieren. Es ist ein Begriff der in Verbindung mit der Schnittstelle zur Welt verwendet wird und wird generell von denen benutzt, die einen Großteil ihres Lebens als Solitäre [Einzelintegrierte] verbracht haben (in der Arbeitswelt oder im sozialen Umfeld) oder in Gruppen, die dies befürworten. Wahrhaftig, ein Kind, dass einzelintegriert beschult wird muss lernen was, wie und wann es sich mitteilt. Wenn ein Kind einem anderen Kind oder sogar Erwachsenen sagt, ‚Ich bin gehörlos‘ oder ‚Ich bin

schwerhörig', ändert das oft nichts an der Art des Umgangs. Wenn das Kind aber sagt ‚Ich bin gehörlos, lass uns über E-Mail kommunizieren‘ oder ‚Ich bin schwerhörig; wenn wir weiter weg von der Menschengruppe gehen, kann ich dich besser hören‘, kann dies etwas zu Gunsten des gehörlosen oder schwerhörigen Kindes bewirken.“ (Oliva 2004:57)

Seite 186

“Diese Anerkennung erlaubt Kindern über ihre auditive Behinderung hinaus zu kommen und wieder der ganze Stolz und die Freude ihrer Eltern zu werden. Es erlaubt Eltern wieder Eltern zu werden, die eine gesunde Kommunikation mit ihrem Kind genießen.“ (Bouvet 1990:116)

Seite 187

“Unabhängig davon ob ErzieherInnen und Eltern Gehörlosigkeit als kulturelles Phänomen akzeptieren: Gehörlosigkeit als Behinderung zu sehen läuft meist darauf hinaus, gehörlose Kinder zu stigmatisieren und marginalisieren. Die Botschaft, die wir gehörlosen Kindern, ihren hörenden KollegInnen und ihren Türhütern mitgeben müssen, sollte lauten, dass es in Ordnung ist anders zu sein.“ (Marschark et al. 2002:221)

Seite 190

“Weniger aufmerksame Menschen können den Eindruck bekommen, dass **Gebärdensprache** primitiv, rudimentär und eine einfache Bildersprache ist, Lautsprachen hingegen als natürliche Sprachen für alle, auch gehörlose Menschen, sehen. Ein zentrales Ziel der Gehörlosenpädagogik geht von dieser Sichtweise aus, nämlich die Beherrschung der gesprochenen und letztendlich geschriebenen Sprache. Eine solche Pädagogik und der damit verbundene Druck innerhalb der Gemeinschaft zielt darauf ab gehörlose Menschen in die hörende Welt zu integrieren oder **assimilieren**. Es wird nicht als gesund oder wünschenswert gesehen, dass gehörlose Menschen sich in eigenen Gemeinschaften zusammenschließen, zueinander gestikulieren, gebärden, sprechen und eine eigene Gehörlosenkultur haben. Daher sehen sich PädagogInnen, ExpertInnen und PolitikerInnen als Helfer, die den Gehörlosen beistehen ihre ‚Behinderung‘ zu überwinden und in der hörenden Welt zu leben.“ (Baker 2006:372, Hvh.i.O.)

Seite 191

“Die Einteilung zwischen ‚schwerhörig oder an Taubheit grenzend schwerhörig‘ (gehörlos) und ‚schwerhörig‘ oder ‚hörend‘ ist historisch und situationsbedingt unbeständig. Jede Einzelperson wird mittels Hörtests an Hand dieser Einteilung kategorisiert. Durch dieses Verfahren wird die Population in zwei Lager geteilt: jene, die sonderpädagogische Förderung und Beihilfen brauchen und jene, die als fast hörend gelten und in dieser Hinsicht auch als Hörende durchgehen. Diejenigen, die von dieser Normalisierung nicht profitieren werden als ‚orale Misserfolge‘ dargestellt und es wird ihnen erlaubt ‚Spezial‘einrichtungen zu besuchen, wie etwa Gehörlosenschulen. Die Größe der Gehörlosenpopulation variiert, je nach dem wie der Erfolg des Normalisierungsdrucks wahrgenommen wird. Der Phonozentrismus einer solchen Einstellung liegt auf der Hand.“ (Breivik 2005:188f)

Seite 192

“Der Prozess kulturell gehörlos zu werden ist daher ein Identitätsfindungsprozess, der Doppeldeutigkeit, Wachsamkeit und Reflexivität beinhaltet. Auch deshalb, weil vom phonozentrische geprägten Machtsystem fortwährend ein Normierungsdruck auf gehörlose Menschen ausgeübt wird. Gehörlosenidentitäten werden daher von außen und innen umstritten und variieren auch stark auf Grund der unterschiedlichen individuellen Lebenswege und der Familienangehörigen.“ (Breivik 2005:13)

Seite 193

“Die Gehörlosenbewegung ist eine starke und zugleich zerbrechliche Bewegung. Der starke Normierungsdruck von außen macht es umso notwendiger, sich aktiv kulturell zu betätigen.

Dies ist eine erneuernde Tätigkeit, die selbst-reflexiv und wachsam sein muss.“ (Breivik 2005:201)

Seite 193

“(…) seit der Aufklärung hatte Bildungspolitik den größten Einfluss auf Gebärdensprachenpolitik. Die Entwicklung nationaler Gebärdensprachen und die diesbezügliche Geschichte der Sprachenpolitiken ist daher ein integraler Bestandteil der Geschichte der westlichen Gehörlosenpädagogik.“ (Branson und Miller 1997:91)

Kapitel 9

Seite 195

„Es gibt allerdings die Auffassung, dass Gehörlosenbildung eigentlich die Bildung von ‚Behinderten‘ ist. Die Quelle der Behinderung liegt allerdings nicht in den gehörlosen SchülerInnen. Es ist nicht das Resultat ihrer Gehörlosigkeit. Gehörlose SchülerInnen werden durch ihre Interaktionen und Kämpfe mit dem Bildungssystem als behindert abgetan.“ (Wilcox 2004:163)

Seite 201

“Die Monopolisierung der Zeit, inadäquate Ressourcen und der Mangel an qualifizierten LehrerInnen führen gemeinsam dazu, dass einige Schulen keinen naturwissenschaftlichen Unterricht oder andere Sachfächer anbieten. Zum Beispiel ergab eine Studie, dass 21% der untersuchten Schulen in der Grundschule keine naturwissenschaftlichen Fächer für gehörlose Kinder anbieten (Sunal und Burch 1982). Ein solches Denken begreift nicht, dass Sachunterricht für das Erlernen einer Sprache motivierend sein kann.“ (Marschark et al. 2002:206f)

Seite 205

“In diesem Jahrhundert bis zu den 1970er Jahren war diese Haltung vorherrschend in der Gehörlosenpädagogik in Nordamerika und Europa. Eine solche Haltung basierte auf der Annahme, dass:

- gehörlose Kinder sich in die Mehrheitsgesellschaft integrieren sollen;
- Inhalte des Lehrplans nicht mittels Gebärdensprache gelehrt werden konnten, sondern Kenntnisse der Mehrheitssprache voraussetzten;
- Gebärdensprache für eine vollständige intellektuelle Entwicklung nicht geeignet war;
- Gebärdensprache nur ein vorübergehende Krücke für diejenigen war, für die Lautsprache unerlässlich war;
- schulische Leistungen nach Sprachgewandtheit und Lese- und Schreibkompetenzen in der Mehrheitssprache (z.B. Englisch) verlangen.“ (Baker 2006:376)

Seite 205

“Was ich durch das ganze Buch hindurch behaupte ist, dass Genozid auch dann effektiv ist, wenn einem Kind psychologisch und strukturell das Sprechen (und sprechen wollen) seiner eigenen Sprache verhindert wird und es psychologisch zu eine andere Gruppe hingeführt wird und dazu angehalten wird, die Identität der dominanten Gruppe zu übernehmen, anstatt zusätzlich zu seiner eigenen.“ (Skutnabb-Kangas 2000:xxxiii)

Seite 210

“Qualitativ ausgedrückt spielt es im sozialen Leben der meisten gehörlosen Menschen eine zentrale Rolle, Gehörlosigkeit durch gebärdete Kommunikation auszudrücken. Die Teilnahme an transnationalen Zusammenkünften und überregionalen Gehörlosenvereinen wird daher oft als ‚Auffüllen von Erfahrungen‘ und ‚zu Hause sein‘ angesehen.“ (Breivik 2005:203f)

Seite 211

„Die Möglichkeit Teil der Gehörlosengemeinschaft zu sein, die unter anderem die Verwendung der Gebärdensprache ausmacht, führt zu einem Gefühl der positiven Identität.

Es ist nicht nur das Gefühl, dass durch die Verwendung einer gemeinsamen Sprache entsteht, sondern auch, die gemeinsamen und geteilten Erfahrungen auf der ganzen Welt, die eine Gehörlosenidentität entstehen lassen. Es wurde zahlreich dokumentiert, dass für gehörlose Kinder und Erwachsene, die keine ausgeprägten Gebärdensprachkompetenzen haben, die Entwicklung einer gefestigten Identität schwierig ist.“ (Knight und Swanwick 2002:29)

Seite 215

“Gehörlose und schwerhörige Menschen stehen heute vielen Problemen gegenüber, denen schon ihre VorgängerInnen in vergangenen Jahrhunderten gegenüber standen. In den letzten Jahren haben einige angedeutet, dass diese Probleme nicht ein Resultat der Hörbehinderung an sich sind, sondern auf Grund der Entscheidungen von PädagogInnen und PolitikerInnen, wie man mit gehörlosen und schwerhörigen Kindern umgehen sollte, entstehen. Die Ansichten (kulturell) gehörloser Erwachsener, die einmal diese Kinder waren, haben nur selten die Allgemeinheit erreicht. Und daher glauben viele einzelintegrierte Kinder sogar heute noch, dass sie die ersten und einzigen mit diesen Problemen sind.“ (Oliva 2004:3)

Seite 224

“Es gibt Bedarf an einer größeren Anzahl von Sprachvorbildern in den Klassenzimmern, die bilinguale Bewandertheit vorzeigen. Auch hörende Personen in den Klassen müssen bilinguale Bewandertheit zeigen, denn nur eine höhere Erwartungshaltung gegenüber Gebärdensprachkompetenz kann den Zugang zu Informationen in Unterricht und die Sprachkompetenzen von Kindern mit Hörbehinderungen erhöhen.“ (Marschark et al. 2002:228)

Seite 226

“Da Lehren und Lernen über das Medium der Sprache und durch Aktivitäten, die sich kultur- und schulspezifisch entwickelt haben, passiert, spielen kulturelle Lösungsansätze gehörloser Menschen eine Rolle im Bildungswesen. Hörende LehrerInnen und Eltern müssen keine Fremden in der Gehörlosenkultur sein. Die Muster der sprachlichen Sozialisation, Sprachverwendung und Unterrichtsdiskurse gehörloser Menschen sind wichtige Bereiche, wo man nach Wegen suchen kann, um mit gehörlosen SchülerInnen in Kontakt zu kommen und diese beim Lernen zu unterstützen. Viele dieser Muster beruhen auf Kenntnis der ASL. Aber gute Unterrichtspraktiken, die gehörlose Kinder erreichen und ihren Sprachbedürfnissen dienen, können von hörenden ASL-BenutzerInnen adoptiert werden (see Ramsey und Padden 1998; Humphries und MacDougall 2000).“ (Ramsey 2004:56f)

Seite 228

“Aber wie können wir ein Kind - irgendein Kind - verstehen, wenn wir uns nicht vorstellen können wer er oder sie in Zukunft einmal sein wird? Gehörlose Erwachsene zu kennen scheint ein zentraler Punkt zu sein, um gehörlose Kinder als das was sie sind besser zu verstehen. Gehörlose Erwachsene ignorieren bedeutet gehörlose Kinder zu ignorieren.“ (Bouvet 1990:88)

Seite 231

“Fachleute haben die Trennung von gehörlosen Kindern und gehörlosen Erwachsenen jahrzehntelang betrieben. Die gehörlosen Erwachsenen, die Fachleute heute als ‚die Gehörlosen von gestern‘ abtun, sind genau die Kinder, die noch vor kurzem bei ihnen waren. Wie auch andere hörende Menschen, versuchen Fachleute Gehörlosigkeit vollkommen zu negieren und vor einer Realität zu fliehen, die sie als zu beunruhigend empfinden, da sie eventuell von ihnen verlangt ihre eigene Art der Kommunikation und des Sprechens erneut zu überprüfen. Demzufolge erhalten Eltern keine Unterstützung, um die Behinderung ihres Kindes zu akzeptieren. Stattdessen werden sie zu einem Bildungsweg geführt, der sich langfristig als desaströs herausstellt, in dem er ihr gehörloses Kind komplett negiert, dessen Unterschiedlichkeit und wirkliche Identität nicht erkannt wird.“ (Bouvet 1990:115f)

Seite 232

“Gehörlose Menschen zu respektieren bedeutet ihre Ansichten und Erfahrungen wertzuschätzen und infolgedessen ihnen zu vertrauen ihre eigene Gemeinschaft zu führen. Und wenn gehörlosen Menschen anvertraut wird ein Umfeld zu erschaffen, in dem andere gehörlose Menschen die Möglichkeit haben ihre Fähigkeiten zu maximieren und ihre Gehörlosenidentität zu akzeptieren, wird das Selbstbild, dass sie entwickeln, viel gesünder sein. Menschen mit einem gesunden Selbstbild werden sich eher mit anderen Menschen in Beziehung setzen. Folglich sind gehörlose Menschen, die in einem positiven Umfeld aufgezogen werden, in der ihre Gehörlosenidentität wertgeschätzt wird, eher KandidatInnen, die am öffentlichen Leben vollständig und gleich berechtigt teilnehmen.“ (Jankowski 1997:172)

Seite 234

“Alle gehörlosen Kinder ist es demnach dafür bestimmt bilingual und bikulturell zu werden. Sie werden *bikulturell* in dem sie zu zwei verschiedenen Gemeinschaften - der gehörlosen und der hörenden – gehören, die jeweils ihre eigene Kultur haben, d.h. ihren eigene Art Dinge zu sehen und ihre eigenen Werte, nach denen sie leben.“ (Bouvet 1990:133 Hvh.i. O.)

Seite 234

“Was hat Kultur mit der Bildung von gehörlosen oder schwerhörigen SchülerInnen zu tun? Beobachten Sie ausgebildete gehörlose LehrerInnen, die einem gehörlosen Kind oder Erwachsenen englische Redewendungen lehrt. Fragen Sie gehörlose Erwachsene über ihre/n LieblingslehrerIn und Sie werden von mindestens einem/r gehörlosen LehrerIn hören, der/die etwas über Englisch klar erklärte, der/die Strategien zum Leseverständnis unterrichtete, oder der/die erklärte wie man eine Bibliothek benutzt. Im Gegensatz zu den irrationalen Gerüchten will die Gehörlosenkultur gehörlose Kinder nicht in eine Falle locken – sondern ihnen Strategien anbieten, damit sie von vorhandenen Innovationen lernen, diese verwenden und verbessern können, um ihren Lebensunterhalt zu verdienen. Halten Sie Ausschau nach gehörlosen Ideen über Lern- und Entwicklungsprobleme, zu Sprachstrukturen, Diskursmustern, Unterrichtsstrategien, den Werten des Englischen, der hörenden Menschen und der allgemeinen Kultur. Genau dort finden Sie die Rolle der Gehörlosenkultur im Bildungswesen.“ (Ramsey 2004:57)

Seite 235

“Ohne über eine der beiden Kulturen wertend zu urteilen, müssen wir nichtsdestotrotz ihre Existenz als zwei verschiedene soziologische Realitäten anerkennen. Einer der auffallenden Unterschiede zwischen den zwei Gemeinschaften ist ihr jeweiliger Modus der sprachlichen Kommunikation. Für gehörlose Kinder bedeutet bikulturell zu sein *bilingual* zu sein. Sie müssen die Fähigkeit haben je nach der Situation, in der sie sich gerade befinden, unterschiedliche Sprachen zu verwenden.“ (Bouvet 1990:133f, Hvh.i. O.)

Seite 240

“Studien haben gezeigt, dass Kinder, die Zugang zu einer Sprache haben im Alter von 4 bis 5 Jahren die grundlegenden grammatischen Strukturen erworben haben (Bloom 1991; Pinker 1994; Radford 1997). Es ist auch bekannt, dass verzögerter Erstspracherwerb schwerwiegende Folgen hat (Snow 1987; Mayberry 1993; Newport 1990; Johnson und Newport 1991) und dass sowohl Quantität und Qualität der frühen Spracherfahrung für die Sprachentwicklung entscheidend sind. Die Korrelation zwischen Spracherfahrung und Sprachentwicklung liefern wichtige klinische Daten und sprechen theoretisch Fragestellungen bezüglich der Beschaffenheit des Spracherwerbs an.“ (Engen und Engen 2004:92f)

Kapitel 10

Seite 261

„Akademischer Anspruch der High School Fächer ist unter hörenden SchülerInnen ein besserer Indikator für einen Universitätsabschlusses als die Noten bei Eingangsprüfungen, Notendurchschnitt des Abschlusszeugnis der Schule oder Klassenranglisten (Adelmann 1999). das selbe scheint auch auf gehörlose SchülerInnen zuzutreffen.“ (Marschark et al. 2002:147)

Seite 264

„Einige argumentieren, dass es das Netzwerk der Gehörloseninternate ist, das es der Gehörlosenkultur ermöglicht hat zu überleben und von Generation zu Generation weitergegeben zu werden. Innerhalb dieser Schulen haben viele gehörlose Menschen ihre Gebärdensprachkompetenz erworben und auch oft lebenslange Freundschaften geschlossen. Es wird gesagt, dass dieses Umfeld auch jungen Menschen ermöglicht ein starkes Gefühl für Gehörlosenidentität zu entwickeln und einen Glauben an sich selbst, welches sie dafür rüstet, sich in der hörenden und gehörlosen Gemeinschaft effektiv zu behaupten. Die starke Bewegung zur Inklusion gehörloser Kinder in Integrationsklassen wird daher von einigen als Bedrohung der Gebärdensprache, Gehörlosenkultur, Wissen über die Traditionen Gehörloser und persönliche Gehörlosenidentität gesehen.“ (Knight und Swanwick 2002:15)

Seite 265

„Forschung bis in die 1980er Jahren deutete darauf hin wie kontraproduktiv und isolierend Integration gehörloser Kinder sein kann. 'Es war offensichtlich, in einer normalen Klasse zu sitzen das Gegenteil von Integration sein kann, während eine getrennte Bildungseinrichtung schon immer darauf abzielte, letzten Endes volle Beteiligung in der hörenden Welt zu ermöglichen' (McLoughlin 1987:85). Die integrativen Schulformen waren assimilatorisch ausgerichtet und erwarteten von den einzelnen gehörlosen Kindern sich sprachlich und sogar in sensorischer Hinsicht an das Umfeld der Integrationsschule anzupassen. Integration gehörloser SchülerInnen hat häufig nicht zu Assimilation, sondern zu Isolation geführt. Studien von Gregory und Bishop (1998) deckten auf, dass IntegrationslehrerInnen nicht wissen, wie sie mit gehörlosen SchülerInnen umgehen sollen, und dass LehrerInnen und hörende SchülerInnen dazu tendierten gehörlose SchülerInnen nicht als Teil der ‚normalen‘ Klasse oder als ‚normales‘ Mitglied der SchülerInnenschaft zu sehen. Viele LehrerInnen empfinden, dass der nationale Lehrplan, der ihnen durch die Bildungsreform 1989 auferlegt wurde, diese Probleme verschlimmert und ihn nicht für alle SchülerInnen geöffnet hat.“ (Branson und Miller 2002:218f)

Seite 265

“Diese Annahme macht intuitiv Sinn, wir haben jedoch keine Forschungsergebnisse gefunden, die dies beweisen würden. Im Gegenteil, zahlreiche Studien deuten darauf hin, dass Kinder in Integrationssettings eher Schwierigkeiten haben mit der eigenen Identität, der emotionalen Sicherheit und dem Schließen von Freundschaften (Kluwin und Stinson 1993; Stinson und Lang 1994; cf. Furstenburg und Doyal 1994).“ (Marschark et al. 2002:138)

Seite 265

„Was SchülerInnen über Barrieren bezüglich Inklusion sagen

Die SchülerInnen identifizierten die folgenden Punkte als Hürden zur Inklusion:

- wenig Kommunikation
- Fehlen von Bewusstsein über Gehörlosigkeit
- mangelnde/mangelhafte Verwendung von Ausstattung seitens der LehrerInnen
- fehlende oder mangelnde Unterstützung
- Lärm
- LehrerInnen erkennen unsere Probleme nicht an
- von KollegInnen sozial ausgeschlossen werden.“ (RNID 2002:70)

Seite 266

“Eltern und ÄrztInnen mögen hoffen, dass Kinder mit Cochlea Implantaten nicht mehr länger gehörlos seien und sie daher nicht mehr das Bedürfnis haben mit anderen gehörlosen Kindern zu interagieren und noch weniger, Gebärdensprache zu verwenden. Die derzeitige Forschung hat gezeigt, dass implantierte Kinder, die ihr Implantat auch verwenden, eher als schwerhörig einzustufen sind. (...) Während meiner Volksschulzeit hatte ich einen Hörverlust von 50 dB, was nach allgemeinen Standard als mittelgradig schwerhörig gilt. Zusätzlich war ich eine ausgezeichnete Lippenleserin. Trotzdem war dieser Hörverlust stark genug, um als Barriere zwischen mir und der Mehrheit meiner KlassenkollegInnen zu stehen.” (Oliva 2004:175)

Seite 267

“(…) all die Jahre in denen auf Kosten der Schulbildung hauptsächlich auf das Erlernen von Sprechfähigkeit fokussiert wurde; mit der Englischen Sprache zu kämpfen, nur weil sie nicht visuell unterrichtet wird oder in einer Sprache die visuell orientiert ist; das Selbstwertgefühl entwerten, nur weil sie nicht lernten, auf das eigene kulturelle Erbe stolz zu sein.” (Jankowski 1997:8f)

Seite 267

“These assumptions fly in the face of research findings that consistently demonstrate, as indicated above, that, for those whose first language is a minority language, developing linguistic competence in the dominant language demands a bilingual environment (see Luetke-Stahlmann 1986; Cummins 1984). In the case of deaf people, for whom access to the dominant language can never be as complete as for other students who use a minority language, the inappropriateness of mainstreaming is particularly marked.” (Branson und Miller 2002:219)

“Diese Annahmen stehen im Kontrast zu Forschungsergebnisse, die, wie oben angedeutet, übereinstimmend aufzeigen, dass das Erlernen von sprachlichen Kompetenzen in der dominanten Sprache für diejenigen, die eine Minderheitensprache als Erstsprache haben, ein bilinguales Umfeld benötigt (vgl. Luetke-Stahlmann 1986; Cummins 1984). Im Fall von gehörlosen Menschen, für die im Vergleich zu anderen SprecherInnen einer Minderheitensprache der Zugang zur dominanten Sprache niemals vollständig gegeben ist, ist die Unzweckmäßigkeit von Integration besonders deutlich.” (Branson und Miller 2002:219)

Seite 268

“Als die gehörlosen SchülerInnen der Fallstudien-Schule die obere Stufe der Volksschule erreichten, hatten sie sich schon mit der Tatsache abgefunden, keine Bedeutung hinter den Lernaktivitäten erkennen zu können. Der unverständliche und unvernünftige Schwerpunkt auf orale Imitationen führte die SchülerInnen dazu, nicht mehr nach Bedeutungen der Aktivitäten, die sie in der Schule machen müssen, zu fragen. Sie verstanden nicht, was sie taten, grammatische Drills machten für sie keinen Sinn, und gesprochene und geschriebene Sätze verloren ihre Bedeutung. Schule wurde ein Ort, der für gehörlose SchülerInnen immer weniger Sinn machte und wo sie wenig Erfolge erreichen konnten.” (Muzsnai 1999:287f)

Seite 271

“Ich bin mir ziemlich sicher, dass während meiner ganzen Kindergarten- und Schulzeit und in den Jahren an der Universität außenstehende Zuschauer sicherlich gedacht hätten, dass ich ‚eh gut‘ mitkäme. Wenn ich nicht mich nicht aktiv beschwerte, in der Ecke schmollte oder ganz alleine saß, war alles ‚eh gut‘. Wenn Eltern oder LehrerInnen einschätzen wollen was ‚eh gut‘ bedeutet, müssen sie jedoch genauer hinschauen.” (Oliva 2004:93)

Seite 272

„Gehörlose Menschen sind sich ihrer Identität nicht mehr sicher, wenn technische Hilfen oder ExpertInnen und Eltern ihnen den falschen Eindruck vermitteln, dass sie ‚normal‘ hören und daher hörend sind. Der von der amerikanischen Gehörlosengemeinschaft geprägte abwertende Begriff ‚denk-hörend‘ für lautsprachorientierte Gehörlose wurde von DEX

übernommen und adaptiert, um die Normalisierungsfalle glaube-eine-hörende-Person-zu-sein-wenn-du-in-Wirklichkeit-gehörlos-bist zu erklären (Jones, 1995). Sie untersuchte weiter das Konzept der Bilingualität und sein Einfluss auf Identitätsentwicklung und Depersonalisierung gehörloser Kinder, die von einer ausgewaschenen Identität resultieren oder die ‚unbekannte Identität‘, die gehörlosen Kindern von Hörenden verordnet wird (1996). ‚Bilingualität ist der Grundstein für die Entwicklung einer gesunde Selbstachtung und für Selbstwert und Sicherheit.‘ (DEX 2004:54f)

Seite 274

“Einige TeilnehmerInnen erzählten von LehrerInnen, die nicht gewillt oder nicht in der Lage waren die Tatsache zu verbergen, dass er oder sie sich nicht mit einem gehörlosen Kind auseinandersetzen wollte. Dieses ablehnende Gefühl war oft mit niedrigen Erwartungen verbunden. Ich arbeitete besonders engagiert im Kunstunterricht an der High School, weil ich dachte, dass Kunst etwas ist, dass ich auch alleine machen kann und ich es wirklich mochte. Ich bekam aber nie eine bessere Note als eine 4, meistens war es ein 5er. Ich verstand das nie. Wenn ich um Hilfe bat, sagte meine Lehrerin, dass sie zu beschäftigt sei. Eines Tages ging ich eine wenig früher zum Unterricht und sah meine Lehrerin einer anderen erzählen, dass sie es hasse, wenn SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen in ihre Klasse gesteckt werden und sie sie daher automatisch durchfallen ließe. Das hat weh getan, ich habe meinen Traum Kunst zu machen aufgegeben.” (Oliva 2004:44)

Seite 274

“Schauen wir der Wahrheit ins Gesicht: Die meisten Kinder ärgern diejenigen, die als anders wahrgenommen werden und ‚weniger wünschenswert‘ sind als sie es sind und akzeptieren selten die, die im Vergleich zur dominanten Gruppe anders sind. Forschungen zur Integration gehörloser Kinder in Integrationsklassen (...) vermitteln keine Zuversicht in Bezug auf das sozial-emotionale Wohlergehen der gehörlosen Kinder in solchen Settings. Das bedeutet nicht, dass Integration nicht klappen kann. Es bedeutet, dass wir (in der Annahme, dass die menschliche Natur nicht geändert werden kann) grundlegende Veränderungen im Bildungssystem durchführen müssen, wenn gehörlosen und anderen Kindern mit besonderen Bedürfnissen gedient werden soll.” (Marschark et al. 2002:223)

Seite 275

„Die meisten SchülerInnen sind sich einig, dass es merkliche Vorteile hat, wenn man andere gehörlose SchülerInnen um sich hat:

- Sie haben nicht das Gefühl alleine mit ihrer Hörbehinderung zu sein.
- Sie können mit jemanden reden, der sie versteht.
- Kommunikation ist einfacher

Sie sind jedoch auch der Meinung, dass sie es mögen hörende und gehörlose SchülerInnen um sich zu haben weil:

- Hörende SchülerInnen haben andere Interessen
- Es hilft hörenden SchülerInnen gehörlose zu verstehen und umgekehrt” (RNID

2002:36)

Seite 277

“Auf Grund von Kommunikationsbarrieren sind viele gehörlose SchülerInnen durch die Versuche mit hörenden KlassenkollegInnen zu interagieren frustriert und konzentrieren sich daher eher auf Beziehungen mit LehrerInnen und gehörlosen KollegInnen (Lederberg 1991). Das ist keine ungewöhnliche Erkenntnis über SchülerInnen einer Minderheit, denen der vollständige Zugang und die Teilnahme an der Klasse verwehrt wird. Im Fall von gehörlosen SchülerInnen hat diese Situation einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstwertgefühl (Marschark 1993).” (Marschark et al. 2002:138)

Seite 278

“Der sichtbare Versuch das Bildungswesen zu Deinstitutionalisieren erzeugte, besonders unter gehörlosen Menschen, die Forderung nach der Wiedereinführung getrennter

Gehörlosenschulen mit Gebärdensprachen. Die Integration gehörloser SchülerInnen wurde als der neueste Angriff auf die Sprachen, das potentielle Gefühl der Gemeinschaft gehörloser Menschen und als die ultimative Strategie, um zu teilen und zu herrschen, gesehen.“ (Branson und Miller 2002:219)

Seite 281

„Für sie war die Einsamkeit und der Mangel an Selbstwertgefühl durch das ständige Gefühl anders und außen vor gelassen zu sein so schädigend, dass sie sämtliche schulischen Leistungen negieren. Sie ärgern sich über und bedauern ihre Kindergarten- und Schuljahre.“ (Oliva 2004:75)

Seite 282

“Wie wir gesehen haben, haben gehörlose und hörende Kinder unterschiedliche Hintergründe, Erfahrungen, Kommunikationsgeschichten und Wissen. Um die schulischen Möglichkeiten für gehörlose LernerInnen zu optimieren müssen Unterrichtsmaterialien, didaktische Konzepte und Lernumgebungen entwickelt werden, die auf ihre Stärken eingehen und gleichzeitig ihre besonderen Bedürfnisse kompensieren. Das bedeutet, gehörlose und hörende Kinder gleich zu behandeln kann für gehörlose Kinder auch ein Schaden sein. Zumindest sollten wir oberflächlichen Veränderungen des schulischen Settings widerstehen, die gehörlosen Kindern den Unterricht mit hörenden Kindern ermöglichen wollen, ohne jedoch die grundlegendsten Bedürfnisse aller Beteiligten bedacht zu haben.“ (Marschark et al. 2002:220)

Seite 283

“(…) wir untersuchten, wie die Politik der ‘Normalisierung’ durch Deinstitutionalisierung, wobei Integration als starkes und bekanntes Beispiel genommen wird, sich in einer durch und durch hegemonialen Art verfolgt wird. Mit anderen Worten, die existierenden Ideologien über ‚Normalität‘ haben die Reformprozesse dominiert, mit der Annahme, dass die vormals Isolierten sich an die normale Welt anpassen würden und der normalen Welt ermöglicht, mit dem wohlwollenden Gefühl ‘den Behinderten’ die Möglichkeit gegeben zu haben, sich in die normale Welt zu assimilieren, wieder den eigenen Geschäften nachzugehen. Integration wurde im Ganzen als diskriminierende Praxis gesehen. Ihre Tendenz, vormals isolierte SchülerInnen zu normalisieren, forderte deren Assimilation an das schulische und kulturelle Umfeld und verlangte von ihnen das gleiche wie von den anderen SchülerInnen: ‚dass sie das haben, was es ihnen nicht gibt ...sprachliche und kulturelle Kompetenz‘ (Bourdieu 1977a:494).“ (Branson und Miller 2002:217)

Kapitel 11

Seite 311

“Nationale Richtlinien können wichtige Ressourcen für GehörlosenpädagogInnen darstellen. Sie wurden für alle SchülerInnen entwickelt, unabhängig von Alter, Geschlecht, kulturellem und ethnischem Hintergrund oder Behinderung. So weit es den AutorInnen dieser Richtlinien möglich war, wurde die Tatsache, dass SchülerInnen Ziele unterschiedlich erreichen, miteinbezogen. In der Wahrheit verhelfen diese Richtlinien LehrerInnen nicht nur Fragen bezüglich der Fachkompetenz anzusprechen, sondern helfen ihnen auch ihr eigenes Wissen in der Wissenschaft, Mathematik, Technologie, Sozialwissenschaft und ihren Verwandtschaften zu verbessern.“ (Marschark et al. 2002:197)

Kapitel 13

Seite 320

“Wenn gehörlose SchülerInnen erfolgreich eine höhere Schule erreichen, sind sie häufig mit zusätzlichen Problemen konfrontiert, nämlich Zugang zu qualitätsvollen Unterstützungsleistungen zu erhalten, wie z.B. DolmetscherInnen, MitschreiberInnen oder TutorInnen.“ (Marschark et al. 2002:202)

Seite 325

“Bücher über erfolgreiche gehörlose Menschen können für junge gehörlose SchülerInnen hilfreich sein, um ein positives Selbstwertgefühl und Lernmotivation zu entwickeln. Erhöhtes Bewusstsein und die Entwicklung der eigenen Wirkungskraft findet sich auch in den Schriften gehörloser SchülerInnen, die Biographen gehörloser WissenschaftlerInnen gelesen haben oder im Rahmen einer Klassenarbeit einen Bericht über diese verfasst haben. Trotz der über die Jahre dokumentierten Spuren gehörloser Männer und Frauen, ist der Prozentsatz gehörloser SchülerInnen, die eine Laufbahn als WissenschaftlerIn oder MathematikerIn einschlagen im Vergleich zu ihren hörenden KollegInnen noch heute sehr gering. Die Situation wird zusätzlich erschwert durch die Schwierigkeit vieler gehörloser Menschen Lese- und Schreibkompetenzen in Englisch zu erwerben, durch den Mangel an qualifizierten Naturwissenschaft- und MathematiklehrerInnen und durch die niedrigen Erwartungen an gehörlose SchülerInnen seitens der LehrerInnen und Eltern.” (Marschark et al. 2002:202)

Kapitel 16

Seite 432

“Zusätzlich gibt es große Unstimmigkeit, ob es eine einzige Schulform oder ein Schulsetting gibt, das für alle gehörlose SchülerInnen passend ist. In Bezug auf die (separierten) Gehörloseninstitute) und Integrationsschulen ist diese Diskussion besonders hitzig. Die Schuldiskussion ist nun schon einige Jahrzehnte alt und trotzdem wurde die Angelegenheit noch nicht gelöst; es gibt keinen Beweis, dass eine Schulform generell besser ist als die andere. Währenddessen scheint es in Bezug auf ein anderes Thema eine fast einstimmige Zustimmung zu geben: die Wichtigkeit von Frühförderung für gehörlose Kinder.” (Marschark et al. 2002:135f)

Seite 435

“Diese Veränderungen sind nicht nur wünschenswert, sondern fast unvermeidlich. Die Anerkennung von Gebärdensprachen sollte keine Bedrohung darstellen, sondern den Weg für bilingualen Unterricht für gehörlose Menschen ebnen, was wiederum die kulturellen Konflikte zwischen gehörlosen Studierenden und hörenden LehrerInnen, gehörlosen und hörenden Menschen, reduzieren wird.” (Muzsnai 1999:292f)