



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„A fair chance in the race of life?“

Eine qualitative Erhebung zu den Studienbedingungen gehörloser
und hochgradig schwerhöriger Menschen in Österreich

verfasst von / submitted by

Bettina Aigner

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2020 / Vienna 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

A 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Bettina Aigner, 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, Jänner 2020

Bettina Aigner

DANKSAGUNG

An dieser Stelle möchte ich mich bei all jenen Menschen bedanken, die durch ihre fachliche und persönliche Unterstützung wesentlich zum Gelingen dieser Masterarbeit beigetragen haben. Zu allererst möchte ich meinem Partner danken, der mir stets mit vielen nützlichen Tipps zur Seite stand, mir immer wieder einen anderen Blickwinkel auf Bereiche meiner Arbeit eröffnete, und somit einen wesentlichen Teil zur Masterarbeit beigetragen hat.

Des Weiteren gilt mein Dank meinen Eltern, die mich in meinen Entscheidungen stets unterstützen und mir mein Studium ermöglicht haben.

Ebenso anführen möchte ich die Leitung meiner arbeitgebenden Privatschule, sowie meine lieben ArbeitskollegInnen, die mich besonders in der Endphase des Schreibens entlasteten und mir durch Supplierungen die Wahrnehmung des einen oder anderen universitären Termins ermöglichten.

Großen Dank möchte ich auch meiner lieben Korrekturleserin aussprechen, die jedes Wort dieser Arbeit sorgsam unter die Lupe nahm.

Speziell bedanken möchte ich mich bei jenen Behindertenbeauftragten an den Hochschulen in Österreichs Bundesländern, welche durch ihre Bereitschaft zum Gespräch und ihre wertvollen, im Zuge der Interviews gegebenen Informationen zu den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit verholfen haben.

Schließlich gilt mein Dank im Besonderen meinem Betreuer Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer für die konstruktiven Kritiken und Verbesserungsvorschläge, welche die Arbeit erst zu dem werden ließen, was sie nun ist.

Herzlichen Dank!

Inhaltsverzeichnis

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	1
1 EINLEITUNG	2
1.1 Relevanz der Problematik	2
1.2 Forschungsstand und Forschungslücke	5
1.3 Formulierung der Fragestellungen	9
2 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN	10
2.1 Schwerhörig? Resthörig? Gehörlos? – Hörbehinderung ist nicht gleich Hörbehinderung	10
2.1.1 Gehörlosigkeit – Behinderung oder Merkmal einer Sprachminderheit?	13
2.1.2 Hochgradige und an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit	15
2.1.3 Sonderfall Cochlea-Implantat.....	16
2.2 Gebärdensprache.....	19
2.3 Bilingualismus.....	20
2.4 Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur	22
2.5 Statistische Angaben zur Gruppe hochgradig schwerhöriger Menschen und zur Gehörlosenpopulation in Österreich	24
2.6 Das österreichische Bildungssystem	26
2.7 Tertiäre Bildungseinrichtungen	27
2.8 Begriffsklärungen Integration & Inklusion	28
3 DIE BILDUNGSSITUATION VON MENSCHEN MIT HÖRBEHINDERUNGEN AUF DEM PRIMÄREN UND SEKUNDÄREN BILDUNGSBEREICH IN ÖSTERREICH	30
3.1 Ein kurzer Exkurs in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik.....	30
3.2 Statistische Angaben zum primären und sekundären Bildungsbereich	32
3.3 Die Arten der Beschulung gehörloser und hochgradig schwerhöriger SchülerInnen auf der Primar-und Sekundarschulstufe in Österreich – eine Bestandsaufnahme.....	34
3.3.1 Schulen für hörgeschädigte Kinder (Gehörlosenschulen).....	36
3.3.2 Integrative Modelle	37
3.3.3 Methodenspezifische Integrationsmodelle	38
3.4 Die Resultate der CHEERS-Studie von HOLZINGER et.al 2006	40
3.5 Problembereich Sekundarstufe II.....	41

4	GEHÖRLOSE UND HOCHGRADIG SCHWERHÖRIGE MENSCHEN IM TERTIÄREN BILDUNGSBEREICH ÖSTERREICHS	44
4.1	Statistische Angaben	44
4.2	Gesetzliche Bestimmungen des (barrierefreien) Zugangs zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderungen	46
4.3	Studienunterstützungen für Studierende mit Hörbehinderungen.....	50
4.3.1	Mitschreibkräfte & TutorInnen	52
4.3.2	DolmetscherInnen	53
4.3.3	Anpassung von Prüfungsmodalitäten.....	55
4.3.4	Professionelle Beratungseinrichtungen	56
4.3.5	Rechtliche und finanzielle Maßnahmen zum Ausgleich des durch die Sinnesbeeinträchtigung entstehenden Mehraufwandes.....	58
4.4	Österreichische Initiativen zur Unterstützung von Studierenden mit Hörbehinderungen	59
4.4.1	VÖGS – Verein österreichischer gehörloser Studierender.....	59
4.4.2	Das Wiener Projekt „GESTU – Gehörlos erfolgreich studieren“	60
5	DIE BILDUNGSMÖGLICHKEITEN GEHÖRLOSER UND HOCHGRADIG SCHWERHÖRIGER MENSCHEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH ...	62
5.1	USA: Die Gallaudet-University in der Vorreiterrolle.....	62
5.2	Schweden.....	65
5.3	Deutschland.....	66
6	METHODISCHE GRUNDLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG.....	67
6.1	Die Erhebungsmethode: Das Experteninterview nach MEUSER & NAGEL (1991, 2010)	67
6.2	Die interpretative Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Experteninterviews nach MEUSER & NAGEL	69
6.3	Zugang zu den InterviewpartnerInnen	71
6.4	Darstellung der Auswertungsschritte	74
7	ANALYSE DER INTERVIEWS	76
7.1	Anzahl zur Zielgruppe gehöriger Studierender an der jeweiligen Hochschule	76
7.2	Umgang der Hochschule mit der Sinnesbeeinträchtigung bzw. Anderssprachigkeit.....	76
7.3	Faktoren für die Wahl des Studienortes	77
7.4	Fächerwahl.....	77

7.5	Unterstützungsformen	78
7.5.1	Mitschreibassistenz	78
7.6	Rolle der Lehrpersonen	79
7.7	Urheber der Unterstützungsangebote & Finanzgeber.....	79
7.8	Studiendauer	80
7.9	Wahrnehmung von Gebärdensprache	81
7.10	Unterstützungsprogramme wie GESTU in den Bundesländern.....	81
7.11	Problemlagen	82
7.12	Entwicklungsbedarf	88
7.13	Faktoren für das Gelingen von Inklusion	91
7.14	Optimismus & positive Entwicklungen	92
8	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK.....	93
9	LITERATURVERZEICHNIS.....	100
9.1	Abbildungsverzeichnis	109
10	ANHANG	110
A.	Deutsches Abstract	110
B.	English Abstract	112
C.	Kodierung der Interviews.....	113
D.	Auflistung jener im Zuge der Auswertung gefundener Kategorien	141
E.	Lebenslauf	170

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

AHS	Allgemeinbildende höhere Schule
BHS	Berufsbildende höhere Schule
BIG	Bundesinstitut für Gehörlosenbildung
BMASK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz
BMASGK	Bundesministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz (seit 2018)
BMS	Berufsbildende mittlere Schule
CI	Cochlea Implantat
GESTU	Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien
ISCED	International Standard Classification of Education
ÖGLB	Österreichischer Gehörlosenbund
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
PH	Pädagogische Hochschule
USA	United States of America
WFD	World Federation of the Deaf
VÖGS	Verein österreichischer gehörloser Studierender
z.B.	zum Beispiel

1 EINLEITUNG

1.1 Relevanz der Problematik

„[...] it is a struggle for maintaining in the world, that form and substance of government, whose leading object is, to elevate the condition of men – to lift artificial weights from all shoulders – to clear the paths of laudable pursuit for all – to afford all, an unfettered start, and a fair chance, in the race of life.” (Abraham Lincoln 1861, zit. n. BASLER, 1953, S. 438).

Betrachtet man die Bildungssituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen in Österreich heute, so erscheinen diese bedeutenden Worte Abraham Lincolns von großer Angemessenheit, denn die faire Chance im „Rennen des Lebens“, wie er es ausdrückt, bleibt für diese Menschen oftmals aus.

Helene JARMER (2011, S. 14), selbst gehörlose Abgeordnete zum österreichischen Nationalrat und Behindertensprecherin (2009-2017), formuliert ihren Wunsch für die Situation von Menschen mit Hörbehinderungen folgendermaßen: „Nun, wenn ich mir nicht wünsche, hören zu können, was wünsche ich mir dann? Ja, wenn ich einen Wunsch frei hätte, dann wäre das echte Chancengleichheit in allen Lebenslagen: in der Schule, im Beruf, im Alltag – im Sinne des selbstbestimmten Lebens. Überall barrierefreie Kommunikation und gleiche Lebensqualität.“

Noch im Jahr 2007 kritisiert DOTTER, dass für die Gruppe gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen nicht einmal ein annehmbares Grundbildungsangebot zur Verfügung steht, welches gleichwertige Chancen ermöglicht (so wie es für sehbehinderte und blinde Menschen bereits realisiert wurde). Auch wenn in Österreich seit einigen Jahren sehr positive Veränderungen hinsichtlich der Bildungschancen für Menschen mit Hörbehinderung festzustellen sind, so erscheint die Gesamtsituation noch längst nicht adäquat.

Seit dem 1.9.2005 ist die Österreichische Gebärdensprache (in weiterer Folge unter der Abkürzung „ÖGS“ geführt) im Bundes-Verfassungsgesetz offiziell als eigenständige Sprache anerkannt. Diese Anerkennung erfolgte jedoch erst 14 Jahre nach einem ersten Vorbringen des Wunsches nach Anerkennung der ÖGS im Parlament (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 23). Genauso schleppend scheinen sich jene Bemühungen zu vollziehen, den Ansprüchen der UN-Behindertenrechtskonvention Folge zu leisten, welche Österreich im Jahr 2008 ratifizierte.

In Artikel acht der UN-Behindertenrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten, „sofortige, wirksame und geeignete Maßnahmen zu ergreifen, um (...) die Förderung einer respektvollen Einstellung gegenüber den Rechten von Menschen mit Behinderungen auf allen Ebenen des Bildungssystems [zu gewährleisten]“ (BMASK, 2008, S.12).

Auch im Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz, dessen grundlegende Zielsetzungen mit jenen der UN-Behindertenrechtskonvention übereinstimmen, soll die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Behinderungen am gesellschaftlichen Leben gewährleistet, sowie eine selbstbestimmte Lebensführung ermöglicht werden.

Eine im Auftrag des BMASK durchgeführte Studie von SCHÖBER & HOFER (2012) zur Evaluierung des Behindertengleichstellungsrechtes zeigte jedoch auf, dass trotz der verfassungsrechtlichen Verankerung der Österreichischen Gebärdensprache, welche gemeinsam mit dem Behindertengleichstellungsgesetz wesentlich zur Verbesserung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe gehörloser Menschen beitragen sollte (vgl. ebd., S. 137), kaum konkrete Auswirkungen auf das Leben dieser zu verzeichnen sind. Als Ursache werden fehlende Ausgestaltungen und Konkretisierungen von jenen Gesetzestexten genannt, welche in Artikel 8 der Bundesverfassung unter der Formulierung „Die Österreichische Gebärdensprache ist als eigenständige Sprache anerkannt. Das Nähere bestimmen die Gesetze“ angesprochen werden.

Hinsichtlich der Bildungssituation betrifft dies, angefangen beim primären und sekundären Bereich, besonders die inadäquate Beschulung von Kindern mit Hörbehinderungen in Gehörlosenschulen (vgl. ebd., S. 139), in welchen stets die sogenannte „orale Methode“ des Spracherwerbs, welche als Unterrichtssprache die deutsche Lautsprache vorsieht, vorherrschend ist.

Dabei steht der Erwerb der gesprochenen Sprache im Vordergrund vor anderen Unterrichtszielen, um die SchülerInnen zur lautsprachlichen Kommunikation zu befähigen (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S.75) – ein Ziel, das den Ergebnissen von Studien wie MAYBERRY et al. (2002) zufolge kaum realisierbar ist, denn das Erlernen einer Lautsprache kann nicht erfolgreich von statten gehen, wenn zuvor keine sprachliche Grundlage in Form einer barrierefrei wahrnehmbaren Sprache – im Falle gehörloser Menschen die Gebärdensprache – angeeignet wurde. Der Erwerb einer Zweitsprache (welche die Lautsprache für gehörlose Menschen darstellt) ist dann stark gefährdet, wenn während der ersten Lebensjahre keine Sprache (egal ob gesprochen oder gebärdet) in angemessener Weise zugänglich ist (vgl. ebd., S. 38).

Jedoch ist ein Unterricht in Gebärdensprache in Österreich auch aufgrund personeller

Ressourcen nicht problemlos zugänglich, da zu wenige gebärdensprachkompetente Lehrkräfte zur Verfügung stehen, und gehörlose Lehrkräfte, welchen als Native-Speakern eine besonders große Bedeutung zukäme, Mangelware sind (vgl. KRAUSNEKER, 2007, S. 316, bzw. auch SCHOBER & HOFER, 2012, S. 141).

Aufgrund der Inadäquatheit der Bildung für gehörlose Kinder, welche diesen folglich ein oftmals niedriges Bildungsniveau beschert (vgl. SCHOBER & HOFER, 2012, S. 143), stellt die Absolvierung einer Matura, sowie ein universitäres Studium für viele Gehörlose ein unerreichbares Ziel dar (vgl. BREITER, 2005; zit. n. KRAUSNEKER & SCHALBER, 2007, S. 320). Jene gehörlosen Studierenden, welche den hürdenreichen Weg bis zur tertiären Bildung gemeistert haben, stoßen auch im Studium besonders auf sprachliche Barrieren.

In dieser Masterarbeit soll der Fokus auf den tertiären Bildungsbereich gelegt werden, indem die Studienbedingungen gehörloser Menschen in Österreich ins Zentrum der Aufmerksamkeit rücken. Ziel ist es, mögliche Missstände aufzudecken, damit ein entsprechender Handlungsbedarf ersichtlich wird.

Betrachtet man die in Österreich vorzufindende Situation nämlich im internationalen Vergleich, so ergibt dies kein erfreuliches Bild. Fast erscheint es, als könne man Österreich gar noch als Entwicklungsland der Gehörlosenbildung einstufen.

Recherchen machen deutlich, dass in anderen Nationen sehr wohl Systeme etabliert wurden, welche gehörlosen Menschen einen annähernd barrierefreien Bildungsweg bis einschließlich dem tertiären Bildungsbereich ermöglichen (siehe hierfür Kapitel 5!).

Jedoch zeigt sich auch in Österreich in den letzten Jahren das Bestreben, gehörlosen Menschen ein weitgehend barrierefreies Studium zu ermöglichen. Den ersten Ansatz hierfür stellt das 2010 in Wien gegründete Projekt GESTU („Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien“) zur Förderung und Unterstützung gehörloser Studierender dar, welches an der Technischen Universität Wien ins Leben gerufen wurde, und im Zuge dessen in Österreich erstmals eine Grundstruktur geschaffen wurde, um gehörlosen Studierenden einen annähernd barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zum Studium zu ermöglichen bzw. zu erleichtern (vgl. Teaching-Support-Center der TU Wien [Online]¹).

Allerdings ist diese Unterstützungsmaßnahme nur für Wiener Studierende in Anspruch zu nehmen.

Im Zuge der Masterarbeit soll ein Überblick geschaffen werden, ob Ansätze zur Etablierung von Programmen wie GESTU auch in anderen Bundesländern zu erkennen sind, bzw. inwieweit dort auf die Bedürfnisse gehörloser und schwerwiegend hörbeeinträchtigter

¹ <https://teachingsupport.tuwien.ac.at/gestu/> [1.8.19]

Studierender eingegangen wird.

Damit zusammenhängend ist das diesbezügliche Problembewusstsein des Personals an tertiären Bildungseinrichtungen (für den Forschungsaspekt der vorliegenden Arbeit besonders die Einschätzungen der an den jeweiligen Hochschule tätigen Behindertenbeauftragten) von Interesse, sowie motivationale und finanzielle Aspekte zur Schaffung von Unterstützungsangeboten.

1.2 Forschungsstand und Forschungslücke

Recherchen hinsichtlich Veröffentlichungen zur Studiensituation gehörloser und hochgradig hörbeeinträchtigter Menschen ergeben ein recht diverses Bild, besonders bei internationaler Betrachtung.

In den USA lassen sich aufgrund der themenbezogenen Forschungstätigkeiten vonseiten der speziell auf die Bedürfnisse gehörloser Studierender eingerichteten Institutionen wie der Gallaudet University in Washington DC, sowie auch am National Technical Institute for the Deaf in Rochester, New York, Veröffentlichungen zum Thema zu vorfinden.

Besonders hervorzuheben ist hier die Studie von RICHARDSON et.al (2010), welche die Erfahrungen gehörloser und schwerhöriger Studierender in allgemeinen tertiären Bildungseinrichtungen (welche hauptsächlich von hörenden Studierenden besucht werden) im Vergleich zu jenen von Studierenden in separaten, auf die Bedürfnisse Gehörloser ausgelegten Institutionen gemachten Erfahrungen evaluiert.

Eine von CAWTHON et.al. (2009) durchgeführte Studie untersucht Art und Umfang der Bereitstellung von Informationen hinsichtlich möglicher Unterstützungsangebote für Studierende mit Hörbehinderungen durch tertiäre Bildungseinrichtungen im Bundesstaat Texas. Beschrieben werden große Unterschiede im Umfang der gebotenen Informationen, sowie eine Tendenz zur reaktiven Informationsabgabe statt einem proaktiven Angebot an Informationsmaterial, was Auswirkungen auf, bzw. Verzögerungen bei Studienentscheidungen gehörloser Studierender aufgrund mangelnder öffentlich zugänglicher Informationen nach sich ziehen kann (vgl. ebd., S. 457f).

LANG (2002) fasst zusammen, dass weltweit ein signifikanter Wissensbestand hinsichtlich der Barrieren existiert, welchen die betreffenden Studierenden in Unterrichtssituationen begegnen, jedoch viel weniger Erkenntnisse über potentielle Lösungsansätze hinsichtlich

dieser Barrieren bestehen. Auch betont der Autor den Mangel an Forschungen zur Wirksamkeit von Unterstützungsangeboten durch DolmetscherInnen, Mitschreibkräfte, Tutoren oder Echtzeit-Untertitelung, besonders im Hinblick auf deren Einfluss auf die akademische Leistung der Studierenden (vgl. ebd., S. 267). Er verweist zudem auf die Studie von BRELJE (1999), welcher eine unangemessene Bildung im primären und sekundären Bereich weltweit als substanzielle Ursache für eine geringe Anzahl erfolgreicher gehörloser Studierender nennt (vgl. ebd., zit. n. LANG, 2002, S. 275).

In Europa finden sich besonders im Vorreiter-Staat Schweden Veröffentlichungen von SVARTHOLM (vgl. z.B. 1993, 1994, 2010) zur Bildungssituation gehörloser Menschen, mit besonderem Augenmerk auf bilinguale Bildung. Generell findet sich in Schweden eine große Zahl an Veröffentlichungen zum primären und sekundären Bildungsbereich für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen, jedoch weniger zum tertiären Bereich.

Recherchen brachten zudem eine in Neuseeland durchgeführte Studie ans Tageslicht, welche viele Ähnlichkeiten zwischen der dortigen, sowie jener in Österreich vorzufindenden Situation feststellen lässt. Die Autoren POWELL & HYDE (2013, S. 127) konstatieren: „The New Zealand education sector has only recently shown limited commitment in policy and in funding to provide the resources needed to support equitable outcomes for DHH [deaf and hard of hearing; Anm. BA] students in the postsecondary sector.”

Anders als in Österreich werden Unterstützungsmaßnahmen und DolmetscherInnendienste bereitgestellt, wodurch eine finanzielle Belastung der Studierenden vermieden wird. Jedoch betonen die Autoren einen gravierenden Mangel an kompetenten, für den tertiären Bildungssektor qualifizierten DolmetscherInnen und damit zusammenhängende Verschlechterungen der Studienbedingungen (vgl. ebd., S. 136).

Österreichische Literatur zum Thema findet sich in einer überschaubaren Anzahl an Veröffentlichungen.

Die bisher umfangreichste Studie zur Situation gehörloser Studierender in Österreich stellt die Studie „Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007“ von KRAUSNEKER und SCHALBER (2007) dar.

In ihrer Arbeit wurde der Ist-Zustand des österreichischen Bildungswesens für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen in allen drei Bildungsbereichen erhoben, wobei besonderes Augenmerk auf die Verwendung der Österreichischen Gebärdensprache, sowie sprachliche

Aspekte im Allgemeinen gelegt wurde.

Eine Erhebung an der Universität Wien als tertiärer Bildungseinrichtung zeigte die Notwendigkeit von ÖGS als Bildungssprache, um einen barrierefreien Zugang zu Information und Wissen für hörbeeinträchtigte Studierende zu gewährleisten. Positiv hervorgehoben wird von den Autorinnen allerdings eine stets steigende Akzeptanz der ÖGS, sowie reges Interesse der Studierenden an dieser Sprache, und an deren Erforschung (vgl. KRAUSNEKER & SCHALBER, 2007, S. 3).

Jedoch fokussiert diese Erhebung allein auf die Universität Wien als tertiäre Bildungseinrichtung. Studien zur Situation gehörloser Studierenden an tertiären Bildungseinrichtungen in Österreichs anderen acht Bundesländern sind eigenen Recherchen zufolge als solche nicht existent.

Im Laufe der Literatur- und Internetrecherchen wurde ersichtlich, dass besonders zur Zeit der Gründung des Projektes GESTU einige Medienberichte hinsichtlich der Situation gehörloser Studierenden veröffentlicht wurden, sowie Interviews mit denselben, jedoch war die Medienpräsenz nicht von großer Dauer, sodass es bald wieder still um dieses Thema wurde. Im September 2014 wurde vom Institut für höhere Studien Wien im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft und dem Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz eine Studie zur „Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens“ veröffentlicht.

Diese Studie gibt, neben der bereits im Titel beschriebenen Bedarfslage an DolmetscherInnen ebenso Auskunft über das (auf DolmetscherInnen angewiesene) Projekt GESTU, und hebt dieses als bedeutsamste Unterstützungsplattform hervor, welche tatsächlich einen inklusiven Ansatz verfolgt, und mittels Sensibilisierungsarbeit an den Universitäten eine inklusive Lernumwelt für hörende und gehörlose StudentInnen schaffen möchte (vgl. HARTL & UNGER, 2014, S. 25). Die Autoren der Studie heben hervor, dass eine Ausweitung von GESTU – das derzeit nur von Wiener Studierenden in Anspruch genommen werden kann – auf ganz Österreich notwendig wäre, da auch von (untereinander bekanntlich gut vernetzten) gehörlosen Studierenden keine Informationen über die Situation gehörloser Studierenden (hinsichtlich Studienorganisation, udgl.) außerhalb Wiens gegeben werden konnten. (vgl. ebd., S. 26).

Laut Hochrechnungen aus letztgültigen Erhebungen studieren in Österreich 30 gehörlose Studierende (vgl. ZAUSSINGER et.al, 2012, S. 14), wovon im Jahr 2014 beinahe die Hälfte,

nämlich 14 Studierende, durch das Projekt GESTU in Wien betreut wurden (vgl. HARTL & UNGER, 2014, S. 25).

Die vorliegende Arbeit soll genau an diesem Punkt ansetzen, und die unzureichend evaluierte Situation jener nicht durch GESTU betreuten Studierenden in den Fokus nehmen.

Gleichsam soll ein Beitrag dazu geleistet werden, die Situation in Österreich in Bezug auf jenen oben zitierten Artikel acht der UN-Behindertenrechtskonvention kritisch zu hinterfragen.

Zugleich entspricht die Zielsetzung der Arbeit auch jenem in Artikel 31 beschriebenen Übereinkommen, in dem sich die Vertragsstaaten „zur Sammlung geeigneter Informationen, einschließlich statistischer Angaben und Forschungsdaten, die ihnen ermöglichen, politische Konzepte zur Durchführung dieses Übereinkommens auszuarbeiten und umzusetzen“, verpflichten (ebd., S. 33).

1.3 Formulierung der Fragestellungen

Um die Situation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender zu evaluieren, wird auf die Einschätzungen der Behinderten- bzw. Diversitybeauftragten an tertiären Bildungseinrichtungen in Österreichs Flächenbundesländern zurückgegriffen. Das Bundesland Wien ist aufgrund des dortigen Vorhandenseins des Projektes „GESTU“, auf welches eingangs bereits eingegangen wurde, von der Untersuchung ausgenommen.

Es lässt sich folgende Fragestellung formulieren:

Wie stellt sich die Studiensituation für gehörlose bzw. hochgradig schwerhörige Studierende aus Sicht der Behindertenbeauftragten an tertiären Bildungseinrichtungen in Österreichs Flächenbundesländern dar?

- *Welche Probleme werden gesehen?*
- *Welche Unterstützungsleistungen werden angeboten?*
- *Welcher Entwicklungsbedarf wird gesehen?*

Das nachfolgende Kapitel ist nun einer Aufarbeitung der für die vorliegende Arbeit relevanten Termini gewidmet.

2 BEGRIFFSBESTIMMUNGEN

Im Folgenden werden jene Termini eingehender beleuchtet, welche für die Themensetzung der vorliegenden Arbeit als grundlegend angesehen werden.

Es wird anfangs auf die verschiedenen Intensitätsstufen von Hörstörungen eingegangen, sowie im Besonderen auf Gehörlosigkeit und hochgradige Schwerhörigkeit, welche im Zuge der Arbeit im Fokus stehen.

Nach einer weiteren Erläuterung der Begriffe „Gebärdensprache“, „Bilingualismus“ und „Gehörlosengemeinschaft“ soll ein kurzer zahlenmäßiger Überblick über die Gehörlosenpopulation, sowie über die Anzahl hochgradig schwerhöriger Menschen gegeben werden, um einen Eindruck von der Prävalenz von Hörbehinderung und Gehörlosigkeit in unserer Gesellschaft zu erlangen,.

Anschließend wird der Fokus allgemein auf das Österreichische Bildungssystem gelegt, sowie auf tertiäre Bildungseinrichtungen im Speziellen. Zuletzt werden die beiden im Diskurs stehenden Begrifflichkeiten „Integration“ und „Inklusion“ erörtert.

2.1 Schwerhörig? Resthörig? Gehörlos? – Hörbehinderung ist nicht gleich Hörbehinderung

Recherchen zu jenen mit Hörbehinderungen in Verbindung stehenden Begrifflichkeiten, welche eine Einteilung in unterschiedliche Stadien der Intensität der Beeinträchtigung erlauben sollen, machen deutlich, dass diesbezüglich geringfügig divergierende Klassifizierungen vorliegen.

Die Einteilung von Hörstörungen erfolgt grundsätzlich nach dem Grad des Hörverlustes, welcher anhand der Hörschwelle definiert wird. Unter der Hörschwelle wird der Schalldruckpegel verstanden, ab welchem ein akustischer Reiz gerade noch wahrgenommen werden kann (vgl. IQWiG, 2007, S. 1). Dieser wird normalerweise in der Einheit zur Messung der Schallstärke „Dezibel“ (dB) angegeben.

Im Folgenden wird zudem der Terminus „dBHL“ („decibel hearing level“) in Gebrauch gelangen, da dieser in Audiogrammen zur Bestimmung der Hörstörungsintensität zur Anwendung kommt (vgl. WHO, 2012, S. 8).

Er gibt den niedrigsten Schalldruckpegel an, ab dem Geräusche wahrgenommen werden können.

Die World Health Organization klassifiziert Hörstörungen nach vier Stadien („Grades of hearing loss“).

- In Grad Null („no impairment“) mit bis zu 25 dBHL liegt keine, bzw. eine sehr leichte Hörstörung vor.
- Grad 1 („slight impairment“) bezieht sich auf eine Hörschwelle von 26-40 dBHL, in deren Rahmen normal gesprochene Sprache bei einer Entfernung von einem Meter stets wahrnehmbar ist, Hörhilfen für völlige Barrierefreiheit in der Wahrnehmung allerdings bereits notwendig sein können.
- Eine Hörstörung des Grades 2 („moderate impairment“) und einer Hörschwelle von 41-60 dBHL erlaubt das Hören und Wiederholen von gesprochener Sprache bei erhobener Stimme und einem Meter Abstand. Hörhilfen werden in diesem Stadium empfohlen.
- Grad 3 („severe impairment“) bei 61-80 dBHL erlaubt eine Wahrnehmung von lautstark ausgerufenen Wörtern auf Seite des besseren Ohres, was eine Versorgung mit Hörhilfen unerlässlich macht.
- Der vierte und letzte Grad („profound impairment, including deafness“) bei einem dBHL von 81 und darüber hinaus beschreibt die Unmöglichkeit, auch lautstark ausgerufene Wörter zu hören und zu verstehen. Hörhilfen können Höreindrücke herbeiführen, jedoch ist die Kenntnis der Gebärdensprache unabdinglich (vgl. WHO, 2012, S. 8).

DOTTER (2009) orientiert sich an der Sichtweise der Audiologie des deutschsprachigen Raumes und kategorisiert Hörbehinderungsstadien wie folgt.

- Der Begriff „leichte Schwerhörigkeit“ wird bis zu einer Hörbehinderung von 30 dB angewandt, bei welcher Höreindrücke also ab eines Schalldruckpegels von 30 dB wahrgenommen werden können.
- Darauf folgt die „mittelgradige Schwerhörigkeit“ bei einer Beeinträchtigung von 30 bis 60 dB, und
- „hochgradige Schwerhörigkeit“ für Hörbehinderungen mit einer Hörschwelle zwischen 60 und 80 bzw. 90 dB.

- Anders als in der Klassifizierung der WHO führt DOTTER den Begriff der „Resthörigkeit“ gesondert an, welcher bei Hörbehinderungen zwischen 80 und 95 dB zur Anwendung kommt.
- Von „Taubheit“ bzw. „Gehörlosigkeit“ spricht er erst ab einer Hörschwelle von über 90 bzw. 95 dB (vgl. ebd., S. 350).

Eine weitere Einteilung bietet FELDMANN (2006) in seiner Tabelle zur Ermittlung der Erwerbsfähigkeitsminderung, des Behinderungsgrades, und des Grades der Schädigungsfolgen bei Hörbehinderungen. Die Angabe des Hörverlustes erfolgt in Prozent, wobei diese Prozentangaben den Schwellenwerten der WHO-Klassifizierung weitgehend entsprechen. Er erweitert den Bereich zwischen hochgradiger Schwerhörigkeit und Taubheit bloß um die „an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit“ (vergleichbar mit dem Begriff der „Resthörigkeit“ DOTTERS) und sorgt insofern auch für eine feinere Einteilung der Stufen des Hörverlustes.

Wie anhand dieser Aufschlüsselung ersichtlich wird, weichen die Bezeichnungen der jeweiligen Stadien, sowie deren Schwellenwerte bzw. Einheiten geringfügig voneinander ab. Die vorliegende Arbeit soll nun die Situation Studierender mit jenen Graden der Hörbehinderung in den Fokus nehmen, die das Unvermögen gemein haben, gesprochene Sprache in der Alltagskommunikation ohne Hilfsmittel wahrzunehmen, was naturgemäß Barrieren im Studium zur Folge hat. Dies betrifft folglich die Grade 3 und 4 der WHO-Klassifizierung, die Stadien „hochgradiger Schwerhörigkeit“, „Resthörigkeit“ und „Gehörlosigkeit“ DOTTERS, beziehungsweise jene der FELDMANN-Tabelle zu entnehmenden Grade der Hörschädigung, welche unter die Begriffe „hochgradige Schwerhörigkeit“, „an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit“, und die völlige „Taubheit“ bzw. „Gehörlosigkeit“ fallen.

In den folgenden Subkapiteln wird auf die für die vorliegende Arbeit relevanten Grade der Hörbeeinträchtigung nun detaillierter eingegangen, da die Bedürfnisse von Menschen mit Beeinträchtigungen der genannten Intensität naturgemäß voneinander abweichen.

2.1.1 Gehörlosigkeit – Behinderung oder Merkmal einer Sprachminderheit?

Der Begriff „Gehörlosigkeit“ wird nicht nur aus audiologischer Sichtweise teils uneinheitlich gedeutet, wie im vorangegangenen Kapitel ersichtlich wurde.

Auch in der Literatur, sowie in kulturellen Kontexten, liegen unterschiedliche Ansichten vor. BREITER (2005, S. 17) deklariert ganz allgemein: „Als >gehörlos< werden Menschen bezeichnet, die die gesprochene Sprache auch mit technischen Mitteln nicht über das Ohr wahrnehmen können“. Dies entspricht desgleichen einer Beeinträchtigung nach dem oben angeführten Grad 4 der WHO-Klassifizierung.

Im Gegenzug macht KRAUSNEKER (2007) deutlich, dass Gehörlosigkeit aus medizinischer Sichtweise nicht vollständig erfasst werden kann, da mit dieser Form der Beeinträchtigung zudem eine eigene Sprache sowie eine damit verbundene Kultur einhergehen. Gehörlosigkeit ist nach KRAUSNEKER ein allgemeiner Terminus zur Bezeichnung hörbehinderter Menschen, welchen die Aufnahme und der Erwerb von Lautsprache mithilfe oder ohne Unterstützung technischer Hilfsmittel nicht barrierefrei möglich ist, weshalb eine Gebärdensprache als Kommunikationsmittel zum Einsatz gelangt (vgl. ebd., S. 17).

Hinsichtlich der Lautsprachverwendung gehörloser Menschen führt BREITER (2005) weiter aus, dass diesen ein intuitives Erlernen der Lautsprache über das Ohr nicht möglich ist, und daher in all ihren Dimensionen wie unter anderem Artikulation, Wortschatz, grammatikalische Regeln oder Ablesen der gesprochenen Sprache vom Mund künstlich aufgebaut werden muss, was nur eingeschränkt möglich ist. Dies führt naturgemäß zu Barrieren in der Kommunikation mit Hörenden, welche wiederum als Ursache von teils problematischen sozialen Auswirkungen gesehen werden können (vgl. ebd., S. 18).

DOTTER weist auf kulturelle und internationale Unterschiede hinsichtlich der Verwendung des Gehörlosigkeitsbegriffes hin. Diesem steht unter anderem der im englischsprachigen Raum vorherrschende Begriff „deaf“ gegenüber, welcher eine wesentlich größere Anzahl an Personen beschreibt, als es der Terminus „gehörlos“ vermag, da sich im englischen Sprachraum auch schwerhörige Menschen unter den Begriff „deaf“ einordnen. Dies spiegelt für DOTTER zum einen eine mangelhafte Übersetzungsgenauigkeit wider, zum anderen zeige dies die unterschiedlichen Kulturen des Umgangs mit Hörbehinderungen, sowie vorherrschende Traditionen hinsichtlich der Identitätsentscheidungen hörbeeinträchtigter Menschen auf. Deutlich wird dies auch aufgrund der im Englischen vorzufindenden Unterscheidung zwischen den Begriffen „deaf“ und „Deaf“, da letztere Schreibweise das kulturelle Zugehörigkeitsgefühl Gehörloser zum Ausdruck bringt (vgl. 2009, S. 351f).

Hinsichtlich dieser Unterscheidung erläutert LADD (2008) nun ausführlicher, dass das kleingeschriebene „deaf“ für die allein audiologische Erfahrung des Gehörlos-seins stehe, und sich auf jene Personengruppe beziehe, welche ihr Hörvermögen im Laufe des Lebens verloren haben, und aufgrund ihrer bisherigen Identifikation mit der hörenden Mehrheitsgesellschaft auch keinerlei Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft oder Gebärdensprache suchen. Die großgeschriebene Form „Deaf“ stehe für gehörlos geborene Menschen und jene, welche ihr Hörvermögen bereits in der Kindheit verloren. Ihnen inhärent ist eine starke Verbindung zu Gebärdensprachen und Gehörlosengemeinschaften bzw. -kulturen (vgl. ebd., S. xiii). „Deaf“ kann insofern als Begriff für kulturelle Gehörlosigkeit verstanden werden (vgl. ebd., S. 32). Auf Gehörlosengemeinschaften und deren Kultur wird in Kapitel 2.4 noch gesondert eingegangen.

Inwiefern Gehörlosigkeit nun als Behinderung betrachtet werden sollte, steht in enger Verbindung mit der Wahl des Blickwinkels auf diese Form der Beeinträchtigung. Von Bedeutung ist, ob das medizinische Modell von Behinderung oder deren soziales Modell zur Anwendung kommt. Wird vom Individuum ausgegangen, dessen Gehörsinn aufgrund unterschiedlicher Ursachen schweren Schaden genommen hat, und welches daher in einer lautsprachlich kommunizierenden Gesellschaft auf diverseste Verständigungsbarrieren stößt, so zeichnet sich die mit dem medizinischen Modell verbundene Ansicht ab. Dieses konzipiert sich stets durch eine Denkweise, welche allein die naturwissenschaftlich erfassbaren Schädigungen und funktionalen Einschränkungen in den Mittelpunkt rückt, und diese beiden Faktoren auch als Bedingungen für die Lebensmöglichkeiten, den Status einer Person mit Behinderung, und mögliche behinderungsbezogene therapeutische Maßnahmen ansieht (vgl. KASTL, 2010, S. 48).

Im Vergleich dazu gelten im sozialen Modell der Behinderung allein die gesellschaftlichen Barrieren als Ursache für eine Beeinträchtigung einer Person, welche folglich zu Ausgrenzungen führen. Die Forderung nach Barrierefreiheit für Menschen mit Behinderung ist demnach Anliegen der Anhänger dieses Modells und betrifft nicht nur räumliche Barrieren, sondern ebenso Stigmatisierungen, Stereotypenbildung, sowie Vorurteile (vgl. KASTL, 2010, S. 49f). In Bezug auf Gehörlosigkeit bedeutet dies, dass nicht die Gehörlosigkeit zum Übel wird, welches der betroffenen Person die gesellschaftliche Teilhabe oftmals sehr erschwert, sondern die Gesellschaft selbst, welche aufgrund ihrer lautsprachlichen Ausrichtung und der Missachtung der Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen (siehe dazu Kapitel 2.2) unzureichende Kommunikationsmöglichkeiten bietet.

Die vorliegende Arbeit orientiert sich am letztgenannten, sozialen Modell von Behinderung, da dieses Modell als Grundlage für inklusives Denken betrachtet werden kann. Sowohl dem sozialen Modell als auch dem inklusiven Denken ist das Ziel inhärent, Barrieren aus dem Weg zu räumen und gehörlosen Menschen eine vollständige Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen.

2.1.2 Hochgradige und an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit

LEONHARDT (2010) führt aus: „Allen Schwerhörigen gemeinsam ist die Abweichung in der auditiven Perzeption. Unter pädagogischem Aspekt werden Menschen als schwerhörig bezeichnet, deren Schädigung des Hörorgans die Wahrnehmung akustischer Reize so beeinträchtigt, dass sie Lautsprache mit Hilfe von Hörhilfen aufnehmen und ihr eigenes Sprechen – wenn auch mitunter nur eingeschränkt – über die auditive Rückkopplung kontrollieren können“ (ebd., S. 80f).

Unter „hochgradige Schwerhörigkeit“ wird im medizinischen Sinne, wie bereits diskutiert, eine Beeinträchtigung ab einer Hörschwelle von etwa 60 dBHL verstanden, was ein Verstehen von Alltagskommunikation ohne Hörhilfen quasi unmöglich werden lässt. Die WHO empfiehlt als Kompensation in diesem Stadium ausdrücklich das Erlernen von Lippenlesen und Gebärdensprache. (vgl. WHO, 2012, S. 8).

Hochgradige Schwerhörigkeit kann ohne entsprechende Fördermaßnahmen erhebliche Verzögerungen beim Lautspracherwerb, oder bei ausbleibender Förderung sogar ein Ausbleiben der Sprachentwicklung nach sich ziehen. Die spontane kindliche Sprachentwicklung bleibt aufgrund der unzureichenden akustischen Eindrücke aus, was allerdings durch adäquate Hörgeräteversorgung und entsprechende Fördermaßnahmen kompensiert werden kann, sodass sich Entwicklungsverzögerungen dezimieren lassen (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 83; DOTTER, 2009, S. 350f)

Unter pädagogischer Betrachtungsweise unterscheiden sich die Bedürfnisse von hochgradig schwerhörigen und an Taubheit grenzend schwerhörigen Menschen von jenen gehörloser Menschen in einem ganz wesentlichen Punkt, nämlich inwieweit dem hörgeschädigten Kind ein natürlicher, auf imitativem Wege stattfindender Lautspracherwerb möglich ist oder nicht. Ist ein natürlicher Lautspracherwerb nicht möglich, so ist von Gehörlosigkeit die Rede (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 28). Jedoch ist stets zu bedenken, dass ein medizinisch gesehen

annähernd gleiches Ausmaß einer Schwerhörigkeit bei Betroffenen aufgrund von zeitlichen Faktoren und sozialen Entwicklungsbedingungen zu komplett unterschiedlichen lautsprachlichen Entwicklungen führen kann (vgl. ebd. S. 81).

Eine Versorgung mit technischen Hörhilfen, also konkret einem Hörgerät oder einem Cochlea-Implantat (Näheres dazu im folgenden Kapitel 2.1.3) können dem natürlichen Lautspracherwerb jedoch den Weg ebnen.

WITT, LANDGRAF & PAU (2003) stellen hierbei fest, dass bei hochgradig und an Taubheit grenzend schwerhörigen Menschen, welche mit einem Cochlea-Implantat ausgestattet wurden, günstigere Sprachentwicklungen zu verzeichnen sind, als dies bei Hörgeräte-TrägerInnen der Fall ist (vgl. ebd., S. 844).

Letztendlich ist im Sinne von HAUSER & MARSCHARK (2008) jenes Faktum hervorzuheben, dass eine Einteilung hochgradig schwerhöriger und gehörloser Menschen in zwei Gruppen, nämlich in jene Personengruppe, die mittels gesprochener Sprache kommuniziert, und jene, welche sich der Gebärdensprache bedient, getroffen werden kann (wie es in der Praxis allerdings oftmals der Fall ist), da sowohl gehörlose als auch hochgradig schwerhörige Menschen in ihrer Lebenswelt immer beiden Sprachen ausgesetzt sind bzw. optimaler Weise sein sollten (vgl. ebd., zit.n. SPENCER & MARSCHARK, 2010, S. 51).

Auf die bereits angeführte, teils umstrittene Hörhilfe des Cochlea-Implantats, sowie jene damit verbundenen Implikationen für die vorliegende Arbeit wird im folgenden Kapitel nun gesondert eingegangen.

2.1.3 Sonderfall Cochlea-Implantat

Das Cochlea-Implantat (in weiterer Folge verkürzt als „CI“ bezeichnet) als Innenohrprothese, welche seit den 1970er-Jahren eingesetzt wird, ermöglicht es hochgradig schwerhörigen und gehörlosen Menschen (bei erfolgreicher Implantation), trotz ihrer Beeinträchtigung Höreindrücke zu erhalten. Voraussetzung für eine Cochlea-Implantation ist eine reguläre Funktionstüchtigkeit des Hörnervs sowie des zentralen Hörsystems (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 116).

Diese Technologie gründet ursprünglich auf einer Entdeckung des italienischen Chirurgen Gabrielle Fallopio, welcher im Jahr 1561 erstmals die Innenohrschnecke (Cochlea) entdeckte (vgl. WRBA, 2012, S. 47), sowie des italienischen Physikers Alessandro Volta, welcher im

Jahr 1790 mit dem kontrollierten Einsatz von Stromimpulsen am menschlichen Körper und mit elektrischen Impulsen in den Ohren experimentierte und dabei entdeckte, dass durch sogenannte Kontaktelektrizität Höreindrücke entstehen (vgl. WILSON & DORMAN, 2008, S. 4; WRBA, 2012, S. 47).

Heute besteht das Cochlea-Implantat aus zwei Hauptkomponenten. Das tatsächliche Implantat, dessen Elektroden in die Cochlea eingeführt werden, sollen den Hörnerv direkt stimulieren. Die zweite Komponente bildet der Sprachprozessor mit der Übertragungsspule, welcher außen auf der Kopfhaut hinter dem Ohr getragen wird, und magnetisch mit dem Implantat verbunden ist. Er enthält zudem das Mikrofon, welches die akustischen Parameter aufnimmt. Diese werden vom Sprachprozessor in elektrische Parameter umgewandelt, in ein Stimulationsmuster transformiert und über die Sendespule via magnetischer Kopplung transkutan an die Empfängerspule und den Mikrochip des Implantats weitergeleitet. Dieser Vorgang bildet zugleich die Funktion des Innenohres nach (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 117ff), wobei festzuhalten ist, dass das Hören mit einem CI dem Hörvermögen eines hörenden Menschen nicht gleicht.

Durch spezielle Fördermaßnahmen lernen CI-implantierte Kinder, die neugewonnene Hörkapazität bestmöglich zu nutzen mit dem Ziel, eine möglichst altersgemäße Entwicklung der Lautsprache zu erlangen (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 117ff).

LADD weist ausdrücklich darauf hin, dass im Zuge des Eingriffes jegliches möglicherweise noch bestehende Resthörvermögen zerstört wird (vgl. 2008, S. xvi).

Als Zielgruppe für eine Cochlea-Implantation gelten vorwiegend prälingual gehörlose bzw. hochgradig schwerhörige Kinder, sowie auch späterschwerhörige erwachsene Menschen (vgl. PRAETORIUS, STAECKER & PLINKERT, 2009, S. 665). Der genannte Begriff „prälingual“ bezeichnet ein Bestehen der Hörstörung von Geburt an, bzw. ein beispielsweise krankheitsbedingtes Eintreten des Hörverlustes vor Abschluss der kindlichen sprachsensiblen Phase, welche für das Gelingen des Lautspracherwerbs eine entscheidende Rolle spielt.

Von Seiten der Gehörlosengemeinschaft wird der Einsatz des Cochlea-Implantats jedoch kontrovers diskutiert, wenn nicht vielfach sogar abgelehnt. Dies wird in einer schriftlichen „Stellungnahme des Österreichischen Gehörlosenbundes [ÖGLB] zum Thema Cochlea-Implantat“ deutlich, in welcher der Einsatz des CIs über den Blickwinkel der Medizin hinaus und unter Bezugnahme auf ethische, linguistische und gehörlosenkulturelle Aspekte diskutiert wird. Besondere Kritik richtet der ÖGLB gegen den von Seiten der Medizin spürbaren moralischen Druck auf Eltern und deren gehörlose Kinder, und einer Darstellung des CIs als einzigem Wegbereiter zu einem gleichberechtigten Leben als hörender Mensch

(vgl. ÖGLB, 2006, S.9).

Es wird festgehalten: „Implantate sind, auch wenn sie sehr gut funktionieren, keine völlig zufrieden stellenden ‚Lösungen‘. Sie sind Hilfsmittel, keine ‚Ersatzohren‘. Sobald das CI ausfällt, kaputt wird, keine Batterie hat oder das Mikrofon abgenommen wird (z.B. im Schwimmbad), ist der Träger/die Trägerin gehörlos“ (ebd., S. 2). Auch machen die AutorInnen deutlich, dass eine Betrachtungsweise des CIs als Ersatz oder Alternative zur Gebärdensprache schlichtweg falsch ist und verweisen auf eine Studie von CONNOR et. al (2000), welche klar belegte, dass das Angebot eines visuellen Kommunikationsmittels wie der Gebärdensprache gegenüber Kindern mit Cochlea-Implantat diesen den Zugang zur Lautsprache erleichtert (vgl. ebd., S. 1201f).

Zudem thematisiert der ÖGLB das Faktum, dass Eltern ihrem gehörlosen Kind mit dem Entschluss zur Cochlea-Implantation die Entscheidungsfreiheit nehmen, ob dieses ein Leben als gehörloses Mitglied der Gehörlosengemeinschaft führen möchte oder nicht (vgl. ÖGLB, 2006, S. 8).

Auch LADD beschreibt Cochlea-Implantationen an unmündigen gehörlosen Kindern als ethisch nicht vertretbare Experimente. Er kritisiert ebenso die von Seiten der Medien durchgeführte Propaganda, welche das CI als Wunderheilmittel darstellt (vgl. 2008, S. xvi).

DAHM (1998) fasst in dieser Hinsicht treffend zusammen: „Hier kollidieren offensichtlich verschiedene Systeme: Eine neue, in ihrem medizinisch-technisch gesetzten Ziel erfolgreiche Technik, jedoch ohne anthropologisch-soziologische Determinierung, trifft auf eine junge, zunehmend selbstbewusste kulturelle Minderheit mit einer geschaffenen und erkämpften Identität“ (ebd., S. 526). DAHM nennt weitere Argumente der Kritiker gegenüber dem Cochlea-Implantat, und führt in diesem Sinne unter anderem das „Recht auf die Stille“ (ebd., S. 525) an.

DOTTER (2009) hält fest, dass in entwickelten Ländern mittlerweile 80 bis 90 Prozent aller gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kinder mit einem CI versorgt werden (vgl. ebd., S. 352). Die Chancen für eine altersgemäße Lautsprachentwicklung hängen stark von der Beschaffenheit des Hörstatus nach der Implantation ab, mit einem Schwankungsbereich zwischen leichter und hochgradiger Schwerhörigkeit, wobei eine Häufung im Bereich der mittelgradigen Schwerhörigkeit zu verzeichnen ist (vgl. ebd., S. 350).

Insofern sind jene mithilfe eines CIs hörenden Menschen Zielgruppe der vorliegenden Arbeit, welche trotz der Hörhilfe als hochgradig schwerhörig eingestuft werden können.

Nach dieser Darlegung der für die vorliegende Arbeit bedeutsamen Grade der Hörbehinderung wird nun auf den Terminus „Gebärdensprache“ eingegangen.

2.2 Gebärdensprache

Unter dem Begriff „Gebärdensprache“ wird im Allgemeinen das einzige barrierefreie Kommunikationsmittel gehörloser Menschen verstanden (vgl. JARMER, 2011, S. 41 u. S. 64; KRAUSNEKER & SCHALBER, 2007, S. 19). Diese linguistisch als vollwertig anerkannte Sprache wird von einer Vielzahl Gehörloser als ihre Muttersprache betrachtet, in welcher (konträr zu Laienmeinung, Gebärdensprachen seien ein primitiver Sprachbehelf) auch abstrakte Sachverhalte ausgedrückt werden können, was sie der Lautsprache ebenbürtig macht. Grundsätzlich gibt es in jedem Land eine nationale Variante der Gebärdensprache, sowie regionale Dialekte (vgl. BREITER, 2005, S. 20f; BOYES BRAEM, 1995, S. 144).

Gebärdensprache ist des Weiteren angesehen als eine natürliche Sprache, welche hinsichtlich ihres Erwerbsprozesses große Gemeinsamkeiten mit der Lautsprache aufweist (vgl. BOYES BRAEM, 1995, S. 14; zit. n. LEONHARDT, 2010, S. 141). Ihnen inhärent ist eine eigenständige, von der Lautsprache unabhängige lexikalische und grammatische Struktur (vgl. ebd., S. 89). Die Satzstellung der Österreichischen Gebärdensprache erfolgt in der Reihenfolge Subjekt – Objekt – Verb, anders als in der Lautsprache wird das Verb also am Ende eines Satzes positioniert (vgl. KRAUSNEKER, 2011, S. 3).

KRAUSNEKER führt aus, dass Gebärdensprachen wie alle lebenden Sprachen ihren Ursprung in einer Gemeinschaft haben, sich demnach mit der Zeit entwickelten, und sich weiterhin verändern (vgl. 1999, S. 54 u. 2011, S. 3).

Hinsichtlich des Sprachtypus sind Gebärdensprachen im Gegensatz zur Lautsprache (oral-auditiver Typus) manuell-visuell einzuordnen. Sie charakterisieren sich durch eine simultane Anordnung von Elementen wie Bewegung, Handform und Ausführungsort, wobei die Gebärden innerhalb des Gebärdenraumes ausgeführt werden, welcher den Bereich des Kopfes bis zum Bauch umfasst.

Die Österreichische Gebärdensprache besteht des Weiteren aus drei kommunikativen Komponenten. Dazu zählt zum einen die Gebärde an sich, welche wiederum in vier Bestandteile, nämlich Handform, Ausführungsstellen, Orientierung und Bewegung gegliedert

werden kann. Zum anderen kommt die nonmanuelle Komponente der Mimik mit ins Spiel, welche neben dem Ausdruck von Emotionen auch eine grammatikalische Funktion aufweist. Die dritte Komponente umfasst die lautlose Artikulation von Wörtern oder Wortteilen – das sogenannte Mundbild (vgl. SCHNATTINGER & HORSCH, 2004, S. 151f). Die Bedeutung einer Gebärde wird mittels bestimmter Bewegungsmerkmale eruiert, wie der Form, Ausführungsart Bewegungsrichtung, und ebenso der Ausführungsstelle (vgl. ebd., S. 153f).

Die Gebärdensprache ist also jene Verständigungsart, welche der Gehörlosengemeinschaft inhärent ist und ihr das Selbstbildnis einer Sprachminderheit verleiht. Dies stützt gleichzeitig deren Anliegen, nicht als behinderte Personen angesehen zu werden, sondern vorrangig als sprachliche Minderheit mit zugehöriger Kultur (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 22; KRAUSNEKER & SCHALBER, 2007, S. 77f). Nähere Ausführungen hierfür folgen in Kapitel 2.4.

Die Österreichische Gebärdensprache im Speziellen ist seit dem 1.9.2005 im Bundes-Verfassungsgesetz offiziell als eigenständige Sprache anerkannt. Diese Anerkennung erfolgte 14 Jahre nach einem ersten Vorbringen des Wunsches nach Anerkennung der ÖGS im Parlament (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 23).

Der Weg dahin war also mit viel Mühen verbunden, was ebenso die Einstellung der Mehrheitsgesellschaft gegenüber der Wichtigkeit von Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen abbildet.

2.3 Bilingualismus

Der Begriff „bilingual“ entstammt dem Lateinischen und entspricht laut Online-Duden² dem deutschen Adjektiv „zweisprachig“.

EDWARDS (2006) führt aus, dass der Bilingualitätsbegriff auf jeden Menschen in gewisser Weise zutrifft, indem Begriffe aus anderen Sprachen im eigenen Sprachgebrauch Verwendung finden (vgl. ebd., S. 7). Auch KRAUSNEKER & LARCHER (2006) bedienen sich sprachwissenschaftlicher Einschätzungen, und bezeichnen Zwei- und Mehrsprachigkeit beim Menschen folglich als Normalfall (vgl. ebd., S. 47).

Beim Versuch einer genaueren Abgrenzung bedient sich EDWARDS (2006) älterer und neuerer Definitionen, wobei jene früher datierten insgesamt allgemeiner ausfallen und Bilingualismus auf die Beherrschung zweier Sprachen in mehr oder weniger gleichem Ausmaß beschränken.

² <https://www.duden.de/rechtschreibung/bilingual> [28.10.19]

Neuere Begriffsbestimmungen machen deutlich, dass diese Abgrenzungen vielschichtiger zu betrachten sind und schließen im Vergleich eine größere Bandbreite sprachlicher Kompetenzlevel ein, was eine eindeutige Abgrenzung unmöglich erscheinen lässt. Sie sind Gegenstand eigener wissenschaftlicher Arbeiten und Diskussionen (vgl. ebd., S. 8), weshalb der Bilingualitätsbegriff in der vorliegenden Arbeit universeller betrachtet wird.

BREITER (2005) versteht darunter das gleichzeitige Erlernen zweier Sprachen innerhalb der kindlichen Spracherwerbsphase, wobei eine der beiden Sprachen über die andere dominiert (vgl. ebd., S. 20).

Im Falle von Gehörlosigkeit sollte die Gebärdensprache als einzige barrierefrei wahrnehmbare Sprache und Muttersprache gehörloser Menschen die dominierende Sprache sein, während die deutsche Sprache in geschriebener Form die Zweitsprache darstellt.

Der Bilingualitätsbegriff erfährt im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit aufgrund des Ausbleibens der Sprachwahrnehmung über das Ohr also eine weitere Herausforderung, da bei inadäquater gebärdensprachlicher Förderung in der Spracherwerbsphase kein adäquates Erlernen der Erstsprache stattfinden kann, was negative Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache nach sich zieht (siehe hierfür auch Kapitel 3).

In der linguistischen Fachliteratur wird generell zwischen drei Arten von Bilingualismus unterschieden. Für eine diesbezügliche Erläuterung bedient sich KRAUSNEKER (2004) den Ausführungen von BOECKMANN (1997).

Der Begriff „Semi-Bilingualismus“ steht nach diesem Autor für ein niedriges Niveau in beiden Sprachen, mit negativen kognitiven Auswirkungen aufgrund des ungenützten sprachlichen Potentials eines Menschen.

„Dominanz-Bilingualismus“ bezeichnet eine muttersprachliche Beherrschung einer der Sprachen. Kognitive Auswirkungen sind weder im positiven, noch im negativen Sinne zu verzeichnen.

Der „Additive Bilingualismus“ steht schließlich für ein hohes Niveau in beiden Sprachen mit ebenso positiven kognitiven Auswirkungen (vgl. BOECKMANN, 1997, S. 37; zit. n.

KRAUSNEKER, 2004, S. 16).

In Bezug auf gehörlose Menschen lässt sich festhalten, dass die Mehrheit unter dem Begriff „semi-bilingual“ einzuordnen ist, da sie aufgrund inadäquater Bildungsangebote und dem oftmaligen Fehlen gebärdensprachlicher Förderung, das dem Festhalten an lautsprachlichen Unterrichtsmethoden geschuldet ist (siehe hierfür Kapitel 3) nur über unzureichende Sprachkompetenzen verfügen.

Nur einige Betroffene erreichen einen Dominanz-Bilingualismus, und wenige Ausnahmen die Form des Additiven Bilingualismus (vgl. KRAUSNEKER, 2006, S. 49).

2.4 Gehörlosengemeinschaft und Gehörlosenkultur

SILVESTRE (2007) konstatiert einen wesentlichen Zusammenhang zwischen dem Zugehörigkeitsgefühl zur Gehörlosengemeinschaft und einem positiven Selbstkonzept und Identitätsgefühl gehörloser Menschen. Eine Identifikation mit der hörenden Welt sei am wenigsten zuträglich für das Selbstbild, während eine duale Identität im Sinne eines Zugehörigkeitsgefühls sowohl zur hörenden Gesellschaft, als auch zur Gehörlosengemeinschaft zuträglicher für das Identitätsgefühl beschrieben wird. Am positivsten zeige sich eine Identifikation mit der Gehörlosengemeinschaft (vgl. ebd., S. 41).

BAKER & PADDEN definieren den Begriff „Gehörlosengemeinschaft“ wie folgt: „Die Gehörlosengemeinschaft umfasst diejenigen gehörlosen und schwerhörigen Personen, die eine gemeinsame Sprache, gemeinsame Erfahrungen und Werte und eine gemeinsame Art, miteinander bzw. mit hörenden Menschen umzugehen, teilen.“ (BAKER & PADDEN, 1978, S. 4; zit. n. LADD, 2008, S. 39).

Nach KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) ist die Gehörlosengemeinschaft als Kulturgemeinschaft zu verstehen, welcher eine eigene Sprache, die Gebärdensprache, inhärent ist. Die Mitgliedschaft zur Gemeinschaft wird über die Beherrschung dieser Sprache determiniert (vgl. ebd., S. 17 u. S. 77f). Diese kulturelle, linguistische Betrachtungsweise unterscheidet sich deutlich von der medizinischen Sicht von Gehörlosigkeit als Defizit im Hörvermögen. Sie eröffnet einen Zugang zur Gehörlosigkeit als linguistisches, kulturelles Phänomen, welches, wie bei SILVESTRE (2007) angesprochen, Auswirkungen auf die Identität hat.

Als zur Gehörlosengemeinschaft zugehörig werden demnach nicht nur gehörlose Menschen angesehen, sondern all jene, welche sich ihr gegenüber aufgrund ihrer Gebärdensprachkompetenz affin zeigen. Dazu zählen unter anderem hörende Kinder gehörloser Eltern, FremdsprachlerInnen und GebärdensprachdolmetscherInnen (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 27)

Der Begriff „Gehörlosenkultur“ entstand nach LADD (2008) in den 1970er Jahren, um die Überzeugung zum Ausdruck zu bringen, dass „Gehörlosengemeinschaften ganz eigene

Lebensweisen haben, die sich durch ihre Gebärdensprachen vermitteln.“ (ebd., S. xiii). Inwieweit der Kulturbegriff mit der Gehörlosengemeinschaft in Zusammenhang steht und auf diese zutrifft, erörtern unter anderem LADD & LANE (2013). Sie gehen von der Betrachtungsweise der Gebärdensprachminderheit als ethnischer Gruppe mit ihr inhärenter Kultur aus, und nennen folgende Parameter als Kennzeichen der Angemessenheit dieser Sichtweise: „language, bonding to one’s own kind, culture, social institutions, the arts, history, territory, kinship, socialization and boundary maintenance“ (ebd., S. 566). Sprache übernimmt hierbei wesentliche Aufgaben als Transportmittel für die Weitergabe kulturellen Erbes über die Generationen hinweg, als Ausdrucksmittel für Traditionen, Rituale, Normen und Werte, als Symbol der Gruppenzugehörigkeit, und ganz allgemein als Mittel der Interaktion. All diese Aufgaben treffen auf die Gebärdensprache innerhalb der Gehörlosengemeinschaft zu.

Das angesprochene tiefe Zugehörigkeitsgefühl drückt sich innerhalb der Gebärdensprachgemeinschaft oftmals dadurch aus, dass Ehepartner in den meisten Fällen ebenso der Gemeinschaft entstammen. Hinsichtlich des Kulturbegriffes machen LADD & LANE deutlich, dass diesem vorwiegend Verhaltensregeln inhärent sind, welche sich innerhalb der Gebärdensprachgemeinschaft besonders in Belangen der Kommunikation, in der Art der Gesprächsführung widerspiegeln. Auch soziale Institutionen spielen in der Gehörlosengemeinschaft eine wesentliche Rolle, wie Gehörlosenvereine, Kirchen, Verlagshäuser, Theatergruppen, Freizeiteinrichtungen und vieles mehr.

Im genannten Bereich der Kunst hat die Gehörlosengemeinschaft eine reichhaltige literarische Vergangenheit zu verzeichnen, welche in engem Zusammenhang mit ihrer Geschichte steht. Sie wurde in Form von Büchern, Filmen und Theaterstücken überliefert, und beinhaltet vielfach Themen der Unterdrückung und dem siegreichen Aufstieg aus dieser.

Der Verwandtschaftsbegriff („kinship“) ist in Bezug auf die Gehörlosengemeinschaft sehr vielseitig zu betrachten, da sich dieser nur am Rande auf biologische Verwandtschaft bezieht. Vielmehr steht hier die nachhaltige, beständige Solidarität der Mitglieder untereinander im Fokus, welche sowohl den erblich bedingt Gehörlosen, als auch Menschen mit Hörverlust anderer Ursachen, sowie den hörenden GebärdensprachbenutzerInnen zuteilwird. Hinsichtlich des Begriffes der Abgrenzung („boundary maintenance“) der Gruppe nennen LADD & LANE besonders Aspekte der Sprachbarriere als bedeutsam, des Weiteren grundlegend divergierende Verständnisse hinsichtlich der Gehörlosenidentität, sowie Stigma, Diskriminierung am Arbeitsplatz, und die Tendenz Hörender, in jenen die

Gehörlosengemeinschaft betreffenden Angelegenheiten die Führung zu übernehmen (vgl. ebd., S. 566f).

2.5 Statistische Angaben zur Gruppe hochgradig schwerhöriger Menschen und zur Gehörlosenpopulation in Österreich

Der ÖGLB spricht als weltweite Faustregel für die Anzahl gehörloser Menschen von 0,1% der Bevölkerung, was für Österreich rund 8000 bis 10 000 Fälle von Gehörlosigkeit bedeuten würde. Des Weiteren kommen österreichweit etwa 500 000 späterschwerhörige oder schwerhörige Menschen hinzu (vgl. ÖGLB, 2017 [Online]³).

DOTTER (2009) fasst die für die vorliegende Arbeit relevante Gruppe der hochgradig schwerhörigen, und jene der aus medizinischer Sicht gehörlosen Menschen (unter dem Kriterium des Vorliegens einer Hörbehinderung von über 80 dB) zusammen, und spricht in Summe von einem Anteil von 0,1 bis 0,2% der Bevölkerung (vgl. ebd., S. 351f).

Im Jahr 1995 ergab eine Mikrozensus-Umfrage eine Anzahl von 9100 gehörlosen Menschen in Österreich, was bei der damaligen Bevölkerungszahl knapp 0,1% entsprach. Im Zuge der Erhebung wurde deutlich, dass mit 58% mehr als die Hälfte aller Betroffenen weiblich waren. Die allgemeine Anzahl hörbeeinträchtigter Menschen sämtlicher Behinderungsgrade belief sich damals auf 456 000 ÖsterreicherInnen, was 6,4% der Bevölkerung entsprach (vgl. Österreichisches Statistisches Zentralamt, 1995; zit. n. BREITER, 2005, S. 27).

Unter dem Faktum, dass die Bevölkerungszahl im Jahresdurchschnitt 2016 bei 8.739.806 lag (vgl. Statistik Austria, 2017 [Online]⁴), und der Annahme einer weiterhin gültigen Prozentzahl von 0,1%, beläuft sich eine aktuelle Berechnung der Autorin der vorliegenden Arbeit auf derzeit rund 8 800 gehörlose Personen österreichweit, welche jedoch lediglich als statistische Einschätzung verstanden werden darf.

Einen interessanten Vergleich bietet besonders eine Studie des IHS zur „Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens“ von HARTL & UNGER (2014). Anhand einer Information der World Federation of the Deaf (WFD), welche von weltweit etwa 70 Millionen gehörlosen

³ <http://www.oeglb.at/gebaerdensprache/faq-1-allgemeines-zur-gebaerdensprache/> [1.6.17]

⁴ https://www.statistik.at/web_de/statistiken/menschen_und_gesellschaft/bevoelkerung/index.html [1.6.17]

Menschen ausgeht, errechnen sie einen globalen Gehörlosenanteil von 1%, bei einem Bevölkerungsstand von 7,2 Milliarden Menschen. In Österreich entspräche dies einer Anzahl von 82 420 Gehörlosen (unter Annahme einer weltweiten Gleichverteilung) (vgl. ebd., S. 37). Diese Zahl entspräche etwa dem Zehnfachen der tatsächlichen Gehörlosenpopulationsgröße. Sie widmen sich der kurzen Aufarbeitung einer wesentlichen historischen Ursache, welche dazu beitrug, dass die Zahl gehörloser Menschen in Österreich und auch Deutschland heute so deutlich unter dem internationalen Durchschnitt liegt: „Laut Schätzungen wurden während der Nationalsozialistischen Herrschaft in Deutschland rund 15.000 gehörlose Menschen zwangssterilisiert, wobei es auch zu tödlichen Eingriffen kam. Darüber hinaus wurden Zwangsabtreibungen an gehörlosen Frauen vorgenommen. Die Zahl der gehörlosen Menschen, die von den Nazis in Euthanasieprogrammen ermordet wurden, wird auf 1.500 geschätzt.“ (ebd., S. 38). Dies bedeutete einen insgesamten Rückgang der Gehörlosenpopulation in Österreich und Deutschland um rund ein Viertel (vgl. ebd.). LADD (2008) spricht heute von weltweit etwa vier bis fünf Millionen Gebärdensprachanwendern. Er erkennt das ebenso in den Ausführungen dieses Kapitels deutlich gewordene Problem der divergierenden zahlenmäßigen Angaben, und führt diese unvollständige, mehr auf Schätzungen beruhende Datenlage hinsichtlich des Bevölkerungsanteils jener Personengruppe mit Hörbeeinträchtigungen auf mangelndes statistisches Interesse von Seiten der Regierungen zurück (vgl. ebd., S. 32).

Beinahe noch herausfordernder gestaltet sich die Recherche nach statistischen Daten zur Anzahl hochgradig schwerhöriger Personen. Hochrechnungen des Mikrozensus 2007 geben schließlich Auskunft, dass sich unter 1000 Personen (in Privathaushalten) 62 Personen mit schwerwiegender Hörbeeinträchtigung befinden (vgl. LEITNER, 2008, S. 1133), dies entspräche einem Anteil von 6,2% der Gesamtbevölkerung.

2.6 Das österreichische Bildungssystem

Das Bildungssystem in Österreich gliedert sich grob in die Bereiche der Primarstufe, Sekundarstufe I, Sekundarstufe II, und den Postsekundär- und Tertiärbereich, ergänzt durch Programme der Erwachsenenbildung.

Der Kindergartenbesuch ist ab dem fünften Lebensjahr verpflichtend, gilt jedoch nicht als Teil des Schulsystems.

Mit dem sechsten Lebensjahr beginnt die allgemeine Schulpflicht, welche neun Jahre andauert. Zur Wahl stehen staatliche Schulen, bei welchen Schulgebühren entfallen, als auch private Einrichtungen, deren Besuch mit der Entrichtung von Gebühren einhergeht.

Die Bildungseinrichtung der Primarstufe ist in Österreich in der Regel die vierjährige Volksschule, welche bei Bedarf anhand eines Vorschuljahres verlängert werden kann.

In der Sekundarstufe standen bis vor kurzem die drei Schultypen AHS (Allgemeinbildende höhere Schule), Hauptschule, oder die Neue Mittelschule zur Wahl (vgl. WEIß & TRITSCHER-ARCHAN, 2011, S. 2). Seit dem Schuljahr 2015/16 wurden österreichweit alle Hauptschulen in das System der Neuen Mittelschulen überführt, sodass nunmehr im Bereich der Sekundarstufe I nur noch zwei Möglichkeiten, nämlich die genannte AHS sowie die Neue Mittelschule zur Wahl stehen (vgl. BMB, 2016 [online]⁵).

Im Bereich der Sekundarstufe II wird zwischen einer berufsbildenden, sowie einer allgemeinbildenden Ausbildung unterschieden. Erstere umfasst die Lehrlingsausbildung bzw. berufsbildende mittlere oder höhere Schulen, während die allgemein bildende Ausbildung an AHS-Oberstufen geboten wird. Letztere sollen besonders auf anschließende universitäre Studien vorbereiten. Mit der Reifeprüfung erlangen AbsolventInnen den allgemeinen Hochschulzugang. Zum Nachweis der Hochschulreife dienen jedoch auch die Berufsreife- oder eine Studienberechtigungsprüfung.

Der Postsekundärbereich umfasst Akademien, welche vorwiegend den Sozial- und Gesundheitsbereich abdecken, sowie Kollegs, die vorwiegend zum Ziel haben, AHS-AbsolventInnen die Kenntnisse einer berufsbildenden höheren Schule zu vermitteln.

Zum Tertiärbereich zählen Fachhochschulen, pädagogische Hochschulen und Universitäten (vgl. WEIß & TRITSCHER-ARCHAN, 2011, S. 2f).

⁵ <https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/nms/index.html> [15.6.17]

Da Kapitel 0 einem groben Überblick über das österreichische Bildungssystem gewidmet war, die vorliegende Arbeit jedoch speziell den Bereich des tertiären Bildungssektors in den Fokus rückt, befasst sich das anschließende Kapitel nun mit einer detaillierten Eingrenzung und Definition dieses Bereiches.

2.7 Tertiäre Bildungseinrichtungen

Unter dem Terminus „tertiäre Bildungseinrichtungen“, auf welche die im Zuge dieser Masterthesis durchgeführte Studie Bezug nimmt, werden infolge all jene Bildungseinrichtungen verstanden, deren Bildungsangebote nach der „International Standard Classification of Education (ISCED) 2011“ unter den Stufen sechs („ISCED level 6“) und sieben („ISCED level 7“) eingeordnet werden.

„ISCED level 6“ entspricht dabei Bachelorstudien oder äquivalenten Programmen, welche üblicherweise durch Universitäten und äquivalente tertiäre Bildungseinrichtungen angeboten werden. Die ISCED führt aus: „Programmes at ISCED level 6, or Bachelor’s or equivalent level, are often designed to provide participants with intermediate academic and/or professional knowledge, skills and competencies, leading to a first degree or equivalent qualification. Programmes at this level are typically theoretically-based but may include practical components and are informed by state of the art research and/or best professional practice“ (ebd. 2012, S. 51).

„ISCED level 7“ umfasst alle an Universitäten oder äquivalenten Bildungseinrichtungen angebotenen Masterstudien oder Programme gleichen Grades, mit dem Ziel, Studierenden „advanced academic and/or professional knowledge, [...] leading to a second degree“ (ebd., S. 55) zu bieten. „Programmes at this level may have a substantial research component but do not yet lead to the award of a doctoral qualification.“ (ebd.).

SCHNEEBERGER et.al (2013) führen in ihrem Forschungsbericht „Postsekundäre/tertiäre Berufsbildung in Österreich“ unter dem Begriff der tertiären Bildungseinrichtungen folgende Institutionen an: Öffentliche Universitäten (darunter Wissenschaftliche und Künstlerische Universitäten), Privatuniversitäten, Fachhochschulen, und (seit dem Jahr 2007) Pädagogische Hochschulen (vgl. ebd., S. 5 u. 54).

Eine diesbezügliche, vollständige Übersicht aller unter diese Termini fallenden Einrichtungen ist im Internet unter der URL: <http://www.studieren.at/hochschuluebersicht> [01.03.2018] zu finden.

2.8 Begriffsklärungen Integration & Inklusion

Recherchiert man die beiden Begriffe ganz allgemein im Duden, so erhält man folgende Wortbedeutungen: Integration bezeichnet bildungssprachlich gesehen die „[Wieder]herstellung einer Einheit [aus Differenziertem]; Vervollständigung“, bzw. die „Einbeziehung, Eingliederung in ein größeres Ganzes“. Soziologisch versteht man unter diesem Begriff die „Verbindung einer Vielheit von einzelnen Personen oder Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ (Online-Duden)⁶.

Inklusion hingegen beschreibt zum einen im soziologischen Kontext „das Miteinbezogenessein; gleichberechtigte Teilhabe an etwas“ – den Gegensatz zur Exklusion, sowie im pädagogischen Sprachgebrauch die „gemeinsame Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder in Kindergärten und [Regel]schulen“(Online-Duden)⁷.

FEYERER (2013) bedient sich einer Gegenüberstellung von ALESSIO et.al (2011), und charakterisiert die beiden Begriffe unter anderem anhand der jeweils im Fokus stehenden Aspekte. Während im Fall der Integration die Bereitstellung zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen (Adaptionen, Ausgleichsmöglichkeiten, etc.) innerhalb eines etablierten Bildungssettings im Mittelpunkt steht, liegt das Hauptaugenmerk im Falle der Inklusion auf der allgemeinen Transformation der Strukturen etwa in Form eines systemischen Wandels des Bildungssystems, der Leistungsfeststellung und des Lehrplanes. Während im Falle des Integrationsbegriffes die Kompensation des individuellen Defizites (Rehabilitation) Ziel der pädagogischen Handlungen ist, so rückt der Begriff Inklusion das gesamte System in den Fokus, und fordert eine Neugestaltung und Reformierung des Lehrens und Lernens, sowie der Umorganisation der Regelschulen zugunsten einer Anpassung an die Gesamtheit der Lernenden (vgl. ALESSIO et.al, 2011; zit. n. FEYERER, 2013 [Online]⁸).

Das Inklusionskonzept stellt demnach eine Optimierung und qualitative Erweiterung der Integration dar, die „das gesamte Bildungssystem und alle Kinder und Jugendlichen mit ihren jeweiligen pädagogischen Bedarfen einbezieht“ (FEYERER, 2013 [Online]⁹).

Vorherrschend ist das Verständnis von Vielfalt als Chance, nicht als Hindernis.

⁶ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Integration> [13.8.19]

⁷ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Inklusion> [13.8.19]

⁸ <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> [13.8.19]

⁹ <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33/33> [13.8.19]

Nach einer Beschau der zentralen Begrifflichkeiten der vorliegenden Arbeit befasst sich Kapitel 3 nun mit einer eingehenden Beleuchtung der Bildungssituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen auf dem österreichischen primären und sekundären Bildungssektor.

3 DIE BILDUNGSSITUATION VON MENSCHEN MIT HÖRBEHINDERUNGEN AUF DEM PRIMÄREN UND SEKUNDÄREN BILDUNGSBEREICH IN ÖSTERREICH

Dieses Kapitel soll einen Überblick über die Bildungssituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen auf dem primären und sekundären Bildungssektor gewähren, da diese Bildungsangebote als grundlegende Faktoren für die Situation hörbehinderter Menschen auf dem in dieser Arbeit im Fokus stehenden tertiären Bildungsbereich gesehen werden können und sollten.

Bevor schließlich anhand bestehender Literatur die derzeitige Bildungssituation der betreffenden Personengruppe auf der Primar- und Sekundarstufe erörtert wird, soll zudem ein Einblick in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik gegeben werden. Geschehnisse der Vergangenheit beeinflussen die Bildungssituation hörbehinderter Menschen, die Sichtweise der bildungsbeteiligten Personen, sowie generell der Bevölkerung hinsichtlich dieser bis heute, weshalb ein anfänglicher Blick auf diese Einflüsse der Vergangenheit als unerlässlich erscheint.

3.1 Ein kurzer Exkurs in die Geschichte der Gehörlosenpädagogik

Es erscheint logisch, dass Gehörlosigkeit ein Phänomen ist, das zeitgleich mit der Existenz des Menschen auftrat. Doch im Hinblick auf die Bildung gehörloser Menschen sind bis 1770 keine erwähnenswerten Bemühungen zu verzeichnen. Erst folgende zwei Schulgründer übten maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung der institutionalisierten Erziehung und Bildung hörbehinderter Menschen aus: 1770 eröffnete Abbé de l'Épée ein privates

Taubstummeninstitut in Paris, dicht gefolgt von Samuel Heinicke, welcher im Jahre 1778 in Leipzig das „Kurfürstlich-Sächsisches Institut für Stumme und andere mit Sprachgebrechen behaftete Personen“ gründete. Diese beiden Persönlichkeiten sind aufgrund der Verschiedenheit ihrer pädagogischen Ansätze durchaus als Kontrahenten anzusehen.

Michel de l'Épée entwickelte eine Methode, welche vorrangig von gebärdensprachlichen Zeichensystemen und der Schrift bestimmt war, und ging davon aus, dass das Gebärden der Natur des gehörlosen Menschen entspringe. Der Lautsprache maß er in seinem Konzept keine Bedeutung bei. Sein Unterricht wurde als die „Französische Methode“ bekannt. Konträr dazu wandte Samuel Heinicke das als „Deutsche Methode“ bezeichnete Unterrichtskonzept an,

welches die Vermittlung von Lautsprache in den Fokus rückte. Lautsprache und Denken bildeten für ihn eine untrennbare Einheit (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 233f).

Aus diesen differenten Ansichten entspringt auch der in der Geschichte der Gehörlosenpädagogik bekannt gewordene Methodenstreit, welcher bis heute Auswirkungen auf die Bildung gehörloser Menschen hat (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 236).

In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts hatte sich der auf Lautsprache fokussierende Unterricht gehörloser Kinder in den deutschsprachigen Ländern bereits etabliert.

Auseinandersetzungen über die Richtigkeit dieses pädagogischen Weges wurden im Zuge des Mailänder „II. Internationalen Taubstummlehrerkongresses“ im Jahr 1880 aus der Welt geschafft (vgl. ebd., S. 237 ff). Eine während dieses Kongresses getätigte Abstimmung ergab, dass die gebärdensprachablehnende Richtung als jene für die Gehörlosenpädagogik richtige angesehen wurde, und gilt bis heute als das prägendste Ereignis in der Geschichte der Gehörlosen (vgl. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 69).

PRILLWITZ (1990, S. 20; zit. n. KRAUSNEKER & LARCHER, 2006, S. 71) schilderte die Folgen des Mailänder Kongresses wie folgt:

„Gehörlosenpädagogik reduzierte sich weitgehend auf eine Sprech-Pädagogik [...]. Die Gebärdensprache wurde aus der Erziehung und Bildung Gehörloser verbannt und gehörlose Lehrer entlassen [...]. Die Gehörlosengemeinschaft wurde als Gefahrenhort für die lautsprachliche Entwicklung der Gehörlosen empfunden und verschwand deshalb aus dem institutionalisierten Bildungskonzept. (...) Das pädagogische Hauptziel war nicht mehr die umfassend gebildete Persönlichkeit eines selbstbewussten Gehörlosen und seine ganzheitliche Entfaltung, sondern die Anbildung der Lautsprache beherrschte alles. Das Bildungsniveau der Gehörlosen sank und lag weit unter dem Niveau Hörender.“

Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ließen sich erste Gebärdenbewegungen verzeichnen, im Zuge welcher sich besonders Gehörlosenlehrer für das Recht ihrer SchülerInnen auf Gebärdensprache einsetzten (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 244), und den sogenannten „Oralismus“ (die auf das Sprechen ausgerichtete Gehörlosenpädagogik) strikt ablehnten.

KRAUSNEKER & LARCHER (2006, S. 72 ff) geben eine Übersicht über die Argumente der Vertreter des Oralismus (darunter auch die früher weit verbreitete Annahme, dass die Verwendung von Gebärdensprache hemmende Wirkungen auf den Lautspracherwerb hätte) und zeigen auf, dass all diese Behauptungen durch umfangreiche Studien bereits ausführlich widerlegt wurden. Als Ursache für die schließliche Eindämmung der oralistischen Methode nennen KRAUSNEKER & LARCHER den lautsprachlichen Misserfolg bei der Mehrheit der

gehörlosen SchülerInnen (vgl. 2006, S. 75). Als Gebärdensprache als Kommunikationsmedium in den 1970er-Jahren langsam wieder Einzug in den Unterricht fand beschränkte sich dies vorerst auf einige ausgewählte Schulen, deren Personal von den Vorteilen dieser visuellen Kommunikationsform überzeugt war (vgl. ebd., S. 77). In den folgenden Seiten wird deutlich werden, dass der Oralismus heute zwar nicht mehr befürwortet wird, dass die Unterrichtsmethoden der Gehörlosenschulen jedoch immer noch von den Geschehnissen der Vergangenheit geprägt sind.

3.2 Statistische Angaben zum primären und sekundären Bildungsbereich

Zu Beginn wird nun der Versuch unternommen, einen zahlenmäßigen Überblick der SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigungen zu erlangen. Statistische Daten hinsichtlich des Anteils gehörloser und hochgradig schwerhöriger SchülerInnen im primären und sekundären Bildungssektor sind jedoch nur spärlich vorhanden.

Eine Veröffentlichung des österreichischen Bundeskanzleramtes zum Neuerlass der Lehrpläne der Sonderschule für gehörlose und für blinde Kinder deklariert für das Schuljahr 2006/2007 folgende Zahlen, welche jeweils für die erste bis neunte Schulstufe gelten, und gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder gesammelt adressieren:

In Sonderschulen und dem Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (BIG) wurden im genannten Schuljahr 714 SchülerInnen gezählt, während sich 673 SchülerInnen in integrativer Betreuung befanden (vgl. Bundeskanzleramt, 2008 [Online]¹⁰).

Die bereits weiter oben einbezogene Studie von HARTL & UNGER gibt Auskunft über zeitlich nähere Zahlen aus dem Schuljahr 2013/14. In diesem Zeitraum wurden nach Angabe des damaligen Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) 1422 gehörlose bzw. hörbehinderte Kinder in Allgemeinen Pflichtschulen unterrichtet. Davon befanden sich 683 SchülerInnen in Sonderschulen bzw. am BIG, während etwa die andere Hälfte, nämlich 739 Kinder, in Regelschulen (unter integrativer Unterstützung durch Sonderpädagogische Zentren) unterrichtet wurde (vgl. ebd., 2014, S. 17f).

Die Autoren machen zudem den Anteil gehörloser SchülerInnen an der österreichischen Gesamtschülerzahl des Pflichtschulbereiches explizit, und sprechen im Schuljahr 2013/14 von 0,21% (vgl. ebd., S. 18). Auf 1000 hörende SchülerInnen kommen also etwa zwei gehörlose.

¹⁰https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/Begut/BEGUT_COO_2026_100_2_371222/COO_2026_100_2_371244.html [1.6.17]

Im Bereich der Sekundarstufe II orientieren sich HARTL & UNGER ausschließlich an der Zahl ÖGS-orientierter bzw. -kompetenter SchülerInnen, da für ihre Studie zur Abschätzung der Bedarfslage an DolmetscherInnen allein diese von Wichtigkeit sind. Dies lässt keinerlei Aufschluss über die Gesamtzahl hochgradig schwerhöriger bzw. gehörloser SchülerInnen zu, dient jedoch als Anhaltspunkt. Hierfür gehen sie von der bereits oben genannten Gesamtzahl hörbehinderter bzw. gehörloser PflichtschülerInnen im Schuljahr 2013/14 aus, und eruieren anhand einer Hochrechnung auf Basis sieben österreichischer Bundesländer 120 SchülerInnen, welche in ÖGS unterrichtet werden. Von dieser Zahl ausgehend wird auf 14,4 pro Jahrgang geschlossen.

In Folge ziehen HARTL & UNGER die Übertrittsquoten in die Sekundarstufe II von SchülerInnen nicht-deutscher Muttersprache heran, und gelangen anhand ihrer Berechnungen zu folgenden statistischen Zahlen für gehörlose ÖGS-Anwender beim Übertritt in die Sekundarstufe II:

- 5,9 SchülerInnen treten in eine maturaführende Schule über,
 - 2,7 besuchen eine AHS-Oberstufe, und
 - 3,2 eine BHS.
 - 3,1 absolvieren einen Polytechnischen Lehrgang,
 - 1,9 eine BMS, und
 - 0,9 eine Berufsschule.
 - 0,4 besuchen sonstige, nicht genannte Schulen.
 - 2,2 SchülerInnen gelingt der Übertritt nicht, verbunden mit einem vorzeitigen Beenden der Bildungslaufbahn oder einem Wiederholen der Schulstufe
- (vgl. ebd., 2014, S. 44).

Die Autoren merken jedoch an, dass ein Bildungserfolg hörbehinderter Kinder in hohem Ausmaß vom Engagement der Eltern und Lehrkräfte, sowie von den Ressourcen des Kindes an sich abhängig ist, und die SchülerInnenpopulation insofern in der Regel deutlich in Richtung Sonderschulen verzerrt sei, was folglich eine Korrektur der Übertrittsquoten nach unten erfordere (vgl. ebd., S. 45).

Das nachfolgende Kapitel ist nun einer Darstellung jener Beschulungsmöglichkeiten für gehörlose und hörbeeinträchtigte Kinder und Jugendliche gewidmet, welche derzeit in Österreich vorzufinden sind.

3.3 Die Arten der Beschulung gehörloser und hochgradig schwerhöriger SchülerInnen auf der Primar-und Sekundarschulstufe in Österreich – eine Bestandsaufnahme

Als besonders wertvoll erachtete Publikationen hinsichtlich der Frage des Unterrichts, welcher gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Kindern und Jugendlichen derzeit in Österreich zuteilwird stellen sich im Zuge der Recherche KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) und KRAMREITER (2011) heraus, sowie auch die CHEERS-Studie von Holzinger et.al (2006), wobei die letztgenannte allein die Situation hörbeeinträchtigter Kinder in Oberösterreich in den Fokus rückt. Die Literaturrecherche ergab des Weiteren, dass sich diesbezüglich kaum aktuellere Publikationen finden. Die aktuelleren Veröffentlichungen, welche in sehr überschaubarer Anzahl vorwiegend in Form von Masterthesen vorliegen, beziehen sich deshalb vorwiegend auf die drei oben hervorgehobenen Publikationen.

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) verfassten mit ihrer Studie „Sprache Macht Wissen“ die umfangreichste Arbeit zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender und LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache. Die Studie bietet weitreichende Einblicke in nationale Bildungsangebote für gehörbehinderte Menschen und dient folglich als wertvolle Informationsquelle, trotz des einige Jahre zurückreichenden Publikationsdatums.

Die Autorinnen deklarieren ganz präzise, dass sich das österreichische Gehörlosenbildungswesen in einem Spannungsfeld befindet. Dieses konzipiert sich aus der einerseits fortwährenden Ablehnung der Gebärdensprache durch Eltern, Erzieher usw., und einem folglich negativen Image aller Schulen (vorwiegend Gehörlosenschulen), in welchen ÖGS unterrichtet wird, sowie aus dem vielfach auch wissenschaftlich belegten Faktum, dass Gebärdensprache für gehörlose Menschen in allen Lebenslagen äußerst bedeutsam ist (vgl. ebd., S. 42).

Ihre Studienergebnisse weisen eindeutig auf große Mängel in den Bildungsangeboten für gehörlose und hörbehinderte Kinder und Jugendliche hin, mit fehlender Chancengleichheit, für welche nach KRAUSNEKER & SCHALBER vorwiegend der sprachliche Aspekt, sowie die Akzeptanz der Hörbehinderung ausschlaggebend sind. Besonders heben sie auch die Missstände hervor, welche auf unzulängliche sprachliche Förderung junger gehörloser und schwerhöriger Kinder in der sprachsensiblen Phase zurückzuführen sind.

Des Weiteren kritisieren die Autorinnen, dass die Österreichische Gebärdensprache sowohl in integrativen Schulsettings, als auch in Gehörlosenschulen an sich keine Verankerung als

Bildungssprache erfährt, was in weiterer Folge ebenso auf eine mangelhafte PädagogInnenbildung zurückzuführen ist (vgl. ebd., 2007, S. 3).

Es wird festgehalten: „Vielerorts im österreichischen Gehörlosenbildungswesen herrschen rein lautsprachlich orientierte, audistische Ideologien, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen. Wir haben bei unseren Schulbesuchen und Interviews viel über ‚Methodenvielfalt‘ gehört. Die Vielfalt an Methoden ist offenbar nicht nur im Bezug auf didaktische Konzepte und lerntechnische Methoden gemeint, sondern inkludiert offensichtlich auch die Sprachwahl. Es ist unabdingbar, dass Schulphilosophien innerhalb eines bestimmten Rahmens – und nicht völlig frei – variabel sind.“ (KRAUSNEKER & SCHALBER, 2007, S. 240).

Auch lohnt es sich, noch einen Schritt weiter zurück zu wagen, und einen kurzen Blick auf die vorschulischen Erfahrungen hörbehinderter Menschen zu werfen.

BOYES BRAEM (1995) macht deutlich, dass höchstens 10% der gehörlosen Bevölkerung die Gebärdensprache von Geburt an, im Sinne einer natürlichen Sprachentwicklung erlernen. Mehr als 90% der gehörlosen Kinder wachsen unter der Obhut ihrer hörenden Eltern heran, und haben folglich in den ersten Lebensjahren Großteils keinen Zugang zur Gebärdensprache. Erst mit Eintritt in einen entsprechenden Kindergarten oder eine Gehörlosenschule wird diese barrierefreie Sprache für sie zugänglich. Dadurch ergibt sich allerdings naturgemäß im Vergleich zu gehörlosen Kindern gehörloser Eltern ein verzögerter Spracherwerb. Wie auch beim Lautspracherwerb ist eine frühestmögliche Konfrontation mit der Gebärdensprache allerdings essentiell, damit eine volle Sprachkompetenz erreicht werden kann (vgl. ebd., S. 179f). Gehörlose, deren Gebärdenspracherwerb nach der sprachsensiblen Phase stattfindet, erlernen diese nur unvollständig (vgl. ebd., S. 182).

Schon WISCH (1990) hält fest: „Sie [gehörlose Kinder] müssen im Rahmen der primären und sekundären Sozialisation ein Sprachsystem angeboten bekommen, das die funktionalen Qualitäten von Sprache auch altersgemäß erfüllen kann. Wie die Entwicklung der Kinder gehörloser Eltern zeigt, eignet sich hierfür in besonderem Maße die Gebärdensprache, denn gehörlose Kinder erlernen diese eindeutig besser und schneller als eine Lautsprache“ (ebd., S. 238f).

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) gehen unter anderem auf die Effekte von Gehörlosigkeit ein, die bei spätem Entdecken der Hörstörung oder Ignoranz gegenüber etwaiger zu treffender Maßnahmen auftreten können. „Dass mangelnder Input über Jahre hinweg, besonders in den ersten vier Jahren, in denen Spracherwerb mühelos stattfinden sollte und stattfinden kann,

Störungen kognitiver Art nach sich zieht und psychische sowie soziale Folgen haben kann, ist nachvollziehbar. Dies ist jedoch *nicht* in der Anlage des Kindes, sondern im Umgang seiner *Umwelt* mit ihm begründet.“ (ebd., S. 106; Herv. i. O.). Ein natürlicher Spracherwerb in der frühen Kindheit gilt zudem als Voraussetzung für weitere Lernprozesse, da wichtige kognitive Funktionen auf diesem aufbauen.

Die Praxis verdeutlicht allerdings, dass gehörlose Kinder oft erst dann mit einer für sie komplett barrierefrei wahrnehmbaren, vollwertigen Sprache (z.B. ÖGS) vertraut gemacht werden, wenn durch den Einsatz technischer Hilfsmittel (wie beispielsweise dem Cochlea-Implantat) nicht der gewünschte Erfolg verzeichnet wird. Nicht selten ist die sprachensible Phase des Kindes dann aber schon vorüber. Abzulehnen ist die verbreitete Ansicht, dass gehörlose Kinder generell mit Sprachentwicklungsstörungen zu kämpfen hätten, denn die Sinnesbehinderung betrifft ausschließlich das Ohr, aber nicht von vorne herein auch das Gehirn (vgl. ebd., S. 105). Der Spracherwerb kann ganz normal erfolgen, wenn dem Kind ab der Geburt eine visuelle, vollwertige Sprache zur Verfügung steht.

Hinsichtlich der Beschulungsangebote für gehörlose und hochgradig schwerhörige Kinder und Jugendliche stehen in Österreich derzeit zwei Wahlmöglichkeiten zur Verfügung, nämlich einerseits Sonderschulen für hörbehinderte Kinder und Jugendliche, sowie integrative Modelle, welche den Unterricht in einer Regelschule vorsehen (vgl. FEYERER, 2011, S. 1).

3.3.1 Schulen für hörgeschädigte Kinder (Gehörlosenschulen)

Internetrecherchen ergeben, dass es in Österreich derzeit neun Bildungseinrichtungen speziell für gehörlose und hörbehinderte Kinder und Jugendliche gibt, wovon zwei in Wien, und jeweils eine in den übrigen Bundesländern situiert sind¹¹ (mit Ausnahme Kärntens, wo Integrationsmodelle durch das Sonderpädagogische Zentrum für Hörbeeinträchtigungen in Klagenfurt unterstützt werden).

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) untersuchten sechs der Gehörlosenschulen besonders im Hinblick auf sprachliche Aspekte wie deren Einstellung hinsichtlich des Status der ÖGS sowie die Verwendung dieser Sprache im Unterricht. Zusammengefasst ergab die Studie, dass die Kompetenzzentren für gehörlose Kinder in den Bundesländern besonders in Bezug auf Angelegenheiten wie Aufgabenverteilung, Qualifikationsbedingungen für Lehrpersonal, usw.

¹¹ Eine Übersicht dieser findet sich online unter der URL:
<http://www.cisonline.at/foerderschwerpunkte/hoeren/hoeren-infobereich/schulen-fuer-hoerbeeintraechtigte/>
[11.4.17]

sehr unterschiedlich konstituiert sind. Beinahe alle Schulen weisen eine uneinheitliche Verwendung der Begriffe Gehörlosigkeit und Gebärdensprache auf (vgl. ebd., S. 74 f). Die Autorinnen führen aus: „Unterricht in ÖGS ist in allen Bundesländern die Ausnahme. Nur eine Gehörlosenschule bekennt sich auf ihrer Homepage klar und offen zur ÖGS und bemüht, [sic!] sich den bilingualen Ansatz im Unterricht umzusetzen, alle anderen Schulen setzten einen deutlichen Schwerpunkt auf Lautsprache oder vermeiden es, sich klar zu positionieren“ (ebd., S. 75).

Auch in den im Folgenden beschriebenen integrativen Modellen ist die Situation ähnlich, denn nur wenige Ausnahmen führen bilingualen Unterricht (siehe Kapitel 3.3.3.3) durch. In der Regel wird integrierten gehörlosen SchülerInnen kein Unterricht in ÖGS zuteil (vgl. ebd.). Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass von den SchülerInnen meist ein Erwerb ihrer Zweitsprache vor bzw. anstatt dem Erwerb ihrer Erstsprache verlangt wird, was notgedrungen auch teils aus der in Österreich mangelhaften Lehrerbildung für den Bereich der Hörgeschädigtenpädagogik resultiert.

3.3.2 Integrative Modelle

KRAMREITER (2011) gibt eine anschauliche Übersicht über existente Formen der integrativen Beschulungsmöglichkeiten.

Zum einen besteht die Möglichkeit der *Einzelintegration gehörloser Kinder*, worunter die Beschulung eines einzelnen gehörlosen Kindes in einer Regelschulklasse verstanden wird (vgl. ebd., S. 11). KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) zeigen jedoch auf, dass sich die Mehrheit der von ihnen im Rahmen ihrer Studie befragten PädagogInnen gegen die Einzelintegration ausspricht, dass diese Form jedoch aus strukturellen Gründen (z.B. die Nähe einer Schule zum Wohnort) relativ häufig gewählt wird und stets ohne Einbeziehung von ÖGS im Unterricht geschieht (vgl. ebd., S. 251).

Des Weiteren existieren *Integrationsklassen mit verschiedenen Formen der Behinderung*, welche, wie der Name bereits verdeutlicht, Kinder mit Hörbehinderungen und anderen Behinderungsformen, sowie Regelschulkinder umfasst, und *Kooperative Klassen*, die sich allein aus hörgeschädigten SchülerInnen zusammensetzen, aber trotzdem Teil einer Regelschule sind, und in manchen ausgewählten Gegenständen gemeinsam mit Regelschulkindern unterrichtet werden. Auch zu erwähnen sind *Integrationsklassen mit ausschließlich hörbeeinträchtigten SchülerInnen (Gruppenintegration)*. Dabei wird eine Gruppe von bis zu sieben Kindern, welche als Expositurklasse eines Gehörloseninstituts geführt wird, in eine Regelschulklasse integriert. Diese Form der Integration findet sich

beispielsweise bereits seit einiger Zeit am Wiener BIG (vgl. KRAMREITER, 2011, S. 24). Integrationsmodelle werden allerdings nicht nur anhand der Klassenzusammensetzung und Organisationsform unterschieden, sondern ebenso aufgrund der Unterrichtsmethodik.

3.3.3 Methodenspezifische Integrationsmodelle

Man unterscheidet anhand des im Unterricht eingesetzten Sprachmodus nach KRAMREITER (2011, S. 25) zwischen drei Unterrichtsmethoden. Diese Formen finden sich sowohl in den speziellen Förderzentren für hörbehinderte SchülerInnen als auch in integrativen Modellen.

3.3.3.1 Hörgerichtete (lautsprachorientierte) Methode

Vorrangig ist die lautsprachliche Förderung der SchülerInnen unter Ausschluss gebärdensprachlicher Inputs. Diese Methode wird in Österreich größtenteils angeboten, und richtet sich an hörgeschädigte SchülerInnen, die Sprache mit und ohne technische Hilfsmittel noch über das Ohr wahrnehmen können. Für gehörlose Kindern entfällt diese Unterrichtsoption aufgrund der Schwierigkeiten, die Lautsprachvermittlung ohne funktionierenden Gehörsinn mit sich bringt (vgl. KRAMREITER, 2011, S. 25f).

3.3.3.2 Gebärdensprachorientierte Methode

Gekennzeichnet ist diese Methode durch die Verwendung von Lautsprache *und* Gebärdensprache in dem von zwei Lehrkräften (mindestens eine verfügt über eine gute ÖGS-Kompetenz) geführten Unterricht. Leider findet sich diese Form im österreichischen Integrationsbereich kaum. Wo sie doch existiert wird sie als Übergangsmodell zur bilingualen Methode gedacht, mit der Hoffnung auf künftig höhere Anzahlen gehörloser PädagogInnen im Unterricht (vgl. KRAMREITER, 2011, S. 27ff).

3.3.3.3 Bilinguale Methode

KRAUSNEKER misst dieser Form des Unterrichts besondere Bedeutung in der Bildung Gehörloser bei, was in mehreren ihrer Publikationen (vgl. 2004, 2006 & 2007) ersichtlich wird. Auch Helene JARMER, selbst gehörlose Lehrerin, betont die nachweisliche Wichtigkeit dieses Ansatzes (vgl. 2011, S. 64f).

Auf den Begriff der Bilingualität wurde im Zuge der Begriffsdefinitionen unter Kapitel 2.3 gesondert eingegangen.

Dieser bilinguale (und damit gleichsam auch bikulturelle) Ansatz der Gehörlosenbildung, dessen Anfänge in den 1980er-Jahren zu verzeichnen sind, integriert nach LADD (2008) das

der Gehörlosengemeinschaft inhärente Selbstverständnis als Sprachminderheit. Der Fokus wird auf gebärdensprachlichen Unterricht gelegt, welcher zugleich die Grundlage für die Vermittlung der Schriftsprache darstellt. Als Vorreiter in dieser Hinsicht sind besonders die skandinavischen Länder zu bezeichnen, da diese als erste eine Verankerung dieses pädagogischen Ansatzes in der staatlichen Sozialpolitik vornahmen (vgl. ebd., S. XV). Hierauf wird in Kapitel 5 allerdings noch näher eingegangen.

Diese Art des Unterrichts entspricht zudem einer Forderung der World Federation of the Deaf (WFD), des Weltverbandes der Gehörlosen. Dieser spricht sich in einer Grundsatzerklärung dafür aus, dass in Lehrplänen für gehörlose Kinder ein Lernen in deren nationaler bzw. regionaler Gebärdensprache verankert sein muss, und fordert des Weiteren ein Angebot der nationalen Gebärdensprache sowie der regionalen (Schrift-) Sprache in Form von Unterrichtsfächern (Vgl. WFD, 2003, S. 324).

Da über bilingualen Unterricht teilweise unterschiedliche Vorstellungen vorherrschen, legen KRAUSNEKER & LARCHER (2006, S. 81f) einen Kriterienkatalog zur Definition dieser Unterrichtsform fest:

- „Die nationale Gebärdensprache und eine/die Lautsprache des Landes haben eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht.
- Die Sprachen werden von unterschiedlichen Lehrenden und Lernenden gut beherrscht, idealerweise auf dem Niveau von MuttersprachlerInnen. Für beide Sprachen sind erwachsene SprecherInnen/Vorbilder für die Kinder anwesend.
- Die Gebärdensprache dient als Medium der Kommunikation und des Informationstransfers.
- Die Lautsprache wird gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt.
- Die Kinder werden sequentiell bilingual in einer Gebärdensprache und einer Lautsprache.
- Die Zielkompetenz der gehörlosen Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden.
- Mehr als nur die/der erwachsene LehrerIn sind als gehörlose Ansprechperson vorhanden: Zumindest ein weiterer gleichaltriger gebärdender Kommunikationspartner sollte anwesend sein.
- Beide Sprachen werden in eigenen Fächern unterrichtet.
- Bilingualer Unterricht kann entweder in gemischten Klassen, also mit hörenden und gehörlosen Kindern, oder auch in Klassen ohne hörende Kinder stattfinden.“

KRAMREITER (2011, S. 25) gibt an, dass im Jahr 2011 in Österreich nur drei integrative Schulklassen mit bilingualer und gebärdensprachorientierter Führung verzeichnet wurden. Dabei käme diese Form des Unterrichts den Forderungen einer inklusiven Beschulung am meisten entgegen, da die Kinder im Unterricht eine für sie barrierefrei zugängliche Sprache nutzen, durch eine ÖGS-kompetente Lehrkraft geleitet werden, und in Gemeinschaft mit hörenden Kindern lernen. In allen übrigen Beschulungsarten kann insofern nicht von Inklusion gesprochen werden, da Gehörlosenschulen generell separieren, und integrative Modelle zumeist nicht genügend Rücksicht auf die sprachlichen Bedürfnisse gehörloser Kinder nehmen.

Abschließend fasst ein Zitat von BLOOMFIELD (1933) treffend zusammen: „In the cases where (...) perfect foreign language learning is not accompanied by loss of the native language, it results in ‚bilingualism‘, native-like control of two languages (...)“ (ebd., 1933, S. 56; zit. n. SAROV, 2007, S. 92).

Eine umfangreiche Übersicht hinsichtlich der Bildungssituation, sowie unter anderem die damit verbundenen Implikationen für die psychische Gesundheit hörbehinderter Kinder auf dem Pflichtschulbereich gibt besonders die CHEERS-Studie von HOLZINGER et.al (2006), deren für die vorliegende Arbeit als relevant erachteten Ergebnisse im Folgenden dargelegt werden.

3.4 Die Resultate der CHEERS-Studie von HOLZINGER et.al 2006

Im Jahr 2006 veröffentlichten HOLZINGER et.al eine vom Land Oberösterreich und dem Fond Gesundes Österreich geförderte Studie über die „Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung“. Zielgruppe dieser Querschnittuntersuchung waren alle mindestens mittelgradig schwerhörigen Kinder des Pflichtschulalters im Bundesland Oberösterreich, mit einer Teilnahmequote von 62% (vgl. ebd., S. 1f). Die Studie zeigt deutlich auf, dass fehlende Sprachangebote und daraus resultierender Kommunikationsmangel sowohl kognitive, als auch psychische und emotionale Probleme bei Kindern hervorrufen. Bei Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigungen sei nach HOLZINGER et.al im Vergleich zur kindlichen Allgemeinbevölkerung eine doppelt so hohe Prävalenz psychischer Störungen zu verzeichnen. Mitglieder der betreffenden Probandengruppe äußerten Probleme des körperlichen Wohlbefindens, sowie Gefühle des Alleine-Seins und der Einsamkeit (vgl. ebd.,

S. 65). Ein niedriges Selbstwertgefühl liegt nach Elternangaben bei 30% der SchülerInnen vor, Lehrer betonen dies besonders bei über 20% der hörbehinderten Kindern und Jugendlichen in Regelschulen.

Unter den kognitiven und sprachlichen Aspekten, welche mitunter als ausschlaggebende Faktoren für die psychische und emotionale Situation der Kinder und Jugendlichen gesehen werden können, heben die Autoren ein generell niedriges Gebärdensprachniveau hervor, wobei ältere Kinder im Vergleich zu jüngeren kaum bessere Ergebnisse erzielten (vgl. ebd., S. 38). Hinsichtlich der Lautsprachentwicklung zeigt sich eine große Variationsbreite, wobei der Grad der Hörschädigung großen Einfluss hat. Bei einer Hörschwelle von über 90 dB sind im Schulalter nur geringe Zuwächse beim Lautspracherwerb zu verzeichnen. Betont wird allerdings die hohe Korrelation zwischen dem Zeitpunkt einer Erstversorgung mit Hörgeräten und der Lautsprachkompetenz (vgl. ebd., S. 40). Auch hinsichtlich des Leseverständnisses schneiden hochgradig schwerhörige Kinder unterdurchschnittlich ab (vgl. ebd., S. 36).

Im Folgenden rückt nun die Situation im Bereich der Sekundarstufe II in den Fokus, an dessen Ende der bedeutsame Übergang zum tertiären Bildungsbereich verortet ist.

3.5 Problembereich Sekundarstufe II

Hinsichtlich der Bildungssituation auf der Sekundarstufe II machen FASCHING & FELKENDORFF (2007) deutlich, dass Menschen mit Beeinträchtigungen in diesem Bereich allgemein Einschränkungen erfahren, unter anderem aufgrund der fehlenden gesetzlichen Ausgestaltung des Rechtes auf volle Teilhabe am Unterricht. Allerdings wurden für SchülerInnen mit Körper- bzw. Sinnesbehinderungen an berufsbildenden mittleren und höheren Schulen, sowie an allgemeinbildenden höheren Schulen gesetzliche Ausnahmeregelungen etabliert, welche die jeweilige regionale Schulbehörde dazu befähigen, Änderungen am Lehrplan vorzunehmen, sowie den betreffenden Schulen jene für eine entsprechende Förderung notwendigen Mittel zur Verfügung zu stellen (vgl. ebd., S. 74, sowie auch BMASK, 2010, S. 35f).

Auch laut BMASK (2012) besteht für SchülerInnen mit Behinderungen die Möglichkeit, die Sekundarstufe II im Rahmen eines Schulversuchs unter entsprechender Adaptierung des Lehrplans zu besuchen. Im „Nationalen Aktionsplan Behinderung 2012-2020“ des BMASK wird die vermehrte Durchführung von Schulversuchen auf der Sekundarstufe II zudem als Maßnahme (Nr. 126) zur Erhöhung der Integrationsquote an österreichischen Schulen angeführt (vgl. ebd., S. 53f). Unter anderem anhand von Schulversuchen sollen „Bund,

Länder und Gemeinden [...] zunächst in Modellregionen **inklusive Schul- und Unterrichtsangebote** [Herv. i. O.] erproben und mit der Zeit diese ausbauen“ (ebd., S. 53).

Unter den Zielsetzungen des Bereiches „Schulen“ wird zudem explizit die Erweiterung an Fortbildungsangeboten für LehrerInnen im Bereich der Betreuung hörbeeinträchtigter SchülerInnen sowie in ÖGS angeführt (ebd., S. 54).

Im ersten Staatenbericht Österreichs zur UN-Behindertenrechtskonvention wird des Weiteren deklariert, dass körper- und sinnesbeeinträchtigte SchülerInnen in allen technischen, kaufmännischen und humanberuflichen berufsbildenden mittleren und höheren Schulen integriert werden, sofern die an sie gestellten lehrplanmäßigen Anforderungen unter Anwendung gesetzlich vorgesehener Rücksichtnahmen erfüllt werden können. Als Beispiel wird das Schulzentrum Wien Ungargasse hervorgehoben, welches den größten kaufmännischen Schulstandort besonders für hörbeeinträchtigte SchülerInnen darstellt, und insofern auf deren Bedürfnisse ausgerichtet ist (vgl. BMASK, 2010, S. 36).

Online-Recherchen ergaben neben dem oben genannten Schulversuch im Schulzentrum Ungargasse (Wien) noch zwei weitere nennenswerte Initiativen, darunter der 2012 in Salzburg gestartete, österreichweit erste Schulversuch einer inklusiven Oberstufe am „Oberstufenrealgymnasium Diakonieverein Salzburg“. Dieser ermöglicht inklusive Bildung bis zum 18. Lebensjahr, abseits einer integrativen Berufsausbildung.

Des Weiteren haben SchülerInnen mit Hörbeeinträchtigung die Möglichkeit, in der Anton-Krieger-Gasse im 23. Wiener Gemeindebezirk eine AHS-Oberstufe zu besuchen. Dieser Schulversuch wird in Kooperation mit dem Wiener BIG durchgeführt ¹².

Abschließend fasst ein Zitat von FASCHING & FELKENDORFF (2007, S. 74) den entstandenen Eindruck treffend zusammen: „Insgesamt steht das federführende BMBWK [das damalige „Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur“] einer Umsetzung des Integrationsprinzips auf der gesamten Vollzeitschulischen Sekundarstufe II noch äußerst reserviert gegenüber“.

Anders gestaltet sich die Lage in anderen Industrieländern wie beispielsweise Schweden, Großbritannien, oder den USA, wo eine Vielzahl an Formen und Möglichkeiten schulischer Integration im Bereich der Sekundarstufe II seit langem etabliert sind. In Österreich gründen geglückte Fälle der Durchsetzung von Inklusionsansprüchen zumeist auf der Initiative von Elternverbänden, da dieser Bereich von Seiten der Sonder- und Integrationspädagogik bislang vernachlässigt wurde (vgl. ebd., S. 81).

¹² <http://www.bildungssystem.at/schule-oberstufe/inklusive-bildung/> [2.7.17]

Nach einer Darlegung der Bildungssituation hörbehinderter Menschen auf dem primären und sekundären Bildungssektor rückt der Fokus nun auf jenen tertiären Sektor, welcher im Zentrum der vorliegenden Arbeit und der zugehörigen qualitativen Datenerhebung steht.

4 GEHÖRLOSE UND HOCHGRADIG SCHWERHÖRIGE MENSCHEN IM TERTIÄREN BILDUNGSBEREICH ÖSTERREICHS

Dieses Kapitel soll den Ist-Zustand des österreichischen tertiären Bildungsbereiches für gehörlose und hochgradig schwerhörige Menschen darlegen, wie er derzeit wissenschaftlich erfasst ist. Schon am Umfang der Darlegung der derzeitigen Situation in Österreich anhand aktueller Literatur wird deutlich, dass diesbezüglich im Vergleich zu den vorangegangenen Bildungsbereichen noch weniger wissenschaftliche Publikationen und Informationen vorliegen, wie auch bereits eingangs in Kapitel 1.2 angesprochen wurde. Die Studie von KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) beschränkte sich in Hinsicht auf den tertiären Bildungsbereich allein auf die Universität Wien, und zeigte deutlich die Notwendigkeit des Einsatzes von ÖGS als Bildungssprache auf, um einen barrierefreien Zugang zu Information und Wissen für hörbeeinträchtigte Studierende zu gewährleisten.

Wie bereits in Kapitel 3 dargelegt wurde, bietet das Bildungssystem für Menschen mit Hörbehinderungen nicht die wünschenswertesten Bedingungen zur Ebnung eines erfolgreichen Bildungsweges, weshalb hörbehinderte SchulabgängerInnen nicht das gleiche Lernniveau, sowie vergleichbare Sprachkompetenzen vorweisen können wie ihre normalhörigen MitschülerInnen. Nur wenige Personen der betreffenden Zielgruppe wählen ein Studium, bzw. gelangen überhaupt bis zur tertiären Bildung.

BREITER (2005) konstatiert zudem, dass besonders gehörlose Menschen aufgrund des erschwerten Zugangs zu höherer Bildung bislang vorwiegend in klassischen, handwerklichen Berufen wie beispielsweise Schneidereibetrieben, im Büro- oder Reinigungsbereich Fuß fassten. Zusätzlich anzumerken ist, dass die Berufsausübung bei einer Vielzahl der Personen nicht dem eigentlichen Qualifikationsniveau entspricht (vgl. ebd., S. 124 & 140).

Das folgende Unterkapitel widmet sich nun einer Darlegung statistischer Zahlen hinsichtlich Studierender mit Hörbehinderungen.

4.1 Statistische Angaben

Eine realistische Angabe der Zahl jener Personen mit Hörbehinderung, welche schließlich ein Studium wagen, gestaltet sich schwierig und ist auf Hochrechnungen gestützt, da Studierende nicht dazu verpflichtet sind, ihre Beeinträchtigung (welcher Art sie auch immer sein mag) im Zuge der Studienzulassung oder später im Lauf des Studiums anzugeben (vgl. KRAUSNEKER

& SCHALBER, 2007, S. 326). Von einer Dunkelziffer kann also durchwegs ausgegangen werden.

Die Zahl gehörloser Studierender liegt in Österreich auf Basis von Hochrechnungen derzeit bei etwa 30, wie letztgültige Erhebungen von ZAUSSINGER et.al (2012, S. 14) zeigen. Dies entspräche etwa 0,1% unter allen Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen, bzw. 0,01% aller Studierenden. Die für die vorliegende Arbeit zudem relevante Gruppe der hochgradig schwerhörigen Studierenden ist in keiner Publikation explizit erfasst, es finden sich allein allgemeine Zahlen hinsichtlich Studierender mit Hörbeeinträchtigungen sämtlicher Grade, darunter auch jene für die vorliegende Arbeit unerheblichen Formen der geringgradigen und mittelgradigen Schwerhörigkeit. Auch hier geben ZAUSSINGER et.al Auskunft, und sprechen von 4% aller Studierenden mit studienerschwerenden Beeinträchtigungen (bzw. 0,5% der Studierendengesamtzahl) – in anschaulicher Darstellung also von 1500 Studierenden.

HARTL & UNGER (2014) führen hinsichtlich der Gruppe gehörloser Studierender aus, dass im Jahr 2014 beinahe die Hälfte, nämlich 14 Personen, in Wien studierten (vgl. ebd., S. 25). Über eine Verteilung der Studierenden in den übrigen Bundesländern liegen keine Informationen vor (bzw. wäre dies in manchen Bundesländern aufgrund der geringen Zahl der betreffenden Studierenden auch aus Anonymitätsgründen vermutlich unzulässig [Anm. BA]).

Über einen im deutschsprachigen Raum generell vorherrschenden Mangel an gehörlosen AkademikerInnen berichtet bereits SCHULTE (1991, S. 178f) vor beinahe drei Jahrzehnten, und auch PIEL (1984, S. 78) führt aus, dass besonders die fehlende Möglichkeit zum Erwerb von studienrelevanten formalen Voraussetzungen den Weg der akademischen Ausbildung für gehörlose Menschen behindere. Galten etwaige Zulassungsvoraussetzungen zum Studium früher als Barriere, so ist gehörlosen Menschen eine Hochschulbildung heute zumindest formal zugänglich.

Als Ursache dafür, dass Menschen der betreffenden Zielgruppe nach wie vor kaum den akademischen Ausbildungsweg gehen, wird heutzutage unter anderem besonders eine unzulängliche Gestaltung der Bildung auf dem primären und sekundären Bildungssektor gesehen.

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) fassen diesbezüglich anhand von Studien der vergangenen zwei Jahrzehnte zusammen, dass die Rahmenbedingungen für gehörlose Menschen im österreichischen Pflichtschulbereich aufgrund der immer noch vorherrschenden Orientierung an Lautsprache als Unterrichtssprache alles andere als adäquat sind, da ein Zugang zu

Informationen und Wissen für gehörlose und hochgradig schwerhörige Menschen über Laut- und Schriftsprache schwierig, und nur eingeschränkt möglich ist (vgl. ebd., S. 320).

Das folgende Unterkapitel ist nun einer Übersicht über die gesetzlichen Verankerungen der Rechte von Studierenden mit Behinderungen gewidmet.

4.2 Gesetzliche Bestimmungen des (barrierefreien) Zugangs zum Hochschulstudium für Menschen mit Behinderungen

Grundsätzlich kommen je nach Hochschultyp unterschiedliche Gesetzestexte zur Anwendung. Am umfangreichsten werden die Rechte von Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen im **Universitätsgesetz 2002**¹³ deklariert, welchem sämtliche öffentliche Universitäten unterliegen.

Schon in den leitenden Grundsätzen, § 2, Z 11 wird die „besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von behinderten Menschen“ angesprochen.

Im dritten Abschnitt, welcher unter anderem die Rechte und Pflichten der Studierenden in den Fokus rückt, wird Studierenden unter § 59 Abs. 1, Z 12 das Recht „auf eine abweichende Prüfungsmethode [zugesprochen], wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden“.

Unter dem Punkt „Begriffsbestimmungen“, § 71b, Abs. 5 wird der Terminus „nichttraditionelle Studienwerberinnen und -werber“ genannt, welcher unter anderem für StudienwerberInnen mit Behinderung zum Tragen kommt. In § 71c, Abs. 6, betreffend das Aufnahme- oder Auswahlverfahren für Studien, wird in Z 2 die Vorgabe der „Sicherung der Zugänglichkeit für nichttraditionelle Studienwerberinnen und -werber“ deklariert.

Hinsichtlich des Erlasses des Studienbeitrages erläutert § 92 Abs. 1, Z 6, dass dieser insbesondere für Studierende wirksam wird, „die die Voraussetzungen gemäß § 91 Abs. 1 erfüllen, auch bei Überschreitung des in Abs. 1 festgelegten Zeitraumes, wenn eine Behinderung nach bundesgesetzlichen Vorschriften mit mindestens 50 % festgestellt ist“.

In Bezug auf die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit soll an dieser Stelle angemerkt sein, dass eine Behinderung von mindestens 50% nicht notgedrungen auf diese zutrifft. Der Grad der

¹³ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>
[4.7.17]

Behinderung (GdB) wird mithilfe der Feldmann-Tabelle aus den prozentualen Hörverlusten beider Ohren errechnet (vgl. LEONHARDT, 2010, S. 24). Ein Grad der Behinderung von über 50% trifft, je nach prozentualem Hörverlust beider Ohren, frühestens im Fall von hochgradiger Schwerhörigkeit zu, sicher jedoch erst ab einer Einstufung von „an Taubheit grenzender Schwerhörigkeit“ auf zumindest einem Ohr.

Im Bereich der **Fachhochschulen** kommt das „Bundesgesetz über Fachhochschul-Studiengänge“ (Fachhochschul-Studiengesetz – FHStG), BGBl. Nr. 340/1993¹⁴ zum Tragen. Dieses erwähnt die Rechte Studierender mit Behinderungen in minimalem Ausmaß. Allein § 13 über die allgemeinen Prüfungsmodalitäten deklariert in Abs. 2: „Studierende haben das Recht auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn eine Behinderung nachgewiesen wird, die die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden.“

Pädagogische Hochschulen unterliegen dem „Bundesgesetz über die Organisation der Pädagogischen Hochschulen und ihre Studien“ (Hochschulgesetz 2005 - HG), BGBl. I Nr. 30/2006¹⁵. Dieses deklariert die Rechte von Studierenden mit Behinderungen in beinahe ebenso umfassender Weise wie das Universitätsgesetz. In den leitenden Grundsätzen wird unter § 9 Abs. 6, Z 14 „die besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von Menschen mit Behinderungen im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes“ gefordert. Im zweiten Abschnitt widmet sich § 38 Abs. (3a) den Zielsetzungen von Artikel 24 der UN-Konvention: „Die Curricula der Bachelor- und Masterstudien haben die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten und Inklusive Pädagogik in einem angemessenen Ausmaß zu berücksichtigen“.

Auch wird in § 42 Abs. 1b festgehalten: „Für Studierende mit einer Behinderung im Sinne des § 3 des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes, BGBl. I Nr. 82/2005, sind die Anforderungen der Curricula – allenfalls unter Bedachtnahme auf gemäß § 63 Abs. 1 Z 7 beantragte abweichende Prüfungsmethoden – zu modifizieren (individuelles Curriculum), wobei das Ausbildungsziel des gewählten Studiums erreichbar sein muss“.

Hinsichtlich des Abschnittes über Zulassungsvoraussetzungen (§ 51) lohnt es sich, besonders im Hinblick auf gehörlose und hochgradig schwerhörige Studierende einen kurzen Blick in die Vergangenheit zu werfen, denn bis noch vor weniger als fünf Jahren, genauer bis zum

¹⁴ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009895> [4.7.17]

¹⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20004626> [4.7.17]

1.10.2013, durften aufgrund §51 (1) des Hochschulgesetzes von 2005 keine Personen an Pädagogischen Hochschulen (als ordentliche Studierende) zugelassen werden, welche die körperlichen Eignungstests nicht erfüllten, darunter auch die geforderte „erforderliche Sprech- und Stimmleistung“ (§3 HZV), welche naturgemäß von Personen mit starken Hörbeeinträchtigungen bzw. Gehörlosigkeit nicht erbracht werden können. Jedoch zeigten Behindertengleichstellungsgesetz und Behindertenrechtskonvention offensichtlich ihre Wirkung, denn mit Beginn des Wintersemesters 2013, mit dem Inkrafttreten der im Zuge des BGBl. I Nr. 124/2013 kundgemachten Novelle des Hochschulgesetzes, änderten sich die Rahmenbedingungen für Studienanwärter mit Behinderungen, welche nun in § 51, Abs. 2c vorzufinden sind: „[...] Die Anforderungen an die Eignung sind in Orientierung an dem Kompetenzkatalog gemäß § 42 Abs. 1a so zu konkretisieren, dass hinsichtlich der Auswahl der Studierenden den Zielstellungen des Lehrberufs zu Diversität und Inklusion Rechnung getragen wird. Es ist vom Nachweis jener Eignungskriterien Abstand zu nehmen, die bei Erfüllung der wesentlichen Anforderungen für den angestrebten Beruf aufgrund einer anderen Erstsprache als Deutsch oder einer Behinderung im Sinne des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes nicht erfüllt werden können. Bei Bedarf sind sowohl im Rahmen des Eignungsfeststellungsverfahrens als auch im Verlauf des Studiums geeignete Ausgleichsmaßnahmen (zB im Sinne des § 63 Abs. 1 Z 7) vorzusehen.“

Dies erweist sich zudem für die pädagogische Praxis im Gehörlosenbildungswesen als äußerst zuträglich, da besonders zur Umsetzung des oben beschriebenen bilingualen Unterrichtsansatzes gehörlose, gebärdensprachkompetente Lehrkräfte dringend in größerer Anzahl benötigt werden.

Unter dem oben genannten § 63 Abs. 1, Z 7 wird Studierenden das Recht zugesprochen, „eine abweichende Prüfungsmethode zu beantragen, wenn eine länger andauernde Behinderung vorliegt, die die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden“.

Wie auch im Universitätsgesetz haben Studierende mit Behinderungen das Recht auf Erlass und Rückerstattung von Studienbeiträgen, wenn sie, wie § 71 Abs. 1, Z 4 verdeutlicht, „die Voraussetzungen gemäß § 69 Abs. 1 erfüllen, auch bei Überschreitung des in Abs. 1 festgelegten Zeitraums [bezieht sich auf die vorgesehene Studienzeit und zwei anschließende Toleranzsemester], wenn eine Behinderung nach bundesgesetzlichen Vorschriften mit mindestens 50% festgestellt ist“.

Für **Privatuniversitäten** gilt das „Bundesgesetz über Privatuniversitäten (Privatuniversitätengesetz – PUG), BGBl. I Nr. 74/2011, in welchem sich keine Bestimmungen betreffend Menschen mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen finden.

Hinsichtlich der Situation gehörloser und hörbehinderter Studierender machen KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) deutlich, dass von Seiten der Universitäten Serviceleistungen in Österreichischer Gebärdensprache für ein annähernd barrierefreies Studium gehörloser Studierender erforderlich sind (vgl. ebd., S. 325).

Auch HARTL & UNGER (2014, S. 25) greifen dieses Faktum auf und fordern besondere Unterstützung in der Kommunikation und Rezeption der deutschen (Laut-) Sprache, da dieser, besonders in deren schriftlicher Form, eine zentrale Rolle bei der Informationsvermittlung an tertiären Bildungseinrichtungen zukommt. Dies sei essentiell, um eine aktive (und passive) Partizipation zu gewährleisten.

Etwas pessimistischer schildert LINGER (2000, S. 59), dass für Menschen mit Hörbehinderungen trotz deren angemessener intellektueller Fähigkeiten und Bildungsgrundlage jedoch aufgrund materieller und personeller Ressourcen kein barrierefreier Zugang zum Hochschulstudium gegeben ist.

Diesen materiellen und personellen Ressourcen widmet sich nun das darauffolgende Kapitel anhand einer Darstellung der derzeit vorhandenen und teils praktizierten Unterstützungsmöglichkeiten und -leistungen durch die tertiären Bildungseinrichtungen.

4.3 Studienunterstützungen für Studierende mit Hörbehinderungen

Dieses Kapitel dient einer Aufarbeitung sämtlicher nach Angaben der Literatur in Österreich vorzufindender Unterstützungsleistungen für gehörlose und schwerwiegend hörbeeinträchtigte Studierende.

Ganz allgemein geht aus der Literatur hervor, dass die Organisation der Unterstützungsleistungen oftmals von den betreffenden Studierenden selbst übernommen werden muss, was als zusätzliche Belastung zum Studium erlebt wird (vgl. z.B. HOLLENWEGER et.al, 2005, S. 133).

Neben den alltäglichen studiumsbezogenen Herausforderungen, mit welchen sich besonders StudienanfängerInnen ohnehin auseinandersetzen müssen (unter anderem der Organisation der Lehrveranstaltungen, dem Lernen für Prüfungen, der Aneignung wissenschaftlicher Sprache und fachlicher Kompetenzen, etc.) muss also auch noch der durch die Hörbeeinträchtigung entstehende Mehraufwand der Informationsbeschaffung bewältigt werden. Hierzu zählen nach KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) besonders folgende Tätigkeitsbereiche: Die Organisation von (mündlich weitergegebenen) Informationen, die Organisation von DolmetscherInnen sowie von Notizen von Mitstudierenden, die Verwaltung der Finanzierung von Dolmetschungen, das Nachlesen und Nachlernen versäumter Inhalte aus nicht gedolmetschten Lehrveranstaltungen, das Lernen von Fachbegriffen sowie das Erarbeiten von Fachgebärden mit DolmetscherInnen, sowie allgemein das Bewältigen von Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache.

Erschwerend hinzu kommt im Falle absoluter Gehörlosigkeit die fehlende Möglichkeit der Kompensation anhand des Austausches mit KommilitonInnen.

Festzustellen ist folglich eine deutliche Benachteiligung aufgrund des Mehraufwandes, welcher zur Bewältigung des Studiums von Nöten ist (vgl. ebd., S. 376).

WROBLEWSKI et.al (2007) ergänzen diese Ausführungen um das Problem der Kosten für GebärdensprachdolmetscherInnen bzw. Mitschreibkräfte. Ihren Angaben zufolge reichen durch Förderungen verfügbare finanzielle Mittel oft nicht aus, um alle dem Studienplan entsprechenden Lehrveranstaltungen abzudecken, was Studienverzögerungen, sowie „unfreiwillige Einschränkung der Studienaktivität“ (ebd., S. 91) nach sich zieht. Da Beihilfen an einen gewissen Studienerfolg gebunden sind, haben Verzögerungen im Studium schließlich auch noch eine Erschwernis der Anforderungserfüllung für diese Beihilfen zur Folge.

Die AutorInnen führen an, dass gehörlose Studierende für Dolmetschkosten einen

Pauschalbetrag vom Bundessozialamt ausgezahlt bekommen, welcher von den Studierenden selbst administriert und abgerechnet werden muss (vgl. ebd.).

Auch die Anwesenheit einer dolmetschenden bzw. mitschreibenden Person in den gewählten Lehrveranstaltungen muss in der Regel von den Studierenden eigenständig organisiert werden, was, wie auch KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) betonen, mit einem beträchtlichen Aufwand verbunden ist, der auch zusätzliche Koordinationszeiten von den Studierenden abverlangt. Hinzu kommt, dass die Verfügbarkeit der beschriebenen unterstützungsgebenden Personen geklärt werden muss und diese nicht immer gegeben ist, wenn sie benötigt wird (vgl. WROBLEWSKI et. al, 2007, S. 92).

Im Falle hochgradig schwerhöriger Studierender konnten WROBLEWSKI et al. ebenso einen organisatorischen Mehraufwand feststellen, da der Einbau von Induktionsschleifen ihren Angaben nach erst auf studentische Initiative hin vollzogen wurde, und diese zu Beginn zudem für die Wartung der Anlagen verantwortlich waren. Die durch den Einbau entstandenen Kosten wurden jedoch von der betreffenden Hochschule übernommen (vgl. ebd., 2007, S. 106).

Schließlich bringt die Studierenden-Sozialerhebung von WROBLEWSKI et.al (2007) das Anliegen hörbeeinträchtigter und gehörloser Menschen zum Ausdruck, Mitschreibkräfte und DolmetscherInnen durchwegs zur Verfügung gestellt zu bekommen.

Idealerweise sollten DolmetscherInnen an der Universität selbst angestellt sein, um das Problem der Verfügbarkeit zu beheben, während auch Mitschreibkräfte über eine zentrale, außeruniversitäre Stelle koordiniert werden sollten, um die Möglichkeit dieser Unterstützungsform auch beispielsweise bei der Teilnahme an Lehrveranstaltungen an anderen Bildungseinrichtungen als der eigenen Stammuniversität zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 187).

In weiterer Folge werden die in Österreich nach Angaben der Literatur (z.B. KRAUSNEKER & SCHALBER (2007); WROBLEWSKI et.al (2007)) derzeit praktizierten Unterstützungs- und Kompensationsleistungen aufgelistet und im Hinblick auf ihre praktische Ausführung eingehender behandelt.

Hierbei kann nach WERTH (1991) allgemein zwischen personellen Hilfeleistungen (DolmetscherInnen, TutorInnen und Mitschreibkräfte), materiellen (Mitschriften, Skripten, Kopien relevanter Unterlagen, etc.) und technischen Hilfen (bildgebende Geräte wie Projektoren oder Beamer, Induktionsanlagen im Fall von Resthörigkeit, etc.) unterschieden werden (vgl. ebd., S. 367). Ergänzt wird diese Einteilung durch die Idee professioneller Beratungseinrichtungen von KRAUSNEKER & SCHALBER (vgl. 2007, S. 395).

4.3.1 Mitschreibkräfte & TutorInnen

HASTINGS et. al (1998) betonen die Wichtigkeit von Mitschreibeunterstützung für Gehörlose und hochgradig schwerhörige Studierende.

Im Fall der Abwesenheit einer dolmetschenden Person orientieren sich die betreffenden Studierenden besonders an visuellen Aspekten der SprecherInnen wie beispielsweise dem Mundbild (Lippenlesen) oder Gesten, wodurch ein zeitgleiches Notieren verstandener wichtiger Inhalte nur erschwert bis kaum möglich ist. Jedoch selbst bei Anwesenheit einer dolmetschenden Person verliert diese Form der Unterstützung nicht an Wichtigkeit, da sie die Weitergabe von Information über einen zusätzlichen Kanal garantiert.

Um eine passgenaue, den jeweiligen Bedürfnissen der gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Person entsprechende Unterstützung durch Mitschreibassistenzen zu gewährleisten und die Qualität der Mitschriften kontinuierlich zu steigern, soll ein regelmäßiger Austausch zwischen beiden Parteien stattfinden, sowie ein konstruktives Feedback vonseiten der gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Studierenden an die Mitschreibkräfte erfolgen (vgl. ebd., S. 1f).

Zudem wird darauf hingewiesen, dass das Beisein einer Mitschreibkraft die eigenständige, konzentrierte Mitarbeit der studierenden Personen in einer Lehrveranstaltung nicht obsolet macht (vgl. ebd., S. 6f).

Die Tätigkeit der Mitschreibkräfte wird in der Regel ähnlich den tutorischen Tätigkeiten finanziell abgegolten, wobei die Finanzgeber hierfür institutionsabhängig sind.

HASTINGS et.al (1998) heben hervor, dass mitschreibende Personen vor Beginn ihrer Tätigkeit Kurse durchlaufen sollten, um qualifizierte Unterstützung leisten zu können. Zudem wäre es von Vorteil, wenn jene Studierende in einer Lehrveranstaltung als Mitschreibkräfte fungieren, welche diese bereits selbst absolviert haben. Abzuraten sei von Konstellationen, in welchen Mitschreibkräfte die Lehrveranstaltung zugleich selbst als Studierende besuchen, da der Fokus in diesem Fall von den individuellen Bedürfnissen der gehörlosen Person auf die eigenen Vorlieben und Praktiken des Mitschreibens rücken könnte, und eine adäquate Hilfeleistung damit verlorengeht (vgl. ebd. S. 7).

HILLERT (2004a) ergänzt diese Ausführungen und stellt fest, dass für eine optimale Zusammenarbeit zwischen beiden Parteien vonseiten der mitschreibenden Person (HILLERT bezeichnet diese als „TutorInnen“) zudem folgende Kompetenzen wünschenswert wären: „Gebärdensprachkompetenz, fachliche Kompetenzen (im jeweiligen Studienfach), Kenntnisse über die Gehörlosenkultur, Wissen über die speziellen Schwierigkeiten

gehörloser Studierender und deren Art zu fragen bzw. zu lernen, pädagogische Kompetenzen (gut erklären können), metasprachliches Wissen bezüglich der deutschen Sprache und gute schriftsprachliche Kompetenzen, umfangreiche Kenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten, Kenntnisse über hochschulische Abläufe auf Grund eigener Studienerfahrungen, Kenntnisse über das Verfassen guter Mitschriften (inhaltlich korrekt, vollständig, übersichtlich, klar strukturiert, deutliche Kennzeichnung der Äußerungen der DozentInnen und der Studierenden)“ (ebd., S. 72).

4.3.2 DolmetscherInnen

Der Arbeit von DolmetscherInnen kommt wohl die größte Bedeutung zu, wenn es um das Bereitstellen annähernd barrierefreier Kommunikationsmöglichkeiten für gehörlose Menschen geht. Sie ermöglichen Kommunikationssituationen zwischen gehörlosen und hörenden Personen durch das Übersetzen der Gebärdensprache in Lautsprache und umgekehrt. Auch wenn DolmetscherInnen gehörlose Menschen in nahezu allen Lebensbereichen unterstützen, beispielsweise auf Ämtern oder im Gesundheitswesen, so wird deren Arbeit in diesem Kapitel der vorliegenden Arbeit besonders im Hinblick auf das universitäre Setting beleuchtet.

Schon BERG (1998) hält fest, dass der Einsatz qualifizierter DolmetscherInnen an Hochschulen eine Selbstverständlichkeit sein sollte, um gehörlosen Menschen eine aktive Teilnahme an Lehrveranstaltungen zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 102).

Im hochschulischen Setting werden GebärdensprachdolmetscherInnen nach HILLERT (2003b) vorrangig in Lehrveranstaltungen für die Übersetzung gesprochener Vorträge benötigt. Hierbei kommt ihnen besondere Bedeutung zu, Gehörlosen eine gleichberechtigte Teilhabe an der Lehrveranstaltung zu ermöglichen, indem sie einerseits das Gesprochene aller TeilnehmerInnen (Zwischenbemerkungen im Raum kommt dabei ebenso viel Wichtigkeit zu wie den Äußerungen der Lehrperson) dolmetschen (vgl. ebd., S. 187), und andererseits auch Umweltgeräusche in die Dolmetschung integrieren, wenn diese als relevant für die Ausprägung der jeweiligen aktuellen Situation erachtet werden können (vgl. HILLERT et.al, 1997, S. 412).

Abgesehen von Lehrveranstaltungen unterstützen DolmetscherInnen auch in mündlichen Prüfungssituationen, in Sprechstunden mit Lehrenden, in Gesprächen mit Beratungseinrichtungen, universitären Veranstaltungen zu Semesterbeginn, sowie in

informellen Gesprächen im universitären Alltag mit Mitstudierenden (vgl. HILLERT, 2003b, S. 186).

Im universitären Bereich sind DolmetscherInnen besonders mit der Herausforderung der Fachsprache konfrontiert. Im Zuge von Lehrveranstaltungen kommt eine Vielzahl fachspezifischer Begriffe und Fremdwörter zum Einsatz, die von den dolmetschenden Personen in Gebärdensprache übersetzt werden müssen, für die aber oftmals (noch) keine gebärdensprachliche Entsprechung existiert.

Dies wird in der Literatur damit begründet, dass Gebärdensprache in den Bildungssettings für gehörlose Menschen jahrzehntelang verboten war und diesen rein lautsprachliche Bildung zuteilwurde, wodurch sich im Rahmen dieser natürlichen Sprache keine Wissenschaftssprache entwickeln konnte (vgl. HILLERT, 1997, S. 414).

DolmetscherInnen machen sich infolge drei unterschiedliche Arten zunutze, mit Fachvokabular umzugehen. Zum einen kann der neue Begriff mithilfe des Fingeralphabets buchstabiert werden. Diese Variante wird als die simpelste betrachtet, welche den Begriff zudem in seiner ursprünglichen Form behält. Zum anderen werden diese Fachtermini umschrieben, oder durch deutsche Synonyme ersetzt, was aber mit einer Vereinfachung der wissenschaftlichen Sprache einhergeht, und den Gehörlosen zudem das Kennenlernen der essentiellen Fachbegriffe verwehrt, die mitunter in ihrem Studienfach, in zugehöriger Literatur, sowie bei Prüfungen eine wesentliche Rolle spielen (vgl. HILLERT, 2003b, S. 188). Aus dieser Tatsache resultiert für DolmetscherInnen auch die Anforderung, sich für zu dolmetschende Lehrveranstaltungen im Vorfeld vorzubereiten, wofür HILLERT (1997) besonders die „inhaltliche Aufbereitung, die Klärung von Fach- und Fremdwörtern sowie die Aneignung von Fachgebärden aus Fachgebärdenlexika“ als unerlässlich erachtet (ebd., S. 413).

Der ÖGLB weist allerdings auf einen Mangel an DolmetscherInnen hin, sowie auf die Tatsache, dass Übersetzungen in spezialisierten Bereichen oftmals von mangelnder Qualität sind (vgl. 2011, S. 2).

Unter anderem aufgrund von Schwierigkeiten der DolmetscherInnen beim Übersetzen universitärer Inhalte wird diese indirekte Art der Kommunikation vonseiten der gehörlosen Studierenden oftmals nicht als gänzlich zufriedenstellend erlebt. „Die Gehörlosen fühlen sich nicht vollständig ins Geschehen eingebunden, sondern erleben sich häufig mehr wie passive Zuschauer. Außerdem wird das Phänomen festgestellt, dass trotz einer Verdolmetschung teilweise kein Verständnis der Inhalte erfolgen kann“ (HILLERT, 2003b, S. 198).

Zudem kommt es aufgrund der Übersetzungsbedingten zeitlichen Versetzung zwischen

Gesagtem und dem Verstehen der gehörlosen Person ebenso zu Schwierigkeiten, wenn diese sich aktiv in die Lehrveranstaltung und darin stattfindende Diskurse einbringen möchte (vgl. ebd., S. 191).

Es zeigt sich folglich, dass selbst jene Unterstützungsmaßnahme, welche gehörlosen Menschen die weitgehendst mögliche Barrierefreiheit bringen soll, mit Problemen behaftet ist, die es zu bewältigen gilt. Auch durch diese Maßnahme ist nicht von vorneherein eine Verbesserung der Studiensituation für die Zielgruppe garantiert.

4.3.3 Anpassung von Prüfungsmodalitäten

Im Universitätsgesetz 2002, § 59 Abs. 1 wird festgehalten, dass den Studierenden „nach Maßgabe der gesetzlichen Bestimmungen Lernfreiheit zu[steht]“.

Besonders in Zeile 12 selbigen Absatzes wird das Recht „auf eine abweichende Prüfungsmethode, wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden“, dargelegt.¹⁶

WROBLEWSKI et.al (2007) führen an, dass schriftliche Prüfungen für gehörlose Studierende aufgrund der grammatikalischen Unterschiede zwischen Gebärdensprache und Lautsprache oft schwierig sind, weshalb es vonseiten der Studierenden vorgezogen wird, mündliche Prüfungen im Beisein einer ÖGS-dolmetschenden Person abzulegen (vgl. ebd., S. 82).

In der Studie von KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) wird allerdings aufgezeigt, dass die Wahl der Prüfungsmodalität zwar im Rahmen der Möglichkeiten durchgesetzt, jedoch rechtlich nicht erzwungen werden kann. Lehrende seien ihren Ergebnissen zufolge zwar kulant bei der Anpassung der Modalitäten, solange sich die Änderung von mündlich auf schriftlich vollziehen soll. Anfragen, um schriftliche Prüfungen stattdessen mündlich im Beisein eines oder einer DolmetscherIn abzulegen, werden oftmals abgelehnt. Dies wird mit der Tatsache argumentiert, dass die Mehrheit der Lernunterlagen in schriftlicher Form zur Verfügung gestellt wird, weshalb man auch von Gehörlosen eine schriftliche Form der Wissensabfrage verlangt. Die Wahl der Prüfungsmodalität ist also einer gewissen Willkür unterworfen, die sich aus der Einstellung der jeweiligen Lehrenden ergibt.

¹⁶ <https://www.ris.bka.gv.at/Dokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Dokumentnummer=NOR40078060>
[20.8.19]

Die AutorInnen heben infolge die Problematik hervor, dass schriftlich abgelegte Prüfungen aufgrund der Unsicherheit in der deutschen Schriftsprache, die gehörlose Menschen naturgemäß oftmals aufweisen, schlechter bewertet werden, da ungrammatische Sätze möglicherweise als falsche sachliche Inhalte interpretiert werden. Sie fassen zusammen: „Fachliche Wissensabprüfung sollte jedoch für Gehörlose nicht auch noch eine Deutschprüfung darstellen. [...] Es ist nicht das Ziel, gehörlosen Studierenden Sonderrechte und Sonderbehandlung einzuräumen, sondern es geht um Chancengleichheit im Bildungssystem und um einen Ausgleich der Bildungsbedingungen.“ (ebd., S. 374f). Es zeigt sich demnach, dass bedürfnisadäquate Prüfungsbedingungen zwar gesetzlich festgehalten sind, in der Praxis jedoch nur mehr oder weniger konsequent umgesetzt werden.

4.3.4 Professionelle Beratungseinrichtungen

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007) evaluieren in ihrer Studie unter anderem die Formen von Beratung, welche Studierenden mit Hörbehinderungen an der Universität Wien zur Verfügung stehen. Sie halten fest, dass keine Serviceeinrichtung zum Zeitpunkt der Durchführung ihrer Erhebungen Beratung in ÖGS anbot. Ausnahme sei allein die fakultätenübergreifende Maßnahme „diversity management“ gewesen, welche auf Webseiten der Universität ÖGS-Videoeinblendungen für gehörlose Studierende etablierte (vgl. ebd., S. 382).

Als besonders problematisch stellen die Autorinnen die nicht-barrierefreie Situation an den Universitätsbibliotheken dar, da Gehörlose aufgrund der sprachlichen Barrieren in den Lehrveranstaltungen beim Ausgleich von Verständnisdefiziten oftmals auf Literatur zurückgreifen müssen (vgl. ebd., S. 386).

Eine wesentliche Rolle in der Beratung gehörloser Studierender nehmen die Behindertenbeauftragten ein, an die sich nach Angaben der Autorinnen mehr als die Hälfte der betreffenden Studierenden im Lauf des Studiums wenden.

Im Falle der Universität Wien obliegt es auch dem Behindertenbeauftragten, Informationsmaterial in Form von Broschüren bereitzustellen, welche sämtliche Informationen über Möglichkeiten und Rechte von Studierenden mit Behinderungen zusammenfassen (vgl. ebd., S. 383).

Behindertenbeauftragte stehen mittlerweile an einer Vielzahl tertiärer Bildungseinrichtungen in Österreich zur Verfügung, um Menschen mit Behinderungen, chronischen oder psychischen Erkrankungen im Laufe ihres Studiums zu unterstützen. Zu ihren

Tätigkeitsfeldern gehören nach Angaben auf der Website des Vereins „Uniability“ unter anderem die Beratung zu studiumsbezogenen Themen wie finanziellen Fördermöglichkeiten, rechtlichen Rahmenbedingungen oder Informationen zum Grad der Barrierefreiheit an ihrer Universität. Um die Gleichstellung dieser Menschen hinsichtlich der Arbeits-, Lern-, und Prüfungsbedingungen zu ermöglichen, arbeiten Behindertenbeauftragte eng mit Lehrenden, Instituten und anderen Organisationseinheiten zusammen, und organisieren Unterstützung durch Adaptierungen von Unterrichtsmaterialien oder Prüfungsmodalitäten, sowie sämtliche Assistenzen in Lehrveranstaltungen. Desgleichen zählt es zu ihren Aufgaben, die Verantwortungsträger über bauliche Maßnahmen oder über Online-Angebote der Hochschulen hinsichtlich der Gewährleistung höchster Barrierefreiheit zu beraten, und das gesamtgesellschaftliche Ziel der Inklusion mittels Öffentlichkeitsarbeit klar zu vertreten (vgl. Verein Uniability [online]¹⁷).

Die Entwicklung der Behindertenbeauftragtenstellen an den Universitäten Anfang der 90er Jahre hatte nur ein halbes Jahrzehnt später die Gründung des Vereins Uniability zur Folge, einer Arbeitsgemeinschaft, welche es sich zum Ziel gesetzt hat, Menschen mit Behinderungen an allen tertiären Bildungseinrichtungen Österreichs zu Chancengleichheit zu verhelfen, sowie deren Interessen in der Öffentlichkeit zu vertreten (vgl. ebd.¹⁸).

¹⁷ <https://www.uniability.org/de/studium/studienbezogene-serviceeinrichtungen/behindertenbeauftragte/> [30.8.19]

¹⁸ <https://www.uniability.org/de/verein/> [30.8.19]

4.3.5 Rechtliche und finanzielle Maßnahmen zum Ausgleich des durch die Sinnesbeeinträchtigung entstehenden Mehraufwandes

Ergänzend zu den in Kapitel 4.2 dargelegten rechtlichen Bedingungen soll in diesem Unterkapitel auf die finanziellen staatlichen Unterstützungsleistungen eingegangen werden. Studierenden mit Behinderungen stehen neben sämtlichen Förderungen wie Studienbeihilfen, Stipendien oder Fahrtkostenzuschüssen, welche alle Studierenden in Anspruch nehmen können, gesonderte Unterstützungsregelungen und -leistungen zur Verfügung.

KRAUSNEKER & SCHALBER (2007, S. 386f) fassen diese zusammen und listen dabei die nachfolgenden Begünstigungen auf (welche durch Internetrecherchen auf Aktualität überprüft und ergänzt wurden).

Wie allen Studierenden mit Behinderungen steht Studierenden der Zielgruppe zum einen der Bezug von Studienbeihilfe offen. Als Voraussetzungen für das Beziehen dieser Beihilfe gelten soziale Bedürftigkeit (abhängig von Einkommen, Familienstand, Familiengröße), ein entsprechender Studienerfolg, Beginn des Studiums vor Vollendung des 30. Lebensjahres ohne Behinderung bzw. des 35. Lebensjahres mit Behinderung und nicht mehr als zwei vorliegende Studienwechsel.

Auf der Website der Studienbeihilfenbehörde¹⁹ wird für Studierende der Zielgruppe der vorliegenden Arbeit eine Verlängerung der Anspruchsdauer je Studienabschnitt um 50% der vorgesehenen Studienzeit deklariert, sowie eine Erhöhung der Beihilfe um 420€ monatlich (bei einer allgemein Höchststudienbeihilfe von 8.580 € jährlich, oder 715 € monatlich).

Zum anderen wird durch den Erlass der Studiengebühren, durch erhöhte Familienbeihilfe, die Möglichkeit des Absetzens außergewöhnlicher, auf der Behinderung gründender finanzieller Belastungen beim Finanzamt, sowie die Ausbildungsbeihilfe des Bundessozialamtes zum Nachteilsausgleich beigetragen. Das Bundessozialamt übernimmt im Falle gehörloser und hochgradig schwerhöriger Menschen Dolmetschkosten für berufliche Zwecke, sowie auch für berufsbezogene Schulungs- und Ausbildungsmaßnahmen, wenn sie zur Erlangung bzw. Sicherung eines Arbeitsplatzes erforderlich sind (vgl. BMASGK, o. D., S. 17f).

Genannte Unterstützungsleistungen werden allerdings erst ab einem durch das Bundessozialamt festgestellten Behinderungsgrad von mindestens 50% zuerkannt, der im Behindertenausweis vermerkt wird.

Völlig gehörlosen Menschen wird in der Regel maximal ein Behinderungsgrad von 70% eingeräumt, wie der „Österreichische Schwerhörigenbund Dachverband“ auf seiner Website

¹⁹ <https://www.stipendium.at/studienfoerderung/studienbeihilfe/behinderung/?L=0> [30.8.19]

deklariert.²⁰

Abgesehen von diesen individuell anzufordernden Unterstützungsleistungen profitieren Studierende mit den betreffenden Graden der Hörbehinderung in Österreich von einem sehr überschaubaren, aber dennoch vorhandenen Angebot an Anlaufstellen, welche sich ausschließlich mit der Situation gehörloser Studierender befassen und maßgeblich zur Verbesserung dieser beitragen. Diese werden im nachfolgenden Kapitel näher beleuchtet.

4.4 Österreichische Initiativen zur Unterstützung von Studierenden mit Hörbehinderungen

Dieses Kapitel ist nun einer Übersicht der Initiativen gewidmet, welche zur Unterstützung von Studierenden mit Hörbeeinträchtigungen bzw. Gehörlosigkeit ins Leben gerufen wurden. Der Fokus liegt dabei auf jenen Beispielen, welche sich hauptsächlich, wenn nicht ausschließlich dieser Studierendengruppe widmen.

4.4.1 VÖGS – Verein österreichischer gehörloser Studierender

Der Verein österreichischer gehörloser Studierender besteht seit dem Jahr 2003 und hat sich zum Ziel gesetzt, Studienbedingungen zu verbessern, die Interessen gehörloser Studierender in der Öffentlichkeit zu vertreten, und zu Chancengleichheit zu verhelfen.

Die Zielgruppe der Vereinstätigkeiten sind Menschen mit Hörbeeinträchtigungen sämtlicher Grade, die vor der Wahl eines Studiums stehen, bereits studieren, oder sich an Weiterbildung interessieren, aber auch hörende, gebärdensprachkompetente Studierende.

Die Aufgaben und Ziele dieser Vereinigung reichen nach Angaben auf der zugehörigen Website von der Weitergabe von Informationen zu Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, Öffentlichkeitsarbeit und Solidaritätsförderung durch Erfahrungsaustausch und Vernetzung mit anderen Vereinen, Organisationen und Institutionen wie beispielsweise GESTU (siehe nachfolgendes Kapitel) bis hin zur Zusammenarbeit mit Behindertenbeauftragten der tertiären Bildungseinrichtungen sowie dem Behindertenreferat der österreichischen Hochschülerschaft.²¹

²⁰ <https://www.oesb-dachverband.at/index.php?id=18> [1.9.19]

²¹ <http://www.voegs.at/voegs/wer-ist-der-voegs/> [20.7.19]

4.4.2 Das Wiener Projekt „GESTU – Gehörlos erfolgreich studieren“

Den ersten österreichischen Ansatz, gehörlosen Menschen ein weitgehend barrierefreies Studium zu ermöglichen, stellt das 2010 in Wien gegründete Projekt GESTU („Gehörlos erfolgreich studieren an der TU Wien“) zur Förderung und Unterstützung gehörloser Studierender dar, welches ursprünglich von der Technischen Universität Wien ins Leben gerufen wurde, und im Zuge dessen in Österreich erstmals eine Grundstruktur geschaffen wurde, um gehörlosen Studierenden einen annähernd barrierefreien und gleichberechtigten Zugang zum Studium zu ermöglichen bzw. zu erleichtern.²²

Jedoch ist diese Unterstützungsmaßnahme nur für Wiener Studierende aller Universitäten, pädagogischen Hochschulen und Fachhochschulen in Österreichs Bundeshauptstadt in Anspruch zu nehmen. In den Bundesländern besteht bislang kein Zugang zu den Unterstützungsleistungen von GESTU.

Das Projekt wird vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF), dem Fonds Soziales Wien (FSW), dem Bundessozialamt (BSB) und der TU – Wien selbst gefördert.²³

Die Servicestelle koordiniert GebärdensprachdolmetscherInnen, TutorInnen und SchriftdolmetscherInnen, um die GESTU-Studierenden bei der Organisation individueller Unterstützungsmaßnahmen zu entlasten. Im Jahr 2014 wurde beinahe die Hälfte aller österreichischen gehörlosen Studierenden, dies waren 14 Personen, durch das Projekt GESTU in Wien betreut (vgl. HARTL & UNGER, 2014, S. 25).

Die pädagogischen Ziele dieses Projektes reichen nach Angaben auf dessen Internetseite²⁴ von der Entwicklung von Fachgebärden über die Sensibilisierung von Universitätsangehörigen bis hin zur Durchführung speziell entwickelter Lehrveranstaltungen. Besonders der Fachgebärdenentwicklung wird große Bedeutung zugeschrieben, da diese den Zugang für gehörlose Studierende und ÖGS-DolmetscherInnen zum Lerninhalt eines jeweiligen Studienfaches optimal ermöglichen soll. Um diese spontan entwickelten Fachgebärden zu kultivieren werden sie gesammelt, und nach einer sprachwissenschaftlichen Analyse schließlich lexikalisiert und online gestellt, wo sie der Gesamtheit der GebärdensprachbenutzerInnen zur Verfügung stehen.

Des Weiteren werden im Zuge des Projektes GESTU technische Ziele verfolgt, welche vorrangig den Einsatz technischer Hilfsmittel zur Erleichterung des Studienalltages gehörloser

²² <http://tsc.tuwien.ac.at/gestu/geschichte/> [13.1.17]

²³ <https://www.aat.tuwien.ac.at/gestu/index.html> [19.7.19]

²⁴ <https://fachgebaerden.tsc.tuwien.ac.at/gebaerden/> [20.7.19]

und schwerhöriger Studierender betreffen. Dazu zählen besonders Spracherkennungstechnologien („Re-Speaking“) zur Erzeugung von Live-Untertiteln, Online-Schriftdolmetschungen, E-Learning, und elektronische Lexika wie die bereits oben genannte Fachgebärdensammlung.²⁵

GESTU stellt den Recherchen zufolge bislang also das einzige institutionalisierte Konzept der Unterstützung hörbeeinträchtigter Studierender in Österreich dar, welches zudem nur in der Bundeshauptstadt zugänglich ist. HARTL & UNGER (2014) halten schließlich fest: „Für eine Verbesserung der Teilhabe von gehörlosen Studierenden in ganz Österreich bräuchte es aber eine Ausweitung des Projekts auf andere Bundesländer und Hochschulstandorte.“ (ebd., S. 26).

Im internationalen Vergleich lässt sich für Österreich ein beträchtlicher Entwicklungsbedarf feststellen, wie die Inhalte des nachfolgenden Kapitels aufzeigen werden.

²⁵ <https://tsc.tuwien.ac.at/gestu/ziele/> [20.7.19]

5 DIE BILDUNGSMÖGLICHKEITEN GEHÖRLOSER UND HOCHGRADIG SCHWERHÖRIGER MENSCHEN IM INTERNATIONALEN VERGLEICH

Ein internationaler Vergleich der in Österreich vorzufindenden Situation lässt erneut Handlungsbedarf deutlich werden. Wie im Folgenden dargelegt wird, existieren in anderen Nationen bereits sehr wohl Systeme, welche gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Menschen einen annähernd barrierefreien Bildungsweg bis einschließlich dem tertiären Bildungsbereich ermöglichen.

5.1 USA: Die Gallaudet-University in der Vorreiterrolle

Die wohl bekannteste Initiative hinsichtlich eines barrierefreien Zugangs zum tertiären Bildungssektor stellt die Gallaudet University in Washington D.C. (USA) dar. Als erste Universität für gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende ist sie bislang die einzige, welche ihre Leistungen ganz und gar auf die Bedürfnisse dieser Studierenden abgestimmt hat. Sie geht auf Amos Kendall zurück, welcher 1857 eine Schule und Unterkunft für gehörlose und blinde SchülerInnen etablieren wollte. Er veranlasste die Errichtung der „Columbia Institution for the Instruction of the Deaf and Dumb and Blind“, welche folglich von Edward Miner Gallaudet (Sohn des Thomas Hopkins Gallaudet, welcher als Gründer der ersten Gehörlosenschule in den Vereinigten Staaten in die Geschichte einging) geleitet wurde. Ab dem Jahr 1864 durften nach Zustimmung von Präsident Abraham Lincoln Abschlüsse in Form von „college degrees“ vergeben werden, was im Jahr 1894 eine Umbenennung der Bildungseinrichtung in Gallaudet College mit sich brachte (vgl. MCPHERSON, 2008, S. 37f). 1986, beinahe 100 Jahre später, kam es schließlich zur Verleihung des Universitätsstatus. (vgl. ARMSTRONG, 2014, S. 176).

In ihren Mission Statements präsentiert sich diese private, tertiäre Bildungseinrichtung als bilinguale, multikulturelle Institution, welche eine intellektuelle und professionelle Förderung gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen durch die Anwendung von American Sign Language und Englisch gewährleistet, was ein gänzlich barrierefreies Studium ermöglicht. Ein klarer Fokus wird auf die Stärkung der Gemeinschaft aufgrund der Diversität der Mitglieder gelegt.

Auch nimmt jährlich eine limitierte Anzahl hörender Studierender ein Studium an der Gallaudet Universität unter der Voraussetzung einer ausreichenden Beherrschung der American Sign Language auf. Die gemeinsame Studententätigkeit hörender und gehörloser

Studierender erlaubt die Verbindung unterschiedlicher Perspektiven, was als wünschenswert erachtet wird.²⁶

Anhand von Recherchen kann festgehalten werden, dass die Vereinigten Staaten ihren mehr als 20 000 gehörlosen Studierenden allerdings auch wenige weitere, individuell auf deren Bedürfnisse abgestimmte Institutionen bieten, wie beispielsweise das ebenso privat geführte „National Technical Institute for the Deaf“ in New York, oder das staatlich geförderte „Southwest Collegiate Institute for the Deaf“ in Texas.²⁷

Das Gesetz sieht allerdings abgesehen von diesen drei Standorten auch an sämtlichen anderen tertiären Bildungseinrichtungen in den Vereinigten Staaten ein barrierefreies Studium für Studierende mit Hörbehinderung vor.

Um das US-amerikanische Bildungssystem für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen genauer zu beleuchten erweist sich an dieser Stelle ein Blick auf die diesbezüglichen legislativen Rahmenbedingungen als hilfreich.

Drei Dokumente gelten als gesetzliche Grundlage. Der „Individuals with Disabilities Education Improvement Act“ (IDEA) aus dem Jahr 2004 enthält allgemeine Bildungsrechte für Menschen mit Behinderungen, während die „Regulations of the Offices of the Department of Education (Titel 34 im „Code of Federal Regulations“) eine Interpretation des IDEA auf föderaler Ebene darstellen, und jene Prozesse zur Umsetzung desselben auf bundesstaatlicher, Bezirks- und Schulebene erläutern.

Um die besonders in Teil B des IDEA gestellten Forderungen ordnungsgemäß umzusetzen soll im primären und sekundären Bildungsbereich pro Schüler und Schülerin mit Behinderung ein jährlicher individualisierter Bildungsplan (Individualized education plan – IEP) erstellt werden. Jenes Team, das dies vornimmt, setzt sich aus Pädagogen und Eltern zusammen, und verfasst auf das Kind abgestimmte schulische und funktionelle (beispielsweise sprachliche) Ziele. Auch entscheidet dieses IEP-Team über das Setting (reguläre Beschulung, Unterricht in eigenständigen Klassenräumen, regional verfügbare Programme oder Gehörlosenschule) in welchem die betreffende Schülerin bzw. der Schüler unterrichtet werden soll (vgl. HULT & COMPTON, 2012, S. 603f).

Ebenso in Teil B wird die Bereitstellung einer kostenlosen, adäquaten öffentlichen Bildung auf der Grundlage der besonderen Bedürfnisse des Kindes zugesichert (vgl. IDEA, S. 17ff), was im Hinblick auf Kinder mit Hörbehinderung eine kostenlose Dolmetschunterstützung bedeutet, und eine automatische Zuweisung an Gehörlosenschulen unterbindet.

²⁶ <https://www.gallaudet.edu/academic-catalog/about-gallaudet/mission-and-goals> [30.3.17]

²⁷ Vgl. z.B.: <http://www.healthyhearing.com/report/52682-Top-universities-for-deaf-students> [24.2.17]

Gleiches forderte bereits der „Rehabilitation Act“ aus dem Jahr 1973 unter § 504 (vgl. ebd., S.141).

Der tertiäre Bildungsbereich wird im IDEA nur betreffend der Übergangsproblematiken zwischen sekundären und tertiären Bildungsmaßnahmen behandelt. Die Pflichten der Institutionen des tertiären Bildungssektors hinsichtlich der Bereitstellung zusätzlicher Hilfsmittel und Dienstleistungen für Studierende mit (Hör-) Behinderung werden im oben bereits erwähnten „Rehabilitation Act“ von 1973, sowie in Teil 3 des „Americans with Disabilities Act“ aus dem Jahr 1990 (ADA) festgehalten. Nach § 504 des Rehabilitationsgesetzes sind Colleges und Universitäten, welche eine föderale finanzielle Unterstützung erhalten, dazu verpflichtet, qualifizierte DolmetscherInnen, assistive Hörgeräte und andere Hilfsmittel für gehörlose und hörbeeinträchtigte Studierende zur Verfügung zu stellen (vgl. Rehabilitation Act, 1973, S. 141). Teil 3 des ADA fordert dies unter § 12181 nun von allen tertiären Bildungseinrichtungen, unabhängig vom Erhalt finanzieller Unterstützung.

Die beschriebenen Gesetzestexte brachten mit ihrem Inkrafttreten ein Ende der Bildungsdiskriminierung für Menschen mit Behinderung in den USA mit sich und gewährten ihnen angemessene Bildung in öffentlichen Settings. Zuvor besuchten gehörlose Menschen nur sehr selten tertiäre Bildungseinrichtungen, außer jenen speziell auf ihre Bedürfnisse abgestimmten (z.B. Gallaudet University). IDEA und ADA garantierten die entsprechenden Unterstützungsmaßnahmen in sämtlichen Bildungsinstitutionen, was folglich einen Mangel an (qualifizierten) GebärdensprachdolmetscherInnen mit sich brachte (vgl. MARSCHARK et.al, 2005, S. 39).

Die „Deaf Interpreter Services Inc.“²⁸ konstatierte am 8. August 2016 eine Einstufung der Berufskategorie „Dolmetscher und Übersetzer“ durch das Wirtschaftsmagazin Forbes an die 15. Stelle der am schnellsten wachsenden Berufe in den USA, mit einem voraussichtlichen Beschäftigungswachstum von 29% im Zeitraum von 2014 bis 2024, was den üblichen Durchschnitt aller Beschäftigungen weit übersteigt. Sie betonen einen nationsweiten Mangel an GebärdensprachdolmetscherInnen, trotz der insgesamt 118 Institutionen, welche Bachelorprogramme bzw. Associate Degrees in „American Sign Language interpreting“ offerieren.²⁹

²⁸ <https://www.deaf-interpreter.com/forbes-interpreting-is-a-top-job-opportunity/> [25.2.17]

²⁹ <https://www.deaf-interpreter.com/forbes-interpreting-is-a-top-job-opportunity/> [25.2.17]

5.2 Schweden

Betrachtet man die Situation gehörloser Studierender in Europa, so zeigt sich Schweden in einer Vorreiterrolle. Die schwedische Gebärdensprache (Swedish Sign Language - SSL) ist seit 1981 als Erstsprache gehörloser Menschen parlamentarisch anerkannt. Hiermit verlieh Schweden der SSL als weltweit erstes Land den Status einer vollwertigen Sprache. Die schwedische Schriftsprache wurde zur Zweitsprache gehörloser Menschen designiert, was die Notwendigkeit zur Bilingualität derselben offiziell aufzeigte. 1983 spiegelte sich dies im ersten, für Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen gestalteten bilingualen Lehrplan wider, welcher die SSL zugleich zur Unterrichtssprache erklärte (vgl. SVARTHOLM, 2010, S. 159). Auch heute liegt der Fokus der Bildungspolitik auf Gehörlosenschulen, welche demselben Lehrplan wie Regelschulen folgen, den Unterricht allerdings an die Bedürfnisse der SchülerInnen angleichen. Auch eine Beschulung in Regelschulklassen ist möglich, wird allerdings weniger forciert (vgl. ebd., S. 168f).

In den Syllabi, den nationalen Richtlinien der „Swedish National Agency for Education“, wird als wichtigste Grundaufgabe der Gehörlosenschulen die Unterstützung der Gebärdensprachentwicklung gehörloser SchülerInnen hervorgehoben. Dies soll anhand der in Gehörlosenschulen präsenten reichhaltigen, gebärdensprachlich geprägten Umgebung, sowie kompetenter gebärdensprachlich kommunizierender Vorbilder ermöglicht werden (vgl. HULT & COMPTON, 2012, S. 607).

Eine hohe Sprachkompetenz in sowohl Gebärdensprache als auch Schwedisch wird als ungemein wertvoll für eine aktive Teilhabe am Sozial- und Arbeitsleben erachtet (vgl. ebd., S. 610).

Auch im tertiären Bildungssektor zeichnet sich die hohe Wertschätzung gegenüber dem Bilingualismus gehörloser Menschen ab, mit dem Ziel, hörenden und gehörlosen Studierenden die gleichen Bildungschancen zu gewähren. Gehörlose Studierende können frei zwischen allen verfügbaren Studienrichtungen und Lehrveranstaltungen wählen (vgl. RYDBERG, 2010, S. 18), während der behinderungsbedingte Mehrbedarf vollständig von der Bildungseinrichtung zu tragen ist. Sämtlicher Organisationsaufwand für die Bereitstellung von GebärdensprachdolmetscherInnen, Mitschreibkräften, etc. obliegt der Bildungseinrichtung, sowie auch die diesbezüglich anfallenden Kosten. Übersteigen letztere das vorgesehene Hochschulbudget, so kann bei einer Koordinationsstelle (landesweite Zentralstelle aller Behindertenbeauftragten an der Universität Stockholm) ein Ansuchen um zusätzliche Finanzierung eingereicht werden. Diese Maßnahmen ermöglichen auch gehörlosen Studierenden die Einhaltung der Regelstudienzeit (vgl. UNGER & SCHILDBERGER,

2008, S. 32f).

Anders als in den USA mangelt es in Schweden nicht an SSL-DolmetscherInnen. „The Swedish Agency for Public Management“ konstatiert im Jahr 2015 in einer Online-Publikation, dass der Arbeitsmarkt für GebärdensprachdolmetscherInnen gesättigt sei.³⁰ Schweden gilt als Vorbild für das in Österreich etablierte Programm „GESTU – Gehörlos erfolgreich Studieren“.

5.3 Deutschland

Im Zuge von Recherchen hinsichtlich der Situation in Deutschland stößt man bald auf zahlreiche im Jahr 2010 veröffentlichte Medienberichte zur Planung einer Europäischen Gebärdensprach-Universität in Bad Kreuznach (Rheinland-Pfalz).

Hinter dem Vorhaben, welches mittels Spendengeldern zur Umsetzung gelangen sollte, steht die „Gesellschaft der Europäischen Gebärdensprach-Universität Bad Kreuznach e.V.“. Laut der Website des Vereins war eine Eröffnung der (vorerst privaten) Universität im Jahr 2013 vorgesehen, jedoch konnte das Vorhaben bis heute noch nicht realisiert werden.³¹

Studierende in Deutschland erhalten eine im Sozialgesetzbuch verankerte Eingliederungshilfe (finanzielle Unterstützung), welche die Kosten für GebärdensprachdolmetscherInnen und andere behinderungsbedingte Stützmaßnahmen weitgehend abdeckt. Das Budget wird in der Regel an die Studierenden ausbezahlt, damit eine individuelle Verwendung für Mitschreibkräfte und Kommunikationsassistenzen nach Bedarf erfolgen kann (vgl. UNGER & SCHILDBERGER, 2008, S. 5). Daraus ergibt sich allerdings, neben den Anforderungen des Studiums, ein hoher Verwaltungsaufwand für die Studierenden (vgl. ebd., S. 11).

Nach der hermeneutischen Aufarbeitung der für die vorliegende Arbeit maßgeblichen Aspekte zur Situation gehörloser und schwerwiegend hörbeeinträchtigter Studierender in Österreichs Flächenbundesländern ist Kapitel 6 nun der Methodik sowie den Erläuterungen zur Durchführung der im Zuge der Masterarbeit vorgenommenen qualitativen Untersuchung gewidmet.

³⁰ <http://www.statskontoret.se/In-English/publications/2015---summaries-of-publications/the-future-need-for-sign-language-interpreters-and-speech-to-text-interpreters.-a-review-of-interpreter-programmes-at-folk-high-schools-201525/> [21.2.17]

³¹ <https://signlangunieu.wordpress.com/2011/01/18/erste-europaeische-gebaerdensprach-universitaet/> [22.2.17]

6 METHODISCHE GRUNDLAGEN UND DURCHFÜHRUNG DER UNTERSUCHUNG

Zur Beantwortung der Forschungsfrage werden Behinderten- und Diversitybeauftragte an tertiären Bildungseinrichtungen, also jene unmittelbar mit gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Studierenden in Verbindung stehenden Personen als Informanten herangezogen. Als hierfür adäquate Erhebungsmethode wurde das ExpertInneninterview nach MEUSER & NAGEL (1991; 2010) ausgewählt.

6.1 Die Erhebungsmethode: Das Experteninterview nach MEUSER & NAGEL (1991, 2010)

Das ExpertInneninterview nach MEUSER & NAGEL (2010) gilt als Verfahren der qualitativ-interpretativen Sozialforschung (vgl. ebd., S. 468) und wird besonders auch für den Bereich der Evaluationsforschung empfohlen. Ziel der Interviewtechnik ist das Lukrieren von praxisgesättigtem Expertenwissen zu einem gewissen Themenkomplex, welches dank dieses wenig strukturierten Erhebungsinstruments umfassend in das Interview einfließen kann (vgl. ebd., S. 457f).

Das Interesse richtet sich auf Expertinnen als FunktionsträgerInnen innerhalb eines institutionellen oder organisatorischen Kontextes, ihre damit verbundenen Tätigkeiten, Aufgaben und Zuständigkeiten, und letztlich im eigentlichen Sinne auf Erfahrungen und gesammeltes Wissen, welches den betreffenden Personen exklusiv aufgrund ihrer Position innewohnt. Genau diese Wissensbestände und Erfahrungen sind Gegenstand des ExpertInneninterviews (vgl. MEUSER & NAGEL, 1991, S. 444).

In diesem Zusammenhang widmen sich MEUSER & NAGEL (1991) der essentiellen Frage, welche Parameter einer Person den ExpertInnenstatus verleihen und kommen zu dem Entschluss, dass dieser im Grunde vom Forscher selbst vergeben wird. Die interviewte Person ist ExpertIn in Bezug auf eine gewisse Fragestellung, welche innerhalb des Forschungsinteresses liegt. Die Autoren konkretisieren weiter: „Als Experte wird angesprochen,
- wer in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder

- wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt.“ (1991, S. 443)

Dies ist oft nicht die oberste Instanz in einer Organisation! (vgl. ebd., S. 443)

MEUSER & NAGEL (2010) konstatieren die Wichtigkeit eines flexibel zu handhabenden Interviewleitfadens für die Durchführung von Experteninterviews (vgl. ebd., S. 459). Eine thematische Vorstrukturierung sei allerdings Pflicht, um den InterviewpartnerInnen nicht den Eindruck von Inkompetenz zu vermitteln, und das Wissen der ExpertInnen folglich nur eingeschränkt dargelegt zu bekommen (vgl. ebd., S. 464). Gewinnbringend sei eine „flexible, unbürokratische Handhabung des Leitfadens im Sinne eines Themenkomplexes und nicht im Sinne eines standardisierten Ablaufschemas“ (ebd., S. 465), da oftmals den narrativen Interviewpassagen für die Rekonstruktion des ExpertInnenwissens besondere Bedeutung zukommt (vgl. ebd.).

Zudem muss festgehalten werden, dass gerade der Einsatz des Leitfadens eine Offenheit der Gesprächsführung erlaubt, da sich die forschende Person im Zuge der Leitfadenerstellung mit den im Fokus stehenden Themen vertraut macht, was zugleich Voraussetzung für eine lockere Art der Gesprächsgestaltung ist (vgl. ebd., S. 449).

Eine leitfadenorientierte Gesprächsführung wird also sowohl dem thematisch begrenzten Interesse des Forschers, sowie auch dem ExpertInnenstatus des Interviewpartners gerecht und schließt zudem aus, dass sich das Gespräch in Themen verliert, welche nicht Gegenstand der Forschung sind (vgl. MEUSER & NAGEL, 1991, S. 448).

Thematische Schwerpunkte des Interviewleitfadens gelten als Beobachtungsdimensionen, welche später im Zuge der Auswertung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken (vgl. ebd., S. 454).

Der Interviewleitfaden zur im Rahmen der Masterarbeit durchzuführenden Studie wurde entsprechend offen formuliert, und enthält Fragestellungen zur Situation gehörloser Menschen an tertiären Bildungseinrichtungen, welche, aufgrund jenes durch Literatur- und Medienrecherchen entstandenen Eindrucks hinsichtlich der derzeitigen Situation, als adäquat erschienen³².

³² Der Leitfaden wurde in Zusammenarbeit mit Expertin Mag.a Dr.phil. Verena Krausneker auf dessen Adäquanz hinsichtlich der in Österreich vorzufindenden Studiensituation für hörbehinderte Studierende geprüft.

6.2 Die interpretative Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Experteninterviews nach MEUSER & NAGEL

Für die Auswertung der Interviews wird auf die interpretative Auswertungsstrategie für leitfadenorientierte Experteninterviews nach MEUSER & NAGEL (1991, 2010) zurückgegriffen. Diese sehen die von Ihnen dargelegte Art der Auswertung als Entdeckungsstrategie (vgl. 1991, S. 453), und betonen die Wichtigkeit einer Orientierung im Auswertungsprozess „an thematischen Einheiten, an inhaltlich zusammengehörigen, über die Texte verstreuten Passagen. [...] Der Funktionskontext der Expertinnen [gewinnt] an Gewicht, die Äußerungen der Expertinnen werden von Anfang an im Kontext ihrer institutionell-organisatorischen Handlungsbedingungen verortet“ (ebd., 2010, S. 466).

Gesichert wird die Vergleichbarkeit der Interviewtexte aufgrund des institutionell-organisatorischen Kontextes, den sich die ExpertInnen teilen, sowie auch durch die Leitfadenorientiertheit der Interviewführung (vgl. ebd.).

Die Auswertung wird in folgenden Schritten vollzogen: Nach einer Transkription der (vorzugsweise) auf Tonband aufgenommenen Interviews erfolgt eine Paraphrasierung des Textmaterials. Diese muss der Chronologie des Gesprächsverlaufs entsprechen, und die Äußerungen der ExpertInnen insgesamt wiedergeben.

Die nach thematischen Einheiten suchende Sequenzierung des Textes erfolgt schlicht nach dem Alltagsverstand, und soll den Inhalt der Äußerungen zu einem Thema explizieren.

Ob die Paraphrasen zusammenfassend oder detaillierter gestaltet werden richtet sich nach der Wichtigkeit des jeweiligen Themas. Jedoch muss das Augenmerk darauf liegen, das Gesagte nicht verzerrt wiederzugeben, sondern das ExpertInnenwissen in einer protokollarischen Form übersichtlich darzulegen. Das Paraphrasieren gilt als der erste Schritt der Verdichtung des Textmaterials (vgl. ebd., 1991, S. 456f).

Im Anschluss erfolgt das Kodieren des Materials, das Finden von „Überschriften“ zu paraphrasierten Passagen. Dabei soll möglichst textnah vorgegangen werden, eine Orientierung an der Terminologie der Interviewten gilt als unerlässlich. Wie viele Überschriften einer Passage zugeteilt werden hängt von der Anzahl der darin enthaltenen Themen ab. Gelungene, ergiebige Interviews zeichnen sich meist durch eine regelrechte Verzahnung von Themen aus, was auch mehrere Überschriften notwendig werden lässt. Daraufhin erfolgt eine Zusammenstellung jener Passagen, welche ähnliche oder gleiche Themen behandeln, sowie das Finden von Hauptüberschriften zu diesen. Diese Hauptüberschriften sollen so formuliert werden, dass sie den Inhalt sämtlicher

untergeordneter Passagen abdecken. Dies gewährt das Erlangen einer Übersicht über den einem Interview zugehörigen Text (vgl. ebd., S. 458).

Danach erfolgt der Auswertungsschritt des thematischen Vergleichs, im Zuge dessen man sich erstmals über die Texteinheit des einzelnen Interviews hinausbewegt. Dieser Schritt ähnelt dem vorigen, indem einander ähnelnde Textpassagen aus den verschiedenen Interviews zusammengestellt werden, um diese unter eine gemeinsame Überschrift zu subsumieren. MEUSER & NAGEL betonen auch hier die Wichtigkeit einer textnahen Kategorienbildung. Beispielsweise können von den InterviewpartnerInnen verwendete Begriffe direkt übernommen werden (vgl. 1991, S. 459f). In dieser Stufe der Auswertung kommt es zur Verdichtung von einer Fülle an Daten, was eine Überprüfung der getätigten Zuordnungen sowie gegebenenfalls notwendige Revisionen unerlässlich macht (vgl. ebd., S. 460).

Im nächsten Schritt, der „soziologischen Konzeptualisierung“, werden Gemeinsamkeiten und Differenzen zwischen den ExpertInnenaussagen begrifflich gestaltet. MEUSER & NAGEL führen aus: „In einer Kategorie ist das Besondere des gemeinsam geteilten Wissens eines Teils der ExpertInnen verdichtet und explizit gemacht. Der Prozeß der Kategorienbildung impliziert einerseits ein Subsumieren von Teilen unter einen allgemeine Geltung beanspruchenden Begriff, andererseits ein Rekonstruieren dieses allgemeinen, für den vorgefundenen Wirklichkeitsausschnitt gemeinsam geltenden Begriffs.“ (ebd., 1991, S. 462). Es erfolgt eine Übersetzung der zuvor dem Text entnommenen Überschriften und Begriffe in soziologische. Auf diese Weise soll ein Anschluss der Arbeit an allgemeine disziplinäre Diskussionen möglich gemacht werden (vgl. ebd.).

Schließlich werden im Prozess der „theoretischen Generalisierung“ Sinnzusammenhänge zu Typologien und Theorien verknüpft. Zusammenhänge zwischen den einzelnen gebildeten Kategorien werden systematisch aufgeordnet (vgl. ebd., S. 463).

Die Autoren betonen die Essentialität einer rekursiven Vorgehensweise, um durch das Zurückkehren auf vorhergehende Stufen der Auswertung die Angemessenheit von getätigten Verallgemeinerungen zu überprüfen (vgl. ebd., S. 566f).

6.3 Zugang zu den InterviewpartnerInnen

Zur Ermittlung der entsprechenden InterviewpartnerInnen wurde anfangs der VÖGS (Verein Österreichischer Gehörloser Studierender) kontaktiert, mit der Nachfrage nach einer Übersicht, an welchen tertiären Bildungseinrichtungen gehörlose Studierende inskribiert sind, um sich gezielt an diese Institutionen wenden zu können.

Dies blieb jedoch erfolglos, da auch dem VÖGS (als Gesamtvertretung für ganz Österreich) nach E-Mail-Auskunft der Vorsitzenden keine offizielle Statistik über die österreichweite Verteilung vorliege, und man nur aus Erfahrung sagen könne, dass die Mehrheit aller gehörlosen Studierenden in Wien ihrem Studium nachgehe.

Diese Information deckt sich mit den weiter oben genannten Erkenntnissen von ZAUSSINGER et.al (2012).

Schließlich wurden alle tertiären Bildungseinrichtungen in Österreichs Bundesländern außer Wien³³ (mit Ausnahme von jenen Institutionen, die ausschließlich Fernstudien anbieten) per E-Mail kontaktiert, und nach bestehenden Kontakten zu gehörlosen bzw. schwerwiegend hörbeeinträchtigten Studierenden gefragt. Das Bundesland Wien wird aufgrund des dort bereits bestehenden, für hohe Barrierefreiheit im Studium gehörloser Studierender sorgenden Projektes GESTU aus der Studie ausgenommen.

Die mittels der Mail-Umfrage akquirierten InterviewpartnerInnen sind als Behindertenbeauftragte an tertiären Bildungseinrichtungen in der Steiermark und in Oberösterreich tätig, und arbeiten an Ihren Institutionen mit gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Studierenden zusammen.

Im Zuge der Kontaktaufnahme mit den betreffenden Personen wurde (nach Empfehlung von MEUSER & NAGEL, 2010, S. 464) der Forschungsinhalt übersichtsmäßig dargelegt, das Interesse an den Ansichten der jeweiligen Befragten ausgedrückt, und eine Zusicherung hinsichtlich der Anonymisierung der Aussagen, sowie der vertraulichen Behandlung des Tonmaterials erteilt.

Die Durchführung der jeweiligen Interviews erfolgte am mit dem bzw. der jeweiligen InterviewpartnerIn vereinbarten Treffpunkt, unter Zuhilfenahme eines Diktiergerätes. Wert gelegt wurde auf eine akustisch adäquate, möglichst störungsfreie Räumlichkeit.

Im Vorfeld wurde ein Interviewfreigabeformular an die PartizipantInnen gesendet, in

³³ Eine Orientierung über die in Österreich vorhandenen tertiären Bildungseinrichtungen verschaffte folgende Informationsplattform im Internet: <http://www.studieren.at/hochschuluebersicht> [24.2.17]

welchem diese ihr Einverständnis zu der wissenschaftlichen Verarbeitung ihrer auf Tonband aufgenommenen Aussagen deklarierten.

Anhand des in Folge dargestellten Interviewleitfadens führte die Forschungsleitung die interviewte Person durch das Gespräch. Dabei wurde darauf geachtet, den Leitfaden zwar als Anhaltspunkt zu verwenden, allerdings auch Freiräume für narrative Passagen des oder der InterviewpartnerIn zu gewähren.

1) Einmal ganz zu Beginn: Von wie vielen gehörlosen bzw. schwerwiegend hörbeeinträchtigten Studierenden wissen Sie an Ihrer Hochschule? Bzw. wie viele waren in der Vergangenheit an Ihrer Hochschule inskribiert?
Werden die Zahlen hochschulintern genau erfasst?

2) Könnten Sie Vermutungen/Gründe nennen, wieso die Zahl an gehörlosen Studierenden Ihrer Ansicht nach an Ihrer Hochschule im Vergleich so niedrig / so hoch ist?

(Welche Studienrichtungen werden vorwiegend gewählt?)

3) Wie wird an Ihrer Hochschule mit dieser Sinnesbeeinträchtigung/Anderssprachigkeit umgegangen?

4) Inwiefern können Studierende mit den betreffenden Graden der Hörbehinderung im Studienalltag Unterstützung in Anspruch nehmen? (auch im Sinne finanzieller Unterstützung?)

5) *(Optional)*: Auf wessen Initiative geht dieses Unterstützungsangebot zurück?

6) *(Optional)*: Wer finanziert diese Unterstützungsmaßnahme?

7) Wie lange studieren die betreffenden Studierenden durchschnittlich an der Hochschule? (Erfahrungswerte?)
8) Wie würden Sie Ihre persönlichen Erfahrungen mit gehörlosen bzw. schwerwiegend hörbeeinträchtigten Studierenden beschreiben?
9) Können Sie uns ihre persönlichen Eindrücke schildern, wie die Verwendung einer visuell wahrnehmbaren Sprache wie der Gebärdensprache bei allen Mitgliedern der Bildungseinrichtung (sowohl Lehrenden als auch Studierenden) ankommt? 10) Können Sie Veränderungen zwischen früher und heute feststellen? /Haben Sie das Gefühl, dass zwischen früher und heute Veränderungen festzustellen sind?
11) In Wien läuft seit 2010 das von der technischen Universität Wien ins Leben gerufene Projekt „GESTU – Gehörlos erfolgreich studieren“. Gibt es in diesem Bundesland bzw. an Ihrer Hochschule ähnlich situierte Programme?
12) Inwieweit sehen Sie Probleme hinsichtlich der Studiensituation hörbeeinträchtigter Studierender in Österreich? Könnten Sie diese ein wenig beschreiben?
13) Welchen Entwicklungsbedarf sehen Sie in Bezug auf dieses Thema?
14) Was ist ihrer Ansicht nach im Hinblick auf das Studieren mit einer Hörbehinderung, also in unserem Fall der hochgradigen Schwerhörigkeit und der Gehörlosigkeit, noch besonders bedeutsam zu erwähnen?

15) Welche Faktoren sind Ihrer Meinung nach ausschlaggebend für das Gelingen von Inklusion gehörloser Menschen – auch im Hinblick auf die Forderungen der Behindertenrechtskonvention – im tertiären Bildungssektor allgemein, und an Ihrer Hochschule im Speziellen?

6.4 Darstellung der Auswertungsschritte

Nach der erfolgreichen Aufnahme des Interviews erfolgte die Transkription. Abweichend von den Schilderungen MEUSER & NAGELS (siehe Kapitel 6.2) wurde das Textmaterial im Anschluss weitgehend nicht paraphrasiert, sondern in seiner ursprünglichen Form verwendet, um ein Verzerren des Gesagten anhand der Paraphrasierung auszuschließen. Paraphrasiert wurden allein Passagen, die beispielsweise aufgrund umgangssprachlicher Formulierungen oder Satzstellungen an Verständlichkeit eingebüßt hätten.

Die Entscheidung für dieses Vorgehen beruht auch auf der Qualität des Textmaterials an sich, da sich die Schilderungen der InterviewpartnerInnen aufgrund der Orientierung am Leitfaden als stringent und gut verständlich erwiesen, weshalb eine erforderliche Übersichtlichkeit aus Sicht der Forschungsleiterin bereits gegeben war.

Danach erfolgte die Kodierung relevanter Passagen der sechs Interviewtranskripte. Diese wurde in erster Instanz in Druckversion und nach dem Alltagsverstand (siehe erneut Kapitel 6.2) händisch auf Papier vorgenommen. Dabei wurden Schlüsselbegriffe innerhalb relevanter Textpassagen gesucht. In einem nächsten Schritt wurden die aufgefundenen Codes in einer Liste dargestellt (siehe Kapitel C im Anhang). Die Zeilennummern geben Aufschluss über den Ort der zugehörigen Passage im Transkript, während daneben die zum Kode gehörige Textpassage zugunsten einer jederzeit direkt möglichen Bezugnahme auf den Originaltext vermerkt wurde, um die von MEUSER & NAGEL betonte rekursive Vorgehensweise bei der Auswertung zu erleichtern.

Nach einstweiligem Abschluss dieses Auswertungsschrittes wurde mit dem Arbeiten über den Horizont eines einzelnen Transkripts hinaus begonnen, indem thematisch verwandte Passagen aus den einzelnen Interviews unter einer allgemeinen Überschrift, infolge Kategorie genannt,

zusammengefasst wurden. Diese Kategorien wurden zum Teil den Fragen des Leitfadens gerecht, oder ergaben sich aus dem Textmaterial neu.

Spätestens in diesem Auswertungsschritt erfolgte eine Anonymisierung der Interviewinhalte, da über die einzelnen Transkripte hinweg Verknüpfungen vorgenommen wurden.

So wurden beispielsweise alle ExpertInnenaussagen hinsichtlich der Probleme, die den Studienalltag gehörloser oder schwerwiegend hörbeeinträchtigter Menschen betreffen, unter der Kategorie „Problemlagen“ subsumiert. Etwaige einander gleichende Codes aus den jeweiligen Interviews wurden nicht mehr doppelt angeführt, sondern einmal in die Kodeliste übernommen.

Eine tabellarische Auflistung dieser Kategorien und zugehöriger Codes befindet sich im Anhang der vorliegenden Arbeit unter Punkt D. Zugunsten einer besseren Lesbarkeit finden sich in Kapitel 7, welches der Interviewanalyse gewidmet ist, die textuellen Zusammenfassungen jener unter eine Kategorie subsumierten Inhalte, welche auf Grundlage der tabellarischen Auflistungen (Anhang D) erstellt wurden. Zudem werden unter die Kategorie fallende Codes gegebenenfalls miteinander in Zusammenhang gebracht um Sinnzusammenhänge innerhalb der Kategorie explizit zu machen, die aus der tabellarischen Darstellungsweise eventuell nicht sofort ersichtlich sind.

Im Anschluss werden die Themenbereiche, welche nun durch die einzelnen Kategorien repräsentiert werden, noch einmal zusammengefasst und die Schlussfolgerungen der ExpertInnen zueinander in Relation gesetzt, um das entstandene Bild der Studiensituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studierender in Österreichs Bundesländern mit Ausnahme Wiens abzurunden (siehe hierfür Kapitel 8).

7 ANALYSE DER INTERVIEWS

An dieser Stelle der vorliegenden Arbeit wird der von MEUSER & NAGEL (1991) angeführte Auswertungsschritt des „thematischen Vergleichs“ dargestellt, auf welchen in Kapitel 6.2 explizit eingegangen wurde.

Einander ähnelnde Textpassagen aus den verschiedenen Interviews wurden für diesen Schritt zusammengestellt, um diese unter eine gemeinsame Kategorie zu subsumieren. Siehe dazu auch Kapitel 6.2 und 6.4.

MEUSER & NAGEL betonen auch hier die Wichtigkeit einer textnahen Kategorienbildung, weshalb zur besseren Nachvollziehbarkeit teils mit wortwörtlichen Zitaten der InterviewpartnerInnen gearbeitet wird.

Die Überschriften 7.1 bis 7.14 repräsentieren die gefundenen Kategorien, und finden sich im gleichen Wortlaut im Anhang unter Punkt D (1. - 14.).

7.1 Anzahl zur Zielgruppe gehöriger Studierender an der jeweiligen Hochschule

Die Anzahl der nach Angaben der jeweiligen InterviewpartnerInnen an den Bildungseinrichtungen in die Zielgruppe der vorliegenden Arbeit fallenden Studierenden beläuft sich je nach Hochschulstandort auf ein bis drei Personen zum Zeitpunkt der Befragung im Frühjahr 2017. Ausgegangen wird von einer gewissen Dunkelziffer an Personen, welche eine Beeinträchtigung durch hochgradige Schwerhörigkeit aufweisen und deshalb ebenso der Zielgruppe angehören würden, die jedoch aufgrund der Freiwilligkeit der Bekanntgabe eines behinderungsbedingten Bedarfes an Unterstützungsleistungen nicht erfasst werden.

7.2 Umgang der Hochschule mit der Sinnesbeeinträchtigung bzw. Anderssprachigkeit

Die befragten Behindertenbeauftragten konstatieren eine durchwegs positive Einstellung der Hochschulen gegenüber Studierenden mit Hörbehinderung, und machen im gleichen Atemzug die vorherrschende Kommunikationsschwelle deutlich.

Von einem Interviewpartner wird explizit auf das Enthalten-Sein der Forderung nach Barrierefreiheit und Inklusion im Leitbild der Hochschule verwiesen, welches nach bestem

Wissen und Gewissen zur Umsetzung gebracht wird.

Einen hohen Stellenwert erlangt bei allen befragten Bildungseinrichtungen die Bewusstseinsbildung bei Lehrenden, sowie ein bedarfsorientierter Umgang hinsichtlich der Supportstrukturen, um individuelle Unterstützungsmaßnahmen für betreffende Studierende zu gewährleisten.

Deutlich wird nichtsdestotrotz die Forderung der Selbstorganisation gegenüber den Studierenden, aufgrund der Notwendigkeit dieser Kompetenz im späteren beruflichen Alltag.

7.3 Faktoren für die Wahl des Studienortes

Die Hochschulstandorte werden von den Behindertenbeauftragten als unattraktiv für Studierende mit den betreffenden Graden der Hörbehinderung gewertet, da die Anforderung der gebärdensprachlichen Unterstützung nicht gegeben ist, und keine Supportprogramme wie GESTU zugänglich sind.

Hochschulstandorte mit „Zugkraft“ (Iv2) für gehörlose bzw. schwerwiegend hörbeeinträchtigte Studierende weisen zum einen bewährte Supporteinrichtungen, eine gute Vernetzung der Bildungseinrichtungen und deren Behindertenbeauftragten, und eine damit einhergehende erleichterte Situation der Übergänge zwischen den Bildungssektoren, sowie zum anderen gelebte Integrationsbemühungen auf, die Betroffenen den sonst steinigem Bildungsweg ebnen.

7.4 Fächerwahl

Literaturlastige Studien werden als weniger anfällig für Kommunikationsprobleme beschrieben, dennoch sind Studierende der Zielgruppe in allen Studienrichtungen vertreten. Ein Standort erkennt eine Häufung in den Fächern Rechtswissenschaften, Informatik und Soziologie. Bei LehramtsstudentInnen wird eine Tendenz zu behinderungsbezogenen Lehrämtern und Abschlussarbeitsthemen beobachtet.

7.5 Unterstützungsformen

Inneruniversitäre Unterstützung erfolgt nach Kontaktaufnahme der studierenden Person mit den zentralen Anlaufstellen für Studierende mit Behinderungen an den Bildungseinrichtungen, welche darum bemüht sind, bedürfnisorientiert innerhalb des verfügbaren Ressourcenrahmens der Bildungseinrichtung Unterstützungsmaßnahmen zur Verfügung zu stellen. Dies soll den Druck der Selbstorganisation für die Studierenden verringern, sowie Lehrende bei der Realisierung barrierefreien Unterrichts unterstützen. Eine Information über Unterstützungsbedarf muss im Zuge des Zulassungsverfahrens von der betroffenen volljährigen Person selbst ausgehen, da später juristisch keine Rechte mehr ableitbar sind.

Aufgrund der geringen Anzahl gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender sind individuelle Lösungen gut möglich. Von sämtlichen InterviewpartnerInnen betont wird die Sensibilisierung der Studierenden und Lehrenden hinsichtlich der Raumbedingungen, um die beeinträchtigte akustische Komponente durch entsprechende visuelle Bedingungen so gut als möglich zu kompensieren.

Zu den finanzierten Sachleistungen der Hochschulen zählt vorwiegend die Bereitstellung von Mitschreibkräften. Die Kosten für eine etwaige Unterstützung durch Gebärdensprach-Dolmetschung sind von der studierenden Person an allen befragten Hochschulstandorten selbst zu tragen.

Da die Unterstützungsform der Mitschreibkräfte von den InterviewpartnerInnen durchwegs als hauptsächliche, von den Bildungseinrichtungen initiierte und finanziell ermöglichte Assistenzform deklariert wurde, werden die zugehörigen Codes nun unter einer eigenen Kategorie zusammengefasst.

7.5.1 Mitschreibassistenz

Mitschreibassistenz wird als gute, von der Hochschule finanzierte Basis der Unterstützung angesehen, welche in jedem Fall – selbst bei begleitendem Einsatz eines/einer DolmetscherIn – zur Verfügung steht.

Zugleich bietet diese Form der Assistenz eine Möglichkeit des Nebenjobs für Studierende direkt an der Bildungseinrichtung.

Ziel der Mitschreibhilfe soll lediglich das Überführen eines sprachlichen Reizes in einen visuellen Reiz sein. Je nach Budget der Bildungseinrichtungen steht diese Unterstützungsform

in alltäglichen Lehrveranstaltungen jederzeit nach Absprache zur Verfügung, oder auch nur in einer Prüfungssituation, wo die Schreibassistenz eine Art Echtzeit-Untertitelung des Gesagten gewährleistet.

Assistenzzeiten werden in den meisten Fällen über Online-Formulare koordiniert.

Betont wird von Seiten der Behindertenbeauftragten die Wichtigkeit des Vorhandenseins eines Regelwerkes für Mitschreibassistenzen, um Missverständnissen vorzubeugen. So ist die Bereitstellung der Mitschreibassistenz beispielsweise an die Anwesenheit der betreffenden studierenden Person in einer Lehrveranstaltung gebunden.

Alle befragten Personen beteuern die Essentialität eines regelmäßigen Feedbacks durch die gehörlosen bzw. hochgradig schwerhörigen Studierenden, um die (Mitschreib-)Assistenz laufend zu verbessern und den individuellen Bedürfnissen der Studierenden anzupassen.

7.6 Rolle der Lehrpersonen

Lehrkräfte werden nach Angaben der Behindertenbeauftragten entsprechend auf die Anwesenheit einer oder eines Studierenden mit Hörbehinderung vorbereitet, damit auf wichtige Parameter, wie etwa eine gute Verfügbarkeit des Lippenbildes der vortragenden Person, geachtet werden kann und die Aktionen der Lehrperson zugunsten einer guten Wahrnehmbarkeit für die betreffenden Studierenden ausgerichtet sind.

Eine Interviewpartnerin berichtet von der Erkennbarkeit eines breiten Spektrums an Einstellungen des Lehrpersonals („Höchst aufgeschlossen bis vollkommen zua“ – Iv2) gegenüber den Facetten der Gehörlosigkeit oder schwerwiegenden Hörbeeinträchtigung im Unterricht.

Hinsichtlich der Zusammenarbeit der Lehrpersonen mit einem/einer DolmetscherIn in beispielsweise Prüfungssituationen wird erläutert, dass das Voicen (lautes Aussprechen gebärdeter Inhalte) für viele Lehrpersonen als eine wesentliche Maßnahme zur Erhaltung der Transparenz der Kommunikation angesehen wird.

7.7 Urheber der Unterstützungsangebote & Finanzgeber

Initiativen für Unterstützungsleistungen beruhen grundsätzlich auf der Nachfrage durch Studierende, und etwaige Assistenzmodelle wurden und werden durchwegs gemeinsam mit

den Studierenden entwickelt. An jeder der befragten Bildungseinrichtungen gibt es eine Einrichtung, die innerhalb ihres Ressourcenrahmens Unterstützungsleistungen bereitstellt, und Lehrende entsprechend vorbereitet. Wie oben bereits genannt werden diese Unterstützungsleistungen meist in Form von Mitschreibhilfen realisiert.

In technischer Hinsicht obliegt es den Hochschulen zudem, der Baunorm des öffentlichen Bauwesens zu entsprechen und den Einbau von Induktionsanlagen vorzunehmen.

Die Anforderung der gebärdensprachlichen Unterstützung wird von keiner Bildungseinrichtung realisiert. Über das universitäre Budget läuft lediglich die Bezahlung der Mitschreibkräfte.

Eine Assistenz durch GebärdensprachdolmetscherInnen muss von den Studierenden eigenständig organisiert und finanziert werden. Hierfür steht Ihnen zusätzlich zur Studienbeihilfe ein monatlicher Betrag im Rahmen der Ausbildungsbeihilfe vom Sozialministeriumsservice zur Verfügung. Die InterviewpartnerInnen gaben durchwegs an, dass diese Geldsumme keinesfalls kostendeckend sei, um das für die Mindeststudiendauer vorgesehene Maß an Lehrveranstaltungen während eines Semesters mit der Unterstützung eines/einer DolmetscherIn abzudecken.

Eine Interviewpartnerin verwies zudem auf ein Gebärdensprachbudget von der Sozialabteilung des Landes Oberösterreich für betreffende Studierende in diesem Bundesland. Keiner der InterviewpartnerInnen konnte den genauen Umfang der Beihilfen nennen. Schätzungen ergaben Beträge zwischen 600 und 700 € monatlich.

(Eine detaillierte Darstellung der finanziellen Unterstützungen findet sich in Kapitel 0.)

Berichtet wurde zudem über großes Geschick der Studierenden im Auftun von Finanzgebern für Dolmetscherunterstützung, was jedoch zusätzlich zu den erschwerten Anforderungen des Studiums mit einem regelrechten „Spießrutenlauf von einer Stelle zur anderen“ (Iv6) verbunden gewesen sei.

7.8 Studiendauer

Die Studiendauer von Menschen mit Hörbehinderungen ist wie bei allen anderen Studierenden von der Fähigkeit zur Selbstorganisation bestimmt, wobei von den Behindertenbeauftragten durchwegs Studienverzögerungen aufgrund des behinderungsbedingten Mehraufwandes verzeichnet werden. Betont wird zudem die

Sichtweise, dass gehörlose bzw. hochgradig schwerhörige Studierende die gleichen Entwicklungsaufgaben im Studium erwartet, wie Studierende ohne Behinderung auch.

7.9 Wahrnehmung von Gebärdensprache

Die Behindertenbeauftragten stellen fest, dass die Gebärdensprache heute sehr positiv und mit Selbstverständlichkeit als vollwertige Sprache wahrgenommen wird, die zudem fasziniert.

Diese Einstellung wird als ein Resultat der Inklusionsbewegung angesehen.

Gehörlosigkeit wird als attraktive Behinderung beschrieben, welche auch aufgrund ihres Vorhandenseins in den Medien seit einigen Jahren stärker in das Bewusstsein der Menschen rückt, wobei oftmals übersehen wird, welch „bitteren Ernst“ (Iv4) dies im akustisch dominierten Bildungssetting für die Betroffenen hat.

7.10 Unterstützungsprogramme wie GESTU in den Bundesländern

Wie in einem Interview deutlich wurde, entschied das Ministerium nach der Entwicklung eines Konzeptes durch die Behindertenbeauftragten des Vereins Uniability, GESTU aufgrund der Bedarfslage in Wien an der dortigen Technischen Universität zu etablieren, und auf den gesamten Raum Wien auszurollen.

Die Behindertenbeauftragten berichten von einem ursprünglichen Plan, GESTU im zweiten Jahr des Bestehens auf die Bundesländer auszuweiten, was allerdings nie vollzogen wurde.

In Oberösterreich wurde von dem Versuch einer „oberösterreichischen Lösung“ berichtet, wobei durch das Land keine finanzielle Unterstützung genehmigt wurde.

Auch die Steiermark berichtet über fehlende Ressourcen, um GESTU-ähnliche Programme für dieses Bundesland zu initiieren.

Insofern liegt zurzeit eine Bündelung der Ressourcen, sowie des Know-Hows in Wien vor, mit dem Wunsch einer zeitlich absehbaren Ausweitung von GESTU auf die Bundesländer.

In diesem Zusammenhang wird betont, dass das indirekte Entsenden gehörloser Studierender an den Bildungsstandort Wien hinsichtlich der Siedlungs- und Niederlassungsfreiheit problematisch ist.

Des Weiteren schreibt ein Interviewpartner die Tatsache, dass GESTU derzeit allein in Wien zugänglich ist, dem seit der Auflösung des Instituts Integriert Studieren an der Wiener TU

(Anfang des Jahres 2012 [Anm. BA]) fehlenden Forschungsaspekt bei GESTU zu. Da GESTU zurzeit eine Serviceeinrichtung für gehörlose und hörbehinderte Menschen darstellt, die möglichst viele Studierende davon profitieren lassen möchte, geriet die Forschungsdimension in den Hintergrund.

Aufgeworfen wird ebenfalls die Frage nach den Finanzträgern im Falle des Ausrollens von GESTU, sowie die Kosten-Nutzen-Rechnung der Schaffung eines eigenständigen Angebotes in den Bundesländern, um nicht Strukturen zu schaffen, die dann womöglich nicht genutzt werden.

Besorgnis zeigt sich auch hinsichtlich der Verfügbarkeit von qualifizierten DolmetscherInnen in den Bundesländern, was sich durch einen Ausbau von GESTU und die damit verbundene Ausweitung des bei GESTU entwickelten Repertoires an Fachgebärden legen würde.

Letztlich scheitert die Ausweitung von GESTU nach Ansicht eines Interviewpartners an dem nicht stattfindenden „Übergang von politischen Sonntagsreden und Lippenbekenntnissen zu einer klaren Priorisierung, wohin wir möchten“ (Iv6).

Eine Interviewpartnerin fasst die aktuelle Situation treffend zusammen, dass das Studieren mit Gehörlosigkeit im Bundesland nur dann erfolgreich sein könne, wenn von Seiten der studierenden Person „viel persönliche Geduld, Mittel, und Assistenz“ (Iv5) mitgebracht wird.

7.11 Problemlagen

Aufgrund der von den InterviewpartnerInnen geäußerten Problemlagen lassen sich neun Subkategorien herausarbeiten.

7.11.1 Rolle des primären und sekundären Bildungssektors

Die Situation von gehörlosen und hochgradig schwerhörigen Menschen auf dem primären und sekundären Bildungssektor wird von den Behindertenbeauftragten besonders kritisch betrachtet.

„Der verschwindend kleine Prozentsatz an Studierenden mit Hörbehinderung, Gehörlosigkeit, ist der mangelnden Inklusion und mangelnden Qualität der primären und sekundären Ausbildung geschuldet.“ (Iv6), fasst ein Interviewpartner zusammen.

Beginnend bei der in Österreich unzureichend ausgeprägten und nicht professionalisierten Entscheidung zu einer frühen bilingualen Ausbildung gehörloser und hörbehinderter Kinder

als Vorbereitung auf vielfältige Bildungsschienen weist auch die Situation in Grund- und Sekundarstufe „Risse“ (Iv2) auf. Betont wird jedoch der erkennbare positive Einfluss früher elterlicher Förderung auf den späteren Studienerfolg.

Unter anderem wird die Meinung vertreten, dass aufgrund der vermeintlichen Fixierung auf DolmetscherInnenunterstützung grundlegende Aspekte der formalen Bildung, wie beispielsweise Textproduktion und Leseverständnis übersehen werden, wo doch die schulische Bildung hierfür die Grundlage schaffen sollte. Verbunden damit ist die Frage des sprachlichen Niveaus bei der Matura, mit welchem eine betreffende Person schließlich zumeist die Inskription eines Studiums vornimmt.

Ein Interviewpartner interessierte sich besonders für jene Frage, wie das in Wien etablierte Unterstützungsprogramm GESTU mit den unterschiedlichen Graden an Bilingualität und den (wörtlichen und schriftlichen) Deutschkenntnissen der StudienanfängerInnen umgeht.

7.11.2 Problematik der Sprache

Vonseiten der InterviewpartnerInnen wird ein gewisser Informationsverlust bei den Studierenden der Zielgruppe bemerkt, der auf die „kommunikative[n] Hürden“ (Iv2) zurückzuführen ist. Desgleichen erschwert die oftmals vorliegende mangelnde Deutschkompetenz besonders das Durchschauen des „ganze[n] Konvolut[s] an studienbezogenen Fachbegriffen“ (Iv2).

Die InterviewpartnerInnen diskutieren in diesem Zusammenhang das Thema der Zulassungsvoraussetzungen zum Studium, im Zuge derer die Beherrschung der deutschen Sprache in Wort und Schrift maßgeblich ist. So muss für gehörlose Menschen im Grunde die Fremdsprache an der Universität zur Erstsprache werden, was aufgrund der sprachlichen Barriere, die dem ausbleibenden akustischen Kanal geschuldet ist, nicht möglich erscheint. Grundsätzlich gilt die deutsche Sprache auf C1-Niveau³⁴ als Zulassungsvoraussetzung. Was allerdings nach Ansicht eines Interviewpartners nicht zufriedenstellend ausjudiziert wurde ist die Frage, welche gesetzliche Bestimmung im Falle von Gehörlosigkeit höher zu werten ist: „Die eines Grund- und Menschenrechtes, dass man Anspruch auf Gebärdensprache hat, oder die operative Bestimmung, dass die Universitäten wegen der Vereinfachung des

³⁴ C1 – Kompetente Sprachverwendung: „Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.“ (<https://www.goethe.de/Z/50/commeuro/303.htm> [1.8.19])

administrativen Verlaufs auf Deutsch rekursieren als Sprache?“ (Iv6).

Wäre es den Universitäten erlaubt, Deutschkompetenz in Wort und Schrift zu verlangen und damit eine gewisse Personengruppe auszuschließen? Dies sei in erster Linie eine Frage des politischen Willens, und bedürfe dann einer entsprechenden gesetzlichen Umsetzung und Exekution der Gesetze.

Zudem kommt an dieser Stelle erneut das Selbstbild gehörloser Menschen ins Spiel. Denn unter dem Verständnis der Gehörlosengemeinschaft als kulturelle Minderheit und Sprachminderheit würde die Zulassungsvoraussetzung des Nachweises von Deutschkompetenzen auf C1-Niveau in Kraft treten.

Insofern würde sich auch die Frage nach den notwendigen Supportmaßnahmen stellen, um betroffenen Personen zu diesem sprachlichen Kompetenzlevel zu verhelfen.

7.11.3 Gleichwertigkeit des Studienabschlusses?

In den Fokus geriet im Zuge der Interviews und im Zusammenhang mit der Diskussion um die Sprachwahl (siehe vorangegangenes Kapitel 7.11.2) auch die Frage nach der Gleichwertigkeit des Studienerfolges, sowie des Studienabschlusses trotz der Substitution lautsprachlicher Anteile durch barrierefreie Lösungen und Rücksichtnahme auf Bilingualität, wobei manche Studienrichtungen von dieser Frage eher betroffen sind als andere. „Textlastige Studien“ (Iv3), in denen die Gebärdensprache in den Hintergrund rückt, haben nach Ansicht eines Interviewpartners weniger mit der Frage nach Gleichwertigkeit zu tun.

Die Verantwortung über die Anerkennung des Studienabschlusses im Falle getroffener Ausgleichsmaßnahmen wurde dem Bund zugeschrieben.

7.11.4 Problematiken des Dolmetschens

Es besteht nach Angaben der Behindertenbeauftragten die Befürchtung, dass durch die dolmetschende Person in manchen Fällen eine Nivellierung der Sprache erfolgt. Dies äußert sich besonders beim Paraphrasieren von Fremdwörtern, wenn entsprechende Fachgebärden fehlen und stattdessen auf vermeintliche Vereinfachungen und Umschreibungen des Sachverhaltes zurückgegriffen wird. Diese Sorge geht erneut einher mit dem Wunsch nach dem Verbreiten von GESTU und dessen Repertoires an Fachgebärden, um die Fachlichkeit zu erhalten.

Damit in Zusammenhang steht zugleich die Befürchtung fehlender Kompetenzen der Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte bei den dolmetschenden Personen.

Fachgebärden würden zwar auch in den Bundesländern zur Anwendung kommen, funktionieren aber nach ExpertInnenmeinung nur, solange angestammte DolmetscherInnen erhalten bleiben.

Zuletzt zu erwähnen ist die geschilderte Sorge der Lehrenden hinsichtlich einer Manipulation von Prüfungssituationen durch DolmetscherInnen, da die gebärdensprachliche Kommunikation von den Lehrenden nicht nachvollzogen und ein „Einsagen“ (Iv5) nicht ausgeschlossen werden kann.

7.11.5 Selbstwahrnehmung

Von den Behindertenbeauftragten wurde zudem die Frage der Selbstwahrnehmung gehörloser und schwerwiegend hörbeeinträchtigter Menschen beleuchtet, ob diese sich als Sprachminderheit, oder als Menschen mit Behinderung sehen, bzw. wo und ob diesbezüglich eine klare Grenze gezogen werden kann. Es wird jener Eindruck angesprochen, dass die Behinderung dann in den Vordergrund gestellt würde, wenn Barrieren auftreten, aber ansonsten die Wahrnehmung der Gehörlosigkeit als Behinderung zugunsten der Selbstwahrnehmung als Sprachminderheit negiert wird.

7.11.6 Personelle Voraussetzungen

Von Seiten der Behindertenbeauftragten wird mehrfach die Wichtigkeit des Annehmens der Rolle als StudentIn betont, da Unterstützungsmaßnahmen der Erleichterung des behinderungsbedingten Mehraufwandes dienen sollen, den betroffenen Personen das Studieren aber nicht abnehmen.

Dabei gilt die Fähigkeit zur Selbstorganisation als Grundvoraussetzung für einen erfolgreichen Studiumsverlauf.

Beobachtet wird eine oft unzureichende Nutzung des sozialen Netzes durch die betreffenden Studierenden, welche dem bisherigen Verlass auf Integrationslehrkräfte in den vorhergehenden Bildungsstufen zugeschrieben wird. Besonders jene aus der klassischen Integration stammenden Studierenden verlassen sich auch im Studium auf FunktionsträgerInnen, während Studierende, welche zuvor in einzelintegrativen Settings

lernten, durch die lediglich zeitweise Anwesenheit einer Integrationslehrkraft schon in im primären und sekundären Bildungsbereich lernten, die sozialen Netzwerke zu nutzen. Insofern wird hervorgehoben, welch großen Einfluss die Person der Integrationslehrkraft auf die sozialen Kompetenzen der SchülerInnen hat.

Gerade im Fall von Studieren mit Behinderung wird es als essentiell erachtet, alle durch die Peer-Group und dem ihr inhärenten Informationsnetzwerk verfügbaren Ressourcen zu nutzen. Betont wird zuletzt besonders die Schwierigkeit, eine Grenze zwischen behinderungsbedingtem Bedarf und einer möglichen „Aufwandsvermeidung“ (Iv2) zu eruieren. Eine Gesprächspartnerin fasst zusammen: „Wir können adaptieren, wir können ausgleichen, wir können [den betreffenden Studierenden] aber nicht was abnehmen, was alle anderen auch erbringen müssen“ (Iv2).

7.11.7 Systematische bzw. strukturelle Probleme

Nach Meinung der Behindertenbeauftragten fehlt es einerseits an der ausreichenden Sensibilisierung aller am tertiären Bildungssektor beteiligten Personengruppen, um Bedarfe entsprechend zu erkennen, sowie an der Schaffung von adäquaten Supportstrukturen. Genannt werden zudem Probleme, die im Fall autonomer Bildungseinrichtungen auftreten. Da diese in ihrer Entscheidung über Angebote für nichtkonventionelle Studierende frei sind, erscheint jener Weg einfach, aufgrund des nicht ausreichenden Vorhandenseins von barrierefreien Strukturen vom Studium abzuraten. Infolge besteht kein Bedarf, und somit keine Notwendigkeit, an gesetzlichen Grundlagen weiterzuarbeiten.

Kritisiert werden desgleichen die vorherrschenden, kostspieligen Doppelsysteme in der Bildung aus alten sowie neuen Strukturen. Als sinnvoller erachtet wird eine klare Bekenntnis zur Inklusion, und eine Verwendung finanzieller Ressourcen entsprechend diesem Bekenntnis, anstatt alte Doppelsysteme damit aufrechtzuerhalten.

Im Vergleich zu nordischen oder südlicheren Ländern wird der deutschsprachige Raum infolge als äußerst träge im Hinblick auf strukturelle Wandlungen beschrieben.

Zudem mangelt es nach Ansicht eines Interviewpartners an der fehlenden Ausgestaltung der Gesetzestexte, mit folgender Ursache: „Das ist der österreichische Weg. Alles, was man nicht tun möchte, hebt man in den Verfassungsrang. Und damit ist es aber quasi vergessen“ (Iv6).

7.11.8 Finanzielles

Wie bereits weiter oben aufgezeigt wurde muss die im Fall von Gehörlosigkeit oftmals notwendige DolmetscherInnenunterstützung von den Studierenden selbst finanziert werden, wobei die von den Ländern zur Verfügung gestellten Beihilfen für jenes Unterstützungsausmaß, das für einen entsprechenden Studienfortschritt von Nöten wäre, nicht kostendeckend sind.

Die Hochschulen sehen sich „weder in der Lage, noch in der Pflicht, Gebärdensprachdolmetschung anzubieten“ (Iv5). Der Versuch einer Hochschule, einen Dolmetscher anzustellen scheiterte, da dolmetschende Personen eine freiberufliche Beschäftigung vorziehen.

Der Einbau, sowie die damit verbundene Finanzierung von Induktionsanlagen werden nach Angaben aus einem der Interviews derzeit nicht forciert, da man auf neuere und bessere Systeme hofft.

7.11.9 Probleme in der Sozialgesetzgebung

Diskutiert wird auch die Wahrnehmung einer Benachteiligung gehörloser Menschen in der Sozialgesetzgebung. Arbeitsassistent, welche Menschen mit körperlichen Beeinträchtigungen grundlegend erhalten, wird gehörlosen Menschen aufgrund deren Sinnesbeeinträchtigung nur bei Neuantritt einer Beschäftigung, oder bei Änderungen des Beschäftigungsverhältnisses zugesprochen.

Eine interviewte Person hält fest, dass insofern auch für studiumsbezogene Praktika während der Studienzeit kein Anspruch auf Assistenz ableitbar ist.

Dies liegt an dem Faktum, dass gehörlose Menschen keiner Pflegestufe zugeordnet werden, was an den Anspruch für Arbeitsassistent gekoppelt wäre.

Das Fehlen von Assistenz im Zuge studiumsbezogener Praktika wird als problematisch gesehen, da das Simulieren des späteren Berufsfeldes dadurch erschwert wird, und eine Berufswahlüberprüfung nicht entsprechend stattfinden kann.

Dem gegenüber steht das Faktum, dass Gehörlose, aufgrund der Selbstwahrnehmung als sprachliche Minderheit, nach Einschätzung der InterviewpartnerIn überhaupt nicht in Pflegestufen eingeteilt werden möchten.

Als Vorschlag zur Überwindung dieser Zwiespältigkeit wird die Forderung einer Art „pädagogischen Skala“ (Iv4) oder pädagogischen Einschätzung als Ersatz für das Pflegestufensystem eingebracht, ähnlich dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schulsystem.

Deutlich wird schließlich mehrfach der Wunsch nach einer Klärung dieser Benachteiligungen in der Sozialgesetzgebung.

7.12 Entwicklungsbedarf

Der von den Behindertenbeauftragten gesehene Entwicklungsbedarf lässt sich in sieben Subkategorien einteilen.

7.12.1 Erwartungen an die Hochschulen

Aufgrund der Äußerungen der InterviewpartnerInnen über deren Vorstellungen, wie die Hochschulen an sich zur Verbesserung der Studiensituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender beitragen können, ergab sich die Subkategorie der geäußerten Erwartungen an die Hochschulen.

Zusammenfassend wurden folgende Aspekte für wesentlich erachtet:

Es braucht verpflichtende Anlaufstellen für Studierende mit Behinderungen an allen Hochschulen, prinzipielle Angebotsbereitschaft für Unterstützungsmaßnahmen, sowie die Schaffung von Bildungsangeboten und Fortbildungen für Lehrende. Dies soll getragen sein durch das Bestreben, beste inklusive Bildungsqualität auf allen Ebenen durch proaktives Herangehen an das Thema „Barrierefreiheit“ zu bieten. Juristisch korrektes Verhalten versteht sich dabei als Selbstverständlichkeit.

7.12.2 Schaffung von Bewusstsein und Akzeptanz

Anhand entsprechender Sensibilisierung soll Bewusstsein um die betreffenden Beeinträchtigungen geschaffen werden, um das Erkennen von Bedarfen zu fördern. Es soll den betroffenen Studierenden möglich sein, „sich outen zu können ohne sich komisch zu fühlen“, damit „Gehörlosigkeit in die Normalität [ge]tragen“ (Iv1) werden kann.

7.12.3 Ausbau von Unterstützungsstrukturen

Gefordert wird einerseits innerhalb der bestehenden Supportstrukturen eine bedarfsorientierte Entscheidungsfreiheit über individuelle Unterstützungsmaßnahmen, andererseits einheitliche Unterstützungsstrukturen und Studienmöglichkeiten unabhängig vom Wohnort, um einen gleichberechtigten Zugang zu Unterstützungsleistungen im Sinne des Zitats „GESTU for all“

(Iv2) zu gewährleisten.

Des Weiteren bedarf es Verbesserungen der Hörmöglichkeiten (z.B. durch entsprechende Induktionsanlagen).

Vorgeschlagen wird zudem eine Orientierung an Positivbeispielen aus dem Ausland, sowie deren Umsetzung im Inland.

7.12.4 Politische Maßnahmen

Gewarnt wird vor kurzsichtigen Argumentationen, welche das Ausbleiben vernünftiger Kosten-Nutzen-Rechnungen zur Folge haben. Wie am Beispiel anderer Länder erkennbar ist, führt die Bedachtnahme auf die nächste(n) Generation(en) zu erfolgreicher Realisierungen inklusivpädagogischer Maßnahmen.

Besonders gefordert wird vonseiten der Behindertenbeauftragten die Umsetzung von Artikel 8 BVG, welcher die Anerkennung von Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen konstatiert, auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens mit allen Konsequenzen, welche das Inkrafttreten dieses Verfassungsgesetzes zur Folge hat.

Der Staat müsse mit seiner Autorität aktiv werden, und entsprechende Gesetze umsetzen. Zusammenfassend wird ein Voranschreiten „von politischer Korrektheit zu alltäglicher Umsetzung“ (Iv6) gefordert.

7.12.5 Adaptionen im Bereich der Sozialgesetzgebung

Entwicklungsbedarf besteht nach Bewertung der ExpertInnen auch im Bereich der Sozialgesetzgebung. Folgende Aspekte lassen Handlungsbedarf erkennen:

Für gehörlose Menschen gilt die Pflegestufenzuordnung nicht, was einen Entfall des Anspruches auf Arbeitsassistenz zur Folge hat.

Während blinde Menschen als ebenso Sinnesbeeinträchtigte einer Ausnahmeregelung unterliegen, die ihnen permanente Arbeitsassistenz gewährt, entfällt dieser Anspruch bei gehörlosen Menschen.

Um besonders jener Tatsache gerecht zu werden, dass das Selbstbild gehörloser Menschen aufgrund deren barrierefreier Kommunikation innerhalb der Gehörlosengemeinschaft ohne das Bild von Behinderung auskommt, wird statt einer an körperlichen Aspekten orientierten Pflegestufenzuordnung die Forderung nach einer pädagogischen Bewertung der Anforderungen laut (ähnlich dem sonderpädagogischen Förderbedarf im Schulsystem).

7.12.6 Entwicklung technischer Möglichkeiten

Die kompensatorische Nutzung neuer Medien sollte nach Expertenangaben einen höheren Stellenwert erlangen, im Hinblick auf Ausgleichsmöglichkeiten im Falle von Behinderungen professionalisiert werden, und in der PädagogInnenbildung entsprechende Bedeutung hinsichtlich methodischer Zugänge und optimierter Umsetzung bekommen.

Gerade im Hinblick auf Sinnesbehinderungen wie Gehörlosigkeit wird der Flexibilität, welche anhand neuer Medien und deren entsprechender Nutzung gewonnen werden kann, große Bedeutung eingeräumt. Sich daran nicht zu bedienen sei ein „Vorenthalten von Möglichkeiten in einer Umgebung, die sowieso extrem ressourcenbegrenzt ist“ (Iv6).

Des Weiteren gilt es, neue technische Möglichkeiten zu finden. ExpertInnen berichteten, dass (zum Zeitpunkt der Befragung) an der Entwicklung von Gebärdensprach-Avataren gearbeitet wurde.

Avatare sind animierte, auf einem Bildschirm dargestellte 3D-Objekte (Personen), welche eingegebene Begriffe oder Sätze mittels jener in einer Datenbank gespeicherten Gebärden darstellen. Aufgrund der Komplexität der Gebärdensprache, die über das reine „Zeigen“ einer Abfolge von Handzeichen hinausgeht, funktioniert diese Technologie jedoch noch nicht angemessen. Genannt wird auch die Idee einer „Echtzeit-Dolmetschung über die Ferne“ (Iv5), was DolmetscherInnenunterstützung leichter zugänglich machen würde.

7.12.7 Sonstiges:

Für manche ExpertInnen steht hinsichtlich des Entwicklungsbedarfes besonders die Frage der Bildungssituation auf dem primären und sekundären Bildungssektor im Vordergrund. Zuerst müsse die Situation in diesen Bereichen geklärt sein, um im tertiären Sektor entsprechend reagieren und interagieren zu können.

Des Weiteren wird Proaktivität in der Gebärdensprachentwicklung gefordert, sowie die Klärung der Frage nach der Verantwortlichkeit für die Entwicklung des im universitären Bereich notwendigen gebärdensprachlichen Vokabulars (DolmetscherInnen? Institute für Gebärdensprache?).

Letztlich wird im Hinblick auf gehörlose und hochgradig schwerhörige Studierende der Wunsch geäußert, dass diese aufgrund adäquater Unterstützungsmaßnahmen von Beginn an uneingeschränkt persönliche Kompetenzen und Selbstwertgefühl entwickeln können, um sich diese Eigenschaften auch im Studium zunutze zu machen.

7.13 Faktoren für das Gelingen von Inklusion

Die ExpertInnen räumen folgenden Faktoren großen Stellenwert ein:

Zum einen wird dem Faktor „Zeit“ (Iv5) große Bedeutung zugeschrieben. In einem Interviewgespräch wurde vonseiten der Expertin darauf hingewiesen, dass die Gehörlosengemeinschaft derzeit kaum inkludiert, sondern viel eher integriert werden will, und „eine Gemeinschaft in der große Gemeinschaft“ sein möchte. In der Gehörlosengemeinschaft sei aktuell ein großes „Wir-Bewusstsein“ (Iv5) wahrnehmbar, was als Reaktion auf jahrzehntelange Versuche der Anpassung an die hörende Gesellschaft durch Gebärdensprachverbote angesehen wird. Es gilt, dieses „Pendel der Gegenbewegung“ (Iv5) behutsam auszutarieren.

Des Weiteren wird das Gelingen von Inklusion in einem erfolgreichen Zusammenspiel von „zwei Parteien“ (Iv3) durch die Artikulation von Bedürfnissen durch die Person mit Behinderung, sowie durch die Bereitschaft zum Verständnis für die spezifische Situation durch die Person ohne Behinderung gesehen. Besonders im universitären Umfeld bedürfe es der Offenheit und Zielorientiertheit beider Seiten, da die Entscheidung für ein Studium anders als im Pflichtschulbereich eine freiwillige ist.

Aufgrund der ExpertInnenaussagen lassen sich die Faktoren für das Gelingen von Inklusion zudem in drei Ebenen einteilen:

1.) Bewusstseinssebene:

Anhand von Sensibilisierung muss Wissen verbreitet werden. Hierfür bedarf es der Aufgeschlossenheit und den Bemühungen der Hochschulen.

2.) Exekution von Gesetzen zur Inklusion:

Gefordert wird die Auflösung des Nachteils für Gehörlose in der Sozialgesetzgebung, um Studierenden mit Hörbehinderungen in gleicher Weise Assistenzleistungen zuteilwerden zu lassen wie anderen Menschen mit Behinderungen.

3.) Ergreifen entsprechender Maßnahmen:

Hierzu werden beispielsweise die Ausstattung von Bildungsräumen mit Induktionsanlagen, sowie die Durchführung baulicher Veränderungen gemäß den bestehenden, nach dem Aspekt der Barrierefreiheit entwickelten Baunormen genannt. Des Weiteren wird ein Angebot von Brückenkursen zur sprachlichen Vorbereitung auf das Studium als wesentlich erachtet, um aus der Hörbehinderung resultierende sprachliche Defizite aufzuholen, sowie eine organisierte Begleitung beim Einstieg in

die Arbeitswelt (beispielsweise durch Unterstützung bei der Organisation von Praktika oder beim Verfassen von Bewerbungsunterlagen).

7.14 Optimismus & positive Entwicklungen

Entwicklungen der jüngeren Vergangenheit lassen die Behindertenbeauftragten in Bezug auf die Situation gehörloser und schwerwiegend hörbeeinträchtigter Studierender in Österreich positiv sein.

Das Thema Gehörlosigkeit ist im Parlament vertreten, und deshalb politisch nicht mehr zu umgehen. Trotz aller aufgezeigten Missstände werden positive Fortschritte gesehen, die in vernünftigen und vertretbaren Entwicklungen resultieren sollten, wenn die derzeitige Aufwärtstendenz weiterhin fortgeführt wird. Auch orientiert man sich in diesem Zusammenhang an Positivbeispielen für Adaptionen zugunsten des Menschenrechtes der Partizipation und des Nachteilsausgleichs aus dem Ausland. Als Beispiel wurde eine in Gebärdensprache verfasste und auf Video aufgezeichnete Dissertation in Frankreich genannt, welche zeigt, wie zugunsten genannter Menschenrechte auf übliche gesetzliche Anforderungen verzichtet wurde.

Weiters betonen die Behindertenbeauftragten die gute Vernetzung der Hochschulen in Österreich und deren gemeinsame Arbeit an einer Verbesserung der Situation von Studierenden mit (Sinnes-) Behinderungen.

Das nachfolgende Kapitel dient einer Überschau der in Kapitel 7 ausführlich dargelegten Kategorien, welche miteinander in Zusammenhang gebracht werden. Dies soll die Schlussfolgerungen der ExpertInnen zueinander in Relation setzen, um das entstandene Bild der Studiensituation gehörloser und hörbeeinträchtigter Studierender in Österreichs Bundesländern abzurunden und zusammenzufassen.

8 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND AUSBLICK

Die vorliegende Arbeit widmete sich einer Evaluation der Studiensituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender in Österreichs Flächenbundesländern, welche anhand von ExpertInneninterviews durchgeführt wurde.

Auf Grundlage der Einschätzungen von Behinderten- bzw. Diversitybeauftragten an tertiären Bildungseinrichtungen wurden die vorherrschende Situation, sowie deren bedingende Faktoren mit besonderem Augenmerk auf aktuelle Problemlagen, vorhandene Unterstützungsangebote und gesehener Entwicklungsbedarf konstatiert. Das Bundesland Wien war von der Untersuchung ausgenommen, da mittels des Projektes „GESTU“ zur Unterstützung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender bereits eine Struktur geschaffen wurde um die dortige Studiensituation zu verbessern.

Ziel dieses abschließenden Kapitels ist es, die Ergebnisse aus den ExpertInneninterviews kompakt darzulegen und zueinander in Relation zu setzen.

Zunächst werden allgemeine, die Situation der betreffenden Studierenden charakterisierende Ergebnisse der Befragung noch einmal überblicksmäßig dargelegt, um ein abgerundetes Bild zu ermöglichen.

An allen befragten Hochschulen in den betreffenden Bundesländern waren zum Zeitpunkt der Befragung maximal drei Studierende der Zielgruppe inskribiert, die ihre Hörbehinderung bekanntgegeben haben. Ausgegangen wird allerdings (im Bereich hochgradiger Schwerhörigkeit) von einer Dunkelziffer, da die Bekanntgabe einer Behinderung auf Freiwilligkeit basiert.

Die Gebärdensprache gilt an allen befragten Bildungseinrichtungen als Selbstverständlichkeit in Bezug auf Menschen mit Hörbeeinträchtigungen, und wird als vollwertige Sprache angenommen.

Deklariert wurde vonseiten der Befragten das Enthaltensein der Forderungen nach Barrierefreiheit und Inklusion in den Leitbildern der tertiären Bildungseinrichtungen. Jedoch schätzten beinahe alle Hochschulen ihren Standort als nicht attraktiv für die Zielgruppe ein, da diese durchwegs keine gebärdensprachliche Unterstützung gewährleisten. Als attraktiver erwiesen sich allein jene Hochschulstandorte, welche innerhalb einer Region über eine gute Vernetzung der Bildungseinrichtungen untereinander, und infolge über erleichterte Übergänge zwischen Bildungsbereichen verfügen.

An allen befragten Standorten gibt es zentrale Anlaufstellen für Studierende mit Behinderungen zur Klärung individueller Unterstützungsbedarfe.

Hinsichtlich der durchschnittlichen Studiendauer stellten die Befragten fest, dass diese – wie bei allen Studierenden – abhängig sei von deren Selbstorganisationskompetenz, dass aber aufgrund des behinderungsbedingten Mehraufwandes eindeutig Verzögerungen zu beobachten seien.

In Bezug auf das Supportprojekt „GESTU“ informierten befragte Personen, dass dieses durch Behindertenbeauftragte des Vereins „Uniability“ österreichweit geplant wurde. Dessen Umsetzung und Etablierung erfolgte aufgrund der Entscheidung des zuständigen Ministeriums anfangs in Wien (primär an der dortigen Technischen Universität) mit dem Vorhaben, es infolge auf die Bundesländer auszurollen. Dieser Schritt fand aber bis dato nicht statt und ist nach Einschätzung eines Befragten in einer mangelnden politischen Priorisierung der Ziele begründet.

Versuche, in den Bundesländern eigene, GESTU-ähnliche Unterstützungsprogramme zu etablieren scheiterten aufgrund des Fehlens finanzieller Unterstützungen durch die Länder, sowie an der Frage einer „Kosten-Nutzen-Rechnung“ der Etablierung solcher Programme. Geäußert wurden zudem Sorgen hinsichtlich der Verfügbarkeit qualifizierter DolmetscherInnen.

Insofern liegt derzeit eine Bündelung der Ressourcen und des Know-Hows in Wien vor, mit dem durch die Befragten wiederholt zum Ausdruck gebrachten Wunsch der Ausweitung des Projektes „GESTU“ auf die Bundesländer.

An dieser Stelle soll nochmals darauf hingewiesen werden, dass sich diese Erkenntnisse mit jenen von HARTL & UNGER (2014) in deren Studie zur „Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS DolmetscherInnen in Primär -, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens“ decken, in der die Autoren die Wichtigkeit einer Ausweitung von GESTU für eine verbesserte Teilhabe aller betreffenden Studierenden in allen österreichischen Bundesländern konstatierten.

Die Beantwortung der drei Subfragen der Forschungsfrage zu aktuellen Problemlagen, vorhandenen Unterstützungsleistungen und gesehenem Entwicklungsbedarf ist anschließend in einer zusammenfassenden Übersicht veranschaulicht.

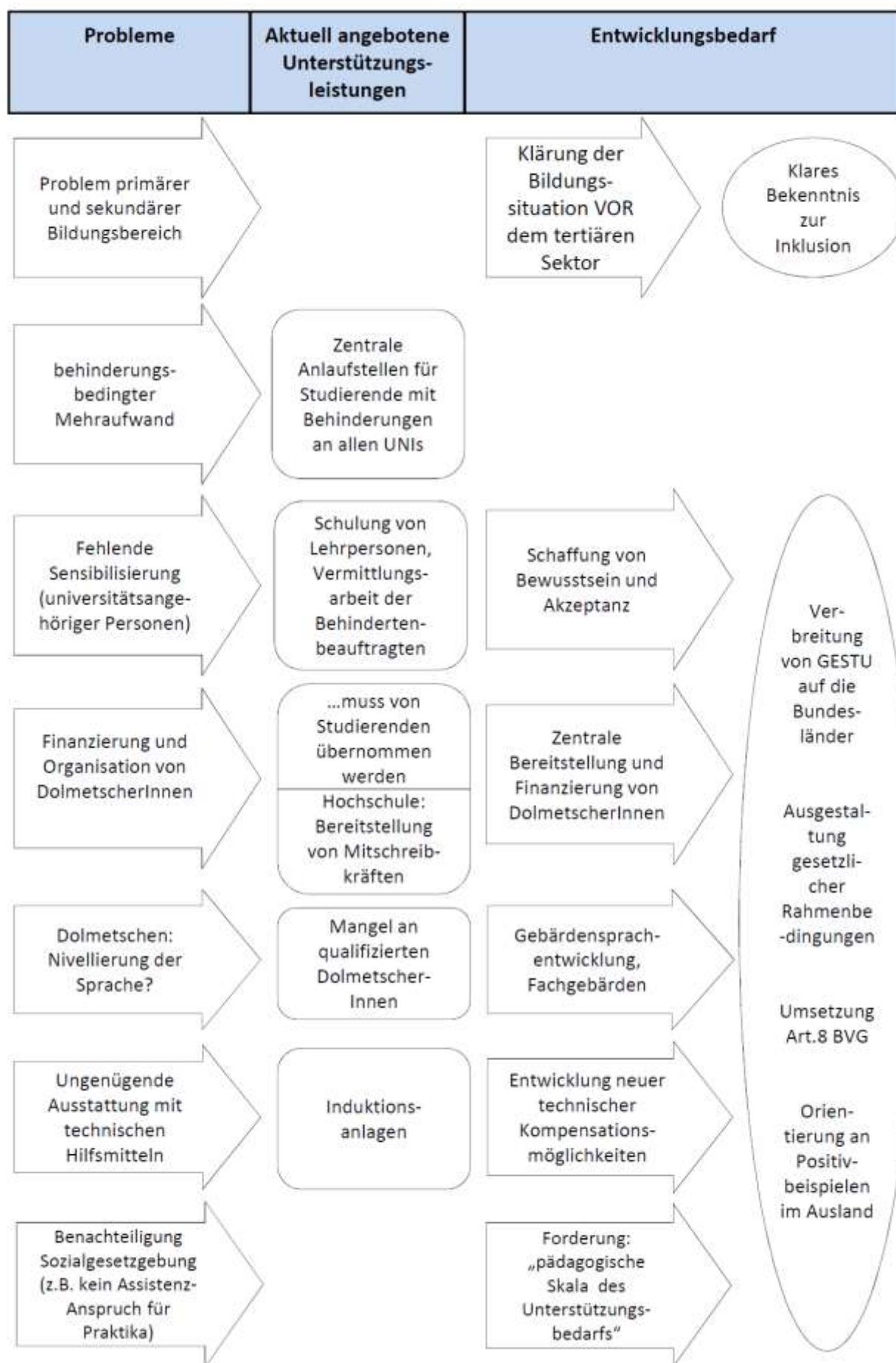


Abb. 1: Darstellung der Ergebnisse

Die befragten Personen lokalisieren Grundprobleme wie mangelnde Inklusion und Bildungsqualität für gehörlose und hochgradig schwerhörige Menschen auf dem primären und sekundären Bildungssektor. Es wird expliziert, dass aufgrund der Fixierung auf DolmetscherInnenunterstützung Aspekte der formalen Bildung (Textproduktion, Leseverständnis,...) vernachlässigt werden. Zudem wird eine eindeutige Entscheidung zur frühen bilingualen Bildung als wünschenswert erachtet, um eine erfolgreiche Sprachentwicklung in der Erstsprache (Gebärdensprache), sowie anschließend der Zweitsprache (deutsche Schrift- und ggf. Lautsprache) zu ermöglichen.

Jenes Niveau in der deutschen (Schrift-)Sprache, mit welchem Menschen der Zielgruppe die Inskription zum Studium vornehmen, wird von den Behindertenbeauftragten als problematisch betrachtet. Als Lösungsansatz werden Brückenkurse zur (schrift-) sprachlichen Vorbereitung auf das Studium genannt.

Bislang werden Unterstützungsleistungen zur Erleichterung des hörbehinderungsbedingten Mehraufwandes an den tertiären Bildungseinrichtungen im Bundesland auf Nachfrage der Studierenden bedürfnisorientiert und innerhalb des verfügbaren personellen und finanziellen Ressourcenrahmens realisiert. Die zentralen Anlaufstellen an den Bildungseinrichtungen sind mit der Klärung und Koordinierung der Unterstützungsbedarfe und -leistungen betraut. Eine wesentliche Rolle spielen hierbei die jeweiligen Behindertenbeauftragten.

Ihnen obliegt zudem die Sensibilisierung aller Angehörigen einer Hochschule in Bezug auf das Studieren mit (Hör-) Behinderungen, beispielsweise durch Schulungsangebote für Lehrende, um so Bewusstsein und Akzeptanz im universitären Umfeld und darüber hinaus zu verbreiten.

Einen großen Problembereich stellt nach wie vor die Finanzierung und Organisation von Dolmetscherunterstützung dar. Gebärdensprachliche Unterstützung in Form von DolmetscherInnen wird von keiner befragten Bildungseinrichtung realisiert oder finanziert. Die Hochschulen sehen sich „weder in der Lage, noch in der Pflicht, Gebärdensprachdolmetschung anzubieten“ (Iv5). Die Organisation und Finanzierung der Dolmetscherunterstützung liegt somit in den Händen der Studierenden.

Für Dolmetschkosten steht zusätzlich zur Studienbeihilfe ein monatlicher Betrag im Rahmen der Ausbildungsbeihilfe vom Sozialministeriumsservice zur Verfügung, welcher nach Angaben der Befragten aber nicht kostendeckend ist.

Von Seiten der Hochschulen wird versucht, Bedarfe durch die Bereitstellung von Mitschreibkräften (in Vorlesungen und Prüfungssituationen) zu decken, sowie durch

entsprechende Schulungen der Lehrpersonen hinsichtlich wichtiger Parameter (z.B. gute Verfügbarkeit des Lippenbildes) zugunsten einer guten Wahrnehmbarkeit für die betreffenden Studierenden.

Der Entwicklungsbedarf liegt hier in einer zentralen Organisation und Finanzierung von DolmetscherInnen zur Erleichterung der organisatorischen Zusatzbelastungen für die Studierenden. Diese Einschätzung deckt sich mit den Befunden von WROBLEWSKI et.al (2007), welche bereits in ihrem Bericht zur „Soziale[n] Lage gesundheitlich beeinträchtigter Studierender“ die Wichtigkeit einer bedingungslosen Bereitstellung von Dolmetscherunterstützung deklarieren (vgl. ebd., S. 187).

Im Hinblick auf diese Unterstützungsform äußern die Behindertenbeauftragten allerdings die Befürchtung einer Nivellierung der Fachsprache durch Umschreibungen der Sachverhalte aufgrund des Fehlens entsprechender Fachgebärden, was im universitären Kontext als Problem erachtet wird. Es herrscht die Annahme eines Mangels an tatsächlich qualifizierten DolmetscherInnen.

Damit verbunden ist auch die Frage, ob trotz der Substitution lautsprachlicher Anteile durch barrierefreie Lösungen und Rücksichtnahme auf Bilingualität ein gleichwertiger Studienabschluss erzielt werden kann.

Hierbei sei angemerkt, dass im Universitätsgesetz 2002 [Online]³⁵ einerseits schon in den leitenden Grundsätzen unter § 2, Z 11 die „besondere Berücksichtigung der Erfordernisse von behinderten Menschen“ angesprochen wird, dass aber im dritten Abschnitt, welcher unter anderem die Rechte und Pflichten der Studierenden in den Fokus rückt, Studierenden unter § 59 Abs. 1, Z 12 das Recht „auf eine abweichende Prüfungsmethode [zugesprochen wird], wenn die oder der Studierende eine länger andauernde Behinderung nachweist, die ihr oder ihm die Ablegung der Prüfung in der vorgeschriebenen Methode unmöglich macht, und der Inhalt und die Anforderungen der Prüfung durch eine abweichende Methode nicht beeinträchtigt werden“.

Im Zuge der Interviewbefragung wurde die Sorge laut, dass Inhalt und Anforderungen aufgrund ungenügender übersetzerischer Kompetenzen möglicherweise doch eine Beeinträchtigung erfahren. Eine weitere, systematische Gebärdensprach- und Fachgebärdenentwicklung wird insofern als unerlässlich betrachtet.

Auch im Bereich technischer Hilfsmittel wird Verbesserungsbedarf gesehen. Bislang liegt der Einbau von Induktionsanlagen (um bessere Hörmöglichkeiten für hochgradig schwerhörige

³⁵ <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128> [4.7.17]

Studierende zu schaffen) im Zuständigkeitsbereich der Hochschulen. Es wird auf die erfolgreiche Entwicklung neuer technischer Möglichkeiten (z.B. Gebärdensprach-Avatare) gehofft, um die Übersetzung lautsprachlicher Inhalte in gebärdensprachliche zu erleichtern.

Letztlich wird eine Benachteiligung der Zielgruppe im Bereich der Sozialgesetzgebung lokalisiert, da diese nicht in die Pflegestufenzuordnung aufgenommen sind und infolge keinen grundlegenden Anspruch auf Arbeitsassistenz haben. Dies bedeutet für die Studierenden den Entfall des Assistenzanspruches für studiumsbezogene Praktika, was von den Behindertenbeauftragten als problematisch angesehen wird.

Andererseits wird angenommen, dass der Wortlaut „pflegebedürftig“ ohnehin im Widerspruch zum Selbstbild der Gehörlosengemeinschaft steht, weshalb eine Gestattung des Anspruches auf (Arbeits-)Assistenz anhand einer Art pädagogischen Skala des Unterstützungsbedarfs vorgeschlagen wird, um dem behinderungsfreien Selbstbild der Gehörlosengemeinschaft gerecht zu werden.

Die geschilderte Situation deckt sich mit den die Universität Wien betreffenden Erkenntnissen von KRAUSNEKER & SCHALBER (2007), welche in ihrer Conclusio unter anderem auf einen hürdenreichen Zugang zu Informationen und Kommunikation, auf ein zu kleines Budget zur Finanzierung von DolmetscherInnen, sowie auf einen mangelnden Nachteilsausgleich für gehörlose Studierende hinweisen, was eine erschwerte Studiensituation mit sich bringt (vgl. ebd., S. 401). In Wien wurde wenige Jahre nach dieser Publikation das Projekt „GESTU“ gegründet, was eine wesentliche Verbesserung bedeutete.

Es lässt den Schluss zu, dass sich in den Bundesländern stets eine ähnliche Situation wiederfindet, welche vor der Gründung GESTUs vor beinahe einem Jahrzehnt auch in Wien vorherrschend war.

Wie aus obiger Abbildung ersichtlich wird, können auf Basis vorhergehender Darlegungen folgende Forderungen der ExpertInnen als essentiell für eine weitere positive Entwicklung der Situation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender in Österreichs Bundesländern betrachtet werden:

An erster Stelle steht neben einem klaren Bekenntnis zur Inklusion auf allen Bildungssektoren das Ausrollen des Projektes GESTU auf die Bundesländer, um eine verbesserte Teilhabe aller betreffenden Studierenden in ganz Österreich zu erlangen. Dies ist in den Augen der befragten Experten eine Maßnahme, „die mit vertretbarem Aufwand in ganz Österreich umgesetzt werden könnte“ (Iv6).

Des Weiteren bedarf es einer Ausgestaltung gesetzlicher Rahmenbedingungen, sowie der

Umsetzung von Artikel 8 BVG auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens, um der gesetzlichen Anerkennung von Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen Rechnung zu tragen. Orientierung sollen hierbei Positivbeispiele aus dem Ausland bieten, deren Umsetzung im Inland als wünschenswert betrachtet wird.

Letztlich kann nur noch auf den Optimismus der befragten ExpertInnen aufmerksam gemacht werden, sowie auf beschriebene positive Fortschritte, welche vernünftige Entwicklungen zugunsten des Menschenrechtes der Partizipation und des Nachteilsausgleichs prognostizieren lassen. Die durch die Befragten konstatierte gute Vernetzung der Hochschulen in Österreich und deren gemeinsame Arbeit an Verbesserungen zugunsten der Situation von Studierenden mit (Sinnes-) Behinderungen wird diesem Prozess stets zuträglich sein.

Zum Abschluss erweist sich ein Zitat von Helene JARMER als adäquat:

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

9 LITERATURVERZEICHNIS

- ARMSTRONG, David F. (2014): *The History of Gallaudet University. 150 Years of a Deaf American Institution*. Washington: Gallaudet University Press.
- BASLER, Roy P. (1953): *The Collected Works of Abraham Lincoln*. Band 4. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- BERG, Michael (1998): *Studieren mit Behinderungen: Das Hochschulstudium - Ein Mittel der sozialen Integration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- BMASK (2008): *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. BGBl. III. URL: <http://www.behinderung-vorarlberg.at/SiteCollectionDocuments/2009/UN%20Konvention%20Rechte%20von%20MmBl.pdf> [7.12.2016]
- BMASK (2010): *UN-Behindertenrechtskonvention. Erster Staatenbericht Österreichs*. URL: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=216> [2.7.17]
- BMASK (2012): *Nationaler Aktionsplan Behinderung 2012-2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention*. URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/1/4/6/CH3582/CMS1448291558040/120725_nap_web.pdf [2.7.17]
- BMASGK (o. D.): *Richtlinien Individualförderungen zur Beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung der Bundesministerin für Arbeit, Soziales, Gesundheit und Konsumentenschutz*. URL: https://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/9/1/8/CH3434/CMS1450708711874/10._richtlinien_individualfoerderungen_zur_beruflichen_eingliederung_von_menschen_mit_behinderung_neu.pdf [3.9.19]
- BOECKMANN, Klaus-Börge (1997): *Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Das Beispiel Burgenland*. Frankfurt/Main: Lang.
- BOYES BRAEM, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. 3. Auflage. Hamburg: Signum.

- BREITER, Marion (2005): *Muttersprache Gebärdensprache. VITA-Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien*. Wien/Mühlheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson.
- BRELJE, H. W. (1999): *Postsecondary opportunities for the deaf*. In: BRELJE, H.W.: *Global perspectives on the education of the deaf in selected countries*. Hillsboro: Butte Publications.
- CAWTHON, Stephanie W.; NICHOLS, Sarah K.; COLLIER, Mike (2009): *Facilitating Access: What Information Do Texas Postsecondary Institutions Provide on Accommodations and Services for Students Who Are Deaf or Hard of Hearing?* In: *American Annals of the Deaf*, Vol.153 (5), S. 450-460.
- DAHM, M. C. (1998): *Taubheit: Das Recht auf Gehörlosigkeit oder die Chance mit einem „cochlear implant“ zu hören? Menschenbilder und Medizin in der Welt der Gehörlosen und in der Welt der Hörenden*. In: *HNO*, Vol. 46 (5), S. 524-528.
- DOTTER, Franz (2007): *Behindertenpolitik am Beispiel der hörbehinderten und gehörlosen Menschen*. URL: http://www.uni-klu.ac.at/zgh/downloads/2007_Dotter_oesterreichtag07.pdf [30.6.17]
- DOTTER, Franz (2009): *Hörbehindert = gehörlos oder resthörig oder schwerhörig oder hörgestört oder hörgeschädigt oder hörsprachbehindert oder hörbeeinträchtigt?* In: *SWS-Rundschau*, Vol. 49 (3), S. 347–368.
- EDWARDS, John (2006): *Foundations of Bilingualism*. In: BHATIA, Tej K.; RITCHIE, William C. (2006): *The Handbook of Bilingualism*. Malden: Blackwell Publishing, S. 7-31.
- FASCHING, Helga; FELKENDORFF, Kai (2007): *Länderbericht Österreich*. In: HOLLENWEGER, Judith; HÜBNER Peter; HASEMANN, Klaus [Hrsg.] (2007): *Behinderungen beim Übergang von der Schule ins Erwerbsleben. Expertenberichte aus drei deutschsprachigen Ländern*. Zürich: Pestalozzianum, S. 67-101.
- FELDMANN, Harald (2006): *Das Gutachten des Hals-Nasen-Ohren-Arztes*. 6. Auflage. Stuttgart/ New York: Thieme.
- FEYERER, Ewald (2011): *Kann/Soll man Sonderschulen wirklich abschaffen?*
URL: http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/Newsletter/SLOOE211-newsletter.pdf [20.6.17]

- FEYERER, Ewald (2013): *Der Umgang mit besonderen Bedürfnissen im Bildungswesen*. In: Zeitschrift Für Inklusion, 2012 (4). URL: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/33> [13.8.19]
- HARTL, Jakob; UNGER, Martin (2014): *Abschätzung der Bedarfslage an ÖGS-DolmetscherInnen in Primär-, Sekundär- und Tertiärbildung sowie in Bereichen des täglichen Lebens. Projektbericht*. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS). URL: <http://irihs.ihs.ac.at/3024/1/IHSPR6551151.pdf> [19.1.17]
- HASTINGS, Donald; BRECKLEIN, Kim; CERMAK, Sandy et al. (1998): *Notetaking for deaf and hard of hearing students*. Northeast Technical Assistance Center. NewYork: Rochester Institute of Technology. URL: <http://www.pepnet.org/sites/default/files/52Notetaking%20for%20Deaf%20and%20Hard%20of%20Hearing%20Students.pdf> [11.7.17]
- HILLERT, Gudrun; PFLUGFELDER, Christian (1997): *Dolmetschen bei PotsMods. Ein erster Erfahrungsbericht des ersten und einzigen festangestellten Dolmi-Teams an einer deutschen Hochschule*. In: Das Zeichen, Vol. 11 (41). Hamburg: Signum, S. 412-417.
- HILLERT, Gudrun (2003b): *Gehörlose in der nachschulischen Bildung. Zur Situation gehörloser Lernender an Hochschulen und in beruflichen Bildungseinrichtungen aus der Sicht von GebärdensprachdolmetscherInnen und Betroffenen*. Magdeburger Reihe Bd. 12. Hochschule Magdeburg – Stendal. Magdeburg: Erich Weinert.
- HILLERT, Gudrun (2004a): *Studienbegleitung für gehörlose Studierende in Deutschland. Teil I: Bestandsaufnahme und Diskussion*. In: Das Zeichen, Vol. 18 (66). Hamburg: Signum, S. 64-73.
- HILLERT, Gudrun (2004b): *Studienbegleitung für gehörlose Studierende in Deutschland. Teil II: Verbesserungsvorschläge*. In: Das Zeichen, Vol. 18 (67). Hamburg: Signum, S. 241-248.
- HOLLENWEGER, Judith; GRÜBER, Susan; KECK, Andrea (2005): *Menschen mit Behinderungen an Schweizer Hochschulen. Befunde und Empfehlungen*. Zürich, Chur: Rüegger.
- HOLZINGER, Daniel (2006): *CHEERS. Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung*. Eine Studie gefördert von der Gesundheitsabteilung des Landes Oberösterreich und dem Fonds Gesundes Österreich. URL: <https://www.barmherzige->

brueder.at/dl/mNnrJKJLolonJqx4KJK/Barmherzige_Br_der___Cheers-Studie.pdf
[1.6.17]

HOLZINGER, Daniel; FELLINGER, Johannes; STRAUß, Ulrike; HUNGER, Barbara (2007):
Gebärden in Familie und Schule. Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich.
In: Das Zeichen, Vol. 21 (77). Hamburg: Signum, S. 444–453.

HOUSE OF REPRESENTATIVES & BOEHNER et.al (2004): *Individuals with Disabilities Education Improvement Act*. Conference Report. URL:
<http://www.asha.org/uploadedFiles/advocacy/federal/idea/Rprt108779IDEAconf.pdf>
[20.2.17]

HULT, Francis M.; COMPTON, Sarah E. (2012): *Deaf Education Policy as Language Policy: A Comparative Analysis of Sweden and the United States*. In: Sign Language Studies, Vol.12 (4), S. 602-620.

IQWiG (2007): *Früherkennungsuntersuchung von Hörstörungen bei Neugeborenen. Abschlussbericht*. Köln: Institut für Qualität und Wirtschaftlichkeit im Gesundheitswesen (IQWiG). URL: https://www.iqwig.de/download/S05-01_Abschlussbericht_Frueherkennungsuntersuchung_von_Hoerstoerungen_bei_Neugeborenen.pdf. [10.5.17]

KASTL, Jörg Michael (2010): *Einführung in die Soziologie der Behinderung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

KRAUSNEKER, Verena (1999): *Gebärdensprachen, Sprachpolitik und die Europäische Union*. In: Wiener Linguistische Gazette, 66, S. 54-72.

KRAUSNEKER, Verena; LARCHER, Dietmar [Hrsg.] (2006): *Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive*. Meran: Alpha & Beta.

KRAUSNEKER, Verena; SCHALBER, Katharina (2007): *Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien; Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007*. Wien: Innovationszentrum d. Universität Wien. URL: <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/files/SpracheMachtWissenKurz.pdf> [18.12.16]

- KRAUSNEKER, Verena (2011): *Sprachensteckbrief Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)*. Eine Information des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Referat für Migration und Schule. URL: http://www.schule-mehrsprachig.at/fileadmin/schule_mehrsprachig/redaktion/sprachensteckbriefe/pdf/ssb_oegs_11.pdf [25.5.17]
- KRAMREITER, Silvia (2011): *Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich*. Universität Wien: Dissertation.
- LADD, Paddy (2008): *Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch*. Seedorf: Signum.
- LADD, Paddy; LANE, Harlan (2013): *Deaf Ethnicity, Deafhood, and Their Relationship*. In: Sign Language Studies, Vol. 13 (4), S. 565-579.
- LANG, Harry G. (2002): *Higher Education for Deaf Students. Research Priorities in the New Millennium*. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol.7 (4), S. 267-280.
- LEITNER, Barbara (2008): *Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007*. In: STATISTIK AUSTRIA (2008): Statistische Nachrichten 12/2008. URL: http://www.bham.at/BehVertr/Docs/Mikrozensus_2007.pdf [1.6.17]
- LEONHARDT, Annette (2010): *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- MARSCHARK, Marc, et.al. (2005): *Access to postsecondary education through sign language interpreting*. In: Journal of deaf studies and deaf education, Vol.10 (1), S. 38-50.
- MAYBERRY, Rachel. I., LOCK, Elizabeth, KAZMI, Hena (2002): *Linguistic ability and early language exposure*. In: Nature, 417 (38), S. 38.
- MCPHERSON, James M. (2008): *A Fair Chance in the Race of Life. Thoughts on the 150th Anniversary of the Founding of the Columbia Institution*. In: Sign Language Studies, Vol.9 (1), S. 33-44.
- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike (1991): *Experteninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: GARZ, Detlef; KRAIMER, Klaus [Hrsg.] (1991): *Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen: Westdeutscher Verlag. S. 441-471.

- MEUSER, Michael; NAGEL, Ulrike (2010): *Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung*. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara; LANGER, Antje; PRENGEL, Annedore [Hrsg.] (2010): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (3. Auflage). Weinheim und München: Juventa. S. 457-471.
- ORLANDO, Richard; GRAMLY, Mary Ellen; HOKE, Janet (1997): *Tutoring Deaf and Hard of Hearing Students: A Report of the National Task Force on Quality of Services in the Postsecondary Education of Deaf and Hard of Hearing Students*. Rochester Institute of Technology, National Technical Institute for the Deaf. New York, Rochester: Northeast Technical Assistance Center. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED437774.pdf> [11.7.17]
- ÖSTERREICHISCHER GEHÖRLOSENBUND (2006): *Stellungnahme des Österreichischen Gehörlosenbundes zum Thema Cochlea-Implantat*. URL: https://www.kestner.de/n/elternhilfe/verschiedenes/ci_stellungnahme_oeglb_jan06.pdf [24.5.17]
- ÖSTERREICHISCHER GEHÖRLOSENBUND (2011): *Universal Periodic Review Österreich. Bericht des Österreichischen Gehörlosenbundes für die 10. Session der UPR-Arbeitsgruppe im Jänner 2011*. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:UdLSIa4EonkJ:www.menschenrechte-jetzt.at/wp-content/uploads/2010/09/Gehoerlosenbund-Deutsch.pdf+&cd=4&hl=de&ct=clnk&gl=at&client=firefox-b-d> [25.8.19].
- POWELL, Denise; HYDE, Merv; PUNCH, Renée (2013): *Inclusion in Postsecondary Institutions With Small Numbers of Deaf and Hard-of-Hearing Students: Highlights and Challenges*. In: *Journal Of Deaf Studies And Deaf Education*, Vol. 19 (1), S. 126-140.
- PRAETORIUS, M.; STAECKER, H.; PLINKERT, P.K.(2009): *Chirurgische Technik der Kochleaimplantation*. In: *HNO*, Vol.57 (7), S. 663-670.
- Rehabilitation Act (1973; in der geänderten Fassung vom 10.12.2015). URL: <https://legcounsel.house.gov/Comps/Rehabilitation%20Act%20Of%201973.pdf> [20.2.17]
- RICHARDSON, John T. E.; MARSCHARK, Marc; SARCHET, Thomastine; SAPERE, Patricia (2010): *Deaf and Hard-of-Hearing Students' Experiences in Mainstream and*

- Separate Postsecondary Education*. In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol. 15 (4), S. 358-382.
- RYDBERG, Emelie (2010): *Deaf people and the labour market in Sweden. Education – Employment – Economy*. Örebro University: Studies from The Swedish Institute for Disability Research.
- SAROV, A. (2007): *Ein Sonderfall der Zweisprachigkeit?* In: BOCHMANN, K., DUMBRAVA, V. [Hrsg.]: *Sprachliche Individuation in mehrsprachigen Regionen Osteuropas*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag GmbH, S. 90–130.
- SCHNATTINGER, Stefanie; HORSCH, Ursula (2004): *Wenn Hände sprechen lernen. Das Kind im Gebärdenspracherwerb*. In: HORSCH, Ursula [Hrsg.]; DING, Herbert (2004): *Frühe Dialoge. Früherziehung hörgeschädigter Säuglinge und Kleinkinder*. Hamburg: Verlag Hörgeschädigte Kinder, S. 151-176.
- SCHNEEBERGER, Arthur; SCHMID, Kurt; PETANOVITSCH, Alexander, INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG DER WIRTSCHAFT [Hrsg.] (2013): *Postsekundäre/Tertiäre Berufsbildung in Österreich. Länderhintergrundbericht zum OECD-Review „Skills beyond school“*. Ibw-Forschungsbericht Nr. 175. Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft (ibw). URL: http://www.ibw.at/components/com_redshop/assets/document/product/1379596500_fb175_de.pdf [20.5.17]
- SCHÖBER, Christian; HOFER, Hansjörg [Hrsg.] (2012): *Evaluierung des Behindertengleichstellungs-rechts. Zwei Studien im Auftrag des BMASK* (1. Auflage). Wien: Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz.
- SCHULTE, Klaus (1991c): *Studienfördernde Dienste für Hörgeschädigte*. In: JUSSEN, Heribert; CLAUßEN, Hartwig W. [Hrsg.] (1991): *Chancen für Hörgeschädigte. Hilfen aus internationaler Perspektive*. München, Basel: Ernst Reinhardt, S. 177-186.
- SILVESTRE, Nria; RAMSPOTT, Anna; PARETO, Irenka (2007): *Conversational Skills in a Semistructured Interview and Self-Concept in Deaf Students*. In: The Journal of Deaf Studies and Deaf Education, Vol. 12 (1), S. 38-54.
- SPENCER, P. E., MARSCHARK, M. (2010). *Evidence-Based Practice in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students*. New York: Oxford University Press.
- SVARTHOLM, Kristina (1993): *Bilingual Education for the Deaf in Sweden*. In: Sign Language Studies, Vol. 81, S. 291-332.

- SVARTHOLM, Kristina (1994): *Second Language Learning in the Deaf*. In: AHLGREN, Inger; HYLTENSTAM, Kenneth [Hrsg.] (1994): *Bilingualism in Deaf Education*. Hamburg: Signum. S. 61-70.
- SVARTHOLM, Kristina (2010): *Bilingual education for deaf children in Sweden*. In: International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, Vol. 13 (2), S. 159-174.
- UNESCO INSTITUTE FOR STATISTICS (2012): *International Standard Classification of Education. ISCED 2011*. URL: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-en.pdf> [20.5.17]
- UNGER, Martin; SCHILDER, Roswitha (2008): *Unterstützungsmodelle für gehörlose Studierende in Deutschland, England, den Niederlanden und Schweden Projektbericht*. Studie im Auftrag des Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (BMWF). Wien: Institut für höhere Studien (IHS).
- WEIß, Silvia; TRITSCHER-ARCHAN, Sabine (2011): *Das Österreichische Bildungssystem* (4. Auflage). Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. URL: http://www.bic.at/downloads/at/brftipps/0_1_bildungssystem_de.pdf [20.5.17]
- WERTH, Isa (1991): *Notwendigkeiten und Forderungen spezieller studienunterstützender Dienste, besonders für Gehörlose*. In: SCHULTE, Klaus [Hrsg.] (1991): *Studienförderung für Hörbehinderte - Entwicklung weiterführender Strukturen*. Bericht über das Internationale Symposium vom 8.-11. Mai 1991 in Heidelberg. Augsburg: J.P. Himmer, S. 365-370.
- WFD (2003): *Eine Grundsatzerklärung des Weltverbandes der Gehörlosen*. In: Das Zeichen, Vol. 17 (65). Hamburg: Signum. S. 322-325.
- WILSON, Blake S. ; DORMAN, Michael F. (2008): *Cochlear implants: A remarkable past and a brilliant future*. In: Hearing Research, Vol. 242 (1), S. 3-21.
- WISCH, Fritz-Helmut (1990): *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum.
- WITT, Günter; LANDGRAF, Stefan; PAU, Hans Wilhelm (2003): *Die aktive Sprachentwicklung hochgradig hörgeschädigter und gehörloser Kinder in Abhängigkeit von der hörtechnischen Versorgung*. In: HNO, Vol. 51 (10), S. 839-844.

- WORLD HEALTH ORGANIZATION (2012): *Community-Based Rehabilitation Promoting ear and hearing care through CBR*. o.O.: WHO Press. URL:
<http://www.who.int/pbd/deafness/news/CBREarHearingCare.pdf?ua=1> [16.5.17]
- WRBA, Stephanie (2012): *Politik des Hörens. Die Anwendung neuer, assistierender Technologien im Kontext von Gehörlosigkeit am Beispiel des Cochlear Implantats*. Universität Wien: Diplomarbeit.
- ZAUSSINGER, Sarah, et.al (2012): *Studierende mit Behinderungen und chronischen Erkrankungen. Teil 1 der Zusatzstudie im Rahmen der Studierenden-Sozialerhebung 2011. Projektbericht*. Wien: Institut für höhere Studien (IHS). URL:
http://www.equi.at/dateien/IHS_Studierende_mit_Behinder.pdf [21.1.17]

9.1 Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Darstellung der Ergebnisse.....	95
---	----

A. Deutsches Abstract

Die vorliegende Arbeit widmet sich einer Evaluation der Studiensituation gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender in Österreichs Flächenbundesländern, welche anhand von ExpertInneninterviews durchgeführt wurde. Auf Grundlage der Einschätzungen von Behinderten- bzw. Diversitybeauftragten an tertiären Bildungseinrichtungen werden die vorherrschende Situation, sowie deren bedingende Faktoren mit besonderem Augenmerk auf aktuelle Problemlagen, vorhandene Unterstützungsangebote und gesehenen Entwicklungsbedarf konstatiert. Das Bundesland Wien ist von der Untersuchung ausgenommen, da mittels des Projektes „GESTU“ zur Unterstützung gehörloser und hochgradig schwerhöriger Studierender bereits eine Struktur geschaffen wurde um die dortige Studiensituation zu verbessern.

Die Erhebung lässt eine Reihe von Problembereichen und Entwicklungsbedarfen explizit werden, begonnen bei einer nicht zufriedenstellenden Bildungssituation für gehörlose und hochgradig schwerhörige Menschen auf dem primären und sekundären Sektor, welche sich durch einen Mangel an bilingualen Bildungsangeboten mit dem Ausbleiben eines klaren Bekenntnisses zur Österreichischen Gebärdensprache als Erstsprache gehörloser Kinder charakterisiert. Resultat dessen sind oftmals schlechte sprachliche Fähigkeiten der Zielgruppe in der Erstsprache ÖGS und der Zweitsprache Deutsch, was als Ursache für den verschwindend kleinen Anteil gehörloser Menschen im tertiären Bildungsbereich gesehen wird.

Jene, die den hürdenreichen Weg zur Hochschulbildung meistern, haben im Studium neben dem übrigen behinderungsbedingten Mehraufwand zusätzlich die Koordination und Finanzierung von GebärdensprachdolmetscherInnen zu übernehmen. Die befragten tertiären Bildungseinrichtungen gewährleisten Unterstützung hauptsächlich in Form von Mitschreibkräften, die die betreffenden Studierenden in Lehrveranstaltungen begleiten. Zusätzlich existiert die Annahme eines Mangels an qualifizierten DolmetscherInnen zur entsprechenden Vermittlung wissenschaftlicher Inhalte, sowie die Feststellung einer Benachteiligung von Menschen mit starken Hörbeeinträchtigungen in der Österreichischen Sozialgesetzgebung.

Unter einer Reihe gesehener Entwicklungsaufgaben ist die Ausweitung des (ursprünglich für den österreichischen Raum geplanten) Projektes „GESTU“ auf alle Bundesländer als

essentiellste zu betrachten, um einen gleichberechtigten Zugang zu Supportstrukturen zu gewährleisten. Insgesamt bedarf es einer Ausgestaltung rechtlicher Rahmenbedingungen, sowie der Umsetzung von Artikel 8 BVG auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens, um der gesetzlichen Anerkennung von Gebärdensprache als Muttersprache gehörloser Menschen Rechnung zu tragen und die Situation von Studierenden mit schweren Hörbeeinträchtigungen zugunsten des Menschenrechtes der Partizipation und des Nachteilsausgleichs zu verbessern.

B. English Abstract

This master's thesis discusses the current situation of deaf and profoundly hard of hearing students at tertiary educational institutions in Austria's provinces, with special focus on prevalent difficulties, provided support structures and identified developmental requirements. In order to investigate those conditioning factors for the prevalent situation, expert interviews were conducted with disability- and diversity representatives at universities and other educational institutions affiliated with the tertiary educational sector.

The city of Vienna, also a province in its own right and the main federal state of Austria, was excluded from the investigation as students in this region already benefit from a support program named "GESTU", which facilitates the coordination and funding of hearing loss-based needs such as sign interpreter services.

Results show plenty of problem areas and developmental requirements, beginning with the educational facilities of the target group on the first and second educational sector, mostly disregarding the group's lingual needs in the form of a lack of bilingual education focussing on Austrian Sign Language as the first language of deaf children. This inadequate education very often results in poor lingual qualifications and therefore only a very small number of students reach postsecondary level education.

Those who choose to continue on an academic path in spite of these difficulties then have to deal with the organization and funding of sign interpreters on their own, as the surveyed tertiary educational institutions neither see it as their duty, nor are they in a financial position to provide such support policies. By way of assistance, note-takers are recruited to assist students in the target group in lectures and courses.

Also stated was the presumption of a lack of qualified sign language interpreters to properly communicate scientific content, and a general injustice in the Austrian social legislation pertaining to citizens with severe hearing impairments.

Developmental requirements are hence seen in the expansion of the "GESTU" program, which was initially planned for the whole country, so that its services are available to all postsecondary students with the denoted stages of hearing loss in Austria, as well as in the development of new technical aids.

Since Austrian Sign Language is already recorded as the mother tongue of deaf people in the Austrian constitution, legal guidelines should be altered to take into account the basic human rights for people with disabilities.

.

C. Kodierung der Interviews

Interview 1 (Iv1)		
Zeilen-nummer	Kode	Paraphrase / Zitat
9, 22-23	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	Keine genaue Angabe; IP operationalisiert nicht.
25-26	Kleinteiligkeit der Bildungseinrichtung, Kleinteiligkeit der Supportstrukturen	
44-49	Institute für barrierefreies Studieren bringen „Wohlgefühl“	Vorhandensein eines Instituts für barrierefreies Studieren bedingt, dass sich betreffende Personen dort wohler fühlen und inskribieren
62-66	Kontextadäquate Entscheidung über Supportstrukturen	„Was heißt das jetzt für einen beeinträchtigten Studierenden, der wird sich in seinem Studiengang wahrscheinlich anmelden, wird seine Beeinträchtigung kund tun, und dann wird jeweils kontextadäquat entschieden welche Supportstrukturen diese Person braucht, welche Hilfestellungen diese Person braucht, wo er oder sie andocken können, und so wird das dann sehr individualisiert gelöst.“
70-79	Diversity-Newsletter	In Form eines Diversity-Newsletters werden Informationen zu verfügbaren Supportstrukturen vermittelt; so beispielsweise auch Details darüber, wo Beihilfen bezogen werden können.
98-103	Sensibilisierung der Lehrpersonen	„Den Eindruck den ich habe ist, ich bin eben selber dabei dass ich unsere Lehrenden da ganz stark sensibilisiere, das heißt eben wenn die Person sich per se jetzt nicht als beeinträchtigt bemerkbar machen möchte, schauen wir ganz bewusst hin und erkennen das im Regelfall auch sehr gut, und dann wird einfach sehr informell nachgefragt, wo Supportstrukturen, oder was wir machen können, um das Studieren zu vereinfachen.“
103-106	Aktionen der Lehrperson	„Sie kennen das sicher, dass man einfach bewusster, klarer artikuliert, dass man eben nicht zur Tafel schaut sondern in die Gruppe, ja... dass man eben ein bissi lauter spricht, also das sind dann Sachen, die man dann einfach macht wenn man das weiß“.
107-109	Bewusstsein um die Beeinträchtigung	„[...] ich hab das Gefühl dass sobald das Bewusstsein da ist dass es um eine Beeinträchtigung geht, dass dann

		auch alle wirklich an einem Strang ziehen.“
117-119	Gebärdensprache ist Selbstverständlichkeit	„[...] das eine ganz einfache Selbstverständlichkeit, also wenn ich das sehe oder wenn ich da reingehe gibt's überhaupt niemanden der irgendwo befremdlich schaut. Also es ist einfach eine Gegebenheit.“
129-134	Sozialer Dimensions-Strategieprozess des Wissenschaftsministeriums	„[...] dieser soziale Dimensionsstrategie-Prozess vom Wissenschaftsministerium der ja jetzt auch über ein Jahr gelaufen ist und jetzt doch die ganzen Hochschulen immer wieder auch mit Informationen gespeist wurden wo einfach klar ist, dass nicht traditionelle Studierende einfach, ahm, ein Teil unserer Gesellschaft, oder auch unserer hochschulischen Mitte sind, mit einer ganz großen Selbstverständlichkeit.“
162-169	„etwas Oberösterreichisches gestalten“	Versuch, interinstitutionelle Zusammenarbeit auch finanziell vom Land unterstützt zu bekommen, wurde nicht genehmigt. Gerne hätte man an „weiteren Strukturen“ gearbeitet. „Aber wir wollten uns da auch gut vernetzen und uns auch selber als Hochschule da mit einbringen und auch etwas, wenn Sie so wollen, Oberösterreichisches gestalten, das ist uns in diesem Fall aber leider nicht geglückt.“
174-179	Problem: Sensibilisierung - Lehrende - Administration → Bedarfe erkennen	„Also das größte Problem liegt wohl an der Sensibilisierung, das heißt wenn die Supportstrukturen, und ich red jetzt nicht nur von den Lehrenden, ich red natürlich auch ganz stark von der Administration, wenn die nicht genügend gegeben sind, ist das einfach ein Problem. Das heißt es fängt natürlich einerseits bei der Einstellung und der Sensibilisierung jeder einzelnen Person an, dass man einfach erkennt, welche Bedarfe diese Personen haben.“
180-183	Vorhandensein von Hilfsmitteln Finanzieller Bedarf (Hochschule muss es sich leisten wollen und können)	„[...] man hat verschiedene Hilfsmittel, dass diese Leute auch gut studieren können, die eben diese benötigen. Da geht's natürlich auch um finanziellen Bedarf weil natürlich muss die Hochschule sich das dann auch leisten wollen und leisten können.“
185-186	Sensibilisierung: Bedarfe erkennen	„Naja der größte Entwicklungsbedarf ist eben die Sensibilisierung der Menschen, zu erkennen, welche Bedarfe die Leute haben.“
188-191	„Sich outen können ohne sich komisch zu fühlen“	„[...] das Gefühl das ich habe ist dass sich diese Menschen sehr oft nicht outen wollen und sehr oft einfach mitschwimmen möchten mit der Masse, das ist meine Erkenntnis, und einfach dass man sich outen kann, ohne sich komisch zu fühlen, das ist ja der größte Entwicklungsbedarf.“

205	„Gehörlosigkeit in die Normalität tragen“	
208-210	Umsetzung statt leerem Diskurs	„Und ich glaub diese Inklusion, diese Inklusionsbrille von der wir ja alle reden, die soll auch wirklich umgesetzt werden und nicht nur im leeren Diskurs vor sich hingetragen werden.“
218-219	Sensibilisierung	„[...] dass man drüber Bescheid weiß, weil Wissen ist etwas ganz, ganz Wesentliches.“
235-239	Wissen und Akzeptanz im Schneeballeffekt breit kommunizieren	„Und ich glaub das is ganz wichtig weil es hat keinen Sinn eine einzige Stelle zu haben, die halt Anlauf ist, die wird wahrgenommen und, oder auch nicht. Es ist viel wichtiger, das im Schneeballeffekt sehr breit zu kommunizieren und je breiter desto eher wird dann die Akzeptanz natürlich kommen.“
246-250	Behindertengesetz gilt für FHs nicht	„Für die FHs gilt ja das Gesetz, ahm, gilt ja das Behindertengesetz nicht. Das heißt, für die Unis ist das eigentlich eine präskriptive Sache. Die müssen sich mit diesen Thematiken auseinandersetzen. Bei den FHs ist es so, die können sich damit auseinandersetzen, haben aber in der Gesetzgebung keinen Passus wo das sein muss.“
252-254	Proaktivität der FHs	„[...] die [FHs] dürsten auch nach einem Passus, wobei ich sehr oft das Gefühl habe wir brauchen den gar nicht, weil wir sehr proaktiv an diesen Agenden sowieso arbeiten“.

Interview 2 (Iv2)		
Zeilennummer	Kode	Paraphrase / Zitat
13-19	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	Aktuell studierend: 1 Person (Lehramt: PH und Universität); 1 hörgeschädigte Studierende; 3 gehörlose Studierende ausschließlich an der Universität
23-30	Situation in der jüngeren Vergangenheit	Im vergangenen Jahr (2016) hat 1 Person abgeschlossen, zu welcher intensiver Kontakt bestand. Vor zwei Jahren (2015) hat ein weiterer Student abgeschlossen, welcher sich seine Unterstützungen weitestgehend selbst organisiert hat.
33-39	Keine genaue Erfassung der Anzahl	Keine Erfassung der Behinderung im Zuge der Inskription; freiwillige Bekanntgabe des Bedarfs an Adaptionen;

		freiwillige Kontaktaufnahme mit der Diversity-beauftragten-Stelle an der Universität
43	Dunkelziffer	Es wird davon ausgegangen, dass Studierende mit Behinderung inskribiert sind, die den Kontakt zu den Behindertenbeauftragten nicht suchen.
59-68	Vernetzung von Bildungseinrichtungen hat „Zugkraft“	Die gute Vernetzung der lokalen Bildungseinrichtungen im sekundären und tertiären Bereich macht den Standort lukrativ für gehörlose Menschen.
70-78	Erleichterte Übergänge; Routine in der Unterstützung bereits in der Sekundarstufe	Gute Vernetzung bedingt einfachere Übergänge. Es besteht bereits Routine in der Unterstützung von der Grundstufe bis zum Ende der Sekundarstufe und darüber hinaus.
84-89	Breite Fächerwahl	Hörbeeinträchtigte Studierende finden sich in quasi allen Bereichen.
99-102	Positive Einstellung gegenüber Hörbeeinträchtigungen	Positive Einstellung, wobei beim Thema Gehörlosigkeit die Kommunikationsschwelle hinzukommt.
103-104	„Gebärdensprachdolmetschung - Die große, bange Frage: Wie finanziert man das?“	
107-111	Professoren: „Höchst aufgeschlossen bis vollkommen zu“	Innerhalb des Lehrpersonals lässt sich die gesamte Bandbreite an Einstellungen, von hoher Aufgeschlossenheit bis zu totaler Überforderung mit dem Thema, feststellen.
111-113	Grundhaltung: Barrierefreiheit und Inklusion	Die Forderung nach Barrierefreiheit und Inklusion gilt als Anliegen, das im Leitbild der Universität enthalten ist, und so gut wie möglich umzusetzen versucht wird.
119- 120	Schreibassistenz	Assistenz-Budget der universitätsinternen Integrationsstelle für Mitschreibhilfen
127-129	Entwicklung der Assistenzmodelle gemeinsam mit den Studierenden	
133-134	Essentialität von Rückmeldungen durch die betreffenden Studierenden	Anhand von Rückmeldungen konnte die Mitschreibassistenz weiter verbessert werden.
144-151	Schreibassistenz bei Prüfungen als „Echtzeit-Untertitelung“	Die Schreibassistenz schreibt das ganze Prüfungskolloquium mit, während die gehörlose Person am Bildschirm permanent mitliest.
154-157	Mehr Erläuterungen für	Gehörlose Studierende benötigen aufgrund der sprachlichen Barriere und der Tatsache, dass Deutsch

	gehörlose Studierende	für sie Zweitsprache ist, oft zusätzliche Erläuterungen.
158-163	Forderung der Selbstorganisation!	Die Mitschreibkräfte werden von der Universität zur Verfügung gestellt, es gibt für die betreffenden Studierenden jedoch kein zusätzliches Tutorium, da sie sich im Berufsfeld auch selbst organisieren müssen. Sich mit anderen Studierenden kurzzuschließen zählt zur Fähigkeit der Selbstorganisation.
173-176	Kein Budget für DolmetscherInnen	DolmetscherInnen sind von den Studierenden selbst zu organisieren.
177-182	Beihilfe über das Land	Das Land gewährt eine Förderung im Zuge der Ausbildungsbeihilfe zur Selbstorganisation von Dolmetschern.
191	Beihilfe nicht kostendeckend	
204	Schreibassistenz als Nebenjob für Studierende	
209-215	Regelwerk für Schreibassistenz	Die Mitschreibkraft ist keine Vertretung der gehörlosen Person in der Lehrveranstaltung, die Mitschreibhilfe ist an deren Anwesenheit gebunden.
225-226	Online-Formular zur Koordination der Assistenzzeiten	
243-244	Schreibassistenz „braucht nur Luft“	Schreibassistentinnen sind nicht in den Unterricht miteinzubeziehen, sie begleiten die gehörlosen Studierenden, „brauchen nur Luft, und ansonsten kann man sie ignorieren“.
248-250	Kein Wissen über finanzielle Unterstützung durch das Land	Gehörlose Menschen sind im Fördersystem eine eigene Gruppe, da sie nicht unter das Pflegegeldschema fallen; Annahme, dass Dolmetscher bei der Koordination finanzieller Angelegenheiten unterstützen.
261	Studienverzögerungen gegeben	
268	Fähigkeit zur Selbstorganisation bestimmt Studiendauer	
274-275	Kommunikative Hürden bedingen Informationsverlust	„[...] kommunikative Hürden, wo halt viel Information, die so ein bissl informell weitergegeben wird, vielleicht verloren geht, oder auch Information wo halt auch Studenten untereinander [...]“
277-280	Durchschauen von dem „ganzen Konvolut an studienbezogenen Fachbegriffen“	„[...] und dann halt auch so das Was such ich wo, wo schau ich nach um was zu finden. Und dass es glaub ich manchmal auch wirklich an der Deutschkompetenz auch happert. Dieses ganze Konvolut an studienbezogenen Fachbegriffen einfach wirklich gut zu

		durchschauen.“
297-301	Versuch des Kaschierens durch Schwerhörige	„Also ich glaub dass grad schwerhörige Personen sehr lange versuchen das zu kaschieren, einfach weils ja auch nicht offensichtlich ist. Und weil man halt irgendwie wahrscheinlich schon genug Erfahrung gemacht hat wie so das Verhalten der Menschen dann plötzlich umschlägt wenn sie einen plötzlich als behindert definieren.“
341-344	Unklarheit in der Selbstwahrnehmung: Sprachminderheit oder Behinderung?	„[...] dann hab ich manchmal so den Eindruck es ist jetzt von den Betroffenen selber, von den Gehörlosen oft nicht ganz klar ob sie sich als Sprachminderheit oder als Gruppe von Behinderten sehen. Und das vermischt sich manchmal.“
346-347	Gehörlosigkeit als Ausrede?	„Und da kommt man dann halt schon ohne das jetzt böse meinen zu wollen.... Ok, sie sind immer dann behindert wenn irgendwas nicht funktioniert, aber sonst sind sie ja nur eine Sprachminderheit. Also der Eindruck kann manchmal entstehen.“
349-355	Grenze zwischen behinderungsbedingtem Bedarf und Aufwandsvermeidung	„[...] und drum ist es auch manchmal ein bissl schwer so wirklich so die Bedürfnisse in den Griff zu kriegen, und auch wirklich einzuschätzen, was ist jetzt wirklich behinderungsbedingter Bedarf, und wo muss‘ ma den Leuten einfach wirklich sozusagen sagen Ihr seids erwachsen, ihr müsst auch von den Anforderungen her an die Uni.... Wir können adaptieren, wir können ausgleichen, wir können euch aber nicht was abnehmen was alle anderen auch erbringen müssen. Und das ist manchmal schwer auseinanderzuhalten, wo da die Grenze ist.“
389-392	Positive Wahrnehmung der GS-Benutzung, Vorhandensein in den Medien	„[...] dass es jetzt doch auch mehr gedolmetschte Sendungen in den Medien gibt usw., ist das stärker im Bewusstsein, und ich glaub schon dass das auch so ein bissl als...ja...positiv gesehen wird, als interessant, da passiert was, was barrierefrei ist, es ist wichtige Unterstützung und so weiter, also ich glaub schon dass das allgemein recht positiv ankommt.“
397-403	Klare Vertretung der GS als vollwertige Sprache	„Also da hat sich sicher was geändert, so in der Wahrnehmung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache“
422-425	Planung eines Studienbesuchs bei GESTU; Fehlen von Fachgebärden	„Wir wollen einmal einen Studienbesuch machen bei GESTU, und einmal schauen wie das genau organisatorisch läuft. Grad im Bereich Gebärdendolmetschung haben wir nämlich die Zweifel, dass einfach von den wissenschaftlichen...also es fehlt zum Teil auch an den Fachgebärden. Die werden ja bei GESTU entwickelt.“
426-429	Befürchtung: Fehlende	„Und wir haben die Befürchtung, [...] dass da nicht alle

	Kompetenz der DolmetscherInnen	genügend Kompetenz haben, um eine Vorlesung, ein Seminar, mit dem gesamten wissenschaftlichen Inhalt dolmetschen zu können, bzw. dass es einfach die Gebärden dafür noch nicht gibt.“
430	Wichtigkeit der Schreibassistenz	Aus den Problemen beim Dolmetschen resultiert die große Bedeutung der Mitschreibkräfte.
431-435	Dolmetschen: Problem des „Umschreibens“	„[...] wir haben also schon auch den Eindruck, dass die Dolmetscher halt dann versuchen Dinge zu umschreiben, zusammenzufassen, vielleicht zu vereinfachen, und das seh ich halt ein bissl gefährlich. Weil da müsste man sich schon selber in einem Gebiet sehr gut auskennen, damit man das richtig macht. Deswegen wär es für mich auch ein Wunsch sozusagen dass man das [GESTU] ausbaut, auch aufgrund der Fachlichkeit.“
435-439	Ausbau von GESTU = Ausbau des Repertoires an Fachgebärden	„Wenn eben GESTU österreichweit angeboten würde, dann hätt man auch österreichweit könnt man sagen dieses Repertoire an Fachgebärden, das da entwickelt ist, und das muss halt dann auch von den Dolmetschern genutzt werden nach Möglichkeit, dass man die Leute auch besser unterstützen kann.“
442	Evaluation von GESTU	
443-446	Verbreitungsversuch GESTU	Frage nach Finanzträgern; Frage, wer es auf die Beine stellt
446	Mangel an Dolmetschern	
456-457	Problem der Einbindung in die Gruppe	Kontakte mit anderen Studierenden, sowie das Zusammenarbeiten in Arbeitsgruppen gestalten sich manchmal problematisch.
458-468	Problem der Verfügbarkeit von Induktionsanlagen	„Dieser Einbau von diesen Höranlagen wird im Moment nicht sehr stark betrieben, weil man eigentlich hofft, dass es bald andere, bessere Systeme gibt. Irgendwie [...] in Kombination mit einem Smartphone, mit speziellen Dingen, also sozusagen eine Art Induktionssystem das man sich um den Hals hängen kann und das jetzt nicht im Raum eingebaut werden muss, oder ähnliche Sachen, also von dem her sind die Universitäten auch sehr schlecht versorgt mit solchen Anlagen.“
469-470	Problem: Deutsch als Schriftsprache	
484-485	Einheitliche Unterstützungsstrukturen unabhängig vom Wohnort	„[...] dass es jetzt nicht davon abhängt, ob man in Wien oder in Innsbruck oder in Graz geboren ist, wie die Studienmöglichkeiten sind“

486-488	„GESTU for all“	Gleichberechtigter Zugang
497 498-499	Inklusion zweiseitig: Aufgeschlossenheit und Bemühungen der Hochschule	„Also ich glaub da gibt's zwei Seiten, das ist einerseits von der Hochschule her selber, dass ebenso die Aufgeschlossenheit da ist, und dass die Hochschule sich einfach bemüht, ein Angebot zu schaffen. Mit welchen Möglichkeiten auch immer.“
502-509	Wichtigkeit der umfangreichen Unterstützung bereits in der Schule	„Das Problem haben wir nicht nur bei gehörlosen oder hörbehinderten Menschen, dass sie zwar prinzipiell integriert in der Schule sind, aber dass sie nicht immer so gut unterstützt werden dass sie wirklich alles von der Schule mitnehmen was andere mitnehmen. Also da wird oft weil zu wenig Personal da ist, oder die Lehrer überfordert sind oder wen immer, wird dann manches untern Tisch fallen lassen, was den Leuten dann auf der Uni echt auf den Kopf fällt, weil da kann man nicht mehr ausweichen.“
509-518	Persönliche Kompetenzen und Selbstwert der Betroffenen	„[...] dass sie ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln, dass sie sich einfach selber was zutrauen, dass sie auch lernen, aktiv sich ihre eigenen Methoden zu entwickeln, so ihre eigenen Tricks, wenn's irgendwo Schwierigkeiten gibt, beziehungsweise auch zu sagen wo sie Hilfe brauchen, und sich auch Infos und Unterstützung zu holen. Also dass sie sich das zutrauen, [...] ich [würde] mir wünschen dass sie so gut unterstützt werden, dass sie eben mit so einem Selbstwertgefühl dann auch an die Uni kommen, dass sie nicht glauben sie müssen jetzt ihre Beeinträchtigung verstecken und sich irgendwie durchkämpfen, sondern dass sie sich Unterstützung dort holen wo sie sie brauchen damit sie sich aufs Studium konzentrieren können.“

Interview 3 (Iv3)		
Zeilennummer	Kode	Paraphrase / Zitat
16	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	Aktuell studierend: 1 Person
29	Keine genaue Erfassung der Anzahl	
40-47	Literaturlastige Studien	Gehörlose stoßen in literaturlastigen, sowie in technischen Fächern auf weniger

		Kommunikationsprobleme.
51-56	Zulassungsvoraussetzungen	Die Deutsche Sprache in Wort und Schrift ist Zulassungsvoraussetzung.
66-71	Zweisprachiges Studium	Angenommen, das Universitätsgesetz würde die Gebärdensprache anerkennen, würde dies im praktischen Sinne heißen, dass gehörlose Personen zweisprachig studieren.
82-88	Gleichwertiger Studienabschluss trotz Bilingualität?	„[...] würden uns dann in eine Bildungsdiskussion stürzen müssen, die sich darüber unterhält: Ist es möglich, im Lichte der Bilingualität in der gewählten Studienrichtung trotzdem einen adäquaten, gleichen Studienabschluss, der auch adäquat anerkannt wird, das ist der springende Punkt, ist der dann möglich?“
88-89	Versagen der Bildungspolitik VOR der Universität	Die Tatsache, dass Gehörlosigkeit im Studium „so ein großes Thema“ ist, zeigt „das Versagen der bisherigen Bildungspolitik deutlich VOR der Universität auf“.
93-96	Niveau des Schriftausdrucks	„Ist das Niveau des Schriftausdrucks so groß, so gut, dass trotzdem – [...] Wie konsumiert er Information, und wie legt er die konsumierte Information in Form von Prüfungen ab?“
97-101	Sprachniveau bei der Matura	„Dann wird sich nicht die Frage stellen welche universitäre Unterstützungsmaßnahme notwendig ist, sondern die Frage stellt sich aus meiner Sicht schon viel früher: Mit welchem sprachlichen Niveau erlangt er überhaupt die Matura?“
107-112	Unterstützungsformen sind an gesetzliche Rahmenbedingungen gebunden	
120-121	Fehlende Ausgestaltung der Gesetzestexte	
134-138	Anerkennung des Studienerfolges	Anerkennung des Studienerfolges trotz Substitution lautsprachlicher Anteile durch barrierefreie Lösungen? Dies ist Bundessache.
159-163	Studienzuschuss vom Sozialministeriums-service	„Das sind im höchsten Fall glaub ich 2 Komma... ich müsst nachschauen, das 2,5-fache der Ausgleichstaxe, das sind irgendwie so zwischen 600 und 700 Euro im Monat, die die Menschen für diesen Bereich bekommen.“
165-166	Dolmetscher sind selbst zu organisieren	
168-175	Passgenaue Unterstützung der Studierenden	Niedrige Anzahl erlaubt individuelle Anpassung der Unterstützungsleistungen. „Das heißt es gibt einen Rahmen, der im rechtlichen Bereich einzuhalten ist, jetzt wenns um irgendwelche

		dienstrechtlichen Geschichten geht, das ist eh klar, allerdings wenns darum geht dass eine Unterstützung jetzt zu erfolgen hat, dann kann man das ganz gut und ganz flexibel organisieren.[...] Hängt von dem Studenten ganz stark ab, wie er das gewöhnt ist. Also wir sind die letzten die ihm da was aufdrucken und sagen mit diesem System musst du arbeiten, weil vielleicht geht das gar nicht mit diesem System, das hätte keinen Sinn.“
181-184	Initiative für Unterstützungsleistung: studentische Forderung	
188-190	Sachleistungen der Universität: Mitschreibkräfte	Universität deckt die Mitschreibkräfte finanziell ab.
209-211	Bedürfnisse äußern	„Eine Studentin [...], die hat eine Voraussetzung mitgebracht, die ich subjektiv als Voraussetzung sehen würde, die hat von mir wehement, und zurecht aus meiner Sicht gefordert, ich möge mich rasieren. Logisch weil sie Lippenlesen will. Und war da sehr unverblümt, sie hat einfach gesagt, ok jetzt wärs wiedermal zeit dass d‘ dich rasierst, ich hab das gemacht und damit war die Geschichte erledigt.“
221; 244-249	Grundvoraussetzung: Organisationsfähigkeit	Je nach Grad der Behinderung ist unterschiedlich viel Organisationskompetenz nötig.
260-272 288-291	Nivellierung der Sprache „Die Uni ist ein sehr fremdwörterlastiges Gebilde“	Eine Nivellierung der Sprache durch den Dolmetscher wird auf universitärer Ebene als Problem gesehen. Eine Paraphrase löscht das Fremdwort aus.
293-308	Problem Fachgebärden	Fachgebärden funktionieren, solange angestammte GebärdensprachdolmetscherInnen erhalten bleiben.
353-356	Fremdsprache wird an der Uni zur Erstsprache	Die Fremdsprache (deutsche Lautsprache) muss spätestens an der Universität die erste Sprache sein. „Und das ist eigentlich etwas, das kann nicht zamgehen“.
366-367	Wie geht GESTU mit der Bilingualität der Studienanfänger um?	„Insofern wäre ja Ihre Fragestellung interessant zu erweitern, [...] wie GESTU damit umgeht, dass Menschen aus der Schule mehr oder minder bilingual kommen.“
369-373	Deckung von Bedarfsgrenzen?	„GESTU ist in irgendeiner Weise wie wir alle hier budgetiert logischerweise, [...] wo sind die Bedarfsgrenzen und wie kann man Bedarfsgrenzen decken?“
384-385	Bündelung der Ressourcen und des	„Bitte geht’s alle nach Wien!“

	Know-Hows in Wien	
386-388	Niederlassungsfreiheit	Ein Entsenden gehörloser Menschen an den Bildungsstandort Wien wäre vor der Siedlungs- und Niederlassungsfreiheit ein problematisches Vorgehen.
406-407	Gleichwertigkeit des Abschlusses in textlastigen Studien einfacher zu handhaben	In sehr textlastigen Studien wie beispielsweise JUS wird die Gebärdensprache als zweitrangig gesehen, weshalb eine Gleichwertigkeit des Studienabschlusses leichter erreicht werden kann.
424-431	Einfluss der Eltern	Frühe elterliche Unterstützung und Förderung zeigt sich am Studienerfolg.
440-443	Theoretische Überlegungen sind vorhanden	Es wird als Problem gesehen, ein Angebot zu schaffen, das dann womöglich gar nicht genutzt wird. Der Bedarf wird akut nicht gesehen. „Weil wenn das eine Person ist in 5 Jahren, dann wird man für diese Person nicht GESTU aufziehen. Des tuat keiner. Sondern da wird's eher darum gehen bestehende Strukturen zu nutzen und die eventuell aufzustocken. Also das ist eine absolut strukturelle Frage, die halt geklärt werden muss [...]. Allerdings konzentriert sich das ganz stark momentan auf Wien, und, soll so sein.“
454-458	Nutzung bestehender Strukturen	
558-459	Konzentration auf Wien	
464	Organisatorische Kompetenz und Organisationsmöglichkeiten	
472-476	Es geht eigentlich um die Frage: „Wie läuft es in den Schulen ab?“	„Für die Hochschule wäre es sehr gut glaub ich, wenn es die Möglichkeit gäbe, ein idealerweise einheitliches Bild zu kriegen, wies in den Schulen abläuft. Das is es eigentlich, in einem Satz zusammengefasst, um was es eigentlich geht. Weil wenn die schulische Bildung gut wär, und man eine klare Standortbestimmung hätte, dann weiß man, woran man sich organisatorisch auch weiterhandeln muss.“
501-508	Inklusion ist ein Zusammenspiel von „zwei Parteien“	Es bedarf der Artikulation der Bedürfnisse durch die Person mit Behinderung auf der einen Seite, sowie der Bereitschaft des Verständnisses der spezifischen Situation durch die beteiligten Personen ohne Behinderung auf der anderen Seite. So kann eine Lösung gefunden werden, mit welcher „beide funktionieren“.

Interview 4 (Iv4)		
Zeilen- nummer	Kode	Paraphrase / Zitat
19-25	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	3 Studierende haben in jüngerer Vergangenheit abgeschlossen. Aktiv studierend: 1 Gebärdensprachnutzerin 1 Studierende mit Cochlea-Implantat 1 hochgradig schwerhöriger Student mit Hörgeräten
35-37	Bedarfskundgabe - geht von der Person selbst aus	Die Information des Unterstützungsbedarfs hat immer von der Person selbst auszugehen, da sie volljährig, und insofern eine juristisch natürliche Person ist.
41-48	Bedarfskundgabe – im Zuge des Zulassungsverfahrens	Im Zuge der Online-Zulassung wird der Bedarf gemeldet; infolge informiert die Studienabteilung die Behindertenbeauftragten. Bei Nicht-Bekanntgabe wären später juristisch keine Rechte ableitbar.
76-87	Hochschulstandort für Zielgruppe interessant; starke, vernetzte Community	„Also es hat ganz sicher damit zu tun dass wir eine sehr starke Community haben die sehr gut miteinander vernetzt ist [...], die Universität sich uns sehr nahe fühlt, und Personen, die an der Universität lehren, sowohl an der Pädagogischen Hochschule lehren, aber auch an der Gehörlosenschule lehren. Das heißt wir haben Native-Speaker-Modelle gehabt, bilinguale Unterrichtsmodelle, das heißt das sind alles auch Kolleginnen und Kollegen auf Lehrerebene, und wenn ich jetzt mit ihnen den Bildungsgang des Kindes gemeinsam gehe von Kindergarten bis zur Matura, und sie gehen dann hierher ins Studium weiter, dann ist das immer die gleiche Community dass sich die Informationen weitergibt.“
88-90	Integration wird [im betreffenden Bundesland] seit 30 Jahren gelebt	Integrationsquote: 85-90%
90-98	Gelebte Integrationsbewegung öffnet den Weg zur Matura	„Wir haben auch unseren hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern eigentlich seit über 10 Jahren schon den Weg zur Matura organisatorisch ermöglicht, indem wir fixe Kooperationen mit BORGs oder Gymnasien haben, das heißt jeder Schüler der gehörlos ist und von sich aus sagt ich strebe eine wissenschaftliche Karriere und ich strebe ein Studium an, dem war der Weg zur Matura organisiert. Er musste ihn nur gehen. Aber er musste ihn sich weder organisatorisch erst erkämpfen, noch die Eltern mussten sich das erst erkämpfen, und das ist sicher typisch für [das Bundesland], weil [das Bundesland] einfach seit 30

		Jahren diese starke Integrationsbewegung lebt.“
102-110	Modellfunktion für Schüler	„Ehemalige Studierende [...] sind bei uns an den Schulen als Teamlehrer oder im bilingualen Unterricht tätig geworden, und haben dadurch natürlich eine Modellfunktion für die Schüler übernommen, weil die Schüler haben bei uns schon seit 30 Jahren gesehen, wir haben eine gehörlose Lehrerin, oder wir haben einen gehörlosen Lehrer.“
158-179	Bedarfsorientierter Umgang mit Sinnesbeeinträchtigung	- Durchgängige Schreibassistenz - Adaption der Prüfungsmethodik „Also das wird immer anlassbezogen gemacht, und ich würd sagen der Kontakt mit den Studierenden erreicht immer vor Semesterbeginn einen Spitzenwert, wo wir uns fast täglich sehen, weils einfach darum geht sie haben dort einen Fixplatz erhalten, da einen Fixplatz erhalten, wie regeln wir das alles und wie bereiten wir die Schreibassistentinnen vor. Während dem Semester ist es punktuell, und ich würd sagen der Kontakt ist während des Semesters so jedes Monat einmal. Das kann sein dass es ein zufälliges Gespräch ist weil wir uns treffen, oder weil wir eine gemeinsame Lehrveranstaltung haben, oder sie bitten um einen Termin.“
186-189	Ausbildungsbeihilfe für Dolmetscherkosten vom Sozialministeriumsservice	„Die gehörlose Studierende bekommt zusätzlich zur Studienbeihilfe die sogenannte Ausbildungsbeihilfe, das ist ein monatlicher Betrag vom Sozialministeriumsservice, und sie entscheidet bei Lehrveranstaltungen dass sie auch gerne die Dolmetschung hätte, und organisiert die Dolmetscherin über diesen Beitrag.“
200-204	Entwicklungsaufgaben im Studium	Studierende mit Behinderungen haben die gleichen Entwicklungsaufgaben im Studium wie jeder andere Student auch, „und dann muss ich mich halt entscheiden, geh ich heute in die Vorlesung oder nicht [...]? Und in Bezug auf Mindeststudiendauer und Mustercurriculum und Studienplanung erleben wir nichts anderes als wie mit allen anderen Studierenden auch. Also das ist multiperspektivisch.“
215	Schreibassistenz als gute Basis	Schreibassistenz wird als gute Basis gesehen, die grundsätzlich zur Verfügung steht – auch wenn zusätzlich ein Dolmetscher herangezogen wird.
216-218	Schreibassistenz von Hochschule finanziert	„Weil wir zahlen ja die Schreibassistenz auch, wenn gedolmetscht wird. Also das ist die Entscheidung der Studierenden, wo sie das Dolmetschen macht, und wo nicht, aber wir leisten unseren Beitrag immer.“
233-237	Vernetzung der Behinderten-	„Also wir Behindertenbeauftragte organisieren das gemeinsam, das heißt es kann durchaus sein dass an der

	beauftragten aller Bildungseinrichtungen am Standort	Uni jemand ausfällt von den Schreibassistentinnen, dass die bei mir anrufen und eine von uns einspringt, oder so. Natürlich zahlt dann die Uni, aber was ich meine, es wird zusammengeschaud.“
282-284	Bewusste Entscheidung fürs Studium	
295-298	Lehramtstudierende wählen behinderungsbezogene Themen	„Und was ich natürlich merke ist dass sie vermehrt zu den Lehrämtern greifen, die Bezug auf Behinderung nehmen [...]. Also sie werden sich ihrem eigenen Thema vermehrt zuwenden. [...] Und was noch ist, sie greifen bei den abschließenden Arbeiten vermehrt zu diesen Themen. Also die Erfahrung hab ich noch nicht gemacht, dass sie eine Bachelorarbeit oder Masterthesis zu einem anderen Thema schreiben würden, sondern sie nehmen ihre Themen.“
329-331	Gehörlosigkeit als attraktive Behinderung	„Das ist die Tragik der Gehörlosigkeit. Sie ist irrsinnig attraktiv, [...] und es ist einfach so von der Attraktivitätsskala eine derart attraktive Behinderung [...]. Aber die Tragik, die dann dahinter steht, was das wirklich bedeutet, abgesehen von dieser Momentaufnahme, das ist die Kunst glaub ich, diese zu vermitteln, also diesen bitteren Ernst, den das Ganze dann im Bildungssetting hat, in einem akustisch dominierten Bildungssetting, was das wirklich heißt, das 24 Stunden, ein ganzes Studienjahr zu leben.“
336-338	„Bitterer Ernst“ im Bildungssetting	
340-344	Affines Hochschullehrer-kollegium	„Jeder von uns ist gewohnt, dass integriert wird, weil die ganze [Bundesland] integriert, wir könnten ja nie unsere Studierenden lehren, wenn wir ihnen nicht lehren würden dass Integration Standard ist, das heißt ich treff jetzt auch auf ein Hochschullehrerkollegium, das affiner ist zu dem Thema, als es wahrscheinlich in anderen Bundesländern der Fall wäre.“
345-349	Mitarbeiterfortbildungen	„[...] Mitarbeiterfortbildungen anzubieten, Sensibilisierungstrainings anzubieten, Methodik-Didaktik-Trainings für die Hochschullehre anzubieten. Wir können den Unterricht barrierefrei im Sinne für Akustik gestalten - was muss ich beachten bei Powerpoints, also wie kann ich Visualisierung verstärkt einsetzen, das ist einfach unser Job. Aber da merk ich einfach dass die Aufmerksamkeit immer größer.“
362-363	Keine Ressourcen für Programme wie GESTU in der Steiermark	Es gibt GESTU-ähnliche Gedankengänge, aber keine Ressourcen.
369	Akustisch dominierter Bildungsalltag	
370-373	Proaktives Herangehen	„[...] indem ich von vorne herein reflektiere wo bin ich

	an Barrierefreiheit	barrierefrei, wo nicht, und das auch zum Standard zu erklären, dass das einfach so zu sein hat und dass wir das einfach so wollen, also es muss irgendwie die Stoßrichtung klar sein.“
374-377	Hoffnung auf ein „Nachziehen“ des Gesetzes im Bereich der Pflegestufen	Gehörlose Menschen werden nicht in Pflegestufen eingeteilt, weshalb kein Anspruch auf Arbeitsassistenz besteht.
377-384		„Es ist nämlich so dass alle Studierenden von uns mit körperlichen Beeinträchtigungen eine Assistenz schon während dem Studium bereitgestellt bekommen, die sie dann auch als Arbeitsassistenz im zukünftigen Beruf haben werden, das heißt sie können in die [Praxis] gehen und das bereits simulieren, wie sie auch später einsatzfähig sind. Das können auch blinde Studierende, weil für die gibt's eine Ausnahmeregelung, die haben nämlich auch eine permanente Arbeitsassistenz, und dürfen die auch schon während dem Praktikum aktivieren, und Gehörlose haben keinen Anspruch auf nichts.“
383-384	„kein Anspruch auf nichts“	
385-388	Arbeitsassistenz nur bei Neuantritt einer Beschäftigung	„Bei Gehörlosen ist es nämlich auch so in der Arbeitsgesetzgebung, sie haben nur Anspruch auf die Arbeitsassistenz bei Neuantritt einer Beschäftigung, und bei Veränderung des Beschäftigungsverhältnisses. Das heißt für den Standard, die Alltagsarbeit, steht ihnen keine Assistenz zu. Jetzt bedeutet das für uns im Studium ich kann auch im Praktikum für sie keinen Anspruch ableiten. Geschweige denn dass ich so wie bei Studierenden mit körperlichen Beeinträchtigungen einen grundlegenden Assistenzbedarf ableiten könnte. Und das ist eine Ungerechtigkeit in der aktuellen Gesetzgebung, die unserer Einschätzung nach, weil wir diskutieren das bis zum Ministerium auf und ab, zum Himmel schreit.“
389-391	Ungerechtigkeit, die zum Himmel schreit	
392-393	Problem Autonomie	Autonome Bildungseinrichtungen sind frei in der Entscheidung, welche Angebote sie für Studierende mit Behinderung zur Verfügung stellen.
393-397	Barrierefreiheit leistbar? → Abraten vom Studium → kein Bedarf → keine Notwendigkeit der Weiterarbeit am Gesetz	„No na wird das Bildungssystem sagen was kann ich mir leisten an Barrierefreiheit und nein ich empfehle ihnen nicht dieses Studium zu beginnen. Und dadurch hab ich dann auf einmal keinen Bedarf, und dadurch hab ich auch keine Notwendigkeit da irgendwie am Gesetz weiter zu arbeiten. Also was da passiert, in Bezug auf Gehörlosigkeit, das ist für uns, und auch für mich auch persönlich absolut nicht in Ordnung.“
399-401	Folgeprobleme Pflegestufenzuordnung	„Weil ohne diese Pflegestufenzuordnung gibt's keine Assistenz, ohne Assistenz gibt's keine reale Simulation des zukünftigen Berufsfeldes, ich kann ja nicht einmal eine gescheite Berufswahlüberprüfung durchführen, ich

		kann nur eigentlich solange studieren wie es geht und dann irgendwann aufgeben wahrscheinlich.“
403-405	Benachteiligung Gehörloser in der Sozialgesetzgebung	„[...] wie kommt es überhaupt dazu, dass Gehörlose bei der Sozialrechtsgesetzgebung meines Wissens nach, also da bin ich Laiin, weil ich bin ja keine Juristin, aber offensichtlich benachteiligt sind. Weil da sind dann auf einmal nur eine kulturelle Minderheit?“
405	„da sind dann auf einmal nur eine kulturelle Minderheit“	
418-420	Handlungsbedarf aufgrund der Benachteiligung	„Und in der akustisch dominierten Bildungsumwelt sind sie dann aber de facto benachteiligt, weil Bildung ihnen nicht zugänglich ist. Und da sehe ich einen echten Handlungsbedarf.“
425-429	Gehörlose wollen keine Pflegestufe sein; Forderung einer „pädagogischen Skala“	„Es müsste einfach eine Art pädagogische Skala geben, pädagogische Einschätzung. So wie der Sonderpädagogische Förderbedarf im Schulsystem. Weil der Sonderpädagogische Förderbedarf sagt ja nichts über die kognitive Leistung aus.“
427-434	Forderung: pädagogische Bewertung der Anforderungen	Ähnlich dem Sonderpädagogischen Förderbedarf wäre eine pädagogische Bewertung der Anforderungen nötig, anstatt einer an körperlichen Aspekten orientierten Einteilung nach Pflegestufen.
439-441	Verantwortung über Supportmaßnahmen, damit C1-Niveau erreicht wird	„Wer ist verantwortlich für die Supportmaßnahmen, dass sie während dem Bachelorstudium auf C1-Niveau kommen?“
457-459	Gehörlose als kulturelle Minderheit müsste mit Studienbeginn C1-Niveau vorlegen	
485-490	Bedarfsorientierte Entscheidungsfreiheit	„Ich würde mir halt klare Rahmenbedingungen wünschen, bedarfsorientierte Entscheidungsfreiheit, aus einem konkreten Anlassfall, also ich darf nicht immer eine Worst-Case-Berechnung machen, was würden mir jetzt, was weiß ich, 10 Studierende mit Gebärdensprache als Erstsprache kosten, österreichweit, sondern was braucht die eine, die jetzt gerade im [Studium] ist? Oder der eine.“
491	Wunsch nach Klärung der Benachteiligung in der Sozialgesetzgebung	
492-498	Weiterhin österreichweit gute Vernetzung	„Wir sind in Österreich sehr gut vernetzt, wir bearbeiten alle Präzedenzfälle, und lernen von den Modellen, weil es geht ja dann auch darum, jetzt hab ich diesen Vermerk Gehörlosigkeit, wie kommt der aufs

		Lehramtszeugnis? Also es geht ja um ganz banale technische Dinge, wie druck ich das in der Studierendenevidenz aus, oder wie wird das in der Studierendenevidenz juristisch gehandhabt? Und wenn eine Hochschule einen Weg gefunden hat, der juristisch abgesichert ist, dann wird das einfach weitergegeben und wir lernen voneinander.“
504-511	Ministerium sieht Bedarf	Flächendeckende Abfrage des Ministeriums zu Studierenden mit Behinderung in Lehramtsstudien: Welche Bedarfe leiten sich davon ab?
516-523	„Es studiert sich nicht von selber“	Es entsteht der Eindruck, dass die gegebenen Unterstützungsmaßnahmen dazu verleiten, „zu studieren ohne zu studieren“. Beispielsweise ist eine Schreibassistenz ganz klar gekoppelt an die Anwesenheit der studierenden Person, die um die Assistenz angesucht hat.
524-529	Wichtigkeit der Peer-group und des Informationsnetzwerks	Nutzung aller Ressourcen, die zur Verfügung stehen
530	Oft unzureichende Nutzung des sozialen Netzes	
531-536	Unzureichende Nutzung des sozialen Netzes resultiert aus der vorhergehenden Unterstützung durch Integrationslehrer	„Und da muss ich sagen da sind wir Schuld, aus der Integrationsbewegung, weil sie waren es zwölf Jahre lang in der Schule gewohnt, dass es einen Integrationslehrer gibt, der alles weiß, alles organisiert, sie unterstützt, und sie haben sich in den seltensten Fällen wirklich darum bemühen müssen gute Freundschaften aufzubauen, mit Mitschülerinnen und Mitschülern zu kooperieren, je nachdem wie geschickt der Integrationslehrer war das soziale Lernen, die soziale Integration zu benutzen.“
536-539	Fehlende Kompetenz der Orientierung an MitschülerInnen	„Meine Hypothese ist, dass gerade Sinnesbehinderte, die auf eine andere Sprache angewiesen sind, sich vermehrt an den Erwachsenen orientiert haben, alle Jahre in der Integration, und nicht an den Mitschülerinnen und Mitschülern. Und diese Kompetenz fehlt ihnen merklich.“
540-544	Klassische Integration vs. Einzelintegration	Studierende, die zuvor in einzelintegrativen Settings waren, wo der Pädagoge nur punktuell anwesend war, haben ein Netzwerk gebildet. Studierende aus der klassischen Integration haben nicht gelernt, Sozialnetzwerke zu bilden und zu nutzen.
545-546	Verlass auf Funktionsträger im Studium	Studierende aus der klassischen Integration verlassen sich auch im Studium auf die „Erwachsenen“ (Funktionsträger).
549-554	Selbstorganisation	

557-559	Grundprinzip IG-Lehrer: „Wir habens dann geschafft, wenn sie uns bis zur Matura nicht mehr brauchen“	
567-569	Auflösung des Nachteils in der Sozialgesetzgebung	„[...] dass sie die gleichen Assistenzleistungen bekommen können wie alle Studierenden mit Behinderung bekommen können.“
569-572	Offenheit und Zielorientiertheit beider Seiten	„[...] weil wir einfach nimmer im schulischen Setting sind, wo ein fertiges Produkt von Bildung gebracht wird, Stichwort Allgemeinbildende Pflichtschule, wir haben eine Bildungsgarantie, sondern da liegt's einfach schon in der Mitte weil ich entscheide mich für ein Studium, und ich muss es bearbeiten.
573-580	Annehmen der Rolle als Studierender, Übernehmen von Verantwortung	„Ich muss mein Studium studieren“
585-587	Juristisch korrektes Verhalten	„[...] gemäß nationalem und internationalem Recht“
587-592	Anspruch bester inklusiver Bildungsqualität	„[...] dass sie den Anspruch hat, beste Qualität zu bieten, und dass eben vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention inklusive Bildungsqualität, also möglichst barrierefrei, auch räumlich, organisatorisch. [...] nicht nur inhaltlich in der Lehre, in der Hochschullehre oder in der Forschung, dass wir uns diesen Themen zuwenden, sondern auch einfach ganz banal was die Seminarraumausstattung betrifft.“
593-595	Bildungsangebote für Lehrende	„ich erwarte mir, dass [die Institution] Bildungsangebote setzt. Ich kann niemanden verpflichten, dass er zu einem Sensibilisierungstraining geht, aber ich kann in der internen Mitarbeiterbildung Raum- und Zeitgefäße dafür schaffen.“
596	Anlaufstellen für Studierende mit Behinderung	
597-599	Angebotsbereitschaft	„Also den Respekt muss ich auch als Institution haben, dass nicht jeder alles braucht, was ich biete, aber ich muss es bieten. Ich muss einmal prinzipiell angebotsbereit sein.“
650	Attraktivität der Gehörlosigkeit	

Interview 5 (Iv5)		
Zeilen- nummer	Kode	Paraphrase / Zitat
32-56	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	2 Gehörlose: 1 hat Studium fertig, arbeitet jetzt an der Uni, lautsprachlich orientiert. 1 hat Masterstudium fertig und strebt Doktratsstudium an 1 Studentin mit Cochlea-Implantar
63-66	Hochschulinterne Erfassung der Zahlen	Keine genaue Erfassung der Zahlen
76	Hochschulstandort nicht interessant für Zielgruppe	
77-80 85-89	Blinde Menschen waren schneller in der Integration	Blinde Menschen waren etwa 15 Jahre früher dran als Gehörlose, maturierten daher auch entsprechend viele Jahre früher, und insofern bestehen Schemata zur Unterstützung blinder Menschen bereits länger. „Das ist momentan das was diesen Leuten extrem nachhängt. Die sind jetzt dort, wo die Blinden vor 15 Jahren waren. Das Institut gibt's jetzt seit 25 Jahren, und das heißt, wenn man das sieht, waren die Blinden schon 10 Jahre an der [Bildungseinrichtung] bevor die Gehörlosen überhaupt angefangen haben, diesen Bedarf zu entdecken. Und ich glaub dass das ein großes Problem ist.“
102-104	Gehörlosigkeit vs. Blindheit	„Eine Blindenkultur sozusagen, wo man sich abschottet und sagt wir sind unter uns und wir bleiben unter uns, das gibt's nicht. Ja? Und das ist eben das erste was mir im Bereich Gehörlosigkeit aufgefallen ist.“
107-109	Formale Bildung „übersehen“	Aufgrund der Fixierung auf Dolmetscherunterstützung werden grundlegende Aspekte der formalen Bildung (Leseverständnis, Textproduktion) übersehen.
109-110 111-115	Gebärdensprache = Muttersprache Deutsch ist Notwendigkeit im Studium	„Natürlich gibt es hier die Gebärdensprache, die Muttersprache ist. Natürlich. Aber ab einem gewissen Punkt in der Ausbildung, in der Erziehung, ist es so: Wenn ich international tätig sein muss/will, dann muss ich Englisch beherrschen. Oder Französisch. Oder zumindest Deutsch in einer Art und Weise dass ich mich ausdrücken kann. Das ist leider so. Dieses Verstehen, dass das notwendig ist, ist glaube ich, also zumindest bei den Leuten, die ich getroffen habe, noch nicht so ausgeprägt.“
123	Schule sollte Grundlage schaffen	Es wäre einfacher, wenn man bereits in der Schule dafür sorgen würde, dass Bereiche wie Textproduktion

129	„Risse“ in schulischer Bildung	ausreichend gefördert werden.
126-127	„zweiter Kanal“ zusätzlich zur GS	„Nicht, damit mans ersetze, nicht damit man diese mühsam erkämpfte Sprache wegnimmt, sondern damit man einen zweiten Kanal dazubekommt.“
132-134	Vorwiegend gewählte Studienrichtungen	JUS, Informatik, Soziologie
153-154	Unterrichtssprache Deutsch	Feststellung der universitären Rechtsabteilung: Unterrichtssprache ist Deutsch.
154-156	ÖGS-DolmetscherInnen von Uni nicht finanziert	Die Universität „sieht sich weder in der Lage, noch in der Pflicht, Gebärdensprachdolmetschung anzubieten, wir haben eine Grundlagenförderung, also ein Grundlagenbudget, das gerade den Betrieb erlaubt so wie er ist. Wir können auch keine Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung stellen“.
159-160	Eigenständige Finanzierung des Dolmetschers	„Wenn ein Gebärdensprachdolmetscher benötigt wird, dann ist es so dass wir dann schon darauf verweisen, dass das aus Mitteln der persönlichen Assistenz geliefert werden sollte, geliefert werden muss.“
161-165	Dolmetscher bevorzugen freiberufliche Beschäftigung	Ein Versuch, einen ÖGS-Dolmetscher fix an der Universität anzustellen scheiterte an der Verfügbarkeit eines solchen, da von Seiten der Dolmetscher eine freiberufliche Beschäftigung vorgezogen wird.
166-169	„verbrannter Boden“ für die Zielgruppe	„Es wird an der [Universität] sehr viel Rücksicht genommen auf Menschen mit Behinderung, wir haben einen guten Stand, wir haben gute Kooperationen, aber grad im Bereich Gehörlosigkeit und Gebärdendolmetschung ist bei uns ein bisserl ein verbrannter Boden“.
171-175	Wunsch des Ausrollens von GESTU auf die Bundesländer	Es ist schön, wenn alle betreffenden Studierenden in Wien diese Leistungen bekommen, aber es gibt auch Leute die nicht nach Wien gehen möchten.
192-197	Mitschreibkräfte in der Prüfungssituation	Mitschreibkräfte stehen nur in der Prüfungssituation zur Verfügung, im Hörsaal nicht. „Und wenn jemand käme, der einen besonderen Bedarf hätte, würden wir eine individuelle Lösung finden. Aber so, formal, gibt's da nix. Und wird auch nicht nachgefragt.“
199-200	Abrechnung der Mitschreibkräfte über das universitäre Budget	
225-228	Studierende: Geschickt im Auftun von	Berichtet wird über gehörlose Studierende, die sehr viel Geschick im „Auftun von Quellen“ bewiesen, um sich

	Finanzquellen	ÖGS-Dolmetschunterstützung zu finanzieren.
270-274	„Panik“ des Einsagens durch den Dolmetscher bei Lehrenden	„Die Professoren waren dann relativ panisch dass dann der Gebärdendolmetscher dem [Studierenden] einsagt. Ja? Wobei ich dann gsagt hab na gut Herr Professor. Wenn ein durchschnittlicher Gebärdendolmetscher das Fach so beherrscht das Sie unterrichten, dass er dem Studierenden in der Prüfungssituation einsagen kann....? Und dann wars ihnen eh klar dass das a Bledsinn is.[...] Aber es war natürlich der Gedanke da. Weil man weiß nicht, was reden die da.“
278-283	Zusammenarbeit der Lehrperson mit dem Dolmetscher: Voicen als Hilfe zur Transparenz	Vonseiten der Lehrenden existiert die Bitte an den Dolmetscher, während des Gebärdens zu voicen, um mehr Transparenz des Gesagten zu gewährleisten.
296	Keine Ansätze für Programme wie GESTU in OÖ	„Es war ja GESTU ursprünglich gedacht, dass im zweiten Jahr des Bestehens ein Roll-Out in die Bundesländer angedacht war. Über technische Lösungen. Ist alles im Gesamtkonzept, im Grundkonzept GESTU drinnen. Und das wurde schlicht und einfach nicht gemacht.“
309-310	Technische Möglichkeiten (Gebärdensprach-avatare)	
314-321	WIR-Bewusstsein der Gehörlosengemeinschaft Wegnehmen der Sprache Pendel der Gegenbewegung	„Das ist meine Kultur, meine Geschichte, das ist mein Stamm, mein Stamm die Gehörlosen - das ist wirklich das Wort dafür. Vom Stamm gehörlos. Also diese Öffnung wäre sehr sinnvoll damit sich was bewegen kann. Ist aber momentan nicht absehbar. Momentan brauchen sie dieses Ich-Bewusstsein, dieses Wir-Bewusstsein ganz stark, weil man hat ihnen jahrzehntelang die Sprache genommen. Und genau darum geht's, jetzt kommt das Pendel in der Gegenbewegung, zack wusch, wir sind jetzt wir. Und sobald sich das ein bisserl austariert hat, kann das gut weitergehen.“
324-328	Gebärdensprach-Avatare	Avatare sind animierte 3D-Objekte auf einem Bildschirm. Nach Eingabe eines Satzes sucht der Computer in einer Datenbank nach den entsprechenden Gebärden und zeigt das zugehörige Video. Dies funktioniert allerdings nicht in entsprechender Weise, da die Komplexität der Gebärdensprache darüber hinausgeht.
338	Technische Lösungen finden	
338-341	Mangel an	„Die Dolmetscher von GESTU werden genauso wenig

	qualifizierten Dolmetschern	von Wien nach [Landeshauptstadt] kommen wie Geld von Wien nach [Landeshauptstadt] transferiert werden wird für Gebärdensprachdolmetschung.“
343 346-348	„Echtzeit-Dolmetschung über die Ferne“	Dies würde zu einer Demokratisierung in dem Bereich beitragen, sowie zu qualitativem Zugang für alle.
351-355	Raumbedingungen	„Setzt euch in die erste Reihe, kommt so früh wie möglich, schaut, dass es nicht blendet, schaut, dass das Licht passt, dass der Vortragende euch immer sehen kann und anschauen kann, dass Fragen aus dem Publikum wiederholt werden, oder dass eben das Ganze über Induktion läuft“.
356-358	Bewusstseinsbildung bei den Ausbildenden	„Du drehst dich um zur Tafel und das ist wie wenn dir jemand mitten in den Nachrichten den Ton wegschaltet“.
367	Gelingen von Inklusion: „Das braucht Zeit“	
368-371	Gehörlosengemeinschaft will integriert werden	„Diese geschlossene Gesellschaft, die gar nicht inkludiert werden will, weil was solls ja? Die wolln ja integriert werden. Die wollen ja eine Gemeinschaft in der großen Gemeinschaft sein. Ist ja nicht Inklusion, das ist ja Integration! [...] Das braucht Zeit und Geduld von allen Seiten!“
379-380	Unterstützung in Wien	In Wien bekommen gehörlose Studierende die Unterstützung die sie brauchen.
380-382	„Viel persönliche Geduld, Mittel und Assistenz“ im Bundesland nötig	„Ich kann dir bei mir nur anbieten, wenn du viel persönliche Geduld, und Mittel, und Assistenz mitbringst, kömmas machen, ich bin dabei.“
390-394	Fehlender Forschungsaspekt bei GESTU behindert das „Ausrollen“	„Der letzte [Forschungsaspekt] ist wahrscheinlich mit der Auflösung des Instituts Integriert Studieren an der TU Wien verloren gegangen [...]. Jetzt ist GESTU überhaupt nimmer wirklich in der Forschung, sondern GESTU ist eine Serviceeinrichtung für gehörlose und hörbehinderte Menschen. [...] Und wie soll man das dann ausrollen. Sie schauen dass sie möglichst viele Studierende haben die davon profitieren, würd ich auch machen. Und da fehlt einfach diese Forschungsdimension im Hintergrund komplett. Mit der Pensionierung vom Professor Z. war das gegessen. Institut wurde zerteilt, und ist weg. Leider. Aber ich mein wenn die Zeit reif ist dann wird's eh kommen.“

Interview 6 (Iv6)		
Zeilen- nummer	Kode	Paraphrase / Zitat
6-9	Anzahl der Studierenden mit den betreffenden Graden der Hörbeeinträchtigung	3 Gehörlose: 1 gebärdensprachlich kompetent 1 lautsprachlich kompetent 1 Absolventin, welche nun als Assistentin an der Universität arbeitet
17-18	Hochschulinterne Erfassung der Zahlen	Keine genaue Erfassung der Zahlen
21-22; 30-31	Hochschulstandort für die Zielgruppe nicht attraktiv	Der Standort wird als nicht attraktiv betrachtet, da die Anforderung der Gebärdensprachunterstützung nicht gegeben, und GESTU nicht zugänglich ist.
22-28	Klärungsversuche für Unterstützungsleistungen	Es gab jahrelange Versuche, um Klärung für Unterstützungsleistungen zu finden. Der Interviewpartner war in den Aufbau von GESTU involviert; gemeinsam mit weiteren Vertretern aus Wien und Klagenfurt entwickelte er das Konzept zu GESTU.
38-42 25-26, 40-42	Etablierung von GESTU in Wien	Das Konzept wurde von den Behindertenbeauftragten des Vereins Uniability diskutiert und entwickelt. Es fiel jedoch die pragmatische Entscheidung des Ministeriums, GESTU aufgrund des hohen Bedarfes an einer Universität in Wien hochzuziehen und zu etablieren, dies war damals die TU, von wo aus es auf den gesamten Raum Wien ausgerollt wurde.
29-30	Wunsch: „Ausrollen“ von GESTU auf die Bundesländer	Der Wunsch, bzw. die Anforderung, GESTU auf ganz Österreich auszurollen, wurde noch nicht realisiert.
32-34 75-76	Institut für Integration an der Bildungseinrichtung	Es gibt eine Einrichtung, die versucht, im Rahmen Unterstützungsmöglichkeiten wie Mitschreibhilfen usw. bereitzustellen, „aber dort, wo Gebärdensprache die Anforderung ist, kommen wir an unsere Grenzen“. Das Zentrum bietet eine organisatorische Struktur, die nicht erfordert, dass sich jeder Lehrende mit der Thematik in der Tiefe auseinandersetzen muss.
46-50	Studienwahl der Zielgruppe	Informatik, Soziologie
56-71	Inneruniversitäre Unterstützung	Es gibt eine zentrale Anlaufstelle; betreffende Personen sind angehalten, möglichst schon ein oder zwei Semester vor Studienbeginn mit dieser Einrichtung Kontakt aufzunehmen. Im Anschluss wird versucht, „den Bedürfnissen entsprechend, aber natürlich auch

		dem Ressourcenrahmen der verfügbar ist entsprechend Unterstützungsmaßnahmen zu realisieren“. Ziel ist es, Druck von den Studierenden wegzunehmen, sich alles selbst organisieren zu müssen. Dies ist „gesetzlich gefordert und der Kultur der Universität geschuldet. [...] Wir unterstützen einerseits die Studierenden, aber vor allem die Lehrenden, dass sie ihren gesetzlichen Pflichten nachkommen können, barrierefrei zu unterrichten“.
83-85	Keine finanzielle Unterstützung für Dolmetschung durch die Hochschule	Die Uni hat keine Budgets für Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung.
86-88	TutorInnen & Mitschreibhilfen	„Wir haben in sehr eingeschränktem Rahmen Mittel für sogenannte Tutorinnen, die in Einzelfällen als Mitschreibhilfe fungieren können.“
105-106		Die Mitschreibkraft ermöglicht eine Überführung des sprachlichen Reizes in einen visuellen Reiz.
90-98	Organisation von Induktionsanlagen durch die Universität	Es wird versucht, der Baunorm 1600/1601 zu entsprechen, welche verlangt, dass bei Renovierungen auch Induktionsanlagen, bzw. zumindest Leerverrohrungen hierfür vorgesehen werden. Dies sei klar zugeordnet als Standard in der Bauordnung im öffentlichen Bauwesen, und auf deren Umsetzung wird bestanden.
102-104	Unterstützung durch Lehrkräfte	Bei Abwesenheit eines Dolmetschers herrschen Agreements mit den Lehrenden und KommilitonInnen, dass das Gesichtsbild und Lippenbild verfügbar sein soll, sowie die Möglichkeit, jederzeit nachfragen zu können.
110-111	Gebärdensprachbudget von der Sozialabteilung des Landes Oberösterreich	
111-115	„Spießrutenlauf von einer Stelle zur anderen“	Zusätzlich hat ein Institut an der Bildungseinrichtung in seinen Möglichkeiten Gebärdendolmetschung für eine studierende Person unterstützt und versucht, Sponsoring zu erhalten.
116-117	Studiendauer	An der befragten Hochschule hat eine betreffende Person in Mindeststudienzeit abgeschlossen, während eine weitere Person beinahe die doppelte Zeit benötigte.
136-140	Gebärdensprache fasziniert	Faszination der Möglichkeit einer voll ausgebildeten, grammatikalisch, syntaktisch, semantisch voll ausgebildeten Sprache; andererseits die Notwendigkeit der Verfügbarkeit eines

		Dolmetschers
140-145	Gebärdensprach-Avatare	An einer Bildungseinrichtung herrscht die Überlegung, technische Hilfsmittel verfügbar zu machen, was aber eine enorme wissenschaftlich-technische Herausforderung darstellt. Die Übersetzung von Schriftsprache in Gebärdensprach-Avatare funktioniert, aber die andere Richtung gilt als Herausforderung.
150-156	Positive Veränderung der Wahrnehmung von Gebärdensprache	Im Zuge der Inklusionsbewegung findet wohl eine generelle Veränderung des Bewusstseins in der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderungen statt, so auch gegenüber der Gehörlosencommunity und ihrer ihr inhärenten Sprache.
164-170	Hoffnung auf Ausrollen von GESTU	Denkansätze zu GESTU wurden österreichweit geformt, die Umsetzung als Bildungsprojekt fand in Wien statt. „Das eigentlich gewünschte Ausrollen auf Basis des Erfolges von GESTU in Wien hoffen wir, [...] im Zuge der UN-Konvention und des nationalen Aktionsplanes wäre das eine Maßnahme, die mit vertretbarem Aufwand in ganz Österreich umgesetzt werden könnte“.
173-174	„politische Sonntagsreden“	Das Ausrollen von GESTU scheitert an dem nicht stattfindenden „Übergang von politischen Sonntagsreden und Lippenbekenntnissen zu einer klaren Priorisierung, wohin wir möchten“.
175-182	Kostspielige Doppelsysteme in der Bildung	- ein „altösterreichisches Problem, dass wir sehr sehr stark noch immer an den Strukturen der 50er, 60er, 70er-Jahre der exklusiven Bildung hängen; dass wir über die Jahre hinweg Doppelsysteme in der Bildung fahren, anstatt klar zu sagen wir bekennen uns zur Inklusion und verwenden die Ressourcen auch dort. Das heißt wir haben einen Rattenschwanz von Strukturen, die halbe oder ganze Jahrhunderte alt sind, und die wir noch immer mitnehmen, die sehr viel Geld kosten, und dann sagt man natürlich, das was für die Inklusion notwendig wäre, dafür ist kein Geld da“.
182-190	Struktureller Wandel schwer	Beim Vollziehen eines strukturellen Wandels tut man sich in Österreich, sowie im ganzen deutschsprachigen Raum extrem schwer, wenn man es mit nordischen Ländern oder mit dem Süden (Italien, Spanien) vergleicht.
196-198	Mangelnde Qualität auf dem primären und sekundären Bildungssektor	„Der verschwindend kleine Prozentsatz an Studierenden mit Hörbehinderung, Gehörlosigkeit, ist der mangelnden Inklusion und mangelnden Qualität der primären und sekundären Ausbildung geschuldet.“
199-206	Fehlende Frühförderung	Die Entscheidung der (frühen) bilingualen Ausbildung als Vorbereitung auf vielfältige Bildungsschienen ist in

		Österreich nicht durchgehend ausgebildet und nicht professionalisiert.
213-218	Weitläufiges Denken anstatt kurzsichtiger Argumentationen	Kurzsichtige Argumentationen führen dazu, dass jede Initiative und jede vernünftige Kosten-Nutzen-Rechnung gar nicht in Erwägung gezogen wird. Würde man in einem Horizont von ein oder zwei Generationen denken, würden Dinge anders realisiert, wie das Beispiel anderer Länder zeigt.
223-224	Gehörlosigkeit im Parlament vertreten	Die Situation derzeit wird grundsätzlich als gut eingeschätzt. Gehörlosigkeit ist im Parlament vertreten, und nicht mehr „vermeidbar“.
227	„von politischer Korrektheit zu alltäglicher Umsetzung“	
232	Rolle des primären und sekundären Bildungssektors	Vorgelagerte Stufen, Grundausbildung, Sekundarstufe müssen „gelingen“.
234-237	Brückenkurse	Sprachliche Vorbereitung; „Personen, die durchwegs geeignet sind für ein bestimmtes Fach, scheitern wegen ihrer Hörbehinderung/Gehörlosigkeit daran, dass sie die sprachlichen Konzepte in den Fächern nicht bewältigen“.
242-255	Proaktive Gebärdensprachentwicklung	Die Gebärdensprache muss sich in vielen Fächern erst entwickeln – dies sollte geschehen, bevor jemand studiert. Proaktives Denken geschieht hier allerdings überhaupt nicht. Wer entwickelt die Gebärdensprache? Die dolmetschenden Personen? Institute, die sich mit Gebärdensprache beschäftigen?
156-257	Forderung: Anlaufstellen an allen Universitäten	Anlaufstellen, die den sozialen Druck herausnehmen
265-269	Hineinbegleiten in die Arbeitswelt	- Wie schreibe ich Bewerbungsunterlagen? - Wie präsentiere ich meine Gehörlosigkeit? - Organisation von Praktika
285-290	Problem Paraphrasierung	Das Wissen, wie Termini zu verstehen und zu verwenden sind, ist Grundlage der Kommunikation/Interaktion und des gemeinsamen Entwickelns von Wissen. Da kann Gehörlosigkeit keine Ausnahme sein.
293-300	Über die Grenzen Österreichs hinausschauen	Entwicklungsbedarf besteht auch darin, über die Grenzen hinauszusehen, welche positiven Beispiele es gibt, anfangen von Frühförderung bis hin zur Sekundarstufe, bis hin zu inklusiver Bildung allgemein. Der IP sieht besonders personenbezogenen

		Entwicklungsbedarf; statt zu verallgemeinern ist personalisierte Infrastruktur zu schaffen, und Positivbeispiele aus dem Ausland sind auch im Inland umzusetzen.
296-297	Verbesserung von Hörmöglichkeiten (Induktionsanlagen)	Unterstützung hörbehinderter Studierender hinsichtlich Induktionsanlagen, verbesserte Hörmöglichkeiten.
305-310 310-315 217-320	Kompensatorische Nutzung von Medien	Bedeutsam wäre auch eine Grundausbildung in der Nutzung neuer Medien; Medienpädagogik im Sinne einer kompensatorischen Nutzung von alternativen Medien. „Ich glaube leider noch immer nicht, dass das einen entsprechenden Stellenwert in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen hat. In der Zwischenzeit kann niemand mehr aus und verwendets sowieso, aber ein wirklich methodischer Zugang und eine optimierte Umsetzung...ich weiß nicht ob die Pädagogik an dieses Thema schon herangegangen ist.“ Die Flexibilität, die wir mit diesen Medien gewinnen, sollte auch genutzt werden. Alles andere wäre ein „Vorenthalten von Möglichkeiten in einer Umebung, die sowieso extrem ressourcenbegrenzt ist“.
326-327	Gelingen von Inklusion: 1. Bewusstseinssebene	Die Bewusstseinssebene muss da sein
328-331	2. Exekution von Gesetzen	Gesetze zur Inklusion gehören exekutiert!
331-338	3. Maßnahmen ergreifen	„Ich kann nicht mehr entschuldigen, dass ich Schulklassen heute ohne Induktionsanlagen ausstatte. Es kann nicht sein, dass ich in Räumen sitze, wo ich als Normalhörender kaum mithören kann und gestresst bin, weil einfach das Hallen und Schallen, so wie in diesem Raum [lacht], eine Katastrophe ist. Obwohl es seit 1958 in den Österreichischen Baunormen verankert ist. Das gehört exekutiert. Das gehört in das Ausschreibungswesen. Und wenn das nicht geschieht, dann muss das Konsequenzen haben“.
344-347	Staat muss aktiv werden - „Gutwill alleine“ bringt uns nicht weiter	Der Staat muss mit seiner Autorität aktiv werden und Gesetze umsetzen. „Mit Gutwill alleine und Bewusstseinsarbeit alleine [...] hat es noch nirgends funktioniert“.
353-354	Anerkennung von Gebärdensprache als Muttersprache hat Konsequenzen	„Wenn wir sagen Gebärdensprache ist als Muttersprache anerkannt, dann hat das entsprechende Konsequenzen. Das kann ich im Parlament nicht beschließen, und dann nicht auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens umsetzen. [...] Und ich kann nicht etwas am Sonntag beschließen und sagen ja so hab ichs

		eigentlich nicht gemeint.“
363-364	„Österreichischer Weg“: Verfassungsrang	„Das ist der österreichische Weg. Alles, was man nicht tun möchte, hebt man in den Verfassungsrang. Und damit ist es aber quasi vergessen.“
366-379	Deutsch auf C1-Niveau als Zulassungsvoraussetzung	Dies ist nach Angabe des IP schon lange so, wurde aber nie ausjudiziert. „Die juristische Frage ist, welche gesetzliche Bestimmung ist höher zu werten? Die eines Grund-und Menschenrechtes, dass man Anspruch auf Gebärdensprache hat, oder die operative Bestimmung, dass die Universitäten wegen der Vereinfachung des administrativen Verlaufs auf Deutsch rekursieren als Sprache? Es ist nicht ausjudiziert.“
381-384	Frage des politischen Willens	Ist es der Universität erlaubt, in gewissen Fällen Deutschkompetenz in Wort und Schrift zu verlangen und damit eine gewisse Gruppe auszuschließen? Dies sei eine Frage des politischen Willens zuerst, und dann einer entsprechenden gesetzlichen Umsetzung und der Exekution der Gesetze.
387-393 395 -397	Dissertation in Gebärdensprache auf Video (Frankreich)	Der IP war mitbeteiligt bei einer Dissertation in Frankreich, welche in Gebärdensprache als Videoaufzeichnung abgegeben wurde, obwohl sie allen gesetzlichen Anforderungen der Form einer Dissertation widersprochen hat. Aufgrund des Menschenrechtes der Partizipation und des Ausgleichs des Nachteils musste sie anerkannt werden, da die verlangte Form der Schriftlichkeit in diesem Fall nicht relevant sein kann. Die Universität entschied sich im Anschluss, diese Arbeit zu transkribieren. „Aber die Abgabe, die Verantwortlichkeit des Dissertanten lag in der entsprechenden wissenschaftlichen Qualität der gebärdensprachlich präsentierten Dissertation.“
426-431	Positive Fortschritte	„Der Leidensdruck ist noch nicht hoch genug, es leiden nur wenige; wenn es breiter werden würde, was aber natürlich an den Strukturen vorher ist, dann glaub ich würde es sicher mehr präsent sein und es geht ja nicht um viel, im Vergleich dessen was wir uns in unserer Gesellschaft leisten. Aber wenn man die Fortschritte sieht, dann kann man positiv sein, wenns in der Kurve weitergeht dann sollt‘ ma in einigen Jahren schon in vernünftigeren Regionen kommen können.“

D. Auflistung jener im Zuge der Auswertung gefundener Kategorien

1. Anzahl zur Zielgruppe gehöriger Studierender an der jeweiligen Hochschule:

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Anzahl zur Zielgruppe gehöriger Studierender an der jeweiligen Hochschule</i>	Anzahl der betreffenden Studierenden	Je nach Hochschulstandort wurde von aktuell ein bis drei Studierenden berichtet, welche entweder absolute Gehörlosigkeit aufweisen, hochgradig schwerhörig sind (Kompensation mit Hörgeräten) oder Cochlea-Implantate tragen. Des Öfteren wurde auch auf AbsolventInnen verwiesen wurde, welche innerhalb der (zum Zeitpunkt des Interviewgespräches) vergangenen zwei Jahren ihr Studium erfolgreich abgeschlossen haben.
	Keine genaue Erfassung der Zahlen	Alle InterviewpartnerInnen gaben an, dass hochschulintern keine genaue Erfassung der Zahlen vorgenommen wird. Dies beruht auf der Tatsache, dass eine etwaige Behinderung im Zuge der Inskription nicht bekanntgegeben werden muss. Eine Bekanntgabe des Bedarfes an notwendigen, behinderungsbezogenen Adaptionen sowie eine Kontaktaufnahme mit der Diversity-Beauftragten Stelle an der Bildungseinrichtung sind freiwillig.
	Dunkelziffer	Es wird davon ausgegangen, dass Personen mit Hörbehinderungen an den Hochschulen inskribiert sind, die bislang keinen Kontakt zu Behindertenbeauftragten suchten.

2. Umgang der Hochschule mit der Sinnesbeeinträchtigung bzw. Anderssprachigkeit

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Umgang der Hochschule mit der Sinnesbeeinträchtigung bzw. Anderssprachigkeit</i>	Positive Einstellung gegenüber Menschen mit Hörbehinderungen	Durchwegs zeigen sich die Hochschulen positiv eingestellt, wobei im Fall absoluter Gehörlosigkeit die Kommunikationsschwelle teils kritisch betrachtet wird.
	Affines Hochschullehrerkollegium	Im Bundesland [...] wird Integration als Gewohnheit beschrieben. Insofern wird auch dem Hochschullehrerkollegium hohe Affinität zum Thema nachgesagt, da dies unmittelbar mit dem Lehren von Integration als Standard verwoben sei.
	Grundhaltung: Barrierefreiheit und Inklusion	Eine Bildungseinrichtung erläutert das Enthalten-Sein der Forderung nach Barrierefreiheit und Inklusion im Leitbild derselben, welches so gut als möglich umzusetzen versucht wird.
	Bewusstseinsbildung bei den Auszubildenden	Genannt wird zudem die Forderung nach Bewusstseinsbildung bei den Lehrenden einer Hochschule.
	Kontextadäquate Entscheidung über Supportstrukturen	Suche nach individualisierten Lösungen für Personen mit Beeinträchtigungen
	Bedarfsorientierter Umgang mit der Sinnesbeeinträchtigung	Genannt werden eine durchgängige Schreibassistenz, sowie Adaptionen der Prüfungsmethodik: „Also das wird immer anlassbezogen gemacht, und ich würd sagen der Kontakt mit den Studierenden erreicht immer vor Semesterbeginn einen Spitzenwert, wo wir uns fast täglich sehen, weils einfach darum geht sie haben dort einen Fixplatz erhalten, da einen Fixplatz erhalten, wie regeln wir das alles und wie bereiten wir die Schreibassistentinnen vor. Während dem Semester ist es punktuell, und ich würd sagen der Kontakt ist während des Semesters so jedes Monat einmal. Das kann sein dass es ein zufälliges Gespräch ist weil wir uns treffen, oder weil wir eine gemeinsame Lehrveranstaltung haben, oder sie bitten um einen Termin.“ (Iv4)
	Forderung der Selbstorganisation	Eine Hochschule gibt an, für die betreffenden Studierenden keine zusätzlichen Tutorien zur Verfügung zu stellen, da auch das anschließende Berufsfeld eine hohe Kompetenz zur Selbstorganisation voraussetzt, und eine Absprache mit Mitstudierenden gefördert werden möchte.

3. Faktoren für die Wahl des Studienortes

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Faktoren für die Wahl des Studienortes</i>	Hochschulstandort für die Zielgruppe nicht attraktiv; „verbrannter Boden für Gehörlose“	Zwei Bildungseinrichtungen erachten ihren Standort als für die Zielgruppe unattraktiv, da die Anforderung einer gebärdensprachlichen Unterstützung nicht gegeben, und das Programm GESTU in ihrem Bundesland nicht zugänglich ist.
	Institute für barrierefreies Studieren bringen „Wohlgefühl“	Das Vorhandensein bewährter Supporteinrichtungen bedingt, dass sich betroffene Personen an diesen Standorten wohler fühlen.
	Starke, vernetzte Community Vernetzung von Bildungseinrichtungen hat „Zugkraft“	Nach Angaben der interviewten Person befindet sich eine Person mit Hörbehinderung am betreffenden Hochschulstandort vom Eintritt in den Kindergarten an, über die Primar- und Sekundarstufe, bis hin zum Hochschulstudium immer in der gleichen Community, da die Bildungseinrichtungen gut miteinander vernetzt sind. An der örtlichen tertiären Bildungseinrichtung wird zudem eine Ausbildung zum/zur ÖGS-DolmetscherIn angeboten, in dessen Gestaltung gehörlose Menschen stark involviert sind. Diese Vernetzung hat „Zugkraft“ (Iv2).
	Erleichterte Übergänge	Gute Vernetzungen der Bildungseinrichtungen an einem Standort bedingen erleichterte Übergänge.
	Vernetzung der Behindertenbeauftragten aller Bildungseinrichtungen am Standort	
	Gelebte Integrationsbewegung	Diese öffnet gehörlosen Menschen am betreffenden Standort den Weg zur Matura, ohne dass dieser ihn sich organisatorisch erkämpfen muss.

4. Fächerwahl

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Fächerwahl</i>	literaturlastige Studien	Gehörlose stoßen in literaturlastigen, sowie in technischen Fächern auf weniger Kommunikationsprobleme
	Breite Fächerwahl	Hörbeeinträchtigte Studierende finden sich quasi in allen Bereichen
	Vorwiegend gewählte Studienrichtungen der Zielgruppe	• Jus • Informatik • Soziologie
	Lehramtsstudierende wählen behinderungsbezogene Themen	„und was ich natürlich merke ist dass sie vermehrt zu den Lehrämtern greifen, die Bezug auf Behinderung nehmen [...]. Also sie werden sich ihrem eigenen Thema vermehrt zuwenden. [...] Und was noch ist, sie greifen bei den abschließenden Arbeiten vermehrt zu diesen Themen.“ (Iv4)

5. Unterstützungsformen

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Unterstützungsformen</i>	Inneruniversitäre Unterstützung	Es gibt eine zentrale Anlaufstelle; betreffende Personen sind angehalten, möglichst schon ein oder zwei Semester vor Studienbeginn mit dieser Einrichtung Kontakt aufzunehmen. Im Anschluss wird versucht, „den Bedürfnissen entsprechend, aber natürlich auch dem Ressourcenrahmen der verfügbar ist entsprechend Unterstützungsmaßnahmen zu realisieren“ (Iv6). Ziel ist es, Druck von den Studierenden wegzunehmen, sich alles selbst organisieren zu müssen. Dies ist „gesetzlich gefordert und der Kultur der Universität geschuldet. [...] Wir unterstützen einerseits die Studierenden, aber vor allem die Lehrenden, dass sie ihren gesetzlichen Pflichten nachkommen können, barrierefrei zu unterrichten“ (Iv6)

Unterstützungsformen	Passgenaue Unterstützung der Studierenden	Niedrige Anzahl erlaubt individuelle Anpassung der Unterstützungsleistungen „Das heißt es gibt einen Rahmen, der im rechtlichen Bereich einzuhalten ist, jetzt wenns um irgendwelche dienstrechtlichen Geschichten geht, das ist eh klar, allerdings wenns darum geht dass eine Unterstützung jetzt zu erfolgen hat, dann kann man das ganz gut und ganz flexibel organisieren.[...] Hängt von dem Studenten ganz stark ab, wie er das gewöhnt ist. Also wir sind die letzten die ihm da was aufdrucken und sagen mit diesem System musst du arbeiten, weil vielleicht geht das gar nicht mit diesem System, das hätte keinen Sinn.“ (Iv3)
	Sachleistungen der Universitäten: Mitschreibkräfte	Die Universitäten decken die Mitschreibkräfte finanziell ab.
	Unterstützungsformen sind an gesetzliche Rahmenbedingungen gebunden	
	Bedarfskundgabe	Die Information des Unterstützungsbedarfs hat immer von der Person selbst auszugehen, da sie volljährig, und insofern eine juristisch natürliche Person ist. Im Zuge der Online-Zulassung wird der Bedarf gemeldet; infolge informiert die Studienabteilung die Behindertenbeauftragten. Bei Nicht-Bekanntgabe wären später juristisch keine Rechte ableitbar.
	Newsletter	In Form eines Diversity-Newsletters werden Informationen zu verfügbaren Supportstrukturen vermittelt; so beispielsweise auch Details darüber, wo Beihilfen bezogen werden können.
	Raumbedingungen	„Setzt euch in die erste Reihe, kommt so früh wie möglich, schaut, dass es nicht blendet, schaut, dass das Licht passt, dass der Vortragende euch immer sehen kann und anschauen kann, dass Fragen aus dem Publikum wiederholt werden, oder dass eben das Ganze über Induktion läuft“ (Iv5).
	Eigenständige Finanzierung des Dolmetschers	„Wenn ein Gebärdensprachdolmetscher benötigt wird, dann ist es so dass wir dann schon darauf verweisen, dass das aus Mitteln der persönlichen Assistenz geliefert werden sollte, geliefert werden muss.“ (Iv5)

Mitschreibassistenz

Sub-Kategorie	Kode	Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes
Mitschreibassistenz	Schreibassistenz als gute, von der Hochschule finanzierte Basis	Schreibassistenz wird als gute Basis gesehen, die grundsätzlich zur Verfügung steht – auch wenn zusätzlich ein/e DolmetscherIn herangezogen wird. „Weil wir zahlen ja die Schreibassistenz auch, wenn gedolmetscht wird. Also das ist die Entscheidung der Studierenden, wo sie das Dolmetschen macht, und wo nicht, aber wir leisten unseren Beitrag immer.“(Iv4)
	Schreibassistenz als Nebenjob für Studierende	
	Tutorinnen & Mitschreibhilfen	„Wir haben in sehr eingeschränktem Rahmen Mittel für sogenannte Tutorinnen, die in Einzelfällen als Mitschreibhilfe fungieren können.“ (Iv6) Die Mitschreibkraft ermöglicht eine Überführung des sprachlichen Reizes in einen visuellen Reiz.
	Mitschreibkräfte in der Prüfungssituation	Eine Hochschule gibt an, dass Mitschreibkräfte nur in der Prüfungssituation zur Verfügung stehen, im Hörsaal aber nicht. „Und wenn jemand käme, der einen besonderen Bedarf hätte, würden wir eine individuelle Lösung finden. Aber so, formal, gibt's da nix. Und wird auch nicht nachgefragt.“ (Iv5)
	Schreibassistenz bei Prüfungen als „Echtzeit-Untertitelung“	Die Schreibassistenz schreibt das ganze Prüfungskolloquium mit, während die gehörlose Person am Bildschirm permanent mitliest.
	Online-Formular zur Koordination der Assistenzzeiten	
	Regelwerk für Schreibassistenzen	Die Mitschreibkraft ist keine Vertretung der gehörlosen Person in der Lehrveranstaltung; die Mitschreibhilfe ist an deren Anwesenheit gebunden.
	Essentialität von Rückmeldungen durch die betreffenden Studierenden	Anhand von Rückmeldungen konnte die Mitschreibassistenz weiter verbessert werden.

6. Rolle der Lehrpersonen

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Rolle der Lehrpersonen</i>	Unterstützung durch Lehrkräfte	Berichtet wird (im Falle der Abwesenheit eines Dolmetschers) von Agreements mit den Lehrenden und KommilitonInnen, dass das Gesichtsbild und Lippenbild verfügbar ist, und der Möglichkeit, jederzeit nachfragen zu können.
	Aktionen der Lehrpersonen	„Sie kennen das sicher, dass man einfach bewusster, klarer artikuliert, dass man eben nicht zur Tafel schaut sondern in die Gruppe, ja... dass man eben ein bisschen lauter spricht, also das sind dann Sachen, die man dann einfach macht wenn man das weiß“ (Iv1).
	Professoren: „Höchst aufgeschlossen bis vollkommen zua“	Innerhalb des Lehrpersonals lässt sich die gesamte Bandbreite an Einstellungen, von hoher Aufgeschlossenheit bis zu totaler Überforderung mit dem Thema, feststellen.
	Zusammenarbeit der Lehrperson mit dem Dolmetscher: Voicen als Hilfe zur Transparenz	Forderung an den Dolmetscher, während des Gebärdens zu voicen [Anm.: Lautes Aussprechen der gebärdeten Inhalte], um mehr Transparenz des Gesagten zu gewährleisten.

7. Urheber der Unterstützungsangebote & Finanzgeber

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Urheber der Unterstützungsangebote & Finanzgeber</i>	Initiative für Unterstützungsleistung beruht auf studentischer Forderung	
	Entwicklung der Assistenzmodelle gemeinsam mit den Studierenden	
	Aufgaben des Institut für Integration an der Bildungseinrichtung	Es gibt an der Hochschule eine Einrichtung, die versucht, im Rahmen Unterstützungsmöglichkeiten wie Mitschreibhilfen usw. bereitzustellen, „aber dort, wo Gebärdensprache die Anforderung ist, kommen wir an unsere Grenzen“ Das Zentrum bietet eine organisatorische Struktur, die nicht erfordert, dass sich jeder Lehrende mit der Thematik in der Tiefe auseinandersetzen muss.
	Organisation von Induktionsanlagen durch die Hochschule	Es wird versucht, der Baunorm 1600/1601 zu entsprechen, welche verlangt, dass bei Renovierungen auch Induktionsanlagen, bzw. zumindest Leerverrohrungen hierfür vorgesehen werden. Dies sei klar zugeordnet als Standard in der Bauordnung im öffentlichen Bauwesen, und auf deren Umsetzung wird bestanden.
	Abrechnung der Mitschreibkräfte über das universitäre Budget	
	Keine finanzielle Unterstützung für Dolmetschung durch die Hochschule	Die Uni hat keine Budgets für Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung.
		„Die gehörlose Studierende bekommt zusätzlich zur Studienbeihilfe die sogenannte Ausbildungsbeihilfe, das ist ein monatlicher Betrag vom Sozialministeriumsservice, und sie entscheidet bei Lehrveranstaltungen dass sie auch gerne die Dolmetschung hätte, und organisiert die Dolmetscherin über diesen Beitrag.“ „Das sind im höchsten Fall glaub ich 2 Komma... ich müsst nachschauen, das 2,5-fache der Ausgleichstaxe, das sind irgendwie so zwischen 600 und 700 Euro im Monat, die die Menschen für

		diesen Bereich bekommen.“ (Iv3)
	Gebärdensprachbudget von der Sozialabteilung des Landes Oberösterreich	
	Studierende: Geschickt im Auftun von Finanzquellen	IP berichtet über gehörlose Studierende, die sehr viel Geschick im „Auftun von Quellen“ (Iv6) bewiesen, um sich ÖGS-Dolmetschunterstützung zu finanzieren.
	„Spießrutenlauf von einer Stelle zur anderen“ (Iv6)	Zusätzlich hat ein Institut an der Bildungseinrichtung in seinen Möglichkeiten Gebärdendolmetschung unterstützt und versucht, Sponsoring zu erhalten.

8. Studiendauer

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Studiendauer</i>	Fähigkeit zur Selbstorganisation bestimmt Studiendauer	
	Studienverzögerungen gegeben	
	Entwicklungsaufgaben im Studium	Studierende mit Behinderungen haben die gleichen Entwicklungsaufgaben im Studium wie jeder andere Student auch, „und dann muss ich mich halt entscheiden, geh ich heute in die Vorlesung oder nicht [...]? Und in Bezug auf Mindeststudiendauer und Mustercurriculum und Studienplanung erleben wir nichts anderes als wie mit allen anderen Studierenden auch. Also das ist multiperspektivisch.“ (Iv4)

9. Wahrnehmung von Gebärdensprache

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
Wahrnehmung von Gebärdensprache	Positive Veränderung der Wahrnehmung von Gebärdensprache	Im Zuge der Inklusionsbewegung findet wohl eine generelle Veränderung des Bewusstseins in der Gesellschaft gegenüber Menschen mit Behinderungen statt.
	Klare Vertretung der GS als vollwertige Sprache	„...also da hat sich sicher was geändert, so in der Wahrnehmung der Gebärdensprache als vollwertige Sprache“. (Iv2)
	Gebärdensprache ist Selbstverständlichkeit	„Das eine ganz einfache Selbstverständlichkeit, also wenn ich das sehe oder wenn ich da reingehe gibt's überhaupt niemanden der irgendwo befremdlich schaut. Also es ist einfach eine Gegebenheit.“ (Iv1)
	Gebärdensprache fasziniert	Es herrscht eine regelrechte Faszination der Möglichkeit einer voll ausgebildeten, grammatikalisch syntaktisch semantisch voll ausgebildeten Sprache auf visueller Basis. Andererseits wird das Dilemma der Notwendigkeit und Verfügbarkeit eines Dolmetschers wahrgenommen.
	Gehörlosigkeit als attraktive Behinderung „Bitterer Ernst“ im Bildungssetting	„Das ist die Tragik der Gehörlosigkeit. Sie ist irrsinnig attraktiv, [...] und es ist einfach so von der Attraktivitätsskala eine derart attraktive Behinderung [...]. Aber die Tragik, die dann dahinter steht, was das wirklich bedeutet, abgesehen von dieser Momentaufnahme, das ist die Kunst glaub ich, diese zu vermitteln. Also diesen bitteren Ernst, den das Ganze dann im Bildungssetting hat, in einem akustisch dominierten Bildungssetting, was das wirklich heißt, das 24 Stunden, ein ganzes Studienjahr zu leben.“ (Iv4)
	Positive Wahrnehmung der GS-Benutzung, Vorhandensein in den Medien	„[...] dass es jetzt doch auch mehr gedolmetschte Sendungen in den Medien gibt usw., ist das stärker im Bewusstsein, und ich glaub schon dass das auch so ein bissl als...ja...positiv gesehen wird, als interessant, da passiert was, was barrierefrei ist, es ist wichtige Unterstützung und so weiter, also ich glaub schon dass das allgemein recht positiv ankommt.“ (Iv2)

10. Unterstützungsprogramme wie GESTU in den Bundesländern

Kategorie	Kode	Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes
Unterstützungsprogramme wie GESTU in den Bundesländern	Etablierung von GESTU in Wien	Das Konzept wurde von den Behindertenbeauftragten des Vereins Uniability diskutiert und entwickelt. Es fiel jedoch die pragmatische Entscheidung des Ministeriums, GESTU aufgrund des hohen Bedarfes an einer Universität in Wien hochzuziehen und zu etablieren, dies war damals die TU, von wo aus es auf den gesamten Raum Wien ausgerollt wurde.
	Keine Ansätze für Programme wie GESTU in Oberösterreich	„Es war ja GESTU ursprünglich gedacht, dass im zweiten Jahr des Bestehens ein Roll-Out in die Bundesländer angedacht war. Über technische Lösungen. Ist alles im Gesamtkonzept, im Grundkonzept GESTU drinnen. Und das wurde schlicht und einfach nicht gemacht.“ (Iv5)
	„etwas Oberösterreichisches gestalten“	Der Versuch, interinstitutionelle Zusammenarbeit auch finanziell vom Land unterstützt zu bekommen, wurde nicht genehmigt. Gerne hätte man an „weiteren Strukturen“ gearbeitet. „Aber wir wollten uns da auch gut vernetzen und uns auch selber als Hochschule mit einbringen und auch etwas, wenn Sie so wollen, Oberösterreichisches gestalten, das ist uns in diesem Fall aber leider nicht geglückt.“ (Iv1)
	Keine Ressourcen für Programme wie GESTU in der Steiermark	Es gibt GESTU-ähnliche Gedankengänge und theoretische Überlegungen, aber keine Ressourcen.
	Bündelung der Ressourcen und des Know-Hows in Wien	„Bitte geht's alle nach Wien!“ (Iv3)
	Wunsch und Hoffnung des Ausrollens von GESTU auf die Bundesländer	Es ist schön, wenn alle betreffenden Studierenden in Wien diese Leistungen bekommen, aber es gibt auch Leute die nicht nach Wien gehen möchten. Denkansätze zu GESTU wurden österreichweit geformt, die Umsetzung als Bildungsprojekt fand in Wien statt. „Das eigentlich gewünschte Ausrollen auf Basis des Erfolges von GESTU in Wien hoffen wir, [...] im Zuge der UN-Konvention und des nationalen Aktionsplanes wäre das eine Maßnahme, die mit vertretbarem Aufwand in ganz Österreich umgesetzt werden könnte.“ (Iv6)

Unterstützungsprogramme wie GESTU in den Bundesländern	Niederlassungsfreiheit	Ein Entsenden gehörloser Menschen an den Bildungsstandort Wien wäre vor der Siedlungs- und Niederlassungsfreiheit ein problematisches Vorgehen.
	Verbreitungsversuch von GESTU	Frage nach Finanzträgern? Frage, wer es auf die Beine stellt?
	Klärungsversuche für Unterstützungsleistungen	Es gab jahrelange Versuche, um Klärung für etwaige Unterstützungsleistungen zu finden. Der Interviewpartner war in den Aufbau von GESTU involviert.
	Fehlender Forschungsaspekt bei GESTU behindert das „Ausrollen“	„Der letzte [Forschungsaspekt] ist wahrscheinlich mit der Auflösung des Instituts Integriert Studieren an der TU Wien verloren gegangen [...]. Jetzt ist GESTU überhaupt nimmer wirklich in der Forschung, sondern GESTU ist eine Serviceeinrichtung für gehörlose und hörbehinderte Menschen. [...] Und wie soll man das dann ausrollen. Sie schauen dass sie möglichst viele Studierende haben die davon profitieren, würd ich auch machen. Und da fehlt einfach diese Forschungsdimension im Hintergrund komplett. [...] Aber ich mein wenn die Zeit reif ist dann wird's eh kommen.“ (Iv5)
	Problem: Schaffung eines Angebotes, das nicht genutzt wird Nutzung bestehender Strukturen Konzentration auf Wien	Es wird als Problem gesehen, ein Angebot zu schaffen, das dann womöglich gar nicht genutzt wird. Der Bedarf wird akut nicht gesehen. „Weil wenn das eine Person ist in 5 Jahren, dann wird man für diese Person nicht GESTU aufziehen. Des tuat keiner. Sondern da wird's eher darum gehen bestehende Strukturen zu nutzen und die eventuell aufzustocken. Also das ist eine absolut strukturelle Frage, die halt geklärt werden muss [...]. Allerdings konzentriert sich das ganz stark momentan auf Wien, und, soll so sein.“(Iv3)
	[Planung eines Studienbesuchs bei GESTU Fehlen von Fachgebärden]	„[...] wir wollen einmal einen Studienbesuch machen bei GESTU, und einmal schauen wie das genau organisatorisch läuft. Grad im Bereich Gebärdendolmetschung haben wir nämlich die Zweifel, dass einfach von den wissenschaftlichen...also es fehlt zum Teil auch an den Fachgebärden. Die werden ja bei GESTU entwickelt.“ (Iv2)
	Mangel an qualifizierten Dolmetschern im Bundesland	„Die Dolmetscher von GESTU werden genauso wenig von Wien nach [Landeshauptstadt] kommen wie Geld von Wien nach [Landeshauptstadt] transferiert werden wird für Gebärdensprachdolmetschung“ (Iv5)
	Ausbau von GESTU = Ausbau des Repertoires an	Ein österreichweites Angebot von GESTU würde nach Angaben der Interviewpartner auch das von GESTU entwickelte Repertoire an Fachgebärden

	Fachgebärden	österreichweit verfügbar machen. Dies würde den dolmetschenden Personen eine noch adäquatere Unterstützung der gehörlosen Studierenden erlauben.
	„politische Sonntagsreden“	Das Ausrollen von GESTU scheitert an dem nicht stattfindenden „Übergang von politischen Sonntagsreden und Lippenbekenntnissen zu einer klaren Priorisierung, wohin wir möchten.“ (Iv6)
	„Viel persönliche Geduld, Mittel und Assistenz“ im Bundesland nötig	„Ich kann dir bei mir nur anbieten, wenn du viel persönliche Geduld, und Mittel, und Assistenz mitbringst, kömmas machen, ich bin dabei.“ (Iv5)

11. Problemlagen

Kategorie	Kode	Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes
Problemlagen	a) Rolle des primären und sekundären Bildungssektors	
	Versagen der Bildungspolitik VOR der Universität	Die Tatsache, dass Gehörlosigkeit im Studium „so ein großes Thema“ ist, zeigt „das Versagen der bisherigen Bildungspolitik deutlich VOR der Universität auf“. (Iv6)
	Verschwindend kleiner Prozentsatz an gehörlosen Studierenden resultiert aus mangelnder vorhergehender Bildung	„Der verschwindend kleine Prozentsatz an Studierenden mit Hörbehinderung, Gehörlosigkeit, ist der mangelnden Inklusion und mangelnden Qualität der primären und sekundären Ausbildung geschuldet.“ (Iv6)
	Vorhergehende Bildung muss gelingen	Die vorgelagerten Stufen, die Grundausbildung und Sekundarstufe muss „gelingen“.
	Fehlende Frühförderung	Die Entscheidung zur (frühen) bilingualen Ausbildung als Vorbereitung auf vielfältige Bildungsschienen ist in Österreich nicht durchgehend ausgebildet und nicht professionalisiert.
	Positiver Einfluss der Eltern	Frühe elterliche Unterstützung und Förderung zeigt sich am Studienerfolg.
	Wichtigkeit der umfangreichen Unterstützung bereits in der Schule „Risse in schulischer Bildung“	„Das Problem haben wir nicht nur bei gehörlosen oder hörbehinderten Menschen, dass sie zwar prinzipiell integriert in der Schule sind, aber dass sie nicht immer so gut unterstützt werden dass sie wirklich alles von der Schule mitnehmen was andere mitnehmen. Also da wird oft weil zu wenig Personal da ist, oder die Lehrer überfordert sind oder wen immer, wird dann manches untern Tisch fallen lassen, was den Leuten dann auf der Uni echt auf den Kopf fällt, weil da kann man nicht mehr ausweichen.“(Iv2)
	Schule sollte Grundlage schaffen	Es wäre einfacher, wenn man bereits in der Schule dafür sorgen würde, dass Bereiche wie Textproduktion ausreichend gefördert werden.
	Formale Bildung „übersehen“	Aufgrund der Fixierung auf Dolmetscherunterstützung werden grundlegende Aspekte der formalen Bildung (Leseverständnis, Textproduktion) übersehen.
	Sprachniveau bei der Matura?	„Dann wird sich nicht die Frage stellen welche universitäre Unterstützungsmaßnahme notwendig ist, sondern die Frage stellt sich aus meiner Sicht schon viel früher, mit welchem sprachlichen Niveau erlangt er überhaupt die Matura?“ (Iv3)

	Wie geht GESTU mit der Bilingualität der StudienanfängerInnen um?	„Insofern wäre ja Ihre Fragestellung interessant zu erweitern, [...] wie GESTU damit umgeht, dass Menschen aus der Schule mehr oder minder bilingual kommen.“ (Iv3)
Problemlagen	b) Problematik der Sprache	
	Akustisch dominierter Bildungsalltag	
	Kommunikative Hürden bedingen Informationsverlust	„[...] kommunikative Hürden, wo halt viel Information, die so ein bissl informell weitergegeben wird, vielleicht verloren geht“ (Iv2)
	Durchschauen von dem „ganzen Konvolut an studienbezogenen Fachbegriffen“	„[...] und dann halt auch so das... Was such ich wo, wo schau ich nach um was zu finden. Und dass es glaub ich manchmal auch wirklich an der Deutschkompetenz auch happert. Dieses ganze Konvolut an studienbezogenen Fachbegriffen einfach wirklich gut zu durchschauen.“ (Iv2)
	Unterrichtssprache Deutsch	Feststellung der universitären Rechtsabteilung: Unterrichtssprache ist Deutsch
	Fremdsprache wird an der Uni zur Erstsprache	Die Fremdsprache (deutsche Lautsprache) muss spätestens an der Universität die erste Sprache sein. „Und das ist eigentlich etwas, das kann nicht zamgehen“. (Iv3)
	Deutsch auf C1-Niveau als Zulassungsvoraussetzung nicht ausjudiziert	Dies ist nach Angabe des Interviewpartners schon lange so, wurde aber nie ausjudiziert. „Die juristische Frage ist, welche gesetzliche Bestimmung ist höher zu werten? Die eines Grund-und Menschenrechtes, dass man Anspruch auf Gebärdensprache hat, oder die operative Bestimmung, dass die Universitäten wegen der Vereinfachung des administrativen Verlaufs auf Deutsch rekursieren als Sprache? Es ist nicht ausjudiziert.“ (Iv6)
	Frage des politischen Willens	Ist es der Universität erlaubt, in gewissen Fällen Deutschkompetenz in Wort und Schrift zu verlangen und damit eine gewisse Gruppe auszuschließen? Dies sei eine Frage des politischen Willens zuerst, und dann einer entsprechenden gesetzlichen Umsetzung und der Exekution der Gesetze.
	Gehörlose als kulturelle Minderheit müsste mit Studienbeginn C1-Niveau vorlegen	„Also das ist ebenso ungeklärt gö? Weil dann komm ich zu dem Punkt, wenn ich jetzt als Studierende mit Gehörlosigkeit sage ich bin eine kulturelle Minderheit oder Sprachminderheit, dann müssen sie mit Studienbeginn C1 nachweisen.“ (Iv4)

	Verantwortung über Supportmaßnahmen, damit C1-Niveau erreicht wird	„Wer ist verantwortlich für die Supportmaßnahmen, dass sie während dem Bachelorstudium auf C1-Niveau kommen.“ (Iv4)
	Zweisprachiges Studium?	Angenommen, das Universitätsgesetz würde die Gebärdensprache in Anlehnung an Artikel 8 BVG anerkennen, würde dies im praktischen Sinne heißen, dass gehörlose Personen zweisprachig studieren.
Problemlagen	c) Gleichwertigkeit des Studienabschlusses?	
	Anerkennung des Studienerfolges	Ist eine Anerkennung des Studienerfolges trotz Substitution lautsprachlicher Anteile durch barrierefreie Lösungen möglich? Dies sei Bundessache.
	Gleichwertiger Studienabschluss trotz Bilingualität?	„[...] würden uns dann in eine Bildungsdiskussion stürzen müssen, die sich darüber unterhält: Ist es möglich, im Lichte der Bilingualität in der gewählten Studienrichtung trotzdem einen adäquaten, gleichen Studienabschluss, der auch adäquat anerkannt wird, das ist der springende Punkt, ist der dann möglich?“ (Iv3)
	Gleichwertigkeit des Abschlusses in „textlastigen Studien“ einfacher zu handhaben	In sehr textlastigen Studien wie beispielsweise JUS wird die Gebärdensprache als zweitrangig gesehen, weshalb eine Gleichwertigkeit des Studienabschlusses leichter erreicht werden kann.
	d) Problematiken des Dolmetschens	
	Nivellierung der Sprache	Eine Nivellierung der Sprache durch den Dolmetscher wird auf universitärer Ebene als Problem gesehen.
	„Die Uni ist ein sehr fremdwörterlastiges Gebilde“	Eine Paraphrase löscht das Fremdwort aus.
	Problem Paraphrasierung	Das Wissen, wie Termini zu verstehen und zu verwenden sind, ist Grundlage der Kommunikation/Interaktion und des gemeinsamen Entwickelns von Wissen. Da kann Gehörlosigkeit keine Ausnahme sein.

Problemlagen	Problem des „Umschreibens“	„[...] wir haben also schon auch den Eindruck, dass die Dolmetscher halt dann versuchen Dinge zu umschreiben, zusammenzufassen, vielleicht zu vereinfachen, und das seh ich halt ein bissl gefährlich. Weil da müsste man sich schon selber in einem Gebiet sehr gut auskennen, damit man das richtig macht. Deswegen wär es für mich auch ein Wunsch sozusagen dass man [GESTU] ausbaut, auch aufgrund der Fachlichkeit.“ (Iv2)
	Befürchtung: Fehlende Kompetenz der DolmetscherInnen	„Und wir haben die Befürchtung, [...] dass da nicht alle genügend Kompetenz haben, um eine Vorlesung, ein Seminar, mit dem gesamten wissenschaftlichen Inhalt dolmetschen zu können, bzw. dass es einfach die Gebärden dafür noch nicht gibt.“ (Iv2)
	Problem Fachgebärden	Fachgebärden funktionieren, solange angestammte GebärdensprachdolmetscherInnen erhalten bleiben.
	„Panik“ des Einsagens (Iv5) durch den Dolmetscher bei Lehrenden	„Die Professoren waren dann relativ panisch dass dann der Gebärdendolmetscher dem [Studierenden] einsagt. Ja? Wobei ich dann gsagt hab na gut Herr Professor. Wenn ein durchschnittlicher Gebärdendolmetscher das Fach so beherrscht das Sie unterrichten, dass er dem Studierenden in der Prüfungssituation einsagen kann....? Und dann wars ihnen eh klar dass das a Blödsinn is.[] Aber es war natürlich der Gedanke da. Weil man weiß nicht, was reden die da.“ (Iv5)
	e) Selbstwahrnehmung	
	Unklarheit in der Selbstwahrnehmung: Sprachminderheit oder Behinderung?	„Dann hab ich manchmal so den Eindruck es ist jetzt von den Betroffenen selber, von den Gehörlosen oft nicht ganz klar ob sie sich als Sprachminderheit oder als Gruppe von Behinderten sehen. Und das vermischt sich manchmal.“ (Iv2)
	Gehörlosigkeit als Ausrede?	„Und da kommt man dann halt schon ohne das jetzt böse meinen zu wollen.... Ok, sie sind immer dann behindert wenn irgendwas nicht funktioniert, aber sonst sind sie ja nur eine Sprachminderheit. Also der Eindruck kann manchmal entstehen.“ (Iv2)
	f) Personelle Voraussetzungen	
	Bewusste Entscheidung fürs Studium	
	Annehmen der Rolle als Studierender, Übernehmen von Verantwortung	„Ich muss mein Studium studieren.“ (Iv4)

Problemlagen	„Es studiert sich nicht von selber“	Es entsteht der Eindruck, dass die gegebenen Unterstützungsmaßnahmen dazu verleiten, „zu studieren ohne zu studieren“. Beispielsweise ist eine Schreibassistenz ganz klar gekoppelt an die Anwesenheit der studierenden Person, die um die Assistenz angesucht hat.
	Grundvoraussetzung: (Selbst-) Organisationsfähigkeit	Je nach Grad der Behinderung ist unterschiedlich viel Organisationskompetenz nötig.
	Fehlende Kompetenz der Orientierung an MitschülerInnen	„Meine Hypothese ist, dass gerade Sinnesbehinderte, die auf eine andere Sprache angewiesen sind, sich vermehrt an den Erwachsenen orientiert haben, alle Jahre in der Integration, und nicht an den Mitschülerinnen und Mitschülern. Und diese Kompetenz fehlt ihnen merklich.“ (Iv4)
	Klassische Integration vs. Einzelintegration	Studierende, die zuvor in einzelintegrativen Settings waren, wo der Pädagoge nur punktuell anwesend war, haben ein Netzwerk gebildet. Studierende aus der klassischen Integration haben nicht gelernt, Sozialnetzwerke zu bilden und zu nutzen.
	Verlass auf Funktionsträger im Studium	Studierende aus der klassischen Integration verlassen sich auch im Studium auf die „Erwachsenen“ (Funktionsträger).
	Problem der Einbindung in die Gruppe	Die Kontakte mit anderen Studierenden, sowie das Zusammenarbeiten in Arbeitsgruppen gestalten sich oftmals schwierig.
	Wichtigkeit der Peer-Group und des Informationsnetzwerkes	Nutzung aller Ressourcen, die zur Verfügung stehen.
	Grenze zwischen behinderungsbedingtem Bedarf und Aufwandsvermeidung	„[...] und drum ist es auch manchmal ein bissl schwer so wirklich so die Bedürfnisse in den Griff zu kriegen, und auch wirklich einzuschätzen, was ist jetzt wirklich behinderungsbedingter Bedarf, und wo müsstma den Leuten einfach [...] sagen: Ihr seids erwachsen, ihr müsst auch von den Anforderungen her an die Uni.... Wir können adaptieren, wir können ausgleichen, wir können [den betreffenden Studierenden] aber nicht was abnehmen, was alle anderen auch erbringen müssen. Und das ist manchmal schwer auseinanderzuhalten, wo da die Grenze ist.“ (Iv2)

Problemlagen	g) Systematische / Strukturelle Probleme	
	Sensibilisierung: Lehrende, Administration → Bedarfe erkennen	„Also das größte Problem liegt wohl an der Sensibilisierung, das heißt wenn die Supportstrukturen, und ich red jetzt nicht nur von den Lehrenden, ich red natürlich auch ganz stark von der Administration, wenn die nicht genügend gegeben sind, ist das einfach ein Problem. Das heißt es fängt natürlich einerseits bei der Einstellung und der Sensibilisierung jeder einzelnen Person an, dass man einfach erkennt, welche Bedarfe diese Personen haben.“ (Iv1)
	Problem Autonomie Barrierefreiheit leistbar? → Abraten vom Studium → kein Bedarf → keine Notwendigkeit der Weiterarbeit am Gesetz	Autonome Bildungseinrichtungen sind frei in der Entscheidung, welche Angebote sie für Studierende mit Behinderung zur Verfügung stellen. „No na wird das Bildungssystem sagen was kann ich mir leisten an Barrierefreiheit und nein ich empfehle ihnen nicht dieses Studium zu beginnen. Und dadurch hab ich dann auf einmal keinen Bedarf, und dadurch hab ich auch keine Notwendigkeit da irgendwie am Gesetz weiter zu arbeiten. Also was da passiert, in Bezug auf Gehörlosigkeit, das ist für uns, und auch für mich auch persönlich absolut nicht in Ordnung.“ (Iv4)
	Kostspielige Doppelsysteme in der Bildung	„[...] ein „altösterreichisches Problem, dass wir sehr sehr stark noch immer an den Strukturen der 50er, 60er, 70er-Jahre der exklusiven Bildung hängen; dass wir über die Jahre hinweg Doppelsysteme in der Bildung fahren, anstatt klar zu sagen wir bekennen uns zur Inklusion und verwenden die Ressourcen auch dort. Das heißt wir haben einen Rattenschwanz von Strukturen, die halbe oder ganze Jahrhunderte alt sind, und die wir noch immer mitnehmen, die sehr viel Geld kosten, und dann sagt man natürlich, das was für die Inklusion notwendig wäre, dafür ist kein Geld da“. (Iv6)
	Struktureller Wandel schwer	Beim Vollziehen eines strukturellen Wandels tut man sich in Österreich, sowie im ganzen deutschsprachigen Raum extrem schwer, wenn man es mit nordischen Ländern oder mit dem Süden (Italien, Spanien) vergleicht.
	Fehlende Ausgestaltung der Gesetzestexte	
	„österreichischer Weg“: Verfassungsrang	„Das ist der österreichische Weg. Alles, was man nicht tun möchte, hebt man in den Verfassungsrang. Und damit ist es aber quasi vergessen.“ (Iv6)

Problemlagen	h) Finanzielles	
	Beihilfe von Land nicht kostendeckend	Die den Studierenden vom Land zur Verfügung gestellte Förderung deckt Dolmetscherkosten zumindest nicht in jenem Ausmaß ab, das für einen entsprechenden Studienfortschritt von Nöten wäre.
	„Gebärdensprachdolmetschung - Die große, bange Frage: Wie finanziert man das?“	
	ÖGS-DolmetscherInnen von Uni nicht finanziert	Die Universität „sieht sich weder in der Lage, noch in der Pflicht, Gebärdensprachdolmetschung anzubieten, wir haben eine Grundlagenförderung, also ein Grundlagenbudget, das gerade den Betrieb erlaubt so wie er ist. Wir können auch keine Gebärdensprachdolmetscher zur Verfügung stellen“. (Iv5) DolmetscherInnen sind von den Studierenden selbst zu organisieren.
	Dolmetscher bevorzugen freiberufliche Beschäftigung	Ein Versuch, einen ÖGS-Dolmetscher fix an der Universität anzustellen scheiterte an der Verfügbarkeit eines solchen, da von Seiten der Dolmetscher eine freiberufliche Beschäftigung vorgezogen wird.
	Deckung von Bedarfsgrenzen?	„GESTU ist in irgendeiner Weise wie wir alle hier budgetiert logischerweise, [...] wo sind die Bedarfsgrenzen und wie kann man Bedarfsgrenzen decken?“ (Iv3)
	Problem der Verfügbarkeit von Induktionsanlagen	„Dieser Einbau von diesen Höranlagen wird im Moment nicht sehr stark betrieben, weil man eigentlich hofft, dass es bald andere, bessere Systeme gibt. Irgendwie [...] in Kombination mit einem Smartphone, mit speziellen Dingen, also sozusagen eine Art Induktionssystem das man sich um den Hals hängen kann und das jetzt nicht im Raum eingebaut werden muss, oder ähnliche Sachen, also von dem her sind die Universitäten auch sehr schlecht versorgt mit solchen Anlagen.“ (Iv2)
	i) Probleme in der Sozialgesetzgebung	
	Benachteiligung Gehörloser in der Sozialgesetzgebung	„[...] wie kommt es überhaupt dazu, dass Gehörlose bei der Sozialrechtsgesetzgebung meines Wissens nach, also da bin ich Laiin, weil ich bin ja keine Juristin, aber offensichtlich benachteiligt sind. Weil da sinds dann auf einmal nur eine kulturelle Minderheit?“ (Iv4)

Arbeitsassistenz nur bei Neuantritt einer Beschäftigung	„Bei Gehörlosen ist es nämlich auch so in der Arbeitsgesetzgebung, sie haben nur Anspruch auf die Arbeitsassistenz bei Neuantritt einer Beschäftigung, und bei Veränderung des Beschäftigungsverhältnisses. Das heißt für den Standard, die Alltagsarbeit, steht ihnen keine Assistenz zu, jetzt bedeutet das für uns im Studium ich kann auch im Praktikum für sie keinen Anspruch ableiten. Geschweige denn dass ich so wie bei Studierenden mit körperlichen Beeinträchtigungen einen grundlegenden Assistenzbedarf ableiten könnte. Und das ist eine Ungerechtigkeit in der aktuellen Gesetzgebung, die unserer Einschätzung nach, weil wir diskutieren das bis zum Ministerium auf und ab, zum Himmel schreit.“ (Iv4)
Ungerechtigkeit, die zum Himmel schreit	
Folgeprobleme Pflegestufenzuordnung	„Weil ohne diese Pflegestufenzuordnung gibt's keine Assistenz, ohne Assistenz gibt's keine reale Simulation des zukünftigen Berufsfeldes, ich kann ja nicht einmal eine gescheite Berufswahlüberprüfung durchführen, ich kann nur eigentlich solange studieren wies geht und dann irgendwann aufgeben wahrscheinlich.“ (Iv4)
Gehörlose wollen in keine Pflegestufe eingeteilt sein; Forderung einer „pädagogischen Skala“	„Es müsste einfach eine Art pädagogische Skala geben, pädagogische Einschätzung. So wie der Sonderpädagogische Förderbedarf im Schulsystem. Weil der Sonderpädagogische Förderbedarf sagt ja nichts über die kognitive Leistung aus.“ (Iv4)
Wunsch nach Klärung der Benachteiligung in der Sozialgesetzgebung	

12. Entwicklungsbedarf

Kategorie	Kode	Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes
Entwicklungsbedarf	a) Erwartungen an die Hochschulen	
	Forderung: Anlaufstellen für Studierende mit Behinderungen an allen Universitäten	Anlaufstellen, die den sozialen Druck herausnehmen
	Angebotsbereitschaft	„Also den Respekt muss ich auch als Institution haben, dass nicht jeder alles braucht, was ich biete, aber ich muss es bieten. Ich muss einmal prinzipiell angebotsbereit sein.“ (Iv4)
	Bildungsangebote für Lehrende	„Ich erwarte mir, dass [die Institution] Bildungsangebote setzt. Ich kann niemanden verpflichten, dass er zu einem Sensibilisierungstraining geht, aber ich kann in der internen Mitarbeiterbildung Raum- und Zeitgefäße dafür schaffen.“ (Iv4)
	Mitarbeiter-Fortbildungen	„...Mitarbeiterfortbildungen anzubieten, Sensibilisierungstrainings anzubieten, Methodik-Didaktik-Trainings für die Hochschullehre anzubieten. Wir können den Unterricht barrierefrei im Sinne für Akustik gestalten - was muss ich beachten bei Powerpoints, also wie kann ich Visualisierung verstärkt einsetzen, das ist einfach unser Job. Aber da merk ich einfach dass die Aufmerksamkeit immer größer.“ (Iv4)
	Anspruch bester inklusiver Bildungsqualität	„[...] dass sie den Anspruch hat, beste Qualität zu bieten, und dass eben vor dem Hintergrund der UN-Behindertenrechtskonvention inklusive Bildungsqualität, also möglichst barrierefrei, auch räumlich, organisatorisch. [...] nicht nur inhaltlich in der Lehre, in der Hochschullehre oder in der Forschung, dass wir uns diesen Themen zuwenden, sondern auch einfach ganz banal was die Seminarraumausstattung betrifft“ (Iv4)
	Proaktives Herangehen an Barrierefreiheit	„[...] indem ich von vorne herein reflektiere wo bin ich barrierefrei, wo nicht, und das auch zum Standard zu erklären, dass das einfach so zu sein hat und dass wir das einfach so wollen, also es muss irgendwie die Stoßrichtung klar sein“ (Iv4)
	Juristisch korrektes Verhalten	„[...] gemäß nationalem und internationalem Recht“ (Iv4)

Entwicklungsbedarf	b) Schaffung von Bewusstsein und Akzeptanz:	
	Sensibilisierung: Bedarfe erkennen	„Naja der größte Entwicklungsbedarf ist eben die Sensibilisierung der Menschen, zu erkennen, welche Bedarfe die Leute haben.“ (Iv1)
	Bewusstsein um die Beeinträchtigung	„[...] ich hab das Gefühl dass sobald das Bewusstsein da ist dass es um eine Beeinträchtigung geht, dass dann auch alle wirklich an einem Strang ziehen.“ (Iv1)
	„Sich outen können ohne sich komisch zu fühlen“	„[...] das Gefühl das ich habe ist dass sich diese Menschen sehr oft nicht outen wollen und sehr oft einfach mitschwimmen möchten mit der Masse, das ist meine Erkenntnis, und einfach dass ma sich outen kann, ohne sich komisch zu fühlen, das is ja der größte Entwicklungsbedarf.“ (Iv1)
	„Gehörlosigkeit in die Normalität tragen“	
	Wissen und Akzeptanz im Schneeballeffekt breit kommunizieren	„Und ich glaub das is ganz wichtig weil es hat keinen Sinn eine einzige Stelle zu haben , die halt Anlauf ist, die wird wahrgenommen und, oder auch nicht. Es ist viel wichtiger, das im Schneeballeffekt sehr breit zu kommunizieren und je breiter desto eher wird dann die Akzeptanz natürlich kommen.“ (Iv1)
	c) Ausbau von Unterstützungsstrukturen:	
	Bedarfsorientierte Entscheidungsfreiheit	„[...] ich würde mir halt klare Rahmenbedingungen wünschen, bedarfsorientierte Entscheidungsfreiheit, aus einem konkreten Anlassfall, also ich darf nicht immer eine worst-case-Berechnung machen, was würden mir jetzt, was weiß ich, 10 Studierende mit Gebärdensprache als Erstsprache kosten, österreichweit, sondern was braucht die eine, die jetzt gerade im [Studium] ist? Oder der eine.“ (Iv4)
	Einheitliche Unterstützungsstrukturen unabhängig vom Wohnort	„[...] dass es jetzt nicht davon abhängt, ob man in Wien oder in Innsbruck oder in Graz geboren ist, wie die Studienmöglichkeiten sind“ (Iv2)
	„GESTU for all“	Gleichberechtigter Zugang
	Verbesserung von Hörmöglichkeiten (Induktionsanlagen)	
	Über die Grenzen Österreichs hinausschauen	Entwicklungsbedarf besteht auch darin, über die Grenzen hinauszusehen, welche positiven Beispiele es gibt, angefangen von Frühförderung bis hin zur Sekundarstufe, bis hin zu inklusiver Bildung allgemein. Der Interviewpartner sieht besonders personenbezogenen Entwicklungsbedarf; statt zu verallgemeinern ist personalisierte Infrastruktur zu schaffen, und Positivbeispiele aus dem Ausland sind

	auch im Inland umzusetzen.
d) Politische Maßnahmen:	
Weitläufiges Denken anstatt kurzsichtiger Argumentationen	Kurzsichtige Argumentationen führen dazu, dass jede Initiative und jede vernünftige Kosten-Nutzen-Rechnung gar nicht in Erwägung gezogen wird. Würde man in einem Horizont von ein oder zwei Generationen denken, würden Dinge anders realisiert, wie das Beispiel anderer Länder zeigt.
Anerkennung von Gebärdensprache als Muttersprache hat Konsequenzen	„Wenn wir sagen Gebärdensprache ist als Muttersprache anerkannt, dann hat das entsprechende Konsequenzen. Das kann ich im Parlament nicht beschließen, und dann nicht auf allen Ebenen des öffentlichen Lebens umsetzen. [...] Und ich kann nicht etwas am Sonntag beschließen und sagen, ja, so hab ich's eigentlich nicht gemeint.“ (Iv6)
Staat muss aktiv werden - „Gutwill alleine“ bringt uns nicht weiter	Der Staat muss mit seiner Autorität aktiv werden und Gesetze umsetzen. „Mit Gutwill alleine und Bewusstseinsarbeit alleine [...] hat es noch nirgends funktioniert“ (Iv6)
„von politischer Korrektheit zu alltäglicher Umsetzung“	
e) Adaptionen im Bereich der Sozialgesetzgebung:	
Hoffnung auf ein „Nachziehen“ des Gesetzes im Bereich der Pflegestufen „kein Anspruch auf nichts“	Gehörlose Menschen werden nicht in Pflegestufen eingeteilt, weshalb kein Anspruch auf Arbeitsassistenten besteht. „Es ist nämlich so dass alle Studierenden von uns mit körperlichen Beeinträchtigungen eine Assistenten schon während dem Studium bereitgestellt bekommen, die sie dann auch als Arbeitsassistenten im zukünftigen Beruf haben werden, das heißt sie können in die [Praxis] gehen und das bereits simulieren, wie sie auch später einsatzfähig sind. Das können auch blinde Studierende, weil für die gibt's eine Ausnahmeregelung, die haben nämlich auch eine permanente Arbeitsassistenten, und dürfen die auch schon während dem Praktikum aktivieren, und Gehörlose haben keinen Anspruch auf nichts.“(Iv4)
Forderung: Pädagogische Bewertung der Anforderungen	Ähnlich dem Sonderpädagogischen Förderbedarf wäre eine pädagogische Bewertung der Anforderungen nötig, anstatt einer an körperlichen Aspekten orientierten Einteilung nach Pflegestufen.
f) Entwicklung technischer Möglichkeiten:	
Kompensatorische Nutzung von Medien	Bedeutsam wäre auch eine Grundausbildung in der Nutzung neuer Medien; Medienpädagogik im Sinne einer kompensatorischen Nutzung von alternativen

Entwicklungsbedarf		Medien. „Ich glaube leider noch immer nicht, dass das einen entsprechenden Stellenwert in der Ausbildung der Pädagoginnen und Pädagogen hat. In der Zwischenzeit kann niemand mehr aus und verwendetes sowieso, aber ein wirklich methodischer Zugang und eine optimierte Umsetzung...ich weiß nicht ob die Pädagogik an dieses Thema schon herangegangen ist.“ (Iv6) Die Flexibilität, die wir mit diesen Medien gewinnen, sollte auch genutzt werden. Alles andere wäre ein „Vorenthalten von Möglichkeiten in einer Umgebung, die sowieso extrem ressourcenbegrenzt ist“. (Iv6)
	Gebärdensprach-Avatare	Avatare sind animierte 3D-Objekte auf einem Bildschirm. Nach Eingabe eines Satzes sucht der Computer in einer Datenbank nach den entsprechenden Gebärden und zeigt das zugehörige Video. Dies funktioniert allerdings nicht in entsprechender Weise, da die Komplexität der Gebärdensprache darüber hinausgeht. Die Übersetzung von Schriftsprache in Gebärdensprachavatare funktioniert bereits, aber die entgegengesetzte Richtung sei noch eine Herausforderung.
	„Echtzeit-Dolmetschung über die Ferne“	Dies würde zu einer Demokratisierung in dem Bereich beitragen, sowie zu qualitativem Zugang für alle.
	g) Sonstiges:	
	Es geht eigentlich um die Frage: „Wie läuft es in den Schulen ab?“	„Für die Hochschule wäre es sehr gut glaub ich, wenn es die Möglichkeit gäbe, ein idealerweise einheitliches Bild zu kriegen, wie es in den Schulen abläuft. Das ist es eigentlich, in einem Satz zusammengefasst, um was es eigentlich geht. Weil wenn die schulische Bildung gut wäre, und man eine klare Standortbestimmung hätte, dann weiß man, woran man sich organisatorisch auch weiterhandeln muss.“ (Iv3)
	Proaktive Gebärdensprachentwicklung	Die Gebärdensprache muss sich in vielen Fächern erst entwickeln – dies sollte geschehen, bevor jemand studiert. Proaktives Denken geschieht hier allerdings überhaupt nicht. Wer entwickelt die Gebärdensprache? Die dolmetschenden Personen? Institute, die sich mit Gebärdensprache beschäftigen?
	Persönliche Kompetenzen und Selbstwert der	„[...] dass sie ein gutes Selbstwertgefühl entwickeln, dass sie sich einfach selber was zutrauen, dass sie

	Betroffenen	auch lernen, aktiv sich ihre eigenen Methoden zu entwickeln, so ihre eigenen Tricks, wenns irgendwo Schwierigkeiten gibt, beziehungsweise auch zu sagen wo sie Hilfe brauchen, und sich auch Infos und Unterstützung zu holen. Also dass sie sich das zutrauen, [...] ich [würde] mir wünschen dass sie so gut unterstützt werden, dass sie eben mit so einem Selbstwertgefühl dann auch an die Uni kommen, dass sie nicht glauben sie müssen jetzt ihre Beeinträchtigung verstecken und sich irgendwie durchkämpfen, sondern dass sie sich Unterstützung dort holen wo sie sie brauchen damit sie sich aufs Studium konzentrieren können.“ (Iv2)
--	-------------	---

13. Faktoren für das Gelingen von Inklusion

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
<i>Faktoren für das Gelingen von Inklusion</i>	„Das braucht Zeit“ (Iv5)	
	Zusammenspiel von „zwei Parteien“	Es bedarf der Artikulation der Bedürfnisse durch die Person mit Behinderung auf der einen Seite, sowie der Bereitschaft des Verständnisses der spezifischen Situation durch die beteiligten Personen ohne Behinderung auf der anderen Seite. So kann eine Lösung gefunden werden, mit welcher „beide funktionieren“. (Iv3)
	Offenheit und Zielorientiertheit beider Seiten	„weil wir einfach nimmer im schulischen Setting sind, wo ein fertiges Produkt von Bildung gebracht wird, Stichwort Allgemeinbildende Pflichtschule, wir haben eine Bildungsgarantie, sondern da liegt einfach schon in der Mitte weil ich entscheide mich für ein Studium, und ich muss es bearbeiten.“(Iv4)
	WIR-Bewusstsein der Gehörlosengemeinschaft Wegnehmen der Sprache Pendel der Gegenbewegung	„Das ist meine Kultur, meine Geschichte, das ist mein Stamm, mein Stamm die Gehörlosen - das ist wirklich das Wort dafür. Vom Stamm gehörlos. Also diese Öffnung wäre sehr sinnvoll damit sich was bewegen kann. Ist aber momentan nicht absehbar. Momentan brauchen sie dieses Ich-Bewusstsein, dieses Wir-Bewusstsein ganz stark, weil man hat ihnen jahrzehntelang die Sprache genommen. Und genau darum geht's, jetzt kommt das Pendel in der Gegenbewegung, zack wusch, wir sind jetzt wir. Und sobald sich das ein bisserl austariert hat, kann das gut weitergehen.“ (Iv5)
	Gehörlosengemeinschaft will integriert werden	„Diese geschlossene Gesellschaft, die gar nicht inkludiert werden will, weil was solls ja? Die wolln ja

Faktoren für das Gelingen von Inklusion		integriert werden. Die wollen ja eine Gemeinschaft in der großen Gemeinschaft sein. Ist ja nicht Inklusion, das ist ja Integration! [...] Das braucht Zeit und Geduld von allen Seiten!“ (Iv5)
	1. Bewusstseinssebene	Die Bewusstseinssebene muss da sein.
	Sensibilisierung	„[...] dass man drüber Bescheid weiß, weil Wissen ist etwas ganz ganz Wesentliches.“ (Iv1)
	Inklusion zweiseitig; Aufgeschlossenheit und Bemühungen der Hochschule	„[...] also ich glaub da gibt's zwei Seiten, das ist einerseits von der Hochschule her selber, dass ebenso die Aufgeschlossenheit da ist, und dass die Hochschule sich einfach bemüht, ein Angebot zu schaffen. Mit welchen Möglichkeiten auch immer.“ (Iv2)
	2. Exekution von Gesetzen	Gesetze zur Inklusion müssen exekutiert werden!
	Auflösung des Nachteils in der Sozialgesetzgebung	„[...] dass sie die gleichen Assistenzleistungen bekommen können wie alle Studierenden mit Behinderung bekommen können“ (Iv4)
	3. Maßnahmen ergreifen	„Ich kann nicht mehr entschuldigen, dass ich Schulklassen heute ohne Induktionsanlagen ausstatte. Es kann nicht sein, dass ich in Räumen sitze, wo ich als Normalhörender kaum mithören kann und gestresst bin, weil einfach das Hallen und Schallen, so wie in diesem Raum [lacht], eine Katastrophe ist. Obwohl es seit 1958 in den Österreichischen Baunormen verankert ist. Das gehört exekutiert. Das gehört in das Ausschreibungswesen. Und wenn das nicht geschieht, dann muss das Konsequenzen haben“. (Iv6)
	Umsetzung statt leerem Diskurs	„Und ich glaub diese Inklusion, diese Inklusionsbrille von der wir ja alle reden, die soll auch wirklich umgesetzt werden und nicht nur im leeren Diskurs vor sich hingetragen werden.“(Iv1)
	Brückenkurse	Sprachliche Vorbereitung ; „Personen, die durchwegs geeignet sind für ein bestimmtes Fach, scheitern wegen ihrer Hörbehinderung/Gehörlosigkeit daran, dass sie die sprachlichen Konzepte in den Fächern nicht bewältigen“. (Iv6)
	Hineinbegleiten in die Arbeitswelt	Begleitung bei allfälligen Tätigkeiten wie dem Schreiben von Bewerbungsunterlagen (Wie präsentiere ich meine Gehörlosigkeit im Zuge der Bewerbung?) oder der Organisation von Praktika

14. Optimismus & positive Entwicklungen

<i>Kategorie</i>	<i>Kode</i>	<i>Paraphrase / Zitat / Zusammenfassung des Inhaltes</i>
Optimismus & positive Entwicklungen	Gehörlosigkeit im Parlament vertreten	Die Situation derzeit wird grundsätzlich als gut eingeschätzt. Gehörlosigkeit ist im Parlament vertreten, und nicht mehr „vermeidbar“.
	Positive Fortschritte	„Der Leidensdruck ist noch nicht hoch genug, es leiden nur wenige; wenn es breiter werden würde, was aber natürlich an den Strukturen vorher ist, dann glaub ich würde es sicher mehr präsent sein und es geht ja nicht um viel, im Vergleich dessen was wir uns in unserer Gesellschaft leisten. Aber wenn man die Fortschritte sieht, dann kann man positiv sein, wenns in der Kurve weitergeht dann sollten wir in einigen Jahren schon in vernünftigeren Regionen kommen können.“ (Iv6)
	Dissertation in Gebärdensprache auf Video (Frankreich)	Der Interviewpartner berichtet von einer Dissertation in Frankreich, welche in Gebärdensprache als Videoaufnahme abgegeben wurde, obwohl sie allen gesetzlichen Anforderungen der Form einer Dissertation widersprochen hat. Aufgrund des Menschenrechtes der Partizipation und des Ausgleichs des Nachteils musste sie anerkannt werden, da die verlangte Form der Schriftlichkeit in diesem Fall nicht relevant sein konnte. Die Universität entschied sich im Anschluss, diese Arbeit zu transkribieren. „Aber die Abgabe, die Verantwortlichkeit des Dissertanten lag in der entsprechenden wissenschaftlichen Qualität der gebärdensprachlich präsentierten Dissertation.“ (Iv6)
	Weiterhin österreichweit gute Vernetzung	„[...] wir sind in Österreich sehr gut vernetzt, wir bearbeiten alle Präzedenzfälle, und lernen von den Modellen, weil es geht ja dann auch darum, jetzt hab ich diesen Vermerk Gehörlosigkeit, wie kommt der aufs Lehramtszeugnis? Also es geht ja um ganz banale technische Dinge, wie druck ich das in der Studierendenevidenz aus, oder wie wird das in der Studierendenevidenz juristisch gehandhabt? Und wenn eine Hochschule einen Weg gefunden hat, der juristisch abgesichert ist, dann wird das einfach weitergegeben und wir lernen voneinander.“ (Iv4)

E. Lebenslauf