



universität
wien

MASTERARBEIT

Titel der Masterarbeit

„Bildungsbiografien gehörloser Studentinnen und
Studenten“

Eine qualitative Studie zu gehörlosen Studierenden der Universität Wien

verfasst von

Tamara Wallner, BEd

angestrebter akademischer Grad

Master of Arts (MA)

Wien, 2015

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von:

Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich zunächst bei meiner Masterarbeitsbetreuerin Assoz. Prof.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Helga Fasching für die Unterstützung und Geduld während des Verfassens dieser Masterarbeit bedanken. Des Weiteren möchte ich mich ganz herzlich bei Frau Mag.^a Böhm bedanken, ohne deren Hilfe ich mein Forschungsvorhaben nicht in die Tat umsetzen hätte können. Ebenfalls danke ich den interviewten Studierenden in meiner Studie, dass sie sich für mein Forschungsvorhaben Zeit genommen und ihre Lebensgeschichten mit mir geteilt haben.

Ein besonders großer Dank geht an meine Freundinnen und Freunde, welche mich stets ermutigt und an mich geglaubt haben. Insbesondere möchte ich mich bei Georg bedanken, welcher mir jederzeit mit guten Tipps zur Seite stand und viel Zeit aufbrachte, um mich im Schreiben meiner Arbeit zu unterstützen. Dankeschön auch an meine Eltern, welche mir das Studium und somit auch diese Masterarbeit ermöglicht haben.

Nochmals vielen Dank an alle für eure Geduld und Unterstützung!

Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfe bedient habe. Darüber hinaus wurde die vorliegende Masterarbeit von mir weder im Inland noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt.

Wien, am

.....
Unterschrift

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung	1
1.1 Problemaufriss und Forschungsfrage	1
1.2 Forschungsstand und bildungswissenschaftliche Relevanz	3
2 Theoretischer Teil.....	7
2.1 Begriffsklärung: Gehörlosigkeit	7
2.2 Gehörlosengemeinschaft und -kultur	9
2.3 Die Sprache der Gehörlosen - Gebärdensprache.....	11
2.4 Bildungssituation Gehörloser in Österreich	13
2.4.1 Das österreichische Bildungssystem	13
2.4.2 Übergänge im Bildungssystem.....	17
2.4.3 Bedeutung der Schulform für Menschen mit Beeinträchtigung.....	19
2.4.4 Bedeutung von höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung.....	22
2.4.5 Schulische Situation Gehörloser in Österreich.....	24
2.4.5.1 <i>Integration gehörloser SchülerInnen in Österreich</i>	26
2.4.5.2 <i>Das bilinguale Modell</i>	30
2.4.6 Universitäre Situation Gehörloser in Österreich	33
2.5 Analyserahmen für den empirischen Teil.....	37
3 Empirischer Teil	39
3.1 Methodenwahl	39
3.1.1 Das narrative Interview nach Schütze (1983)	40
3.1.2 Biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011).....	43
3.2 Zugang zu den Interviewpersonen und Dolmetschsituation	45
3.3 Auswertung der Interviews nach Rosenthal	45
3.3.1 Fallbeispiel Johanna	45
3.3.1.1 <i>Analyse der biografischen Daten</i>	46
3.3.1.2 <i>Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)</i>	50
3.3.1.3 <i>Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte</i>	56
3.3.1.4 <i>Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte</i>	60
3.3.2 Fallbeispiel Christoph.....	61
3.3.2.1 <i>Analyse der biografischen Daten</i>	62
3.3.2.2 <i>Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)</i>	65
3.3.2.3 <i>Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte</i>	69
3.3.2.4 <i>Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte</i>	72

3.3.3 Fallbeispiel Georg	73
3.3.3.1 Analyse der biografischen Daten.....	73
3.3.3.2 Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte).....	77
3.3.3.3 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte.....	83
3.3.3.4 Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte	89
3.4 Darstellung der Ergebnisse	89
4 Ausblick	96
5 Literaturverzeichnis	100
6 Abbildungsverzeichnis.....	106
Anhang.....	107
I Abstract.....	107
II Sequenzierung der Interviews	108
III Lebenslauf.....	116

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss und Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit den schulischen Erfahrungen und den Bildungsbiografien gehörloser Studierender der Universität Wien. Nach Pfahl (2011) ist die „Zuweisung zu einem Schultyp (...) für Kinder und Jugendliche von großer biografischer Relevanz, da die schulische Selektion über ihre späteren gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabemöglichkeiten in hohem Maße mitbestimmt“ (Pfahl 2011, 221). Besonders schwer haben es somit jene Menschen, welche in ihrem Bildungsverlauf auf diverse Barrieren stoßen und in ihrem Ausbildungszugang behindert werden. Laut Dotter (2007) ist für gehörlose Menschen in Österreich „(...) nicht einmal ein angemessenes Grundbildungsangebot vorhanden“ (Dotter 2007, 7). Diese Tatsache führt zu einer Einschränkung ihrer schulischen Entwicklung beziehungsweise ihrer Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung (vgl. Dotter 2007, 7).

Die Beschulungsangebote für gehörlose Kinder variieren stark in den unterschiedlichen Bundesländern Österreichs. Jedoch wird in beinahe allen Schulen der sprachliche Schwerpunkt auf die Lautsprache gelegt (Krausenecker et al. 2007, 74f). Rechtlich gesehen können Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung in Österreich im Bereich der Volksschule und Sekundarstufe I zwischen Sonderschulen und integrativer Beschulung wählen (vgl. Kramreiter 2011, 10). Der Großteil der gehörlosen Kinder in Österreich wird jedoch aufgrund des mangelnden schulischen Angebots wie auch wohnortsbedingt hörgerichtet und einzelintegriert in Regelschulklassen ohne zusätzliche beziehungsweise gebärdensprachkompetente Lehrkraft unterrichtet (vgl. Holzinger 2006, 17ff; Krausenecker & Schalber 2007, 282f).

Nach Breiter (2005), welche in ihrer Studie gehörlose Frauen zu ihrer Lebens- und Berufssituation befragt, wurde die Zeit in der Gehörlosenschule von 73% der Befragten als negativ erlebt. Die Lerninhalte wurden den Befragten zufolge aufgrund der Sprachbarriere durch einen lautsprachorientierten Unterricht überwiegend auswendig gelernt, weshalb in den Interviews der Studie der Wunsch nach dem Einsatz der Österreichischen Gebärdensprache an Schulen deutlich wird (vgl. Breiter 2005, 80).

Auch auf universitärer Ebene sind die Auswirkungen der eingeschränkten schulischen Möglichkeiten sichtbar. Krausenecker et al. (2007) gehen von 10.000 Gehörlosen in Österreich aus, wovon nach Angaben des Vereins österreichischer gehörloser

Studierender bis zum Jahr 2005 nur elf davon ein Studium absolviert haben (vgl. VÖGS 2005 [online]). Das bedeutet, dass nur 0,1% der gehörlosen Bevölkerung in Österreich einen Studienabschluss vorweisen können (vgl. Krauseneker et al. 2007, 397). Im Vergleich dazu haben laut Statistik Austria im Jahr 2008 10,6% der gesamten österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren ein Studium absolviert. Im Jahr 2012 waren es sogar 12,5% der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistik Austria 2014).

Diese Barrieren in der Bildung gehörloser Menschen in Österreich werfen die Frage auf, weshalb es manchen dennoch gelingt, eine Ausbildung auf tertiärem Niveau zu erreichen. Das Forschungsinteresse dieser Arbeit besteht nun darin, die schulischen Erfahrungen der wenigen gehörlosen Menschen zu erforschen, welche den Übergang in höhere Bildungsinstitutionen gemeistert haben. Die Masterarbeit verfolgt im Hinblick darauf die Forschungsfrage, *welche schulischen Erfahrungen gehörlose Studierende der Universität Wien für ihre Bildungsbiografie als zentral betrachten*.

Für den Rahmen der Untersuchung werden zunächst im Zuge einer theoretischen Auseinandersetzung die institutionellen Rahmenbedingungen dargelegt. Vorerst sollen jedoch zentrale Aspekte der Zielgruppe wie „Gehörlosigkeit“ (2.1), die *Gebärdensprache* (2.2) und die *Gehörlosenkultur* (2.3) erläutert werden. Im Anschluss daran wird in Kapitel 2.4 die *Bildungssituation gehörloser Menschen in Österreich* dargelegt. Dazu soll vorab das *österreichische Bildungssystem* (2.4.1) erklärt werden. In Kapitel 2.4.2 wird näher auf *Übergänge im Bildungssystem* eingegangen, um deren biografische Relevanz aufzuzeigen. In den darauffolgenden Kapiteln wird die *Bedeutung der Schulform* (2.4.3) wie auch *der höheren Bildung* (2.4.4) *für Menschen mit Beeinträchtigungen* diskutiert. In den Kapiteln 2.4.5 und 2.4.6 werden auf Basis von bisherigen Studien die *schulische* und *die universitäre Situation Gehörloser in Österreich* erläutert. Am Ende des Theorieteils werden im *Analyserahmen für den empirischen Teil* (2.5) abschließend die zentralen Aspekte aus der theoretischen Auseinandersetzung zusammengefasst und im Hinblick auf die danach folgenden Auswertungen der Interviews betrachtet. Dadurch sollen in den anschließenden Auswertungen die Bildungsbiografien der Befragten besser nachvollzogen und deren Präsentation interpretiert werden können.

Im Empirieteil soll anhand von narrativen Interviews mit drei gehörlosen Studierenden der Universität Wien der Forschungsfrage weiter nachgegangen werden. Zunächst werden die *Methodenwahl* (3.1) sowie der *Zugang zu den Interviewpersonen* (3.2)

erläutert. Im Anschluss findet die *Auswertung der Interviews* (3.3) mit Hilfe der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011) statt. Die *Ergebnisse der Auswertung* werden in Kapitel 3.4 zusammengefasst dargestellt und im Hinblick auf die Forschungsfrage betrachtet. Im abschließenden Kapitel der Arbeit, dem *Ausblick*, werden die zentralen Erkenntnisse aus dem theoretischen und empirischen Teil resümiert und deren Implikation in die Praxis wie auch in die Forschung diskutiert. Im folgenden Unterkapitel sollen zunächst der derzeitige Forschungsstand und die bildungswissenschaftliche Relevanz des Forschungsinteresses dargelegt werden.

1.2 Forschungsstand und bildungswissenschaftliche Relevanz

In Bezug auf die Bedeutung von schulischen Rahmenbedingungen weisen mehrere Studien auf die Auswirkung der Schulform und des Qualifikationsniveaus auf die beruflichen Chancen sowie die soziale Integration von Menschen mit Beeinträchtigung hin (vgl. Berg 1998; OECD 2011; Pfahl 2011).

In Österreich ist die frühe Trennung zwischen „höherem“ und „niederen“ Schulwesen ein vieldiskutiertes Thema. Insbesondere Menschen mit Beeinträchtigungen schaffen nur selten den Übergang in höhere Bildungseinrichtungen (vgl. Mikrozensus 2007, 1137). Fasching et al. (2007) weisen diesbezüglich auf eine wesentliche Benachteiligung am Arbeitsmarkt von Menschen mit Abschluss unterhalb des Niveaus der Sekundarstufe II hin (vgl. Fasching et al. 2007, 81f).

Die Bedeutung von höherer schulischer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung und im Speziellen für Menschen mit Hörbeeinträchtigung ist jedoch aktuell noch sehr wenig erforscht. Hinsichtlich der Schulform gibt es in Bezug auf beeinträchtigte Menschen fast ausschließlich Studien, welche sich mit den Unterschieden zwischen integrativen und segregativen Schulsettings auseinandersetzen (vgl. Eckhart et al. 2011; Pfahl 2011).

Nach Eckhart et al. (2011) hat der Besuch einer Sonderschule eine wesentliche Auswirkung auf die weitere Bildungsbiografie. Die AutorInnen der Studie setzen sich hinsichtlich der Schulform unter anderem mit Unterschieden in den Ausbildungszugängen von Menschen aus Sonderschulklassen und jenen aus Regelschulen auseinander. Sie kommen in ihren Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass sich der Besuch der Sonderschule im Vergleich zur Regelschule signifikant negativ auswirkt (vgl. Eckhart et al. 2011, 24f). Auch Pfahl (2011) weist darauf hin, dass

Jugendliche aus Sonderschulen Stigmatisierung und Benachteiligung am Arbeitsmarkt erleben (vgl. Pfahl 2011, 226f).

In Bezug auf die schulischen Erfahrungen beeinträchtigter Kinder in segregativen und integrativen Schulsettings gibt es insbesondere Literatur für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung oder Beeinträchtigungen im Allgemeinen. Die Studien fokussieren die unterschiedlichsten Bereiche wie Selbstkonzept (vgl. Allodi 2000; Gans et al. 2003), Mobbing (vgl. Norwich & Kelly 2004), emotionales Wohlbefinden (vgl. Gruening 2011) etc.

Im Bereich der Gehörlosenpädagogik ist die Anzahl an Studien bezüglich segregativen und integrativen Schulsetting begrenzter. Dennoch gibt es Arbeiten, welche das Selbstkonzept gehörloser Kinder hinsichtlich der Schulform untersuchen. Beispielsweise weisen Silvestre et al. (2007) und van Gent (2012) auf eine negative Auswirkung auf das Selbstkonzept und eine geringere soziale Akzeptanz von gehörlosen Kindern in Klassen mit Einzelintegration hin (vgl. Silvestre et al 2007, 41; van Gent 2012, 343).

Andere Studien im Bereich der Gehörlosenpädagogik setzen sich wiederum vermehrt mit unterschiedlichen Integrationsmodellen für gehörlose SchülerInnen beziehungsweise im Speziellen mit der Bedeutung der Gebärdensprache in der Gehörlosenpädagogik auseinander (vgl. u.a. Holzinger 2006; Krausneker et al. 2007). Diese AutorInnen sprechen sich insbesondere für den Einsatz der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) an Schulen mit gehörlosen Kindern aus. Holzinger (2006) beispielsweise kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass gehörlose Kinder im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung aufgrund von Sprachbarrieren und daraus folgender sozialer Isolation ein doppelt so hohes Risiko haben, psychisch zu erkranken (vgl. Holzinger 2006, 65).

Während sich in Bezug auf die schulische Ausbildung gehörloser Kinder und Jugendlicher noch am ehesten Studien finden lassen (vgl. u.a. Krausneker 2007; Holzinger 2005), ist das Forschungskontingent im universitären Bereich begrenzter. Auch hier sind fast ausschließlich Studien auffindbar, welche sich mit der Bedeutung des Hochschulstudiums für Menschen mit Beeinträchtigung im Allgemeinen auseinandersetzen. Berg (1998) wie auch die OECD (2011) weisen auf die Bedeutung des barrierefreien Zugangs zu tertiärer Bildung für Menschen mit Behinderung hin. Der Zugang zu höherer Bildung trägt den AutorInnen zufolge zu höheren Chancen am

Arbeitsmarkt und der sozialen Integration von Menschen mit Beeinträchtigung bei (OECD 2011, 18; Berg 1998, 127).

Nach Krausneker et al. (2007) stoßen jedoch gehörlose Studierende in Österreich auf einige finanzielle und strukturelle Barrieren. Diese betreffen insbesondere die Organisation und Finanzierung von DolmetscherInnen (vgl. Krausneker et al. 2007, 351f). Den Barrieren wird seit 2010 mit dem Projekt „GESTU“, welches gemeinsam von der Technischen Universität Wien und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung finanziert wird, entgegengewirkt (vgl. TU Wien GESTU 2014 [online]). Studien hinsichtlich der Evaluation dieses Projektes gibt es jedoch noch nicht.

Obwohl es nach derzeitigem Forschungsstand einige Studien zur schulischen und universitären Situation von Menschen mit Beeinträchtigung gibt, ist das Kontingent an aktuellen Publikationen im Bereich der Gehörlosenpädagogik weitaus begrenzter. Insbesondere Studien, welche sich mit gehörlosen Studierenden in Österreich auseinandersetzen, sind kaum auffindbar. Hier gibt es zwar vereinzelt Arbeiten, welche sich mit universitären Rahmenbedingungen gehörloser Studierender beschäftigen, dennoch setzt keine der genannten Studien ihre schulischen Erfahrungen in Zusammenhang mit ihrem Bildungsverlauf. Abgesehen davon wird in den bisherigen Studien nicht miteinbezogen, welche bildungsbiografische Bedeutung die Studierenden selbst bestimmten schulischen Erfahrungen beimessen.

Auch jene schulischen Erfahrungen, welche dazu beitragen können gehörlose Menschen zu höherer Bildung zu ermutigen, werden in den aktuellen Studien zur Bildungssituation Gehörloser kaum diskutiert. Etwaige Voraussetzungen für den erfolgreichen Übergang in höherer Bildung könnten jedoch durch die bildungsbiografischen Erzählungen der gehörlosen Studierenden dieser Arbeit deutlich werden. Aus diesen Gründen kann davon ausgegangen werden, dass mit der Masterarbeit eine Forschungslücke bearbeitet wird.

Die *bildungswissenschaftliche Relevanz* der Arbeit besteht in ihrem Forschungsbeitrag im Bereich der Inklusiven Pädagogik. Im Zuge des theoretischen Teils der Arbeit sollen auf Mängel in der Beschulung von gehörlosen Menschen hingewiesen und ihre Auswirkungen auf die Bildungsverläufe diskutiert werden. Dabei soll insbesondere darauf aufmerksam gemacht werden, welche gravierenden Auswirkungen die schulischen und universitären Rahmenbedingungen (Schulform, unterstützende

Maßnahmen, Lehrerverhalten etc.) auf den weiteren Bildungs- und Lebensweg der Betroffenen haben.

Des Weiteren wird im empirischen Teil der Arbeit auf Basis der biografischen Erzählungen die Bildungssituation Gehörloser aus Sicht der hörbeeinträchtigten Studierenden betrachtet. Dabei soll sichtbar werden, welche Bedeutung bestimmten schulischen Erfahrungen in den Biografisierungen der Interviewten beigemessen wird. Außerdem kann anhand der Erzählungen der gehörlosen Studierenden erforscht werden, welche schulischen Erfahrungen junge Menschen mit Beeinträchtigung auf dem Weg zu höherer Bildung als ermutigend beziehungsweise motivierend empfinden. Darüber hinaus wird am Beispiel von gehörlosen Menschen ein Beitrag zu Diskursen über inklusive Bildung und angemessene Beschulungsformen für Menschen mit Sinnesbeeinträchtigung geleistet.

2 Theoretischer Teil

Im theoretischen Teil dieser Arbeit soll zunächst auf Merkmale der Zielgruppe dieser Forschungsarbeit eingegangen werden. Dabei wird in den Kapiteln 2.1 bis 2.3 sowohl der Begriff „Gehörlosigkeit“ diskutiert als auch auf die Gehörlosenkultur und die Gebärdensprache eingegangen. Das Kapitel 2.4 beschäftigt sich im Anschluss mit der Bildungssituation gehörloser Menschen in Österreich. Im Zuge dessen werden zunächst das österreichische Bildungssystem vorgestellt und die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen thematisiert. Auch der Bedeutung der Schulform und der höheren Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung wird in den Kapiteln 2.4.3 und 2.4.4 nachgegangen. Zuletzt soll in den Kapiteln 2.4.5 und 2.4.6 auf die schulische und universitäre Situation Gehörloser in Österreich eingegangen werden. Abschließend werden die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil im Kapitel 2.5 zusammengefasst und ihre Relevanz für den empirischen Teil diskutiert.

2.1 Begriffsklärung: Gehörlosigkeit

An dieser Stelle der Arbeit soll eine Begriffsklärung des Terminus „Gehörlosigkeit“ stattfinden. Die unterschiedlichen Auffassungen des Begriffs führen innerhalb von wissenschaftlichen Studien und Statistiken immer wieder zu Unklarheiten und Vergleichsschwierigkeiten. Es kann davon ausgegangen werden, dass es erhebliche Unterschiede zwischen schwerhörigen und gehörlosen Menschen in ihren Bedürfnissen, im Alltag und in ihrer Lebensgestaltung gibt (vgl. Krausneker et al. 2007, 327; Dotter 2009, 350). Auch Wroblewski, Unger und Schilder (2006) weisen beispielsweise auf eine wesentlich geringere Zahl an gehörlosen als an stark schwerhörigen Studierenden hin (vgl. Wroblewski et al. 2006, 62).

Grundsätzlich kann in der Definition des Begriffs „Gehörlosigkeit“ zwischen der medizinischen und der sozio-kulturellen Sichtweise differenziert werden (vgl. Breiter 2005, 17; Krausneker et al. 2007, 77; Dotter 2009, 350ff). Der Begriff Hörbehinderung umfasst aus medizinischer Sicht alle Personen mit geringer Hörleistung. Diese wird jedoch anhand der Ausprägung der beeinträchtigten Hörleistung unterteilt in leichte Hörbehinderung bis hin zu Gehörlosigkeit. Als leicht zählt aus medizinischer Sicht eine Hörbehinderung von bis zu 30 Dezibel, als mittelgradige zwischen 30 und 60 Dezibel, als hochgradige zwischen 60 und 90 Dezibel und als gehörlos werden Menschen mit einem Hördefizit von über 90 Dezibel bezeichnet. Ab einer hochgradigen

Hörbehinderung ist der Lautspracherwerb erheblich eingeschränkt (vgl. Dotter 2009, 350).

Dotter (2009) weist auf eine häufige Übersetzungsungenauigkeit zwischen den unterschiedlichen Sprachen hin. Als „deaf“ werden im englischsprachigen Raum oft auch jene Personen bezeichnet, welche im Deutschen als hochgradig schwerhörig bezeichnet werden würden. Die Definition ist somit ebenfalls von der jeweiligen Kultur und ihrem Umgang mit Gehörlosigkeit abhängig. Zusätzlich gibt es im Englischen die Unterscheidung zwischen „Deaf“ und „deaf“, wobei das groß geschriebene „D“ die kulturelle Sichtweise auf die Gehörlosigkeit deutlich macht. In diesem Fall spielen die Verwendung der Gebärdensprache und die Identifikation mit der Gehörlosenkultur eine zentrale Rolle (vgl. Dotter 2009, 351f). Nach Ladd (2008) werden als „Deaf“ jene Personen bezeichnet, welche von Geburt oder Kindheitsalter an gehörlos sind und sich mit der Gehörlosenkultur verbunden fühlen (vgl. Ladd 2008, xiii). Auf die Gehörlosenkultur soll im nächsten Kapitel näher eingegangen werden. Breiter (2005) hingegen definiert Gehörlosigkeit folgendermaßen: „Als ‚gehörlos‘ werden Menschen bezeichnet, die die gesprochene Sprache auch mit technischen Mitteln nicht über das Ohr wahrnehmen können“ (Breiter 2005, 17).

Nach Dotter (2009) gilt die Regel, dass im Durchschnitt 0,1 bis 0,2 Prozent der Weltbevölkerung einen Hörverlust von über 80 Dezibel haben und somit gehörlos beziehungsweise sehr stark schwerhörig sind (vgl. Dotter 2009, 351). Auf die österreichische Bevölkerung gerechnet wären das im Durchschnitt zirka 12.000 Gehörlose. Genaue Angaben sind aufgrund der unterschiedlichen Verwendung des Begriffs „Gehörlosigkeit“ sehr schwer auszumachen. In den meisten wissenschaftlichen Studien wird jedoch in Österreich von zirka 10.000 vollkommen gehörlosen und 5.000 stark schwerhörigen Menschen, bei welchen eine Kommunikation alleine über das Gehör kaum möglich ist, ausgegangen (vgl. u.a. Krausneker et al. 2007, 80; Jarmer 2011, 30; ÖGSDV 2015 [online]).

Diese Arbeit beschränkt sich in ihrem Forschungsinteresse auf Studierende, welche vollständig gehörlos oder stark schwerhörig sind und im Sinne Breiters (2005) die Sprache auch mit technischen Mitteln nicht ausreichend über das Ohr wahrnehmen können.

2.2 Gehörlosengemeinschaft und -kultur

Silvestre et al. (2007) zufolge hat die Art der Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft eine wesentliche Auswirkung auf das Selbstkonzept und die Identitätsentwicklung gehörloser Menschen (vgl. Silvestre et al. 2007, 41). Aufgrund dessen soll in diesem Kapitel ein kurzer Überblick über die Gehörlosengemeinschaft beziehungsweise -kultur gegeben werden.

Der Begriff „Gehörlosenkultur“ entstand nach Ladd (2008) in den 1970er Jahren, um sich von dem Begriff der „Behinderung“ abzugrenzen und die eigenen Lebensweisen und die Sprache der Gehörlosengemeinschaft in den Vordergrund zu stellen. Paddy Ladd selbst entwickelte 1990 den Begriff „Deafhood“, welcher sich wiederum von der medizinischen Bedeutung von „Gehörlosigkeit“ distanzieren sollte (vgl. Ladd 2008, xiii). Ladd (2008) zufolge ist das Deafhood-Konzept kein endgültiger Zustand, sondern ein „Prozess, der es gehörlosen Individuen ermöglicht, ihre gehörlose Identität zu verwirklichen“ (Ladd 2008, xiv).

Auch Lane, Pillard und Hedberg (2011) wollen mit dem Begriff „Deaf Ethnicity“ aufzeigen, dass es sich bei der Gehörlosengemeinschaft um eine ethnische Gruppe handelt. Im Zuge ihrer Arbeit werden die Merkmale der amerikanischen Gehörlosengemeinschaft mit denen anderer ethnischer Gruppen verglichen (vgl. Lane et al. 2011).

Die *Sprache* einer ethnischen Gruppe hat eine wesentliche Bedeutung für die Übermittlung von Kultur beziehungsweise Traditionen, Ritualen, Normen, Werten und Sprachkünsten. Sie steht für Ethnizität beziehungsweise Identität einer Gruppe und dient als wichtiges Bindeglied für die soziale Zusammengehörigkeit. American Sign Language (ASL) wie auch anderer Gebärdensprachen beinhalten eine eigene Grammatik, verschiedene Dialekte und Kunstformen wie Poesie, Humor etc. Sie ist genauso vielfältig und gleichwertig wie jede gesprochene Sprache. Wie auch in anderen Minderheitengruppen gibt es in der Gehörlosengemeinschaft einen Kampf um das Überleben der eigenen Sprache. Die unterschiedlichen Funktionen von Sprache wie beispielsweise das Ausdrücken von kultureller Identität und die Vermittlung von Werten beziehungsweise Normen verbinden ethnische Gruppen und stärken sie im Kampf gegen die Unterdrückung durch die Mehrheitsgesellschaft. Diese Funktion nimmt auch die Gebärdensprache ein (vgl. Lane et al. 2011, 3ff). Im nächsten Kapitel soll genauer auf die Gebärdensprache eingegangen werden.

Ein weiteres Merkmal ist die *Zugehörigkeit* zur eigenen Gruppe. Ethnische Gruppen eint meist eine starke emotionale Verbundenheit. Um ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten, verhalten sich die Mitglieder loyal zu der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen. Auch in der Gehörlosengemeinschaft hat Loyalität einen hohen Stellenwert. Die Zugehörigkeit wird durch die physische Gemeinsamkeit der Gehörlosigkeit verstärkt. Beispielsweise heiraten Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft, ähnlich wie bei anderen Minderheiten, meist innerhalb der ethnischen Gruppe (vgl. Lane et al. 2011, 8f).

Wie in anderen Kulturen, lassen sich auch in der Gehörlosengemeinschaft eigene *Regeln und Werte* für das Zusammenleben finden. Diese Regeln sollen den Mitgliedern mitteilen, welches Verhalten von ihnen innerhalb der ethnischen Gruppe erwartet wird. Zum Beispiel gibt es Regeln, in welchen Situationen Gebärdensprache oder lautsprachbegleitendes Gebärden angewendet wird. In Kommunikation mit Hörenden kann die Lautsprache verwendet werden, innerhalb der Kultur wird sie jedoch als unpassend empfunden (vgl. Lane et al. 2011, 11).

Jede Kultur hat unterschiedliche *soziale Institutionen*, welche mit der Zeit wieder verschwinden oder neu entstehen. Auch in der Gehörlosengemeinschaft haben soziale Institutionen einen hohen Stellenwert. Beispiele für Institutionen der Gehörlosengemeinschaft sind unter anderem Theatervereine und Literaturclubs. Ziel solcher Institutionen ist es, gehörlose Menschen zusammenzubringen, Informationen weiterzugeben und barrierefreies Kommunizieren zu ermöglichen (vgl. Lane et al. 2011, 15f).

Auch *Künste* unterhalten und stärken die ethnische Identität und Solidarität. Wie bereits erwähnt können durch Gebärdensprache auch abstrakte Inhalte wie Poesie und andere literarische Künste ausgedrückt werden. Da Gebärdensprache keine geschriebene Sprache ist, beinhalten im Speziellen Geschichten und Humor kulturelle Informationen, welche in anderen Kulturen niedergeschrieben werden. Neben den literarischen Künsten gibt es in der Gehörlosengemeinschaft auch visuelle Künste wie Malerei, Bildhauerei, Filme etc. (vgl. Lane et al. 2011, 17ff).

Des Weiteren hat die Gehörlosengemeinschaft eine reiche Geschichte, welche beispielsweise in Büchern, Filmen und Theaterstücken festgehalten wird. Der Blick in die Vergangenheit ist wichtig für die Identität der ethnischen Gruppe. Über die Konstruktion einer gemeinsamen Vergangenheit kann die Gruppe in der Gegenwart

konstituiert werden. Außerdem garantiert die Weitergabe der Geschichte in gewisser Weise eine Unsterblichkeit (vgl. Lane et al. 2011, 20).

Des Weiteren gibt es auf der Welt sehr unterschiedliche Auffassungen von *Verwandtschaftsbeziehungen*. In der westlichen Gesellschaft basieren Verwandtschaftsbeziehungen hauptsächlich auf Blutsverwandtschaft. In anderen Kulturen gründen sich diese jedoch auf kulturellen oder physischen Gemeinsamkeiten. Auch in der Gehörlosengemeinschaft gründet sich Verwandtschaft vorwiegend auf physischer und kultureller Ähnlichkeit. Zur Gehörlosengemeinschaft werden sowohl jene mit erblich bedingter Gehörlosigkeit, welche häufig gemeinsame Vorfahren haben, als auch jene deren Gehörlosigkeit nicht erblich bedingt ist gezählt und als vollwertige Mitglieder betrachtet (vgl. Lane et al. 2011, 30ff).

Die Ausarbeitung von Merkmalen der amerikanischen Gehörlosenkultur nach Lane et al. (2011) soll als wissenschaftliche Argumentation für die Anerkennung Gehörloser als Ethnizität dienen (vgl. Ladd & Lane 2014, 43). Im Folgenden soll die Gebärdensprache, welche eine zentrale Rolle für die Gehörlosenkultur aber auch für die Ausbildung von Gehörlosen spielt, Beachtung finden.

2.3 Die Sprache der Gehörlosen - Gebärdensprache

Die Sprache hat wie bereits im vorherigen Kapitel postuliert eine wesentliche Bedeutung für die Gehörlosengemeinschaft. Auf die Relevanz der Gebärdensprache im schulischen und universitären Kontext soll in den Kapitel 2.4.5 bis 2.4.6 noch genauer eingegangen werden. In diesem Kapitel wird zunächst ein kurzer Überblick über ihre Beschaffenheit und ihre Stellung in Österreich gegeben.

Wie auch in der Lautsprache, gibt es in der Gebärdensprache regionale und nationale Unterschiede. Die Sprache der Gehörlosen in Österreich wird als Österreichische Gebärdensprache beziehungsweise ÖGS bezeichnet. Sie unterscheidet sich beispielsweise weitgehend von der amerikanischen Gebärdensprache (ASL) und der deutschen Gebärdensprache (DGS). Die Gebärdensprache ist wie die Lautsprache nicht an konkrete Inhalte gebunden, sondern kann auch abstrakte Dinge oder Ideen, beispielsweise Poesie, darstellen. Sie ist demnach genauso vielfältig und gleichwertig wie jede gesprochene Sprache. Des Weiteren ist die Gebärdensprache unabhängig von der Grammatik der Lautsprache. Die Grammatik der Gebärdensprache ist wie auch die der Lautsprache national unterschiedlich und eng mit der Kultur der

jeweiligen Sprachgemeinschaft verbunden (vgl. Österreichischer Gehörlosenbund 2004, 12f).

Die Gebärdensprache unterscheidet sich von der Lautsprache zentral durch ihren Sprachtypus. Dieser ist in der Gebärdensprache manuell-visuell anstatt oral-auditiv, welches sich auf die Charakteristik der Sprache auswirkt. In der Lautsprache besteht eine lineare Anordnung von Zeichen, wohingegen in der Gebärdensprache eine simultane Anordnung von Elementen wie Bewegung, Handform und Ausführungsort möglich ist. Für die Gebärde steht ein bestimmter körperlicher Bereich beziehungsweise Gebärdenraum von Kopf bis Bauch zur Verfügung (vgl. Schnattinger et al. 2004, 152).

Die ÖGS als auch die DGS bestehen aus drei kommunikativen Komponenten. Eine davon ist die manuelle Komponente beziehungsweise die Gebärde, welche in Einhand- und Zweihandgebärden unterschieden werden kann. Sie setzt sich aus den vier Bestandteilen Handform, Orientierung, Ausführungsstelle und Bewegung auseinander. Des Weiteren gibt es in der ÖGS und DGS eine nonmanuelle Komponente. In der Gebärdensprache dient die Mimik nicht nur dem Ausdruck von Emotionen, sondern hat zusätzlich eine grammatikalische Funktion. Als dritte Komponente kann die lautlose Artikulation von Wörtern und Wortteilen gelten (vgl. Schnattinger et al. 2004, 152; Krausneker 2011, 3f).

Gebärden können sich des Weiteren auf außersprachliche Sachverhalte beziehen. Dafür stehen die drei Möglichkeiten Modellierung, Verortung und Inszenierung von menschlichen Verhalten zur Verfügung. Bei der Modellierung kommt es zu einer Veränderung der Ausführungsweise. Zum Beispiel wird ein besonders großer Kuchen durch eine vergrößerte Gebärde beschrieben. Die Verortung stellt eines der wichtigsten Strukturmittel auf syntaktischer Ebene dar. Dabei werden Personen oder Objekte an bestimmten Orten im Gebärdenraum angeordnet, auf welche im Verlauf des Gesprächs durch Zeigen oder Richtungsgebärden wiederholt Bezug genommen wird. Damit können beispielsweise pronominale Bezüge hergestellt werden. Bei der Inszenierung menschlichen Verhaltens werden bestimmte Verhaltensweisen ikonisch abgebildet (vgl. Schnattinger et al. 2004, 152f).

In der DGS existieren zirka 30 bis 34 verschiedene Handformen. Das bedeutet, dass nicht alle Gebärden eine einzige Handform besitzen. Die Handform kann sich innerhalb der Gebärde ändern, wie beispielsweise bei der Gebärde Nacht, welche von einer offenen Fünf-Finger-Hand zu einer Faust wechselt. Bestimmte Merkmale der

Bewegung wie die Form, die Ausführungsart und die Richtung führen zu unterschiedlichen Bedeutungen. Die Ausführungsstelle ist ebenfalls ein bedeutungsunterscheidender Faktor (vgl. Schnattinger et al. 2004, 153f).

In Österreich gilt die Gebärdensprache erst seit 2005 laut Verfassungsgesetz als vollwertig anerkannte Sprache. Dies bedeutet jedoch nicht, dass die Österreichische Gebärdensprache ebenfalls bereits im Bildungssystem verankert ist. Derzeit gibt es in den Lehrplänen der Sonderinstitutionen keinen eigenen Unterrichtsgegenstand „Gebärdensprache“. Ebenfalls mangelt es an gebärdensprachkompetentem Lehrpersonal. Dies ergibt sich nicht zuletzt aus der Tatsache, dass es Gehörlosen nach Gesetz verboten ist die LehrerInnenausbildung als ordentliche Studierende zu absolvieren (vgl. Kramreiter 2011, 62ff). Auch besteht erst seit 2003 an der Universität Graz die einzige Möglichkeit Österreichische Gebärdensprache zu studieren (vgl. Breiter 2005, 30). Genauer über die Bildungssituation Gehörloser in Österreich soll in den Kapiteln 2.4.5 und 2.4.6 behandelt werden.

2.4 Bildungssituation Gehörloser in Österreich

Im folgenden Kapitel soll die Bildungssituation Gehörloser in Österreich Beachtung finden. Vorab werden jedoch das österreichische Bildungssystem vorgestellt und die Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen thematisiert. Ebenfalls soll die Bedeutung der Schulform und höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung erläutert werden. In Kapitel 2.4.5 und 2.4.6 wird im Anschluss explizit auf die schulische und universitäre Situation gehörloser Menschen in Österreich eingegangen.

2.4.1 Das österreichische Bildungssystem

In Österreich besteht neun Jahre Schulpflicht. Es kann zwischen kostenpflichtigen privaten und kostenfreien staatlichen Schulen gewählt werden. Das österreichische Bildungssystem ist stark differenziert in „niederes“ und „höheres“ Schulwesen. Diese Tatsache und die frühe Selektion im Alter von zehn Jahren sind immer wieder Anlass heftiger Kritik. Das Bildungssystem ist grob gegliedert in die Primarstufe, die Sekundarstufen und die Postsekundär- beziehungsweise Tertiärstufe (vgl. Fasching & Felkendorff 2007, 76ff). Ein grafischer Überblick über das gesamte österreichische Bildungssystem wird in Abbildung 1 dargestellt.

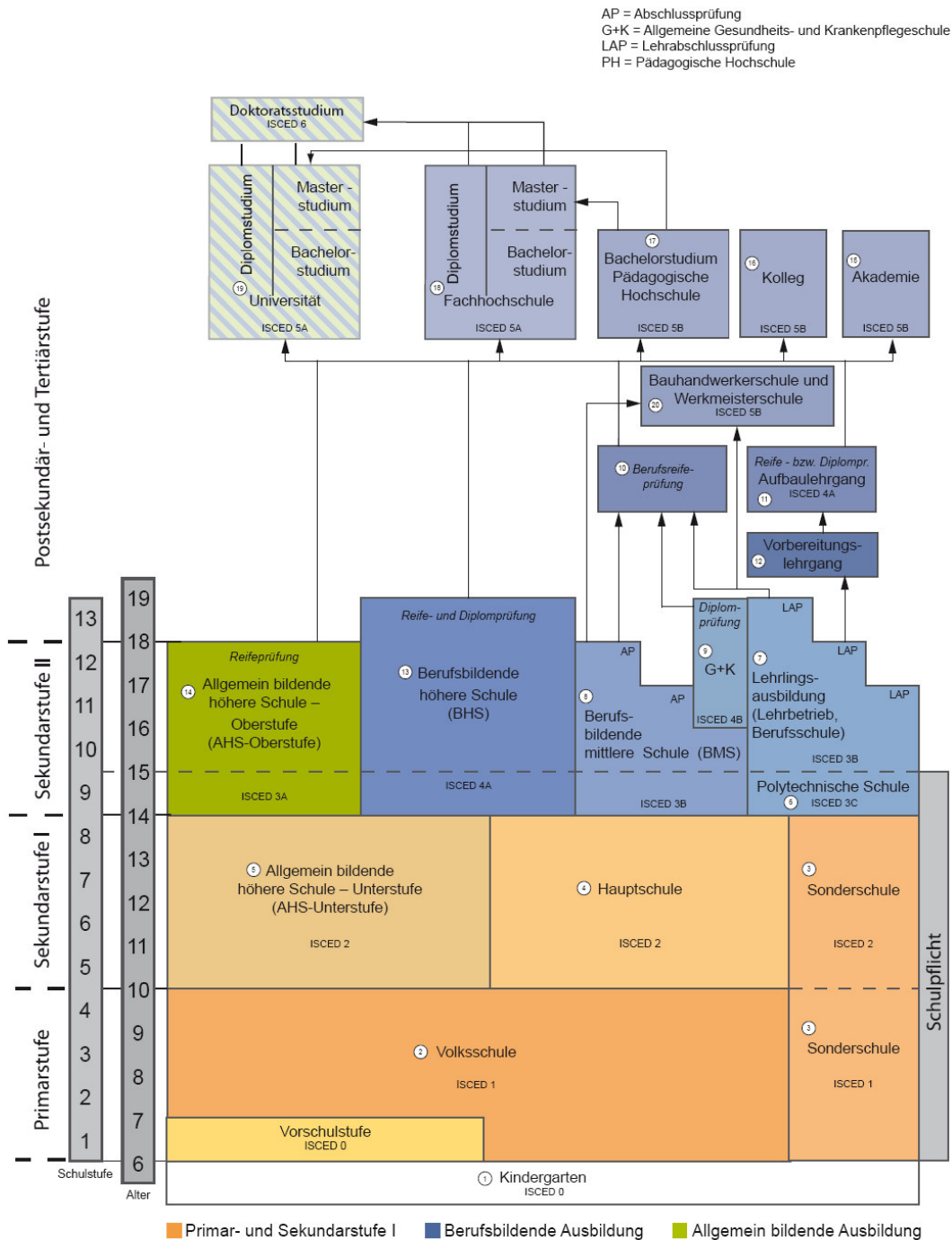


Abb. 1: Grafischer Überblick über das österreichische Bildungssystem (IBW online 2011, 1)

Auf *Primarstufe* können die ersten vier Schuljahre an einer Volksschule oder Sonderschule absolviert werden. Die Volksschule dauert vier Jahre und beginnt mit dem sechsten Lebensjahr. Für jene Kinder, welche in diesem Alter noch nicht die Schulreife erreicht haben, gibt es die Möglichkeit der Vorschule. Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf können die Primarstufe an einer Sonderschule absolvieren oder eine integrative Klasse an einer Regelschule besuchen (vgl. IBW online 2011, 2). Die

Sonderschule kann in elf Sparten unterteilt werden. Diesbezüglich gibt es unter anderem Sonderschulen für Körperbehinderte, Gehörlose, Schwerhörige, Sehbehinderte, Erziehungsschwierige etc. (vgl. Fasching et al. 2007, 77).

Nach vier Jahren kommt es auf Ebene der *Sekundarstufe I* zu einer Trennung in Hauptschule und allgemeinbildende höhere Schule (AHS). In der Hauptschule soll den SchülerInnen eine grundlegende Allgemeinbildung vermittelt werden, welche als Vorbereitung für eine Berufsausbildung oder eine Oberstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule dient. In den Hauptfächern Deutsch, Mathematik und der lebenden Fremdsprache gibt es eine Aufteilung in drei Leistungsgruppen. Die höchste Leistungsgruppe entspricht bezüglich der Lerninhalte dem Niveau der AHS-Unterstufe (vgl. Fasching et al. 2007, 77).

In der Unterstufe der allgemeinbildenden höheren Schule findet eine erweiterte Allgemeinbildung statt. Hier kann zwischen sprachlichem, naturwissenschaftlichem oder wirtschaftskundlichem Schwerpunkt gewählt werden. Zusätzlich gibt es seit 2008/09 die Möglichkeit die neue Mittelschule (NMS) zu besuchen. Dieses Schulprojekt stellt eine Gesamtschule für alle SchülerInnen im Alter von zehn bis 14 Jahren dar. Unterrichtet wird an diesen Schulen nach dem Lehrplan der AHS Unterstufe. Die neue Mittelschule soll bis 2016 im österreichischen Schulsystem etabliert werden (vgl. IBW online 2011, 2).

Menschen mit Beeinträchtigung können nach der Primarstufe entweder weiterhin die Sonderschule oder eine Integrationsklasse in einer Regelschule besuchen. Die Sonderschule dauert für gewöhnlich acht Jahre. In der neunten Schulstufe gibt es für SonderschülerInnen die Möglichkeit ein Berufsvorbereitungsjahr zu absolvieren. Zusätzlich dazu kann die Sonderschulzeit in bestimmten Fällen auf bis zu zwölf Jahre erweitert werden. Grundsätzlich sollten sich die Sonderschullehrpläne der jeweiligen Sparten an denen der Hauptschulen orientieren und die SchülerInnen auf eine weitere Ausbildung in einer mittleren oder höheren Schule vorbereiten. Integrationsklassen können sowohl in Hauptschulen als auch in AHS eingerichtet werden. In Österreich gibt es jedoch weitaus mehr Integrationsklassen in Hauptschulen als an AHS. In den Integrationsklassen kann je nach Bedarf nach Sonderschullehrplan und mit zusätzlicher Lehrkraft unterrichtet werden. Über den Lehrplan entscheidet die/der Bezirksschulrätin/Bezirksschulrat. Abweichungen vom Regellehrplan werden im Zeugnis vermerkt (vgl. Fasching et al. 2007, 77).

Auf der Ebene der *Sekundarstufe II* gibt es eine Aufgliederung in berufsbildende und allgemeinbildende Schulen. Zu dem Bereich der berufsbildenden Schulen zählen das duale Lehrlingsausbildungssystem, die berufsbildenden mittleren Schulen (BMS), die berufsbildenden höheren Schulen (BHS) wie auch Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege (vgl. IBW online 2011, 2).

Vorraussetzung für die Lehrlingsausbildung ist der Abschluss der neunten Schulstufe. Das letzte Jahr der Pflichtschulzeit kann nach acht Schuljahren an einer Polytechnischen Schule absolviert werden. In dieser wird der Schwerpunkt auf die Berufsorientierung gelegt. Die Lehrlingsausbildung findet sowohl im Lehrbetrieb als auch an Berufsschulen statt. Die praktische Ausbildung im Lehrbetrieb macht 80% der Lehrzeit aus. Die Dauer dieser Ausbildung beläuft sich auf zwei bis vier Jahren und endet mit der Lehrabschlussprüfung. Für Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt es die Möglichkeit der integrativen Berufsausbildung, im Zuge derer Unterstützung durch AssistentInnen angeboten wird (vgl. IBW online 2011, 2).

Die berufsbildende mittlere Schule (BMS) bereitet auf die Ausübung eines Berufes vor und bietet zusätzlich eine Vertiefung in der Allgemeinbildung. Diese Schulform dauert für gewöhnlich zwischen drei und vier Jahren (vgl. IBW online 2011, 2). Auf BMS-Niveau gibt es verschiedene Angebote für beeinträchtigte Menschen wie beispielsweise die Schule für Körperbehinderte in der Ungargasse in Wien (vgl. Fasching et al. 2007, 79). Neben den BMS gibt es Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege, welche in Form eines dualen Ausbildungssystems nach der zehnten Schulstufe besucht werden können. Um eine Hochschulreife zu erlangen, können AbsolventInnen von BMS und Schulen für Gesundheits- und Krankenpflege eine Berufsreife- oder Studienberechtigungsprüfung ablegen. Die Studienberechtigungsprüfung berechtigt im Gegensatz zur Berufsreifeprüfung nur für ein Studium in einem bestimmten Fachgebiet (vgl. IBW online 2011, 2).

Berufsbildende höhere Schulen bieten sowohl eine Vertiefung der Allgemeinbildung als auch eine berufliche Ausbildung in einer bestimmten Fachrichtung wie beispielsweise Tourismus, Elektrotechnik, etc. Die allgemeinbildenden höheren Schulen vermitteln eine umfassende Allgemeinbildung und eine Vorbereitung für eine postsekundäre oder tertiäre Ausbildung. Sie schließen mit der Reifeprüfung ab (vgl. IBW online 2011, 2f). Auf BHS-Ebene gibt es seit 2001 in der Ungargasse in Wien eine Informationstechnologieausbildung speziell für Menschen mit Körperbehinderung (vgl. Fasching et al. 2007, 78).

Voraussetzung für eine Ausbildung im *postsekundären* oder *tertiären Bereich* ist der Abschluss einer Reife-, Studienberechtigungs- oder Berufsreifeprüfung. Auf postsekundärer Ebene können Akademien, Kollegs oder pädagogische Hochschulen besucht werden. Zum tertiären Bildungsbereich zählen Fachhochschulen und Universitäten. AbsolventInnen der BMS und der Lehrabschlussprüfung können auf postsekundärer Ebene eine zweijährige weiterführende Ausbildung in einer Bauhandwerkerschule oder einer Werkmeisterschule besuchen (vgl. IBW online 2011, 3).

2.4.2 Übergänge im Bildungssystem

Wie bereits im vorherigen Kapitel (2.4.1) dargelegt wurde, ist das österreichische Bildungssystem von einer starken Trennung zwischen „niederen“ und „höheren“ Schulwesen wie auch von einem frühen Selektionsprozess bestimmt. Dabei kommt es zu Übergangssituationen, welche für alle Beteiligten eine große Herausforderung darstellen. Aus pädagogischer Sicht werden diese Übergänge häufig als problematisch und belastend betrachtet (vgl. Tillmann 2013, 15). An den Gelenkstellen im Bildungssystem werden wichtige Entscheidungen getroffen, welche erhebliche Auswirkung auf die weiteren Bildungs- und Lebensverläufe der SchülerInnen haben (vgl. Wolter 2013, 45).

Tillmann (2013) betrachtet neben den schulischen auch außerschulische Übergänge in Lebensläufen. Während es seit den 1950er Jahren zu einer stetigen Entstandardisierung von familiären und beruflichen Lebensläufen kommt, werden das Bildungssystem und somit die Bildungsbiografien immer strukturierter. Diesbezüglich gibt es eine starke Altersbindung von Übergängen im Bildungssystem und klare gesellschaftliche Vorstellungen von einem normierten Bildungsweg. Die Übergänge sind des Weiteren stark mit Leistungsanforderungen und Selektionsprozessen verknüpft. Der selektive Charakter und die Möglichkeit des Scheiterns machen diese formalen Statuspassagen zu Risikofaktoren für den weiteren Bildungsweg (vgl. Tillmann 2013, 18f).

Besonders schwierig sind diese selektiven Übergänge für jene SchülerInnen, welche den Leistungsanforderungen im Schulsystem nicht standhalten können. Zusätzlich zu den festgelegten Statuspassagen werden diese SchülerInnen aufgrund von Klassenwiederholungen oder Schulwechsel in weniger angesehene Schulformen mit weiteren Übergangssituationen konfrontiert (vgl. Tillmann 2013, 20f).

Die selektiven Übergänge im Bildungssystem und die damit verbundenen Entscheidungen haben eine zentrale biografische Bedeutung (vgl. Maaz et al. 2006, 299; Tillmann 2013, 23; Wolter 2013, 45). Tillmann (2013) formuliert den Zusammenhang zwischen Biografie und Übergangsprozessen folgendermaßen:

„Wenn ‚Biografie‘ die rückblickende und sinngebende Betrachtung der eigenen Lebensgeschichte ist, dann sind Übergänge besonders auffällige Ereignisse in einer solchen Lebensgeschichte. Sie werden deshalb auch besonders häufig und besonders intensiv erinnert.“ (Tillmann 2013, 23)

Die Erfahrungen, welche in den Übergängen gesammelt werden, haben weitreichende Auswirkungen auf das Selbstkonzept der Betroffenen und beeinflussen somit die Sicht auf die eigene Biografie (vgl. Tillmann 2013, 23f).

Das besondere an den Übergängen im Bildungssystem ist, dass sie keine singulären Ereignisse darstellen, sondern einen kollektiven Charakter haben. Dennoch werden diese kollektiven Übergänge nicht von allen Betroffenen auf dieselbe Weise erlebt. Sie haben eine individuelle Bedeutung, welche mit subjektiven Erfahrungen verknüpft ist. Übergänge im Bildungssystem sind beispielsweise geprägt von persönlichen Entscheidungen für eine bestimmte Schulform. Ebenso werden sie unterschiedlich verarbeitet. So können SchülerInnen, welche entgegen den Empfehlungen ihrer LehrerInnen auf ein Gymnasium wechseln, den Übergang als positive Herausforderung und motivierend betrachten oder aber auch als große Belastung erleben. Demnach haben die kollektiv organisierten Übergänge im Bildungssystem eine sehr individuelle biografische Bedeutung (vgl. Tillmann 2013, 25ff).

Auch Wolter (2013) weist darauf hin, dass die Schwierigkeiten, welche in den Übergangssituationen im Bildungssystem auftreten sehr individuell sind. Als besonders problematisch werden sie jedoch von sozial benachteiligten SchülerInnen und jenen mit besonderem Lernförderungsbedarf erlebt (vgl. Wolter 2013, 50ff).

Besondere Bedeutung hat nach Maaz et al. (2006) und Sartory et al. (2013) der Übergang zwischen Grundschule und Sekundarstufe I. An dieser Übergangspassage kommt es aufgrund der unterschiedlichen Wertigkeit der Schulabschlüsse im Sekundarbereich zu einem erhöhten Risiko an Bildungsbenachteiligung (vgl. Maaz et al. 2006, 299f; Sartory et al. 2013, 107). Der Arbeitsmarkt ist stark an Zertifikaten orientiert, weshalb Personen mit niedrigen Schulabschlüssen geringere berufliche Chancen haben und häufiger gesellschaftlich marginalisiert werden (vgl. Wolter 2013, 58). Die Wahl der Schulform stellt somit in den Übergangsprozessen im Bildungssystem eine erhebliche Herausforderung dar (vgl. Sartory et al. 2013, 113). Die

Bedeutung der Schulform soll im nächsten Kapitel insbesondere für Menschen mit Beeinträchtigungen ausführlicher diskutiert werden.

2.4.3 Bedeutung der Schulform für Menschen mit Beeinträchtigung

Mehrere Studien weisen auf eine Auswirkung der Schulform auf die Lebenssituation von jungen Menschen mit und ohne Beeinträchtigung hin (vgl. u.a. Herzog et al. 2006; Powell 2006; Pfahl 2011; Eckhart et al. 2011; Sartory et al. 2013). So schreibt beispielsweise Pfahl (2011):

In einer Bildungsgesellschaft spielt der Erwerb von Schulabschlüssen als legitime Eintrittskarte für die berufliche Ausbildung eine wichtige Rolle für die Platzierung von Individuen auf dem Arbeitsmarkt. Die Zuweisung zu einem Schultyp ist für Kinder und Jugendliche von großer biografischer Relevanz, da die schulische Selektion über ihre späteren gesellschaftlichen und beruflichen Teilhabemöglichkeiten in hohem Maße mitbestimmt“ (Pfahl 2011, 221).

Nach Herzog et al. (2006) sind Selektionsprozesse in der Schullaufbahn insofern zentral für die Biografie, als dass SchülerInnen in höheren Bildungseinrichtungen wie beispielsweise der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) ein breiteres Spektrum an Berufen zur Verfügung steht, als jenen in Hauptschulen oder Sonderschulen (vgl. Herzog et al. 2006, 108). Insbesondere Menschen mit Beeinträchtigungen erleben jedoch Einschränkungen im Zugang zu höheren schulischen Einrichtungen (vgl. Fasching et al. 2007, 74). Auf die Bedeutung der höheren Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung wird im nächsten Kapitel (2.4.4) noch genauer eingegangen.

Bei Menschen mit Beeinträchtigung kommt es zusätzlich zur Selektion in AHS und Hauptschule zu einer weiteren Trennung in Sonderschule und integrative Schulsettings. Das Recht auf gemeinsamen Unterricht wurde 1996 gesetzlich verankert. Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung haben die Berechtigung über die Schulform zu entscheiden (vgl. Fasching et al. 2007, 74ff). Der Einfluss einer segregativen Beschulung auf die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung wird in mehreren Studien diskutiert (vgl. u.a. Powell 2006; Eckhart et al. 2011; Pfahl 2011; Fasching 2012)

Burgener-Woeffray et al. (1993) nennen als Nachteil der Sonderbeschulung unter anderem die Stigmatisierung beziehungsweise Etikettierung der Betroffenen, geringere Berufschancen und ein niedrigeres Selbstwertgefühl (vgl. Burgener et al. 1993, 66ff). Auch Powell (2006) verweist darauf, dass Kinder und Jugendliche in Sonderschulen besonders von Bildungsarmut gefährdet sind. Beispielsweise sind in den USA und

Deutschland Jugendliche aus Sonderschulen unter dem Bevölkerungsanteil mit niedrigem Bildungsniveau besonders stark vertreten. Neben positiven Konsequenzen der segregierten Beschulung wie zusätzlichen Ressourcen oder Rechten kommt es häufig zu negativen Auswirkungen wie Stigmatisierung oder sogar institutioneller Diskriminierung (vgl. Powell 2006, 578f). Des Weiteren führt die Segregation zum Verlust von positiven Vorbildern und zur Isolation von anderen Gleichaltrigen im nahen Umfeld der Kinder (vgl. Powell 2006, 589).

Auch Eckhart et al. (2011) postuliert einen Zusammenhang zwischen dem Besuch der Sonderschule und reduzierten Chancen beim Ausbildungszugang als Folge eines Etikettierungsprozesses. In seiner Langzeitstudie begleitet er 64 ehemalige SonderschülerInnen aus Klassen für Lernbehinderte und 388 Jugendliche aus Regelschulklassen über drei Jahre nach dem Pflichtschulabschluss und untersucht ihre weiteren Ausbildungszugänge. Im ersten Jahr nach dem Pflichtschulabschluss schafften bereits 60% der befragten 388 ehemaligen SchülerInnen aus Regelschulklassen einen mittleren oder höheren Ausbildungszugang. Im dritten Jahr waren es sogar 75%. Im Gegensatz dazu hat von den 64 ehemaligen SonderschülerInnen auch nach drei Jahren nur ein Fünftel einen mittleren oder höheren Ausbildungszugang erreicht. Jede/r Zweite der Befragten konnte nur einen niedrigen Ausbildungsanschluss erlangen. Somit zeigt sich ein signifikant negativer Einfluss der Sonderschule auf den Ausbildungszugang (vgl. Eckhart 2011, 24f).

Eine weitere Studie, welche ebenfalls in Bezug auf die Unterschiede zwischen den beiden Schulformen Sonderschule und integrativen Regelschulklassen für dieses Kapitel relevant ist, wurde von Fasching (2012) durchgeführt. Die Studie beschäftigt sich mit der Bedeutung der Berufsberatung für Menschen mit intellektueller Beeinträchtigung mit Blick auf die Unterschiede zwischen Sonderschule und integrativer Beschulung. Zur Untersuchung wurden Eltern von Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung herangezogen. Es zeigten sich unter anderen signifikante Unterschiede zwischen den Schulformen (Sonderschule, Regelschule) in der elterlichen Unterstützung der Jugendlichen im Übergang in das Berufsleben. So wurde durch die Befragung deutlich, dass von 57 Eltern, jene, deren Kinder die Regelschule besuchen häufiger ihre Kinder zu einer weiterführenden Berufsausbildung oder Integration in den ersten Arbeitsmarkt ermutigen, als jene der SonderschülerInnen (67% zu 48%) (vgl. Fasching 2012, 4).

Neben dem Einfluss der Familie hat jedoch auch die Empfehlung der Schule eine wesentliche Auswirkung auf die Berufswahl und den weiteren Bildungsverlauf. Die Studie von Fasching (2012) zeigte, dass von 14 SchülerInnen aus Sonderschulklassen 43% im Zuge der schulischen Berufsberatung zur Tätigkeit in einem geschützten Workshop oder einer Beschäftigungstherapie geraten wird. Demgegenüber wird dieser Arbeitsbereich nur 16% der 25 SchülerInnen mit intellektueller Beeinträchtigung an Regelschulen empfohlen (vgl. Fasching 2012, 4f).

Auch Pfahl (2011) weist darauf hin, dass Jugendliche aus Sonderschulen häufiger als jene aus Hauptschulen oder Integrationsklassen im Zuge der Berufsorientierung an Rehabilitationsmaßnahmen weitergeleitet werden. Den Grund für die Probleme in der Berufsfindung sieht sie in den niedrigen Bildungsabschlüssen und der Stigmatisierung dieser Jugendlichen. Zusätzlich dazu brechen ehemalige SonderschülerInnen nach Pfahl (2011) aufgrund fehlender Unterstützung oder Fördermaßnahmen häufiger die Berufsausbildung ab als andere Jugendliche. Nur selten finden Jugendliche aus Sonderschulklassen eine Stelle am regulären Arbeitsmarkt (vgl. Pfahl 2011, 218).

Pfahl (2011) untersucht in ihrer Studie Subjektivierungsprozesse der Sonderschülerschaft mit Hilfe der Diskus- und der Biografieanalyse. Ein großes Problem in der Segregation von Jugendlichen in Sonderschulen sieht sie in der Zuschreibung der „Hilfsbedürftigkeit“ beziehungsweise dem Stigmatisierungsprozess. Wird diese Zuschreibung von den betroffenen Jugendlichen selbst angenommen, führt dies zu einer Einschränkung der Selbsterwartungen. Am Arbeitsmarkt sind jedoch selbstständiges wie auch leistungsbezogenes Handeln und aktive Stellensuche gefordert. Dadurch kommt es zu einer Verminderung der beruflichen Chancen von stigmatisierten Jugendlichen (vgl. Pfahl 2011, 226f).

Zusätzlich zu den genannten Auswirkungen der Schulform auf die Erwerbsbiografie von Menschen mit Beeinträchtigung wird häufig auf einen Zusammenhang zwischen Schulform und Selbstkonzept hingewiesen, welcher sich ebenfalls wesentlich auf die Lebenssituation auswirken kann (vgl. u.a. Silvestre et al. 2007; van Gent 2012). Nach Obrzut et al. (1999) brechen Jugendliche mit einem negativen Selbstkonzept mit einer höheren Wahrscheinlichkeit die Schule ab, haben ein größeres Risiko für sozial-emotionale Probleme und nehmen häufiger schlecht bezahlte Berufe an (vgl. Obrzut et al. 1999, 239).

In der Studie von Silvestre et al. (2007) wird diesbezüglich auf eine negative Auswirkung auf das Selbstkonzept gehörloser SchülerInnen in Klassen mit

Einzelintegration hingewiesen (vgl. Silvestre et al. 2007, 41). Auch in der Studie von van Gent et al. (2012) wurde eine geringe soziale Akzeptanz von gehörlosen Jugendlichen, welche in Regelschulklassen ohne gehörlose MitschülerInnen unterrichtet wurden, festgestellt (vgl. van Gent 2012, 343). In Bezug auf die Leistung der Kinder wurde in den Untersuchungen von van Gurp (2001) dennoch ein positiveres akademisches Selbstkonzept von gehörlosen SchülerInnen in Integrationsklassen im Vergleich zu jenen in gesonderten Schulsettings sichtbar. Insbesondere bezüglich der Selbstwahrnehmung der eigenen Lesefähigkeiten wurden hier signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen festgestellt (vgl. van Gurp 2001, 62ff). Auf die schulische Situation gehörloser Kinder in Österreich und die unterschiedlichen Schulformen in der Gehörlosenpädagogik soll ausführlicher in Kapitel 2.4.5 eingegangen werden.

2.4.4 Bedeutung von höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung

In diesem Kapitel wird auf die Bedeutung von höherer schulischer (AHS, BHS) und tertiärer Bildung eingegangen. In Österreich liegt die Abschlussquote im postsekundären und tertiären Bereich bei 53,4% (vgl. IBW online 2011, 4). Trotz dieser überdurchschnittlich hohen Abschlussquote der Allgemeinbevölkerung in diesem Bereich, ist der Prozentsatz an Menschen mit Beeinträchtigung in höheren Bildungseinrichtungen sehr gering. So haben im Jahr 2007 mehr als die Hälfte (50,1%) der Menschen mit dauerhafter Beeinträchtigung einen Höchstschulabschluss auf mittleren Bildungsniveau (BS, BMS), jedoch nur 11% eine höhere Ausbildung (AHS, BHS, Hochschule) absolviert. Besonders hoch ist mit 34,8% der Anteil an Menschen mit dauerhafter Beeinträchtigung mit einem Höchstschulabschluss auf Pflichtschulebene (vgl. Mikrozensus 2007, 1137). Da es nur wenige statistische Erhebungen zur Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung in Österreich gibt, konnten leider keine aktuelleren Daten ausfindig gemacht werden.

Die hohe Abschlussquote der Allgemeinbevölkerung und das niedrige Qualifikationsniveau von Menschen mit Beeinträchtigung machen es diesen Personen besonders schwer am ersten Arbeitsmarkt zu bestehen. Auf diese Problematik wird unter anderen in der Studie von der Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD) hingewiesen:

„The lack of academic credentials increases the vulnerability of young adults with disabilities, particularly as the level of education is rising among the general population.“ (OECD 2011, 18)

Fasching et al. (2007) weisen auf gewisse Einschränkung im Zugang zu höherer Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung hin. So wird darauf aufmerksam gemacht, dass es abseits der dualen Berufsausbildung auf der Ebene der Sekundarstufe II kein gesetzlich festgelegtes Recht auf volle Teilhabe am Unterricht gibt. Die vollzeitschulische Sekundarstufe II ist nur bedingt offen für Menschen mit Beeinträchtigung. Für SchülerInnen mit Körperbehinderungen oder Sinnesbeeinträchtigungen gibt es jedoch gesetzliche Ausnahmeregelungen. Die regionale Schulbehörde kann hier in der Sekundarstufe II über Abweichungen im Lehrplan oder zusätzliche Fördermittel entscheiden (vgl. Fasching et al. 2007, 74).

In Bezug auf den tertiären Bereich haben Menschen mit Beeinträchtigung rechtlich gesehen freien Zugang zu hochschulischen Einrichtungen. Dieses Recht kann jedoch aufgrund institutioneller, finanzieller und struktureller Barrieren nicht immer in Anspruch genommen werden. Auf diese Tatsache soll am Beispiel der gehörlosen Studierenden im Kapitel 2.4.6 näher eingegangen werden. Zusätzlich dazu ist nach Fasching et al. (2007) der Hochschulzugang aufgrund von Barrieren im Zugang zur Reifeprüfung eingeschränkt (vgl. Fasching et al. 2007, 90f).

Im Allgemeinen wird die Sekundarstufe II wie auch die tertiäre Bildung in der österreichischen Sonder- und Integrationspolitik stark vernachlässigt. Dieser beschränkte Zugang zu höherer Bildung hat erhebliche Auswirkungen auf die Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung. So werden nach Fasching et al. (2007) Jugendliche mit Abschluss unterhalb des Niveaus der Sekundarstufe II am Arbeitsmarkt stark benachteiligt (vgl. Fasching et al. 2007, 81f).

Auch die OECD (2011) weist auf die Bedeutung des offenen Zugangs zur tertiären Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung hin:

„Access to tertiary education is an integral part of the right to education and a major condition for social and professional inclusion. It helps to reduce the burden of prejudice with respect to disability and increases the chances of employment.“ (OECD 2011, 18)

Der freie Zugang zur tertiären Bildung für beeinträchtigte Menschen trägt ebenfalls zu einem erleichterten Übergang ins Berufsleben, höhere Chancen am Arbeitsmarkt wie auch zur Prävention von Marginalisierung und Armut bei (OECD 2006, 101; OECD 2011, 18).

Das Hochschulstudium ist nach Berg (1998) zentral für die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigung. Abgesehen davon haben Akademiker höhere Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu bestehen. Für einen offenen Zugang zur Hochschulbildung für Menschen mit Beeinträchtigung, bedarf es jedoch unterschiedlicher Voraussetzungen

wie beispielsweise einer barrierefreien Umgebung und technischen Hilfsmitteln. Um der Bedeutung des Hochschulstudiums für die soziale Integration von Menschen mit Beeinträchtigung nachzugehen, bezieht Berg (1998) 197 behinderte und chronisch kranke Studierende in seine Studie ein und untersucht ihre Studiensituation anhand von Fragebögen, Einzelinterviews und Gruppenbefragungen (vgl. Berg 1998, 54ff).

Ähnlich wie die OECD (2011) kommt auch Berg (1998) im Zuge seiner Studie zu dem Entschluss, den freien Zugang zum Hochschulstudium als Mittel der sozialen Integration zu betrachten, da es

(...) einen pragmatischen Weg darstellt, das Leben der behinderten und chronisch kranken Studierenden zu normalisieren, das heißt, es wird der Umgang mit Nichtbehinderten und die eigene Behinderung als normal empfunden, die Behinderung durch Bildung kompensiert, Eigenständigkeit und Eigeninitiative gefördert, das Selbstbewußtsein gestärkt und nicht zuletzt die Basis für eine gute Ausbildung und die spätere Berufstätigkeit gebildet“ (Berg 1998, 127).

Zusammengefasst kann höhere Bildung somit als überaus relevant für die Chancengleichheit von Menschen mit Beeinträchtigung betrachtet werden. Ebenfalls trägt der höhere Bildungsabschluss zu größeren beruflichen Chancen und zur Prävention von Marginalisierung und Armut bei. In den nächsten Kapiteln (2.4.5 und 2.4.6) soll nun der Bildungssituation von gehörlosen Menschen in Österreich nachgegangen werden.

2.4.5 Schulische Situation Gehörloser in Österreich

Nach Dotter (2007) ist jedoch für Gehörlose in Österreich „(...) nicht einmal ein angemessenes Grundbildungsangebot vorhanden“ (Dotter 2007, 7). Diese Tatsache führt zu einer Einschränkung ihrer schulischen und beruflichen Entwicklung beziehungsweise ihren Möglichkeiten zur Aus- und Weiterbildung. Es besteht dabei ein maßgeblicher Zusammenhang zwischen dem Grad der Hörbeeinträchtigung und den Lebens- beziehungsweise Bildungschancen (vgl. Dotter 2007, 7).

Auch Breiter (2005) setzt sich in ihrer Studie mit der Lebens-, Ausbildungs- und Berufssituation gehörloser Menschen auseinander. Als Stichprobe für die Untersuchung wurden 30 gehörlose Frauen aus Wien und Umgebung herangezogen. Alle Frauen bis auf vier sind seit Geburt an gehörlos oder bereits vor dem Erstspracherwerb ertaubt (vgl. Breiter 2005, 38). Die Hälfte der Befragten besuchte eine Gehörlosenschule, 40% eine Schule für Schwerhörige und 10% eine Regelschule (vgl. Breiter 2005, 91). Der Unterricht der in der Studie befragten gehörlosen Frauen wurde von 73% negativ erlebt.

Grund dafür war meist, dass die Lautsprache nur unzureichend verstanden wurde und das Niveau der Bildungsinhalte sehr anspruchslos war. Viele der Befragten kritisierten, dass meist nur auswendig gelernt wurde, ohne die Inhalte zu verstehen und zu viel Zeit für orale Übungen aufgewendet wurde. Positive schulische Erfahrungen wurden nur von jenen Frauen berichtet, welche von gebärdenden LehrerInnen unterrichtet wurden (vgl. Breiter 2005, 80ff). Des Weiteren schätzen 60% der Befragten ihre Deutschkenntnisse als unzureichend ein und klagen über Probleme beim Lesen und Schreiben. Insgesamt wurde die Schulausbildung für gehörlose Menschen in Österreich von den Befragten durchwegs negativ beurteilt (vgl. Breiter 2005, 83ff).

Den Ausgangspunkt für die Schwierigkeiten in der Bildung gehörloser Menschen in Österreich sieht Breiter (2005) im Mailänder Kongress 1880, bei welchem von hörenden PädagogInnen beschlossen wurde, die Gebärdensprache vollkommen aus dem Schulalltag zu verbannen. LehrerInnen gehörloser Kinder wurde verboten, im Unterricht in Gebärdensprache zu kommunizieren. Diese „orale Krise“ wie sie häufig von GegnerInnen genannt wird, schuf die Grundlage für das schlechte Bildungsniveau Gehörloser aufgrund schulischer Barrieren. Erst ab den neunziger Jahren wurde die Österreichische Gebärdensprache wieder vereinzelt in der Gehörlosenpädagogik in Form von bilinguaalem Unterricht eingesetzt (vgl. Breiter 2005, 28f).

Auch Holzinger (2006) weist in seiner CHEERS-Studie auf Mängel in der schulischen Leistung gehörloser Kinder hin. Bei einem Drittel der gehörlosen Kinder in den Regelschulklassen wird die schulische Leistung von den LehrerInnen im Vergleich zu den hörenden MitschülerInnen als unterdurchschnittlich bis sehr schwach eingeschätzt. Hier werden ebenfalls insbesondere Schwierigkeiten im Leseverständnis und der expressiven Schriftsprache festgestellt. Grund dafür sind jedoch meist die schulischen Rahmenbedingungen und nicht die kognitiven Fähigkeiten der Kinder (vgl. Holzinger 2006, 43f).

Der Studie von Krausneker und Schalber (2007) zufolge variiert das Schulangebot für gehörlose Kinder stark zwischen den einzelnen Bundesländern. Jedoch wird auch in dieser Studie auf den seltenen Einsatz von Gebärdensprache an Schulen hingewiesen. Sowohl in Gehörlosenschulen beziehungsweise Spezialschulen als auch in integrativen Schulklassen liegt der Schwerpunkt meist auf der Lautsprache (vgl. Krausneker et al. 2007, 74f). Die Autorinnen fassen die Ergebnisse ihrer Bestandsaufnahme des österreichischen Schulangebots für gehörlose Kinder folgendermaßen zusammen:

„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.“ (Krausneker et al. 2007, 75)

Aufgrund des uneinheitlichen Beschulungsangebots in Österreich ziehen viele Familien mit gehörlosen Kindern oder gehörlose Jugendliche alleine häufig sogar in ein anderes Bundesland, um ein bestimmtes Bildungsangebot zu beanspruchen (vgl. Krausneker et al. 2007, 42). Auch in dieser Studie fällt die abschließende Evaluation des österreichischen Gehörlosenschulwesens sehr negativ aus. Integration wird hauptsächlich als Notlösung gehandhabt, da durch den Wohnort bedingt nur die Möglichkeit der Einzelintegration in einer nächstgelegenen Regelschulklasse besteht (vgl. Krausneker et al. 2007, 282f). Der CHEERS-Studie von Holzinger (2006) zufolge werden 60% der gehörlosen Kinder auf diese Weise einzelintegriert in Regelschulklassen ohne zusätzliche Lehrkraft beschult. Grundsätzlich ist eine Tendenz weg von Spezialschulen hin zur Regelschule zu beobachten (vgl. Holzinger 2006, 17f).

Die Integrationspraxis gehörloser Kinder in Österreich weist eine Vielzahl an Mängeln auf, welche hauptsächlich auf ein fehlendes Budget und einen Mangel an personellen Ressourcen zurückzuführen sind (vgl. Krausneker et al. 2007, 282f). Im folgenden Kapitel soll näher auf die unterschiedlichen Formen der Integration gehörloser Kinder und ihre Umsetzung an österreichischen Schulen eingegangen werden.

2.4.5.1 Integration gehörloser SchülerInnen in Österreich

Nach Krausneker et al. (2007) lassen sich drei Formen der Integration gehörloser Kinder unterscheiden. In den 1990er Jahren gab es erste Schulversuche in Graz und Klagenfurt mit *bilingualen Klassen*. Ziel dieser ist es, die schulische Chancengleichheit durch die Abschaffung der Sprachbarriere herzustellen. Der Unterricht wird sowohl in Lautsprache als auch in Gebärdensprache abgehalten. Die gehörlosen SchülerInnen sollen eine bilinguale Sprachkompetenz erreichen, welche zentral für alle Lebensbereiche ist. Neben den bilingualen Klassen gibt es auch die Möglichkeit des gebärdensprachorientierten Unterrichts an Gehörlosenschulen (Krausneker et al. 2007, 245ff). Aufgrund der bereits postulierten zentralen Bedeutung der Gebärdensprache im Unterricht für den weiteren Schul- und Lebensweg gehörloser Kinder, soll auf das Modell der bilingualen Klassen im nächsten Kapitel (2.4.5.2) nochmals näher eingegangen werden.

Eine weitere Form der integrativen Beschulung stellt die *Gruppenintegration* in Regelschulklassen dar. Dabei werden mehrere beeinträchtigte SchülerInnen mit nicht beeinträchtigten von zwei Lehrkräften unterrichtet. Diese Form kann nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit besucht werden. Anders als in den bilingualen Klassen werden hier Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und nicht nur gehörlose SchülerInnen zusammengefasst. Meist wird die Österreichische Gebärdensprache in dieser Schulform nicht verwendet. Die IntegrationslehrerInnen in solchen Klassen wissen nach Krausneker et al. (2007) häufig nur wenig über Gehörlosigkeit beziehungsweise Gehörlosenkultur und die notwendigen Rahmenbedingungen einer Beschulung von gehörlosen Kindern. Eine Spezialform der Gruppenintegration ist die „umgekehrte“ Integration. Dabei werden hörende Kinder in Spezialschulen mit gehörlosen SchülerInnen unterrichtet. Hier besteht häufig die Möglichkeit für hörende SchülerInnen die Gebärdensprache zu erlernen (vgl. Krausneker et al. 2007, 249ff).

Obwohl sich die Mehrheit der PädagogInnen und ExpertInnen gegen eine *Einzelintegration* gehörloser SchülerInnen ausspricht, wird dennoch der Großteil auf diese Weise beschult. Grund dafür sind meist strukturelle und geographische Bedingungen. Diese Form der Integration findet immer ohne die Verwendung von Gebärdensprache statt. RegelschullehrerInnen wird meist unvorbereitet diese wichtige Aufgabe auferlegt, ohne ausreichend Informationen über den Umgang mit gehörlosen SchülerInnen zu haben. Diese Form ist sowohl für gehörlose und hörende SchülerInnen wie auch für LehrerInnen eine große Belastung (vgl. Krausneker et al. 2007, 251ff).

Zur Unterstützung der gehörlosen SchülerInnen kann ein/eine Stütz- beziehungsweise BeratungslehrerIn für ein paar Unterrichtsstunden angefordert werden. Diese hat jedoch meist auch keine Gebärdensprachkompetenz. Hier ist besonders eine gute Zusammenarbeit zwischen StützlehrerIn, KlassenlehrerIn und Direktion notwendig (vgl. Krausneker et al. 2007, 255ff).

Gehörlose Kinder in Österreich können jederzeit zwischen Spezialschule und Integrationsklasse wechseln. Für Krausneker et al. (2007) ist es wichtig beide Schulformen zu erhalten, um auf die jeweiligen Bedürfnisse und Wünsche der Kinder eingehen zu können (vgl. Krausneker et al. 2007, 260).

In ihrer Studie vergleichen Krausneker et al. (2007) die Ideale der integrativen Beschulung mit der Realität in Österreich. Es lassen sich große bundeslandspezifische

Unterschiede in Bezug auf die Gebärdensprachkompetenz der LehrerInnen und SchülerInnen wie auch materiellen Ressourcen in der Integration Gehörloser feststellen. Den Untersuchungen der Autorinnen zufolge weicht die Integrationspraxis weit von den eigentlichen Idealen ab. Grundsätzlich besteht in Österreich für Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung die Möglichkeit sich zwischen Sonderschule und integrativem Schulsetting zu entscheiden. Da es jedoch beispielsweise nur in sechs von neuen Bundesländern Gehörlosenschulen gibt und nicht immer in Wohnortsnähe die Möglichkeit einer Gruppenintegration besteht, muss häufig auf die Einzelintegration zurückgegriffen werden (vgl. Krausneker et al. 2007, 244f).

Des Weiteren untersuchen Krausneker et al. (2007) in ihrer Studie die Vor- und Nachteile der integrativen Beschulung in Österreich. Als ersten wesentlichen Vorteil nennen sie die höheren Bildungschancen im Vergleich zur Sonderschulen, in welcher keine höheren Bildungsziele erreicht werden können. Damit gehörlosen Menschen alle Bildungsabschlüsse offen stehen sind Integrationsklassen von großer Bedeutung. Es kann jedoch kritisch hinterfragt werden, weshalb in Schulen für Sinnesbeeinträchtigung keine Möglichkeit des Maturaabschlusses besteht. Ein weiterer Vorteil, welcher für die integrative Beschulung von gehörlosen Kindern spricht, ist, dass die SchülerInnen in Wohnortsnähe zur Schule gehen können. Ein Wohnortswechsel beziehungsweise das Wohnen im Internat ist somit nicht zwingend notwendig. Die Kinder können dadurch bei ihren Familien aufwachsen. Ebenfalls wird auf einen positiven Einfluss auf die Motivation der gehörlosen SchülerInnen hingewiesen. Häufig wird diesen Kindern im Alltag mit Mitleid und Mindererwartung begegnet. In den Integrationsklassen haben sie, sofern der Druck nicht zur Überforderung führt, die Möglichkeit sich mit hörenden SchülerInnen zu messen (vgl. Krausneker et al. 2007, 261ff).

Außerdem können sowohl die hörenden als auch die gehörlosen SchülerInnen positive Erfahrungen für das alltägliche Leben sammeln. Gehörlose Kinder lernen den sozialen Umgang mit der hörenden Welt, wohingegen hörende SchülerInnen sich mit der Diversität der Gesellschaft und im Speziellen mit der Gehörlosenkultur auseinandersetzen. Damit können bereits früh Vorurteile vermieden werden. Es sollte jedoch darauf geachtet werden, dass die Gehörlosenkultur nicht zu kurz kommt und es auf Seiten der gehörlosen Kinder nicht zu einer Entkulturation kommt. Dies ist bedeutend für das Selbstkonzept und die Identitätsentwicklung der gehörlosen Kinder (vgl. Krausneker et al. 2007, 263f).

Nach Krausneker et al. (2007) lassen sich aufgrund der unangemessenen Umsetzung jedoch auch einige Nachteile einer integrativen Beschulung Gehörloser in Österreich finden. Häufig fehlt es an den nötigen Bedingungen für das Gelingen des integrativen Unterrichts. Nicht selten scheitert die Umsetzung an der Sprachbarriere und dem mangelnden Bewusstsein für Gehörlosigkeit. Die Sprache ist neben der Gefahr der Isolation in der Einzelintegration das wesentlichste Problem. Besonders in der höheren Bildung reicht Lippenlesen alleine nicht mehr aus (vgl. Krausneker et al. 2007, 265ff). Auch Breiter (2005) weist in ihrer Studie darauf hin, dass durch Lippenlesen nur ein Drittel der Inhalte erfasst werden kann und dadurch der Einsatz von Gebärden im Unterricht unabdingbar ist (vgl. Breiter 2005, 31). Um jedoch DolmetscherInnen in höherer Bildung nutzen zu können, muss die eigene Sprachkompetenz bei den gehörlosen SchülerInnen ebenfalls einigermaßen gut ausgeprägt sein. Dazu ist eine Förderung der Gebärdensprachkompetenz bereits im Kleinkindalter von Vorteil (vgl. Krausneker et al. 2007, 267f). Dies ist jedoch in Österreich nur selten der Fall. Von den 116 Kindern in der CHEERS-Studie hatten nur 4 bereits im frühen Alter von null bis drei Jahren regelmäßigen Kontakt mit der Gebärdensprache (vgl. Holzinger 2006, 68).

Des Weiteren haben Eltern häufig sehr hohe Ansprüche an ihre Kinder und wehren sich gegen Spezialschulen, Förderstunden, Stützlehrer etc., da es ihr Bild vom „normalen“ Kind zerstört. Eine angemessene Beratung für Eltern ist im Normalfall nicht gegeben (vgl. Krausneker et al. 2007, 268ff; Holzinger 2006, 18). Eine weitere Gefahr für gehörlose SchülerInnen in Integrationsklassen stellt die „Normalisierungsfalle“ dar. Nicht selten werden die Bedürfnisse der gehörlosen SchülerInnen übersehen. Dazu kommt, dass sich gehörlose Kinder in integrativen Schulsettings durchschnittlich seltener Hilfe holen als in Spezialschulen (vgl. Krausneker et al. 2007, 270; Holzinger 2006, 67).

Die Rahmenbedingungen des Unterrichts werden aufgrund des Mangels an materiellen und personellen Ressourcen nur unzureichend an die Bedürfnisse der gehörlosen Kinder angepasst. Die Anzahl der Stützstunden beläuft sich meist nur auf ein bis fünf Stunden in der Woche. Es fehlt an gebärdensprachkompetenten Lehrkräften und an materiellen Ressourcen wie Lehrmitteln, technischen Geräten etc. (vgl. Krausneker et al. 2007, 272ff). Auch Holzinger (2007) kommt in seiner Studie zu dem Ergebnis, dass nur in 21% der Regelschulklassen die notwendigen akustischen Rahmenbedingungen wie beispielsweise Akustikdeckenplatten bestehen (vgl. Holzinger 2006, 20).

Besonders in der Einzelintegration wird von gehörlosen Menschen immer wieder von sozialer Isolation berichtet, welche eine Gefahr für die sozio-emotionale Gesundheit darstellt (vgl. Breiter 2005, 81; Krausneker et al. 2007, 274). Gründe dafür sind überwiegend Kommunikationsprobleme und Vorurteile gegenüber gehörlosen Menschen. Diese Vorurteile führen außerdem zu einer Mindererwartung und dem Herabsetzen des Bildungsniveaus für gehörlose SchülerInnen. Es wird davon ausgegangen, dass gehörlose SchülerInnen weniger leisten können als hörende. Das niedrige Leistungsniveau ist jedoch wiederum auf die schulischen Bedingungen zurückzuführen. Aufgrund der unangemessenen Rahmenbedingungen wird auf die gehörlosen SchülerInnen ein enormer Druck ausgeübt. Ihnen wird eine massive Anpassungs- und Mehrleistung abverlangt, um zu demselben Ergebnis wie ihre hörenden MitschülerInnen zu kommen (vgl. Krausneker et al. 2007, 276ff). Zu ähnlichen Rückschlüssen kommt Holzinger (2006) in seiner Untersuchung zum Wohlbefinden gehörloser SchülerInnen. Gehörlose Kinder haben im Vergleich zur Allgemeinbevölkerung ein doppelt so hohes Risiko psychisch zu erkranken. Aufgrund von Sprachbarrieren und sozialer Isolation besteht eine hohe Gefahr des Auftretens von emotionalen Problemen, Aufmerksamkeitsdefiziten und Hyperaktivität (vgl. Holzinger 2006, 65).

Zusammenfassend kommen alle genannten AutorInnen zu dem Ergebnis, dass die Integrationspraxis gehörloser SchülerInnen in Österreich noch weit von den Idealen entfernt ist. Einen möglichen Schritt in die richtige Richtung stellt das Konzept der bilingualen Klassen dar. Dieses soll aus diesem Grund im nächsten Kapitel näher erklärt werden.

2.4.5.2 Das bilinguale Modell

Das Ablesen des Mundbildes ist nach Breiter (2005) äußerst schwierig und erfordert eine hohe Denkleistung. Es ist außerdem mit einem großen Energieaufwand und Stress verbunden. Abgesehen davon dauert das Lippenlesen fünfmal länger als das Ablesen von Gebärdenzeichen. Ebenso schwierig und mühsam ist es für gehörlose Menschen Sprechen zu lernen. Nur selten kann die Lautsprache ausreichend verständlich artikuliert werden. An Schulen mit gehörlosen Kindern an denen ausschließlich in Lautsprache unterrichtet wird, wird der Schwerpunkt meist überwiegend auf orales Training anstelle von Lerninhalten gelegt, wodurch diese nicht selten viel zu kurz kommen. Aufgrund dessen kann durch einen lautsprachlichen Unterricht nur eine

lückenhafte Bildung gewährleistet werden, welches wiederum dem Prinzip der Chancengleichheit widerspricht (vgl. Breiter 2005, 18ff).

Demgegenüber steht der Bilingualismus, welcher sich durch das parallele Erlernen zweier Sprachen auszeichnet. Dabei wird eine Sprache als die dominante bezeichnet. Studien zufolge erfolgt das Erlernen einer Zweitsprache wesentlich einfacher, wenn bereits eine Erstsprache, welche im Idealfall im Kleinkindalter erworben wurde, gut beherrscht wird. Somit fördert der frühe Gebärdenspracherwerb von gehörlosen Kleinkindern ebenfalls den Laut- und Schriftspracherwerb. Ein Erstspracherwerb im späteren Alter verläuft meist problematisch. Die Sprache kann häufig nicht mehr ausreichend und nur noch mit großen Mühen erlernt werden. Der frühe Kontakt mit der Gebärdensprache ist außerdem ebenfalls für das Selbstkonzept und die Identitätsentwicklung gehörloser Kinder wichtig. Durch ihn kann das Zugehörigkeitsgefühl zur Gehörlosenwelt gestärkt und eine bikulturelle Identität entwickelt werden (vgl. Breiter 2005, 20ff). Studien zufolge lässt sich bei hörbeeinträchtigten Menschen, welche sich mit beiden Gesellschaften oder nur der Gehörlosengemeinschaft identifizieren, ein positiveres Selbstkonzept feststellen, als bei jenen die sich der hörenden Gesellschaft zugehörig fühlen (vgl. Silvestre et al. 2007, 41). Nachdem jedoch der Großteil an gehörlosen Kindern in hörenden Familien aufwächst, ist es von Bedeutung, dass zumindest innerhalb der Bildungseinrichtungen Kontakt zur Gebärdensprache und Gehörlosenkultur besteht. Dies ist aber in Österreich beispielsweise im Vergleich zu den USA noch kaum gegeben (vgl. Breiter 2005, 20ff).

Ziel des bilingualen Unterrichts ist es ein barrierefreies Lernumfeld zu schaffen und eine bilinguale Sprachkompetenz, welche zentrale für alle Lebensbereiche der gehörlosen Kinder ist, zu fördern. Der Unterricht in Gebärdensprache wird jedoch in den österreichischen Lehrplänen nicht berücksichtigt. Die Umsetzung einer bilingualen Klasse in Österreich erfordert auf Seiten der AntragstellerInnen einen massiven Einsatz und Durchsetzungsvermögen. Um das notwendige Personal muss jedes Jahr erneut angefragt werden (vgl. Krausneker et al. 2007, 245ff).

Anders als im gebärdensprachorientierten Unterricht, in welchem zwei hörende gebärdensprachkompetente LehrerInnen im Team arbeiten, zeichnet sich das bilinguale Modell durch die Zusammenarbeit zweier hörender und einer/einem gehörlosen LehrerIn aus. Das gebärdensprachorientierte Modell kann als Übergangsphase zum bilingualen betrachtet werden. Die/Der gehörlose LehrerIn hat eine wesentliche Rolle

im bilingualen Unterrichtsalltag. Sie/Er hat eine Vorbilds- wie auch eine sozial-kulturelle und psychisch-emotionale Identitätsfunktion (vgl. Kramreiter 2011, 27f). Auch Krausneker et al. (2007) und Breiter (2005) sprechen sich für die wesentliche Vorbildsfunktion von gehörlosen LehrerInnen und ihre Bedeutung für das Selbstwertgefühl gehörloser Kinder aus (vgl. Breiter 2005, 29; Krausneker et al. 2007, 212). Die Schwierigkeit besteht jedoch darin, dass es österreichweit nur fünf gehörlose PädagogInnen im Schuldienst gibt (Stand 2011). Grund dafür ist die Tatsache, dass Gehörlose gesetzlich nicht als reguläre StudentInnen an der Pädagogischen Hochschule zugelassen werden und kein vollständig anerkanntes Abschlusszeugnis erhalten (vgl. Kramreiter 2011, 63ff).

2005 wurde in Wien eine bilinguale Klasse als Schulversuch gestartet. Die Klasse bestand aus 17 SchülerInnen, wobei fünf davon gehörlos waren. Die Forderung wurde von fünf hörenden und gehörlosen Eltern beim Bezirksinspektorat eingereicht. Alle Stunden wurden im Team abgehalten, wobei den Großteil der Zeit eine hörende Regelschullehrerin und eine hörende Gehörlosenpädagogin mit Gebärdensprachkompetenz unterrichteten. Die hörenden und gehörlosen SchülerInnen wurden sowohl nach demselben Lehrplan als auch mit denselben Schulbüchern unterrichtet. Die Lerninhalte wurden parallel in beiden Sprachen vermittelt und spezielle gehörlosenpädagogische Methoden fanden Berücksichtigung. Die zusätzlichen Förderstunden der gehörlosen SchülerInnen wurden beispielsweise für Hör- und Sprechtraining verwendet. Ebenfalls wurde im Fach „therapeutisch-funktionelle Übungen“ näher auf grammatikalische Unterschiede zwischen den beiden Sprachen eingegangen. Der Großteil der hörenden Kinder besuchte einen außerschulischen Gebärdensprachkurs, welcher einmal wöchentlich stattfand und von einer gehörlosen wie auch einer hörenden Lehrerin abgehalten wurde (vgl. Kramreiter 2012, 76ff).

Der Schulversuch wurde drei Jahre wissenschaftlich begleitet und untersucht. Den Beobachtungen zufolge wurden sowohl die hörenden Lehrerinnen als auch die gehörlose Pädagogin von allen Kindern als gleichwertig betrachtet. Die gehörlose Lehrerin wurde lediglich als „anderssprachig“ bezeichnet. Die Gehörlosigkeit stand dabei im Hintergrund. Sowohl die hörenden Eltern als auch ihre Kinder begannen die Sprachbarriere nicht bei den Gehörlosen sondern in ihren eigenen Sprachkenntnissen zu sehen. Die hörenden Eltern und Kinder lernten außerdem wesentliche Aspekte der Gehörlosenkultur kennen. Bezüglich der Kommunikation zwischen hörenden und

gehörlosen SchülerInnen konnten positive Effekte beobachtet werden. Die Kommunikationsbarriere wurde zu Beginn des Schulversuchs mit kreativen Sprachanwendungen kompensiert, wohingegen mit zunehmender Gebärdensprachkompetenz die Kommunikation immer problemloser ablief. Manche besonders sprachbegabte SchülerInnen nutzten ihre Fähigkeit, um zwischen den gehörlosen SchülerInnen und der Regelschullehrerin zu dolmetschen. Ebenso wurde beobachtet, dass die gehörlosen Kinder ihre Scheu vor dem Anwenden der Lautsprache weitgehend ablegten und diese teilweise im Unterricht verwendeten (vgl. Kramreiter 2011, 80ff).

Anders als es häufig in der Einzelintegration der Fall ist, wurde in dieser Klasse kein isoliertes Kind beobachtet. Ein wesentlicher Grund dafür ist die hohe Anzahl der integrierten gehörlosen Kinder im bilingualen Modell. Zusammengefasst konnte in den Untersuchungen ein bedeutsamer positiver Einfluss auf die sozialen Kompetenzen aller SchülerInnen, das Selbstwertgefühl der gehörlosen Kinder und eine hohe Lernmotivation wie auch Leistung in der Klasse festgestellt werden (vgl. Kramreiter 2011, 81ff).

Trotzdem sich viele ExpertInnen und die meisten Betroffenen für einen bilingualen Unterricht aussprechen, wird dieser nur selten an österreichischen Schulen umgesetzt. Die Tatsache, dass in der Regel der Unterricht ohne Einsatz der Gebärdensprache stattfindet, wird auch in den Biografien der gehörlosen Interviewpersonen dieser Arbeit eine wesentliche Rolle spielen. Im nächsten Kapitel soll auf die universitäre Situation Gehörloser in Österreich eingegangen werden.

2.4.6 Universitäre Situation Gehörloser in Österreich

Um als gehörloser Mensch als StudentIn in Österreich zugelassen zu werden, muss man wie auch als Hörender die Matura oder die Studienberechtigungsprüfung abgelegt haben. Gehörlose StudentInnen stoßen jedoch im Laufe ihres Studiums überwiegend auf sprachliche Barrieren, welche ihnen den sekundären Ausbildungsweg massiv erschweren (vgl. Krausneker et al. 2007, 325; Bukowsky 2012, 15; Breiter 2005, 115).

Eine genaue Erhebung der Anzahl gehörloser Studierender in Österreich ist nach Krausneker et al. (2007) sehr schwer zu finden, da weder bei der Inskription noch während des Studiums die Gehörlosigkeit angegeben werden muss. Außerdem gibt es in den unterschiedlichen Befragungen zur Anzahl gehörloser Studierender begriffliche

Differenzen in Bezug auf „Gehörlosigkeit“. Zusätzlich nutzen nicht alle gehörlosen StudentInnen das Angebot der Studiengebührenbefreiung und scheinen aus diesem Grund nicht in der universitären Statistik über StudentInnen mit Beeinträchtigung auf. Die genauesten Angaben sind in der österreichweiten Befragung des Vereins österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS) zu finden. Krausneker et al. (2007) gehen von 10 000 Gehörlosen in Österreich aus, wovon nach Angaben des VÖGS bis zum Jahr 2005 nur elf davon ein Studium absolviert haben (vgl. VÖGS 2005 [online]). Das bedeutet, dass nur 0,1 Prozent der gehörlosen Bevölkerung in Österreich einen Studienabschluss vorweisen können (vgl. Krausneker et al. 2007, 397). Im Vergleich dazu haben laut Statistik Austria im Jahr 2008 10,6 Prozent der gesamten österreichischen Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren ein Studium absolviert. Im Jahr 2012 waren es sogar 12,5 Prozent der Bevölkerung (vgl. Statistik Austria 2014).

Inskribiert waren an der Universität Wien im Studienjahr 2005/06 acht gehörlose Studierende. In ganz Österreich waren es 25 gehörlose StudentInnen an diversen Hochschulen und Fachhochschulen (vgl. Krausneker et al. 2007, 325ff). Der Austria Presse Agentur (2012) zufolge waren es im Studienjahr 2011/12 österreichweit 30 Studierende (vgl. APA 2012 [online]). Krausneker et al. (2007) schätzen die Anzahl inskribierter StudentInnen an der Universität Wien im Studienjahr 2006/2007 auf zehn. Neun davon wurden für ihre Studie „Sprache Macht Wissen“ zu ihrer universitären Situation befragt. Die Autorinnen gehen jedoch ebenfalls davon aus, dass sich manche gehörlose Studierende aufgrund des mangelnden Kontakts mit der Gehörlosenkultur in ihrer Schulzeit nicht mit dieser identifizieren und sich somit im Laufe ihres Studiums nicht als gehörlos „outen“ wollen (vgl. Krausneker et al. 2007, 325ff). Leider konnten auch für diese Arbeit trotz Kontaktaufnahme mit dem VÖGS und dem GESTU-Projekt keine aktuelleren Angaben zur Anzahl gehörloser StudentInnen beziehungsweise AbsolventInnen ermittelt werden.

Wie bereits angeführt, hat die Sprachbarriere eine erhebliche Auswirkung auf die universitäre Situation gehörloser StudentInnen. In höheren Bildungsanstalten wird es immer schwieriger den Inhalt durch Lippenlesen zu erfassen. Gründe dafür sind unter anderen das steigende sprachliche Niveau, schlechte Artikulation von Lehrenden, die Distanz zum Vortragenden in großen Vorlesungssälen, schlechte Lichtverhältnisse und schneller Sprecherwechsel in Gruppendiskussionen (vgl. Krausneker et al. 2007, 329ff).

Die meisten in der Studie Befragten studieren an unterschiedlichen Instituten und sind dort die einzigen Gehörlosen. Diese Tatsache spricht dafür, dass die Studienwahl der gehörlosen StudentInnen stärker von Interessen als von sozialen Beziehungen abhängig ist. Eine wichtige Austauschmöglichkeit für gehörlose Studierende bietet der gemeinnützige Verein österreichischer gehörloser StudentInnen (VÖGS), welcher 2003 gegründet wurde. Sein Ziel ist es, „die Studienbedingungen zu verbessern und die Interessen der Betroffenen in der Öffentlichkeit zu vertreten“ (VÖGS 2015 [online]). Zielgruppe sind gehörlose beziehungsweise schwerhörige MaturantInnen und StudentInnen wie auch hörende Studierende mit ÖGS-Kompetenz. Neben der Beratung bezüglich Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten leistet der Verein auch Öffentlichkeitsarbeit in Form von Informationsveranstaltungen, Online-Studien, etc. Voraussetzung für die Mitgliedschaft sind ÖGS-Kompetenz und Inskriptionsbestätigung beziehungsweise Diplomzeugnis. Es wird jedoch kein Mitgliedsbeitrag erhoben. Acht der neun Befragten der Studie hatten bereits mindestens einmal Kontakt mit dem VÖGS. Als häufigsten Grund für die Kontaktaufnahme wird von den Befragten die Beratung bezüglich finanzieller und personeller Unterstützung genannt (vgl. Krausneker et al. 2007, 331ff).

Das Budget des Fonds Soziales Wien (FSW) kann von den gehörlosen Studierenden frei für personelle und technische Unterstützung eingeteilt werden. Manche Studierende beziehen zusätzlich eine finanzielle Unterstützung von der ÖH Wien. Die sozialen Zuschüsse sind nicht für alle gehörlosen Studierenden im selben Ausmaß zugänglich. Jedoch reichen bei keinem der Studierenden die finanziellen Zuschüsse für das Dolmetschen aller Lehrveranstaltungen. Der Stundensatz für eine Stunde Dolmetschen liegt bei 50 bis 80 Euro zuzüglich Anfahrtkosten. Außerdem sind die meisten Lehrveranstaltungen mehrstündig, wodurch häufig eine zweite DolmetscherIn beauftragt werden muss, um volle Leistung während des gesamten Vortrages zu garantieren. Das heißt, eine einzelne gedolmetschte Lehrveranstaltung kostet zwischen 160 und 200 Euro. Der durchschnittliche finanzielle Zuschuss beläuft sich auf 500 Euro, was bedeutet, dass nicht einmal eine gedolmetschte Lehrveranstaltung pro Semester finanziert werden kann. Alle der Befragten betonen die Notwendigkeit einer/eines Dolmetscherin/Dolmetschers, um den Inhalten der Lehrveranstaltung ausreichend folgen zu können. Verhandlungen des VÖGS bezüglich eines höheren Dolmetschbudgets sind jedoch gescheitert (vgl. Krausneker et al. 2007, 351f).

StudentInnen haben somit Krausneker et al. (2007) zufolge vier Möglichkeiten. Sie belegen nur eine Lehrveranstaltung pro Semester, was zu einer unrealistisch langen Studienzeit führt. Zweitens können die gehörlosen Studierenden die zusätzlichen Dolmetschkosten aus eigener Tasche bezahlen, was jedoch ein hohes Einkommen ihrerseits oder auf Seiten ihrer Eltern voraussetzt. Des Weiteren können die Studierenden zu der einen gedolmetschten Lehrveranstaltung weitere belegen, in denen sie auf die Hilfe von KollegInnen und Lehrenden beispielsweise in Form von Mitschriften oder zusätzlichen Skripten angewiesen sind. Viertens haben die Studierenden die Möglichkeit mehr oder weniger ÖGS-kompetente KollegInnen um Hilfe zu bitten, welches aufgrund der Schwierigkeit der wissenschaftlichen Sprache problematisch ist (vgl. Krausneker 2007, 352).

Es muss jedoch betont werden, dass es seit 2010 eine weitere Möglichkeit gibt, welche die Situation von gehörlosen Studierenden wesentlich verbessert hat. Im Herbst 2010 startete das Pilotprojekt „GESTU“, welches gemeinsam von der Technischen Universität Wien und dem Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung (BMWF) finanziert wird. Durch das GESTU-Projekt soll gehörlosen Menschen der Zugang zur Universität erleichtert werden. Die Grundidee entstand bereits 2006 in Kooperation zwischen den Unterstützungsprojekten „study now“ und „erfolgreich studieren“ sowie dem VÖGS. 2007 wurde Kontakt zum BMWF aufgenommen. Ursprünglich hätte das Projekt bereits 2009 starten sollen, es wurde jedoch zunächst nicht genehmigt. Im Herbst 2010 konnte das Projekt dann doch noch gestartet werden. Zunächst sollte es zwei Jahre laufen. Es wurde aber aufgrund der positiven Rückmeldungen bis Ende Februar 2016 verlängert. Insgesamt können 16 Studierende an dem Projekt teilnehmen. Im ersten Jahr wurde es von acht Studierenden genutzt, wobei die Anzahl jährlich steigt (vgl. TU Wien GESTU 2014 [online]). Nach schriftlicher Auskunft der Leitung des GESTU-Projekts sind es im Studienjahr 2014/15 bereits 20 gehörlose und schwerhörige Studierende, welche diese Unterstützung in Anspruch nehmen. Somit wurde auch die Teilnehmergrenze des Projekts erhöht.

Der Aufgabenbereich des GESTU-Projekts wird folgendermaßen erklärt:

„Ziel ist es, durch verschiedene Maßnahmen die Barrieren für gehörlose Studierende abzubauen. Dazu zählen u.a. die Einrichtung einer Servicestelle zur Koordinierung der GebärdensprachdolmetscherInnen und TutorInnen sowie die notwendige technische Ausstattung der Lehrveranstaltungen“ (Grabenweger & Neunteufl 2012 [online]).

Finanziert werden pro Person fünf gedolmetschte Lehrveranstaltungen im Semester, TutorInnen als Mitschreibkraft, Studienberatung, Unterstützung in administrativen

Dingen und technische Hilfsmittel wie Videoaufzeichnungen. Zusätzlich wird durch das Projekt die Fachgebärdenentwicklung unterstützt. Dabei sollen die gehörlosen Studierenden gemeinsam mit den DolmetscherInnen Fachgebärden entwickeln, welche für weitere Generationen gesammelt, sprachwissenschaftlich analysiert und lexikalisiert werden. Auch technische Hilfsmittel wie elektronische Lexika für Fachgebärden und Spracherkennungstechnologien für Untertitel während der Lehrveranstaltung sollen entwickelt werden. Voraussetzungen für die Teilnahme am Projekt sind die Aufnahme als ordentliche/r StudentIn, ein Motivationsschreiben, ÖGS-Kompetenz und eine schriftliche Anmeldung (vgl. TU Wien GESTU 2014 [online]).

Trotzdem die Anzahl der TeilnehmerInnen am Projekt und der finanzierten gedolmetschten Lehrveranstaltungen pro Semester immer noch begrenzt sind, kann dank dem GESTU-Projekt von einer wesentlichen Verbesserung der Studiensituation gehörloser Studierender in Wien ausgegangen werden. Da sich das Projekt nur auf Wien beschränkt, wäre eine Erweiterung über mehrere Bundesländer in Zukunft wünschenswert, um österreichweit Gehörlosen den Zugang zu tertiärer Bildung zu ermöglichen. Der Grundstein für einen barrierefreien Zugang wurde jedoch durch das GESTU-Projekt gelegt.

2.5 Analyserahmen für den empirischen Teil

Wie im Zuge des theoretischen Teils der Arbeit gezeigt wurde, sind schulische Rahmenbedingungen wie die Schulform oder der barrierefreie Zugang zu Bildung, insbesondere zu höherer Bildung, für die Lebenssituation junger behinderter Menschen zentral. Jene Menschen erleben jedoch aufgrund von Stigmatisierung und Vorurteilen im Laufe ihrer Ausbildungszeit häufig Einschränkungen im Zugang zu Bildung. Entgegen dieser Tatsache kann nach Berg (1998) insbesondere der Zugang zu höherer Bildung als Mittel der sozialen Integration gesehen werden und die Berufs- und Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigung verbessern (vgl. Berg 1998, 127).

Gehörlose Menschen in Österreich haben mit vielen Barrieren im schulischen wie auch im universitären Bereich zu kämpfen. Obwohl die Gebärdensprache seit 2005 laut Verfassungsgesetz als vollwertig anerkannte Sprache gilt, ist ihr Einsatz im österreichischen Bildungssystem dennoch keine Selbstverständlichkeit. Der Großteil der gehörlosen Kinder wird lautsprachlich in Einzelintegration beschult. Die Folgen sind Bildungsdefizite, psychosoziale Probleme durch Isolation und Entkulturation aufgrund

des eingeschränkten Kontaktes mit der Gehörlosenkultur. Alle AutorInnen der erwähnten Studien (vgl. u.a. Breiter 2005; Krausneker et al. 2007) zur Situation gehörloser SchülerInnen in Österreich sind sich einig, dass in der Gehörlosenpädagogik dringender Veränderungsbedarf herrscht. Als möglicher Schritt in die richtige Richtung kann das bilinguale Schulmodell genannt werden. Da dieses jedoch noch nicht sehr lange existiert beziehungsweise eine Ausnahme im österreichischen Schulsystem darstellt ist anzunehmen, dass die InterviewpartnerInnen dieser Arbeit überwiegend lautsprachlich beschult wurden.

Des Weiteren wird der Ausbildungsweg durch sprachliche beziehungsweise finanzielle Barrieren an der Universität erschwert. Die steigende Komplexität der Lerninhalte, die hohe Anzahl an Studierenden und die großen Räumlichkeiten machen es gehörlosen StudentInnen fast unmöglich, den Vortragenden durch Lippenlesen zu folgen. Die Organisation von GebärdensprachdolmetscherInnen ist jedoch mit einem hohen finanziellen Aufwand verbunden. Positiv hervorzuheben sind Projekte wie GESTU oder Vereine wie der VÖGS, welche einen bedeutsamen Beitrag zur Verbesserung der Studiensituation gehörloser StudentInnen leisten. Durch ihre Hilfe soll den Gehörlosen mit finanziellen als auch personellen Unterstützungsleistungen unter die Arme gegriffen werden.

Es ist anzunehmen, dass die institutionellen Rahmenbedingungen, welche im Zuge der theoretischen Auseinandersetzung dargelegt wurden, Einfluss auf die Biografisierung gehörloser Menschen bezüglich ihrer Bildungserfahrungen haben. Die Erkenntnisse aus dem theoretischen Teil sollen dazu beitragen, die Bildungsbiografien der Befragten und deren Präsentation besser verstehen und rekonstruieren zu können. In Kapitel 2.4.4 wurde bereits darauf hingewiesen, dass nur wenige Menschen mit Beeinträchtigung den Übergang in eine höhere Bildungseinrichtung schaffen. Aus diesem Grund soll in der Analyse der Interviews insbesondere darauf geachtet werden, welche Erfahrungen von den Studierenden als relevant für ihre Bildungsbiografie erachtet werden.

Im empirischen Teil soll nun der Forschungsfrage, *welche schulischen Erfahrungen gehörlose Studierende der Universität Wien für ihre Bildungsbiografie als zentral betrachten*, mit Hilfe von narrativen Interviews mit drei gehörlosen Studierenden der Universität Wien nachgegangen werden.

3 Empirischer Teil

Im empirischen Teil der Arbeit soll der Frage, *welche schulischen Erfahrungen gehörlose Studierende der Universität Wien für ihre Bildungsbiografie als zentral betrachten*, nachgegangen werden. Dazu werden Interviews mit drei gehörlosen Studierenden durchgeführt. Zunächst werden in diesem Kapitel die Methodenwahl, der Zugang zum Forschungsfeld und die Interviewsituation erläutert. Im Anschluss sollen die Auswertung der Interviews und die Zusammenfassung der Ergebnisse dargelegt werden.

3.1 Methodenwahl

Im Zuge der Arbeit sollen mithilfe einer empirischen Forschung die Bildungsverläufe von gehörlosen StudentInnen der Universität Wien auf Basis ihrer eigenen Biografisierungen rekonstruiert und deren Präsentation analysiert werden. Um der Komplexität des Forschungsthemas gerecht zu werden, sollen möglichst detaillierte Informationen zu den Schulerfahrungen erhoben werden. Dazu eignet sich aufgrund der weitgehend uneingeschränkten Erzählmöglichkeiten insbesondere das narrative Interview. Rosenthal und Fischer-Rosenthal (2003) schreiben diesbezüglich:

„Das Erzählen eines Erlebnisses erscheint als ein geeignetes Mittel, eigene Erfahrungen als Ergebnis und Prozess anderen so mitzuteilen, dass sie und auch man selbst diese Erfahrungen nachvollziehen und so gemeinsam verstehen können“ (Rosenthal et al. 2003, 457).

Die narrativen Interviews finden in Anwesenheit einer Dolmetscherin statt, welche zeitgleich übersetzt.

Die darauffolgende Analyse der Daten wird mittels des Auswertungsverfahrens der biografischen Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011) durchgeführt. Im Gegensatz zum Lebenslauf, welcher sich vor allem durch „objektive Verlaufsstrukturen“ auszeichnet, ist mit Biografie „die subjektiv bedeutsame Lebensgeschichte gemeint“ (Tillmann 2013, 23). In der Erforschung der Biografien wird somit darauf geachtet, welche schulischen Erfahrungen der Studierenden eine zentrale Rolle in der Vermittlung ihres eigenen Lebens spielen. Die Datenerhebung und die Auswertung sollen in den nächsten beiden Kapiteln näher erläutert werden.

3.1.1 Das narrative Interview nach Schütze (1983)

Das narrative Interview wurde in den 1970er Jahren von Fritz Schütze entwickelt. Es zeichnet sich durch aktives Zuhören und erzählgenerierendes, narratives Nachfragen aus. Es wird insbesondere bei Forschungsfragen eingesetzt, welche sich mit der Lebensgeschichte von Menschen beschäftigen (vgl. Schütze 1983, 285; Hopf 2003, 355f; Küsters 2009, 18ff). Nach Schütze (1987a) muss der Forschungsgegenstand zwei Voraussetzungen erfüllen, um mittels narrativen Interviews untersucht werden zu können. Zum einen muss die/der Befragte Teil des Vorgangs gewesen sein, der im Zentrum des Forschungsinteresses steht. Zum anderen muss das untersuchte Phänomen Prozesscharakter haben (vgl. Schütze 1987a, 243). Da sich diese Arbeit mit den Bildungsbiografien gehörloser Studierender beschäftigt, trifft beides auf den untersuchten Forschungsgegenstand zu.

Vor dem eigentlichen Beginn des narrativen Interviews steht nach Küsters (2009) das *Vorgespräch*. In diesem finden erste Terminabsprachen, eine kurze Erläuterung des Forschungsvorhabens wie auch Absprachen bezüglich der Anonymitätswahrung und der Tonaufnahme des Interviews statt. In dieser Phase kann die/der Befragte bereits über den Ablauf des Interviews beziehungsweise die offene Form und die Möglichkeit weitgehend ohne Unterbrechungen zu erzählen informiert werden (vgl. Küsters 2009, 54).

Das narrative Interview beginnt mit einer weitgehend offenen *Erzählaufforderung*. Diese kann sich sowohl auf die gesamte Biografie als auch nur auf Phasen oder bestimmte Aspekte der Lebensgeschichte beziehen (vgl. Schütze 1983, 285). In dieser Arbeit wird der Fokus in den Erzählungen auf die bildungsbiografischen Erfahrungen gelegt. Auf die Erzählaufforderung kann unter Umständen eine *Aushandlungsphase* folgen. Dies ist dann der Fall, wenn es auf Seiten der Interviewperson Unklarheiten bezüglich der Erzählaufforderung gibt. Eine Aushandlung kann jedoch auch insbesondere bei heiklen Themen notwendig sein, wenn die Interviewperson fehlende Bereitschaft zu Erzählen zeigt oder in ihren Erzählungen gehemmt ist (vgl. Küsters 2009, 56).

Das eigentliche Interview gliedert sich nach Schütze (1983) in drei zentrale Teile. Auf die Erzählaufforderung beziehungsweise die Aushandlungsphase folgt der *erste Hauptteil* des narrativen Interviews. In dieser Phase wird der Interviewperson die Möglichkeit gegeben, frei aus ihrer Lebensgeschichte zu erzählen. Sie wird dabei nicht von der/dem ForscherIn unterbrochen (vgl. Schütze 1983, 285). Der Erzählfluss wird

lediglich durch zustimmende Gesten wie Nicken, Halten des Blickkontakts und emotionale Teilnahme am Erzählten aufrechterhalten. Obwohl die/der InterviewerIn Emotionen hinsichtlich des Erzählten zeigt, soll keine Wertung sichtbar werden. Zu Unterbrechungen soll es nur dann kommen, wenn die Interviewperson über längere Zeit nicht auf die eigentliche Erzählaufforderung eingeht und keine Hinweise darauf bestehen, dass sie letztendlich wieder auf das eigentliche Thema zurückkommt (vgl. Küsters 2009, 58f). Ansonsten soll nach Küsters (2009) die/der InterviewerIn „erzählenregend schweigen“ (Küsters 2009, 58).

Im *zweiten Hauptteil* beginnt die/der InterviewerIn mit ersten Nachfragen. Diese sollen jedoch vorerst erzählgenerierend sein. Die Fragen beziehen sich in dieser Phase auf Themen, welche von der Interviewperson selbst im ersten Hauptteil zwar angesprochen, jedoch nur unzureichend beziehungsweise wenig umfangreich erläutert wurden. Mit Hilfe dieser Fragen soll der Erzählvorgang wiederhergestellt werden (vgl. Schütze 1983, 285). Küsters (2009) bezeichnet diese Phase als „immanentes Nachfragen“ (Küsters 2009, 61).

Im *dritten Hauptteil* kann die/der InterviewerIn neue Themen, welche für das Forschungsinteresse von Bedeutung sind, in das Gespräch einbringen. Ebenfalls können Fragen gestellt werden, welche die/den InterviewpartnerIn zu Beschreibungen oder Argumentationen auffordern. In dieser Phase geht es „nunmehr um die Nutzung der Erklärungs- und Abstraktionsfähigkeit des Informanten als Experte und Theoretiker seiner selbst“ (Schütze 1983, 285). Küsters (2009) bezeichnet dieses Vorgehen als „exmanentes Nachfragen“ (Küsters 2009, 63). Mit diesem Teil des narrativen Interviews kann außerdem dem Vorurteil, dass dieses aufgrund des offenen Charakters häufig nicht auf das eigentliche Forschungsinteresse abzielt, gekontert werden (vgl. Küsters 2009, 63f).

Am Ende des narrativen Interviews sollen *soziodemografische Daten* wie Geburtsdatum, -ort, Familienstand etc. erhoben werden. Diese Erhebung soll jedoch unbedingt nach dem Interview stattfinden, um eine mögliche Beeinflussung der Erzählungen zu vermeiden. Nach der Interviewsituation wird diese in einem *Interviewprotokoll* festgehalten. Dabei werden wichtige Notizen zur Interviewsituation wie der erste Eindruck, die Stimmungslage der Interviewperson, der Ort und die Atmosphäre des Interviewgesprächs etc. aufgeschrieben (vgl. Küsters 2009, 65).

Zur Bearbeitung der Forschungsfrage dieser Masterarbeit soll der Schwerpunkt der Erzählungen insbesondere auf den Bildungsbiografien der Interviewten liegen. Die

Eingangsfrage soll die/den InterviewpartnerIn zunächst dazu anregen möglichst offen von ihrer/seiner Lebensgeschichte wie beispielsweise auch über allgemeine Kindheitserfahrungen zu erzählen. Im weiteren Verlauf der Erzählung sollte jedoch der Fokus vermehrt auf den Bildungserfahrungen liegen, welche letztendlich für die Bearbeitung der Forschungsfrage von Interesse sind. Es können jedoch auch allgemeine Informationen über prägende Ereignisse außerhalb der Schule wie beispielsweise das familiäre Umfeld aufschlussreich für das Forschungsinteresse sein. Aus diesem Grund sollen die InterviewpartnerInnen darauf hingewiesen werden, dass trotz der Schwerpunktsetzung auch bedeutsame Lebensereignisse außerhalb des Bildungskontextes relevant für die Studie sind. Die Erzählaufforderung wird aufgrund dessen folgendermaßen formuliert: „Ich hätte gerne, dass du/Sie mir frei aus deinem/Ihrem Leben von Geburt an bis heute erzählst/erzählen. Insbesondere interessieren mich deine/Ihre Bildungserfahrungen. Es sind jedoch auch andere für dich/Sie wichtige Ereignisse aus deinem/Ihrem Leben für die Arbeit von Interesse“.

Aufgrund der besonderen Situation hinsichtlich der Gebärdensprache sollen vor dem Interview mögliche Schwierigkeiten mit der Dolmetscherin besprochen werden. Um eine zu passive Stellung der Interviewerin aufgrund der Übersetzungssituation zu vermeiden, wird vorab mit der Dolmetscherin besprochen, dass das Nachfragen und das Zurückführen zum eigentlichen Forschungsinteresse nur durch die Interviewerin passieren sollten. Dies ist insbesondere in dieser Arbeit von Bedeutung, da die Dolmetscherin selbst im wissenschaftlichen Bereich tätig ist.

Außerdem soll auf Seiten der Interviewerin versucht werden, trotz der Dolmetschsituation den regelmäßigen Blickkontakt mit der/dem InterviewpartnerIn aufrechtzuerhalten. Dies wird vorab mit der/dem InterviewpartnerIn besprochen. Zusätzlich soll die Interviewerin während der Interviewsituation über das Nachfragen aufgrund von Verständnisproblemen informiert werden. Die Zwischenfragen der Interviewerin wie auch die Erzählungen der Interviewpartnerin beziehungsweise des Interviewpartners sollten möglichst wortgetreu übersetzt werden. Das bedeutet, dass das Gesagte keinesfalls in Formulierungen der dritten Person wie beispielsweise „Sie/er sagt, dass die Schule für sie/ihn...“ nacherzählt werden sollte. Im Idealfall findet nach den Interviews ein Reflexionsgespräch mit der Dolmetscherin statt, um mögliche Schwierigkeiten und Unklarheiten während des Interviews zu besprechen.

3.1.2 Biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011)

Bei der Datenauswertung von narrativen Interviews werden von Rosenthal (2011) sechs Analyseschritte angeführt: a) Analyse der biografischen Daten, b) text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte), c) Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebte Lebensgeschichte), d) Feinanalyse einzelner Textstellen, e) Kontrastierung der erzählten mit der erlebten Lebensgeschichte, f) Typenbildung (vgl. Rosenthal 2011, 186f).

Im ersten Schritt findet eine *a) Analyse der biografischen Daten* statt. Hier wird zunächst auf wichtige biografische Eckdaten wie Geburtsdatum, Ausbildungsdaten, Familiengründung etc. Bezug genommen. Auch relevante historische und gesellschaftspolitische Debatten können miteinbezogen werden. Die Daten werden nach Rosenthal (2011) sowohl aus der Transkription als auch aus externen Quellen wie Archiven, weiteren Interviews mit Familienmitgliedern etc. entnommen. Da dies jedoch über den begrenzten Rahmen der Masterarbeit hinausgehen würde, werden in dieser Arbeit die biografischen Daten nur auf Basis der Erzählungen der/des BiografIn erhoben. Wertende Aussagen zu den Erlebnissen der/des Befragten oder Interpretationen auf Seiten der/des Interviewerin/Interviewers sollen in diesem Schritt noch nicht miteinbezogen werden. Des Weiteren wird analysiert, welche Handlungsmöglichkeiten die/der BiographIn in bestimmten Situationen hatte. Dazu werden anschließend Hypothesen aufgestellt. Nach dem Aufstellen der Hypothesen wird der nächste Lebensabschnitt näher betrachtet. Die Hypothesen sollten noch fernab von der Interpretation des Interviews aufgestellt werden (vgl. Rosenthal 2011, 188ff).

Im zweiten Schritt wird die *b) text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)* durchgeführt. Hier stellt sich die Frage, warum das Erzählte auf diese Weise von der/dem Interviewten dargestellt wird. Die Frage nach dem Erlebten steht noch im Hintergrund des Interesses. Fokussiert wird zunächst nur die Präsentation des Erzählten beziehungsweise die erzählte Lebensgeschichte. Dabei wird in den einzelnen Sequenzen betrachtet, welche Themen angesprochen beziehungsweise wie ausführlich diese behandelt werden und in welcher temporalen Abfolge die/der Interviewte sie erzählt. Ebenso wird untersucht, ob bestimmten Themen aus dem Weg gegangen wird. Zu den einzelnen Sequenzen werden erneut Hypothesen aufgestellt und die Textsorte bestimmt. Zusätzlich dazu wird gefragt, welche vordergründigen Themen und welches thematische Feld sich aus dem Erzählten hervorheben (vgl. Rosenthal 2011, 196ff).

Nach Rosenthal (2011) ist das Ziel dieses Analyseschritts, „die Regeln für die Genese der in der Gegenwart des Interviews präsentierten biographischen Erzählung bzw. allgemeiner der Selbstpräsentation herauszufinden“ (Rosenthal 2011, 196).

Im dritten Schritt der *c) Rekonstruktion der Fallgeschichte (erlebte Lebensgeschichte)* wird auf die biografische Bedeutung einzelner Erlebnisse aus der Vergangenheit Bezug genommen und somit die erlebte Lebensgeschichte analysiert. Chronologisch werden die Interviewpassagen der Erlebnisse durchgearbeitet und die in der Analyse der biografischen Daten aufgestellten Hypothesen überprüft. Anders als im ersten Schritt werden nun auch Selbstdeutungen und Wertungen der/des Befragten miteinbezogen. Eventuell werden in diesem Analyseschritt biografische Erlebnisse und Perspektiven in der Vergangenheit sichtbar, welche im ersten Schritt noch übersehen wurden (vgl. Rosenthal 2011, 202).

Die *d) Feinanalyse von einzelnen Passagen* kann nach Rosenthal (2011) jederzeit beziehungsweise während jedem der genannten Analyseschritte erfolgen (vgl. Rosenthal 2011, 187). Mit Hilfe dieser sollen latente Sinnstrukturen entdeckt werden. Ausgewählt werden Passagen mit parasprachlichen Auffälligkeiten wie langen Pausen und Versprechern oder jene, welche den Eindruck erwecken, bei genauerer Betrachtung eine tiefere Bedeutung für die Lebensgeschichte der/des Befragten zu haben (vgl. Rosenthal 2011, 206). Für die geplante Masterarbeit muss hier insbesondere die spezielle Interviewsituation aufgrund der Dolmetschung berücksichtigt werden. Die Aufzeichnung der Interviews soll zusätzlich zur Tonaufnahme durch eine Videoaufnahme erfolgen, um auch parasprachliche Auffälligkeiten in der Analyse mitberücksichtigen zu können. Das Einverständnis dafür soll bereits in den ersten Gesprächen vor dem Interview mit der/dem InterviewpartnerIn abgeklärt werden.

Im darauffolgenden Schritt werden eine *e) Kontrastierung zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte* durchgeführt und mögliche Erklärungen für Differenzen aufgestellt. Dabei soll deutlich werden, welche Erlebnisse zu dieser Art der Präsentation in der Gegenwart geführt haben (vgl. Rosenthal 2011, S. 207f).

Am Ende der biografischen Fallrekonstruktion besteht die Möglichkeit eine *f) Typenbildung* aller Interviews auszuarbeiten (vgl. Rosenthal 2011, S. 207f). Aufgrund der geringen Anzahl an Interviews wird dieser Schritt in der vorliegenden Arbeit nicht durchgeführt.

3.2 Zugang zu den Interviewpersonen und Dolmetschsituation

Der Zugang zu den Interviewpersonen erfolgte über eine Mitarbeiterin der Universität Wien, welche durch ihre Dolmetschertätigkeiten und ihre Arbeit beim Verein österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS) mehrere gehörlose und schwerhörige StudentInnen kennt. Keine der Personen war mir vor der Durchführung des Interviews bekannt. Die Vereinbarungen der Interviewtermine wurden per Mail getroffen. Dabei wurde kurz die Forschungsfrage erläutert und auf die Notwendigkeit einer Tonbeziehungsweise Videoaufnahme hingewiesen. Alle drei Interviews wurden am Institut für Bildungswissenschaft durchgeführt. Eines davon fand in einem Büro, die anderen beiden in einem Konferenzraum statt. Die Interviews konnten somit in Ruhe und ohne Störungen ablaufen.

Aufgrund meiner begrenzten Gebärdensprachkompetenz wurde in allen drei Interviews eine Dolmetscherin hinzugezogen. Diese saß während der Interviews ein wenig versetzt knapp hinter mir, um das Aufrechterhalten des Blickkontakts zwischen mir und den InterviewpartnerInnen zu gewährleisten. Die im Vorfeld mit der Dolmetscherin besprochenen Voraussetzungen für die gelingende Dolmetschsituation, welche in Kapitel 3.1.1 angeführt sind, wurden während allen drei Interviews eingehalten.

3.3 Auswertung der Interviews nach Rosenthal

Nachdem im Kapitel 3.1.2 die biografische Fallrekonstruktion erläutert wurde, wird nun die Auswertung der Interviews¹ anhand der Analyseschritte nach Rosenthal (2011) durchgeführt. Dabei sollen die Analyse der biografischen Daten, die erzählte und die erlebte Lebensgeschichte wie auch ein Vergleich dieser skizziert werden. Vor den jeweiligen Auswertungen wird ein kurzer Überblick über die Interviewsituation gegeben.

3.3.1 Fallbeispiel Johanna

Das Interview fand am 12.2.2015 in einem Büro am Institut für Bildungswissenschaft statt. Die gehörlose Studentin, welche seit ihrem vierten Lebensjahr ein Cochlea Implantat hat, wird zur Wahrung der Anonymität im weiteren Verlauf der Arbeit mit dem Pseudonym Johanna bezeichnet. Trotz ihres Cochlea Implantats kann Johanna die

¹ Die transkribierten Interviews und die Transkriptionsregeln nach Dausien (1996) sind auf der beiliegenden CD-Rom zu finden.

Lautsprache ausreichend über das Gehör wahrnehmen. Da sie jedoch eine sehr gute Lautsprachkompetenz hat, stellte sich zunächst die Frage, ob das Interview lautsprachlich oder in Gebärdensprache geführt werden sollte. Letztendlich wurde gemeinsam mit Johanna die Entscheidung getroffen, das Interview in Gebärdensprache zu führen, da ich der Annahme war, sie würde in dieser Sprache eventuell flüssiger, ungezwungener und ausführlicher erzählen.

Das Gespräch wurde sowohl in Ton- als auch in Videoaufnahme aufgezeichnet, um in der Auswertung auch parasprachliche Auffälligkeiten berücksichtigen zu können oder etwaige Unklarheiten im Nachhinein mit der Dolmetscherin zu besprechen. Johanna wurde vor Beginn des Interviews darauf hingewiesen, dass die Videoaufnahme rein als Hilfestellung für die Auswertung diene, jedoch nicht an Dritte weitergegeben würde. Sie willigte sofort ohne weitere Bedenken ein.

Die ersten Gespräche vor dem Interview waren sehr locker und Johanna wirkte entspannt. Erst mit Beginn des Interviews machte Johanna einen leicht nervösen Eindruck. Dies war an ihrer etwas angespannten Körperhaltung sichtbar. Diese Anspannung schien sich jedoch im Laufe des Interviews weitgehend zu lösen. Sie erzählte bereitwillig ihre Lebensgeschichte und hielt trotz der Dolmetschsituation immer wieder Blickkontakt mit mir. Die ersten 25 Minuten wurde sehr frei erzählt. Dann kam Johanna jedoch ins Stocken und es mussten vermehrt Erzählimpulse gegeben werden, um den Redefluss aufrechtzuerhalten. Diese erzählgenerierenden Impulse bezogen sich auf jene Phasen in Johannas Leben, welche von ihr zunächst nur kurz angesprochen wurden. Auf die meisten dieser Impulse folgten längere narrative Sequenzen. Erst gegen Ende wurde das Interview immer stärker strukturiert und die Antworten knapper. Es konnten jedoch viele für die Arbeit relevante Sequenzen gefunden werden. Am Ende des Interviews wurden noch wichtige soziodemografische Daten wie Geburtsdatum, -ort und Beruf der Eltern erhoben. Diese wurden nicht in die Transkription aufgenommen.

3.3.1.1 Analyse der biografischen Daten

Die folgenden biografischen Daten beziehen sich aufgrund des Forschungsinteresses überwiegend auf Johannas Bildungsbiografie. Zu den wichtigsten Entscheidungen in ihrer Bildungslaufbahn sollen in diesem Kapitel Hypothesen und Folgehypothesen aufgestellt werden. Die Hypothesen werden auf die wahrscheinlichsten Handlungsoptionen beschränkt.

1. Datum

Johanna wird am 9. März 1989 in Bregenz geboren und wächst dort als Einzelkind auf. Sie kommt als einzige in ihrer Familie gehörlos zur Welt. Ihr Vater ist zunächst über 20 Jahre in einer Werbeagentur tätig. Später wechselt er mehrmals sein Berufsfeld und arbeitet als Flüchtlingshelfer bei der Caritas und als Manager eines Weingutes in Italien. Johannas Mutter ist zunächst Krankenschwester. Sie beendet jedoch ihre Tätigkeit nachdem Johanna zur Welt kommt und arbeitet als Hausfrau. Als Johanna vier Jahre alt ist, meldet ihre Mutter sie in einem Kindergarten für gehörlose Kinder an. Das Mädchen, welches zuvor noch keinen Kontakt zur Gebärdensprache hatte, ist jedoch mit dieser visuellen Form der Kommunikation im Gehörlosenkindergarten überfordert und fühlt sich sehr unwohl.

In diesem Lebensabschnitt können Hypothesen zum weiteren Verlauf des Bildungsweges aufgestellt werden.

1.1 Johannas Mutter lässt sie in dem Gehörlosenkindergarten, da sie den Erwerb der Gebärdensprache fördern möchte.

1.1.a Johanna lernt nach einiger Zeit die Gebärdensprache und beginnt sich mit der Gehörlosenwelt zu identifizieren. Sie fühlt sich doch noch sehr wohl im Gehörlosenkindergarten.

1.1.b Johanna fühlt sich weiterhin überfordert in diesem für sie stark befremdlichen Umfeld und zieht sich immer mehr zurück. Diese Erfahrungen wirken sich negativ auf ihr Selbstkonzept und somit auf ihren weiteren Bildungsweg aus.

1.2 Johannas Mutter nimmt sie aus dem Gehörlosenkindergarten.

1.2.a Johanna kommt in einen Regelkindergarten.

1.2.b Johanna kommt in einen Integrationskindergarten mit anderen gehörlosen Kindern, in welchem der Schwerpunkt auf oraler Erziehung liegt.

1.2.c Johanna kommt in einen Integrationskindergarten, in welchem sie das einzige gehörlose Kind ist.

1.2.d Johanna wechselt noch mehrmals den Kindergarten, da sie sich weder im lautsprachlichen noch im gebärdensprachlichen Umfeld wohl fühlt.

2. Datum

Johannas Eltern entscheiden sich für einen Integrationskindergarten für Kinder mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen. In diesem bleibt Johanna bis zur Schulreife. In dieser Zeit stellt sich für ihre Eltern erneut die Frage, welche Beschulung am besten für

ihre gehörlose Tochter ist. Ihre Eltern legen großen Wert darauf, dass sie ein hohes Niveau an Bildung erreicht und die gleiche Ausbildung wie hörende Kinder erhält. Da die Familie in einer kleineren Stadt am Land wohnt, ist das Schulangebot für gehörlose Kinder jedoch sehr begrenzt.

2.1 Johanna und ihre Eltern wählen eine Volksschule nahe ihrem Wohnort.

2.1.a Johanna wird in eine Regelschulklasse einzelintegriert. Dort wird sie lautsprachlich unterrichtet, weshalb sie nach kurzer Zeit starke Lerndefizite aufweist.

2.1.b Johanna wird in eine Regelschulklasse einzelintegriert. Sie schafft es durch einen hohen Lernaufwand, Förderstunden und die Hilfe ihrer Eltern mit den anderen Kindern mitzuhalten.

2.1.c Aufgrund des großen Lerndrucks in der Regelschule entscheiden sich Johannas Eltern doch für eine Sonderschule.

2.2 Johannas Eltern wollen ihrer Tochter eine bestmögliche Ausbildung bieten und holen Information zu Schulangeboten außerhalb von Vorarlberg ein.

2.2.a Johanna kommt in ein Gehörloseninternat außerhalb von Vorarlberg.

2.2.b Johanna nimmt an einem der ersten bilingualen Schulversuchen in Graz oder Klagenfurt teil.

2.2.c Johanna besucht außerhalb von Vorarlberg eine Integrationsklasse speziell für Gehörlose, in welcher der Schwerpunkt auf orale Erziehung gelegt wird.

3. Datum

Johannas Eltern entscheiden sich aufgrund der nahen Lage für eine Volksschule mit Integrationsklassen. Sie ist die einzige gehörlose Schülerin. Während ihrer Schulzeit erhält sie zwar Förderstunden, wird jedoch ohne Gebärdensprache unterrichtet. Sowohl von beiden Klassenlehrerinnen als auch der Förderlehrerin erhält Johanna insbesondere in der Hauptfächern große Unterstützung. Mit neun Jahren hat sie eine Cochlea Implantation (CI), um die Kommunikation und die Sprachentwicklung zu fördern. Nach der Volksschule stellt sich erneut die Frage, welche Schulform für Johanna die Beste ist.

3.1 Johanna besucht ein Regelgymnasium in Einzelintegration nahe ihrem Wohnort, in welchem sie weiterhin lautsprachlich unterrichtet wird.

3.1.a Zusätzlich zum Unterricht in der Schule erhält sie Förderstunden. Mit Hilfe dieser, einem erheblichen Lernaufwand und der Hilfe ihrer Eltern schafft sie es, die Matura abzuschließen.

3.1.b Johanna schafft es durch ihr CI ohne maßgeblichen Mehraufwand oder Förderstunden die Matura abzuschließen.

3.1.c Johanna hat große Schwierigkeiten mit den anderen SchülerInnen mitzuhalten und bricht das Gymnasium ab. Sie entscheidet sich für eine Hauptschule nahe ihrem Wohnort.

3.2 Johanna fühlt sich durch den Mehraufwand beziehungsweise den Lerndruck in der Volksschule nicht geeignet für ein Gymnasium und entscheidet sich für eine Hauptschule in Vorarlberg.

3.2.a Johanna fühlt sich wohl in der Hauptschule und schließt diese ab. Später entscheidet sie sich eine weiterführende Schule zu besuchen und absolviert die Matura.

3.2.b Johanna fühlt sich in der Hauptschule unterfordert und wechselt in ein Gymnasium.

3.2.c Johanna fühlt sich in der Hauptschule unterfordert. Sie bleibt jedoch aus Angst in einem Gymnasium zu versagen in dieser Schule.

4. Datum

Johanna und ihre Eltern entscheiden sich nach der Volksschule für ein Gymnasium in Wohnortsnähe. Hier stehen ihnen zwei verschiedene Schulen zur Verfügung. Die drei entscheiden sich aufgrund der besseren Überschaubarkeit und der Bereitschaft zur Unterstützung auf Seiten der Direktorin für die kleinere der beiden Schulen. Johanna erhält weiterhin Förderstunden außerhalb der Regelschulzeit. Zusätzlich bekommt sie eine FM-Anlage, mit welcher sie durch das CI akustische Geräusche besser wahrnehmen kann. Sie wird jedoch weiterhin ohne Gebärdensprache unterrichtet. Nach acht Jahren schließt Johanna die Matura an diesem Gymnasium ab.

4.1 Johanna entscheidet sich dafür ihren Bildungsweg zu beenden und ins Berufsleben einzusteigen.

4.1.a Johanna weiß bereits durch die Berufsberatung im Gymnasium, in welchem Berufsfeld sie tätig sein möchte und bewirbt sich an mehreren Arbeitsstellen.

4.1.b Johanna ist verunsichert, welchen Beruf sie ausüben möchte und nimmt eine Berufsberatung in Anspruch.

4.2 Johanna möchte sich weiterbilden und entscheidet sich für ein Studium.

4.2.a Johanna weiß bereits durch die Berufsberatung im Gymnasium, welches Studium sie wählen möchte.

4.2.b Johanna nimmt eine Studienwahlberatung beispielsweise beim Verein österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS) in Anspruch.

4.2.c Johanna findet nach langer Suche kein für sie passendes Studium und entscheidet sich doch für den Berufseinstieg.

4.2.d Johanna beginnt ein Studium, beendet dieses jedoch vorzeitig aufgrund der mangelnden Unterstützung für gehörlose StudentInnen.

Johanna entscheidet sich aufgrund ihrer Liebe zur Fotografie für eine grafische Ausbildung in Wien. Im Zuge derer absolviert sie eine zweijährige Ausbildung zur Fotografin. Nach dieser Ausbildung entscheidet sie sich für das Studium der Sprachwissenschaft, in welchem sie zur Zeit des Interviews noch inskribiert ist. Im ersten und zweiten Semester organisiert Johanna selbst GebärdensprachdolmetscherInnen und TutorInnen zur Unterstützung in den Lehrveranstaltungen. Erst ab dem dritten Semester nimmt sie am Projekt GESTU teil, welches nun diese Organisation für sie übernimmt.

3.3.1.2 Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)

Im folgenden Kapitel sollen einzelne Sequenzen in Reihenfolge des Interviewverlaufs analysiert werden. Aufgrund des begrenzten Umfangs der Arbeit können jedoch nicht alle analysierten Sequenzen des Interviews dargestellt werden. Aus diesem Grund werden die aussagekräftigsten und für die Forschungsfrage relevantesten Sequenzen ausgewählt.² Dabei soll unter anderem auf die Anordnung der Passagen im Interviewverlauf, die gewählten Textformen und den Erzählfumfang der jeweiligen Thematiken eingegangen werden. Zentrale Frage in diesem Analyseschritt ist, „weshalb etwas so und nicht anders präsentiert wird“ (Rosenthal 2011, 199).

Aufwachsen in der Hörendenkultur (Analyse der Sequenz 1/25-33)

Für diesen Analyseschritt ist bereits die erste Interviewsequenz nach der Eingangsfrage von Bedeutung. Johanna beginnt die Erzählungen ihrer Lebensgeschichte mit dem Satz „Ich bin oral aufgewachsen“ (1/25). Es stellt sich die Frage, weshalb Johanna genau mit dieser Information anfängt. Ein Grund dafür könnte sein, dass das Thema Sprache eine wichtige Rolle für ihren Bildungsweg spielt oder auch für andere Bereiche ihres Lebens

² Die gesamten Sequenzierungen aller drei Interviews mit Angabe der Textformen befinden sich im Anhang der Arbeit.

zentral ist. Eine weitere Hypothese wäre, dass sich Johanna erst seit Kurzem mit der Gehörlosenkultur identifiziert und die Tatsache der oralen Erziehung in der Kindheit gerade jetzt in diesem Identifikationsprozess von großer Bedeutung für sie ist. Es lässt sich an dieser Stelle vermuten, dass die Themen Gebärdensprache und Gehörlosenkultur wiederholt im Interviewverlauf auftauchen werden. So weist Johanna in den Erzählungen zu den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen wie Kindergarten, Volksschule, Gymnasium wiederholt auf den hörgerichteten Schwerpunkt ihrer Bildung hin. Dies wird beispielsweise in der ersten Sequenz des Hauptteils an folgender Passage sichtbar:

„Und im Kindergarten bis zum Gymnasium bin ich in eine hörende Integrationsklasse gegangen. Und ich habe immer Förderstunden als Unterstützung bekommen. Also alle Gehörlosen haben das bekommen. Das bedeutet, ich habe ohne Gebärdensprache oder ohne Gebärdensprachdolmetscher meine Bildung durchlaufen.“ (1/25-29)

Die immer wiederkehrende Betonung der lautsprachorientierten Bildung kann auch auf die zentrale Bedeutung von Sprache für kulturell Gehörlose, welche sich selbst als Sprachminderheit verstehen, zurückgeführt werden. Außerdem ist die Auseinandersetzung mit Sprache für gehörlose Menschen in der hörenden Welt im Alltag oder insbesondere in der Bildung aufgrund von Kommunikationsbarrieren vermutlich ein ständig präsent Thema. Dies könnte auch bei Johanna, welche lange Zeit kaum engen Kontakt zu anderen gehörlosen Menschen hatte, ein Mitgrund für diese Schwerpunktsetzung in den Erzählungen ihrer Lebensgeschichte sein.

Schulzeit als Gehörlose am Gymnasium (Analyse der Sequenzen 2/3-2/15)

In diesem Abschnitt werden zwei Sequenzen zusammengefasst, welche sich beide auf Johannas schulische Erfahrungen im Gymnasium beziehen. In den Sequenzen wechselt Johanna von der eher sachlichen Erzählung der beiden vorherigen Sequenzen in die argumentative Textform. Zentrales Thema dieser Sequenz sind „Schwierigkeiten und Barrieren in der Schulzeit am Gymnasium“. Sie geht in diesem Teil des Interviews einerseits auf ihre Erfahrungen im sozialen Bereich und andererseits auf den hohen Lernaufwand während ihrer Schulzeit ein. Dabei scheinen negativen Erfahrungen im sozialen Bereich wie Einsamkeit und fehlende soziale Kontakte aufgrund von Sprachbarrieren und Zeitmangel eine wesentliche Rolle zu spielen. Mit dem Verweis auf den fehlenden sozialen Austausch möchte sie vermutlich auf Erschwernisse im Schulalltag Gehörloser im Vergleich zu den hörenden MitschülerInnen aufmerksam machen. In ihren Erzählungen spielen außerdem neben sozialen Problemen die erhöhten

Leistungsanforderungen aufgrund der Hörbeeinträchtigung eine wesentliche Rolle. Sie betont beispielsweise, dass es für sie besonderes hart war insgesamt fünf Sprachen zu erlernen. In der Aufzählung der fünf Sprachen führt sie unter anderem „Deutsch“ an. Damit will Johanna vermutlich nochmals verdeutlichen, dass das Erlernen von Lautsprache für sie vergleichbar mit dem Erwerb einer Fremdsprache ist. Mit dieser Art der Darstellung ihrer Schulzeit möchte sie möglicherweise den erheblichen Mehraufwand, welcher gehörlosen Menschen im österreichischen Bildungssystem im Vergleich zu hörenden SchülerInnen abverlangt wird, hervorheben. Es kann angenommen werden, dass sie sehr stolz ist, es trotz dieser zusätzlichen Anstrengungen an eine Universität geschafft zu haben. Diese Tatsache dürfte ebenfalls die Art der Präsentation ihrer Schulerfahrungen und das Thema dieser Sequenz beeinflusst haben.

Dolmetscherunterstützung in der Studienzeit (Analyse der Sequenzen 2/15-25)

Diese Sequenz bezieht sich auf Johannas Bildungsverlauf nach Abschluss der Matura. Sie erzählt von ihrem Umzug nach Wien, der zweijährigen grafischen Ausbildung und dem Sprachwissenschaftstudium. Auch in dieser Sequenz scheinen die Themen „Gehörlosengemeinschaft“ und „Gebärdensprache“ erneut eine wesentliche Rolle zu spielen. So geht Johanna im Zuge ihrer Erzählungen zur grafischen Ausbildung und dem Sprachwissenschaftstudiums ausschließlich auf die Bedeutung von DolmetscherInnen in der Ausbildung Gehörloser und auf ihr Verhältnis zur Gehörlosenkultur ein. Diese Schwerpunktsetzung wird beispielsweise an der Passage über die grafische Ausbildung in Wien deutlich, in welcher sie abschweift und über ihren Einstieg in die Gehörlosenwelt zu erzählen beginnt:

„Dann bin ich nach Wien umgezogen und dann habe ich eine grafische Ausbildung angefangen. Eine einjährige Ausbildung zur Fotografin. Das war auch ohne Dolmetscher. Ich bin quasi sehr spät in die Gehörlosenwelt eingestiegen. In der Zwischenzeit habe ich Gehörlose mal kennengelernt. Ich habe Gebärdensprache angefangen zu lernen, aber ich habe noch nicht so gut gebärden können, dass ich Dolmetscher verstehe.“ (2/16-22)

Weitere Informationen zu ihrer grafischen Ausbildung erhalten wir zu diesem Zeitpunkt des Interviews nicht. Auch die Erzählungen über ihre Erfahrungen an der Universität Wien drehen sich ausschließlich um das Thema „Gebärdensprachdolmetschung“. Auf andere Erfahrungen im Studium beziehungsweise die Wahl des Studienfachs wird in der gesamten Sequenz nicht eingegangen. Es scheint Johanna auch hier wieder ein großes Anliegen zu sein, auf die Bedeutung der Gebärdensprache in der Ausbildung Gehörloser hinzuweisen.

Anhand dieses Zitats lässt sich außerdem die im Zuge der ersten analysierten Sequenz (1/25-33) aufgestellte Annahme bestätigen, dass Johanna sich erst im Erwachsenenalter beziehungsweise in ihrer Studienzeit intensiv mit der Gehörlosenkultur auseinandersetzt und sich mit dieser zu identifizieren beginnt.

Erster Kontakt mit der Gehörlosenkultur (Analyse der Sequenz 4/10-24)

Ein weiteres Thema, auf welches Johanna sehr ausführlich eingeht, ist ihre Amerikareise im Alter von ungefähr 16 Jahren. Diesen Lebensabschnitt beschreibt sie sehr detailliert und im Vergleich zu den anderen Erzählungen enthusiastisch. Es wirkt zunächst etwas willkürlich, dass Johanna, während sie von ihrem damaligen Freundeskreis erzählt, plötzlich das Thema wechselt und über ihre Reise zu sprechen beginnt:

„Es waren immer alle hörend. Ich habe dazwischen mal in Vorarlberg andere Gehörlose kennengelernt. Aber dass da quasi die Wellenlänge gepasst hätte für eine Freundschaft oder dass die Interessen gleich gewesen wären, das war nicht der Fall. Und ich habe mich mit denen nicht so oft getroffen. Meine Taufpatin hat mir zum Geburtstag eine Reise nach New York, nach Amerika, geschenkt“ (4/7-11).

Im Laufe der Erzählung über die Amerikareise wird jedoch deutlich, dass diese Erfahrung als entscheidender Ausgangspunkt für ihren Identifikationsprozess mit der Gehörlosenkultur und den Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft zu sehen ist. Vor ihrer Reise hat Johanna kaum engen Kontakt zu anderen Gehörlosen. Erst in Amerika und später in Wien baut sie erstmals Freundschaften zu anderen Gehörlosen auf. Diese Tatsache ist vermutlich der Grund, weshalb sie in Bezug auf ihren Freundeskreis von der Reise zu erzählen beginnt.

Des Weiteren erzählt Johanna in dieser Sequenz sehr emotional von dem Moment, als sie das erste Mal von einer Universität für Gehörlose in der Nähe von Rochester erfährt. Mit dieser Darstellung möchte Johanna vermutlich verdeutlichen, dass es für sie zu diesem Zeitpunkt ihrer Bildungsbiografie noch kaum vorstellbar war, als gehörloser Mensch zu studieren:

„Dort kennt meine Taufpatin eine Familie und die haben mir erzählt, dass es da eine Uni gibt für Gehörlose und ich habe gesagt: „Was?!“. Das war für mich irgendwie ein totaler Schock. Wir sind dann dort gemeinsam hingegangen und haben uns diese Universität angesehen. (...) Das war für mich ein Wahnsinn. Alle haben gebärdet in Amerikanischer Gebärdensprache, also ASL, und die waren alle so intelligent“ (4/12-19).

Möglicherweise möchte Johanna mit dieser Erzählung ebenfalls darauf aufmerksam machen, dass es in Österreich noch keine Selbstverständlichkeit ist als gehörloser

Mensch zu studieren, während es in Amerika bereits eine eigene Universität für Gehörlose gibt. Die Reise nach Amerika wird von Johanna auch in anderen Sequenzen beziehungsweise thematischen Bereichen des Interviews wie beispielsweise in Bezug auf das Thema „Berufsberatung“ (8/23-28) oder das „Erlernen der Gebärdensprache“ (10/19-30) wiederholt angeführt.

Bedeutung von Sensibilisierungsarbeit an Schulen (Analyse der Sequenz 5/2-17)

In dieser Sequenz erzählt Johanna ausführlich von einem Sensibilisierungsprojekt, welches sie gemeinsam mit einer gehörlosen Freundin während ihrer Studienzeit an ihrer alten Schule in Vorarlberg durchgeführt hat. Im Zuge dieser Projektwoche hält sie Vorträge zu Gehörlosigkeit, Gebärdensprache und Gehörlosenkultur. Grund für diese Erzählung scheint ihr Bedürfnis zu sein, im Interview auf die Notwendigkeit der Sensibilisierung für Menschen mit Behinderungen hinzuweisen. Dieses Anliegen könnte nicht unwesentlich mit ihren negativen sozialen Erfahrungen während ihrer Schulzeit zusammenhängen. Zusätzlich dazu betont sie die positive Aufnahme des Projekts auf Seiten der SchülerInnen und das bestehende Interesse an gehörlosenkulturellen Themen. Damit möchte sie vermutlich zeigen, dass die schulische Auseinandersetzung mit Behinderungen und im Allgemeinen mit gesellschaftlicher Vielfalt für alle Beteiligten von Vorteil sein kann.

Barrieren für Gehörlose an der Universität Wien (Analyse der Sequenz 7/5-14)

Auf die Frage nach der Zufriedenheit mit ihrem Studium äußert Johanna zunächst Kritik am österreichischen Bildungssystem. So beginnt sie die Sequenz mit den Worten:

„Hm, -- ich glaube allgemein, dass das Bildungssystem nicht so gut ist. Mir gefällt das Bildungssystem in Österreich allgemein nicht so gut.“ (7/5-6)

Sie beschreibt die Studienbedingungen an der Universität als sehr chaotisch und insbesondere für Gehörlose, aufgrund des fehlenden Austauschs mit anderen Studierenden, als besonders schwierig. Es stellt sich die Frage, warum Johanna genau an dieser Stelle, auf die Frage nach der Zufriedenheit mit ihrem Studium erneut auf Schwierigkeiten in der Bildung Gehörloser hinweist. Es könnte sein, dass sie erneut aufzeigen möchte, dass es für Gehörlose weitaus schwierig ist zu studieren, als für ihre hörenden KollegInnen. Ein weiterer Grund könnte sein, dass sie ihre Unsicherheiten bezüglich ihrer Studienwahl damit zu rechtfertigen versucht. So erzählt Johanna nach ihren kritischen Äußerungen zum Bildungssystem, dass sie eigentlich mehr Interesse an Gebärdensprachlingustik hätte, jedoch ihr Studium nicht einfach abbrechen wollte.

Nachdem sie zunächst überwiegend auf negative Erfahrungen hinsichtlich ihres Studiums an der Universität Wien eingeht, folgt nur eine kurze Passage, in welcher Johanna Vorteile ihres Studiums aufzählt. Insgesamt erweckt die Sequenz jedoch den Eindruck, als sei Johanna nicht wirklich überzeugt von ihrer Studienwahl.

Interessant an dieser Sequenz ist ebenfalls, dass Johanna die Gebärdensprache mit sprachpolitischen Themen wie Migration in Zusammenhang setzt:

„Oder Migrationsthemen, wenn ich Gebärdensprache mit Migrationshintergrund vergleiche, kann ich viel argumentieren.“ (7/18-19)

Daran zeigt sich erneut, dass Johannas Identifikation mit der Gehörlosenkultur, in welcher sich Gehörlose als Sprachminderheit verstehen, ihre Erzählungen weitgehend bestimmt.

Im Allgemeinen ist Johannas Erzählweise meist sehr sachlich und wenig emotional. Eine Ausnahme diesbezüglich sind ihre Erzählungen über ihre Amerikareise, welche sie enthusiastisch erzählt. Dies wird beispielsweise an der Geschwindigkeit der Gebärden wie auch an ihrer Mimik sichtbar. Ansonsten verwendet Johanna hauptsächlich die Textformen Narration und Beschreibung. Die argumentative Form beziehungsweise wertende Stellungnahmen werden fast nur dann verwendet, wenn es die Fragestellungen im Nachfrageteil auf Seiten der Interviewerin erforderlich machen.

Thematisches Feld

Obwohl in der Eingangsfrage ausdrücklich darauf hingewiesen wird, dass neben dem Bildungsweg auch andere bedeutende Ereignisse aus ihrem Leben von Interesse sind, findet das Familienleben der gehörlosen jungen Frau in ihren Erzählungen nur wenig Beachtung. Auf ihre Eltern geht sie nur auf Nachfragen der Interviewerin ein. Grund dafür könnte sein, dass sie davon ausgeht, ihre Eltern hätten keinen großen Einfluss auf ihre Bildungsbiografie ausgeübt.

Des Weiteren fällt bei genauerer Betrachtung des Interviews auf, dass Johanna sich in allen ihren Erzählungen über Schulerfahrungen überwiegend auf negative Erfahrungen im sozialen Bereich bezieht. Diesbezüglich spielen die Themen „Einsamkeit“ wie auch „das fehlende soziale Netzwerk“ aufgrund von Zeitmangel und sprachlichen Barrieren wiederholt eine wesentliche Rolle. Generell geht Johanna im Laufe des Interviews häufig auf Schwierigkeiten aufgrund von mangelndem Austausch sowohl in der Schul- als auch der Studienzeit und die wesentliche Bedeutung der Gebärdensprache für Gehörlose ein.

Ebenfalls ständig ein präsentes Thema in ihren Erzählungen ist ihre Unzufriedenheit mit dem österreichischen Bildungssystem. Diesbezüglich betont Johanna mehrmals die Bedeutung des Einsatzes von Gebärdensprache an Bildungseinrichtungen und den Wunsch einer barrierefreien Bildung für alle. Der Grund für die Betonung dieses Anliegens könnte mit ihrer Tätigkeit beim VÖGS zusammenhängen, welcher sich stark für die Bildungschancen Gehörloser einsetzt. Eine andere Erklärung wären ihre negativen Schulerfahrungen im sozialen Bereich und die deutliche Verbesserung ihres Soziallebens seit Eintritt in die Gehörlosenkultur.

Zusammengefasst können die Themen „Sprache“, „Gehörlosenkultur“, „Barrieren für Gehörlose im österreichischen Bildungssystem“ und „Bedeutung von sozialen Beziehungen“ als zentrale Aspekte im Interview mit Johanna betrachtet werden. Aus den vordergründigen Themen im Interview ergibt sich das thematische Feld, welches die erzählte Lebensgeschichte zentral bestimmt und folgendermaßen formuliert werden kann: „Der Austausch mit anderen Gehörlosen und der Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft haben mich trotz Barrieren im Bildungssystem auf meinem Weg zu höherer Bildung ermutigt.“

3.3.1.3 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

In diesem Kapitel sollen einzelne Erlebnisse und Entscheidungen in der Vergangenheit chronologisch auf ihre biografische Bedeutung hin untersucht werden. Anzumerken ist, dass die biografischen Daten für die Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte ausschließlich von der Interviewperson selbst stammen. Aufgrund des Forschungsinteresses wird das Augenmerk insbesondere auf den Bildungsweg der Interviewten gelegt.

Johanna kommt im Kleinkindalter zunächst in einen Kindergarten für gehörlose Kinder. Dort ist sie jedoch nach Einschätzungen ihrer Mutter mit der Gebärdensprache überfordert. Johanna selbst, welche die Gebärdensprache in ihrem jetzigen Leben als zentrale Bereicherung für Gehörlose erlebt, wirkt im Interview überrascht über diese Tatsache. So beginnt sie die Passage mit den Worten: „Was interessant war (...)“ (3/18). Für die Arbeit spannend ist, dass Johannas Eltern zunächst Interesse zeigen, ihre Tochter bilingual zu bilden. Das Scheitern dieses Versuchs könnte möglicherweise ein Grund für die Wahl der hörgerichteten Schulbildung sein. Ein anderer wesentlicher Beweggrund dürften jedoch auch strukturelle beziehungsweise geografische Bedingungen gewesen sein. So nennt Johanna als Entscheidungsgrund ihrer Eltern für

die Integrationsvolksschule die Nähe zum Wohnort. Zusätzlich dazu könnte das Schulangebot eine wesentliche Rolle gespielt haben. Die Möglichkeit einer Schule mit gebärdensprachorientierter Pädagogik war in Wohnortsnähe zu dieser Zeit nicht möglich. So berichtet Johanna:

„Das war auch eine andere Zeit quasi noch. Das ist auch eine ganz kleine Stadt am Land. Damals hat man auch noch gesagt, okay Gebärdensprache oder Lautsprache. Das war ein bisschen anders. Jetzt ist da schon eine andere Einstellung zum Thema Gebärdensprache.“ (3/9-12)

Ebenfalls scheint das Thema „Sonderschullehrplan“ ein wesentlicher Faktor für die Schulwahl gewesen zu sein. Den Erzählungen von Johanna ist zu entnehmen, dass ihre Eltern zur damaligen Zeit nur zwischen Sonderschule oder hörgerichteter Integrationsklasse wählen konnten. Da ihre Eltern Johanna ein hohes Niveau an Bildung ermöglichen und ihr alle Bildungswege offen lassen wollten, blieb nur die Option der Beschulung in Einzelintegration.

Die Zeit in der Volksschule beschreibt sie durchwegs positiv. Sie wird von ihren KlassenlehrerInnen stark unterstützt und scheint ohne größere Schwierigkeiten die ersten vier Jahre ihrer Schullaufbahn zu absolvieren. Es kann somit angenommen werden, dass sie die Volksschulzeit als angenehm und wenig belastend empfunden hat.

Die Entscheidung der Wahl des Gymnasiums beschreibt Johanna folgendermaßen:

„Und Gymnasium haben dann auch meine Eltern mehr entschieden, weil es gibt zwei Gymnasien, dort wo ich herkomme. Mit zweitausend Schülern ungefähr. Und die Direktorin war nicht so supersympathisch und wir haben dann das kleinere Gymnasium mit weniger Schülern genommen, wo die Direktorin auch zur Unterstützung bereit war. Das war dann eigentlich der Grund für meine Eltern diese Schule zu bevorzugen.“ (3/24-28)

Somit scheint neben dem Einfluss ihrer Eltern auch die Bereitschaft und Offenheit des Schulpersonals eine wesentliche Rolle für Johannas Bildungsweg gespielt zu haben. Ebenfalls betont sie die Unterstützung ihrer Regelschul- und FörderlehrerInnen, welche vermutlich nicht unwesentlich zu Johannas Maturaabschluss beigetragen haben.

Im Gymnasium wird sie erneut in Einzelintegration unterrichtet. Sie fühlt sich häufig einsam und durch die Sprachbarriere von den anderen MitschülerInnen isoliert:

„Aber im sozialen Bereich habe ich mich nicht so wohl gefühlt. Es war nicht so ein guter Austausch da. Ich war die einzige mit Hörproblemen. Und wenn viel gesprochen wurde, dann habe ich mich nicht einklinken können.“ (2/2-6)

Zusätzlich zu den Schwierigkeiten im sozialen Bereich wird Johanna stark gefordert, um mit ihren hörenden MitschülerInnen mithalten zu können:

„Deswegen war da viel Zusatzarbeit notwendig. Ich hatte wenig Freizeit aufgrund dieser Tatsachen. Ich habe mich sehr konzentriert meine Matura zu bestehen und habe jetzt im Nachhinein schon das Gefühl, dass ich nicht so quasi dieses typische Leben als Jugendlicher gehabt habe, mit Fortgehen und Clique und so weiter. Das hat irgendwie gefehlt.“ (2/11-15)

Da Johanna bereits nach einem kurzen Überblick über ihren Bildungsverlauf auf ihre negativen Schulerfahrungen im sozialen Bereich und den hohen zusätzlichen Lernaufwand eingeht, kann vermutet werden, dass sie diese Erlebnisse zur damaligen Zeit als sehr belastend empfunden hat. Diese Annahme lässt sich auch anhand folgender Passage bestätigen, in welche Johanna ihre Schulzeit rückblickend evaluiert:

„Ja, ich würde jetzt sagen mittelmäßig. Oder vielleicht eher Tendenz nach unten von der Bewertung her. Dieses soziale Netzwerk das gefehlt hat, hat natürlich viel Auswirkung auf mich gehabt. Ich habe mich sehr einsam gefühlt, sehr alleine.“ (4/1-3)

Des Weiteren erzählt Johanna von einem Erlebnis in diesem Abschnitt ihrer Bildungsbiografie, welches für sie überaus bedeutsam gewesen zu sein scheint. Im Alter von ungefähr 16 Jahren reist sie mit ihrer Taufpatin in die USA. Dort erfährt sie von einer Universität speziell für Gehörlose:

„Dort kennt meine Taufpatin eine Familie und die haben mir erzählt, dass es da eine Uni gibt für Gehörlose und ich habe gesagt: ‚Was?!‘. Das war für mich irgendwie ein totaler Schock. Wir sind dann dort gemeinsam hingegangen und haben uns diese Universität angesehen. Ich habe dort auch eine CI-Trägerin, eine Frau, kennengelernt und sie hat mir erzählt, dass es ein Sommerprogramm gibt. Da habe ich mir gedacht: ‚Okay, ich will mich da sofort anmelden!‘ Und das habe ich dann auch gemacht.“ (4/12-17)

Durch die Besichtigung der Universität und das Sommerprogramm, an welchem sie ein Jahr später teilnimmt, entwickelt Johanna Interesse an der Gehörlosenkultur und der Gebärdensprache:

„(...) das war für mich ein totaler Eindruck und ich bin zurückgekommen mit der Entscheidung, ich muss auch Gebärdensprache lernen. Ich habe dann Gebärdensprachkurse in Vorarlberg gemacht und bin dann nach Wien umgezogen. Und hier, wenn ich jetzt zurückblicke, ist dieser Austausch für Gehörlose enorm wichtig. Also jetzt auch im Sinne von sich Identifizieren mit jemanden.“ (4/20-24)

Diese Erfahrung scheint für Johanna ein wichtiger Wendepunkt in ihrem Leben gewesen zu sein. Der Kontakt mit den gehörlosen Studierenden dürfte bei ihr einen bleibenden positiven Eindruck hinterlassen haben, welcher möglicherweise den Wunsch zu studieren geweckt hat. Sie selbst misst der Reise im Interview eine wesentliche Bedeutung für ihren Bildungs- und Lebensweg bei:

„Ja, das war ganz wichtig für mich. Ich bin meiner Taufpatin sehr dankbar. Wenn das nicht gewesen wäre, dann hätte ich vielleicht ganz andere Wege eingeschlagen. Oder viel später vielleicht Gebärdensprache kennengelernt.“ (10/28-30)

Neben dieser Erfahrung nennt Johanna noch zwei gehörlose Vorbilder, welche sie zu einer Ausbildung an der Universität ermutigt haben. Die Faszination an einer der beiden Personen beschreibt sie folgendermaßen:

„Die sind halt wirklich voll gehörlos und da habe ich auch eine Person kennengelernt. Sein Lebensweg, wie er das so geschafft hat und wie er mir gezeigt hat, dass ein Gehörloser es schaffen kann, hat mich sehr beeindruckt.“ (9/23-26)

Wie auch in der Passage zur Amerikareise, macht es auch in diesem Textausschnitt den Anschein, als wäre Johanna damals überrascht gewesen, dass man als Gehörloser eine universitäre Bildung „schaffen kann“.

Nach dem Maturabschluss entscheidet sich Johanna aufgrund ihrer Liebe zur Fotografie für eine Ausbildung im grafischen Bereich. Nachdem sie an der Universität der angewandten Kunst und der Kunstakademie nicht aufgenommen wird, wählt sie eine Ausbildung zur Fotografin an der Höheren Graphischen Bundes-, Lehr- und Versuchsanstalt.

Nach Abschluss der Fotografieausbildung inskribiert sie sich für ein Studium an der Universität Wien. Bei der Wahl dieses Studiums scheint ihre Mitgliedschaft beim VÖGS einen wesentlichen Einfluss auf sie gehabt zu haben. Im Austausch mit anderen gehörlosen Studierenden aus Hamburg erfährt sie von dem Institut für Gebärdensprachforschung, welches Johannas Interesse weckt. Ihre Entscheidung für das Sprachwissenschaftstudium begründet sie folgendermaßen:

„Das hat mich sehr interessiert. Und ich dachte mir, warum sollte ich nicht Sprachwissenschaft studieren und meine Interessen da vertiefen. Ich habe gewusst in Wien gibt es keine Gebärdensprache. Aber ich bin gerade frisch nach Wien umgezogen, da konnte ich nicht wieder wo anders hingehen. Also ich war jetzt zwei Jahre in Wien und ich wollte auch hier bleiben.“ (6/29-33)

Da es in Wien kein Gebärdensprachstudium gibt und Johanna nicht in eine andere Stadt umziehen möchte, entscheidet sie sich für das Studium der Sprachwissenschaft an der Universität Wien. Zusätzlich geht sie im Interview auf eine gehörlose Freundin ein, welche zusammen mit ihr beschließt, ein Sprachwissenschaftstudium zu beginnen. Somit scheinen sowohl das soziale Umfeld und der VÖGS als auch strukturelle Einflüsse wesentlich für Johannas Studienwahl gewesen zu sein.

Im ersten Studienjahr muss Johanna gemeinsam mit einer gehörlosen Freundin selbst DolmetscherInnen für die Lehrveranstaltungen organisieren. Diese Organisation dürfte für Johanna sehr anstrengend und zeitaufwendig gewesen sein. So weist sie auf eine deutliche Erleichterung durch das Projekt GESTU hin:

„Und ich bin sehr dankbar, dass die alle Dolmetscher und Tutoren für uns organisiert haben. Wir haben wenig Aufwand dadurch gehabt. Wir konnten uns auf unser Studium konzentrieren.“ (2/26-28)

Des Weiteren beschreibt sie die Situation an der Universität als sehr chaotisch. Mehrmals betont sie, dass es für sie aufgrund des mangelnden Austauschs mit StudienkollegInnen besonders schwierig ist, sich zurechtzufinden (7/8-11). Diese Erzählungen erwecken den Eindruck, als würde Johanna ihre Studienzeit aufgrund von Sprachbarrieren oftmals als belastend erleben. Als besonders wichtig in ihrer Studienzeit hebt sie jedoch eine gehörlose Studienkollegin hervor, welche sie als große Unterstützung erlebt.

3.3.1.4 Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte

In diesem Kapitel soll untersucht werden, welche Ereignisse aus der Vergangenheit zu dieser Art der Präsentation in der Gegenwart geführt haben und welche etwaigen Differenzen zwischen erlebter und erzählter Lebensgeschichte sichtbar werden. Dieser Analyseschritt kann jedoch nur bedingt durchgeführt werden, da die biografischen Daten für die erlebte Lebensgeschichte ausschließlich von der Interviewperson selbst stammen.

Auch wenn Johanna heute davon ausgeht, dass ihre LehrerInnen in der Vergangenheit ihren Bildungsweg nicht wesentlich beeinflusst haben, so kann der Bereitschaft zur Unterstützung auf Seiten der Direktorin, der Regel- und FörderlehrerInnen trotzdem Bedeutung für ihre erlebte Lebensgeschichte beigemessen werden. Diese Bereitschaft ist, wie bereits in der Theorie erläutert wurde, nicht immer selbstverständlich und kann wesentliche Auswirkungen auf den Bildungsweg gehörloser Kinder haben. Ähnlich dazu hatten Johannas Eltern in ihrer erzählten Lebensgeschichte zwar keinen direkten Einfluss auf ihre bildungsbiografischen Entscheidungen, jedoch kann indirekt dennoch von einer nicht unwesentlichen Beeinflussung ausgegangen werden. So schildert Johanna, dass es für ihre Eltern von großer Wichtigkeit war, ihrer Tochter ein hohes Niveau an Bildung zu ermöglichen und sie gleich wie hörende Kinder nach dem Regelschullehrplan unterrichten zu lassen. Die Entscheidung gegen die Sonderschule wie auch der Entschluss Johanna in ein Gymnasium zu schicken, waren zentrale Voraussetzungen für ihre akademische Bildungsbiografie.

Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass ihre Erfahrungen bezüglich des späten Identifikationsprozesses mit der Gehörlosenkultur und ihre derzeitige intensive

Auseinandersetzung mit diesem, wesentlich die gegenwärtige Präsentation ihrer Lebensgeschichte im Interview geprägt haben. Beispielsweise erwähnt sie, dass sie sich erst rückblickend richtig ihrer Einsamkeit in der Schulzeit bewusst ist:

„Ich habe mich sehr einsam gefühlt, sehr alleine. Ich hatte schon Freunde, aber im Nachhinein, wenn ich das vergleiche. Ich war die einzige Gehörlose und jetzt wo ich in Wien den Vergleich habe, da ist es viel besser.“ (4/3-5)

Der derzeitige Identifikationsprozess könnte ein Grund dafür sein, weshalb Sprache und Gehörlosenkultur in diesem Ausmaß zentrale Themen in ihren Erzählungen sind.

3.3.2 Fallbeispiel Christoph

Das Interview fand am 26.2.2015 in einem Konferenzraum am Institut für Bildungswissenschaft statt. Der gehörlose Student, welcher hochgradig schwerhörig ist, wird zur Wahrung der Anonymität im weiteren Verlauf der Arbeit mit dem Pseudonym Christoph bezeichnet. Auch bei Christoph stellte sich aufgrund seiner guten Lautsprachkompetenz die Frage, in welcher Sprache das Interview abgehalten werden sollte. In diesem Fall überließ ich ihm alleine die Entscheidung und er beschloss das Interview lautsprachlich zu führen. Das Interview wurde aus diesem Grund nur in Ton aufgezeichnet. Die Dolmetscherin war zur Sicherheit trotzdem anwesend, um bei etwaigen Verständnisproblemen zu helfen.

Christoph wirkte von Anfang an sehr souverän und sachlich. Es wurde kaum Small-Talk geführt und das Interview begann ziemlich rasch nach seinem Eintreffen. Er erweckte den Eindruck, als wäre ihm die Interviewsituation sehr vertraut, was wie sich im Zuge von weiteren Recherchen herausstellte, auch der Fall war. Aufgrund seiner Position als Vorsitzender in einem Gehörlosenverein wurde Christoph bereits des Öfteren insbesondere zu bildungspolitischen Themen interviewt. Sein Engagement und Wissen in diesem Bereich wurde auch in diesem Interview deutlich. Er drückte sich sehr gewählt beziehungsweise auch in Fachausdrücken aus und bezog in bildungspolitischen Themen klar Stellung. Seine narrativen Sequenzen fielen deutlich kürzer aus als im Interview mit Johanna. Es mussten bereits nach kurzer Zeit erzählgenerierende Fragen gestellt werden, um den Redefluss aufrechtzuerhalten. Dennoch lassen sich, auch wenn die narrativen Sequenzen teilweise kürzer ausfallen, einige spannende Erzählungen für die Bearbeitung des Forschungsinteresses finden.

Außerdem lässt sich nach Küsters (2009) eine solche Form des narrativen Interviews, in denen der Redefluss mehrmals durch erzählgenerierendes Nachfragen neu angeregt

werden muss, noch ohne Bedenken auswerten. Eine „reine Lehre“ des narrativen Verfahrens ist der Autorin zufolge in der Praxis kaum vertreten. Sie bezieht sich dabei unter anderem auf Rosenthal (1987), welche auch Interviews, die nicht der „reinen Lehre“ des narrativen Interviews entsprechen, Bedeutung beimisst (vgl. Küsters 2009, 66f).

Auch in diesem Interview wurden am Ende noch wichtige soziodemografische Daten wie Geburtsdatum, -ort und Beruf der Eltern erhoben. Diese wurden nicht in die Transkription aufgenommen.

3.3.2.1 Analyse der biografischen Daten

1. Datum

Christoph wird 1989 in Istanbul geboren. Er ist der einzige mit Hörbeeinträchtigung in der Familie. Sein Vater arbeitet als Gymnasiallehrer und seine Mutter ist Zuhause bei ihrem Sohn. Noch vor dem Schuleintritt zieht Christoph mit seinen Eltern nach Stockholm. Dort wird er im Alter von sechs Jahren eingeschult. Es stellt sich zu diesem Zeitpunkt erstmals die Frage, welche Beschulung für den hochgradig schwerhörigen Jungen am besten geeignet ist.

1.1 Christoph kommt in eine Regelvolksschule, in welcher er integrativ beschult wird.

1.1.a Er erfährt große Unterstützung auf Seiten der Lehrpersonen und erhält zusätzlich technische Hilfsmittel. Aufgrund dieser Förderung hat Christoph keine Schwierigkeiten die Volksschule abzuschließen.

1.1.b Christoph fühlt sich in der Regelschule stark überfordert. Seine Hörbeeinträchtigung wird von dem Schulpersonal kaum berücksichtigt. Seine Eltern entscheiden sich aus diesem Grund dafür, ihn in eine Sonderschule zu geben.

1.2 Christoph kommt in eine Schule für schwerhörige und gehörlose Kinder.

1.2.a Er lernt dort die Gebärdensprache und wird inhaltlich ähnlich wie an Regelschulen gefordert.

1.2.b Christoph fühlt sich deutlich unterfordert. Seine Eltern entscheiden sich aus diesem Grund für einen Wechsel in eine integrative Regelschule.

1.3 Christoph kommt in eine Sonderschule, in welcher Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen gemeinsam unterrichtet werden.

1.3.a An der Schule wird nur wenig auf seine Hörbeeinträchtigung eingegangen. Er erhält weder technische Hilfsmittel noch gebärdensprachkompetente Lehrkräfte.

1.3.b Christoph fühlt sich an der Schule weder unter- noch überfordert und wird von den Lehrkräften der Hörbeeinträchtigung angemessen unterstützt.

1.3.c Christoph ist weitgehend unterfordert. Aus diesem Grund wechselt er in eine Regelvolksschule.

2. Datum

Christophs Eltern entscheiden ihn in Stockholm in eine Schwerhörigenschule zu schicken. Dort erhält er starke Unterstützung auf Seiten der LehrerInnen, technische Hilfsmittel und teilweise auch Gebärdensprachunterricht. Noch im ersten Schuljahr zieht seine Familie um nach Osttirol. Somit stellt sich erneut die Frage, welche Volksschule er besuchen soll.

2.1 Aufgrund der positiven Erfahrungen in Stockholm besucht Christoph auch in Österreich eine Schule für schwerhörige Kinder.

2.1.a Dort erfährt er jedoch nicht dieselbe Förderung wie in Stockholm und fühlt sich in Bezug auf die Lerninhalte unterfordert.

2.1.b Wie auch in Stockholm fühlt sich Christoph in dieser Schulform sehr wohl. Des Weiteren hat er an der Schwerhörigenschule ebenfalls Kontakt zur Gebärdensprache.

2.2 Christophs Eltern möchten, dass er wie hörende Kinder in einer Regelschulklasse unterrichtet wird. Sie entscheiden sich aus diesem Grund für eine Einzelintegration in Wohnortsnähe.

2.2.a Da die LehrerInnen an der Regelschule nur wenig Wissen über die Beschulung von Kindern mit Hörbeeinträchtigung haben, wird Christoph nur wenig unterstützt. Er erhält weder technische Hilfsmittel, noch gebärdensprachkompetente StützlehrerInnen. Aufgrund des großen Lernrückstandes wird er aus der Regelschule genommen und wechselt in eine Sonderschule.

2.2.b Christoph erfährt wenig Unterstützung von seinen LehrerInnen. Er schafft es jedoch dennoch mit einem hohen Lernaufwand die Volksschule abzuschließen.

2.2.c Er erhält technische Hilfsmittel und kann somit ohne Schwierigkeiten mit den anderen Kindern mithalten.

2.3 Christophs Eltern erfahren von der Möglichkeit einer bilingualen Klasse für hörbeeinträchtigte Kinder. Diese befindet sich jedoch außerhalb von Osttirol.

2.3.a Sie sind bereit in ein anderes Bundesland zu ziehen, um ihrem Sohn die bestmögliche Schulbildung zu ermöglichen.

2.3.b Christophs Eltern sind nicht bereit nach so kurzer Zeit zum wiederholten Mal umzuziehen.

3. Datum

Christoph besucht zunächst ein Jahr lang die erste Schulstufe in einer Sonderschule für Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen. Dort erhält er nur wenig Unterstützung. Ab der zweiten Schulstufe wechselt er in eine Integrationsklasse und bekommt dort zusätzliche Förderstunden und StützlehrerInnen finanziert. An dieser Schule absolviert Christoph schließlich seinen Volksschulabschluss. Seine LehrerInnen raten ihm eine Hauptschule zu besuchen.

3.1 Christoph nimmt den Rat seiner LehrerInnen an und besucht nach Abschluss der Volksschule eine Hauptschule.

3.1.a Christoph fühlt sich wohl in der Hauptschule und entscheidet sich nach seinem Abschluss für eine weiterführende Schule. In dieser schließt er die Matura ab.

3.1.b Christoph fühlt sich entgegen den Erwartungen seiner LehrerInnen in der Hauptschule unterfordert. Da er jedoch in der Volksschule von seinen LehrerInnen bezüglich seiner Leistungen stark verunsichert wurde, bleibt er an der Hauptschule.

3.1.c Christoph fühlt sich entgegen den Erwartungen seiner LehrerInnen unterfordert und wechselt aus diesem Grund in ein Gymnasium.

3.2 Christoph widersetzt sich den Empfehlungen seiner LehrerInnen und will beweisen, dass er es bis zur Matura schaffen kann.

3.2.a Mit einem hohen Lernaufwand und personeller wie auch technischer Unterstützung schafft er es die Matura abzuschließen.

3.2.b Christoph schafft es ohne Förderstunden oder andere Unterstützungsleistungen bis zur Matura.

3.2.c Er fühlt sich im Gymnasium stark überfordert und wechselt aufgrund des hohen zusätzlichen Lernaufwands in eine Hauptschule.

4. Datum

Christoph entscheidet sich nach der Volksschule entgegen den Empfehlungen seiner LehrerInnen für ein Gymnasium in Wohnortsnähe. Er wird weiterhin ohne Gebärdensprache unterrichtet und erhält ab der dritten Klasse Unterstufe mehrmals die Woche Förderstunden. Mit Hilfe dieser und einem erheblichen Mehraufwand schafft er es die Matura an dieser Schule abzuschließen.

4.1 Christoph beendet nach Abschluss der Matura aufgrund des hohen zusätzlichen Lernaufwands seinen Bildungsweg und steigt ins Berufsleben ein.

4.1.a Er findet auf Anhieb eine Berufsstelle, welche seinen Interessen entspricht.

4.1.b Er nimmt eine Berufsberatungsstelle in Anspruch.

4.2 Christoph entscheidet sich für ein weiterführendes Studium.

4.2.a Er hat bereits während der Schulzeit genaue Vorstellungen, welches Studium er wählen möchte.

4.2.b Christoph nimmt eine Studienberatung in Anspruch.

4.2.c Christoph beginnt ein Studium, beendet dieses jedoch vorzeitig aufgrund der mangelnden Unterstützung für hörbeeinträchtigte StudentInnen.

Christoph entwickelt bereits im Gymnasium Interesse an Geschichte und vor allem an Politik. Aus diesem Grund entscheidet er sich für ein Geschichtestudium an der Universität Wien. Er erhält im Zuge seiner Teilnahme am GESTU Projekt DolmetscherInnen und weitere Unterstützungsleistungen. Während seiner Studienzeit wird er Vorsitzender in einem Gehörlosenverein und beginnt sich für Gebärdensprache und Gehörlosenkultur zu interessieren. Er ist politisch engagiert und arbeitet nach dem Bachelorabschluss neben dem Masterstudium vierzig Stunden in einer Beratungsstelle gegen Diskriminierung.

3.3.2.2 Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)

Beschulung im hörenden Umfeld (Analyse der Sequenz 1/11-19)

Auf die offen gestellte Erzählaufforderung am Anfang des Interviews beginnt Christoph mit einem eher kurzen Überblick über seine Bildungslaufbahn. In seinen Erzählungen wechselt er in dieser Sequenz immer wieder in die argumentative Textform. Er beginnt die Sequenz mit den Worten:

„Ich habe seit meinem vierten Lebensjahr ähm ein Hörgerät beidseitig. Wobei das für mich relativ irrelevant ist. Ähm ab wann man Hörgeräte hat oder nicht.“ (1/11-12)

Gleich zu Beginn scheint es ihm wichtig zu sein, die Interviewerin über den Irrglauben aufzuklären, Schwerhörigkeit oder Gehörlosigkeit könnte durch technische Hilfsmittel vollständig kompensiert werden. Er grenzt sich damit von der medizinischen Sichtweise auf Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit ab. Möglicherweise könnte er des Öfteren die Erfahrung gemacht haben, dass aufgrund der Hörgeräte weniger Rücksicht auf seine Hörbeeinträchtigung genommen wurde.

Er bremst sich jedoch in seiner Argumentation bezüglich der Hörgeräte schnell wieder ab und beginnt über seine schulischen Erfahrungen zu sprechen. Bereits im ersten Satz wird ein leichter Zynismus deutlich:

„Jedenfalls war ich dann ein Jahr in der Schwerhörigenschule in Stockholm und wir sind dann nach Österreich gegangen und ich hab da das gesamte hörende Programm ab -- gelaufen.“ (1/12-14)

Christoph wirkt an dieser Stelle etwas genervt. Das wird insbesondere an der zynischen Formulierung „das gesamte hörende Programm“ deutlich. Ebenfalls macht er im Wort „abgelaufen“ eine Pause in der er langsam einatmet. Damit könnte er unterstreichen wollen, dass die orale Erziehung in seiner Schulzeit sehr mühsam für ihn war. Allgemein kann festgehalten werden, dass Christoph in dieser Anfangssequenz eher einen genervten Eindruck macht. An der Stelle wird vermutet, dass er sich in seiner Schulzeit mehrmals ungerecht behandelt und zu wenig unterstützt gefühlt hat.

Zusätzlich ist an der Sequenz spannend, dass Christoph zwar kurz anführt zunächst in Stockholm eingeschult worden zu sein, jedoch mit keinem weiteren Satz auf seine Migration eingeht. Dies könnte daran liegen, dass ihm bereits vor dem Interview das Thema der Masterarbeit bekannt war und er aus diesem Grund die Migration als weniger relevant für das Forschungsinteresse erachtet hat.

Vorsitz in einem Gehörlosenverein (Analyse der Sequenz 1/20-27)

Nach diesem sehr kurzen Überblick über seinen Bildungsverlauf wechselt Christoph das Thema und geht auf seinen Umzug nach Wien und seine Position als Vorsitzender in einem Gehörlosenverein ein. Es stellt sich die Frage, weshalb Christoph nur kurz anführt, dass er nach Wien gezogen ist um zu studieren und dann sehr plötzlich das Thema wechselt. Grund dafür könnte sein, dass er der Tätigkeit bei diesem Verein eine zentrale Rolle bezüglich seiner Bildungsbiografie beimisst, da er sich im Zuge dessen stark für die Bildungssituation Gehörloser in Österreich einsetzt. Es kann an dieser Stelle angenommen werden, dass seine politische Arbeit in diesem Verein Einfluss auf die Präsentation seiner Bildungserfahrungen im Interview haben wird.

Zusätzlich dazu betont er in dieser Sequenz erneut die Fehlbarkeit von technischen Hilfsmitteln und im Zuge dessen die Bedeutung der Gebärdensprache:

„Ähm unter anderem weil dann doch die Erkenntnis da war, dass man nicht alles versteht auch wenn man Hörgeräte hat. Das ist auch ein bisschen ein wichtiges Politikum, dass man unterscheidet, dass Cochlea Implantate oder Hörgeräte nicht hundertprozentig sein können und dass man viel mehr auf Gebärdensprache setzen sollte.“ (1/23-27)

Das Thema „Bedeutung der Gebärdensprache in der Bildung Gehörloser“ wird somit bereits im frühen Verlauf des Interviews angeführt, weshalb die Annahme besteht, dass der lautsprachliche Unterricht in seinem Bildungsweg eine weitgehend negative Erfahrung für ihn war.

Anpassung Hörbeeinträchtigter in Integrationsklassen (Analyse der Sequenz 2/10-11)

Die Antwort auf die Frage, wie Christoph seine Schulzeit erlebt hat, beginnt er mit den Worten:

„Grundsätz_ Ich bin ein klassisches Integrationskind, dem man halt gestattet hat ins Gymnasium zu gehen, trotz Behinderung. Ähm was sich auch fortgesetzt hat.“ (2/10-11)

Auch in dieser Passage ist ein zynischer Unterton deutlich. In der gesamten Interviewsequenz geht Christoph insbesondere auf seine Kritik an der integrativen Beschulung ein. Die Integration scheint in seinem Bildungsverlauf aus seiner Sicht gescheitert zu sein. Auffällig ist, dass er auf die Frage nach seinen schulischen Erfahrungen ausschließlich negative anführt. Das könnte daran liegen, dass er in der Vergangenheit kaum positive Erfahrungen in seiner Schulzeit gemacht hat oder er aufgrund seiner politischen Tätigkeit im Gehörlosenverein insbesondere auf Mängel in der Bildung Gehörloser hinweisen möchte.

Zusätzlich bezeichnet er auch in dieser Sequenz Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit als „Beeinträchtigung, die man nicht sieht“ (2/13) und weist darauf hin, dass aus diesem Grund häufig wenig Rücksicht genommen wird. Aufgrund dessen bestätigt sich immer mehr die Annahme, dass in Christophs Bildungsverlauf häufig zu wenig auf seine Hörbeeinträchtigung eingegangen wurde. In seiner Präsentation der Schulerfahrungen verweist er mehrmals auf eine enorme Anpassungsleistung, welche ihm auf seinem Bildungsweg abverlangt wurde:

„Nur, dass es anstrengender war wie für meine Kollegen, das hat man nicht wahrgenommen. Und das ist sicher ein Problem an dieser ganzen Integrationsgeschichte. Dass man äh mitmachen darf, aber sich gefälligst anzupassen hat. Und das war bei mir auch so.“ (2/15-18)

Die wiederholte Betonung der abverlangten Anpassungsleistung von Gehörlosen im österreichischen Bildungssystem könnte einerseits auf sein politisch motiviertes Anliegen Bildung barrierefreier zu gestalten zurückzuführen sein, andererseits auch auf seinen Stolz, dass er es trotz dieser Mängel im Bildungssystem geschafft hat, zu studieren.

Umgang Hörender mit hörbeeinträchtigten Studentierenden (Analyse der Sequenz 5/21-6/6)

In diesem Abschnitt werden die beiden Sequenzen zu den Erfahrungen mit Lehrenden (5/21-5/34) und KollegInnen (5/34-6/6) im Studium zusammengefasst. In Bezug auf die Erfahrungen mit den Lehrenden an der Universität führt Christoph zunächst an, dass er sowohl positive als auch negative Erfahrungen gemacht hat. Nach einer kurzen Aufzählung von positiven Erlebnissen wechselt er jedoch sehr rasch zu seinen negativen Erfahrungen, welche er ausführlich anhand von zwei Beispielen schildert. Besonders im zweiten Beispiel werden erneut seine zynische Haltung und das Gefühl ungerecht behandelt zu werden deutlich:

Bis hin zu einer lehrenden Person, die wahnsinnig schnell gesprochen hat. Andere Studierende haben sich auch schon beschwert und ich habe mir gedacht, spiel ich halt den Poker aus mit der Schwerhörigkeit. Und es kam dann die Antwort: „Ich habe auch ein Handicap. Ich leide unter hochgradiger Schnellsprechigkeit ((spricht sehr schnell))“. Naja, die Lehrende ist wegen einem anderen Fall suspendiert worden. (5/29-34)

Die etwas zynische Phrase „spiel ich halt den Poker aus mit der Schwerhörigkeit“ könnte Christoph deshalb gewählt haben, da er nicht als hilfsbedürftig wahrgenommen werden möchte und betonen will, dass er mit dem Verweis auf seine Schwerhörigkeit insbesondere auch seinen hörenden KollegInnen einen Gefallen tun wollte.

Die Sequenz über seine Erfahrungen mit StudienkollegInnen präsentiert Christoph wesentlich positiver. Er lacht mehrmals in seinen Erzählungen, was in den vorherigen Sequenzen kaum der Fall ist. Zwar weist er auf einen dringenden Aufklärungsbedarf bezüglich Hörbeeinträchtigung und Gebärdensprache hin, hebt jedoch auf der anderen Seite positiv hervor, dass er von StudienkollegInnen großes Interesse an diesen Themen erlebt.

Zusammengefasst kann festgehalten werden, dass Christoph überwiegend über negative schulische und universitäre Erfahrungen spricht. Er verwendet diesbezüglich häufig Argumentationen und kaum längere narrative Sequenzen. In seinen Formulierungen wird oftmals eine zynische Haltung gegenüber dem österreichischen Bildungssystem deutlich. Außerdem wirkt es in seinen Erzählungen so, als würde er bewusst auf eine sehr gewählte Sprache achten. Dies könnte mit seiner Tätigkeit als Vorsitzender in einem Gehörlosenverein zusammenhängen, durch welche er bereits häufiger für unterschiedliche Medien Interviews zum Thema „Bildungssituation Gehörloser in Österreich“ gegeben hat. Ebenfalls ist in der Präsentation seiner Erfahrungen

ersichtlich, dass er sich intensiv mit bildungspolitischen Themen auseinandersetzt und sein Wissen im Interview zeigen möchte. So weist er beispielweise auf Gesetze wie auf Artikel 24 der UN-Konvention (3/21-22) hin und zitiert Auszüge aus dem Universitätsgesetz (6/16-17). Besonders ausführlich werden jene Themen behandelt, welche sich um Barrieren im Bildungssystem drehen.

Thematisches Feld

Christophs biografische Selbstpräsentation ist vor allem von den Themen „Ungerechtigkeit gegenüber Menschen mit Behinderung“, „Kritik am österreichischen Bildungssystem“ und „Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft“ bestimmt. Diese Themen treten im gesamten Interviewverlauf wiederholt auf und werden im Vergleich zu anderen Themen sehr ausführlich behandelt.

Kaum Beachtung finden hingegen Erzählungen zu seinem sozialen Umfeld wie Freunden und Familie. Ebenfalls ist auffällig, dass Christoph nur kurz im Zuge seiner Erzählungen über seinen Bildungsverlauf beiläufig erwähnt, dass er in seiner Kindheit eine Zeit lang mit seiner Familie in Stockholm gelebt hat. Er geht jedoch nicht näher auf seinen Migrationshintergrund ein. Ebenfalls erfährt die Interviewerin erst während der Erhebung der allgemeinen Daten, dass Christoph in Istanbul geboren wurde. Der Umzug von Istanbul nach Stockholm wird, obgleich in der Erzählaufforderung darauf hingewiesen wurde, dass neben den Bildungserfahrungen auch andere für ihn wichtige Lebensereignisse von Interesse sind, während des Interviews kein einziges Mal erwähnt. Des Weiteren spricht Christoph zwar ausführlich über die Bedeutung der Gebärdensprache für Menschen mit Hörbeeinträchtigung, die Konfrontation mit den verschiedenen Lautsprachen (Türkisch, Schwedisch, Deutsch) in seinem Leben wird jedoch in seinen Erzählungen nicht berücksichtigt.

Aus den vordergründigen Themen im Interview ergibt sich das thematische Feld, welches folgendermaßen formuliert werden kann: „Obgleich mein Bildungsweg von vielen Ungerechtigkeiten und Barrieren geprägt war, habe ich es geschafft mich durchzusetzen und werde weiterhin für eine gerechte Bildung kämpfen“.

3.3.2.3 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

Das erste bedeutende Erlebnis in Christophs Bildungsbiografie ist vermutlich seine Einschulung in die Schwerhörigenschule in Stockholm. In dieser Zeit erhält er im Unterricht technische und personelle Unterstützung. Des Weiteren ist der Unterricht in

seiner Methodik an die Bedürfnisse von Schwerhörigen angepasst. Christoph betont mehrmals die bessere Qualität dieses Unterrichts, im Vergleich zu jenen, den er in Österreich erlebt hat (z.B. 3/25-32). Aus diesem Grund kann angenommen werden, dass er die Zeit an der Schwerhörigenschule überwiegend positiv erlebt hat.

Christophs Familie zieht jedoch kurz nach der Einschulung nach Österreich um. Er kommt in Osttirol erneut in die erste Klasse einer Sonderschule. An dieser Schule hat er große Schwierigkeiten mit seinem Lehrer. Christoph führt diese negative Beziehung zu seinem Lehrer in der Sonderschule in Österreich nur sehr kurz an. Da er jedoch sogar nach Abschluss der ersten Schulstufe die Schule wechselt, ist anzunehmen, dass diese Konfliktsituation zur damaligen Zeit große Bedeutung für ihn hatte. Er besucht ab der zweiten Klasse Volksschule eine Integrationsklasse und betont hier im Vergleich zu seinen Erfahrungen in der Sonderschule die gerechte und verständnisvolle Behandlung seiner neuen Lehrerin:

„Dort hab ich eine sehr gute Lehrerin gehabt, die die Problematik verstanden hat. Die auch sehr gut damit umgehen hat können. Ähm, auch immer gleich behandelt hat.“ (2/31-33)

Da er explizit auf die gerechte Behandlung dieser Lehrerin hinweist, kann vermutet werden, dass er sich zuvor in der Sonderschule häufig ungerecht behandelt gefühlt hat.

Des Weiteren erzählt Christoph, dass er in der Volksschule zwar Förderung durch StützlehrerInnen erhielt, die Anzahl der Stunden jedoch zu knapp bemessen war:

„Aber ich kann mich noch erinnern, dass es gut war, dass ich mir aber auch mehr gewünscht hätte. Da es doch nicht immer so einfach und lustig ist.“ (3/1-3)

Diese Passage erweckt den Anschein, als ob Christoph zur damaligen Zeit große Mühen abverlangt wurden, um mit den hörenden Kindern mitzuhalten. In der erzählten Lebensgeschichte betont er mehrmals die hohe Anpassungsleistung und den Mehraufwand von hörbeeinträchtigten SchülerInnen im Vergleich zu hörenden, was ebenfalls ein Hinweis dafür sein könnte, dass seine Schulzeit mit großer Anstrengung verbunden war.

Nach der Volksschule ist erneut Christophs Durchsetzungskraft gefordert. Seine LehrerInnen raten ihm eine Hauptschule zu besuchen. Er stellt sich jedoch gegen diese Empfehlungen und will beweisen, dass er es auch in einem Gymnasium schaffen kann:

„Aber ich hab dann damals Stimmen vernommen, die sagen, naja oder gesagt haben: ‚Ja in der Hauptschule tust dir eh nicht so schwer und es ist vielleicht leichter für dich‘. Und für mich war das eine Stolzfrage, weil ich das denen zeigen wollte. Ich hatte keine Lust, dass die so von mir denken.“ (7/6-10)

Insbesondere diese Passage macht den Eindruck, als hätte Christoph in seiner Schulzeit des Öfteren die Erfahrung gemacht, unterschätzt worden zu sein. So ist er bereits im Alter von zehn Jahren fest der Überzeugung die Matura absolvieren zu wollen. Aufgrund dieses geringen Zutrauens auf Seiten seiner LehrerInnen möchte er beweisen, dass er es auch in eine höhere Bildungseinrichtung schaffen kann. Dies scheint für ihn ein bedeutender Beweggrund gewesen zu sein, seine Bildung an einem Gymnasium weiterzuführen.

Seine Eltern haben seinen Aussagen zufolge keine große Rolle in dieser Entscheidung gespielt. Er führt zwar an, dass sein Vater ebenfalls einen Hochschulabschluss hat und als Gymnasiallehrer arbeitet, hebt jedoch umgehend hervor, dass ihn seine Eltern nie zu einer höheren Bildung gedrängt hätten. Da jedoch kein externes Datenmaterial vorliegt, kann nicht weiter verfolgt werden, ob seine Eltern doch Einfluss auf diese Entscheidung gehabt haben.

Nach der Matura entscheidet er sich für das Geschichestudium an der Universität Wien. Bereits im Gymnasium entwickelt er Interesse an Geschichte und insbesondere politischen und gesellschaftskritischen Themen. Die Entscheidung diese Studienrichtung zu wählen beschreibt er folgendermaßen:

„Geschichte hat mich immer schon interessiert. Warum ich es wichtig finde, warum ich es gerne mache ist, weil die Gesellschaft wichtige politische Fragen beantworten kann. (...) Auch /um aufzuzeigen ((lacht))/, früher war nicht alles besser. Ähm, dass man auch Ideen und Gedanken von früher aufgreift und präsentiert. Aber natürlich auch die ganzen Verbrechen und so weiter. Das gehört alles dazu.“ (7/16-21)

Wie an dieser Passage deutlich wird scheint insbesondere das Interesse an Politik ein wesentlicher Beweggrund für die Wahl des Geschichestudiums gewesen zu sein. Ebenfalls spiegelt sich sein Wunsch sich für eine gerechte Gesellschaft einzusetzen, welchem in seiner erzählten Lebensgeschichte Bedeutung zukommt, in dieser Aussage wider. Sein starkes Interesse an Politik könnte sich unter anderem deshalb entwickelt haben, da das Thema „Ungerechtigkeit“ für Christoph in seiner eigenen schulischen Vergangenheit eine zentrale Rolle gespielt hat.

Sein politisches Engagement wird auch durch seine Position als Vorsitzender in einem Gehörlosenverein deutlich. Der Eintritt in diesen scheint für Christoph große Bedeutung gehabt zu haben. In Wien hat er Kontakt zu vielen anderen Hörbeeinträchtigten und beginnt Gebärdensprache zu lernen. Er selbst erzählt, dass er in dieser Zeit von seinem neuen gehörlosen Freundeskreis „herausgefischt“ (1/ 20) wurde und erstmals positive

Erfahrungen mit der Gebärdensprache gesammelt hat. Das Erlernen der Gebärdensprache bezeichnet er selbst als „wichtigen Schritt“ (1/23).

Nach Abschluss des Bachelors beginnt Christoph während seines Masterstudiums an einer Beratungsstelle für die Bekämpfung von Diskriminierung zu arbeiten. Hier zeigen sich erneut sein politisches Engagement und sein Anliegen, sich für eine gerechtere Gesellschaft einzusetzen. Auch hier kann vermutet werden, dass seine negativen schulischen Erfahrungen einen Motivationsgrund für diese Berufswahl dargestellt haben.

3.3.2.4 Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte

Christoph ist in seiner schulischen Laufbahn auf einige Barrieren gestoßen. Seinen Erzählungen zufolge wurde er mehrmals mit Vorurteilen und mangelndem Verständnis für seine Situation konfrontiert, weshalb er seine Schulerfahrungen überwiegend negativ bewertet. Diese negativen Erfahrungen bestimmen im hohen Maße seine Präsentation in der Gegenwart. Er wirkt in seinen Aussagen bezüglich seiner Bildung oftmals sehr zynisch und nimmt dazu eine eher ablehnende Haltung ein. Des Weiteren weist er im Interview mehrmals auf Mängel in der Bildung von Gehörlosen in Österreich hin. Die Wahl der Themen im Interview scheint somit von seinen negativen Schulerfahrungen bestimmt zu sein.

Ebenfalls seine Haltung im Interview beeinflusst hat vermutlich seine Tätigkeit in einem Gehörlosenverein, in welchen er sich als Vorsitzender politisch stark engagiert und für die Rechte von hörbeeinträchtigten Menschen einsetzt. Die starke Auseinandersetzung mit dem Thema der gerechten Bildung für Menschen mit Beeinträchtigung im Gehörlosenverein wird vermutlich ebenfalls seine Sicht auf seine schulischen Erfahrungen beeinflusst haben. Es kann angenommen werden, dass er diese aus heutiger Sicht kritischer betrachtet, als in seiner Kindheit beziehungsweise Jugend. In seiner Präsentation der Lebensgeschichte zeigt sich deutlich, dass er durch seine politischen Tätigkeiten und das Geschichtestudium ein breites Wissen bezüglich gesellschaftspolitischen und bildungspolitischen Themen hat, welches seine Erzählungen wesentlich bestimmt.

3.3.3 Fallbeispiel Georg

Das Interview fand am 11.3.2015 in einem Konferenzraum am Institut für Bildungswissenschaft statt. Der gehörlose Student wird zur Wahrung der Anonymität im weiteren Verlauf der Arbeit mit dem Pseudonym Georg benannt. Da die Dolmetscherin kurz nach Georgs Eintreffen noch kurz Wasser holen ging, war ich vor Beginn des Interviews mit ihm alleine im Raum. Die Situation war zunächst aufgrund der Sprachbarriere etwas angespannt. Georg erzählte in Lautsprache von seiner Tochter, welche er kurz zuvor in den Kindergarten gebracht hatte. Ich versuchte soweit wie möglich in Gebärdensprache zu antworten. Als die Dolmetscherin zurückkam entspannte sich die Situation und es wurde noch kurz weiter Small-Talk geführt. Vor dem Interview wurde Georg darauf hingewiesen, dass das Interview für die Auswertung zusätzlich zur Tonaufnahme auch auf Video aufgezeichnet werden müsste. Er fragte zunächst noch genauer nach, ob das Video an andere Personen weitergegeben würde. Nachdem dies verneint wurde, willigte er ohne weitere Bedenken ein.

Georg begann nach der ersten Erzählaufforderung sehr lange frei und ausführlich zu erzählen. Generell waren im gesamten Interview nur selten neue Erzählimpulse auf Seiten der Interviewerin notwendig. Er machte während seinen Erzählungen großteils einen sehr entspannten Eindruck. Lediglich wenn er in seinem Redefluss ins Stocken kam, schien er etwas angespannt. Im Großen und Ganzen fiel Georg die Stehgreiferzählung jedoch leichter als den beiden anderen InterviewpartnerInnen. Das narrative Interview mit ihm verlief erfolgreich mit vielen spannenden und ausführlichen Erzählsequenzen.

Auch in diesem Interview wurden am Ende noch wichtige soziodemografische Daten wie Geburtsdatum, -ort und Beruf der Eltern erhoben. Diese wurden nicht in die Transkription aufgenommen.

3.3.3.1 Analyse der biografischen Daten

1. Datum

Georg wird am 3. Februar 1985 in Wien geboren und wächst dort als einziger Gehörloser in der Familie auf. Sein Vater arbeitet als Kaufmann und seine Mutter ist als Krankschwester tätig. Er wird gemeinsam mit seinen zwei hörenden Geschwistern lautsprachlich erzogen. Im Alter von zwei bis drei Jahren kommt Georg in den Kindergarten.

1.1 Georg kommt in einen Regelkindergarten ohne zusätzliche Stützkräfte.

1.1.a Er fühlt sich in diesem lautsprachlichen Umfeld sehr unwohl und kann aufgrund der Sprachbarriere kaum Beziehungen zu den PädagogInnen und den anderen Kindern aufbauen.

1.1.b Da Georg in einer hörenden Familie ohne Gebärdensprache aufwächst, ist ihm die lautsprachliche Situation im Regelkindergarten bereits vertraut. Er hat in seinen ersten Lebensjahren gelernt sich mittels Mimik und Gesten so auszudrücken, dass ihn sein hörendes Umfeld versteht und baut auf diese Weise Beziehungen zu den anderen Kindern auf.

1.2 Georg kommt in einen Integrationskindergarten.

1.2.a In dem Integrationskindergarten sind Kinder mit unterschiedlichen Behinderungen zusammen in einer Gruppe. Georg erhält zusätzlich Förderung durch die StützpädagogInnen im integrativen Kindergarten und schafft es sich einzugewöhnen. Er hat jedoch weiterhin keinen Kontakt zur Gebärdensprache.

1.2.b Georg kommt im Integrationskindergarten in eine Gruppe mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern. Da jedoch in den 1980er Jahren der Einsatz von Gebärdensprache in Bildungseinrichtungen noch unüblich war, wird er auch im Integrationskindergarten oral erzogen.

2. Datum

Georgs Eltern geben ihn in einen Integrationskindergarten mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern. Er hat in dieser Zeit weiterhin keinen Kontakt zur Gebärdensprache und erhält im Zuge von logopädischem Training ausschließlich Förderung in der Lautsprache. Seine hörende Schwester ist ebenfalls in Georgs Kindergartengruppe. Nach dem Kindergarten im Alter von sechs Jahren wird Georg eingeschult.

2.1 Georgs Eltern entscheiden aufgrund der positiven Erfahrungen im integrativen Kindergarten ihn in eine Volksschule mit Integrationsklassen zu schicken.

2.1.a In der Volksschule wird Georg mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern beschult. Der Unterricht findet dennoch lautsprachlich statt. Georg hat durch die zusätzliche Unterstützung in der Integrationsklasse keine Probleme die Volksschule zu absolvieren.

2.1.b Georgs Eltern erfahren von dem ersten bilingualen Schulversuch in Klagenfurt. Um ihrem Sohn eine bestmögliche Ausbildung zu bieten, ziehen sie dorthin um. An

dieser Schule wird Georg bilingual beschult und erhält im Zuge dessen sowohl in der Gebärdensprache als auch in der Identifikation mit der Gehörlosenkultur Förderung.

2.1.c Georg ist in der Integrationsklasse der einzige Gehörlose. Er vermisst den Kontakt zu anderen hörbeeinträchtigten Kindern den er im Kindergarten hatte und fühlt sich isoliert beziehungsweise einsam.

2.2 Georgs Eltern haben Sorge er könnte aufgrund der Gehörlosigkeit in einer Regelvolksschule überfordert sein und entscheiden sich aus diesem Grund für eine Sonderschule.

2.2.a Georg hat in der Sonderschule weiterhin Kontakt zu anderen hörbeeinträchtigten Kindern. Er erhält eine spezielle Förderung und fühlt sich in der Sonderschule gut aufgehoben.

2.2.b Georg ist in der Sonderschule stark unterfordert. Aus diesem Grund wechselt er von der Sonderschule in eine Regelvolksschule.

3. Datum

Georgs Eltern entscheiden sich für eine Integrationsvolksschule in Wien. In dieser wird er die ersten drei Jahre gemeinsam mit einem schwerhörigen Mädchen und 12 bis 13 hörenden Kindern beschult. In seiner Klasse sind zwei Lehrkräfte anwesend und Georg erhält zusätzliche Fördermaßnahmen. Nach der Volksschule stellt sich für den zehnjährigen gehörlosen Jungen erneut die Frage, welche Schulform am besten geeignet ist.

3. 1 Nachdem Georg ohne Schwierigkeiten die Volksschule absolviert hat, entscheidet er sich gemeinsam mit seinen Eltern für ein Gymnasium.

3.1.a Georg wird in eine Klasse einzelintegriert. Er hat große Schwierigkeiten dem lautsprachlichen Unterricht zu folgen. Aus diesem Grund wechselt er in eine Hauptschule.

3.1.b Er wird mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern unterrichtet. Trotzdem der Unterricht lautsprachlich abgehalten wird, schafft er es durch den Austausch mit den gehörlosen Kindern und die zusätzliche Unterstützung, mit den hörenden SchülerInnen mitzuhalten.

3.2 Georgs VolksschullehrerInnen raten ihm in eine Hauptschule überzutreten, da sie der Meinung sind, dass er dem gymnasialen Unterricht durch Lippenlesen nicht mehr folgen könnte. Aus diesem Grund entscheiden sich Georg und seine Eltern für eine Hauptschule.

3.2.a Da der Unterricht oral geführt wird und Georg nur die Möglichkeit des Lippenlesens bleibt wird er stark gefordert, um mit den anderen Kindern mithalten zu können.

3.2.b Georg fühlt sich in der Hauptschule unterfordert und wechselt aus diesem Grund in ein Gymnasium.

3.2.c Obwohl sich Georg an dieser Schule unterfordert fühlt, bleibt er aufgrund der Empfehlungen seiner VolksschullehrerInnen in der Hauptschule.

4. Datum

Georg besucht nach der Volksschule zunächst eine Übergangsklasse für gehörlose Kinder. In dieser soll er auf die Mittelschule vorbereitet werden. Da er keine Schwierigkeiten hat, dem Unterricht zu folgen, besucht er im Anschluss daran die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule. Dort wird er erneut in einer Integrationsklasse mit anderen gehörlosen SchülerInnen beschult. Der Unterricht findet jedoch auch an dieser Schule lautsprachlich statt. Die gehörlosen SchülerInnen verwenden nur untereinander in den Pausen die Gebärdensprache. Nach der Unterstufe ist Georg zunächst unsicher, ob er die HTL (höhere technische Lehranstalt) besuchen oder eine Lehre beginnen möchte.

4.1 Da Georg den lautsprachorientierten Unterricht in der Unterstufe als sehr mühsam erlebt hat, entscheidet er sich dafür eine Lehre zu beginnen.

4.1.a Georg nimmt zunächst eine Berufsberatung in Anspruch, um sich über seine beruflichen Interessen im Klaren zu werden.

4.1.b Er weiß bereits nach der Unterstufe, in welchem Bereich seine Interesse liegen. Die Firma wählt Georg unter dem Gesichtspunkt aus, welche die besten Unterstützungsmöglichkeiten für Gehörlose bietet.

4.1.c Während der Lehrzeit bleibt für Georg weiterhin der Wunsch bestehen die Matura zu absolvieren. Aus diesem Grund bricht er die Lehre ab und wechselt in eine HTL.

4.2 Da Georg die Matura absolvieren möchte und weiterhin Interesse am technischen Bereich hat, entscheidet er sich für eine HTL.

4.2.a In der HTL erhält er nur wenig Unterstützung und wird rein lautsprachlich unterrichtet. Er hat große Schwierigkeiten dem Unterricht zu folgen und bricht die Schule ab.

4.2.b Georg wird zunächst nur lautsprachlich unterrichtet. Er schafft es jedoch DolmetscherInnen zu organisieren und schließt die Matura an der HTL ab.

5. Datum

Georg entscheidet sich nach der Mittelschule für eine Lehre in einem großen Betrieb, in welchem GebärdensprachdolmetscherInnen zur Verfügung gestellt werden. Er absolviert an dieser Firma die Lehreabschlussprüfung. Nach der Lehre besucht Georg noch eine HTL, um die Matura abzuschließen. Im Anschluss an die Matura beginnt Georg an der Technischen Universität Wien zu studieren. Zunächst studiert er ein Jahr lang Medieninformatik. Nach diesem Jahr wechselt er zu Wirtschaftsinformatik, in welchem er zum Zeitpunkt des Interviews noch inskribiert ist.

3.3.3.2 Text- und thematische Feldanalyse (erzählte Lebensgeschichte)

Aufwachsen im hörenden Familienumfeld (Analyse der Sequenz 1/11-16)

Georg beginnt die Erzählung seiner Lebensgeschichte mit einem kurzen Überblick über seine Familie. Zentrales Thema in dieser Sequenz ist seine lautsprachliche Erziehung. Ebenfalls weist er darauf hin, dass er der einzige Gehörlose in der Familie ist. An dieser Stelle kann aufgrund der Hervorhebung der lautsprachlichen Erziehung vermutet werden, dass diese Einfluss auf die Präsentation seines Lebens- und Bildungsverlaufs haben wird.

Kurzer Überblick über den Bildungsverlauf (Analyse der Sequenz 1/16-2/12)

In der folgenden Analyse werden mehrere Erzählsequenzen zusammengefasst, weil sie im Großen und Ganzen einen groben Überblick über die schulische Biografie bis hin zur Lehrzeit darstellen. Georg beginnt chronologisch ab der Kindergartenzeit zu erzählen. Hauptsächlich beschreibt er in diesen Sequenzen die Klassensituationen in den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen wie beispielsweise die Anzahl der anwesenden LehrerInnen oder das zahlenmäßige Verhältnis von hörenden zu hörbeeinträchtigten Kindern in der Klasse. Seine Erfahrungen während seiner Schulzeit werden in diesem Abschnitt des Interviews kaum angeführt. Kurz erfahren wir in den beiden Sequenzen zur Kindergarten- und Volksschulzeit, dass er diese überwiegend positiv erlebt hat. Die Erzählungen zur Übergangsklasse bis hin zur Lehrzeit sind wesentlich kürzer und eher sachlich gehalten. Georg gibt hierzu zunächst keinen genaueren Einblick darüber, wie er diese Zeit erlebt hat. Es stellt sich die Frage, weshalb Georg gerade diese Zeit von der

Übergangsklasse bis hin zur Lehre nur wenig ausführlich anführt. Es kann vermutet werden, dass er zunächst einen gesamten chronologischen Überblick über seinen Bildungsweg geben möchte, bevor er genauer auf seine schulischen Erfahrungen eingeht, damit die Interviewerin den Erzählungen besser folgen kann. Eine andere mögliche Erklärung wäre, dass er seine Schulzeit ab der Übergangsklasse im Vergleich zur Volksschule negativ erlebt hat und zunächst seine positiven schulischen Erfahrungen einbringen möchte.

Einsatz für Dolmetscherunterstützung in der HTL (Analyse der Sequenz 2/22-3/32)

In dieser Analyse werden die Sequenzen zu seinen Erlebnissen in der HTL zusammengefasst. Georg verweist nach einer kurzen Beschreibung der Klassensituation und seinen gewählten fachlichen Schwerpunkt auf die unzureichende Unterstützung an dieser Schule. Insbesondere hebt er die fehlende Dolmetschung im Unterricht hervor. Im Anschluss folgt eine sehr lange Sequenz, in welcher Georg von seinen Bemühungen erzählt, DolmetscherInnen zu organisieren. In diesen Erzählungen wechselt er häufig in die Textform der Argumentation und beschreibt den Organisationsprozess als sehr anstrengend und mühsam. Seine Erzählung bezüglich der Organisation der Dolmetschung an der HTL ist im Vergleich zu anderen Themen im Interview sehr detailliert dargestellt. Zentrales Thema dieser Sequenz ist, dass es eine Menge an Aufklärungsarbeit und Mühen abverlangt, sich als Gehörloser für eine angemessene Unterstützung im Unterricht einzusetzen.

Es stellt sich die Frage, weshalb Georg insbesondere die Schulzeit an dieser Bildungseinrichtung so ausführlich erzählt. Es könnte sein, dass es ihm ein wichtiges Anliegen ist darauf hinzuweisen, welche Bedeutung der Einsatz von DolmetscherInnen in der Bildung gehörloser Menschen hat. Da er den Prozess der Organisation von DolmetscherInnen so detailliert erzählt scheint es ihm ebenfalls wichtig zu sein, die Interviewerin darüber aufzuklären, mit welchen Anstrengungen das Durchsetzen einer angemessenen Unterstützung verbunden ist. Ebenfalls kann davon ausgegangen werden, dass Georg sehr stolz darauf ist, dass er es letztendlich geschafft hat sich für die Dolmetschung an seiner Schule einzusetzen. So hebt er beispielweise in der darauffolgenden Sequenz hervor, dass er der Erste an dieser Schule war, welcher DolmetscherInnen im Unterricht hatte:

„Also ich habe auch andere Kollegen gefragt, ob sie Dolmetscher haben. Ich war also mehr oder weniger der Erste, der sich in dieser Schule um Dolmetscher im Unterricht bemüht hat und es war toll für mich.“ (3/23-25)

Organisation von Dolmetschunterstützung im Studium (Analyse der Sequenz 4/12-25)

Nach einer Erzählaufforderung der Interviewerin wird in dieser Sequenz der Fokus der Erzählung auf Georgs Erfahrungen während seiner Studienzeit gelegt. Zu Beginn der Sequenz scheint erneut das Thema der Organisation von DolmetscherInnen eine wesentliche Rolle zu spielen. So beginnt Georg seine Erzählungen bezüglich seiner Studienerfahrungen folgendermaßen:

„Also ich habe 2009 angefangen mit dem Studium im Wintersemester. Und da hat es die Servicestelle GESTU noch nicht gegeben und da musste ich sehr viel selbst machen. Und habe mich selbst um Kollegen im Studium gekümmert, die gemeinsam mit mir die Lehrveranstaltungen besuchen und mir etwas helfen.“ (4/12-15)

Georg verweist auch in dieser Passage explizit darauf, dass er sich selbst um Unterstützung kümmern musste. Des Weiteren erzählt er, dass er sich die Dolmetschungskosten mit einer anderen gehörlosen Studienkollegin geteilt hat. Ohne diese Aufteilung der Kosten hätte Georg seinen Erzählungen zufolge wesentlich weniger Lehrveranstaltungen besuchen können. Auch in dieser Sequenz scheint das zentrale Thema die Bedeutung von DolmetscherInnen im Bildungsbereich und die Anstrengungen in der Organisation von Unterstützungsleistungen zu sein.

Diskriminierung Gehörloser in der Mitteschulzeit (Analyse der Sequenz 5/21-28)

Die in diesem Abschnitt analysierte Sequenz bezieht sich auf Georgs Mitteschulzeit. In der Analyse der Sequenz 1/16-2/12 wurde bereits die Vermutung aufgestellt, dass Georg zu Beginn des Interviews nur kurz über seine Mitteschul- und Lehrzeit spricht, weil er diese negativ erlebt hat. Während er in der Sequenz zuvor erneut auf seine positiven Erfahrungen in der Volksschule hinweist, fallen wie vermutet seine Erzählungen bezüglich der Mitteschulzeit überwiegend negativ aus. Georg bezieht sich in diesen Erzählungen auf soziale Schwierigkeiten in der Klasse und eine starke Trennung zwischen gehörlosen und hörenden MitschülerInnen. Er versucht diese Separation in der Klasse zu rechtfertigen und verwendet dabei überwiegend die argumentative Textform. Zentrales Thema in dieser Sequenz sind „Schwierigkeiten in der Pubertät“. Georg begründet die sozialen Probleme in der Klasse mehrmals damit, dass die Pubertät für Kinder in diesem Alter meist schwierig ist. Außerdem ist auffällig, dass er in diesen Erzählungen viele Pausen macht, abschweift und plötzlich den Faden verliert:

„Das war ein bisschen schwierig manchmal. Also für mich war die Mittelschule, ja die Pubertät ist nie so einfach, also -- ja. Und hm, ja -- hm jetzt muss ich überlegen, ob mir noch etwas einfällt. --- Ja, vielleicht hast du noch eine spezielle Frage, dann kann ich gern was erzählen.“ (6/25-28)

Dieses Abschweifen könnte ein Hinweis darauf sein, dass er die Situation in der Klasse als belastend empfunden hat und er nicht genauer darauf eingehen möchte. Ein weiterer Grund könnte sein, dass ihm diese Erzählung vor der Interviewerin unangenehm ist und er sich im Interview nicht als „Mobbingopfer“ darstellen möchte. Diese Sequenz zu seiner Mittelschulzeit ist im Allgemeinen eher kurz gehalten und bezieht sich ausschließlich auf negative Erfahrungen.

Diskriminierung Gehörloser in der Lehrzeit (Analyse der Sequenz 6/26-7/29)

In dieser Analyse werden erneut drei Sequenzen zusammengefasst, da sich diese alle auf Georgs Erfahrungen in seiner Lehrzeit beziehen. Die Sequenz folgt auf die Erzählaufforderung der Interviewerin, welche Georg bittet genauer von seinen Erfahrungen in den Übergängen zwischen den verschiedenen Bildungsinstitutionen zu erzählen. Kurz nach der Erzählaufforderung berichtet Georg nur wenig ausführlich über seine Erfahrungen in der Volksschule bis hin zur Mittelschule.

Im Anschluss daran folgt eine auffällig lange Erzählung über seine negativen Erfahrungen in der Lehrzeit. Georg berichtet vorwiegend von Schwierigkeiten im Übergang in die Lehrlingsausbildung. Diese argumentiert er zunächst damit, dass es für ihn aufgrund seiner mangelnden Gebärdensprachkompetenz sehr anstrengend war, erstmals DolmetscherInnen im Unterricht zu haben. Außerdem weist er insbesondere darauf hin, dass die DolmetscherInnen aufgrund von Dialekten oftmals schwer zu verstehen waren. Zusätzlich dazu folgt eine längere Passage, in welcher er anhand eines Beispiels auch persönliche Schwierigkeiten mit einem seiner DolmetscherInnen erzählt. Georg fühlt sich in diesem Beispiel von seinem Dolmetscher ungerecht behandelt, da dieser aus seiner Sicht ihn und seine gehörlosen KollegInnen verhältnismäßig oft ermahnt. Er betont, dass diese Ermahnung ungerechtfertigt gewesen sein und die gehörlosen Lehrlinge nur deshalb häufiger als ihre hörenden KollegInnen ermahnt wurden, da die Gebärdensprache auffälliger als Flüstern ist. Mit der Anführung dieses Beispiels soll vermutlich die Argumentation bezüglich der Schwierigkeiten in der Dolmetschung unterstrichen werden. Somit scheinen in dieser Sequenz „ungerechte Behandlung in der Lehrzeit“ und „Schwierigkeiten mit DolmetscherInnen“ zentrale Themen zu sein.

Zusätzlich dazu begründet Georg die negative Bewertung seiner Erfahrungen in der Lehrzeit wie auch in der Mittelschule mit sozialen Schwierigkeiten. Er berichtet von Hänseleien auf Seiten der hörenden KollegInnen. Die gesamte Sequenz zu seiner Lehrzeit wird von Georg überwiegend in der argumentativen Textform präsentiert. Es scheint so, als würde Georg seine Schwierigkeiten im Übergang von der Mittelschule in die Lehre mit diesen Erzählungen rechtfertigen wollen. Diese negativen Erfahrungen bestimmen vermutlich seine heutigen Erzählungen zu diesem Abschnitt seines Bildungsverlaufs, den er vorwiegend als „nicht so toll“ (7/15) oder „nicht ganz angenehm“ (8/2) bezeichnet.

Aktivitäten in Gehörlosenvereinen (Analyse der Sequenz 11/6-31)

In Folge der Erzählaufforderung der Interviewerin berichtet Georg von Ereignissen, welche außerhalb seiner Bildungsbiografie für ihn relevant waren. Interessant ist, dass er in dieser Sequenz ausschließlich von seinen Aktivitäten in diversen Gehörlosenvereinen und die 2009 stattgefundene „Die Uni brennt“-Demonstration erzählt, jedoch Erzählungen über seine Frau oder seine Kinder ausbleiben. Aufgrund der Betonung seiner Aktivitäten in den unterschiedlichen Gehörlosenvereinen wie unter anderem dem VÖGS kann angenommen werden, dass er sich mit dem Thema „Gehörlosengemeinschaft“ auseinandersetzt. Da er ausführlich auf sein Engagement und seine aktive Mithilfe im Gehörlosenverein während der „Die Uni brennt“-Demonstration eingeht lässt sich annehmen, dass er im Interview sein Interesse an bildungspolitischen Themen und seinen aktiven Einsatz für die Verbesserung der Bildungssituation Gehörloser in Österreich hervorheben möchte.

Umgang mit Gehörlosigkeit im familiären Umfeld (Analyse der Sequenz 13/3-16)

In dieser Sequenz berichtet Georg erstmals ausführlich von seiner Familie. Seine erste Tochter ist hörend und seine zweite Tochter wie auch seine Frau sind gehörlos. Thematisch drehen sich die Erzählungen über seine Familie vorwiegend um die Kommunikation. Seine Eltern, Geschwister und Schwiegermutter nehmen seit kurzer Zeit gemeinsam an einem Gebärdensprachkurs teil. Ebenfalls erzählt er von DolmetscherInnen auf Familienfesten und die damit einhergehende Kommunikationserleichterung:

„Und meine Familie hat dann auch immer Schwierigkeiten zu verstehen, wenn Gehörlose sprechen. Wenn ein Dolmetscher dabei ist, dann ist das viel einfacher. Ist auch angenehm für meine Familie, damit sie sich leichter tun, etwas zu verstehen. Und auch für mich natürlich ist es

angenehm. Dann kann man auch mehr plaudern oder intensiver plaudern. Sonst sind es immer nur kurze Konversationen gewesen.“ (13/11-15)

Das Thema Sprache in Verbindung mit seiner Familie scheint für Georg von Bedeutung zu sein. Grund für die Schwerpunktsetzung dieser Erzählung könnte sein, dass es für Georg aufgrund von Sprachbarrieren schwierig war, der einzige Gehörlose in der Familie zu sein. Es stellt sich jedoch die Frage, weshalb er erst im späten Verlauf des Interviews erstmals über seine Familie zu sprechen beginnt. Grund könnte sein, dass er der Ansicht ist, seine Familie hätte keinen wesentlichen Einfluss auf seine Bildungsbiografie ausgeübt und sei aus diesem Grund für das Forschungsinteresse nicht von Bedeutung.

Thematisches Feld

Ein zentrales Thema in Georgs Erzählungen ist die mit großen Mühen verbundene Organisation von Dolmetscherunterstützung. Über diese erzählt er im Interview sehr ausführlich. Es scheint ihm wichtig zu sein darauf hinzuweisen, dass es für Gehörlose im österreichischen Bildungssystem noch keine Selbstverständlichkeit ist, Unterstützungsleistungen zu erhalten, sondern es eine hohe Eigeninitiative benötigt.

Ebenfalls taucht das Thema der Diskriminierung aufgrund der Hörbeeinträchtigung auf Seiten von MitschülerInnen und LehrerInnen wiederholt auf. So bestimmen Erzählungen über Hänseleien und die Notwendigkeit der Aufklärungsarbeit bezüglich der Hörbeeinträchtigung im Umgang mit Lehrkräften wesentlich die erzählte Lebensgeschichte im Interview. Während soziale Kontakte mit Gleichaltrigen eine zentrale Rolle in Georgs erzählter Lebensgeschichte spielen, sind hingegen Erzählungen über seine Familie im Interviewverlauf kaum vorhanden.

Aus den vordergründigen Themen im Interview ergibt sich das thematische Feld, welches die erzählte Lebensgeschichte zentral bestimmt und folgendermaßen formuliert werden kann: „In meinem Bildungsweg wurde mir häufig mit mangelndem Verständnis für meine Hörbeeinträchtigung begegnet, weswegen mir viel Durchsetzungsvermögen abverlangt wurde und ich mich aktiv für eine angemessene Unterstützung einsetzen musste“.

3.3.3.3 Rekonstruktion der erlebten Lebensgeschichte

Das erste bedeutende Erlebnis in Georgs Bildungsbiografie dürfte der Eintritt in die Volksschule sein. Er besucht eine Integrationsklasse mit anderen hörbeeinträchtigten Kindern. In allen seinen Erzählungen zur Volksschule berichtet er ausschließlich von positiven Erfahrungen wie der guten Unterstützung durch seine LehrerInnen:

„Also in der Volksschule war das angenehm. Es war sehr locker. Ich hatte nicht das Gefühl, Stress zu haben. Es gab ja sogar zwei, manchmal sogar drei, Lehrer die in der Klasse waren. Die haben sich auch abgewechselt. Das heißt das war für mich irgendwie kein Stress. -- Oder ich habe es nicht als Belastung empfunden. Es war angenehm.“ (5/31-6/2)

Auch hebt er hervor, dass er noch heute Kontakt zu einigen seiner damaligen SchulkollegInnen hat (13/19-20). Es lässt sich deshalb annehmen, dass Georg seine Volksschulzeit überwiegend positiv erlebt hat und keine größeren Schwierigkeiten hatte, diese zu absolvieren. Da er explizit auf die positiven Erfahrungen mit seinen MitschülerInnen in der Volksschule hinweist lässt sich vermuten, dass soziale Kontakte zur damaligen Zeit eine wesentliche Rolle in seiner Bildungsbiografie gespielt haben.

Nach der Volksschule besucht Georg eine Übergangsklasse für Gehörlose, in welcher er für den weiteren Schulweg vorbereitet wird und herausfinden kann, welche weiterführende Schulform für ihn am besten geeignet ist:

„Es war quasi diese Vorbereitung für die Mittelschule. Das war damit wir auch die Leistung dann erbringen können. Das war überhaupt kein Problem für mich dann. Also für mich war das kein Problem dann in die Mittelschule überzutreten.“ (6/28-31)

Da er seinen Erzählungen zufolge keine Schwierigkeiten hatte die Anforderungen in der Übergangsklasse zu erfüllen kann angenommen werden, dass er auch diesen Abschnitt seiner Bildungsbiografie als angenehm und nicht belastend empfunden hat. Da Georg im Interview nur wenig über diese Zeit berichtet, kann ebenfalls davon ausgegangen werden, dass er keine für ihn prägenden negativen wie auch positiven Vorkommnisse in dieser Zeit erlebt hat.

Nach der Übergangsklasse besucht Georg die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule. Im Übergang in diese scheint er dem vorherigen Zitat (6/28-31) zufolge in Bezug auf die Leistung keine größeren Schwierigkeiten gehabt zu haben. Von dieser Zeit in seiner Bildungsbiografie erfahren wir fast ausschließlich von negativen Erfahrungen mit seinen MitschülerInnen wie beispielsweise anhand von dieser Passage deutlich wird:

„In der Mittelschule, war es dann schwieriger. Da kommt dann auch die Pubertät dazu. Und das war in den vier Jahren der Mittelschule für mich eher so, die Hörenden waren extra und die

Gehörlosen waren irgendwie eine eigene Gruppe. Die Hörenden haben gesprochen und die Gehörlosen haben dann halt gebärdet. Dass wir jetzt wirklich zusammen waren, nein das waren eher zwei Gruppen. -- Das war ein bisschen schwierig manchmal. Also für mich war die Mittelschule, ja die Pubertät ist nie so einfach, also -- ja.“ (5/21-26)

Die Zeit in der Mittelschule scheint aufgrund von sozialen Schwierigkeiten belastend für Georg gewesen zu sein. In der Analyse der erzählten Lebensgeschichte wurde bereits darauf hingewiesen, dass er nach dieser Passage plötzlich den Faden verliert und die Interviewerin fragt, was er sonst noch erzählen könnte (5/27-28). Dies scheint ein Hinweis darauf zu sein, dass es für ihn auch heute noch mit negativen Gefühlen verbunden ist, über diese Situation zu sprechen.

Auch das Thema „Pubertät“ scheint für Georg stark belastend zu sein. In seinen Erzählungen zur Volksschulzeit bezeichnet er ebenfalls die Pubertät als besonders schwierige Zeit:

„Also bis ich zehn Jahre alt war, da war es sehr locker und flexibel. Solang man nicht in der Pubertät ist, war alles ganz okay.“ (5/17-18)

Er dürfte während seiner Pubertät viele negative Erfahrungen im sozialen Bereich erlebt haben. Die Ausgrenzung der Gehörlosen in der Integrationsklasse scheint er als sehr belastend empfunden zu haben. Auch in der kurz zusammengefassten Evaluation der Schulerfahrungen am Ende des Interviews verweist er explizit darauf, dass er „natürlich“ fast nur noch mit den gehörlosen MitschülerInnen aus dieser Zeit noch Kontakt hat:

„Natürlich mehr mit Gehörlosen, mit den Hörenden eher weniger. Da haben sich die Kontakte verloren --- ((streicht über seinen Arm, blickt nach unten)).“ (13/21-23)

Die längere Pause nach dieser Passage und der Blick nach unten erwecken den Anschein, als wäre es für ihn immer noch belastend, dass es in der Mittelschulzeit zu diesen Schwierigkeiten mit den hörenden MitschülerInnen gekommen ist.

Nach der Mittelschule ist Georg mit der Entscheidung konfrontiert, ob er in eine HTL wechseln oder eine Lehre beginnen möchte. Da er diesen Wahlprozess sehr ausführlich erzählt und viele verschiedene Einflussfaktoren einbringt, scheint die Entscheidung zur damaligen Zeit eine äußerst schwierige gewesen zu sein. Er beschreibt diese Situation zu Beginn des Interviews folgendermaßen:

„Weil viele Bekannte und Freunde von mir in diese Schule gegangen sind. Jetzt war ich ein bisschen unsicher, wo soll ich hingehen, *zur Firma* oder in die HTL. Bei *der Firma* ist halt der Vorteil, dass alles durchgehend gedolmetscht wird. In der HTL in *der Gasse* ist das nicht der Fall. Ich habe halt vorher von der HTL mit einigen gesprochen und auch mit einigen von *der Firma* und ähm, wenn ich die Lehre fertig habe oder abgebrochen hätte, hätte ich immer noch in die HTL gehen können. Und es wäre noch ein Platz dort frei gewesen.“ (2/13-19)

In dieser Passage scheinen insbesondere zwei Aspekte eine bedeutende Rolle in seinem Entscheidungsprozess gespielt zu haben: einerseits sein Freundeskreis in der HTL und andererseits die Dolmetschung in der Lehrzeit. Obwohl das gesamte Interview häufig von dem Thema „soziale Kontakte“ bestimmt ist, entscheidet er sich dennoch dafür, eine Lehre zu machen.

Von einem weiteren Beweggrund für diese Entscheidung erfahren wir erst im späteren Verlauf des Interviews:

„Hm HTL oder Lehre, ja hm. Also in der Mittelschule, als ich die abgeschlossen habe, hat eine Lehrerin zu mir gesagt, die HTL ist zu schwer für mich. Und das hat selbst der Lehrer gesagt. Ich war ein bisschen verunsichert. Und andere Kollegen und andere Lehrer haben gesagt: ‚Ja du bist super. Du könntest auch ins Gymnasium gehen‘. Das war ein bisschen ein Widerspruch. Ich habe nicht verstanden, warum ich zwei so verschiedene ähm, ja Ansichten da bekomme.“ (10/18-22)

In dieser Passage wird deutlich, dass auch Georgs LehrerInnen eine zentrale Rolle in seiner Entscheidung gespielt haben. Die unterschiedlichen Rückmeldungen seiner LehrerInnen dürften ihn damals zu sehr verunsichert haben, um eine höhere Bildung anzustreben. Das fehlende Zutrauen mancher LehrerInnen und die Einschüchterung durch die hörenden MitschülerInnen könnten ihn in seinem Selbstbewusstsein soweit eingeschränkt haben, dass er sich zunächst gegen die HTL und somit gegen die Matura entscheidet.

Nach der Mittelschule beginnt er eine Lehre bei einer größeren technischen Firma. Die Lehrzeit in dieser Firma scheint in Bezug auf soziale Schwierigkeiten jedoch ebenfalls belastend für Georg gewesen zu sein. Er verweist mehrmals im Interview darauf, dass er seine Lehrzeit überwiegend negativ erlebt hat. In der ersten längeren Sequenz zu seiner Lehrzeit erzählt er zunächst überwiegend von Schwierigkeiten mit den DolmetscherInnen. Diese begründet er damit, dass er zuvor nur wenig Kontakt zur Gebärdensprache und insbesondere zu technischen Fachgebärden hatte:

„Da war ich nach fünfzehn Minuten dann auch schon müde vom Zuschauen. Weil ich es nicht gewohnt war, Dolmetscher zu haben. -- Und ich war schnell erschöpft und die Dolmetscher waren teilweise aus Linz. Die haben teilweise auch andere Gebärden. Da gibt es auch einen dialektalen Einschlag.“ (7/3-6)

Da er sehr ausführlich von negativen Erlebnissen mit den DolmetscherInnen erzählt, kann angenommen werden, dass Georg den Übergang in die Lehre als sehr anstrengend erlebt hat.

Zusätzlich dazu erzählt er von Hänseleien auf Seiten der hörenden KollegInnen:

„Die Lehre war für mich nicht so eine tolle Zeit, weil naja --, ja also -- es waren viele Hörende rundherum und wir waren oft so separat. Und das waren so irgendwie, so verschiedene Gruppen.

Dass ich jetzt sagen kann, die Lehre war eine tolle Zeit, nein. Ja, man ist dann manchmal auch ein bisschen gehänselt worden. -- Und ja die Hörenden haben uns so wie diese Versuchskaninchen ein bisschen gehänselt. Aber ich habe mir dann schon eine dicke Haut angelegt. Aber der Ausbildner der hat das dann auch kaum unterbunden und nicht gesteuert.“ (7/10-18)

Der Verweis darauf, dass sein Ausbildner diese Hänseleien damals nicht unterbunden hat lässt vermuten, dass er sich damals mit der Situation allein gelassen gefühlt hat. Des Weiteren wechselt Georg sehr schnell das Thema zurück zur Dolmetschsituation in der Lehre, was ebenfalls Zeichen dafür sein könnte, dass er diese Hänseleien stark belastend empfunden hat und nicht genauer darüber sprechen möchte.

Er erzählt in Bezug auf seine Erfahrungen mit einem seiner DolmetscherInnen in der Lehrzeit von einer konkreten Situation, in welcher er sich im Vergleich zu den hörenden KollegInnen ungerecht behandelt gefühlt hat:

„Und wenn wir Gehörlose dann da gesessen sind und Hörende daneben und wir Gehörlose zum Themenbereich ein bisschen geplaudert haben, nicht schlimm, dann ist der sofort gekommen und hat gesagt, dass wir aufhören sollen und arbeiten. Also das war ein bisschen auffällig, weil die Gebärde halt sichtbar ist. Wenn die anderen ein bisschen getratscht haben, dann sind die nicht gleich für das gerügt worden, ja. Das war ein bisschen eine negative Erfahrung. Das war für mich nicht gleichberechtigt, den anderen gegenüber ((streicht über seinen Arm)).“ (7/23-29)

Georg fühlt sich in seiner Lehrzeit aufgrund seiner Hörbeeinträchtigung mehrmals ungerecht und diskriminierend behandelt. Nach diesen Erzählungen verliert er erneut den Faden und muss von der Interviewerin zum Weitererzählen angeregt werden.

Ein weiteres bedeutendes Erlebnis in Georgs Bildungsbiografie ist seine Entscheidung nach der Lehre doch noch eine höhere Bildung zu beginnen. Diese begründet er mehrmals damit, dass ihm die Ausbildung in der Lehre „zu wenig war“ (2/21) und er „noch höhere Bildungsmöglichkeiten ausschöpfen“ (11/2-3) wollte. Ebenfalls begründet er seine Entscheidung mit seinem Interesse an dem Fach der Netzwerktechnik, in welchem er sich während seiner Lehrzeit nur unzureichend weiterbilden konnte. Vordergründig scheint es ihm zu dieser Zeit jedoch ein großes Anliegen zu sein, eine höhere Bildung abzuschließen.

In der HTL hat Georg erstmals wieder oralen Unterricht und muss sich alleine auf das Lippenlesen verlassen:

„Aber es war eine große Umstellung für mich. So quasi diesen oralen Unterricht wieder zu erleben, weil ich ja *in der Firma* die Dolmetschung hatte und dann in der HTL nicht mehr. Und das war auch wieder sehr anstrengend für mich und da habe ich gemerkt wie anstrengend es ist, Lippen zu lesen und selbst zu sprechen. (...) Und dann habe ich gedacht, ja ich probier es einfach mal so. Aber wie ich gesehen habe es geht nicht mehr, habe ich dann angefangen, wie gesagt in der zweiten, dritten Klasse mich um Dolmetscher zu bemühen.“ (8/6-13)

Der Übergang in die HTL scheint zunächst sehr anstrengend und belastend für ihn zu sein. Aus diesem Grund setzt er sich im Zuge eines langwierigen Prozesses dafür ein, DolmetscherInnen für den Unterricht zu organisieren. Dieser Prozess wird von ihm sehr ausführlich und als mühsam beschrieben. Seine Formulierungen erwecken häufig den Anschein, als hätte er sich damals zu wenig verstanden und nicht ernst genommen gefühlt:

„Die haben auch ein bisschen schlampig gearbeitet und das ständig liegen gelassen. Dann musste ich mich ständig darum kümmern, dass da was weitergeht. Und die haben einfach nichts gemacht (...).“ (3/2-4)

Trotz dieser mangelnden Unterstützung in seinem Anliegen und die anfänglichen Schwierigkeiten bewertet Georg seine Zeit in der HTL dennoch positiv:

„Aber die HTL war für mich eine angenehme Zeit. Die würde ich gut bewerten. Da hatte ich nicht das Gefühl, dass ich mal gehänselt werde oder in irgendeiner Form benachteiligt bin. Ich hatte eine tolle Klasse. Vielleicht wäre es in einer anderen Klasse anders gewesen. In der Parallelklasse da war es manchmal anscheinend sehr schlimm. Ich hatte Glück, dass ich in diese Klasse gekommen bin. Vom Klassenvorstand ausgehend, der viel gesteuert hat. Da ist nichts schief gelaufen, so quasi, ich bin immer am Ball geblieben. Ja, das war wichtig für mich und das ist gut gelaufen. Eine positive Erfahrung.“ (13/24-31)

Die Erfahrung sich letztendlich doch noch erfolgreich für die Dolmetschunterstützung eingesetzt zu haben scheint ein bedeutendes Erlebnis für ihn gewesen zu sein. Es könnte sein, dass ihn unter anderem diese Erfahrung in seiner Selbstwirksamkeit gestärkt und dazu ermutigt hat, seinen Bildungsweg an einer Universität fortzusetzen. Zusätzlich dazu wird an der Passage erneut deutlich, wie prägend die negativen sozialen Erfahrungen während der Mittelschul- und Lehrzeit für ihn waren. So hebt er explizit hervor, dass er in der HTL diesbezüglich keine Schwierigkeiten hatte.

Nach der HTL beginnt Georg weiterführend ein Studium an der Technischen Universität Wien. An dieser scheint er im Vergleich zu seinen vorherigen Bildungserlebnissen mit mehr Verständnis begegnet zu werden. So hebt er im Kontrast zur Hauptuniversität die positive Unterstützung hervor:

„Ich habe auch die anderen Kollegen gefragt von der Hauptuniversität wie es läuft. Die sagen ja, da muss man schon mehr Aufklärungs- und Sensibilisierungsarbeit leisten. Da ist die Akzeptanz vielleicht nicht ganz so groß, dass man Unterlagen und Vorbereitungsmaterial bekommt. Da gibt es oft Probleme. Bei mir klappt das toll und einwandfrei. Also das war nie Diskussionsthema.“ (5/7-11)

Die Tatsache, dass er nicht wie in seiner Schulzeit häufig aktiv Aufklärungsarbeit leisten musste, um die nötige Unterstützung zu bekommen, dürfte Georg sehr positiv erlebt haben.

Nach einem Jahr wechselt er sein Studienfach von „Medieninformatik“ zu „Wirtschaftsinformatik“. Als Grund nennt er, dass ihm die Programmierarbeit im Medieninformatikstudium nicht zugesagt hätte:

„Also ich habe gedacht, dass auch viel Grafikbearbeitung und Bildbearbeitung da dabei ist. Und wie Medien funktionieren, wie das System funktioniert. (...) Und Medieninformatik habe ich gesehen, puh da ist ein Fach, wo man sehr viel programmieren muss und das liegt mir nicht so. Und deswegen habe ich eben gewechselt auf Wirtschaftsinformatik.“ (8/24-29)

Während des Medieninformatikstudiums teilt sich Georg mit einer Studienkollegin die Dolmetschungsstunden, um doppelt so viele Lehrveranstaltungen besuchen zu können. Der Start des Projekts GESTU ein Jahr nach seinem Studienbeginn scheint für ihn im Vergleich zum ersten Studienjahr eine wesentliche Erleichterung gewesen zu sein:

„Ich hatte dann weniger Aufwand, weil die die ganze Organisation übernommen haben. (...) Wir mussten nicht extra wieder beim FSW oder bei anderen Stellen Anträge stellen. -- Und ich habe mich nur ein Jahr selber kümmern müssen und ja. Und somit ist das Studium für mich auch kein Problem.“ (4/26-30)

Da der Beginn des GESTU-Projekts zeitgleich mit Georgs Studienwechsel verläuft, ergibt sich ein weiterer möglicher Beweggrund, der von ihm jedoch nicht explizit genannt wird. Möglicherweise war Georg durch die Unterstützung des Projekts nun freier in seiner Studienwahl, da er sich die DolmetscherInnenstunden nicht mehr teilen musste und konnte somit auch ein Studienfach wählen, in welchen er keine anderen Gehörlosen kannte.

Die Dolmetschsituation an der Universität scheint zu Beginn des Studiums ungewohnt für ihn zu sein:

„Das war so quasi das erste Mal für mich auch wie man in so einer Runde fragen stellt und ja. Das war schon sehr neu für mich. Ich war auch manchmal unsicher wie das funktioniert mit Dolmetschern. Wo sollen die sich hinstellen? Was sage ich den Vortragenden? (...) Ja, der Dolmetscher fällt ja auch auf in so einem großen Publikum“ (9/3-8)

Diese Passage macht den Anschein, als wäre ihm die Dolmetschsituation zu Beginn seines Studiums vor der großen Anzahl an Studierenden unangenehm gewesen.

Ingesamt betrachtet beschreibt er die Zeit an der Universität jedoch bis auf ein paar Unsicherheiten zu Beginn des Studiums sehr positiv, weshalb angenommen werden kann, dass er diese bisher überwiegend als angenehm und wenig belastend empfunden hat.

3.3.3.4 Vergleich von erzählter und erlebter Lebensgeschichte

Georg machte in der Vergangenheit häufig die Erfahrung mit mangelndem Verständnis für seine Hörbeeinträchtigung begegnet zu werden und sich aktiv für Unterstützung in seiner Schullaufbahn einsetzen zu müssen. Diese Themen ziehen sich durch den ganzen Interviewverlauf und schwingen latent in fast allen seinen Erzählungen mit. Somit bestimmen die schulischen Erfahrungen in der Vergangenheit wesentlich Georgs erzählte Lebensgeschichte.

Eine Differenz zwischen den Ebenen der erzählten und der erlebten Lebensgeschichte zeigt sich in Georgs Erzählungen über seine Zeit in der HTL. Während des gesamten Interviews drehen sich seine Erläuterungen zu diesem Abschnitt seiner Bildungsbiografie vorwiegend um den nervenaufreibenden Organisationsprozess von Dolmetscherunterstützung. Aus diesem Grund war anfänglich zu vermuten, dass er diese überwiegend negativ erlebt hat. Da er jedoch am Ende des Interviews in der abschließenden Evaluation seiner Schulzeit diesen Abschnitt dennoch als positiv bewertet, kann angenommen werden, dass er die Zeit in der HTL als angenehm erlebt hat. Grund für die Differenz könnte sein, dass er mit der detaillierten Darstellung dieses mühsamen Organisationsprozesses auf seine Leistung hinweisen möchte, sich dennoch erfolgreich durchgesetzt zu haben. Eine weitere mögliche Erklärung wäre, dass er nur die erste Zeit in der HTL als schwierig erlebt hat, sich jedoch im weiteren Verlauf gut eingliedern konnte. Weitere Differenzen zwischen erzählter und erlebter Lebensgeschichte sind alleine anhand des Interviews nicht auszumachen.

3.4 Darstellung der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse aus den Auswertungen in Hinblick auf die Forschungsfrage, *welche schulischen Erfahrungen gehörlose Studierende der Universität Wien für ihre Bildungsbiografie als zentral betrachten*, zusammengefasst dargestellt werden. Im Zuge dessen wird das Augenmerk darauf gelegt, welchen schulischen Erfahrungen in den Biografisierungen der gehörlosen Studierenden besondere Bedeutung beigemessen wird. Zusätzlich dazu sollen die Ergebnisse aus der empirischen Studie dieser Arbeit in Hinblick auf die Erkenntnisse des im theoretischen Teil dargelegten aktuellen Forschungsstandes betrachtet werden.

In allen drei Bildungsbiografien scheinen *Barrieren im Schulsystem*, welche den Übergang zu höherer Bildung erheblich erschwert haben, für die gehörlosen

Studierenden biografische Bedeutung zu haben. Während die Grundschulzeit in allen drei Bildungsbiografien rückblickend als positiv und wenig belastend beschrieben wird, scheint der Übergang in die Sekundarstufe insbesondere bei den ersten beiden InterviewpartnerInnen weitaus problematischer verlaufen zu sein. Johanna und Christoph machen auf einen deutlichen Mehraufwand und eine hohe Anpassungsanforderung für gehörlose SchülerInnen im Gymnasium aufmerksam.

Georgs Bildungsbiografie unterscheidet sich von den Bildungsverläufen der beiden insofern, als dass er vor der Mittelschule eine Übergangsklasse für Gehörlose besucht hat. In dieser wurde er auf den Übergang in die Mittelschule vorbereitet und hatte die Möglichkeit auszutesten, welche weiterführende Schulform für ihn am besten geeignet ist. In Bezug auf die Leistungsanforderung beschreibt Georg den Übergang in die Unterstufe der AHS im Vergleich zu den anderen beiden Studierenden als weniger belastend. In den Erzählungen zu seiner Mittelschulzeit sind jedoch soziale Schwierigkeiten mit hörenden MitschülerInnen zentraler Bestandteil der Vermittlung seiner Lebensgeschichte. Dennoch scheint die Übergangsklasse eine Erleichterung für seinen Bildungsverlauf dargestellt zu haben.

Die in den Biografien der Studierenden aufgetretenen Barrieren im Schulsystem decken sich weitgehend mit jenen, auf welche bereits im Zuge des Theorieteils hingewiesen wurde. Auch Breiter (2005) und Krausneker et al. (2007) postulieren einen dringenden Veränderungsbedarf in der Beschulung Gehörloser. Diese sind den Autorinnen zufolge in ihren Bildungschancen aufgrund von Sprachbarrieren und mangelnden Unterstützungsmaßnahmen weitgehend eingeschränkt (vgl. Breiter 2005; Krausneker et al. 2007). Aus den unangemessenen Rahmenbedingungen resultiert ein erheblich erhöhter Lernaufwand, welcher auch von den drei Studierenden hervorgehoben wird.

In den Interviews wurden als größte Hindernisse während der Schulzeit Sprachbarrieren und mangelnde Sensibilisierung auf Seiten der hörenden Bevölkerung genannt. Ein immer wiederkehrendes Thema in den Erzählungen der gehörlosen StudentInnen ist die Notwendigkeit des Einsatzes von *Gebärdensprache in der Bildung* Gehörloser. Alle drei Interviewpersonen kommen aus hörenden Familien und wurden lautsprachlich erzogen. Auch in außerfamiliären Instanzen wie Kindergarten oder Schulen wurde auf Seiten der PädagogInnen ausschließlich in Lautsprache kommuniziert. Eine Ausnahme stellt im Bildungsverlauf von Georg das duale Lehrlingssystem dar, in welchem GebärdensprachdolmetscherInnen zur Verfügung gestellt wurden. Die lautsprachliche

Erziehung in der Familie oder in schulischen Instanzen scheint demnach in allen drei Interviews eine zentrale Rolle für ihr biografisches Selbstverständnis zu spielen. Die Erzählungen bezüglich der lautsprachlichen Erziehung und Bildung wie auch der mangelnden Anerkennung der Gebärdensprache ziehen sich bei allen drei Studierenden durch den gesamten Verlauf ihrer Biografisierungen.

Diese Erfahrungen der Studierenden bezüglich des überwiegend lautsprachlichen Unterrichts decken sich weitgehend mit den im Theorieteil angeführten Studien zur Bildungssituation Gehörloser. Nach Holzer (2006) wird der Großteil der gehörlosen Kinder einzelintegriert an Schulen ohne Dolmetschunterstützung unterrichtet (vgl. Holzer 2006, 17f). Auch in dieser Arbeit haben zwei der drei Studierenden ihre gesamte Schulzeit ohne Dolmetschunterstützung durchlaufen. Des Weiteren wurde im theoretischen Teil der Arbeit auf die Bedeutung der Gebärdensprache für die Lebens- und Bildungssituation Gehörloser hingewiesen (vgl. u.a. Breiter 2005, 18ff). Diese zentrale Rolle der Gebärdensprache wird auch in den Interviews mit den gehörlosen Studierenden dieser Arbeit deutlich.

In den biografischen Erzählungen der gehörlosen Studierenden wurde außerdem der Differenz zwischen dem *großstädtischen und ländlichen Schulangebot* Bedeutung beigemessen. Die ersten beiden InterviewpartnerInnen Johanna und Christoph wurden in ländlichen Orten beschult, während Georg in Wien aufwuchs. Johanna und Christoph wurden beide in Klassenverbänden ohne andere hörbeeinträchtigte SchülerInnen einzelintegriert. Diese Tatsache wird in den Erzählungen ihrer Bildungsbiografien mehrmals negativ hervorgehoben. Insbesondere Johanna spricht wiederholt von sozialer Isolation aufgrund der Beschulung in Einzelintegration. Da in den Biografisierungen der Interviewpersonen Johanna und Christoph explizit auf die Einzelintegration und das mangelnde schulische Angebot für gehörlose Kinder in ländlichen Wohnorten verwiesen wird, kann angenommen werden, dass sie diesen strukturellen Bedingungen zentrale Bedeutung für ihre Bildungsbiografie beimessen. Demgegenüber hatte Georg von Kindergarten an in seinem Bildungsweg Kontakt zu anderen hörbeeinträchtigten Kindern und Jugendlichen. Dies könnte ein Grund dafür sein, dass er seine Schulzeit im Allgemeinen etwas positiver beschreibt, als die anderen beiden StudentInnen. Auf große geografische Unterschiede im Beschulungsangebot und den materiellen wie auch personellen Unterstützungsleistungen für gehörlose Kinder in Österreich wird auch in der Studie von Krausneker et al. (2007) hingewiesen (vgl. Krausneker et al. 2007, 244ff).

Dennoch berichtet insbesondere Georg von *sozialen Schwierigkeiten* in Form von Hänseleien und *mangelnder Sensibilisierung* auf Seiten von LehrerInnen und MitschülerInnen. Das angespannte Verhältnis zwischen gehörlosen und hörenden SchülerInnen und die starke Separation der Gehörlosen im Klassenverband haben erheblichen Einfluss auf die Biografisierung seines Bildungsverlaufs. Die Integrationsversuche in Georgs Bildungsbiografie dürften aufgrund mangelnder Sensibilisierungsarbeit gescheitert sein. Den Erfahrungen hinsichtlich sozialer Isolation, Ausgrenzung und Diskriminierung kommt jedoch in allen Erzählungen der Lebensgeschichten große Bedeutung zu. Des Weiteren wird von allen drei Studierenden ein Aufklärungsbedarf in Bildungsinstitutionen bezüglich des Themas „Gehörlosigkeit“ hervorgehoben. Somit scheinen auch *Diskriminierung und Intoleranz* auf Seiten der hörenden Gesellschaft bildungsbiografische Bedeutung für die gehörlosen StudentInnen zu haben.

Auch Breiter (2005) spricht von einem erhöhten Risiko der sozialen Isolation von Kindern in Einzelintegration (vgl. Breiter 2005, 81). Anhand der Bildungsbiografien der Studierenden zeigt sich jedoch, dass auch Georg, welcher in Gruppenintegration beschult wurde, von sozialen Schwierigkeiten erzählt. Grund dafür ist vermutlich ein Mangel an Sensibilisierungs- und Aufklärungsarbeit bezüglich Menschen mit Beeinträchtigung an Schulen.

Bezüglich der Entscheidung eine höhere Bildung beziehungsweise die Matura anzustreben, konnten in den Erzählungen sehr unterschiedliche Motive festgestellt werden. Johanna misst ihren *Eltern* eine wesentliche bildungsbiografische Bedeutung bei. Sie stammt aus einer Akademikerfamilie, welcher es von Beginn an wichtig war, dass ihre gehörlose Tochter ein hohes Niveau an Bildung erreicht. Somit dürfte, wie auch bei hörenden Kindern, der soziale Hintergrund Einfluss auf den Übergang in ein Gymnasium gehabt haben. Zusätzlich dazu scheinen *gehörlose Vorbilder* für Johanna von bildungsbiografischer Relevanz zu sein. Der Kontakt zu gehörlosen Studierenden in Amerika ist für sie rückblickend hinsichtlich ihrer Entscheidung selbst ein Hochschulstudium anzustreben von enormer Bedeutung. Auf die positive Auswirkung gehörloser Vorbilder wird auch in der Studie von Krausneker et al. (2007) hingewiesen (vgl. Krausneker et al. 2007, 212).

Christoph und Georg schreiben des Weiteren *Lehrkräften* bildungsbiografische Bedeutung zu. Beiden Studierenden wurde im Laufe ihrer Schulzeit von einer Ausbildung in einer höheren Bildungseinrichtung abgeraten. Christoph erhielt bereits in

der Grundschule im Übergang in die Sekundarstufe I die Empfehlung eine Hauptschule zu besuchen. Georg hingegen wurde zunächst in der Unterstufe einer AHS beschult und im Übergang in die Sekundarstufe II von einer weiterführenden höheren Bildungseinrichtung abgeraten. Die Reaktionen der beiden gehörlosen Studierenden auf die Empfehlungen der Lehrkräfte gestalten sich sehr unterschiedlich. Christoph setzte sich über die Meinungen seiner LehrerInnen hinweg und beschreibt diese rückblickend vorwiegend als Motivation dafür zu beweisen, dass er es in einem Gymnasium bis zur Matura schaffen kann. Im Gegensatz dazu scheinen die Empfehlungen seiner LehrerInnen Georg weitgehend verunsichert zu haben, weswegen er sich zunächst für eine Lehre und gegen die HTL entscheidet.

An dieser Stelle kann auf die Arbeit von Tillmann (2013) verwiesen werden, welche bereits in Kapitel 2.4.2 angeführt wurde. Nach Tillmann (2013) haben die kollektiven Übergänge im Bildungssystem eine individuelle biografische Bedeutung und werden auf sehr unterschiedliche Weise erlebt (vgl. Tillmann 2013, 27f). Auch in den Bildungsbiografien von Georg und Christoph zeigt sich, dass dieses Übergangserlebnis unterschiedlich verarbeitet wurde und die Reaktion darauf stark abhängig von persönlichen Erfahrungen und eigenen Charakterzügen ist.

Als weiteren Beweggrund sich zunächst für eine Lehre zu entscheiden nennt Georg das *mangelnde Unterstützungsangebot in der Sekundarstufe II*. Im Gegensatz zur HTL wurde ihm im dualen Lehrlingssystem Dolmetschunterstützung angeboten. Auch Fasching et al. (2007) verweisen auf die Problematik, dass in Österreich die Sekundarstufe II in der Sonder- und Integrationspolitik stark vernachlässigt wird (vgl. Fasching et al. 2007, 81f). Abgesehen davon fällt auf, dass Georg im Vergleich zu den anderen beiden Studierenden keinen akademischen Familienhintergrund hat. Seine Mutter arbeitet als Krankenschwester und sein Vater ist als selbstständiger Kaufmann tätig.

Nach der Lehre, welche er aufgrund von sozialen Schwierigkeiten überwiegend als negativ beschreibt, entscheidet er sich doch noch für die Ausbildung an einer höheren Bildungsinstitution. Für diese Entscheidung führt er in seinen Erzählungen einerseits sein Interesse sich fachlich zu vertiefen und andererseits sein Bestreben „noch höhere Bildungsmöglichkeiten auszuschöpfen“ (11/2-3) an. In der Vermittlung seiner Bildungsbiografie scheint für ihn der langwierige Organisationsprozess von Dolmetschunterstützung in der HTL und insbesondere dessen erfolgreiche Durchsetzung von großer Relevanz zu sein. Die damit verbundene positive *Erfahrung*

der Selbstwirksamkeit dürfte ihn in seinem Selbstbewusstsein gestärkt und unter anderem ermutigt haben, sich für eine weiterführende Ausbildung an einer Hochschule zu inskribieren. Auf eine Auswirkung der Selbstwirksamkeit auf die akademische Leistung und die angestrebten Bildungsziele wird beispielsweise in der Arbeit von Bandura (1997) hingewiesen (vgl. Bandura 1997,17f).

In Bezug auf die universitären Erfahrungen der Studierenden ist anzumerken, dass alle drei bereits vor Einführung des GESTU-Projekts ihr Studium begonnen haben. Somit hatte dieses keinen Einfluss auf die Entscheidung eine Ausbildung im tertiären Bereich zu absolvieren. In allen Bildungsbiografien wird jedoch die wesentliche Erleichterung mit Beginn des GESTU-Projekts betont.

Der Beginn der Auseinandersetzung mit der *Gehörlosenkultur* und der Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft werden insbesondere von Johanna und Christoph als biografisch relevante Ereignisse hervorgehoben. Besonders bei Johanna scheinen das Erlernen der Gebärdensprache und der Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft sie in ihrem Selbstkonzept und ihrem Streben nach höheren Bildungszielen bestärkt zu haben.

Da Christoph erst in Wien Kontakt zur Gehörlosenkultur hatte, dürfte diese für seine Entscheidung ein Studium zu absolvieren keine große Rolle gespielt haben. Dennoch kann davon ausgegangen werden, dass seine jetzige Auseinandersetzung mit der Gehörlosenkultur und seine Arbeit als Vorsitzender in einem Gehörlosenverein die rückblickende Sicht auf seine Bildungsbiografie stark beeinflusst haben. In den Erzählungen seiner Lebensgeschichte haben zentrale Werte der Gehörlosenkultur, welche in der theoretischen Auseinandersetzung (2.2) dargestellt wurden, Bedeutung. Dazu zählt unter anderem die Betrachtung der Gehörlosenkultur als Sprachminderheit und die *Abgrenzung von einer medizinischen Sichtweise* auf Gehörlosigkeit beziehungsweise Schwerhörigkeit (vgl. Ladd 2008, xiii). Christoph grenzt sich im Interview klar von der medizinischen Sichtweise ab. Er weist mehrmals auf die Fehlbarkeit von technischen Hilfsmitteln hin und betont, dass an Stelle dieser vermehrt auf den Erwerb der Gebärdensprache gesetzt werden sollte.

Hier zeigt sich ein Unterschied in der erzählten Lebensgeschichte zwischen den beiden gehörlosen Studierenden und dem hochgradig schwerhörigen Student. In den Biografisierungen der anderen beiden gehörlosen StudentInnen ist die Abgrenzung von der medizinischen Sichtweise weniger deutlich als bei Christoph. In seinen Erzählungen spricht er mehrmals davon, dass ihm aufgrund der Hörgeräte und der Tatsache, dass er

„nur“ schwerhörig und nicht vollständig gehörlos ist, mit mangelnder Rücksichtnahme begegnet wurde. Insbesondere in der Schule dürften seinen Erzählungen zufolge seine Bedürfnisse des Öfteren übersehen worden zu sein. So weist er auf eine bedeutsame Differenz in der Beschulung gehörloser und schwerhöriger Kinder hin:

„Nämlich Schwerhörigkeit, oder Schwerhörigkeit eher noch als Gehörlosigkeit, ist eine Behinderung oder eine Beeinträchtigung, die man nicht sieht. Und die dann immer wieder in Vergessenheit gerät.“ (2/11-14)

Mit dieser Unterscheidung grenzt er sich in gewisser Weise vom Begriff der Gehörlosigkeit ab. Abgesehen davon, werden jedoch keine größeren Differenzen zwischen den Bildungsbiografien der gehörlosen Studierenden und jener des hochgradig schwerhörigen Studenten sichtbar.

Zusammengefasst sind die Erzählungen der Bildungsbiografien aller drei Studierenden geprägt von Barrieren, aufgrund derer ihnen ein hohes Durchhalte- und Durchsetzungsvermögen abverlangt wurde. Diese dürften für das biografische Selbstverständnis und den Blick auf die eigene Bildungsbiografie für die Studierenden von großer Relevanz sein. Zusätzlich zu den Barrieren im Bildungssystem betrachten die Studierenden die Auseinandersetzung mit der Gebärdensprache und Gehörlosenkultur, schulische Rahmenbedingungen und soziale Erfahrungen mit Lehrkräften und MitschülerInnen als bildungsbiografisch relevant und somit als zentral für ihre Bildungsbiografie.

4 Ausblick

Das österreichische Bildungssystem ist stark unterteilt in „niederes“ und „höheres“ Schulwesen. Seine selektiven Übergangspassagen stellen insbesondere für jene SchülerInnen ein Risiko dar, welche in der schulischen Ausbildung benachteiligt werden. Dazu zählen unter anderen Menschen mit Beeinträchtigungen. Die steigenden Abschlussquoten einerseits und die mangelnde Chancengleichheit für Menschen mit Beeinträchtigung im Bildungssystem andererseits, führen zu einer erheblichen Einschränkung ihrer Lebens- und Berufschancen. Auch hörbeeinträchtigte Menschen erleben in ihrer Ausbildung häufig zu wenig Unterstützung aufgrund von Sprachbarrieren.

Der Großteil der gehörlosen Kinder und Jugendlichen wird einzelintegriert ohne zusätzliche Stützkraft unterrichtet. Der lautsprachliche Unterricht und das fehlende Wissen im Umgang mit Gehörlosigkeit auf Seiten der LehrerInnen machen es diesen SchülerInnen besonders schwer höhere Bildungsziele zu erreichen. Daraus folgend schafft es nur ein Bruchteil (ca. 0,1%) der gehörlosen Bevölkerung eine Ausbildung auf postsekundären oder tertiären Niveau zu absolvieren.

Die misslichen schulischen Rahmenbedingungen für gehörlose Menschen in Österreich spiegeln sich auch in den Narrationen der drei hörbeeinträchtigten Studierenden dieser Arbeit wider. Die interviewten Studierenden haben jedoch trotz den Barrieren im Bildungssystem den Übergang in höhere Bildungseinrichtungen geschafft. Alle drei StudentInnen wurde in ihrem Bildungsweg ein großes Durchsetzungsvermögen und eine hohe Anpassungsleistung abverlangt.

Ihre schulischen Schwierigkeiten beziehen sich vorwiegend auf Sprachbarrieren im Unterricht. In den Erzählungen ihrer Bildungsbiografien wird wiederholt der Wunsch nach dem Einsatz der Gebärdensprache an Schulen deutlich. Auch im Zuge der Literaturrecherche dieser Arbeit wurde auf die Bedeutung der Gebärdensprache für die Entwicklung gehörloser Kinder hingewiesen. Der frühe Kontakt zur Gebärdensprache ist eine wesentliche Voraussetzung für die Identitätsentwicklung und das Erlernen der Lautsprache. Ebenso kann dadurch der Aufbau einer bikulturellen Identität gefördert werden, welche zentral für ein positives Selbstkonzept gehörloser Menschen ist. Zwei der drei InterviewpartnerInnen dieser Arbeit hatten jedoch erst ab dem späten Jugendalter Kontakt zur Gebärdensprache und der Gehörlosengemeinschaft. Insbesondere diese beiden betonen die positiven Auswirkungen auf ihre Lebenssituation

seit Eintritt in die Gehörlosengemeinschaft und die Notwendigkeit des Kontakts mit anderen Hörbeeinträchtigten wie auch der Gebärdensprache während der Schulzeit.

Daraus können *Anregungen für die Praxis*, welche möglicherweise zur Verbesserung der Bildungssituation Gehörloser in Österreich beitragen, abgeleitet werden. Der Einsatz von Gebärdensprache an Schulen kann als zentraler Ansatzpunkt in der Herstellung von Chancengleichheit für hörbeeinträchtigte Menschen im österreichischen Bildungssystem gesehen werden. Ebenso wird sowohl in der theoretischen Auseinandersetzung als auch in den Erzählungen der gehörlosen Studierenden die Bedeutung der Identifikation mit der Gehörlosenkultur für die Lebenssituation Gehörloser deutlich. Aus diesem Grund sollte diese in der Beschulung gehörloser Kinder gezielt gefördert werden, um eine Entkulturation zu vermeiden. Als Lichtblicke sind diesbezüglich Schulmodelle wie bilinguale Klassen oder Unterstützungsprojekte wie GESTU anzusehen. Diese ermöglichen es Sprachbarrieren in der Bildung Gehörloser abzubauen und somit einen weitgehend freien Zugang zu höherer Bildung zu schaffen.

Eine weitere Voraussetzung für die Verbesserung der Bildungssituation gehörloser Menschen in Österreich ist die Sensibilisierung und Aufklärung von hörenden Menschen in Bildungseinrichtungen bezüglich des Themas „Gehörlosigkeit“. Neben dem Einfluss des familiären Hintergrunds in den Bildungsbiografien der drei hörbeeinträchtigten StudentInnen in dieser Arbeit, scheinen Lehrkräfte eine wesentliche Rolle für Übergangsentscheidungen im Bildungssystem zu spielen. Die Entscheidung für eine weiterführende Schulform hat wie unter anderen Herzog et al. (2006) und Pfahl (2011) betonen erhebliche Auswirkung auf das Leben der SchülerInnen. Aus diesem Grund sollte auf Seiten der Lehrkräfte insbesondere bei bildungsbenachteiligten Menschen im Schulsystem auf einen barrierefreien Übergang geachtet werden.

Eine weitere Unterstützung am Weg zu höherer Bildung für hörbeeinträchtigte Menschen stellen gehörlose Vorbilder dar. Dieser positive Einfluss konnte auch anhand der Bildungsbiografie der interviewten Studentin Johanna gezeigt werden. Gehörlose Menschen haben jedoch während ihrer Schulzeit nur selten Kontakt zu erwachsenen gehörlosen Vorbildern wie beispielsweise gehörlosen LehrerInnen. Grund dafür ist, dass gehörlose Menschen nicht als reguläre StudentInnen an Pädagogischen Hochschulen zugelassen werden. Gehörlose LehrerInnen im Schuldienst wären jedoch für die

Identifikation mit der Gehörlosenkultur und das akademische Selbstkonzept von großer bildungsbiografischer Relevanz.

In Bezug auf die *Anregungen für die Forschung* muss nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich diese Arbeit auf die Zielgruppe der gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Studierenden beschränkt. Es kann vermutet werden, dass es große Differenzen im biografischen Selbstverständnis von Menschen mit unterschiedlich starker Hörbeeinträchtigung gibt. Krausneker et al. (2007) und Dotter (2009) weisen beispielsweise auf Unterschiede in den Bildungschancen und der Lebensgestaltung von gehörlosen und schwerhörigen Menschen hin (vgl. Krausneker 2007, 327; Dotter 2009, 350). Abgesehen davon kann davon ausgegangen werden, dass das Ausmaß der Sprachbarrieren in der Bildung mit dem Grad der Hörbeeinträchtigung steigt. Aus diesem Grund wäre es über diese Arbeit hinaus von Interesse, welche Unterschiede sich je nach Grad der Hörbeeinträchtigung in den Biografisierungen der schulischen Erfahrungen und im Zugang zu höherer Bildung ergeben.

Des Weiteren wurden in der empirischen Untersuchung dieser Studie nur Studierende hinzugezogen, welche am GESTU-Projekt teilnehmen. Interessant wäre es auch die Sichtweisen derjenigen hörbeeinträchtigten Studierenden zu erforschen, welche diese Unterstützung nicht in Anspruch nehmen.

Abgesehen von der Erforschung der schulischen Erfahrungen Hörbeeinträchtigter wäre eine statistische Erhebung der Anzahl hörbeeinträchtigter Studierender wünschenswert. Diesbezüglich sind kaum aktuelle Daten auffindbar. Außerdem erfassen die wenigen vorhandenen Daten lediglich jene hörbeeinträchtigten Studierenden, welche Unterstützungsmaßnahmen in Anspruch nehmen.

In Bezug auf die Datenauswertung mittels der biografischen Fallrekonstruktion wäre es sinnvoll in einem größeren Forschungsrahmen auch externe Daten wie Interviews mit Familienmitgliedern oder LehrerInnen wie auch Dokumente etc. mit einzubeziehen. Dadurch kann im Speziellen der erlebten Lebensgeschichte noch genauer nachgegangen werden.

Mögliche *weitere Forschungsfragen*, welche sich im thematischen Feld der Arbeit bewegen, könnten sein:

- Welche Bedeutung hat das GESTU-Projekt für den offenen Bildungszugang gehörloser Menschen in Österreich? Welche Verbesserungen können durch das Projekt festgestellt werden?

- Wie müssen die Rahmenbedingungen an österreichischen Schulen beschaffen sein, um gehörlose Kinder im Übergang in höhere Bildungseinrichtungen zu unterstützen?
- Welche Rolle spielen familiäre Einflüsse für den Bildungsweg gehörloser Kinder?
- Inwiefern wirkt sich die Identifikation mit der Gehörlosenkultur auf den Schulerfolg gehörloser Kinder aus?
- Wie erleben Kinder aus bilingualen Klassen den Übergang in höhere Bildungseinrichtungen?

Abschließend konnte anhand der Bildungsbiografien der hörbeeinträchtigten StudentInnen gezeigt werden, dass der Weg zu tertiärer Bildung durch Barrieren im österreichischen Bildungssystem für gehörlose Menschen erheblich erschwert ist. Diese Barrieren haben außerdem Auswirkung auf das biografische Selbstverständnis der Interviewten in dieser Arbeit. Wünschenswert wäre ein Schulsystem, welches nicht eine enorme Anpassung gehörloser Menschen fordert, sondern sich am Ideal der inklusiven Bildung orientiert. Da sich das Kontingent an Forschungen zur universitären Situation gehörloser Menschen im deutschsprachigen Raum in Grenzen hält, wäre es außerdem von Relevanz, diesem Bereich mehr Aufmerksamkeit zu schenken.

5 Literaturverzeichnis

Allodi, Mara W. (2000): Self-concept in children receiving special support at school. In: European Journal of Special Needs Education, 15. Jg., Heft 1, S. 69-78.

Bandura, Albert (1997): Self-efficacy in Changing Societies. Cambridge: University Press.

Berg, Michael (1998): Studieren mit Behinderungen. Das Hochschulstudium - ein Mittel der sozialen Integration? Bielefeld: Bertelsmann.

Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. VITA Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Wien [u.a.]: Guthmann-Peterson.

Bukowsky, Petra (2012): Bildung muss inklusiv sein. In: GebärdenSache, 12. Jg., Heft 1 S.15-17.

Burgener-Woeffray, Andrea/Jenny-Fuchs, Elisabeth/Moser-Opitz, Elisabeth (1993): Integration von behinderten Menschen. Separation oder Integration? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 16. Jahrgang, Heft 4, S. 65-71.

Dotter, Franz (2009): Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hörgestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt? In: SWS-Rundschau, 49. Jg., Heft 3, S. 347–368.

Eckhart, Michael/Haeberlin, Urs/ Lozano, Caroline S. (2011): Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.

Fasching, Helga/Felkendorff Kai (2007): Länderbericht Österreich. In: Hollenweger, Judith/Hübner Peter/Hasemann, Klaus (Hg.): Behinderung beim Übergang von der

Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern. Zürich: Pestalozzianum, S. 67-101.

Fasching, Helga (2012): Career counseling at school for placement in sheltered workshops? In: British Journal of Learning Disabilities, Preprint online (5. Nov. 2012 DOI: 10.1111/bld. 12009).

Gans, Amy M./Kenny, Maureen C./Ghany, Dave L. (2003): Comparing the Self-Concept of Students with and without Learning Disabilities. In: Journal of Learning Disabilities, 36. Jg., Heft 3, S. 287-295.

Gniewosz, Burkhard (2010): Die Konstruktion des akademischen Selbstkonzeptes. Eltern und Zensuren als Informationsquellen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 42. Jg, Heft 3, S. 133-142.

Herzog, Walter/Neuenschwander, Markus P./Wannack, Evelyne (2006): Berufswahlprozess. Wie sich Jugendliche auf ihren Beruf vorbereiten. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews. Ein Überblick. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 349-360.

Jarmer, Helene (2011): Schreien nützt nichts. Mittendrin statt still dabei. München: Südwest

Kramreiter, Silvia (2011): Integration gehörloser SchülerInnen in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Wien: Dissertation Universität Wien.

Küstners, Ivonne (2009): Narrative Interviews. Grundlagen und Anwendungen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Ladd, Paddy (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. Seedorf: Signum.

Ladd, Paddy/Lane Harlan (2014): „Deaf Ethnicity“ und „Deafhood“ – Klärung zweier Konzepte und ihre Beziehung zueinander. In: Das Zeichen, 28. Jg., Heft 96, S. 42-53.

Lane, Harlan/Pillard, Richard C./Hedberg, Ulf (2011): The People of the Eye. Deaf Ethnicity and Ancestry. New York: Oxford University Press.

Maaz, Kai/Hausen, Cornelia/McElvany, Nele/Baumert, Jürgen (2006): Stichwort: Übergänge im Bildungssystem. Theoretische Konzepte und ihre Anwendung in der empirischen Forschung beim Übergang in die Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9. Jg., Heft 3, S. 299-327.

Möller, Jens/Köller, Olaf (2004): Die Genese akademischer Selbstkonzepte. Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. In: Psychologische Rundschau, 55. Jg, Heft 1, S. 19-27.

Norwich, Brahm/Kelly, Narcie (2004): Pupils' Views on Inclusion: Moderate Learning Difficulties and Bullying in Mainstream and Special Schools. In: British Educational Research Journal, 30. Jg., Heft 1, S. 43-65.

Obrzut, John E./Maddock, Gerrard J./Lee, Carolyn P. (1999): Determinants of Self-Concept in Deaf and Hard of Hearing Children. In: Journal of Developmental and Physical Disabilities, 11. Jg., Heft 3, S. 237-251.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2006): Sickness, Disability and Work: Breaking the Barriers. Paris: OECD Publishing.

Organisation for Economic Cooperation and Development (2011): Inclusion of Students with Disabilities in Tertiary Education and Employment. Paris: OECD Publishing.

Österreichischer Gehörlosenbund (2004): Unser gehörloses Kind. Wegweiser für Eltern gehörloser Kinder in Österreich. Wien: Österreichischer Gehörlosenbund.

Rosenthal, Gabriele (1987): „... wenn alles in Scherben fällt“. Von Leben und Sinnwelt der Kriegsgeneration. Typen biographischer Wandlungen. Opladen: Leske + Budrich.

Rosenthal, Gabriele/Fischer-Rosenthal, Wolfram (2003): Analyse narrativ-biographischer Interviews. In: Flick, Uwe/von Kardorff, Ernst/Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, S. 456-468.

Rosenthal, Gabriele (2011): Interpretative Sozialforschung. Eine Einführung. Weinheim und München: Juventa.

Pfahl, Lisa (2011): Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien. Bielefeld: Transcript-Verlag.

Powell, Justin W. (2006): Special education and the risk of becoming less educated. In: European Societies, 8. Jg., Heft 4, S. 577-599.

Sartory, Katharina/Järvinen, Hanna/Bos, Wilfried (2013): Der Übergang von der Grundschule zum gegliederten Schulwesen. Chancen wahren und stärken. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 107-128.

Schnattinger, Stefanie/Horsch, Ursula (2004): Wenn Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb. In: Horsch, Ursula/Ding, Herbert (Hg.): Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder, S. 151-176.

Schütze, Fritz (1983): Biographieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13. Jg., Heft 3, S. 283-293.

Schütze, Fritz (1987a): Das narrative Interview in Interaktionsfeldstudien I. Hagen: Studienbrief der Fernuniversität.

Silvestre, Núria/Ramspott, Anna/Pareto Irenka D. (2007): Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 12 Jg., Heft 1, S. 38-54.

Tillmann, Klaus-Jürgen (2013): Die Bewältigung von Übergängen im Lebenslauf. Eine biografische Perspektive. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 15-31.

Van Gorp, Susan (2001): Self-Concept of Deaf Secondary School Students in Different Educational Settings. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 6. Jg., Heft 1, S. 54-69.

Van Gent, Tiejo/Goedhart, Arnold W./Knoors, Harry E. T./Westenberg, Michiel P./Treffers, Philip D. A. (2012): Self-Concept and Ego Development in Deaf Adolescents. A Comparative Study. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 17. Jg., Heft 3, S. 333-351.

Wolter, Andrä (2013): Übergang aus dem Schulsystem heraus. Übergänge zwischen Schule, beruflicher Bildung und Hochschule – Entwicklungen und Herausforderungen aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Bellenberg, Gabriele/Forell, Matthias (Hg.): Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Münster: Waxmann, S. 45-61.

Internetquellen

APA (2012): Uni-Projekt für Gehörlose wird verlängert. URL: http://science.apa.at/site/bildung/detail.html?key=SCI_20120712_SCI5088610516 [21.1.2015]

Dotter, Franz (2007): Behindertenpolitik am Beispiel der hörbehinderten und

gehörlosen Menschen. URL: www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/2007_Dotter_oesterreichtag07.pdf [7.11.2014]

Grabenweger, Elisabeth/Neunteufl, Bettina (2012): Bestmögliche Rahmenbedingungen für gehörlose Studierende - GESTU wird fortgesetzt. URL: www.tuwien.ac.at/aktuelles/news_detail/article/7669/ [21.1.2015]

Holzinger, Daniel (2006): Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung. Studie gefördert von der Gesundheitsabteilung des Landes Oberösterreich. URL: www.barmherzige-brueder.at/pages/issn/wissenschaft/cheersstudie [7.11.2014]

Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2011): Das österreichische Bildungssystem. URL: www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf [26.2.2015]

Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. URL: www.univie.ac.at/sprachemachtwissen/files/SpracheMachtWissen_Nov.pdf [7.11.2014]

Krausneker, Verena (2011): Sprachensteckbrief Österreichische Gebärdensprache (ÖGS). Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/sprachensteckbriefe/pdf/SSB_OEGS_11.pdf [2.3.2014]

Österreichische Gebärdensprach-DolmetscherInnen- und -ÜbersetzerInnen-Verband (2015): Gehörlosigkeit. URL: www.oegsdv.at/gehoerlosigkeit-gebaerdensprache/gehoerlosigkeit [22.1.2015]

Statistik Austria (2014): Bildungsstand der Bevölkerung im Alter von 25 bis 64 Jahren, 1971 bis 2012. URL:

www.statistik.at/web_de/statistiken/bildung_und_kultur/bildungsstand_der_bevoelkerung/020912.html [21.1.2015]

TU Wien GESTU (2014): URL: teachingsupport.tuwien.ac.at/GESTU [21.1.2015]

VÖGS (2005): Studium-Statistik. URL: www.voegs.at/voegs/wp-content/uploads/2006/04/Studienrichtung.pdf.

VÖGS (2015): Wer ist der VÖGS? URL: www.voegs.at/voegs/wer-ist-der-voegs [21.1.2015]

Wroblewski, Angela/ Unger, Martin/Schilder, Roswitha (2006): Soziale Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender 2006. URL: http://info.tuwien.ac.at/uniability/documents/Soziale_Lage_2006.pdf [22.1.2015]

6 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Grafischer Überblick des österreichischen Bildungssystems. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (2011): Das österreichische Bildungssystem. URL: www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf [26.2.2015]

Anhang

I Abstract

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit den Bildungsbiografien gehörloser Studierender der Universität Wien. Im Zuge einer theoretischen und einer empirischen Auseinandersetzung soll der Forschungsfrage, *welche schulischen Erfahrungen gehörlose Studierende für ihre Bildungsbiografie als zentral betrachten*, nachgegangen werden. Beweggrund für dieses Forschungsthema sind Mängel in der Beschulung gehörloser Menschen in Österreich, welche ihnen den Weg zu tertiärer Bildung maßgeblich erschweren.

Im theoretischen Teil der Arbeit werden die schulischen und universitären Rahmenbedingungen in der Bildung Gehörloser in Österreich dargelegt. Diese dienen als Basis für die darauffolgende empirische Untersuchung. Im Zuge derer wurden anhand von drei narrativen Interviews die Bildungsbiografien von gehörlosen Studierenden der Universität Wien erhoben. Diese wurden im Anschluss in Anlehnung an die biografische Fallrekonstruktion nach Rosenthal (2011) ausgewertet. Anhand der Erzählungen der Studierenden konnte gezeigt werden, welchen schulischen Erfahrungen sie in Bezug auf ihre Bildungsbiografie besondere Beachtung schenken.

Durch die Arbeit wurden schwerwiegende Mängel in der Beschulung Gehörloser in Österreich deutlich. Zentrale Themen, welche die Erzählungen der gehörlosen Studierenden über ihre (durch Barrieren geprägten) schulischen Erfahrungen maßgeblich bestimmen, sind Gebärdensprache, Gehörlosenkultur, schulische Rahmenbedingungen und soziale Erfahrungen mit Lehrkräften und MitschülerInnen.

II Sequenzierung der Interviews

Interview mit Johanna

1/1-17 Vorbereitung	Einverständnis für Video- und Tonaufnahme, Aufklärung über Interviewsituation
1/18-24 Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung	<i>Ich hätte gerne, dass du mir möglichst frei aus deinem Leben von Kindheit an bis heute erzählst. Insbesondere interessieren mich deine Bildungserfahrungen. Aber mich interessieren auch andere wichtige Ereignisse aus deinem Leben, die für dich wichtig sind.</i>
1/25-33 Narration	Bildungsweg, orale Schulformen ohne ÖGS
1/33-2/2 Narration, Beschreibung	CI-Operation, FM-Anlage
2/3-7 Beschreibung, Argumentation	Schulerfahrungen im sozialen Bereich
2/7-15 Argumentation	Hoher Lernaufwand, wenig Freizeit
2/15-18 Narration	Umzug nach Wien, Grafische Ausbildung
2/18-21 Narration	Einstieg in Gehörlosenwelt
2/21-25 Narration	Beginn des Studiums der Sprachwissenschaft
2/15-28 Beschreibung	GESTU-Projekt
2/29-34 Beschreibung, Argumentation	Interesse an Gebärdensprachlinguistik
2/34-3/6 Beschreibung, Argumentation	Sprachwissenschaftstudium, Vorteile durch ÖGS-DolmetscherInnen
3/7-8 Erzählimpuls	<i>Einsatz von Gebärdensprache in der Schulzeit, Gebärdensprachkompetenz der MitschülerInnen</i>
3/9-13 Argumentation	Begründung für den oralen Unterricht mit „Es war eine andere Zeit.“
3/13-15 Argumentation	Einfluss der Eltern auf die Schulwahl, Entscheidung für die Integrationsklasse
3/16-17 Erzählaufforderung	<i>Einfluss der Eltern auf Schulwahl</i>
3/18-21 Narration, Argumentation	Begründung für Kindergartenwahl
3/21-23 Narration, Argumentation	Begründung für Wahl der Volksschule

3/23-27 Argumentation	Begründung für Wahl des Gymnasiums
3/28 Zwischenfrage	<i>Sind deine Eltern hörend, oder?</i>
3/29-30 Beschreibung	Einziges Gehörlose in der Familie
3/31 Frage	<i>Bewertung der Schulerfahrungen</i>
3/32-4/5 Argumentation	Beurteilung der Schulerfahrungen, Einsamkeit
4/6 Erzählimpuls	<i>Freundeskreis in der Schulzeit</i>
4/7-10 Beschreibung	Freundschaften, nur hörende FreundInnen
4/10-24 Narration	Reise nach Amerika, Besichtigung einer Universität für Gehörlose
4/25-26 Erzählimpuls	<i>Wünsche für schulische Ausbildung von Gehörlosen</i>
4/27-5/2 Argumentation	Wünsche und Verbesserungsvorschläge für die schulische Ausbildung gehörloser Kinder
5/2-17 Narration, Beschreibung	Sensibilisierungsprojekt an der alten Schule in Vorarlberg
5/18-19 Erzählimpuls	<i>Erfahrungen im Schulalltag</i>
5/20-29 Beschreibung	Schulalltag, Förderstunden
5/29-33 Beschreibung	Freizeit
5/34 Zwischenfrage	<i>Wie viele Förderstunden pro Woche hattest du damals?</i>
6/2-11 Beschreibung	Anzahl Förderstunden
6/12-13 Erzählimpuls	<i>Einflüsse auf die Studienwahl</i>
6/14-23 Narration	Entscheidung und Bewerbung für grafische Ausbildung, Einfluss der Eltern
6/23-34 Narration, Beschreibung	Entscheidung für Sprachwissenschaften, VÖGS
7/1 Zwischenfrage	<i>Hast du dann eine Beratungsstelle aufgesucht, zum Beispiel beim VÖGS?</i>
7/2-3 Verneinung	Verneinung der Frage
7/4 Frage	<i>Zufriedenheit mit der Studienwahl</i>
7/5-14 Argumentation	Kritik am österreichischen Bildungssystem
7/14-22 Argumentation	Zufriedenheit mit Studienwahl

7/23-24 Frage	<i>Weitere Studieninteressen</i>
7/25-27 Beschreibung	Interesse an Psychologie und dem sozialen Bereich
7/28-29 Frage	<i>Dolmetschereinsatz im Studium</i>
7/30-8/17 Beschreibung	DolmetscherInneneinsatz im Sprachwissenschaftstudium, FM-Anlage im Grafikstudium
8/18 Frage	<i>Einfluss von LehrerInnen auf die Studienwahl</i>
8/19-23 Narration, Beschreibung	Verneinung: kein Einfluss der LehrerInnen auf Studienwahl, Berufsberatung an der Schule
8/23-28 Narration	Berufsberatung in Amerika
8/28-32 Beschreibung	Unsicherheiten bezüglich der Berufswahl
8/33-34 Erzählimpuls	<i>Wünsche für universitäre Ausbildung von Gehörlosen</i>
9/1-19 Argumentation	Mehr Barrierefreiheit, finanzielle Unterstützung, GESTU, Aufklärungsarbeit
9/11-13 Erzählimpuls	<i>Berufswunsch in der Kindheit</i>
9/14-19 Beschreibung, Narration	Tischler, SchauspielerIn, PsychologIn
9/20-21 Erzählimpuls	<i>Gehörlose Vorbilder</i>
9/22-30 Narration, Beschreibung	Gehörlose Vorbilder in Gehörlosenvereinen
9/31-33 Erzählimpuls	<i>Berufsfelder nach Beendigung des Studiums</i>
10/1-12 Beschreibung	Mögliche Berufsfelder bzw. Berufsinteressen nach Abschluss des Studiums: Beratung, Gebärdensprachunterricht
10/13 Erzählimpuls	<i>Identifikation mit der Gehörlosenkultur</i>
10/14-17 Narration	Interesse an Gebärdensprache, lebenslanger Prozess
10/18 Zwischenfrage	<i>Erlernen der Gebärdensprache</i>
10/19-30 Narration, Argumentation	Lernen der Gebärdensprache, Bedeutung der Amerikareise für die Identifikation mit der Gehörlosenkultur und den Bildungsweg
10/31 Abschluss	<i>Okay, sehr interessant. Danke vielmals!</i>

Interview mit Christoph

1/1-6 Vorbereitung	Einverständnis für Video- und Tonaufnahme, Aufklärung über Interviewsituation
1/7-10 Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung	<i>Ich hätte gerne, dass du mir möglichst frei aus deinem Leben von Kindheit an bis heute erzählst. Insbesondere interessieren mich deine Bildungserfahrungen. Aber mich interessieren auch andere wichtige Ereignisse aus deinem Leben, die für dich wichtig sind.</i>
1/11-19 Narration, Argumentation	Kurzer Überblick über Bildungsverlauf, lautsprachorientierter Unterricht
1/20-27 Argumentation	Bedeutung der Gebärdensprache
1/28-29 Zwischenfrage	<i>Also deine Eltern sind hörend?</i>
1/30 Zustimmung	Mhm.
1/31-33 Erzählaufforderung	<i>Erlernen der Gebärdensprache, Haltung der Eltern</i>
2/1-7 Argumentation, Narration	Gebärdensprache als Kind „uncool“ empfunden
2/8-9 Erzählaufforderung	<i>Erfahrungen in der Schulzeit</i>
2/10-18 Argumentation	Kritik an der Praxis der Integration
2/18-24 Narration, Argumentation	Negative Schulerfahrungen
2/25-26 Erzählimpuls	<i>Unterschied in der Unterstützung zwischen der Volksschule und dem Gymnasium</i>
2/27-3/3 Narration	Unterschiede in der Beschulung zwischen Schweden und Österreich, Unterstützung in der Volksschule
3/3-8 Argumentation	Schulische Erfahrungen im Gymnasium, Anpassung an die Mehrheitsgesellschaft
3/9-10 Frage	<i>Gebärdensprachunterricht an den Schulen</i>
3/11-17 Argumentation	Unterschiede in der Beschulung Gehörloser und Schwerhöriger, Kritik an der Beschulung von Schwerhörigen in Österreich
3/18-20 Erzählaufforderung	<i>Vergleich der Schulen in Schweden und Österreich</i>
3/21-4/3 Narration, Argumentation	Unterschied zwischen den Schulen in Schweden und Österreich, positive Bewertung des Gebärdenspracheinsatzes an der Schule in Schweden
4/4 Erzählimpuls	<i>Identifikation mit der Gehörlosenkultur</i>

4/5-18 Argumentation	Nicht „Identifikation“ sondern Interesse an der Gehörlosenkultur, Interesse an der Gebärdensprache
4/19-21 Erzählaufforderung	<i>Genauere Schilderung der Studienwahl</i>
4/22-24 Narration	Studienwahl, Interesse an Geschichte
4/27 Erzählaufforderung	<i>Zufriedenheit mit Studienwahl</i>
4/28-4/33 Argumentation	Kritik an der Universität Wien
4/34 Frage	<i>Gebärdensprachdolmetscher im Studium</i>
5/1-5 Beschreibung	Organisation von GebärdensprachdolmetscherInnen und Projekt GESTU
5/6 Zwischenfrage	<i>Denkst du, dass du auch ohne GESTU studiert hättest?</i>
5/7-15 Argumentation	Begründung für das Hinzuziehen von DolmetscherInnen
5/16 Frage	<i>Interesse an anderen Studienrichtungen</i>
5/17-18 Narration	Weitere Studieninteressen: Politikwissenschaften, Philosophie
5/19-20 Erzählaufforderung	<i>Erfahrungen mit Studienkolleginnen oder Lehrenden gemacht im Studium</i>
5/21-5/34 Narration, Argumentation	Erfahrungen mit Lehrenden im Studium
5/34-6/6 Narration	Erfahrungen mit StudienkollegInnen im Studium
6/7 Zwischenfrage	<i>Gibt es noch andere Schwerhörige oder Gehörlose in deinem Studiengang?</i>
6/8-11 Beschreibung	Anzahl hörbeeinträchtigte StudentInnen
6/12-13 Erzählaufforderung	<i>Wünsche für universitäre Ausbildung von Gehörlosen</i>
6/14-6/32 Argumentation	Forderungen an die Universität in Bezug auf barrierefreie Bildung
6/33-7/2 Erzählaufforderung	<i>Entscheidung zwischen Hauptschule und Gymnasium</i>
7/3-13 Argumentation	Beweggründe für Entscheidung zu höherer Bildung
7/14-15 Erzählimpuls	<i>Studienwahl Geschichte</i>
7/16-22 Argumentation	Studienwahl, Interesse an politischen Themen
7/23-24 Erzählimpuls	<i>Berufsfelder nach Abschluss der Studiums</i>
7/25-29 Beschreibung	Arbeit bei einer Beratungsstelle gegen Diskriminierung

7/30-31 Erzählimpuls	<i>Erste Berufswünsche in der Kindheit</i>
7/32 Antwort	Weiß ich nicht mehr.
7/33-34 Abschluss	<i>Dann sind wir eigentlich fertig. Danke für das Interview. Ich brauche nur noch ein paar allgemeine Daten.</i>

Interview mit Georg

1/1-7 Vorbereitung	Einverständnis für Video- und Tonaufnahme, Aufklärung über Interviewsituation
1/8-10 Eingangsfrage bzw. Erzählaufforderung	<i>Ich hätte gerne, dass du mir möglichst frei aus deinem Leben von Geburt an bis heute erzählst. Insbesondere interessieren mich deine Bildungserfahrungen. Aber mich interessieren auch andere wichtige Ereignisse aus deinem Leben, die für dich wichtig sind.</i>
1/11-16 Narration	Familie, orale Erziehung
1/16-24 Narration	Kindergartenzeit
1/24-2/30 Narration	Volksschulzeit
1/30-2/1 Narration, Beschreibung	Zeit in der Übergangsklasse
2/1-9 Narration, Beschreibung	Unterstufe Gymnasium
2/9-12 Narration, Beschreibung	Zeit in der Lehre
2/12-22 Argumentation	Entscheidung zwischen HTL und Lehre
2/22-29 Narration, Evaluation	Zeit in der HTL
2/29-3/21 Narration, Argumentation	Organisation von DolmetscherInnen in der HTL
3/21-3/32 Argumentation	Erfahrungen mit den DolmetscherInnen in der HTL
3/32-4/5 Narration	Matura, Prüfungssituation mit DolmetscherInnen
4/5-9 Argumentation	TU Wien, Studienwechsel
4/10-11 Erzählaufforderung	<i>Genauer von Studienzeit erzählen, Erlebnisse in der Studienzeit</i>
4/12-25 Narration, Argumentation	Organisation von DolmetscherInnen im Studium
4/25-30 Narration	GESTU-Projekt

4/30-5/6 Narration	Erfahrungen mit Professoren auf der TU Wien
5/6-5/13 Argumentation	Vergleich zwischen Hauptuniversität und Technischer Universität
5/14-16 Erzählaufforderung	<i>Erfahrungen im Unterricht in den Integrationsklassen von Volksschule an bis zur Matura.</i>
5/17-21 Narration, Evaluation	Schulerfahrungen in der Volksschule
5/21-28 Narration, Evaluation	Negative Erfahrungen in der Mittelschule
5/29-30 Erzählimpuls	<i>Erfahrungen mit LehrerInnen</i>
5/31-6/8 Narration, Evaluation	Positive Erfahrungen in der Volksschule
6/8-11 Narration	Sprachreise in der Mittelschule
6/12-22 Narration	Erfahrungen mit den LehrerInnen in der Mittelschule
6/23-25 Erzählaufforderung	<i>Erfahrungen in den Übergängen zwischen den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen</i>
6/26-31 Narration	Übergangsklasse, Übergang in die Mittelschule
6/31-7/12 Narration, Argumentation	Dolmetscherfahrungen in der Lehre
7/12-18 Narration, Argumentation	Hänselei in der Lehre
7/18-29 Argumentation	Negative Erfahrungen mit dem Dolmetscher in der Lehre
7/29-8/2 Narration, Evaluation	Positive Erfahrungen in der Praxis während der Lehrzeit
8/3 Erzählimpuls	<i>Erfahrungen im Übergang in die HTL</i>
8/4-19 Narration, Evaluation	Schwierigkeiten im Übergang in die HTL, Organisation von DolmetscherInnen
8/20-22 Erzählimpuls	<i>Erlebnisse im Übergang HTL-Universität, Studienwahl</i>
8/23-29 Narration	Studienwahl: Interesse an Medieninformatik, Studienwechseln zu Wirtschaftsinformatik
8/29-9/10 Narration, Evaluation	Übergang HTL zur Universität, Unsicherheiten zu Beginn des Studiums
9/11-12 Erzählaufforderung	<i>Genauere Erzählungen zur Entscheidung, dass du noch zusätzlich die HTL gemacht hast</i>
9/13-28 Argumentation	Entscheidung für HTL

9/29-31 Erzählimpuls	<i>Wichtiger Moment für Entscheidung höhere Bildungseinrichtung zu besuchen</i>
9/32-10/14 Argumentation	Entscheidung zwischen TU Wien und Hauptuniversität Wien
10/15-17 Erzählaufforderung	<i>Genauere Erzählung zur Entscheidung zwischen HTL und Lehre</i>
10/18-11/3 Narration, Argumentation	Entscheidung für die Lehre nach der Mittelschule
11/4-5 Erzählaufforderung	<i>Wichtige Ereignisse außerhalb der Schule</i>
11/6-23 Narration	Mitgliedschaft in zwei Gehörlosenvereinen
11/23-31 Narration	„Uni brennt“ – Demonstration
11/31-32 Narration	Sportliche Freizeitaktivitäten
12/1-2 Erzählaufforderung	<i>Identifikation mit der Gehörlosenkultur</i>
12/3-20 Narration	Verschiedene internationale Gehörlosencamps
12/21-22 Frage	<i>Interesse an Gehörlosenkultur und Gebärdensprache</i>
12/23-13/2 Narration	Erlernen der Gebärdensprache
13/3-16 Narration	Familie, Dolmetschung auf Familienfeiern
13/17-18 Frage	<i>Insgesamte Bewertung der Schulerfahrungen</i>
13/19-31 Argumentation, Evaluation	Bewertung der Schulerfahrungen
13/32-14/1 Frage	<i>Erinnerungen an ersten Berufswunsch</i>
14/2-5 Narration	Erster Berufswunsch: Elektriker
14/6-7 Abschluss	<i>Okay, gut dann brauch ich nur noch ein paar allgemeine Daten. Schon mal Danke für das Interview.</i>

III Lebenslauf

Name: Tamara Wallner

■ Schulbildung

1997 – 2001	Volksschule VS40 in Linz
2001 – 2009	Europagymnasium Auhof Keplerzweig mit Maturaabschluss
2009 – 2012	Pädagogische Hochschule OÖ mit Bachelorabschluss
Seit 2012	Masterstudiengang Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Pädagogik bei speziellem Bedarf“ an der Universität Wien

■ Berufliche Erfahrungen

2006 – 2014	Ferialjob im Sommer als Sekretärin in der Ärztekammer OÖ
2009 – 2012	Leitung einer Kindertanzgruppe in Linz
2009 – 2013	Betreuung in Kinderferienlagern
2009 – 2012	Praktika an der Pädagogischen Hochschule OÖ
2014 – 2015	Private Nachmittagsbetreuung in Wien

■ Fremdsprachen

Englisch

Italienisch

Österreichische Gebärdensprache