



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Wenn Hände von Gott erzählen

Eine qualitative - empirische Untersuchung über die Integration von
Gebärdensprache in den IRU

verfasst von | submitted by

Penpegül Oyarkilicgil BEd

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

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt |
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 874

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Islamische Religionspädagogik

Betreut von | Supervisor:

Dr. Adem Aygün

Danksagung

Alles Lob gebührt Allah (t), dem HERRN der Welten, und Frieden und Segen seien auf seinem Gesandten, dem Propheten Muhammed (s). Zunächst danke ich Allah (t) für die Gnade und die Kraft, diese Arbeit zu schreiben und zu vollenden. Ohne Seine Hilfe wäre diese Reise nicht möglich gewesen.

Diese Arbeit widme ich meiner Tochter Kübra, die mir stets als Quelle der Inspiration und Motivation dient. Ihre Stärke und Ausdauer in schwierigen Zeiten haben mir gezeigt, wie wichtig es ist, auch in den herausforderndsten Momenten nicht aufzugeben. Diese Arbeit war für mich nicht nur eine akademische Auseinandersetzung, sondern auch eine Reise in die Vergangenheit, die mich zu innerer Auseinandersetzung und Heilung geführt hat. Der Prozess des Schreibens hat mich in vielerlei Hinsicht wachsen lassen, und ich bin dankbar, dass ich dies mit meiner Tochter teilen kann. Durch ihre eigene Beeinträchtigung hat sie mir eine neue Perspektive auf das Leben eröffnet. In allem steckt eine göttliche Fügung, und ich bin überzeugt, dass Allah (t) uns zu den Herausforderungen führt, die wir benötigen, um als Menschen zu wachsen.

Ein besonderer Dank geht an meinen Ehemann Adem und meinen Sohn Mikail, die mir in jeder Phase dieses Projekts beigestanden haben. Ihr unerschütterlicher Glaube an mich und ihre stetige Unterstützung haben mich durch viele schwierige Momente getragen, wenn ich an mir selbst gezweifelt habe. Wenn die Last zu schwer schien, waren es ihre Worte und ihre Ermutigung, die mir halfen, den Mut zu finden, weiterzumachen. Diese Arbeit ist auch ein Zeugnis ihrer Geduld und ihres Vertrauens in meine Fähigkeiten.

Ein besonderer Dank geht an meine Eltern, die bereits verstorben sind. Insbesondere meinem Vater, der mich immer immens unterstützt hat und stets stolz auf mich war. Seine bedingungslose Liebe, seine Weisheit und der Glaube an mich haben mich zu dem gemacht, was ich heute bin. Mögen sie in Frieden ruhen und ihren Taten weiterhin als Segen für uns wirken.

Weiters möchte ich meiner Familie und meinen Freunden danken, die stets an mich geglaubt haben. Durch ihre aufmunternden Worte, ihre Bittgebete und ihren unerschütterlichen Glauben haben sie mir die nötige Kraft gegeben, weiterzumachen, selbst in den schwierigsten Zeiten. Ihre Unterstützung war für mich von unschätzbarem Wert, und ich bin zutiefst dankbar für jeden Einzelnen von ihnen.

Ich möchte auch meinem Betreuer Dr. Adem Aygün danken, der mich mit seinem Fachwissen und seinen wertvollen, praktischen Ratschlägen maßgeblich bei der Konzeption und Durchführung dieser Arbeit unterstützt hat. Sein konstruktives Feedback und seine fachliche Expertise haben mir geholfen, meine Gedanken zu strukturieren und neue Perspektiven zu gewinnen.

Meine Studienkolleginnen möchte ich ebenfalls herzlich danken. Sie waren nicht nur akademische Weggefährten, sondern auch wahre Stützen in Momenten des Zweifels. Ihre Unterstützung, ihre motivierenden Worte und ihre unerschütterliche Zuversicht in meine Fähigkeiten haben mir die nötige Energie gegeben, um an mich selbst zu glauben und die Herausforderungen zu meistern.

Ein weiterer Dank gilt meinen Interviewpartnerinnen, die durch ihre bereitwillige Teilnahme und die wertvollen Ideen, die sie mir zur Verfügung gestellt haben, einen wertvollen Beitrag zu dieser Arbeit geleistet haben. Ihre Zeit und Ihr Engagement sind für diese Arbeit von unschätzbarem Wert, und ihre Perspektiven haben die Tiefe und Vielfalt meiner Untersuchung bereichert.

Abschließend möchte ich auch Herrn Mag. Martin M. Weinberger danken, der mir mit seiner Erfahrung und seinem Rat während des gesamten Prozesses sehr geholfen hat. Seine Unterstützung war für mich von großer Bedeutung, und ich schätze seine Rückmeldungen und klaren Hinweise, die mir geholfen haben, meine Arbeit zu verbessern und weiterzuentwickeln.

Diese Danksagung ist nur ein kleiner Ausdruck meiner Dankbarkeit an all jene, die mich auf meinem Weg begleitet haben. Möge Allah (t) euch allen für eure Unterstützung segnen. Ich hoffe, dass meine Arbeit auch für zukünftige Generationen eine Quelle der Inspiration ist und ihnen zeigt, dass es nie zu spät ist, sich weiterzubilden und seine Träume zu verwirklichen.

Kurzzusammenfassung

Das Forschungsvorhaben unter dem Titel „Wenn Hände von Gott erzählen. Eine qualitative-empirische Untersuchung über die Integration von Gebärdensprache in den IRU“ beschäftigt sich mit dem Umgang und den Wahrnehmungen islamischer Religionslehrkräfte mit bzw. von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im islamischen Religionsunterricht. In diesem Zusammenhang soll danach gefragt werden, wie der islamische Religionsunterricht durch einen Einbezug der Gebärdensprache religiöse Inhalte besser an gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler vermitteln und auf welcher Grundlage das erfolgen kann. In Österreich gibt es 2023 fünf eigene Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen sowie 25 Schulen, wo hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist mit dem Jahr 2005 Bestandteil der österreichischen Verfassung geworden und damit Teil des Unterrichts an österreichischen Schulen. Eigene ÖGS-Lehrpläne sollen mit dem Schuljahr 2023/2024 für muttersprachlichen und fremdsprachlichen Unterricht in die Umsetzung gehen. Zwar bewegt sich die Zahl der insgesamt gehörlosen bzw. hörbehinderten Pflichtschülerinnen und -schüler im Bereich von zwei Promille, der Anteil an Schülerinnen und Schülern allerdings, die von einer zumindest geringgradigen Hörbeeinträchtigung betroffen sind, kann für die Sekundarstufe der Pflichtschule wenigstens mit 10 % angegeben werden. Die Zahl jener, die den islamischen Religionsunterricht besuchen, lässt sich mit ca. 7.500 österreichweit annehmen. Vor diesem Hintergrund zeigt sich die Relevanz der Fragestellung des vorliegenden Forschungsvorhabens, vor allem wenn hinzugenommen wird, dass die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel auch im Bereich der Familie und dem Freundeskreis von großer Wichtigkeit ist. Die Schülerinnen und Schüler muslimischen Glaubensbekenntnisses und mit einer Gehörlosigkeit, Hörbehinderung oder Hörbeeinträchtigung sind daher eine Minderheit in zweifacher Hinsicht. In der deutschsprachigen Forschung handelt es sich dennoch um eine Forschungslücke, da bislang nichts zum Einsatz der Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht publiziert wurde. Deshalb soll anhand von drei Experteninterviews mit islamischen Religionslehrerinnen an Wiener Schulen empirisch nachvollziehbar ein Zugang zu dieser Situation gefunden werden. Die Interviews werden nach der Methode der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring ausgewertet. Dadurch soll auch der religionspädagogische Nutzen eines Einsatzes von Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht gefördert werden.

Summary

The research project entitled “When hands tell of God. A qualitative-empirical study on the integration of sign language in Islamic religious education” deals with the interaction and perceptions of Islamic religious education teachers with deaf or hearing-impaired pupils in Islamic religious education. In this context, the aim is to find out how Islamic religious education can better convey religious content to deaf or hearing-impaired pupils by incorporating sign language and on what basis this can be done. In 2023, Austria will have five separate schools for the hearing impaired and deaf as well as 25 schools where hearing-impaired pupils are taught. Austrian Sign Language (ÖGS) became part of the Austrian constitution in 2005 and is therefore part of the curriculum in Austrian schools. Own ÖGS curricula are to be implemented for mother tongue and foreign language lessons in the 2023/2024 school year. Although the total number of deaf or hearing-impaired compulsory school pupils is in the region of two per thousand, the proportion of pupils affected by at least a minor hearing impairment can be put at at least 10% for the secondary level of compulsory school. The number of those who attend Islamic religious education can be assumed to be around 7.500 throughout Austria. Against this background, the relevance of the question posed in this research project becomes clear, especially when it is added that sign language is also of great importance as a means of communication within the family and among friends. Pupils of the Muslim faith who are deaf, hard of hearing or have a hearing impairment are therefore a minority in two respects. However, there is still a research gap in German-language research, as nothing has yet been published on the use of sign language in Islamic religious education. For this reason, three expert interviews with Islamic religious education teachers at Viennese schools will be used to find an empirically comprehensible approach to this situation. The interviews are analysed using Philipp Mayring's qualitative content analysis method. This should also promote the religious educational benefits of using sign language in Islamic religious education.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemstellung.....	12
1.2	Forschungsfrage	14
1.3	Forschungsziel, Forschungsstand und Forschungslücken.....	14
1.4	Methodisches Vorgehen	17
1.5	Forschungsrelevanz	17
2	Islamische Theologie und Beeinträchtigung	18
2.1	Waraqa ibn Naufal	18
2.2	Die Offenbarung der Sure ‘Abasa	19
2.3	Behinderungen im Koran	21
2.3.1	Behinderung als Strafe Gottes.....	22
2.3.2	Behinderung als Prüfung.....	24
2.3.3	Behinderung als Gnadenbeweis	24
3	Grundlegende Definitionen	25
3.1	Definition der Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung und allgemeine Grundlagen	26
3.2	Österreichische Gebärdensprache (ÖGS).....	27
3.3	Entwicklung, sozialpsychologische Aspekte und Identitätsbildung bei gehörlosen Kindern.....	27
3.4	Kommunikation und Gehörlosigkeit im familiären Umfeld	28
3.5	Familiensituation muslimischer gehörloser Kinder	30
4	Gehörlosigkeit im Unterrichtsgeschehen	32
4.1	Rechtliche Grundlagen: Behinderung und Bildung in Österreich	32
4.2	Gehörlosigkeit in der Schule	33
4.3	Gehörlosigkeit im Religionsunterricht allgemein	34
4.4	Herausforderungen von gehörbbeeinträchtigten muslimischen Schülerinnen und Schülern im schulischen Rahmen	35

5	Empirischer Teil	37
5.1	Methodisches Vorgehen und methodischer Zugang: Qualitative Forschung	37
5.2	Expertinnen- und Experteninterviews	38
5.3	Forschungsvorgehen.....	39
5.3.1	Interviewleitfaden.....	40
5.3.2	Interviews und Interviewpartnerinnen.....	42
5.3.3	Ablauf der Expertinnen- und Experteninterviews.....	43
5.4	Auswertung der Expertinneninterviews	44
5.4.1	Kategorien der Auswertung	44
5.4.2	Ergebnisse Kategorie 1: Biografie	45
5.4.2.1	Synoptische Darstellung der Ergebnisse Kategorie 1	45
5.4.2.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 1	46
5.4.3	Ergebnisse Kategorie 2: Inspiration und Motivation	46
5.4.3.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 2	49
5.4.3.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 2	49
5.4.4	Ergebnisse Kategorie 3: Kommunikationsbarriere abbauen	49
5.4.4.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 3	51
5.4.4.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 3	51
5.4.5	Ergebnisse Kategorie 4: Strategien und Methoden im islamischen Religionsunterricht für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS	52
5.4.5.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 4	55
5.4.5.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 4	55
5.4.6	Ergebnisse Kategorie 5: Kompetenzförderung für die hörenden SuS durch die Gebärdensprache	55
5.4.6.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 5	57
5.4.6.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 5	57
5.4.7	Ergebnisse Kategorie 6: Fehlendes Material.....	58
5.4.7.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 6	64

5.4.7.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 6	64
5.4.8	Ergebnisse Kategorie 7: Materialentwicklung	64
5.4.8.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 7	73
5.4.8.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 7	73
5.4.9	Ergebnisse Kategorie 8: Identitätsfindung – Identitätsbildung – Identitätskrise 73	
5.4.9.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 8	80
5.4.9.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 8	81
5.4.10	Ergebnisse Kategorie 9: Wichtigkeit der ÖGS und Fortbildungen an der KPH 81	
5.4.10.1	Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 9	95
5.4.10.2	Fazit der Ergebnisse Kategorie 9	95
5.5	Zusammenfassung der Ergebnisse	95
6	Fazit und Ausblick	102
7	Literaturverzeichnis.....	106

Abkürzungsverzeichnis

(t)	ta‘ālā – Allah Der Erhabene, oder Erhaben ist Er
(s)	ṣallā Allāhu ‘alayhi wa-sallam - Allāhs Frieden und Segen auf ihm (as)
(ra)	raḍiyu l-Lāhu ‘anhu - Möge Allāh mit ihm oder ihr zufrieden sein
IRU	islamischer Religionsunterricht
IGGÖ	Islamische Glaubensgemeinschaft in Österreich
SuS	Schülerinnen und Schüler
ÖGS	Österreichische Gebärdensprache
GS	Gebärdensprache
CI	Chochler Implantat (Hörprothese)
bzw.	beziehungsweise
KPH	Kirchlich Pädagogischen Hochschule
K	Koran (gefolgt von Suren- und Versnummer)
vgl.	vergleiche
zit. n.	zitiert nach
S.	Seite
f.	fortlaufend
Z.	Zeile
S	Interviewpartnerin „Sevgi“
K	Interviewpartnerin „Kevser“
E	Interviewpartnerin „Ebru“
I	Interviewerin

Forschungsmotivation

„Blindheit trennt von den Sachen, aber Taubheit trennt von den Menschen“ (Leonhardt, 2010, S. 20)

Als betroffene Mutter einer hörbeeinträchtigten Tochter hat mich dieses Zitat von Anette Leonhardt sehr berührt und eine Problematik auf den Punkt gebracht. Immer wieder erlebte ich den Rückzug meiner Tochter, weil sie die Menschen in ihrer Umgebung nicht verstanden hatte. Es waren nicht nur wir, die unsere Tochter erzogen haben, sondern vielmehr auch sie, die uns gelehrt hat auf einem Weg mit vielen Hürden.

Bis zu ihrem 5. Lebensjahr war sie schwerhörig, dann bekam sie ein CI-Implantat (eine Hörprothese). Bis dahin hatte sie nur gebrochen und unverständlich gesprochen, von den Lippen abgelesen und dazu Laute von sich gegeben. Wir hatten die Gebärdensprache leider nicht gelernt, ich konnte nicht akzeptieren, dass sie nicht sprechen würde. Auch die Umgebung animierte bzw. unterstützte nicht die Gebärdensprache. Ärztinnen, Ärzte, Logopäden, die Kindergartenbetreuerinnen waren der Meinung, dass sie sprechen sollte. Vor Schulbeginn hatte sie begonnen zu sprechen, einzelne Wörter und später kurze Sätze. Sie war in einer Integrationsklasse mit anderen hörbeeinträchtigten SuS. In der Zwischenzeit hatte ich ein weiteres Kind bekommen, meinen Sohn, er hörte ganz normal. Eines Tages fragte Kübra beim Essen, wann ihr Bruder auch operiert werden würde. Sie nahm fest an, dass er nicht hören würde. Niemand hatte mit dieser Frage gerechnet. Ihr Bruder war mittlerweile 2 Jahre alt und Kübra ca. 9 Jahre. Als wir ihr sagten, dass Mikail kein Hörgerät braucht und normal hört, und auf ihre Nachfragen nach dem Warum, dass Gott sie beide so erschaffen habe, erlebte sie einen Ausbruch und schlug gegen den Tisch. Ich hatte meine Tochter noch nie so wütend gesehen, wütend auf ihren Bruder, auf uns und auf Gott. Sie weinte bitterlich und drückte ihren Groll gegenüber Allah aus. Es war nicht zu vermitteln, dass sie ein besonderer Mensch sei und Allah sie liebt. Nein, sie wollte es nicht wahrhaben, es war für sie ein strafender Gott, der ungerecht war. Ab diesem Tag war sie gegenüber ihrer Religion distanziert. Sie wollte im Gymnasium auch keinen Islamunterricht besuchen und keinen Ethikunterricht. Ich selbst war damals keine Islamlehrerin und beschäftigte mich auch mit der Religion nicht so intensiv. Ich versuchte aber, ihr immer wieder die Gerechtigkeit von Gott zu erklären, sie hörte mir liebevoll zu, aber verstand es nicht so richtig. Das wäre die Zeit gewesen, wo ich die Gebärdensprache dringend benötigt hätte, die ich jedoch nicht beherrschte. Kübra lernte sie zwar in der Schule, doch wir unterhielten uns in der gelauteten Sprache. Mittlerweile hat meine Tochter maturiert und

arbeitet in einem Kindergarten, sie betreut Kinder, welche beeinträchtigt sind oder eine Hörbehinderung haben.

Als ich erfahren habe, dass es keine islamischen Gebärden gibt in der deutschen bzw. österreichischen Sprache, war das eine hohe Motivation, in diesem Bereich zu forschen. Vielen Eltern wird es ähnlich gehen, die ihren gehörlosen oder gehörbeeinträchtigten Kindern Religiosität als Beitrag zu ihrer Identitätsbildung als religiöser Muslim, religiöse Muslimin vermitteln wollen. Es gibt dafür schlicht keine Gebärden.

1 Einleitung

In Österreich gibt es mit Stand 2023 abgesehen von den fünf eigenen Schwerhörigen- und Gehörlosenschulen (zwei in Wien, jeweils eine in Linz, Tirol, Graz und Salzburg) insgesamt 25 Schulen, an denen hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden, davon fünf in Graz in der Steiermark, fünf in Niederösterreich und zehn in Wien (vgl. ÖGLB, 2023). Gebärdensprache kann an der Universität Wien indessen noch nicht studiert werden, allerdings ist sie seit 2005 in der Bundesverfassung verankert und es wird daher auch in österreichischen Bildungseinrichtungen in ÖGS (Österreichische Gebärdensprache) unterrichtet. Mit 2023/2024 sollen ÖGS-Lehrpläne für den Unterricht als Muttersprache und lebende Fremdsprache umgesetzt werden (Polsterer, 2021; ÖGLB, 2017).

Die Statistiken für gehörlose bzw. hörbehinderte Pflichtschülerinnen und -schüler an österreichischen Schulen, die als solche registriert sind und entsprechend unterrichtet werden, beträgt 0,21 % der Gesamtschüleranzahl von 683.006 im Jahr 2013/2014, sohin 1.422 (Hartl & Unger, 2014, S. 18). Anhand dieser Zahlen ergibt sich ein Gesamtanteil an gehörlosen Schülerinnen und Schülern von etwa zwei Promille. Dabei handelt es sich um die einzig tatsächlich empirisch validen Zahlen, denn die Pflichtschülerinnen und -schüler sind alle registriert, während zur Gesamtbevölkerung nur kleine Stichproben jeweils untersucht wurden, diese Zahlen lassen sich also übertragen. Um allerdings die tatsächlichen im Zusammenhang dieses Forschungsvorhabens relevanten Zahlen zu ermitteln, ist diese Anzahl nicht aussagekräftig. So liegen für Österreich auch bei den Gesamtzahlen der Gehörlosen bzw. schwerst gehörbeeinträchtigten Personen (über 14 Jahre, exklusive Altersschwerhörigkeit) ähnliche Zahlenangaben vor. Nimmt man hingegen die Zahlenangaben der Statistiken für Gehörlosigkeit und Schwerhörigkeit allgemein, das heißt inklusive geringgradiger Schwerhörigkeit, so sieht das Zahlenverhältnis ganz anders aus. Für Europa (Statista, 2015) wird dabei von insgesamt 741,4 Millionen betroffenen Personen oder 16,05 % der europäischen Gesamtbevölkerung ausgegangen. Werden die Zahlen für Deutschland aus 2005 mit 19,7 % (Schwankungsbreite von ± 2 %) der Bevölkerung herangezogen und auf Österreich 2020 umgerechnet, so ist anzunehmen, dass etwa 1,75 Millionen Menschen über 14 Jahre betroffen sind (ÖSB Dachverband, 2022). Für die Schulkinder in Österreich wird eine Zahl von 1–2 % genannt, bei den 15–19-Jährigen von 15 % (OTS, 2018). Es ist daher legitim, für den Pflichtschulbereich, insbesondere die Sekundarstufe, von 10 % auszugehen und diese Zahlen auf die österreichischen Pflichtschüler und -schülerinnen zu übertragen werden. Die Zahl ändert sich dadurch erheblich auf insgesamt etwa 68.000 von Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit oder

einer Hörbeeinträchtigung von Schülerinnen und Schülern. Diese Zahl ist deshalb aussagekräftiger, weil diese Anzahl jene Schülerinnen und Schüler repräsentiert, für die Unterricht in Gebärdensprache eine anzustrebende Bildungsverbesserung bedeuten würde. Nicht eingeschlossen sind in diese Zahl all jene hörenden Schülerinnen und Schüler, die Gebärdensprache als Fremdsprache in der Kommunikation und im Rahmen von Sprachkompetenz nützen würden. Nach der Statistik für den islamischen Religionsunterricht wurde dieser im Jahr 2016/2017 von 73.346 Schülerinnen und Schülern besucht. Wird der obige Prozentsatz auf diese Zahl übertragen, so ergibt sich eine Zahl von 7.334 von den IRU besuchenden zumindest hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, die profitieren würden von einem Unterricht in Gebärdensprache. Die Schülerinnen und Schüler mit nominell islamischem Glaubensbekenntnis an Wiener Neuen Mittelschulen machten einen Prozentsatz von 40 % aus im Jahr 2018 (ORF, 2018). Nach dem obigen Zahlenschema heißt das, dass 12.908 muslimische Wiener Mittelschülerinnen und -schüler 2018/19 die Schule besuchten (BMBWF, 2019), wovon 1.290 wenigstens eine Hörbeeinträchtigung haben könnten. Nicht alle davon besuchen den islamischen Religionsunterricht, als Musliminnen und Muslime könnten sie dennoch einen Gewinn von einer Aufbereitung islamisch-religiöser Inhalte in Gebärdensprache haben.

Islamische Jugendliche in Deutschland sind in zweifacher Hinsicht Minderheit, als Musliminnen und Muslime sowie als gehörlose Menschen. Für die spezifisch islamischen Inhalte gibt es den Verein Deaf Islam e.V., der mit DIYANET kooperiert (vgl. Karar, 2013; 2011).

1.1 Problemstellung

In Österreich gibt es keine islamischen Begriffe in österreichischer Gebärdensprache. Die Lehrkräfte nehmen Begriffe für ihren Unterricht aus der türkischen oder katholischen Gebärdensprachenlexikon oder erfinden eigene Gebärden. Zudem können viele Lehrkräfte, die an einer Schule für Gehörlose unterrichten, die Gebärdensprache ursprünglich nicht.

Mustafa Başkonak, der in der Türkei als Professor tätig ist, unterstreicht die Bedeutung einer religiösen Ausbildung für hörbeeinträchtigte Menschen, die sich mit der Frage nach dem Warum beschäftigen (vgl. Baskonak, 2014; Başkonak, 2016)¹.

¹ Alle Quellen von Başkonak wurden von der Verfasserin sinngemäß aus dem Türkischen übersetzt.

Es gibt einige Stellen im Koran, die sich für einen sensiblen Umgang mit diesen Fragen eignen und die für eine islamische Begründung herangezogen werden können. Etwa:

„Ich habe ihnen heute das vergolten, was sie an Geduld aufbrachten: Sie sind die Gewinner!“ (K 23:111)²

„Allah fügt nie Unrecht zu, auch nicht das Gewicht eines Stäubchens. Wäre es (nur) eine (einzige) gute Tat, diese vervielfacht Er, und gibt von sich aus eine Übergroße Belohnung.“ (Nisa 4:40) „Allah erlegt einer Seele nur das auf, was sie vermag (...)“ (K 2:286)

„(...) und die Duldsamen in bitterer Armut, in Krankheit und in der Not, denn diese sind diejenigen, die wahrhaftig sind, Diese sind die wirklich Ehrfürchtigen.“ (K 2:177)

In diesen Koranversen wird ausgedrückt, dass Allah nicht auf die äußeren Erscheinungen oder den Reichtum achtet, sondern vielmehr auf die Taten und das menschliche Innere (vgl. Baskonak, 2014)

Wie Başkonak weiter festhält, unterscheidet sich die Kommunikation von hörenden und nicht hörenden Menschen deutlich in den Merkmalen in kultureller, soziologischer psychologischer sowie in pädagogischer Hinsicht. Zudem haben hörbeeinträchtigte Menschen in der Wahrnehmung der Religion Schwierigkeiten. Durch die Absenz eines Sinnes werden Lücken in ihrem Leben und der Religiosität bedingt. Die Vorurteile gegenüber der Gebärdensprache verlangsamten auch die Entwicklung der religiösen Sprache, entsprechende Studien und pädagogische Ausbildungen. Im türkischen Raum fehlen akademische Forschungen in Bezug auf die praktische Ausführung. Der die allgemeinen Sozialisierungsprobleme verstärkende Mangel in der religiösen Erziehung betrifft schließlich nicht nur den hörbeeinträchtigten Bereich, sondern betrifft auch die Menschen mit anderen Behinderungen. Es bräuchte eine systematische Struktur, um die religiösen Bedürfnisse befriedigen können. Hierzu müssen verschiedene Ebenen beachtet werden, etwa die Ebene der Wahrnehmung und des Verständnisses, der Lehrplan. Das Material sowie die einzusetzenden Methoden sollten sensibel überdacht und angewendet werden.

² Die Ayat sind übersetzt aus Zaidan, Amir M. A.: Kuran At-tafsir. Der Quraan Text und seine Transkription und Übersetzung.

Derzeit ist die Situation noch so, dass die meisten hörbeeinträchtigten Erwachsenen kein religiöses Wissen erlernt haben (Başkonak, 2016, S. 1ff.). Diese Defizitsituation im Bereich der islamisch religiösen Gebärdensprache ist für Österreich evident.

1.2 Forschungsfrage

Es besteht eine Defizitsituation in den österreichischen Schulen hinsichtlich der Vermittlung islamischen religiösen Wissens und religiöser Bildung an hörbeeinträchtigte und gehörlose Schülerinnen und Schüler. Davon ausgehend liegt der Fokus dieser Forschung auf folgenden Fragestellungen. Zunächst wird ermittelt, welches Verhältnis zu Behinderung im Allgemeinen in der Perspektive der islamischen Theologie besteht.

- Wie wird Behinderung allgemein im Rahmen der islamischen Theologie aufgefasst?

Darauf aufbauend erfolgt dann die Frage nach dem Ist-Zustand des islamischen Religionsunterrichts im Zusammenhang mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Schülerinnen und Schülern aus der Sicht der Expertinnen, mit denen empirische Interviews geführt wurden.

- Wie gehen islamische Religionslehrkräfte aus der Sicht von Expertinnen gegenwärtig mit hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im islamischen Religionsunterricht um?
- Welche Probleme und Herausforderungen bestehen für die muslimischen hörbeeinträchtigten SuS sowie für das Lehrpersonal im IRU aus der Sicht von Expertinnen?

Schließlich erfolgt die Frage nach den Lösungsmöglichkeiten und den Einsatz bzw. die Weiterentwicklung der österreichischen Gebärdensprache (ÖGS).

- Welche Lösungsansätze für die Probleme und Herausforderungen sowie Möglichkeiten gibt es, basierend auf den Expertinnenaussagen, um Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht (IRU) so zu integrieren, dass eventuelle Bildungsnachteile hörbeeinträchtigter und gehörloser SuS vermieden werden können?

1.3 Forschungsziel, Forschungsstand und Forschungslücken

Ziel dieser Arbeit ist es, mithilfe literaturtheoretischer Erhebungen und empirischer Forschung anhand von Interviews und deren Auswertung nach Mayring einerseits die Probleme und Herausforderungen für die muslimischen hörbeeinträchtigten SuS sowie für das Lehrpersonal

im IRU darzustellen, andererseits darauf aufbauend potenzielle Lösungen aufzuzeigen bzw. aus Experteninterviews zu (re)konstruieren. Des Weiteren soll andererseits die Wichtigkeit der Vermittlung von islamischen religiösen Inhalten in der österreichischen Gebärdensprache dargestellt werden und untersucht werden, wie diese gezielt im IRU anwendbar sein könnte. Damit könnten die SuS die Lehren des Islams besser verstehen, verinnerlichen und praktizieren. Basierend auf den literaturanalytisch, theologisch und empirisch gewonnenen Erkenntnissen soll ein eigener Ansatz zur Brauchbarkeit bzw. Umsetzung der österreichischen Gebärdensprache konzipiert und vorgelegt werden.

Durch den Einsatz der Gebärdensprache im IRU wird ein Zeichen für Inklusion und Respekt gegenüber allen Mitgliedern der Gesellschaft gesetzt. Das Selbstwertgefühl und das Selbstbewusstsein hörbeeinträchtigter SuS werden durch die Anwendung der Gebärdensprache gestärkt. Dem Bildungsnachteil der hörbeeinträchtigten SuS kann durch gezielte Bildungsangebote entgegengewirkt werden (Karar, 2008, S. 4).

In der deutschsprachigen Fachliteratur finden sich hinsichtlich der Frage, welche Möglichkeiten und Bildungsangebote es gibt, um den Bildungsnachteilen der hörbeeinträchtigten SuS im IRU entgegenzuwirken, kaum Beiträge. Es handelt sich daher um eine Forschungslücke. Es finden sich zum Thema der Gebärdensprache und Religionsvermittlung und Religion einige Bücher im türkischen Raum, etwa von Ege Karar, einem diplomierten Sozialarbeiter und Sozialpädagogen, oder von Mustafa Başkonak, der auch ein eigenes Gebärdensystem für die religiösen Inhalte auf Türkisch entwickelt hat.

Da es nur sehr wenige Studien und wissenschaftliche Beiträge gibt, die sich mit dem Religionsunterricht islamischer gehörloser Kinder befassen und die Herausforderungen, die dabei entstehen, thematisieren, wird sich auch die Anzahl der innerhalb der Arbeit verwendeten Studien oder wissenschaftlichen Beiträgen geringhalten. In manchen Fällen wird es nötig sein, immer wieder dieselben Werke für den literaturtheoretischen Teil heranzuziehen, da kaum Literatur für die spezifischen, in der Arbeit behandelten Bereiche existiert.

Darüber hinaus können sowohl in Bezug auf die Erfahrungen von Lehrenden im Unterricht mit Zeichensprache als auch in Bezug auf den Unterricht in den Fächern Religion und islamische Religion einige Publikationen gefunden werden, die auf Englisch publiziert wurden. Besonders in den letzten Jahren hat dort das Interesse an der Vermittlung von Religion an gehörbeeinträchtigte bzw. gehörlose Menschen zugenommen. Eine stark spezialisierte Studie stellt die malaysische Studie “Sign Language Skills of Teachers in the Subject of Islamic Education” aus dem Jahr 2020 dar (Mohd Yasin et al., 2020). Die Studie wurde nach dem

Mixed-Methods-Ansatz durchgeführt und zielte darauf ab, anhand zweier Klassen an einer Schule sowohl die Kompetenzen der Lehrkräfte in Islamischer Religion als auch die Zielerreichung des Unterrichts in Zeichensprache zu ermitteln. Dabei wurde der Zusammenhang zwischen den beiden Kompetenzen deutlich, aber auch der Bedarf eines größeren Pools an entsprechend befähigten Lehrkräften, um aussagekräftigere Detaillergebnisse ermitteln zu können. Zahlreiche Inhalte des islamischen Religionsunterrichtes wurden nicht in Zeichensprache vermittelt (vgl. Mohd Yasin et al., 2020, S. 1379).

In allgemeiner Weise beschäftigt sich die Dissertation von Fatimah Al-Mulhim unter dem Titel “Deaf People’s Education and Employment Experiences in Saudi Arabia: An Islamic Social Model Perspective” (Al-Mulhim, 2022) im Rahmen von 22 Interviews mit gehörlosen Menschen in Saudi Arabien mit der Veränderung in den Hemmnissen vor und nach der Aufnahme einer Beschäftigung. Die Bildungssituation wurde mitberücksichtigt, indem die negativen Auswirkungen segregierter Gehörlosenschulen ausgewiesen wurden. Methodisch wurde das Islamic Social Model miteinbezogen.

Nicht nur gehörlose, sondern auch anders beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler aus Indonesien wurden in der qualitativen Studie “Quran Literacy for Students with Special Needs” (Noer Aly & Bustomi, 2022) in den Fokus genommen. Es wurden bedeutende Mängel beim Einsatz von BISINDO (Bahasa Isyarat Indonesia/Indonesian Sign Language) für den Koranunterricht ermittelt, entweder aufgrund der islamreligiösen Kompetenz der Lehrkräfte oder aufgrund der Kenntnisse in der Zeichensprache. Auch hier gehen die Empfehlungen in die Richtung einer Implementierung in die islamische Lehrerbildung.

Die aktuelle Kombinationsstudie aus Indonesien (Pamungkas, Wahab & Suwarjo, 2023) mit dem Titel “Teaching of the Quran and Hadiths Using Sign Language to Islamic Boarding School Students with Hearing Impairment” unternimmt es, den Einsatz von Zeichensprache im Unterricht von Koran und Hadith mit Schülerinnen und Schülern von indonesischen Boarding Schools zu untersuchen. Als zentral wurde herausgearbeitet, dass die Lehrkräfte in allen Lernstadien der Schülerinnen und Schüler diese bewusst begleiten. Der Einsatz von Zeichensprache kann damit von außerordentlicher Bedeutung sein.

Ilyicheva, Fayzullina & Tazeev (2022) untersuchen “The use of Russian Sign Russian in the sphere of Religious Education of the deaf and hearing impaired”, wobei sowohl der State of the Art des russisch-orthodoxen als auch des islamischen Religionsunterrichts in den Blick genommen wird. Der Artikel kommt zur Schlussfolgerung, dass die Zeichensprache mit religiöser Spezialisierung weitergehende Beachtung in der Lehrerbildung finden sollte.

1.4 Methodisches Vorgehen

Im theoretischen Teil wird zunächst deskriptiv anhand der verfügbaren Forschungsliteratur ein Überblick über die Formen der Hörbeeinträchtigung und deren Auswirkungen auf den Schulalltag gegeben.

Es sollen im Anschluss drei problemzentrierte Experteninterviews durchgeführt werden, um die Erfahrungen von islamischen Religionslehrerinnen im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS zu erfassen. Ein Leitfaden kann sicherstellen, dass alle relevante Themen abgedeckt werden. Die Analyse erfolgt nach der Qualitativen Inhaltsanalyse von Philipp Mayring. Im empirischen Teil der Forschungsarbeit werden die Ergebnisse dann gesammelt dargestellt.

Die Experteninterviews sind mit folgenden Experten geplant: Islamische Religionslehrerinnen, die in Wien unterrichten. Lehrerin “Sevgi“ hat dort in der Schule gearbeitet, seither beschäftigt sie sich mit der Gebärdensprache und hat entsprechende Fortbildungen gemacht, die mit der IGGÖ und der Kooperation mit der KPH ins Leben gerufen. Lehrerin “Kevser“ war Vertretungslehrerin für fast zwei Jahre an nämlicher Bildungseinrichtung. Lehrerin “Ebru“ arbeitet an der Schule seit 13 Jahren, sie hat sich selbst die Sprache angeeignet und vieles aus der türkischen Erstsprache übernommen.

1.5 Forschungsrelevanz

Zwar ist die gesetzliche Verankerung der ÖGS und die allmähliche Implementierung im Angebot des österreichischen Schulwesens gegeben, aber eine Gleichstellung der ÖGS schwerhöriger und gehörloser Schülerinnen und Schüler im österreichischen Bildungswesen steht noch aus. Es gibt noch zu wenig Bewusstsein, zu wenige Ausbildungs- und Unterrichtsmöglichkeiten und zu wenige Lehrkräfte, die mit ÖGS vertraut sind. Immer noch sind Schülerinnen und Schüler abseits der städtischen Zentren gezwungen, weite Wege auf sich zu nehmen. Immer noch sind schwerhörige und gehörlose Schülerinnen und Schüler in der Schule und auf dem Arbeitsmarkt diskriminiert (vgl. Staber, 2005, S. 8-15). Daher gibt es eine gesellschaftliche Relevanz für das vorliegende gewählte Thema. Die Gebärdensprache stellt eine anerkannte eigene Sprache dar, die als Kommunikationsmittel nicht nur zwischen Gehörlosen benützt wird, sondern ebenso in Familien mit gehörlosen Mitgliedern, zwischen Menschen mit Hörbeeinträchtigungen und hörenden Menschen sowie zur besseren Verständigung innerhalb der Gesellschaft als Ganzer. Die Implementierung der

Gebärdensprache im Bildungswesen im Allgemeinen sowie im islamischen Religionsunterricht im Speziellen ist daher ein zentrales Anliegen.

Darüber hinaus ist das Thema von hoher pädagogischer Relevanz, da die pädagogische Bedeutung der Gebärdensprache für Erziehung und Bildung die längste Zeit über als Nischenproblem behandelt wurde und es zu wenige Erkenntnisse darüber gibt, welchen pädagogischen Nutzen, auch religionspädagogischen Nutzen, der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht bringt. Solche Erkenntnisse zu fördern, ist ein Ziel auch der vorliegenden Arbeit. Schließlich besteht auch ein akademischer Mangel an wissenschaftlicher Literatur zu dem Thema, ganz besonders in Bezug auf die Vermittlung (islamischer) religiöser Inhalte an österreichischen Schulen mittels Gebärdensprache. Das vorliegende Forschungsvorhaben verspricht dazu einen Erkenntnisgewinn.

2 Islamische Theologie und Beeinträchtigung

In diesem Kapitel wird einerseits anhand von zwei Beispielen behandelt, dass Beeinträchtigungen in der islamischen Offenbarung von Anfang an präsent waren und Menschen mit Beeinträchtigungen eine wichtige Rolle spielten, andererseits wird dargestellt, wie Behinderung im Rahmen der islamischen Theologie aufgefasst wird. Behinderung wird, wie noch in den einzelnen Unterkapiteln genauer erläutert wird, als Strafe Gottes, Prüfung oder als Gnadenbeweis erachtet.

2.1 Waraqa ibn Naufal

Körperliche Beeinträchtigungen sind im Islam seit dem Beginn der Offenbarung präsent. Als der Prophet Muhammad die erste Offenbarung in der Höhle Hira erhalten hatte, so berichtet die Sīra (Lebensgeschichte des Propheten), befand er sich danach in einem Zustand der Verwirrung, was die Natur und den Charakter der Offenbarung betraf. Bestätigung und Halt gab ihm seine Frau Ḥadīġa bint Ḥuwaylid, die dafür den Rat eines Kusins einholte. Dieser Kusine war ein Mann im fortgeschrittenen Alter, um die 90 Jahre alt, wie überliefert wird, und zu dem Zeitpunkt der beginnenden Prophetenschaft Muhammads bereits erblindet: Waraqa ibn Naufal. Aus einer der angesehensten Familien Mekkas stammend, hatte Waraqa niemals geheiratet, hatte sich einem spirituellen Leben zugewandt und die Religion seiner Vorväter verlassen, um sich zum Monotheismus zu bekennen. Es gibt einige Debatten darüber, häufig wird er als *Hanīf* (Bekennender zum Monotheismus) bezeichnet, es wird jedoch davon ausgegangen, dass er dem Christentum angehörte und das Hebräische beherrschte (vgl.

Robinson, 2002, S. 142f.). An ihn wandte sich Ḥadīġa, die ihm vom Offenbarungserlebnis ihres Mannes erzählte.

„Waraqa rief aus: ‚Heilig! Heilig! Bei Dem, in Dessen Hand meine Seele liegt! Wahrlich, Chadidscha, wenn du mir die Wahrheit gesagt hast, so ist wahrhaftig der Engel Gabriel zu ihm gekommen, wie er zu Moses kam, und er ist wahrlich der Prophet dieses Volkes! Sag ihm, er soll standhaft bleiben!‘“ (Ibn Ishâq, 1999, S. 45)

Schließlich kommt es zu einer Begegnung zwischen Waraqa und dem Propheten Muhammad.

„Nachdem der Prophet ihm alles geschildert hatte, rief Waraqa: ‚Bei Dem, in Dessen Hand meine Seele liegt! Du bist der Prophet dieses Volkes. Der Engel Gabriel ist zu dir gekommen, wie er zu Moses kam. Man wird dich einen Lügner nennen, kränken, vertreiben und zu töten versuchen. Wahrlich, wenn ich jenen Tag erlebe, werde ich Gott helfen, wie Er es weiß.‘ Und er neigte sein Haupt und küsste ihn auf die Stirn.“ (Ibn Ishâq, 1999, S. 45f.)

Waraqa versicherte also Muhammad darin, dass er zum Propheten Gottes erkoren worden sei, und diesem Auftrag folgen müsse, dass auch er, Waraqa, sollte er es erleben, Muhammad mit allem unterstützen würde, was er geben könne (vgl. Ibn Kathīr, 2006, S. 296f.)

„I bear witness that that was Gabriel, and that these were words spoken by God. He has ordered you to convey certain things to your people. It is a matter of prophethood, and if I live on into your era, I will follow you.“ (Ibn Kathīr, 2006, S. 297)

Er verstarb allerdings nach zahlreichen Überlieferungen kurz nach dieser Begebenheit (vgl. Robinson, 2002, S. 143).

In der europäischen und in der arabischen Forschung gibt es Debatten darüber, welche Bedeutung Waraqa für den Propheten und seine Botschaft hatte (vgl. Robinson, 2002, S. 143), es ist davon auszugehen, dass vor allem die Sicherheit und Überzeugung in Bezug auf die Prophetie diesbezüglich bedeutsam war. Seine Blindheit lässt sich sogar als ein Element hervorheben, dass dazu beitrug, dass er in besonders „klarer Weise“ sah.

2.2 Die Offenbarung der Sure ‘Abasa

Ebenfalls zu einem frühen Zeitpunkt der Offenbarung in Mekka erfolgte die Herabsendung der Sure ‘Abasa (*Er runzelte die Stirn*).

„Er runzelte die Stirn und wandte sich ab, weil der Blinde zu ihm kam! Doch bei allem, was du wußtest [sic], (o Muhammad,) er wäre vielleicht an Reinheit gewachsen oder er

hätte (an die Wahrheit) erinnert werden können und ihm hätte durch diese Erinnerung geholfen werden können. Was nun den angeht, der sich für selbstgenügend hält – ihm hast du deine ganze Aufmerksamkeit gegeben, obwohl du nicht verantwortlich bist für sein Versagen, Reinheit zu erlangen; aber was den angeht, der voller Eifer zur dir kam und in Ehrfurcht (vor Gott) – den hast du mißachtet! [sic]“ (K 80:1-9) (Asad, 2018, S. 1137f.)

Der Offenbarungsanlass steht auch im Zusammenhang mit einem blinden Mann und ist auch insofern bemerkenswert, als es sich bei den ersten Versen der Sure um eine Rüge Gottes gegenüber dem Propheten handelt. Der Prophet Muhammad war gerade im Gespräch mit einigen der Oberhäupter Mekkas („der sich für selbstgenügend hält“), die er vom Islam zu überzeugen versuchte. Da näherte sich einer der Muslime, ein blinder Mann, ‘Abd Allāh ibn Šūrayh beziehungsweise nach seiner Mutter ‘Abd Allāh ibn ‘Umm Maktūm, um den Propheten zu einigen Koranversen zu befragen („der voller Eifer zur dir kam und in Ehrfurcht“). Es ist nicht gewagt, zu behaupten, dass der Anhänger des Propheten aufgrund seiner Blindheit die Situation nicht genau erkannte, dass der Prophet sich gerade in einem „wichtigen Gespräch“ befand. Sein Interesse galt der Antwort des Propheten zum Koran. Ungehalten über die Unterbrechung, zeigte der Prophet ein Zeichen des Unmuts, indem er die Stirn runzelte, und wandte sich von ‘Abd Allāh ibn Šūrayh ab (vgl. Asad, 2018, S. 1137; vgl. Ibn ‘Abbās & al-Fīrūzabādī, 2007, S. 730)

„und wurde unverzüglich an Ort und Stelle durch die Offenbarung der ersten zehn Verse dieser *sura* gerügt. In späteren Jahren grüßte er Ibn Umm Maktum oft mit den folgenden Worten der Demut: ‚Willkommen ihm, wegen dem mein Erhalter mich gerügt hat (‘*atabani*)!‘“ (Asad, 2018, S. 1137)

In diesen zwei Beispielen liegt eine wesentliche Bedeutung, denn gerade die frühe Zeit der Offenbarung legte die Grundsteine für die Entfaltung des islamischen Glaubens. In beiden Fällen wird die Blindheit, als etwas charakterisiert, das nicht etwa dazu beiträgt, eingeschränkt zu sein, sondern vielmehr wahrhaft auf das Entscheidende, die Religion und die Verehrung Gottes, konzentriert zu sein. Das zeigt sich eben auch daran, dass der Prophet nach diesem Vorfall ‘Abd Allāh ibn Šūrayh mit Ehrerbietung begegnete.

„Indirekt impliziert die scharfe qur‘anische Rüge (betont insbesondere durch den Gebrauch der dritten Person in den Versen 1–2) erstens, daß [sic] das, was seitens eines gewöhnlichen Menschen eine kleine Unhöflichkeit gewesen wäre, den Aspekt einer großen Sünde erlangt, die göttliche Rüge verdient, wenn sie von einem Propheten begangen wird; und zweitens illustriert sie die Objektivität der qur‘anischen

Offenbarung: denn offensichtlich spricht der Prophet, indem er Gottes Tadel an sich der Welt insgesamt übermittelt, ‚nicht aus eigenem Wunsch‘ (vgl. 53:3).“ (Asad, 2018, S. 1137)

Es kann daher geschlussfolgert werden, dass die körperlichen Einschränkungen, in den zwei Episoden eben die Blindheit, nicht nur gleichwertigen Anteil am islamischen Wissen verdienen, sondern sogar vielmehr besondere Berücksichtigung und Ehrerbietung aufgrund der damit verbundenen besonderen Qualitäten. Das ist das Beispiel, das Gott durch seine Rüge des Propheten den Muslimen im Koran setzte: nämlich nicht nach dem Äußerlichen zu gehen, sondern nach dem Durst an Wissen und dessen Unmittelbarkeit, was die Muslime verpflichtet, die Möglichkeiten zu schaffen, dass Menschen mit körperlichen Einschränkungen wie Blindheit und Taubheit Zugang zu diesem Wissen und Antworten auf ihre Fragen zu geben.

2.3 Behinderungen im Koran

Es stellt sich die Frage, wie sich der Koran in Bezug auf die Behinderungen äußert, da die Beantwortung dieser Frage viele Konsequenzen nach sich zieht, vor allem für die islamische Jurisprudenz, die mit einigen Sätzen unten noch behandelt wird, etwa, was die Vertragsmündigkeit betrifft (vgl. K 2:282). Im Koran selbst findet sich keine Bezeichnung von „Behinderung“ – Behinderungen kommen aber vor im Kontext von Schwäche auf der körperlichen (*ḍaʿīf*) oder der geistigen Ebene (*ṣafih*).

Was sich aber im Koran häufig findet, das sind die Erwähnungen von bestimmten Behinderungen, die Krankheiten genannt werden. Darunter ist auch die Gehörlosigkeit bzw. Taubheit (*ṣamam*), aber auch die Blindheit (*ʿamā*) und die Gehbehinderung bzw. das Lahmen (vgl. Ghaly, 2010, S. 12ff.).

„Nicht gleich sind der Blinde und der Sehende.“ (K 35:19)³

An anderer Stelle heißt es wiederum:

„Kein Tadel trifft den Blinden, noch trifft ein Tadel den Lahmen, noch trifft ein Tadel den Kranken“ (K 48:17).

Daraus lässt sich ableiten, dass die Religion keinen Ausschluss von Menschen mit Behinderung zulässt, sondern im Gegenteil zur Teilhabe einlädt. In Bezug auf die Taubheit etwa findet sich

³ Alle Kuranstellen mit „K“ sind aus dem Buch Asad, 2018 entnommen.

islamisch die Bestätigung, dass gehörlose Menschen, die den Koran nicht mehr hören können, dennoch ihre guten Taten so angerechnet bekommen, als hätten sie den ganzen Tag den Koran gehört (vgl. Ghaly, 2010, S. 45).

Sowohl nach Ibn Hajar als auch nach Ibn Fahd sind körperliche Merkmale, so auch Behinderungen in abwertender Absicht, nicht zur Bezeichnung einer Person, islamisch als üble Nachrede (*ghība*) verboten (vgl. Ghaly, 2010, S. 97).

Gehörbeeinträchtigte und gehörlose Muslime können nach der Ansicht vieler Gelehrter unter bestimmten Umständen, nach der Ansicht mancher Gelehrter, wobei Ibn Hazm besonders zu erwähnen ist, unter allen Umständen das Amt des Vorbeters (*imām*), Richters (*qāḍī*) und Kalif bzw. Staatsoberhaupt zugelassen (vgl. Ghaly, 2010, S. 108-112).

An verschiedenen Stellen werden Taubheit und Blindheit als negative Erscheinungen oder als Krankheiten der Seele bzw. des Herzens beschrieben, wobei hier allgemein die Ansicht bestand, dass es sich um allegorische Beschreibungen handelt, die für Ignoranz und Verstocktheit stehen und die die Blindheit und Taubheit gegenüber der Offenbarung in ein Bild fassen (vgl. K 47:29, K:33:12).

„In the end they were like the deaf who cannot hear and the blind who cannot see and thus there was no longer any hope that their situation would get better and that they would give an ear to the prophets' admonitions.“ (Ghaly, 2010, S. 14)

Um die koranischen Botschaften in Bezug auf Behinderungen interpretieren zu können, wird jedoch durch die Gelehrten überwiegend auf die Sunna zurückgegriffen, da die koranischen Stellen nicht ausreichend sind, um eine allgemeine Aussage des Korans festzuhalten.

Hier finden sich drei Positionen: Die eine Position interpretiert Behinderungen als „Strafe“, die zweite als „Prüfung“ und die dritte Position als „Gnadenbeweis“ (vgl. Ghaly 2010, S. 46ff.).

2.3.1 Behinderung als Strafe Gottes

Es gibt Koranstellen, die Unheil und Unglück in einer Verbindung mit göttlicher Strafe bringen (K 4:79; K 8:53), für Missachtung oder Überschreitung von Geboten oder Verboten bzw. falsches Handeln. Manche muslimischen Gelehrten wollen eine solche Strafe nur für Nicht-Muslime annehmen, andere behaupten auch einen Zusammenhang mit Muslimen:

„Und was immer euch an Unglück trifft, es ist für das, was eure Hände erworben haben.“
(K 42:30)

Muhammad Ghaly nennt einige Hadithe, die eine Behinderung bzw. Krankheit als Strafe von Gott bezeichnen, etwa für eine Respektlosigkeit. (vgl. Ghaly, 2008, S. 79f.). Diese sind zwar nur wenige, wenn man sie mit denen vergleicht, die von Vergebung und Toleranz berichten, aber sie können dennoch nicht von der Hand gewiesen und ignoriert werden. Es wird also eine direkte Verbindung zwischen Behinderung und Fehlverhalten bzw. Sünde hergestellt.

So findet sich eine Überlieferung von Ibn Abī Ḥātim al-Rāzī:

„Beware of the one-eyed, the cross-eyed, the lame, the hump-backed, the fair and ruddy in complexion (ashqar), the beardless (kawsaj) and everyone with a physical defect (nāqiṣ al-khalq). Beware of such a person because he is a man with cunning and difficult to deal with. On another occasion, he said, ‘They are people full of malice’“ (zit. nach Ghaly, 2010, S. 81)

Jedoch warnt Ghaly davor, das generalisierend zu verstehen, da dies jedenfalls falsch wäre (vgl. Ghaly, 2008, S. 80f.).

Diese Haltung setzt voraus, dass Gott den Menschen die Gesetzesverpflichtung gegeben hat und der Mensch sich freiwillig entscheidet, sich dagegen zu verhalten. Die Konsequenzen der menschlichen Handlungen können im Diesseits oder im Jenseits erhalten werden. Schwierigkeiten und Herausforderungen bieten deshalb im religiösen Sinne eine Möglichkeit, bereits im Diesseits einer schweren Strafe im Jenseits vorzubeugen (vgl. K 17:97, K 20:124ff.). Sogar in Bezug auf Behinderungen von Kindern gibt es Ansichten, die meinen, dass diese und sogar der daraus folgende Tod die Strafe für eine begangene Sünde, jedoch nicht des sündlosen Kindes, sondern von dessen Eltern. Jedoch ist diese Ansicht nur von einer kleinen Minderheit vertreten, da es sich um einen Widerspruch zum Koran handelt (vgl. Ghaly, 2008, S. 82f.), der in K 35:18 festhält:

„Und keine lasttragende Seele trägt die Last einer anderen. Und wenn eine Schwerbeladene (zum Mittragen) ihrer Last aufruft, wird nichts davon (für sie) getragen, und ginge es auch dabei um einen Verwandten. Du kannst nur die warnen, die ihren Herrn im Verborgenen fürchten und das Gebet verrichten. Und wer sich läutert, läutert sich zu seinem eigenen Vorteil.“ (K 35:18)

Die überwiegende Meinung begreift Behinderung hingegen als eine Prüfung, die von Gott auferlegt wird, um sich zu bewähren.

2.3.2 Behinderung als Prüfung

Behinderung können auch als Prüfungen verstanden werden, an denen die Gläubigen ihre Frömmigkeit, Geduld und die Festigkeit im Glauben erproben können und deren Schwierigkeiten letzten Endes durch eine Belohnung seitens Gottes kompensiert wird.

Im Koran gibt es Beispiele von Propheten, die Behinderungen im Rahmen eines Zeichens oder einer Prüfung auferlegt bekamen, etwa Moses (K 20:25-28) oder Zakariya:

„Mein Herr, gib mir ein Zeichen. Er sprach: Dein Zeichen ist, dass du drei Tage lang zu den Menschen nicht sprechen wirst, außer durch Gesten. Und gedenke deines Herrn häufig und preise Ihn am Abend und am Morgen.“ (K 3:41)

Ghaly argumentiert, dass nicht klar gesagt werden kann, ob es sich wirklich um Behinderungen handelt, andererseits die Schlussfolgerung daraus, dass auch Propheten von Behinderungen betroffen sein können, dafürsprechen würden, dass eine Behinderung kein Ausschlussgrund sei (vgl. Ghaly, 2008, S. 84f.).

Krankheit und Behinderung als Prüfung kann für Menschen die Chance für eine seelische Reinigung bieten sowie eine Belohnung von Gott. Der Gelehrte Ibn Hajar al-‘Asqalânî versuchte, diese beiden Ansichten zusammenzubringen: Krankheiten, Schmerzen und dergleichen sind eine Möglichkeit entweder Sünden zu sühnen, wenn solche begangen wurden, oder höhere religiöse Rangstufen zu erreichen, wenn es wie im Fall von den Propheten eine Sündlosigkeit gibt (vgl. Ghaly, 2008, S. 84).

Das führt zu der dritten Ansicht, die in Krankheit und Behinderung eine Belohnung und sogar eine Barmherzigkeit Gottes sieht.

2.3.3 Behinderung als Gnadenbeweis

Diese Ansicht, dass Behinderung ein Gnadenbeweis sei, stützt sich auf Hadithe und Überlieferungen, die klar festhalten, dass die Heimsuchungen und Prüfungen entsprechend deren Schwere belohnt werden (Tirmidhi Nr. 2396) oder der Erlassung von Sünden dienen (vgl. Ghaly, 2010, S. 46).

Im Sufismus wird das besonders kultiviert, indem betont wird, dass Gott seinen ausgesuchten Dienern besondere Schwierigkeiten auferlegt, um sie besonders auszuzeichnen und zu veredeln. Behinderung sei eine Barmherzigkeit (vgl. Ghaly, 2010, S. 46f.).

Entsprechend würde Gott dann den Rang bei sich für die Gläubigen erhöhen, die unter der Äußerlichkeit von Krankheit und Schwierigkeiten leiden würden, während die Ungläubigen bestraft werden, die von der Krankheit des Herzens befallen seien. Wieder sticht hier Al-‘Asqalānī hervor bei der Behandlung dieser Frage (vgl. Ghaly, 2008, S. 84f.; vgl. Ghaly, 2010, S. 46).

So spreche Al-‘Asqalānī von der Liebe Gottes, die sich in der Prüfung des Gläubigen offenbare, wodurch Allah diesen mit einem höheren Rang belohnen könne (vgl. Ghaly, 2008, p.84). Hier begegnet auch wieder die Innerlichkeit, dass Blindheit und damit Behinderung kein Schaden für die Religion sei, wohl aber die Blindheit, die das Herz befällt (vgl. Ghaly, 2008, p.84f.).

3 Grundlegende Definitionen

Die Fähigkeit zu hören, wird von Menschen, die diese Fähigkeit besitzen, oft stark unterschätzt. Kaum jemand denkt spontan darüber nach, wie stark die Beziehung zwischen einer Person und ihrer Umwelt beeinträchtigt wird, wenn die Fähigkeit zu hören verloren geht oder nur eingeschränkt vorhanden ist. Doch je mehr man sich mit den Folgen einer eingeschränkten oder fehlenden Hörfähigkeit beschäftigt, desto klarer wird das Ausmaß der Auswirkungen: Der Kontakt zwischen Menschen wird erheblich gestört, und die Kommunikation mit anderen verläuft nicht mehr reibungslos. Für Menschen mit normalem Gehör ist es selbstverständlich, dass sie die Stimmen anderer hören und verstehen können, dass sie ihr eigenes Sprechen und Singen hören und kontrollieren können und dass sie jederzeit eine Vielzahl von Geräuschen und Klängen (wie Tierlaute, Maschinenlärm oder Naturgeräusche) wahrnehmen können. Der tatsächliche Wert des Hörens für die menschliche Entwicklung wird oft erst dann erkannt, wenn das Gehör beeinträchtigt ist oder seine Funktion komplett verloren geht (vgl. Leonhardt, 2010, S. 13).

In diesem Kapitel wird daher untersucht, wie die Termini „Gehörlosigkeit“, „Schwerhörigkeit“ und „Hörbeeinträchtigung“ definiert werden. Es wird die Geschichte der Gehörlosigkeit umrissen und es werden grundlegende Tatsachen und Fakten zur Gebärdensprache und deren Entwicklung dargelegt.

3.1 Definition der Gehörlosigkeit, Schwerhörigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung und allgemeine Grundlagen

Ertaubte, Schwerhörige, Gehörlose Menschen gehören zu einer Gruppe. Diese Gruppe zeichnet sich durch eine Verminderung oder – seltener – einen vollständigen Verlust des Hörvermögens aus. Die Definitionen von Schwerhörigkeit, Gehörlosigkeit und Ertaubung sind grundlegend für die pädagogische, therapeutische, medizinische und psychologische Betreuung der Betroffenen. Sie spielen auch eine entscheidende Rolle für die gesellschaftliche Anerkennung und die Rehabilitation dieser Menschen. Die verschiedenen Perspektiven auf Hörschädigungen führen jedoch oft zu unterschiedlichen Auffassungen darüber, ob eine Person beispielsweise als „gehörlos“ oder „schwerhörig“ gilt. Aus medizinischer Sicht wird jede Art von Funktionsstörung des Hörorgans betrachtet, während die pädagogische Perspektive vor allem jene Fälle fokussiert, bei denen die Beziehung zwischen der betroffenen Person und ihrer Umwelt beeinträchtigt wird und somit soziale Konsequenzen entstehen.

Die Gehörlosengemeinschaft legt einen weiteren Fokus auf die Begriffe „Gehörlosigkeit“ und „gehörlos sein“ und betrachtet diese in einem kulturellen Kontext. In diesem Verständnis kann sich eine hörgeschädigte Person unabhängig vom Grad der Hörbeeinträchtigung selbst als „gehörlos“ bezeichnen, wenn sie sich mit dieser kulturellen Minderheit identifiziert. Diese Perspektive erkennt an, dass Gehörlose eine eigene Sprache (Gebärdensprache) und eine spezifische Kultur – die sogenannte Gehörlosenkultur – besitzen (vgl. Leonhardt, 2010, S. 22f.).

Personen, die wenig oder gar keinen Kontakt zu Hörgeschädigten haben – sogenannte Außenstehende – haben häufig stark verzerrte Vorstellungen über die Begriffe „gehörlos“, „schwerhörig“ und „ertaubt“. So glauben sie oft, dass Gehörlose vollständig ohne jegliche Hörwahrnehmung sind. Schwerhörige stellen sie sich meist als Menschen vor, mit denen man besonders laut und deutlich sprechen muss, obwohl dies nur für einen kleinen Teil der Schwerhörigen zutrifft.

Auch die Annahme, ein Hörgerät könne einen Hörverlust vollständig ausgleichen, ist weit verbreitet, aber irreführend. Ein Hörgerät kann die Qualität und Lautstärke von Geräuschen erheblich verbessern, jedoch bleibt das Hörerlebnis auch bei optimaler Anpassung und Nutzung eines Hörgeräts verändert. Während viele eine klare Vorstellung davon haben, wer zu den Ertaubten zählt, mangelt es ihnen oft an Verständnis für die spezifischen Herausforderungen, die eine Ertaubung für die betroffenen Menschen bedeutet (vgl. Leonhardt, 2010, S. 23).

3.2 Österreichische Gebärdensprache (ÖGS)

Gebärdensprachen sind eigenständige visuell-gestische Sprachen, die unabhängig von Lautsprachen entstanden sind und sich stetig weiterentwickeln. Sie sind in jedem Land unterschiedlich, können sämtliche Inhalte vermitteln und weisen regionale sowie altersbedingte Variationen auf. Weltweit gibt es mehr als 300 solcher Sprachen. Nur in wenigen Ländern haben Gebärdensprachen gleiche Rechte wie Lautsprachen. Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) ist seit 2005 in der Verfassung anerkannt und sichert gehörlosen Menschen besondere Rechte (vgl. ÖGLB 2024, o. S.).

Verena Krausneker ist eine renommierte Sprachwissenschaftlerin und Expertin auf dem Gebiet der Gebärdensprachen, insbesondere der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS). Ihre Forschung konzentriert sich auf die linguistischen, soziokulturellen und bildungspolitischen Aspekte der Gebärdensprache sowie auf die Rechte gehörloser Menschen. Sie hat wesentlich zur Dokumentation und Förderung der ÖGS beigetragen, untersucht die gesellschaftliche Wahrnehmung der Gebärdensprache, sowie die Auswirkungen der Anerkennung auf Bildung und Inklusion (vgl. Austria Presse Agentur 2021, o. S.).

3.3 Entwicklung, sozialpsychologische Aspekte und Identitätsbildung bei gehörlosen Kindern

In soziologischer Hinsicht bezeichnet der Begriff „Identität“ einen Zustand der Persönlichkeit, bei dem das Individuum fähig sein muss, zwei unterschiedliche Erwartungen auszubalancieren, um gesellschaftsfähig zu sein. Einerseits müssen die Ansprüche der Gesellschaft erfüllt werden (soziale Identität), andererseits sollten die eigenen Erwartungen und Wünsche erfüllt werden, um nicht in der Gesellschaft unterzugehen (persönliche Identität). Im Kontext der Gehörlosen bedeutet dies, dass sie einerseits den Erwartungen der hörenden Gesellschaft entsprechen müssen, andererseits aber auch genügend Einzigartigkeit bewahren müssen, um eine persönliche Identität zu entwickeln.

Die Ich-Identität entsteht aus dem Balanceakt zwischen diesen beiden Polen. Die Entwicklung einer gesunden Ich-Identität kann gelingen, wenn ein Individuum über bestimmte identitätsfördernde Bedingungen verfügt, darunter Rollendistanz, Identitätsdarstellung und Empathie. Das bedeutet, dass eine Person in der Lage sein sollte, eigene und fremde Rollen wahrzunehmen, unterschiedliche Erwartungen zu ertragen, sich in andere Personen und ihre Rollen hineinzufühlen und die eigene Position darzustellen. Diese Bedingungen können

erworben werden, wenn ein Mensch als Säugling eine positive Bindungssituation erlebt hat und später in einem Umfeld aufwächst, in dem Kommunikation und Interaktion möglich und wichtig sind. Wenn die Kommunikation und/oder Interaktion im Lebensumfeld eines gehörlosen Kindes/Jugendlichen gestört ist, kann die Ausbildung einer stabilen Identität mit Schwierigkeiten oder Konflikten verbunden sein (vgl. Karar, 2008, S. 11)

Nach der Diagnose der Gehörlosigkeit erleben Eltern oft einen Schock und verhalten sich ihrem Kind gegenüber unsicher. Sie meiden den Kontakt aus Unsicherheit darüber, wie sie sich verhalten und kommunizieren sollen. Die Akzeptanz des gehörlosen Kindes wird durch die Bemühungen um optimale Förderung beeinflusst, was zu einer Paradoxie führt: Die Eltern wollen das Kind als anders akzeptieren, streben aber gleichzeitig danach, es so zu behandeln und zu fördern, dass es möglichst wenig beeinträchtigt ist.

In dieser Phase können Eltern unsicher im Umgang mit dem gehörlosen Kind sein und zu extremen Verhaltensweisen neigen, wie Überprotektion, Verwöhnen oder sogar (verdeckte) Ablehnung. Dies kann zu unterschiedlichen Entwicklungsbeeinträchtigungen führen, insbesondere im Bereich der psychischen und emotionalen Entwicklung.

3.4 Kommunikation und Gehörlosigkeit im familiären Umfeld

Wie bereits im vorhergehenden Unterpunkt angedeutet, spielt die Kommunikation innerhalb der Familie eine bedeutende Rolle bei gehörlosen Kindern. Es bestehen Unsicherheiten, wie die Kommunikation erfolgen kann und soll. Das aus mangelhafter Kommunikation entstehende Unverständnis hat weitreichende Folgen für das gehörbeeinträchtigte Kind, wie aus den nachfolgenden Zeilen hervorgeht.

Oft wird von der Verwendung der Gebärdensprache abgeraten, was zu eingeschränkter lautsprachlicher Kommunikation zwischen dem gehörlosen Kind und seinen hörenden Eltern führt. Dies führt zu unzureichender Interaktion und Kommunikation. Neben emotionalen Auswirkungen kann auch die kognitive Verarbeitung von Erlebnissen bei gehörlosen Kindern beeinträchtigt werden, da innerhalb der Familie oft zu wenig kommuniziert wird. Misserfolgserlebnisse während der Kommunikation aufgrund mangelnder Kenntnisse der Lautsprache beim Kind und der Gebärdensprache bei den Eltern führen zu einem Vermeidungsverhalten, um Misserfolgen zu entgehen (vgl. Karar, 2008, S. 12)

Die Schwierigkeiten und Frustrationen aus dem gegenseitigen Unverständnis können gehörlose Kinder überfordern und zu unkontrolliertem Verhalten führen. Das resultiert oft in häufigeren körperlichen Strafen von überforderten Eltern im Vergleich zu hörenden Kindern. Die

begrenzte Teilnahme an Familiengesprächen lässt bei gehörlosen Kindern Minderwertigkeitsgefühle und ein negatives Selbstbild entstehen, was ihre psychische Entwicklung beeinträchtigt. Die fehlende Kommunikationsbasis beeinträchtigt das gegenseitige Verständnis und behindert den Erwerb von Erfahrungen. Das Kind kann seine Bedürfnisse nicht vollständig äußern, was das Selbstbild negativ beeinflusst und zu einem instabilen Selbstbewusstsein führen kann. Mangelnde Förderung der kognitiven Entwicklung und psychische Überforderung tragen zur Entwicklung von Minderwertigkeitsgefühlen bei (vgl. Karar, 2008, S. 13).

Sacks schreibt, „dass Fehlentwicklungen in der Kommunikation die Ausformung des Intellekts, den sozialen Umgang, die Entfaltung der Sprache und die Emotionalität beeinträchtigen, wobei diese Schäden gleichzeitig entstehen und nicht nach einzelnen Bereichen zu trennen sind.“ (Sacks 1992, S. 100)

Wenn Anweisungen anstelle von Erklärungen dominieren, wird der Informationsaustausch zwischen Eltern und Kindern einseitig. Dies beeinträchtigt die kognitive, psychische, emotionale und psychosoziale Entwicklung, da Verständnis und Lernprozesse nicht ausreichend gefördert werden. Zudem können Rollenerwartungen nicht angemessen entwickelt werden. Ein positives Selbstbild wird in diesem Kontext erschwert (vgl. Karar, 2008, S. 13).

Gehörlose Kinder benötigen angemessene, alltagsbezogene Anleitungen und Erklärungen, um die Erwartungen ihrer Umgebung zu verstehen. Kommunikation spielt hier eine entscheidende Rolle, jedoch ist diese aufgrund der Erschwernisse zwischen gehörlosen und hörenden Menschen oft beeinträchtigt. Lippenlesen und die Nutzung von Restfähigkeiten des Hörens können die Wahrnehmungsdefizite durch den Hörverlust nicht vollständig ausgleichen.

Die Herausforderungen in der verbalen Kommunikation beeinflussen die Fähigkeit gehörloser Kinder und Jugendlicher, sich in Konfliktsituationen auszudrücken und ihre Position zu verteidigen. Rollenerwartungen von Hörenden beeinträchtigen die Identitätsentwicklung negativ, indem sie Unsicherheiten und Ablehnung verursachen. Das Zusammenleben mit anderen Gehörlosen, insbesondere mit gehörlosen Eltern oder in gemeinschaftlichen Heimen, wirkt sich positiv auf das Selbstwertgefühl und die emotionale Anpassung aus. Gehörlose Kinder, die in einer gehörlosen Umgebung aufwachsen, haben tendenziell eine bessere Entwicklungschance im Vergleich zu solchen, die in hörenden Familien aufwachsen (vgl. Karar, 2008, S. 14).

3.5 Familiensituation muslimischer gehörloser Kinder

In diesem Unterpunkt wird speziell auf die Familiensituation islamischer gehörloser Kinder eingegangen. Sie unterscheidet sich deutlich von der Familiensituation gehörloser Kinder, deren Eltern Deutsch als Muttersprache haben und die keinen Migrationshintergrund aufweisen, wie anschließend dargestellt wird.

Die Lebenslage der Eltern und die Familiensituation islamischer gehörloser Kinder ist durch vielfältige Herausforderungen geprägt. Überwiegend handelt es sich bei diesen Eltern um Migranten bzw. Migrantinnen, die als Gastarbeiter bzw. Gastarbeiterinnen nach Deutschland und Österreich gekommen sind oder in der zweiten bis dritten Generation hier leben. Diese Menschen sehen sich regelmäßig mit diversen Schwierigkeiten konfrontiert, darunter geringeren Qualifikationen, eingeschränkten beruflichen Möglichkeiten mit niedrigen Einkommen, begrenzter schulischer Bildung sowie unzureichenden Deutschkenntnissen. Die mangelnde Vertrautheit mit den deutschen Strukturen, insbesondere dem Bildungssystem, stellt eine weitere Hürde dar (vgl. Karar, 2008, S. 7-11).

Die Integration in die Gesellschaft gestaltet sich für viele dieser Migranten bzw. Migrantinnen als anspruchsvoll, da sie einerseits danach streben, ihre kulturellen und religiösen Wurzeln zu bewahren, andererseits jedoch mit Vorbehalten und mangelndem Integrationswillen seitens der aufnehmenden Gesellschaft konfrontiert sind. Insbesondere islamische Migranten bzw. Migrantinnen erfahren seit den Anschlägen vom 11. September 2001 eine verstärkte Voreingenommenheit gegenüber ihrer Religion (vgl. Karar, 2008, S. 7-11).

Die unzufriedenstellende Lebenssituation hat nicht nur soziale, sondern auch gesundheitliche Auswirkungen, da viele Migranten bzw. Migrantinnen psychosomatische Beschwerden entwickeln und regelmäßige ärztliche Betreuung benötigen.

Eltern islamischer gehörloser Kinder sehen sich zudem mit spezifischen Herausforderungen konfrontiert. Die Diagnose der Gehörlosigkeit löst häufig einen Schock aus, der aufgrund sprachlicher Barrieren nicht adäquat verarbeitet werden kann. Limitierter Zugang zu Informationen über Fördermöglichkeiten und Institutionen für gehörlose Kinder sowie Kommunikationsprobleme mit Fachpersonal erschweren die Erziehungsarbeit sehr (vgl. Karar, 2008, S. 7-11).

In der Pubertät intensivieren sich die Schwierigkeiten, wenn Jugendliche außerhalb der Familie soziale Kontakte knüpfen und schulische Verpflichtungen die familiären Bindungen zusätzlich belasten. Der fehlende Dialog über kulturelle Werte und religiöse Überzeugungen verstärkt

diese Problematik. Obwohl gehörlose Kinder sich in Gehörlosenzentren treffen könnten, stoßen sie oft auf Widerstand seitens ihrer Eltern, insbesondere in muslimischen Familien, die die Mobilität ihrer Kinder einschränken (vgl. Karar, 2008, S. 7-11).

Insgesamt zeigt, dass die Lebensrealität der Eltern islamischer gehörloser Kinder von zahlreichen Problemen geprägt ist, die bewältigt werden müssen (vgl. Karar, 2008, S. 7-11).

4 Gehörlosigkeit im Unterrichtsgeschehen

Das grundlegende Ziel dieser Studien liegt in der Fragestellung, welche Herausforderungen im islamischen Religionsunterricht in Bezug auf Hörbeeinträchtigung und Gehörlosigkeit bestehen. Die oben genannten Bereiche und auch die in diesem Kapitel dargestellte Thematik „Gehörlosigkeit und Bildung sowie Unterrichtsgeschehen“ bilden umrahmende thematische Randfelder dazu. Zu Beginn werden die rechtlichen Grundlagen dargelegt, die in Österreich hinsichtlich einer Behinderung und dem Recht auf Bildung gelten. Nachfolgend wird kurz auf das Thema „Gehörlosigkeit in der Schule“ eingegangen. Inklusion steht hierbei im Vordergrund. Welche Herausforderungen im Religionsunterricht allgemein mit Gehörlosigkeit einhergehen, wird anschließend untersucht.

4.1 Rechtliche Grundlagen: Behinderung und Bildung in Österreich

Durch das Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSPK) wurde die UN-Behindertenrechtskonvention veröffentlicht, deren Zweck darin besteht,

„den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern, zu schützen und zu gewährleisten und die Achtung der ihnen innewohnenden Würde zu fördern.“ (BMSPK, 2016, S. 16)

Des Weiteren wird erläutert, dass sämtliche Menschen, die „langfristige körperliche, psychische, intellektuelle oder Sinnesbeeinträchtigungen haben“ als „Menschen mit Behinderung“ eingestuft werden (BMSPK, 2016, S. 16). Ziel sei eine wirksame und vollständige Teilhabe an der Gesellschaft, bei der eine Gleichberechtigung mit anderen Menschen besteht

Hinsichtlich des Rechts auf Bildung von Menschen mit Behinderung wird in Artikel 24 (1) festgestellt, dass alle Vertragsstaaten, darunter auch Österreich, dieses Recht auch anerkennen und dieses auch ohne Diskriminierungen umsetzen. Chancengleichheit steht dabei im Vordergrund. Artikel 24 (2) besagt zudem, dass Menschen mit Behinderung nicht wegen ihrer Behinderung „vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ (BMSPK, 2016, S. 20).

4.2 Gehörlosigkeit in der Schule

Eine steigende Anzahl von Eltern hörgeschädigter Kinder strebt eine Inklusion an allgemeinen Schulen für ihre Kinder an. Dieser Wunsch basiert vor allem darauf, dass die Eltern ihrem Kind die gleichen Entwicklungschancen ermöglichen möchten, wie sie selbst sie hatten, und dass es gleichzeitig wohnortnah mit anderen Kindern gemeinsam unterrichtet wird. Entsprechende Studien liegen zudem vor, die belegen, dass segregierte Schulen für Hörgeschädigte einen sozialen und bildungsbezogenen Nachteil in der Wahrnehmung Betroffener bedeutet (Al-Mulhim, 2022, S. 17f.). Ein weiterer Beweggrund liegt in der angemessenen Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten. Trotz der Hörschädigung wünschen sich die Eltern, dass ihr Kind sich durch Lautsprache als primäres Kommunikationsmittel verständigen kann und dadurch auch sozial integriert ist (vgl. Pospischil, 2013, S. 37).

Wie durch Bringmann (2013) erkannt werden konnte, steigen die Chancen beeinträchtigter Kinder auf einen gemeinsamen Unterricht, je weniger sie sich von „gesunden“ Schülern und Schülerinnen unterscheiden. Für Schüler und Schülerinnen mit Hörschädigung scheinen die Voraussetzungen günstig zu sein, solange keine zusätzlichen Beeinträchtigungen bestehen. Frühzeitige Entdeckung von Hörschäden bei Neugeborenen und pädagogische Förderung, besonders durch technische Hörhilfen, bieten gute Aussichten, die Anforderungen der allgemeinen Schule zu erfüllen.

Die Eltern von Kindern mit Hörbeeinträchtigungen tragen die Hauptverantwortung für die Bildung ihrer Kinder. Bereits im Säuglingsalter treffen sie grundlegende Entscheidungen über die Entwicklung ihres Kindes, einschließlich der Wahl zwischen einer auf Lautsprache oder Gebärdensprache ausgerichteten Erziehung sowie der Möglichkeit einer Cochlea-Implantation. Eltern sind auch die Fürsprecher ihrer Kinder, wenn es um die Genehmigung von Therapien und individuellen Fördermaßnahmen geht. Die Wahl der Schulbildung für ihr Kind, sei es an einer allgemeinen Schule oder einer Schule für Hörgeschädigte, liegt ebenfalls in ihrer Verantwortung (vgl. Pospischil, 2013, S. 342f.).

Diese wegweisenden Entscheidungen können Eltern nicht allein treffen und sie erfordern angemessene Beratung und Informationen. Insbesondere beim Schuleintritt müssen verschiedene Aspekte sorgfältig abgewogen werden, da sie den weiteren Lebensweg des Kindes maßgeblich beeinflussen (vgl. Pospischil, 2013, S. 342f.).

Vor einigen Jahrzehnten besuchten Kinder mit Hörschädigungen in der Regel Schulen für Hörgeschädigte, da dort spezielle Fördermaßnahmen in kleinen Klassen, technische

Ausstattung wie Klassenhörgeräte und akustische Bedingungen den Bedürfnissen dieser Kinder entsprachen (vgl. ÖGLB, 2013). In der Vergangenheit mussten Eltern erhebliche Anstrengungen unternehmen, um eine integrative Beschulung am Wohnort ihrer Kinder durchzusetzen. Allerdings hat sich die Situation seit der Ratifizierung der UN-Konvention stetig verbessert, und es sollten keine Hindernisse mehr bestehen, um den Wunsch nach gemeinsamer Bildung umzusetzen (vgl. Pospischil, 2013, S. 342f.).

Die Idee der Inklusion sei wichtig für eine umfassende Sicht auf individuelle Bedürfnisse, betont Bringmann. Die Zukunft sollte nicht mehr die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Behinderungen in bestehende Rahmenbedingungen messen, sondern das schulische System anpassen, um Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf eine uneingeschränkte Teilnahme am gemeinsamen Unterricht zu ermöglichen.

Schüler und Schülerinnen mit Hörschädigung benötigen externe Unterstützung, insbesondere bei der Nutzung von Hörhilfentechnik, um ihre Ziele zu erreichen. Schüler und Schülerinnen mit Hörschädigung kämpfen mit ungünstigen Bedingungen, darunter schlechte Raumakustik und hohe Klassenstärken, die die Sprachverständlichkeit beeinträchtigen und nicht nur den betroffenen Schüler bzw. die betroffene Schülerin, sondern auch Mitschülerinnen und -schüler sowie Lehrkräfte beeinflussen. Es genügt nicht allein, angemessene Rahmenbedingungen zu schaffen, sondern es braucht die Kooperationsbereitschaft von Lehrkräften und Mitschülern bzw. -schülerinnen als entscheidenden Faktoren, damit der Schüler bzw. die Schülerin mit Hörschädigung optimal von Hörhilfen profitieren und dem Unterricht gut folgen kann (vgl. Bringmann, 2013, S. 8).

4.3 Gehörlosigkeit im Religionsunterricht allgemein

Hörgeschädigte Menschen haben Schwierigkeiten, Religion wahrzunehmen und zu verstehen, da das Gehör der einfachste Weg ist, Informationen aufzunehmen. Sie unterscheiden sich von Menschen anderer Behinderungsgruppen hinsichtlich soziologischer, psychologischer, kultureller und pädagogischer Merkmale. Vorurteile gegenüber der Gebärdensprache haben Studien zum Religionsunterricht für Menschen mit Behinderungen verhindert. In der Türkei mangelt es an praktischen Aktivitäten und wissenschaftlicher Forschung zum Religionsunterricht für Menschen mit Behinderungen. Es ist wichtig, den Religionsunterricht systematisch auf die Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen auszurichten. Der Grad der Wahrnehmung und des Verständnisses von Menschen mit Behinderungen sollte bei der Betrachtung von Themen wie Lehrplan, Materialien, Methoden und Trainern bzw.

Trainerinnen berücksichtigt werden. Viele hörgeschädigte Menschen haben kein ausreichendes religiöses Wissen und eine gute Religionsbildung kann ihnen helfen, verschiedene Aspekte der Religion kennenzulernen, wie gute Taten, Sünden, Anbetung, Verantwortung und die Existenz Gottes (vgl. Baskonak, 2014, S. 155-156). Leider nimmt der Lehrplan für den IRU in Österreich keinen Bezug auf die Gehörlosigkeit und bleibt damit hinter dem wissenschaftlichen Forschungsstand zu islamisch-religiöser Bildung und Gehörlosigkeit zurück. Damit verbunden ist auch ein Wahrnehmungsdefizit bezüglich Möglichkeiten und Wichtigkeit des Einsatzes von Gebärde zur verständlichen Vermittlung islamisch-religiöser Inhalte, woran in anderen Ländern bereits gearbeitet wird, was etwa für die Türkei, aber auch für Russland gilt (vgl. Ilyicheva et al., 2022, S. 4f.). Ebenso trägt das dazu bei, dass für die islamischen Religionslehrkräfte noch keine ausreichend unterstützte und durch Ressourcen gedeckte strukturierte Sensibilisierung und Fortbildung in der Richtung eines Unterrichtes für Schülerinnen und Schüler mit Hörbeeinträchtigung und Gehörlosigkeit angeboten wird. In Bezug auf die Sensibilisierung ist auch hier beispielsweise Malaysia, wo eine wissenschaftliche Beschäftigung mit den gebärdesprachlichen Fähigkeiten der Lehrkräfte stattfindet (vgl. Mohd Hanafi et al., 2020, S. 1376–1381), oder Indonesien, wo Gebärde für den Koran- und Hadithunterricht eingesetzt wird (vgl. Pamungkas, Wahab & Suwarjo, 2023, S. 227-230; vgl. Noer Aly & Bustomi, 2022, S. 177-180).

4.4 Herausforderungen von gehörbeeinträchtigten muslimischen Schülerinnen und Schülern im schulischen Rahmen

Zu Gehörlosigkeit, dem islamischen Glauben und den damit einhergehenden Herausforderungen liegen, wie zu Beginn der Arbeit erwähnt, kaum Quellen vor. Der studierte Sozialpädagoge Ege Karar, der in zahlreichen, interdisziplinären Gebärdensprachforschungsprojekten tätig ist, hielt im Jahr 2009 einen Workshop zum Thema „Bildungsarbeit mit islamischen gehörlosen Jugendlichen“ mit gehörlosen und hörenden Lehrerinnen und Lehrern ab, wo er u.a. auch Interviews führt und dadurch zu bestimmten Einsichten und Erkenntnissen gelangte, die in diesem Unterpunkt angeführt werden.

Sind islamische Schülerinnen und Schüler gehörlos, so ergeben sich für sie zahlreiche Herausforderungen. Allgemein sei zu bemerken, wie durch Karar erkannt werden konnte, dass die Schülerinnen und Schüler aufgrund des Ramadans sehr müde und konzentrationsschwach seien. Zahlreiche Lehrerinnen und Lehrer sehen darin ein ernsthaftes Problem, da die Gehörlosigkeit bereits herausfordernd sei und eine verstärkte Müdigkeit die

Aufnahmebereitschaft beeinträchtigt. Die Themen „Liebe und Aufklärung“ seien „schwierig“ (Karar, 2009, S. 45), da es keine Offenheit diesbezüglich gebe und die Kommunikation via Fachgebärden im Unterricht über diese Themen nur eingeschränkt möglich sei. Für gehörlose Schülerinnen und Schüler, die dem islamischen Glauben angehören, seien Vorbilder wichtig, meint Karar: „Jemanden, der auch Moslem und taub ist. Es fehle eine Möglichkeit zur Identitätsfindung als Moslem“ (Karar, 2009, S. 45).

Der Rollenkonflikt, den muslimische Schülerinnen und Schüler hier (gemeint ist in diesem Fall Deutschland) aufgrund ihrer Glaubenshaltung und den Herausforderungen, die die Gesellschaft mit sich bringt, hätten, werde, konnte Karar erkennen, durch die Gehörlosigkeit erneut verstärkt. Die doppelte Kommunikation ist nicht einfach: Die deutsche Lautsprache werde häufig nicht ausreichend beherrscht, auch die türkische Lautsprache sei, bestätigt Karar, manchmal nicht ausreichend ausgebildet. Dasselbe gelte für die deutsche und türkische Gebärdensprache und hänge stark damit zusammen, ob die Eltern gebärden konnten oder nicht. Die gehörbeeinträchtigten, muslimischen Schülerinnen und Schüler wiederum schämen sich, wenn sie aufgrund von Sprachbarrieren Unwissenheit in Bezug auf den Islam an den Tag legen. Eine gehörbeeinträchtigte Schülerin meinte in einem Interview mit Karar:

„So ist es oft schwierig, da ich eben nicht alles weiß und dann bin ich unsicher. Das ist dann ein unangenehmes Gefühl. Na ja, ich schäme mich, da ich unwissend bin. Wenn ich einen anderen Moslem begegne und er wirft mir dann vor, dass ich selbst als Moslem mich nicht auskenne, dann bin ich betroffen.“ (Schülerin im Interview mit Karar, zit. in Karar, 2009, S. 45).

5 Empirischer Teil

Im empirischen Teil der vorliegenden Masterarbeit werden drei Interviews mit Expertinnen ausgewertet, die als islamische Religionslehrerinnen an Wiener Schulen (Volksschule und Sekundarstufe I) gehörlose oder hörbeeinträchtigte Kinder unterrichten und dabei auch Gebärdensprache einsetzen. Die Interviewteilnehmerinnen sind alle weiblichen Geschlechts. Als Methode der Auswertung wurde die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) gewählt und das Datenmaterial aus den Interviews gemäß induktiv gebildeten Kategorien ausgewertet.

5.1 Methodisches Vorgehen und methodischer Zugang: Qualitative Forschung

Das Forschungsanliegen in dieser Masterarbeit ist klar umgrenzt und spezifisch. Das Forschungsthema und seine Komplexität machen ein qualitatives Vorgehen empfehlenswert, um einen Zugriff auf die subjektiven Erfahrungen von Expertinnen und Experten zu ermöglichen. Um dieses subjektive Wissen empirisch zugänglich zu machen, wurde daher ein qualitativ-empirischer Zugang gewählt.

Um die Daten aus den Interviews mit Expertinnen- und Experten auszuwerten, wurde auf die qualitativ orientierte Inhaltsanalyse gemäß dem Sozialwissenschaftler Philipp Mayring (Mayring, 2022) zurückgegriffen. Methodisch können dadurch sowohl die manifesten als auch die latenten Inhalte in den Interviews extrahiert werden. Es geht bei der Qualitativen Inhaltsanalyse nicht primär um die Repräsentativität der Ergebnisse, sondern um Kenntlichmachung und Nachvollziehbarkeit der Inhalte sowie deren Präsentation. Das erfolgt über die Kodierung von Textsequenzen bzw. Analyseeinheiten und deren Zuordnung zu induktiv gebildeten Kategorien. Die gewonnenen und transkribierten subjektiven Daten werden wissenschaftlich und kriteriengeleitet interpretiert. Die Analyse geht dabei systematisch vor (vgl. Mayring, 2015, S. 60ff., S. 85-87).

Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) erfolgt induktiv. Eine alternative Auswertung wäre die Analyse nach Kuckartz, die ein deduktives Vorgehen darstellt (vgl. Schreier 2014, Absatz 2.1). Induktiv bedeutet, dass die Kategorien, anhand derer eine thematische Gliederung der Ergebnisse ermöglicht wird, erst nach Sichtung des Textmaterials gebildet werden (vgl. Mayring 2022, S. 60-68).

Die qualitativ gewonnenen Daten sind subjektiv, sie fußen auf subjektiven Perspektiven, Beobachtungen und Erfahrungen von Individuen. Sie können folglich nicht gemessen und müssen interpretiert werden. Um im Rahmen wissenschaftlich empirischen Bemühens ausgewertet werden zu können, bedarf die Interpretation der subjektiven Daten einer intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (vgl. Mayer, 2014, S. 71-74).

Das Thema der Integration von Gebärdensprache in den islamischen Religionsunterricht ist ein komplexes Thema mit vielen verschiedenen Aspekten. Die subjektiven Perspektiven und Wahrnehmungen seitens der Expertinnen sind qualifizierend. Beim empirischen Erschließen der Daten geht es darum, den latenten Sinn freizulegen und intersubjektiv nachvollziehbar darzustellen. Die Richtung qualitativer Forschung geht in die Tiefe eher als in die Breite. Ein Fall wird umfassend aufbereitet, sodass der Mangel an Messbarkeit durch Vertiefung kompensiert wird (vgl. Helfferich 2011, S. 18f.): „Qualitative Forschung kann als Ziel eine detaillierte Analyse eines Falls in möglichst vielen Facetten [...] verfolgen.“ (Flick, 2009, S. 207)

Im folgenden Kapitel wird, das semistrukturierte, leitfadengestützte Expertinnen- und Experteninterview als gewähltes Instrument der Erhebung behandelt. Es wurden drei solcher Experteninterviews durchgeführt, transkribiert und dann mittels der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring ausgewertet. Auf diese Weise wird die Datengesamtheit mithilfe einer Kodierung und anschließenden Kategorisierung analytisch strukturiert und erschlossen. Bei der Analysemethode handelt es sich tatsächlich um eine „qualitativ orientierte Inhaltsanalyse“, was den Einbezug anderer und speziell quantitativer Methoden nicht ausschließt (vgl. Mayring & Brunner, 2010, S. 323-325).

Gesteuert und geleitet sind die Expertinnen- und Experteninterviews mittels eines Interviewleitfadens, der im Vorfeld entlang der Forschungskategorien erstellt wurde. Im Kodierungsprozess wird das Gesamttextmaterial der Interviewtranskripte dann sequenziert, diese Sequenzen sind die Analyseeinheiten und werden den entsprechenden Kategorien zugeordnet (vgl. Mayring, 2015, S. 125).

5.2 Expertinnen- und Experteninterviews

Um im Rahmen der qualitativen Forschung Daten zu gewinnen, sind Interviews die bevorzugten Instrumente, wobei es eine Vielfalt an unterschiedlichen Interviewformen gibt. In der vorliegenden Arbeit wird die Form des Expertinnen- und Experteninterviews gewählt. Dabei handelt es sich im Kontext der qualitativen Forschung um ein qualitativ offenes,

semistrukturiertes Verfahren. Offen ist es insofern, als die im strukturierenden Leitfaden gestellten Fragen so weit offen sind, dass die Expertinnen und Experten frei antworten können. Die Auswertung der Daten wird dann durch eine qualitative Inhaltsanalyse vorgenommen.

Semistrukturiert bezieht sich darauf, dass das Interview zwar durch einen Leitfaden gestützt wird, der sich mit dem zu erforschenden Thema bzw. einer Problemstellung befasst, in diesem Fall dem islamischen Religionsunterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, gleichzeitig aber die offene Auseinandersetzung seitens der Expertinnen und Experten erlaubt.

Der Begriff „Expertinnen- und Experteninterview“ bezieht sich auf die zu befragende Zielgruppe. Als Experte bzw. Expertin gilt zunächst jede Person, die Auskunft zu einer spezifischen Fragestellung geben kann. Es ist entscheidend, sicherzustellen, dass die befragte Person tatsächlich über das relevante Thema informiert ist, über entsprechende Entscheidungskompetenzen verfügt oder in spezifische Prozesse involviert ist, um verlässliche Daten zu erhalten (vgl. Pospisil 2013, S. 134f). Es geht also darum, dass Expertinnen und Experten „als Ratgeber und Wissensvermittler fungieren, die Fakten- und Erfahrungswissen weitergeben und so wenig aufwändig einen guten Zugang zu Wissensbereichen eröffnen“. (Helfferich, 2014, S. 560f.)

Im Rahmen der Masterarbeit wurden islamische Religionslehrkräfte befragt, die mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern arbeiten, sodass sie in Bezug auf das gewählte Thema als Expertinnen gelten dürfen.

5.3 Forschungsvorgehen

Es wurden drei Expertinneninterviews⁴ durchgeführt und mithilfe eines Diktiergeräts aufgenommen. Danach erfolgte eine Transkription der Aufnahmen. Die Zeilen der Typoskripte wurden nummeriert und anschließend erneut abgeglichen und, falls notwendig, nochmals korrigiert. Anschließend wurde die Textgesamtheit kodiert, wobei es auch Mehrfachkodierungen geben konnte. Die Kodierung bot eine Strukturierung der Textgesamtheit in Kodier-Sequenzen. In einem weiteren Schritt wurden die kodierten Textsequenzen um Redundanzen bereinigt. Am Schluss wurden aus den Kodier-Einheiten Kategorien gebildet und die Textsequenzen den Kategorien zugeordnet.

⁴ „Expertinneninterview“ wurde gewählt, weil an dieser Forschung nur weibliche Interviewpartnerinnen teilnahmen.

5.3.1 Interviewleitfaden

Der Interviewleitfaden, der im Folgenden vorgestellt wird, orientiert sich strukturell an neun Bereichen, die die jeweiligen relevanten Interviewfragen enthalten und gegebenenfalls um geeignete Rück- und Nachfragen ergänzt werden können.

Diese Interviewfragen sollen helfen, um die Erfahrungen und Perspektiven der islamischen Religionslehrer und Religionslehrerinnen im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS zu erfassen.

Bereich 1: Biografie

Der erste Bereich umfasst die Biografie bzw. Berufsbiografie der Expertinnen:

Könnten Sie sich vorstellen bitte?

In welchem Bereich sind Sie tätig?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Wie lange arbeiten Sie (haben Sie) in einer Gehörlosen-Schule (gearbeitet)? Was hat sie dazu inspiriert (welche Motivation haben Sie), Gehörlose zu unterrichten? Wo und wie haben Sie sich die ÖGS angeeignet? Seit wann setzen Sie sich mit der Gebärdensprache auseinander? Haben Sie in Ihrem Umfeld mit gehörlosen/hörbeeinträchtigten Menschen zu tun?]

Bereich 2: Subjektive Erfahrungen

Der zweite Bereich zielt auf die subjektiven Erfahrungen der Expertinnen im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im Religionsunterricht ab:

Wie sind Ihre Erfahrungen im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS im islamischen RU?

Bereich 3: Herausforderungen

Die Herausforderungen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern sowie die Vermittlung der Inhalte im Religionsunterricht stehen im Fokus von Bereich 3:

Welche spezifischen Herausforderungen sehen Sie bei der Vermittlung des islamischen RU an gehörlosen/hörbeeinträchtigten SuS?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Welche Herausforderungen sehen Sie in Bezug auf die hörenden SuS?]

Bereich 4: Bewältigungsstrategien und Methoden

Bei diesem Bereich des Interviews werden Methoden und Strategien der Bewältigung für die Herausforderungen erfragt:

Welche Strategien oder Methoden haben Sie entwickelt, um den IRU für gehörlose/hörbeeinträchtigte SuS zugänglich zu machen?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Brauchen Sie Materialien und welche besonders, wie kann man diese erstellen, wie kann man sie zur Verfügung stellen?]

Bereich 5: Ansätze zur Integration der GS

Bereich 5 beschäftigt sich mit der ÖGS und deren Integration in den Unterricht:

Warum ist ÖGS wichtig Ihrer Meinung nach?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Auf welcher Grundlage basieren Ihre Ansätze zur Integration von Gebärdensprache in den isl. RU? Warum ist es Ihrer Ansicht nach wichtig, die Gebärdensprache im IRU anzuwenden?]

Bereich 6: Positive Auswirkungen der GS

Ebenfalls um Gebärdensprache geht es in Bereich 6, und zwar um die positiven Effekte des GS-Einsatzes:

Welche positiven Auswirkungen haben Sie bei gehörlosen/hörbeeinträchtigten SuS durch die Verwendung von Gebärdensprache im IRU beobachtet?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Wie werden die Kompetenzen für die hörenden SuS dabei gefördert?]

Bereich 7: Ressourcen und Unterstützung

Die Frage aus Bereich 7 richtet sich auf die Ressourcen bzw. die Unterstützung, die als fehlend bzw. notwendig gesehen werden:

Gibt es bestimmte Ressourcen oder Unterstützung, die Ihnen bei der Arbeit mit gehörlosen/hörbeeinträchtigten SuS im IRU fehlen?

Bereich 8: Schulen und Bildungssystem

Der Beitrag von Schule und Bildungssystem zur besseren Berücksichtigung von gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im IRU bildet das Frageziel von Bereich 8:

Wie könnten Schulen und Bildungseinrichtungen bzw. das Bildungssystem in Österreich beitragen, den IRU für gehörlose/hörbeeinträchtigten SuS zu verbessern?

[Weitere mögliche Ergänzungsfragen: Wie könnte man die Lehrer und Lehrerinnen motivieren, sich in diesem Bereich weiterzubilden?]

Bereich 9: Eigene Ergänzungen

Im letzten Bereich 9 schließlich geht es darum, dass die Interviewten noch mögliche eigene Ergänzungen machen können:

Was möchten Sie noch ergänzen oder hinzufügen, das noch nicht behandelt wurde?

Am Schluss erfolgt ein Dank für die Interviewpartnerinnen für die Bereitschaft zum Interview:

„Ich bedanke mich sehr für dieses Interview.“

5.3.2 Interviews und Interviewpartnerinnen

Lehrkräfte an einer österreichischen Schule, die mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern arbeiten, können als Expertinnen bzw. Experten betrachtet werden, denn sie können auf der Grundlage ihrer Erfahrungen durch die Praxis jahrelangen Unterrichts mit den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern Einblicke in das forschungsrelevante Themenfeld geben. Auch im Rahmen des österreichischen Schul- bzw. Bildungssystems, durch ihre Ausbildung als islamische Religionslehrkräfte mit einem beruflichen pädagogischen Hintergrund können sie als Expertinnen bzw. Experten gewertet werden.

Die Experteninterviews wurden mit folgenden Experten durchgeführt: Alle drei Lehrpersonen sind als Islamische Religionslehrerinnen die in Wien tätig.

Die Interviews wurden anonymisiert und eine Vornamenbezeichnung wurde für die jeweilige Interviewpartnerin vergeben: für Interviewpartnerin 1 „Sevgi“ (Abk. Zitate im Text: S; Abk. Transkript: IP1), für Interviewpartner 2 „Kevser“ (Abk. Zitate im Text: K; Abk. Transkript: IP2) und für Interviewpartnerin 3 „Ebru“ (Abk. Zitate im Text: E; Abk. Transkript: IP3).

5.3.3 Ablauf der Expertinnen- und Experteninterviews

Schritt 1	Einholung der Genehmigung seitens der IGGÖ für das Interview wurde schriftlich veranlasst.
Schritt 2	Besprechung mit den drei Interviewpartnerinnen, um welches Thema es sich handelt, die Relevanz und die Wichtigkeit ihres Beitrages zu dieser Arbeit wurden ausführlich diskutiert.
Schritt 3	Vor dem Interview wurde die Einverständniserklärung unterschrieben, die Regeln zum Interview wurden erklärt und deren Anonymität bestätigt.
Schritt 4	Die durchdachten Fragen zum Thema wurden mit dem Betreuer abgestimmt.
Schritt 5	Vor dem Interview wurden Termine ausgemacht und darauf geachtet, dass das Interview ungestört und in einem Raum gemacht wird, wo die Interviewten frei und offen ihre Meinung und ihre Gedanken offen aussprechen konnten.
Schritt 6	Die Fragen wurden kurz vorher durchgelesen und ein kurzer Smalltalk gemacht, um die Interviewpartnerin vorzubereiten, die Regeln nochmals erklärt, um die Nervosität beiseitezulegen.
Schritt 7	Die Interviews wurden mit einem Aufnahmegerät aufgezeichnet.
Schritt 8	Das Leitfadeninterview wurde ausgeführt, bei Unklarheiten wurde die Frage wiederholt oder anders formuliert. Die einzelnen Interviews dauerten ca. 40 bis 50 min.
Schritt 9	Die Interviews wurden transkribiert nach den Vorgaben der Transkriptionsregeln und nach den Kodierregeln bearbeitet.
Schritt 10	Kategorien wurden gebildet und diese ausgewertet.

Der Ablauf der Expertinnen- und Experteninterviews vom Beginn bis zur Auswertung und Darstellung erfolgte in zehn Schritten, die im Folgenden tabellarisch dargestellt werden.

5.4 Auswertung der Expertinneninterviews

Die folgenden Kapitel sind der Auswertung der Expertinneninterviews nach den Kategorien gewidmet. Die Kategorienbildung erfolgte induktiv im zehnten und letzten Schritt der Forschung anhand des kodierten Materials der Interviewtranskripte. Es wurden neun Kategorien gebildet.

5.4.1 Kategorien der Auswertung

Die Kategorienbildung für die Analyse erfolgt nach der Kodierung der forschungsrelevanten Textsequenzen, die um Redundanzen bereinigt wurden. Aus der Zuordnung der Codes anhand ihrer Gemeinsamkeiten in Hinsicht auf das Forschungsthema wurden die Kategorien ermittelt.

Dabei ergaben sich die folgenden qualitativen Kategorien:

Kategorien der Auswertung	
Kategorie 1	Biografie
Kategorie 2	Inspiration und Motivation
Kategorie 3	Kommunikationsbarrieren abbauen
Kategorie 4	Strategie und Methoden im Islamischen Religionsunterricht für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS
Kategorie 5	Kompetenzen-Förderung für die hörenden SuS durch die Gebärdensprache
Kategorie 6	Fehlendes Material
Kategorie 7	Materialentwicklung
Kategorie 8	Identitätsfindung – Identitätsbildung – Identitätskrise
Kategorie 9	Wichtigkeit der ÖGS

Der Auswertungsteil des empirischen Kapitels bietet genauere Angaben zu den analysierten Kodier-Sequenzen innerhalb der jeweiligen Kategorien. Die Kategorien werden dabei noch

einmal anhand ihrer Merkmale vorgestellt, bevor die Ergebnisse dann jeweils dargestellt werden. Die Ergebnispräsentation erfolgt zunächst textlich, dann in einer tabellarischen Synopse sowie abschließend als kurzes Textfazit.

5.4.2 Ergebnisse Kategorie 1: Biografie

In den folgenden Biografien werden die beruflichen Werdegänge der interviewten Islamlehrerinnen bzw. Expertinnen dargestellt, die wertvolle Einblicke in ihre langjährige Erfahrung und die spezifischen Herausforderungen bei der Vermittlung des islamischen Religionsunterrichts an gehörlose und schwerhörige Schülerinnen und Schüler geben.

Die erste Lehrerin Sevgi verfügt über 30 Jahre Erfahrung im Unterricht an öffentlichen Schulen und hat ebenfalls an einer Bundesfachschule Islamunterricht erteilt. Derzeit arbeitet sie an einer Volksschule (VS). Neben ihrer Lehrtätigkeit hat sie einen Verein gegründet, der bedürftige Kinder und deren Eltern unterstützt. Daneben hat sie auch an inklusiven Schulen unterrichtet. Auch nach dieser Zeit bleibt sie den mittlerweile jugendlichen SuS durch ihren Verein verbunden.

Die zweite Lehrerin, Kevser, die an dieser Studie teilnahm, wurde in Wien geboren und wuchs dort auf. Sie ist seit 19 Jahren als Islamlehrerin in Wien tätig. Sie hat auch eine Ausbildung im Zusammenhang mit Unterricht für gehörlose Menschen absolviert und ist seit drei Jahren an einer Inklusionsschule als Lehrerin für islamische Religion beschäftigt.

Die dritte Lehrerin, Ebru, hat 25 Jahre Berufserfahrung als Islamlehrerin und insgesamt seit ungefähr 18 Jahren neben anderen Unterrichtsverpflichtungen an öffentlichen Schulen auch an einer inklusiven Schule tätig.

5.4.2.1 Synoptische Darstellung der Ergebnisse Kategorie 1

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin E
Berufserfahrung	30 Jahre	19 Jahre	25 Jahre
Tätigkeitsbeginn im inklusiven Kontext	1997 (7 Jahre)	seit drei Jahren (zum Interviewzeitpunkt)	Seit 2005 (18 Jahre, inkl. Karenzzeit)
Weitere Einsatzorte	Öffentliche Schulen, Bundesschulen, Volksschulen	Spezialisierte Schule für Hörbeeinträchtigte und Gehörlose	Sekundarstufenschule
Zusatzengagement	Vereinsarbeit zur Unterstützung bedürftiger Familien	Nicht angegeben	Nicht angegeben
Spezialisierung	Breites Spektrum an Schultypen und Engagement	Schwerpunkt auf Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen	Hohe Spezialisierung auf Gehörlosenbildung
Ausbildung	Nicht explizit erwähnt	IRPA-Abschluss	Nicht explizit erwähnt

5.4.2.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 1

Die drei Lehrkräfte zeigen unterschiedliche biografische Entwicklungen und berufliche Schwerpunkte. Während Sevgi ein breites Spektrum an Erfahrungen im öffentlichen Schulsystem sowie soziales Engagement über den Unterricht hinaus aufweist, ist Kevser besonders auf die Arbeit mit hörbeeinträchtigten Schüler und Schülerinnen spezialisiert. Ebru zeigt eine hohe Kontinuität und Spezialisierung im Bereich der Gehörlosenbildung und hat sich nahezu ausschließlich auf den Unterricht an der spezialisierten Lehrinstitution konzentriert.

5.4.3 Ergebnisse Kategorie 2: Inspiration und Motivation

Die Interviewpartnerin Sevgi wurde durch die Lebensgeschichte des Propheten Muhammad (a.s.) tief inspiriert. Bereits in ihrer Jugend erlernte sie ausführlich die Sira (Lebensgeschichte des Propheten) und setzte sich intensiv mit diesen Inhalten auseinander. Sie las viel über das Leben des Propheten und nahm dabei bedeutende Lektionen auf. Eine der wichtigsten Erkenntnisse war, dass jedes Mitglied der Gesellschaft wertvoll ist, einschließlich Menschen mit Beeinträchtigungen und besonderen Bedürfnissen wie Blindheit oder Gehörlosigkeit. Der Prophet Muhammad (a.s.) begegnete diesen Personen mit Akzeptanz und Motivation und stellte sie der damaligen Gesellschaft als gleichwertig vor. Er betraute sie mit wichtigen Aufgaben, wie der Rolle des Muezzins, des Vorbeters oder als Vertreter, trotz ihrer Beeinträchtigungen. Diese Haltung und Handlungen des Propheten haben die Interviewpartnerin besonders fasziniert und beeinflusst.

S: Mich hat **inspiriert** wie ich in meinem Jugendalter oder Kleinalter die Lebensgeschichte von Prophet Muhammad sallaallahu laihi ve sellem gelernt hab man hat uns wirklich sehr ausführlich ahm gelehrt oder wir haben auch ausführlich darüber gelesen aah, dass aah für den Propheten Muhammad sallaallahu ve sellem war **jeder Mitglied** sehr wichtig genauso die mehrbedürftigen Menschen, blinde Menschen, gehörlose Menschen und in der Geschichte kommt das auch sehr schön vor, wie 'er sie akzeptiert hat *und auch **vor den Leuten gestellt hat**. Zum Beispiel sei es bei als **Muezzin** (unverst), als Vorbeter oder als aahm als aah **Vertreter** ahm hat er auch manchmal aah Leute bestimmt, die mehrfach bedürftig waren .. und das hat mich sehr **fasziniert**. (Interview S; Z. 17-25)

Lehrperson S beschreibt ihre Teilnahme an Intensivkursen in der Türkei, die sie während ihrer Sommerferien besucht hat. Diese Kurse konzentrierten sich auf islamische Begriffe und waren Teil ihrer kontinuierlichen beruflichen Weiterbildung. Obwohl sie in Österreich unterrichtet,

suchte sie zusätzliche Ausbildungsmöglichkeiten im Ausland, um ihre Kenntnisse zu vertiefen und zu erweitern.

Lehrperson Sevgi zeigt durch ihre Teilnahme an Intensivkursen in der Türkei ein hohes Maß an Engagement für ihre berufliche Entwicklung. Dies unterstreicht die Bedeutung kontinuierlicher Weiterbildung für Lehrkräfte, insbesondere in spezialisierten Fächern wie dem islamischen Religionsunterricht. Durch den Besuch von Kursen im Ausland konnte sie nicht nur ihre Fachkenntnisse vertiefen, sondern auch internationale Perspektiven und Lehrmethoden kennenlernen, die sie in ihrem Unterricht in Österreich anwenden kann. Dies ist besonders wichtig, da der islamische Religionsunterricht tiefes Wissen und Verständnis für religiöse Texte und Begriffe erfordert, um den Schülerinnen und Schülern fundierte und authentische Bildung zu bieten. Es zeigt das hohe Engagement von Lehrperson Sevgi für ihre berufliche Weiterentwicklung. Solche Maßnahmen sind essenziell, um die Qualität des Unterrichts kontinuierlich zu verbessern. Interviewpartnerin Ebru finanzierte ihren ÖGS-Kurs auch selber.

E: Ja, österreich[ische?] Gebärdensprache habe ich selber in einem privaten äh Kurs gemacht, drei Monate habe ich das gemacht, **ich musste das machen**, (...) (Interview E – Z. 32-33) (...) **obwohl ich das selber bezahlt habe**, ich hab mit meinem eigenen Geld bezahlt, ja, aber ja, es hat gelohnt, es hat sich gelohnt. (Interview E; Z. 40-41)

Lehrperson Kevser begann ihre berufliche Laufbahn als Praktikantin im Schulamt und erhielt dadurch erste Einblicke in die Verwaltungsabläufe und Anforderungen des Schulwesens. Das Schulamt entschied, Kevser als Islamlehrerin an einer spezialisierten Schule für Hörbeeinträchtigte einzusetzen, einer Schule für gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler. Um sie auf diese Aufgabe vorzubereiten, wurde sie sechs Monate vor ihrem offiziellen Einsatz in einen Gebärdensprachkurs geschickt, dort stattfand. Dieser Kurs bot ihr nicht nur die Möglichkeit, die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) zu erlernen, sondern ermöglichte ihr auch den ersten Kontakt mit Eltern von Schülerinnen und Schülern der Schule, wodurch sie wertvolle Einblicke in die Bedürfnisse und Herausforderungen der gehörlosen Gemeinschaft gewinnen konnte.

Durch diese frühe und intensive Ausbildung entwickelte Kevser ein berufliches Interesse und eine Faszination für die Gebärdensprache. Sie vertiefte ihre Kenntnisse durch weitere Kurse am Polycollege und beim Verein Kinderhände, wobei letztere privat organisiert waren. Eine besondere Unterstützung für Kevser war die finanzielle Übernahme der Kurskosten durch ihren Arbeitgeber, was sie von der finanziellen Belastung entlastete, im Gegensatz zu den anderen beiden Interviewpartnerinnen, die ihre Weiterbildungen selbst finanzieren mussten.

K: Ahm, also eigentlich ähm, ich hatte angefangen als Lehrervertretung (atmet hörbar ein), und ääh das Schulamt hatte eine zweite Lehrerin am XXX⁵ gebraucht und ich war Praktikantin im Schulamt .. und dadurch, dass sie gewusst haben ich werde im– also sie werden mich im September an das XXX schicken, haben sie mich sechs Monate vorher in ein Gebärdenkurs geschickt, also [I: mhm] der Kurs fand auch im XXX statt (I: mhm), dort waren auch teilweise Eltern von Schülerinnen die am XXX .. unterrichtet wurden (I: mhm) und das war mein erster Kontakt eigentlich mit der Gebärdensprache, danach hat mich die Sprache auch fasziniert, aber natürlich brauchte ich es auch beruflich, hab ich verschiedene Kurse am Polycollege gemacht (I: mhm) ahm, also private Kurse beim Verein Kinderhände hab ich dann Kurse gemacht und .. ja. (Interview K; Z. 12-21)

Lehrperson Ebru beschreibt ihre Teilnahme an einem privaten Kurs in österreichischer Gebärdensprache (ÖGS), der über einen Zeitraum von drei Monaten stattfand. Sie hebt hervor, dass sie diesen Kurs aus eigener Notwendigkeit heraus absolvierte, um sich mit ihren Schülerinnen und Schülern verständigen zu können. Zudem betont sie, dass sie die Kosten für den Kurs selbst getragen hat. Trotz der finanziellen Belastung betont sie, dass sich die Investition gelohnt hat.

Lehrperson Ebru sieht die Teilnahme an einem Gebärdensprachkurs als zwingend notwendig, um ihren Unterricht effektiv gestalten zu können. Dies zeigt ihre hohe Verantwortungsbereitschaft und ihr Engagement, den Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Dass sie die Kosten aus eigener Tasche bezahlt hat, unterstreicht ihren Einsatz und ihre Entschlossenheit, sich weiterzubilden, auch wenn dies mit finanziellen Einbußen verbunden ist. Sie zeigt durch ihre Teilnahme, dass sie bereit ist, persönliche finanzielle Opfer zu bringen, um ihre Fähigkeiten zu verbessern und ihren Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden. Der Schwerpunkt auf die Notwendigkeit der Gebärdensprache im Unterricht zeigt die zentrale Rolle der effektiven Kommunikation in der inklusiven Bildung. Lehrkräfte müssen über die nötigen sprachlichen Kompetenzen verfügen, um allen Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.

E: Also ich und meine Kollegin, wir beide konnten **gar keine also..** (I: Gebärdensprache) **Gebärdensprache** und .. ja wir haben selber also (I: alles finanziert) **selbst alles finanziert**, .. und ja. (Interview E; Z.48-50)

⁵ Hier und im Folgenden dient XXX zur Unkenntlichmachung des Namens der Einrichtung aus Gründen der Anonymisierung.

5.4.3.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 2

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin E	Interviewpartnerin K
Quelle der Inspiration	Sira des Propheten Muhammad (a.s.)	Notwendigkeit der effektiven Kommunikation	Erstkontakt mit der Gehörlosenpädagogik
Art der Weiterbildung	Intensivkurse in der Türkei	Privater Gebärdensprachkurs (3 Monate)	Kurse im Rahmen der beruflichen Tätigkeit + private Kurse
Finanzierung	Wahrscheinlich privat	Selbstfinanziert	Arbeitgeberübernahme für berufliche Kurse
Motivation	Religiöse und kulturelle Bildung	Sicherstellung eines qualitativ hochwertigen inklusiven Unterrichts	Interesse an Sprache und Inklusion
Engagement	Teilnahme an Auslandskursen in Ferienzeiten	Bereitschaft zur finanziellen Investition	Mehrfacher Kursbesuch, auch privat

5.4.3.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 2

Insgesamt zeigen alle drei Interviewpartnerinnen ein starkes berufliches Engagement, jedoch mit unterschiedlichem Fokus: Während Sevgi von einer tiefen spirituellen Motivation geleitet wird, zeigt Ebru eine starke pragmatische Herangehensweise an die Herausforderungen des Unterrichtsalltags. Kevser hebt sich durch die Unterstützung des Arbeitgebers und ihre umfassende Vorbereitung hervor, was ihr berufliches Interesse an der Gehörlosenpädagogik nachhaltig gestärkt hat.

5.4.4 Ergebnisse Kategorie 3: Kommunikationsbarriere abbauen

Im folgenden Interviewausschnitt schildert Lehrperson Sevgi ihre Erfahrungen und die positiven Auswirkungen, die ihre Gebärdensprachkenntnisse auf den Unterricht und die Beziehung zu ihren Schülerinnen und Schülern haben. Die Schilderungen zeigen, wie durch das Überwinden von Kommunikationsbarrieren eine inklusive und unterstützende Lernumgebung geschaffen werden kann.

S: Erstens ahm (gedehnt) dass-dass die sehen aah manchmal kommen die Kinder zu mir ohne zu wissen weil wenn sie jetzt ääh hören sie gehen irgendwohin ääh Religion zu lernen, **da sind sie skeptisch**, wie wird das sein, wer wird das sein, werden sie mich verstehen oder werd ich sie verstehen, aber nachdem sie sehen, dass ich die Gebärde kann und dass ich mit ihnen kommunizier da heben wir die Barriere auf. Ah also sie sind **toll** sie sind **offen**, sie **akzeptieren mich**, wenn sie sehen, dass sie für mich ääh .. **akzeptiert wurden** oder dass sie so **willkommen** bei mir sind (I pflichtet bei), wie sie sind, daher hab ich positive ahm Erinnerungen .. diesbezüglich. (Interview S; Z. 57-64)

S: (bestätigt) Sie fühlen sich angenommen (I: Mhm). In der Gesellschaft (I: Mhm). Ein Teil der Gesellschaft. Sie fühlen sich (I: unverst. Zwischenreden), dass sie ein Teil der Gesellschaft sind, und sie fühlen sich sogar sehr froh, wenn sie– also man spürt den Lächeln im Gesicht, wenn jemand Gebärde kann (I: Mhm) (Interview S; Z.66-69)

Lehrperson Sevgi beschreibt ihre positiven Erfahrungen im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im islamischen Religionsunterricht. Sie stellt fest, dass viele Schülerinnen und Schüler anfangs skeptisch sind, ob sie verstanden werden und ob sie selbst die Lehrperson verstehen können. Sobald die Schülerinnen und Schüler jedoch erkennen, dass die Lehrperson Sevgi Gebärdensprache beherrscht und mit ihnen kommunizieren kann, werden diese Barrieren abgebaut. Dies führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler offener und akzeptierender werden, wodurch ein positives und einladendes Lernumfeld geschaffen wird. Lehrperson Sevgi hebt hervor, dass sich die Schülerinnen und Schüler willkommen und als Teil der Gesellschaft fühlen, was sich in ihrer Freude und ihrem Lächeln widerspiegelt. In der folgenden Interviewpassage beschreibt Ebru Barrieren, die sie überwinden musste.

E: Aah ja, die Kinder kommen ah eigentlich gerne in den Religionsunterricht (I: mhm), weil, sie haben auch sehr viele Fragen, sie können manchmal ich glaube, viele können auch nicht zu Hause mit den Familien, mit den Müttern oder Vätern nicht so gut kommunizieren und noch dazu religiösen Sachen (I: mhm), also viele Sachen . aah lernen sie . schwierig zu Hause, natürlich sie haben dann ganz normal viele Fragen und sie kommen gerne in den Religionsunterricht und .. aah wir haben nur eine Stunde mit manchen Kindern, mit manchen Gruppen nur eine Stunde in der Woche, aber das ist für sie manchmal auch zu wenig, sie wollen noch mehr Stunden haben (I: mhm), manche kommen sagen ja ich möchte noch zwei Stunden mit dir .. aah Unterricht haben (I: mhm).

Die Interviewpartnerin Kevser verweist darauf, wie Kommunikationsbarrieren sowohl im familiären Umfeld als auch im schulischen Kontext die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler beeinträchtigen. Die Schülerinnen und Schüler haben viele Fragen, die sie zu Hause nicht besprechen können, was, äußert sich die Interviewpartnerin, auf eine mangelnde Kommunikationsfähigkeit innerhalb der Familie hinweist. Eine weitere Barriere wird durch die begrenzte Unterrichtszeit dargestellt, wie Lehrperson Ebru betont. Die Schülerinnen und Schüler haben nur eine Stunde pro Woche Unterricht, was nicht ausreicht, um alle ihre Fragen zu beantworten und ihnen die notwendige religiöse Bildung zu vermitteln. Diese zeitliche Begrenzung verstärkt die Kommunikationsbarrieren, da den Schülerinnen und Schülern nicht

genügend Zeit gegeben wird, um ihre Bedürfnisse und Fragen zu äußern. Die Schülerinnen und Schüler äußern den Wunsch nach mehr Unterrichtszeit, wie Lehrerin Ebru erläutert.

Lehrperson Kevser betont, wie wichtig es ist, Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln, um effektiv mit anderen Menschen interagieren zu können. Dies gilt besonders im Kontext von Schülerinnen und Schülern mit Hörbeeinträchtigungen, für die die Gebärdensprache ein wesentliches Kommunikationsmittel darstellt. Die Lehrperson hebt hervor, dass es keine Barrieren zwischen Menschen geben sollte, wenn es um Kommunikation geht. Dies bezieht sich direkt auf die Herausforderungen, die durch fehlende Gebärdensprachkenntnisse entstehen, und die Notwendigkeit, diese Barrieren zu überwinden, um eine reibungslose Kommunikation zu ermöglichen.

K: Ahm, ich denke als Mensch ist es für uns alle wichtig, wenn wir in Kommunikation mit ääh Menschen treten (I: Mhm) können (I: Mhm) und das sollte keine Barriere zwischen uns sein und . Gebärdensprache ist wichtig, damit wir uns mit allen Menschen unterhalten können äh also eine Inklusion ist nicht wegzudenken (I: Mhm). (Interview K; Z. 199-202)

5.4.4.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 3

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin E	Interviewpartnerin K
Kommunikationsbarrieren	Anfangsskepsis der SuS, Barrieren werden durch Gebärdensprache abgebaut	Kommunikationsbarrieren im familiären Umfeld führen zu einem hohen Austauschbedarf im Unterricht	Gebärdensprache als essenzielles Mittel, um Barrieren und Isolation zu vermeiden
Reaktion der SuS	Offenheit und Akzeptanz, wenn sie merken, dass die Lehrkraft sie versteht	Aktives Interesse und Wunsch nach mehr Unterrichtszeit	Bedürfnis nach Verständnis und Teilhabe, besonders bei Jugendlichen
Zeitliche Begrenzungen	Nicht direkt erwähnt	Eine Stunde pro Woche als unzureichend empfunden	Nicht explizit thematisiert
Wichtigkeit der Inklusion	SuS fühlen sich als Teil der Gesellschaft	Religionsunterricht als Raum der Zugehörigkeit	Inklusion durch Kommunikation ohne Barrieren
Verhältnis zur Gebärdensprache	Kommunikationsmittel, das Vertrauen und Teilhabe fördert	Kommunikationsmittel, das Austausch ermöglicht	Notwendiges Mittel zur gesellschaftlichen Inklusion und sozialen Interaktion

5.4.4.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 3

Die Überwindung von Kommunikationsbarrieren durch den Einsatz der Gebärdensprache wird von allen Lehrpersonen als zentrale Aufgabe gesehen, um Inklusion und eine positive

Lernatmosphäre zu schaffen. Während Sevgi den Fokus auf die emotionale Akzeptanz und das Zugehörigkeitsgefühl legt, beschreibt Ebru den Unterricht als wichtigen Raum für Fragen und Interaktion, der aufgrund zeitlicher Begrenzungen nicht immer ausreicht. Kevser betont die allgemeine gesellschaftliche Bedeutung der Gebärdensprache, um Barrieren zu vermeiden und ein Gefühl des Verstanden werden zu vermitteln. Alle drei Lehrpersonen sind sich einig, dass eine gelungene Kommunikation die Basis für den Abbau von Barrieren und die soziale Integration bildet.

5.4.5 Ergebnisse Kategorie 4: Strategien und Methoden im islamischen Religionsunterricht für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS

Im Interview beschreibt die Lehrkraft ihre methodischen Ansätze und Strategien, die sie während ihres Unterrichts an der spezialisierten Schuleinrichtung angewendet hat, parallel zu den Kursen, die sie besucht hatte.

K: Mhm, da ich, während ich parallel zu meinem Unterricht am XXX weiterhin Kurse besucht habe (I: Mhm) habe ich immer vorher meine . die Kurs Lehrerin (I: Mhm) die eigen– die auch gehörlos ist und äh Gebärdensprachdolmetscherin ist immer die Begriffe gefragt, die ich in der nächsten Stunde für den Unterricht (I: lächelt) (lächelt) gebrauchen konnte, da ahm hab ich aber auch schon gemerkt dass einige . spezielle Begriffe . nicht da waren oder . sie halt einige . (I: Mhm), ich möchte nicht sagen ‘erfunden*, aber das wird halt so (I: **entwickelt**) entwickelt halt ja und aah weiters habe ich im Unterricht oft Fotos von den Kindern gemacht also (I: Mhm) mit den Gebärden und wir haben immer die Fotos von den Kindern in ihr eigenes Heft eingeklebt mit den Gebärden, also diese zwei Methoden habe ich auf jeden Fall verwendet **Videos** also wir haben ham natürlich versucht viel zu veranschaulichen ahm und ahm einfach auch zu zeigen also **darzustellen** (I: Mhm, mhm).(Interview K; Z. 108-118)

Ein zentraler Aspekt ihrer Vorbereitung ist die regelmäßige Kommunikation mit ihrer Kurslehrerin, die ebenfalls gehörlos und Gebärdensprachdolmetscherin ist. Die Lehrkraft fragt vor jeder Unterrichtsstunde nach den Begriffen, die sie in der nächsten Stunde verwenden wird. Dabei stellt sie fest, dass einige spezielle Begriffe fehlen oder entwickelt werden müssen. Diese proaktive Vorbereitung zeigt das Bemühen um Genauigkeit und Relevanz im Unterricht. Im Unterricht verwendet die Lehrkraft visuelle Unterstützung durch das Fotografieren der Kinder, während sie die Gebärden ausführen. Diese Fotos werden in die individuellen Hefte der Kinder eingeklebt, was ihnen eine personalisierte und visuelle Lernhilfe bietet. Diese Methode hilft den Kindern, die Gebärden zu verinnerlichen und jederzeit nachzuschlagen. Durch diese

visuelle Methodik wird das Lernen unterstützt und eine individuelle Lernumgebung wird geschaffen. Zusätzlich zu den Fotos nutzt die Lehrkraft Videos, um die Gebärden zu veranschaulichen und darzustellen. Der Einsatz von Videos ergänzt die fotografischen Darstellungen und bietet den Kindern eine dynamische und bewegte Visualisierung der Gebärden. Dies ist besonders hilfreich, um die korrekte Ausführung der Gebärden zu zeigen und bietet eine zusätzliche Dimension der Veranschaulichung, die das Verständnis unterstützt.

E: 'Hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern* ahm .. ja ... aah ... ja, zum Beispiel wir haben .. wie gesagt erste fünf Jahren für mich (I: mhm) war schwierig hab ich gesagt und in dieser Zeit musste ich **mehr schreiben** am Tafel .. ich hab zuerst nichts verstanden, dass ich **zeichnen soll** (E: lächelt) (I: lacht) die Dinge, ich hab einfach am Tafel **geschrieben**, ich hab gedacht, die Kinder **lesen** und gleich **verstehen** (I: mhm) diese deutsche Sprache (I: mhm) was ich am Tafel schreibe, *dann habe ich bemerkt, **nein** die Kinder verstehen das **nicht** (lächelt), was ich am Tafel schreibe, ahm in der Zeit habe ich Gebärdensprache gelernt und für mich war das erstens noch eine **Erleichterung** Unterrichten, und die Kinder hab ich bemerkt, sie lernen ur schnell weil sie sehen schon was ich meine, .. `worüber ich rede (I: mhm) was ich sagen soll (I: mhm) aah **sehen sie** oder spielen wir zum Beispiel oder stehen wir da und **gemeinsam gebärden wir** eine Sura .. so lernen sie noch besser und das bleibt im **Kopf**, weil sie schon ges– weil sie Gebärdensprache **sehen** (I: mhm) und **beherrschen** selber (I: mhm), und dann bleibt diese Suren **im Kopf**, also erste fünf Jahre oder sechs Jahre ... (lächelt) ich hab immer am Tafel geschrieben (lacht) hats nicht funktioniert. (Interview E; Z.356-370)

Die Interviewpassage gibt einen Einblick in die Herausforderungen und Lernerfahrungen einer Lehrkraft im Umgang mit hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern. Die Lehrkraft beschreibt, wie sie in den ersten fünf Jahren ihrer Tätigkeit Schwierigkeiten hatte, effektiv zu unterrichten. Zunächst glaubte sie, dass das Schreiben an der Tafel ausreichen würde, um den Kindern die deutsche Sprache zu vermitteln. Sie nahm an, dass die Kinder das Geschriebene lesen und verstehen würden. Diese Annahme stellte sich jedoch als falsch heraus, da die Kinder Schwierigkeiten hatten, das Geschriebene zu verstehen.

Ein bedeutender Wendepunkt für die Lehrkraft war das Erlernen der Gebärdensprache. Mit dieser neuen Fähigkeit erlebte sie eine erhebliche Erleichterung im Unterricht. Die Gebärdensprache ermöglichte es den Kindern, viel schneller zu lernen, da sie visuell und durch Bewegung verstehen konnten, worüber die Lehrkraft sprach. Die Kinder konnten die Gebärden sehen, mitmachen und dadurch die Inhalte besser im Gedächtnis behalten. Ein Beispiel dafür ist das gemeinsame Gebärden von Suren, das nicht nur das Verständnis, sondern auch die Behaltensleistung der Kinder verbesserte.

Durch diese Erfahrung erkannte die Lehrkraft, dass rein textbasierte Methoden nicht ausreichen, um hörbeeinträchtigten und gehörlosen Kindern den Unterrichtsstoff effektiv zu vermitteln. Stattdessen zeigte sich, dass visuelle und kinästhetische Methoden, wie die Gebärdensprache und interaktive Aktivitäten, viel erfolgreicher sind. Diese Methoden ermöglichen es den Kindern, Inhalte nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv daran teilzunehmen, was zu einem tieferen Verständnis und einer besseren Behaltensleistung führt.

Die Erkenntnis, dass visuelle und interaktive Methoden im Unterricht unverzichtbar sind, stellt eine wichtige Lehre für die Gestaltung von Bildungsangeboten für hörbeeinträchtigte und gehörlose Kinder dar. Sie unterstreicht die Notwendigkeit, pädagogische Ansätze kontinuierlich zu reflektieren und anzupassen, um den Lernbedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und ihnen die bestmöglichen Lernchancen zu bieten.

S: Mehr mit Bildern und mehr mit Schrift ... und (hustet) mehr mit Bildern und mehr mit Schrift und wenn es kleine Kinder sind, dann haben sie natürlich auch .. quasi mich nachgemacht oder äääähm (unv.) mit Bildern auch bei den großen, oder bei den großen Aufgaben teilweise mit Schrift. (Interview S; Z.138-141)

In der Interviewpassage schildert die Lehrkraft ihre methodischen Ansätze zur Unterstützung des Lernprozesses durch den Einsatz von Bildern und Schrift. Sie geht dabei auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Lernstile von kleinen Kindern und älteren Schülerinnen und Schülern ein. Die Lehrkraft beschreibt, dass sie sowohl Bilder als auch Schrift als zentrale Mittel zur Unterstützung des Lernens einsetzt. Bilder sind besonders effektiv, um Informationen visuell darzustellen und so das Verständnis der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Dies ist vor allem bei kleinen Kindern von großer Bedeutung, da diese durch visuelle Reize besser lernen. Die Lehrkraft erklärt, dass kleine Kinder oft durch Nachahmung lernen. Indem sie die Lehrkraft oder die visuellen Hilfsmittel nachahmen, können sie neue Fähigkeiten und Informationen aufnehmen. Bei älteren Schülerinnen und Schülern oder komplexeren Aufgaben setzt die Lehrkraft zusätzlich zur visuellen Unterstützung auch auf Schrift. Schriftliche Erklärungen bieten eine weitere Ebene der Verständnishilfe, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, detailliertere und komplexere Informationen zu verarbeiten. Die Kombination von Bildern und Schrift stellt sicher, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl visuell als auch kognitiv angesprochen werden, was zu einem besseren Lernerfolg führt.

5.4.5.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 4

Kriterium	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin E	Interviewpartnerin S
Visuelle Unterstützung	Fotos der Kinder mit Gebärden, die in Lernhefte eingeklebt werden; Videos zur Darstellung	Gebärdensprache und Zeichnungen als visuelle Lernmethoden	Einsatz von Bildern und Schrift zur Unterstützung
Gebärdensprache	Unterstützung durch gehörlose Kursleiterin zur korrekten Anwendung der Gebärden	Erlernen der Gebärdensprache als entscheidender Wendepunkt	Nutzung von Gebärdensprache als Ergänzung zu visuellen Methoden
Interaktive Ansätze	Verwendung individueller Materialien und Videos	Gemeinsames Gebärden von Suren zur aktiven Teilnahme	Nachahmung der Lehrkraft durch jüngere Schülerinnen und Schüler
Methodische Anpassungen	Anpassung durch ständige Rücksprache und Entwicklung neuer Begriffe	Umstellung von textbasierten zu visuellen und kinästhetischen Methoden	Kombination aus bildlicher Darstellung und schriftlichen Erklärungen
Lernschwierigkeiten	Fehlende standardisierte Begriffe für religiöse Inhalte	Anfangsschwierigkeiten wegen fehlender visueller Unterstützung	Herausforderung, komplexere Inhalte visuell und textlich zu vermitteln

5.4.5.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 4

Alle drei Lehrkräfte setzen auf visuelle und interaktive Methoden, um den Unterricht für gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler zugänglicher zu gestalten. Während Kevser durch individuelle Materialien und Videos eine personalisierte Lernumgebung schafft, legt Ebru nach anfänglichen Schwierigkeiten einen starken Fokus auf die Gebärdensprache und aktive Teilnahme. Sevgi kombiniert Bilder und schriftliche Erklärungen, um unterschiedlichen Altersgruppen gerecht zu werden. Die Interviews verdeutlichen, dass visuelle und kinästhetische Ansätze im Religionsunterricht unverzichtbar sind, um Verständnis und Behaltensleistung nachhaltig zu fördern.

5.4.6 Ergebnisse Kategorie 5: Kompetenzförderung für die hörenden SuS durch die Gebärdensprache

Im Interview beschreibt die Lehrkraft Sevgi ihre methodischen Ansätze, um den Lernprozess für alle SuS zu unterstützen. Ein zentraler Punkt ist die gesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz, bei der die Schülerinnen und Schüler lernen, andere so zu akzeptieren, wie sie sind, was ihr soziales Bewusstsein fördert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Lernen mit Gebärden, wobei die Gebärdensprache verwendet wird, um Lehrinhalte wie Suren, Lieder und Hadithe zu vermitteln, was das Verstehen und Behalten der Informationen unterstützt. Der Unterricht folgt einem multisensorischen Ansatz, der kognitive, visuelle und auditive Elemente kombiniert, wodurch die Schülerinnen und Schüler Informationen besser verarbeiten und behalten können. Schließlich betont die Lehrkraft die Bedeutung des aktiven Lernens, bei dem

die Schülerinnen und Schüler durch die gleichzeitige Verwendung von Gebärdensprache und mündlicher Sprache effektiver und nachhaltiger lernen.

I: ... aah, wie werden Kompetenz für hörende Schüler (B: Genau) dabei befördert?
(Interview I; 246)

Mit der Gebärde? (I: Mhm!) naja die Verstand, erstens **Gesellschaft** ääh .. s– ääh dass sie die anderen auch so wahrnehmen, wie sie sind, und dann zweitens **für sich**, wenn sie was lernen bei mir zum Beispiel mit der Gebärde, ich komme immer auf die Suren vor, auch die Lieder lernen wir mit den Gebärden oder aah manchmal die Hadithen mit der Gebärden, sie haben beides, also sie haben kognitive (I: Mhm), visuell, Audiotyp (I: Mhm), also alles beisammen und wenn die Hände arbeiten **mit dem Mund** dann würde ich sagen .. (Interview S; Z 262-267)

Die Lehrperson äußert sich ebenso zu den vielfältigen Vorteilen der Integration von Gebärdensprache in den Unterricht. Dadurch erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre kommunikative Kompetenz, indem sie lernen, sich auf eine neue Weise zu unterhalten, ergänzt die Lehrperson Kevser Dabei wird betont, dass jeder Mensch unterschiedliche Kommunikationswege benötigt, was das Verständnis und die Akzeptanz von Diversität fördert. Dies stärkt das soziale Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler und lässt sie erkennen, dass jeder das Bedürfnis hat, verstanden zu werden. Besonders für hörende Schülerinnen und Schüler hat die Einbindung der Gebärdensprache positive Auswirkungen. Sie entwickeln ein Interesse daran und erkennen sie möglicherweise in anderen Kontexten wieder, wie zum Beispiel im Fernsehen. Zudem spricht die Gebärdensprache die visuellen Sinne der Schülerinnen und Schüler an und dient als Lernhilfe, insbesondere für jene, die Schwierigkeiten mit der Haptik haben oder visuelle Wiederholungen benötigen. Darüber hinaus kann die Gebärdensprache als Eselsbrücke dienen, um sich Inhalte besser zu merken. Beim Lernen von religiösen Texten, wie Suren, hilft sie, Schlüsselbegriffe zu verankern und das Auswendiglernen zu erleichtern. Insgesamt führt dies zu einer positiven Auswirkung auf das Lernen und die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, da sie durch die Kombination aus visuellen und kognitiven Elementen die Inhalte besser verstehen und behalten können.

K: Die .. erstens amal ääh die kommunikative Kompetenz (I: Mhm) ähm, Schülerinnen und Schüler lernen sich auf eine weitere Art und Weise zu unterhalten ahm .. es wird äh gelernt, dass jeder Mensch unterschiedlich sein kann, dass wir verschieden Zugänge haben können, ähm dass nicht jeder gleich ist und ääh aber jedes Kind jeder Mensch hat das Bedürfnis verstanden zu werden und ääh ich denke auch bei hörenden Kindern hat das wirklich eine große positive Auswirkung ähm selbst wenn sie zum Beispiel einfach

nur im Fernsehen zufällig sehen bei einer . Nachricht ääh bei einer Nachrichtensendung (I: Mhm) irgendwo in der Ecke, ‘ah da wird gebärdet*, sie sagen ‘ah ich kenn das auch, ich hab das auch mal gemacht* oder dass hier ein Interesse geweckt wird (I: Mhm, mhm) auch bei den Kindern (I: Mhm, mhm) ahm auf jeden Fall spricht man, wenn man die Gebärdensprache im Unterricht verwendet auch die visuellen Bereich bei den Kindern an (I: Mhm, mhm) ahm die .. die es vielleicht .. nicht so mit der Haptik haben oder die das brauchen noch mal zu wiederholen die sich das– es kann wi–, die Gebärdensprache kann auch bei manchen Kindern als Eselsbrücke dienen, um sich etwas besser (I: Mhm) zu merken (I: Mhm) ich hab das ääh auch öfter zum Beispiel im Unterricht gemacht, wenn ich eine **Sure** mit den Kindern gelernt habe, dass wir **einzelne Gebärden**, also also spezielle jetzt in dieser Sure wichtige Schüsselszenen (I: Mhm) gebärdet haben (I: Mhm) und so ist auch den Kindern viel mehr das Auswendigrezitieren (I: Mhm) gefallen (I: Mhm) und das hat auf jeden Fall eine positive Auswirkung gehabt. (Interview K; Z.266-284)

5.4.6.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 5

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin K
Kommunikative Kompetenz	Förderung der Akzeptanz und des sozialen Bewusstseins	Entwicklung neuer Kommunikationsfähigkeiten und Erkennen der Gebärdensprache im Alltag
Soziales Bewusstsein	Verständnis für Diversität und Respekt gegenüber anderen	Stärkung des Verständnisses für die Bedürfnisse anderer Menschen
Methodischer Einsatz	Vermittlung von Suren, Hadithen und Liedern mit Gebärdensprache	Gebärden von Schlüsselbegriffen und Schlüsselszenen zur Unterstützung des Auswendiglernens
Lernförderung	Multisensorische Ansprache durch Kombination von Sprache, Gebärden und visuellen Hilfen	Visuelle Unterstützung als Lernhilfe und Eselsbrücke für komplexe Inhalte
Auswirkung auf den Unterricht	Erhöhte Aufmerksamkeit und Motivation durch aktives Lernen	Abwechslungsreicher Unterricht und gesteigerte Merkfähigkeit

5.4.6.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 5

Der Einsatz der Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht fördert nicht nur das Verständnis religiöser Inhalte, sondern stärkt auch soziale und kommunikative Kompetenzen bei hörenden Schülerinnen und Schülern. Während Sevgi den Fokus auf den multisensorischen Ansatz und die gesellschaftliche Akzeptanz legt, betont Kevser die Bedeutung der Gebärdensprache als unterstützendes Hilfsmittel für das Lernen und Verstehen von religiösen Texten. Beide Lehrkräfte sind sich einig, dass der Einsatz der Gebärdensprache den Unterricht bereichert und sowohl das individuelle Lernen als auch das soziale Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler positiv beeinflusst.

5.4.7 Ergebnisse Kategorie 6: Fehlendes Material

Lehrperson Kevser betont in ihrer Aussage, dass es in der Anfangszeit ihrer Lehrtätigkeit an angemessenem Unterrichtsmaterial fehlte. Dies könnte teilweise darauf zurückzuführen sein, dass sie sich in ihrem ersten Dienstjahr befand und daher möglicherweise generell noch nicht ausreichend mit Unterrichtsmaterialien vertraut war. Unabhängig davon unterstreicht sie, dass es besonders an veranschaulichendem Material mangelte, das notwendig gewesen wäre, um den Unterricht für die Kinder anschaulicher und verständlicher zu gestalten.

Kevser weist darauf hin, dass unterschiedliche Zugänge und Materialien, wie beispielsweise Kurzfilme und Erklär-Videos, im islamischen Religionsunterricht von großer Bedeutung sind. Solche Materialien sind besonders wichtig, um die Inhalte sowohl für hörende als auch für gehörlose Schülerinnen und Schüler zugänglicher zu machen. Die Lehrperson erkennt den positiven Einfluss der Digitalisierung, die durch die Pandemie beschleunigt wurde, und sieht hierin eine Chance, moderne Tools und Apps zu nutzen, um den Unterricht zu verbessern.

Lehrperson Kevser betont den akuten Mangel an Unterrichtsmaterialien während ihres ersten Dienstjahres. Sie beschreibt den Bedarf an verschiedenen Lernzugängen und veranschaulichtem Material, das den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler verständlicher machen könnte. Die Pandemie hat einen Digitalisierungsschub ausgelöst, der neue Möglichkeiten bietet, digitale Tools und Apps für den Unterricht zu nutzen. Kevser sieht hierin ein großes Potenzial, insbesondere für den inklusiven Unterricht, um sowohl hörende als auch gehörlose Schülerinnen und Schüler besser zu unterstützen. Die Bereitstellung moderner digitaler Materialien könnte die Qualität des islamischen Religionsunterrichts erheblich verbessern und den spezifischen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

K: Das damals hat also wirklich das Material **überhaupt** gefehlt (I: Mhm), also wir hatten nichts (I: Mhm), äh vielleicht kam es auch (lächelt) nur mir so vor (I: Mhm), weil es mein erstes Dienstjahr war (I: Mhm), dass mir generell mit Material gefehlt hat, aber ääh wir bräuchten wirklich in dieser Hinsicht mehr mehr unterschiedliche Zugänge für die Kinder also veranschaulichtes Material, 'Kurzfilme Erklär-Videos*', es gibt jetzt wirklich also die Pandemie hat ja wirklich eine ääh einen großen Digitalisierungsschub ausgelöst und ich denke das könnte man auch positiv (I: Mhm) in dieser in diese Richtung lenken, dass man da für den islamischen Religionsunterricht für hörende **und** für gehörlose Kinder viel herausholen kann mit neuen äh **Tools** und neuen **Apps** (I: Mhm) die es jetzt zur Verfügung gibt (I: Mhm), die es damals nicht gab aber ääh wir bräuchten wirklich in dieser aber ääh wir bräuchten wirklich in dieser. (Interview K; Z: 154-164)

Lehrperson Sevgi beschreibt die Herausforderungen und Lösungen im Zusammenhang mit fehlenden Materialien für den islamischen Religionsunterricht, insbesondere für gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler.

S: Natürlich brauchen wir Materialien, es **mangelt** an Materialien leider, wie es an den aah es an den ahm Fachbegriffen ma-mangelt, mangelt es auch an Materialien, **aber** wir sind grad dabei auch es teilweise selbst zu produzieren, so weit es möglich ist selbst herzustellen wir zeichnen es selber, da wir auch drinnen sind in dem Pool sozusagen da wir auch die Bedürfnisse kennen und die (Luft holen) ahm ahm kennen, was **fehlt** oder was notwendig ist, versuchen wir auch selbst zu herstellen .. aah sei es Bilder, sei es-sei es mit QR-Code, aber diese Materialien, die wir herstellen, verwenden wir nicht nur mit'n Gehörlosen, sondern auch mit'n normalen Kindern, also es wäre dann quasi nicht **einheitlich**, es wäre dann für jeden zugänglich. (Interview S. Z. 144-152)

Lehrperson Sevgi weist darauf hin, dass es nicht nur an geeigneten Unterrichtsmaterialien mangelt, sondern auch an spezifischen Fachbegriffen für den islamischen Religionsunterricht. Dies ist eine erhebliche Herausforderung, da sowohl die Materialien als auch die Fachbegriffe essentiell für einen effektiven und verständlichen Unterricht sind. Der Mangel an diesen Ressourcen erschwert es den Lehrkräften, den Unterricht für die Schülerinnen und Schüler verständlich zu gestalten. Um diesen Mangel zu kompensieren, nehmen Lehrperson Sevgi und ihre Kolleginnen und Kollegen die Initiative, selbst Materialien zu produzieren. Sie erstellen Zeichnungen und QR-Codes, die den Unterricht veranschaulichen und für die Schülerinnen und Schüler zugänglicher machen. Diese Eigenproduktion zeigt nicht nur die Kreativität und das Engagement der Lehrkräfte, sondern auch ihre Fähigkeit, Lösungen zu finden, die auf die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler zugeschnitten sind. Ein wichtiger Aspekt, den Lehrperson Sevgi hervorhebt, ist die Kenntnis der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Da die Lehrkräfte direkt mit den Schülerinnen und Schüler arbeiten, verstehen sie genau, welche Materialien fehlen und was notwendig ist, um den Unterricht effektiver zu gestalten. Diese Kenntnis ermöglicht es ihnen, Materialien zu entwickeln, die genau auf die Anforderungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Lehrperson Sevgi betont, dass die selbst hergestellten Materialien nicht nur für gehörlose Schülerinnen und Schüler, sondern auch für hörende Schülerinnen und Schüler verwendet werden. Dies zeigt die Vielseitigkeit und den universellen Nutzen der Materialien. Die Materialien sind so gestaltet, dass sie für alle Schülerinnen und Schüler zugänglich sind, was zur Inklusion beiträgt und sicherstellt, dass niemand ausgeschlossen wird.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist der Mangel an Fachbüchern und Wörterbüchern, die islamische Fachbegriffe enthalten. Diese Wörterbücher wären besonders hilfreich, da das Buchstabieren und Aufschreiben von Begriffen im Unterricht viel Zeit kosten. Die Verfügbarkeit von gebärdeten Fachbegriffen würde den Unterricht erleichtern und effizienter gestalten.

Lehrperson Sevgi schlägt vor, dass mehr Werbung gemacht werden sollte, um die Anzahl der angebotenen Kurse an der Kirchlich Pädagogischen Hochschule (KPH) zu erhöhen. Dies würde dazu beitragen, dass mehr Lehrkräfte die notwendigen Fähigkeiten erwerben können, um den Unterricht besser zu gestalten und die Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler zu erfüllen.

In der folgenden Interviewpassage spricht Lehrperson Ebru im Detail über einen Mangel passender Materialien für den islamischen Religionsunterricht in Bezug auf gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler. Diese würden es ermöglichen, den Unterricht effektiver und interessanter zu gestalten.

E: 'Ja*, sehr viel wie gesagt **Materialien fehlen mir, ja** sehr viel, sehr viele Materialien wie gesagt **Bücher** zum Beispiel, wir brauchen viel viel viele Bücher, wir brauchen (atmet hörbar ein) aah .. geeignete Spiele, religiöse Puzzle (I: mhm) aah .. nicht nur aus Papier Puzzle sondern noch **festere Dinge** brauchen, weil nicht nur für einmalig sondern (I: mhm) dauerhaft (I: mhm) verwenden wir das (I: mhm), die mit dieser Klasse, mit dann mit der anderen Klasse, also **muss** wirklich **feste Materialien** brauchen wir (I: mhm), aah wir brauchen Bücher wir brauchen ahm .. ahm ... noch Musik Instrumente Musikinstrumente brauchen wir ahm .. wir brauchen aah .. wie kann ich noch sagen, wir brauchen noch **eigene Gebärde** (I: mhm) brauchen wir (I: mhm) .. Bücher mit **QR-Coden** zum Beispiel die man also Bücher Themen **sucht einfach schauen** und findet, **die Kinder können dann gleich gebärden** können mit den **Videos**, wir brauchen **Filme** (I: mhm) mit Gebärdensprache (I: mhm) zum Beispiel, wir haben Filme, wir können den Kindern zeigen aber mit **Untertitel** (I: mhm), aber Volksschul**kinder**.. können das nicht so schnell **lesen** (I: mhm), es geht ur schnell (I: mhm), aber wenn wir zum Beispiel **kurze Filme** (I: mhm) haben, .. dann mit der Gebärdensprache um die Ecke (I: mhm), dann .. die Kinder können die Filme noch **interessiert** anschauen und verstehen (I: mhm) .. 'wir brauchen wirklich sehr viele .. Materialien* .. 'verschiedene* ... Memory-Spiele brauchen wir wie gesagt, **ja**, und den QR-Code-Bücher wie gesagt, also das ist sehr wichtig, die QR-Code-Bücher .. man scannt das und dann, es gibt auch sehr viele spielerische Bücher und so– solche im .. aah vielen Buchhandlungen sehr viele, kann man schon finden, und genauso können wir so was solche Dinge **integrieren** im islamischen Religionsunterricht. (Interview E; Z. 398-418)

An mehreren Stellen betont Interviewpartnerin Ebru den großen Mangel an geeigneten Büchern, Materialien, spezifischen religiösen Spielen, Musikinstrumenten sowie Puzzles und dergleichen für die Verwendung im Unterricht. Diese Bücher sind essenziell, um den Schülerinnen und Schülern die Inhalte des islamischen Religionsunterrichts auf verständliche Weise zu vermitteln. Die Materialien sollen auch langlebig sein und fest, um mehr als einmal und in verschiedenen Klassen verwendet werden zu können.

Als besonders wichtig streicht Lehrperson Ebru Bücher mit QR-Codes heraus, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, einfach und in direkter Art und Weise auf gebärdete Inhalte zuzugreifen. So könnte nach Lehrperson Ebru der Zugang zu den verschiedenen Unterrichtsmaterialien wesentlich erleichtert und auch eine Steigerung der Lernmotivation der Schülerinnen und Schüler erzielt werden. Im Bereich der audiovisuellen Medien, wie beispielsweise Filmen, die den gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler kaum zugänglich sind, äußert Lehrperson Ebru, dass die derzeit verfügbaren Filme oft nur Untertitel haben, was für Volksschulkinder zu schnell und wenig verständlich ist. Kurze Filme mit eingeblendeter Gebärdensprache würden den Schülerinnen und Schülern helfen, die Inhalte besser zu verstehen. Groß ist auch die Bedeutung von Interaktivität der Materialien, die spielerisches Lernen für die spezifische Zielgruppe effektiver machen würden.

Die Aussagen von Lehrperson Ebru verdeutlichen die dringende Notwendigkeit, den islamischen Religionsunterricht mit geeigneten Materialien auszustatten. Es mangelt nicht nur an Büchern, sondern auch an religiösen Spielen, Puzzles und Musikinstrumenten, die den Unterricht interessanter und interaktiver machen könnten. Besonders wichtig sind Materialien, die speziell für den Unterricht mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern geeignet sind, wie Bücher mit QR-Codes und Filme mit Gebärdensprache. Diese Materialien würden den Schülerinnen und Schülern helfen, die Inhalte besser zu verstehen und ihre Lernmotivation zu steigern. Zudem betont Ebru die Bedeutung von interaktiven Materialien, die das Lernen spielerisch gestalten und somit effektiver machen.

Darüber hinaus hebt sie die spezifische Herausforderung hervor, islamische Begriffe in die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) zu integrieren. Lehrperson Ebru unterstreicht den wiederkehrenden Bedarf an Materialien und Büchern für den Unterricht. Diese Ressourcen sind entscheidend, um die Lehrinhalte effektiv zu vermitteln und die Schülerinnen und Schüler optimal zu unterstützen. Der Mangel an spezifischen islamischen Begriffen in ÖGS stellt eine zusätzliche Herausforderung dar. Ebru betont die Notwendigkeit, spezifische islamische Begriffe in die österreichische Gebärdensprache zu integrieren. Sie plädiert dafür, dass

Experten der Gebärdensprache und Lehrpersonen zusammenarbeiten, um eigene, für Österreich relevante islamische Begriffe zu entwickeln. Diese Begriffe sollen nicht einfach aus anderen Sprachen übernommen werden, sondern an die österreichische Realität und den Sprachgebrauch angepasst werden. Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Zusammenarbeit mit Lehrpersonen anderer Religionen, insbesondere katholischen Lehrerinnen. Diese interreligiöse Zusammenarbeit ist notwendig, um gemeinsam eine umfassende und kohärente Terminologie zu entwickeln, die im Unterricht verwendet werden kann.

E: Noch nicht, also wir haben über unsere **Materialien viel gesprochen**, das ist das erste was ich **immer und immer** ausdrücke (I: mhm) **Materialien** brauchen wir, **Bücher** brauchen wir **unbedingt** ja, und **islamische Begriffe brauchen wir** (I: mhm), sehr viele islamische Begriffe, wir müssen **zusammensitzen** mit den aah Gebärdenspracher oder über Gebärdensprache etwas gemacht haben, die **Personen**, ja, schon gelernt haben, wir müssen **zusammensitzen** und in **Österreich** mit den **katholischen Lehrerinnen** auch, wir müssen **zusammensitzen** und **in ÖGS** eigene islamische **Begriffe** herausfinden nicht von den Türkischen, nicht von Arabischen, nicht von aah aus Afghanistan oder aus Tschetschenien **nicht**, sondern, 'okay wir können auch einige schon übernehmen*', aber wir **müssen** für uns **eigene** österreichische islamische Begriffe, diese Arbeit (drückt Hand nachdrücklich auf Tisch) **brauchen** wir. (Interview E; Z.535-545)

Lehrperson Ebru betont des Weiteren die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Fachleuten, einschließlich solcher, die Erfahrung mit Gebärdensprache haben, sowie katholischen Lehrerinnen und Lehrern. Diese Zusammenarbeit ist entscheidend, um umfassende und inklusive Lösungen zu finden. Ein zentrales Anliegen ist die Entwicklung eigener österreichischer islamischer Gebärden, die nicht einfach aus anderen Ländern übernommen werden, sondern speziell für die Bedürfnisse der österreichischen Schülerinnen und Schüler entwickelt werden.

Lehrperson Ebru äußert sich zudem über die Notwendigkeit und den Mangel an geeigneten Materialien für den islamischen Religionsunterricht, insbesondere für hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler. Sie betont, dass die vorhandenen Religionsbücher zwar gut sind, aber nicht vollständig den Bedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler entsprechen.

E: `Materialien brauche ich natürlich, **sehr viele Materialien**, wir haben keine Bücher **erstens** also okay, **wir haben Religionsbücher**, die sind gut, besonders im Volksschulbereich, aah die sind sehr gut, aber **.. trotzdem ..** die sind **für mich** für meine Schüler und Schülerinnen . **passt nicht genau**, einige Teile **schon** aber sie brauchen **noch mehr .. Arbeitsblätter**, sie brauchen noch mehr zum ah **Angreifen** ah **anfassen**,

zu sehen also sie brauchen **noch mehr Sachen** ah damit sie äh selber gestalten können (I: mhm) so lernen sie noch mehr aber **nur lesen, lesen, lesen, lesen** ah .. ‘das bringt gar nichts* (I: mhm) also in den Büchern soll noch mehr ah **selber** ah **ausmalen, selber schneiden, selber zeichnen, selber** etwas ausfüllen, **Lückentexte** vielleicht (I: mhm) kleinere, ‘sehr viele Materialien brauchen wir*, **Puzzle** brauchen wir, (Ausatmen zwischen Zähnen) aah was weiß ich ... ja, **viel Dinge, Videos brauchen wir, Bücher brauchen wir** zum Beispiel mit **drei Dimensionen Bücher**, .. die man also, koranische Geschichte zum Beispiel zu erzählen, wie katholische ahm Religion Unterrichte haben (I: mhm), sie haben Bücher, drei Dimensionen Bücher, wenn man die Bücher aufmacht, dann kommt ein ääh eine Geschichte komplett, eine Geschichte auf ein, zwei Seiten .. **du siehst** (I: mhm) die Geschichte zum Beispiel sagen wir Noah (I: mhm) siehst du ein aah ein Schiff in der Mitte, (I: mhm) **dann die Tiere daneben**, und dann ah natürlich **einen Noah** (I: mhm) da in der Mitte, (I: mhm) **also die Kinder sehen das**, (I: mhm) **und erleben das**, und du kannst die Geschichte g ganz schön mit Gebärde weitererzählen, das bleibt im Kopf den Kindern (I: mhm).. **nicht einfach stehen und erzählen .. sondern du zeigst das** mit .. **drei Dimensionen Bildern**, (I: mhm) Büchern (I: mhm) meine ich also Bücher brauchen wir unbedingt – **unbedingt**. (Interview E; Z. 205-225)

Ebru stellt ebenso fest, dass die aktuell vorhandenen Religionsbücher, obwohl sie gut sind, nicht ausreichend an die speziellen Bedürfnisse ihrer hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler angepasst sind. Diese Schülerinnen und Schüler benötigen Materialien, die über das reine Lesen hinausgehen und die mehr interaktive und visuelle Elemente enthalten. Solche Materialien ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, aktiv zu lernen und die Inhalte besser zu verarbeiten. Ebru betont die Notwendigkeit von Materialien, die den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, selbst zu gestalten, zu zeichnen, zu schneiden und auszufüllen. Sie hebt hervor, dass solche interaktiven Methoden das Lernen fördern und die Schülerinnen und Schüler motivieren. Insbesondere hebt sie die Notwendigkeit von dreidimensionalen Büchern hervor, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Geschichten visuell und tastend zu erleben. Diese Bücher könnten beispielsweise koranische Geschichten in einer anschaulichen, dreidimensionalen Form darstellen, was das Verständnis und die Erinnerung der Schülerinnen und Schüler verbessert. Lehrperson Ebru zieht einen Vergleich mit dem katholischen Religionsunterricht, der bereits über solche dreidimensionalen Bücher verfügt. Sie beschreibt, wie diese Bücher den Schülerinnen und Schülern helfen, Geschichten wie die von Noah besser zu verstehen und zu visualisieren. Solche Materialien machen den Unterricht anschaulicher und helfen den Schülerinnen und Schülern, die Geschichten besser zu behalten.

5.4.7.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 6

Kriterium	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin E
Fehlende Materialien	Mangel an Unterrichtsmaterialien, besonders im ersten Dienstjahr	Mangel an geeigneten Materialien und Fachbegriffen	Mangel an Büchern, Spielen, Puzzles und Musikinstrumenten
Selbst erstelltes Material	Keine Angabe	Erstellung von Zeichnungen und QR-Code-Materialien	Wunsch nach mehr personalisierten und interaktiven Materialien
Visuelle Unterstützung	Bedarf an Kurzfilmen, Erklärvideos und Apps	Nutzung von QR-Codes zur Veranschaulichung	Dreidimensionale Bücher zur Visualisierung religiöser Geschichten
Gebärdensprache	Nutzung von digitalen Tools zur Unterstützung	Eigenproduktion gebärdensprachlicher Inhalte	Bedarf an spezifischen islamischen Begriffen in ÖGS
Interaktive Materialien	Keine detaillierten Angaben	QR-Codes für interaktive Lerninhalte	Memory-Spiele, religiöse Puzzles, Lückentexte und Spielelemente
Digitalisierung	Pandemie als Chance für neue Tools und Apps	QR-Codes als Mittel für mehr digitale Inhalte	Mehr audiovisuelle Medien mit Gebärdensprache statt Untertiteln

5.4.7.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 6

Der Mangel an geeignetem Material für den islamischen Religionsunterricht wird von allen Lehrkräften als große Herausforderung beschrieben. Während Kevser den Einsatz digitaler Tools und Apps als Chance sieht, legt Sevgi den Fokus auf Eigeninitiative und selbst erstellte Materialien, um den Unterricht abwechslungsreich und inklusiv zu gestalten. Ebru fordert eine größere Bandbreite an interaktiven, religiösen Materialien und weist darauf hin, dass der katholische Religionsunterricht in diesem Bereich besser ausgestattet ist. Ein gemeinsames Anliegen aller Lehrkräfte ist der Bedarf an gebärdensprachlichen Materialien, um den Unterricht für gehörlose Schülerinnen und Schüler zu verbessern.

5.4.8 Ergebnisse Kategorie 7: Materialentwicklung

Lehrkraft Kevser stellt fest, dass es für einige spezielle Begriffe keine bestehenden Gebärden gibt und diese daher entwickelt werden müssen. Dies zeigt die Flexibilität und Kreativität in der Materialentwicklung, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Im Unterricht werden oft Fotos von den Kindern gemacht, die die Gebärden darstellen. Diese Fotos werden in ein persönliches Heft der Kinder eingeklebt, um eine visuelle Referenz zu bieten. Videos werden ebenfalls verwendet, um den Lernstoff zu veranschaulichen und darzustellen, was den Schülerinnen und Schülern hilft, die Inhalte besser zu verstehen. Die Lehrkraft Kevser zeigt durch ihre Methoden der Materialentwicklung, wie wichtig es ist, flexibel und kreativ auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler einzugehen. Die Entwicklung spezieller Gebärden und die Nutzung visueller Materialien unterstützen die

Schülerinnen und Schüler dabei, den Unterrichtsstoff besser zu verstehen und zu behalten. Dies fördert nicht nur das Lernen, sondern auch die individuelle Anpassung des Unterrichts an die Fähigkeiten und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler.

(...) da ahm hab ich aber auch schon gemerkt, dass einige . spezielle Begriffe . nicht da waren oder . sie halt einige . (I: Mhm), ich möchte nicht sagen ‘erfunden*’, aber das wird halt so (I: **entwickelt**) entwickelt halt ja und aah weiters habe ich im Unterricht oft Fotos von den Kindern gemacht also (I: Mhm) mit den Gebärden und wir haben immer die Fotos von den Kindern in ihr eigenes Heft eingeklebt mit den Gebärden, also diese zwei Methoden habe ich auf jeden Fall verwendet **Videos** also wir haben ham natürlich versucht viel zu veranschaulichen ahm und ahm einfach auch zu zeigen also **darzustellen** (I: Mhm, mhm). (Interview K: Z.111-118)

Die Lehrkraft Kevser betont ebenso die dringende Notwendigkeit von Lehrerhandbüchern, die grundlegende Informationen über Gebärdensprache enthalten. Zusätzlich schlägt sie die Erstellung von Broschüren vor, die als leicht zugängliche Ressourcen dienen und Basiswissen vermitteln können. Sie unterstreicht die Vorteile der schnellen Informationsverfügbarkeit im Internet und empfiehlt die Verwendung von QR-Codes und Apps, um den Zugang zu den benötigten Materialien zu vereinfachen. Diese Technologien können dazu beitragen, dass Lehrerinnen und Lehrer sowie Schülerinnen und Schülern schnell und effizient auf relevante Informationen und Ressourcen zugreifen können. Außerdem hebt die Lehrkraft die Bedeutung der Vernetzung und Zusammenarbeit mit der Gehörlosen-Community hervor. Durch den direkten Kontakt und die Zusammenarbeit mit Mitgliedern dieser Community können die spezifischen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler besser verstanden und in die Materialentwicklung integriert werden.

K: Ääh, Material ist **auf jeden Fall nötig** aaaa also wir brauchen wirklich Lehrerhandbücher (I: Mhm) ah also vielleicht so ein Grundbasis, Grundwissen über Gebärden, es können auch **Broschüren** sein ahm im .. also jetzt ist es ja Gott sei Dank so dass ein Informationsfluss sehr schnell von staten kommt, also wir **haben** die Möglichkeit dass jeder schnelle Zugriff (I: Mhm) und das Internet hat, dass man vielleicht mit QR-Codes arbeitet dass man ääh . mit einer ääh . App vielleicht, dass man sich runterladen kann, um das zu vereinfachen ahm .. äh .. die .. die Gehörlosen community ist eigentlich auch sehr gut vernetzt ich denke eine Zusammenarbeit ääh f– mit einer Gehörlosen-Community oder mit einem Netzwerk das man sich aufbaut ääh kann man da auch s– könnte man für uns auch sehr gut die Bedürfnisse herausarbeiten wenn man direkt mit den Personen dort in Kontakt tretet und (I: Mhm) spricht. (Interview K; Z.141-151)

Lehrkraft Kevser führt auch an, wie neue Gebärden für spezifische Begriffe im Unterricht entstehen. Anstatt Gebärden aus anderen Gebärdensprachen zu übernehmen, entwickelt sie diese im direkten Austausch mit den Kindern und der Gebärdenlehrerin. Ein Beispiel dafür ist die Gebärde für „Prophet“. Die Lehrkraft fragte ihre Gebärdenlehrerin nach einer passenden Gebärde. Die Gebärdenlehrerin fragte daraufhin, was ein Prophet mache, und die Lehrkraft antwortete, dass er informiere. Basierend auf dieser Beschreibung entwickelte die Gebärdenlehrerin eine Gebärde, die der Gebärde für „informieren“ ähnelt. Diese neu entwickelte Gebärde wurde dann im Unterricht übernommen und verwendet.

K: Ääh, also wir hamms nicht übernommen, also nicht aus einer anderen Gebärdensprache übernommen, sondern die sind wirklich im Gespräch mit den Kindern (I: Mhm) auch meistens entstanden ahm .. zum Beispiel die Gebärde ‘Prophet* (I: Mhm) ääh als ich meine Gebärdenlehrerin gefragt hab, sie hat mich gefragt, was macht ein Prophet (I: Mhm) und ich habe gesagt, er informiert (I: Mhm), dann hat sie eine ähnliche Gebärde (I: Mhm), was ‘Information* beziehungsweise ‘Fragen* ääh .. ist, hat sie mir gesagt ‘okay* dann ist Prophet eine ähnliche Gebärde wie ‘informieren* (I: Mhm) und diese Gebärde haben wir dann im Unterricht übernommen. (Interview K; Z. 167-174)

Lehrerin Kevser verdeutlicht ebenso die Bedeutung eines partizipativen und kontextbezogenen Ansatzes bei der Entwicklung von Gebärden im Unterricht. Durch den direkten Dialog zwischen Lehrkraft, Gebärdenlehrerin und Schülerinnen und Schüler entstehen neue Gebärden, die besser auf die spezifischen Bedürfnisse und das Verständnis der Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Dieser Prozess fördert nicht nur das Lernen und Verstehen der Schülerinnen und Schüler, sondern auch ihr aktives Engagement im Unterricht. Die flexible und kreative Herangehensweise der Lehrkraft zeigt, wie wichtig es ist, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen und eine inklusive Lernumgebung zu schaffen.

K: Ahm .., also (seufzt) Ressourcen hatten wir keine [unv.] (lacht auf), meine Kurse hab ich mir damals selber bezahlt aahm .. aber es gibt auf jeden Fall den Bedarf aah ahm Schulbüchern, an Kurzfilmen, an anschaulichen Materialien also ahm .. die Unterstützung ah muss so aussehen oder sollte vielleicht so aussehen, dass man wirklich ein Netzwerk aufbaut mit ähm Lehrerin, die in diesem Bereich arbeiten (I: Mhm), mit Native Speakern also mit Menschen, die gehörlos sind und ääh mit Personen, die fachwissenschaftlich, religiös Fachwissenschaft standhaft sind, dass man wirklich gemeinsam ääh für die Kinder passende Materialien entwickelt und da braucht man ja nicht nur einzelne Gebärden, ich kann natürlich, das sind jetzt einfache Beispiele, wenn ich sag ja ‘Moschee, Kaaba, Beten, Fasten* (I: Mhm), die-diese Gebärden gibt es

mittlerweile, aber was ist mit einer Oberstufe, was ist mit Kindern, die vielleicht auch einmal **maturieren** wollen in d-der Gebärdensprache (I: Mhm, mhm, mhm) also gehörlosen Kindern in der Oberstufe (I: Mhm), da gibt es auf jeden Fall Bedarf aah an Materialien (I: Mhm).(Interview K; Z.294-306)

Lehrkraft Kevser betont den akuten Mangel an Ressourcen für den Unterricht mit gehörlosen Kindern. Sie berichtet, dass sie ihre eigenen Kurse selbst finanzieren musste und dass ein erheblicher Bedarf an Schulbüchern, Kurzfilmen und anschaulichen Materialien besteht. Die Lehrkraft schlägt vor, ein Netzwerk aufzubauen, das Lehrkräfte, Native Speaker (gehörlose Menschen) und fachwissenschaftlich sowie religiös kompetente Personen umfasst. Dieses Netzwerk könnte gemeinsam passende Materialien für den Unterricht entwickeln. Sie hebt hervor, dass es nicht nur um einfache Gebärden wie „Moschee“, „Kaaba“, „Beten“ oder „Fasten“ geht, die inzwischen existieren, sondern auch um komplexere Themen für die Oberstufe. Besonders für gehörlose Kinder, die möglicherweise einmal die Matura in Gebärdensprache ablegen möchten, gibt es einen dringenden Bedarf an geeigneten Materialien.

Die interviewte Lehrperson Kevser zeigt, dass es im Bereich der Bildung für gehörlose Kinder einen erheblichen Mangel an geeigneten Lehrmaterialien gibt, insbesondere für fortgeschrittene Bildungsstufen. Es ist wichtig, ein Netzwerk aus Lehrkräften, gehörlosen Personen und Experten zu etablieren, um gemeinsam Materialien zu entwickeln, die den Bedürfnissen dieser Schülerinnen und Schüler gerecht werden. Ein kooperativer Ansatz ist notwendig, um sicherzustellen, dass gehörlose Schülerinnen und Schüler eine qualitativ hochwertige und umfassende Bildung erhalten. Die Bereitstellung von Ressourcen und die Entwicklung von Materialien sind entscheidend für den Erfolg und die Chancengleichheit dieser Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem.

(...) also in den Büchern soll noch mehr ah **selber** ah **ausmalen**, **selber schneiden**, **selber zeichnen**, **selber** etwas ausfüllen, **Lückentexte** vielleicht (I: mhm) kleinere, ‘sehr viele Materialien brauchen wir*, **Puzzle** brauchen wir, (Ausatmen zwischen Zähnen) aah was weiß ich ... ja, **viel Dinge**, **Videos brauchen wir**, **Bücher brauchen wir** zum Beispiel mit **drei Dimensionen Bücher**, .. die man also, koranische Geschichte zum Beispiel zu erzählen, wie katholische ahm Religion Unterrichte haben (I: mhm), sie haben Bücher, drei Dimensionen Bücher, wenn man die Bücher aufmacht, dann kommt ein ääh eine Geschichte komplett, eine Geschichte auf ein, zwei Seiten .. **du siehst** (I: mhm) die Geschichte zum Beispiel sagen wir Noah (I: mhm) siehst du ein aah ein Schiff in der Mitte, (I: mhm) **dann die Tiere daneben**, und dann ah natürlich **einen Noah** (I: mhm) da in der Mitte, (I: mhm) **also die Kinder sehen das**, (I: mhm) **und erleben das**, und du kannst die Geschichte gganzt schön mit Gebärde weitererzählen, das bleibt im

Kopf den Kindern (I: mhm).. **nicht einfach stehen und erzählen .. sondern du zeigst das mit .. drei Dimensionen Bildern**, (I: mhm) Büchern (I: mhm) meine ich also Bücher brauchen wir unbedingt – **unbedingt**. (Interview E; Z.212 -225)

Die Lehrkraft Ebru unterstreicht des Weiteren die dringende Notwendigkeit, den Unterricht mit interaktiven und visuellen Materialien zu bereichern, um das Lernen für gehörlose Kinder effektiver zu gestalten. Materialien, die die Schülerinnen und Schüler aktiv einbeziehen, wie Ausmalen, Schneiden, Zeichnen und Puzzles, fördern das aktive Lernen und Verbessern das Verständnis. Zudem sind dreidimensionale Bücher, die koranische Geschichten visuell darstellen, besonders wertvoll. Solche Bücher ermöglichen es den Kindern, die Geschichten zu sehen und zu erleben, was das Lernen unterstützt und die Inhalte im Gedächtnis verankert. Diese Ansätze zeigen, dass eine reiche und vielfältige Materialentwicklung essenziell ist, um den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden und ihnen eine umfassende und nachhaltige Bildung zu ermöglichen. Der Einsatz von visuellen und greifbaren Materialien in Kombination mit Gebärdensprache kann den Lernprozess erheblich verbessern und den Schülerinnen und Schülern helfen, die Inhalte besser zu verstehen und zu behalten.

Die Lehrkraft verweist auch auf die dringende Notwendigkeit, dass geeignete Materialien für den Unterricht zur Verfügung gestellt werden. Sie betont, dass es wichtig ist, Personen, die solche Materialien entwickeln oder herstellen, zu unterstützen, besonders wenn sie dies mit eigenen Mitteln und Ressourcen tun. Beide interviewten Lehrpersonen Ebru und Sevgi weisen darauf hin, dass es aktuell einen Mangel an geeigneten Büchern gibt, insbesondere Wörterbüchern, die islamische Fachbegriffe in Gebärdensprache enthalten. Ohne diese Ressourcen müssen die Begriffe oft buchstabiert oder aufgeschrieben werden, was viel Zeit in Anspruch nimmt. Sie argumentiert, dass es wesentlich effizienter wäre, wenn diese Fachbegriffe in Gebärdensprache vorhanden wären, was den Unterricht erheblich erleichtern und beschleunigen würde. Zudem betont sie die Notwendigkeit, mehr Bewusstsein zu schaffen und Werbung zu machen, damit mehr Kurse an der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH) angeboten werden können.

Die Lehrkraft Sevgi macht ebenso deutlich, dass die Entwicklung und Bereitstellung geeigneter Materialien für den Unterricht mit gehörlosen Schülerinnen und Schülern von zentraler Bedeutung ist. Der aktuelle Mangel an Ressourcen, wie Wörterbüchern mit islamischen Fachbegriffen in Gebärdensprache, führt zu ineffizientem Unterricht, da viel Zeit für das Buchstabieren und Aufschreiben von Begriffen aufgewendet wird. Die Bereitstellung solcher Wörterbücher würde den Unterricht erheblich erleichtern und die Effektivität steigern. Darüber hinaus ist es wichtig, die Entwicklung und Herstellung solcher Materialien aktiv zu

unterstützen, insbesondere für Personen, die dies mit eigenen Mitteln tun. Durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit und Werbung kann zudem das Angebot an relevanten Kursen erweitert werden, was die Ausbildung und Unterstützung von Lehrkräften in diesem Bereich verbessern würde. Dies zeigt, dass eine gezielte Materialentwicklung und -bereitstellung unerlässlich ist, um eine qualitativ hochwertige und effiziente Bildung für gehörlose Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten.

E: [...], also wir haben über unsere **Materialien viel gesprochen**, das ist das erste was ich **immer und immer** ausdrücke (I: mhm) **Materialien** brauchen wir, **Bücher** brauchen wir **unbedingt** ja, und **islamische Begriffe brauchen wir** (I: mhm), sehr viele islamische Begriffe, wir müssen **zusammensitzen** mit den aah Gebärdensprache oder über Gebärdensprache etwas gemacht haben, die **Personen**, ja, schon gelernt haben, wir müssen **zusammensitzen** und in **Österreich** mit den **katholischen Lehrerinnen** auch, wir müssen **zusammensitzen** und in **ÖGS** eigene islamische **Begriffe** herausfinden nicht von den Türkischen, nicht von Arabischen, nicht von aah aus Afghanistan oder aus Tschetschenien **nicht**, sondern, 'okay wir können auch einige schon übernehmen*', aber wir **müssen** für uns **eigene** österreichische islamische Begriffe, diese Arbeit (drückt Hand nachdrücklich auf Tisch) **brauchen** wir. (Interview E; Z. 535-545)

S: Ja, wir brauchen Materialien, dass die Materialien zur Verfügung gestellt wird oder die Personen, wie wir, die die Materialien ääh herstellen oder versuchen in eigen– mit eigener Mitteln eigener Ressourcen herzustellen zu unterstützen (I: Mhm) ääh aber wir haben auch keine Bücher (I: Mhm) diesbezüglich, wir würden Wörterbücher ben– äh gebrauchen, ah wo die islamische Fachbegriffe sind, wie gsagt, wir verlieren sehr viel Zeit, wenn wir buchstabieren oder aufschreiben (I: Mhm), es wär viel leichter wenn wir die Fachbegriffe begär– gebärden könnten (I: Mhm) .. und mehr kundmachen (I: Mhm), mehr-mehr Werbung machen, damit wir mehr äh damit die KPH mehr Kurse anbieten kann. (Interview S; Z. 294-301)

Die interviewte Lehrkraft Sevgi geht ebenso auf die Entwicklung und Verwendung von Materialien ein, die sowohl für gehörlose als auch für hörende Kinder geeignet sind. Sie erläutert, dass die entwickelten Materialien Bilder und QR-Codes enthalten, die zu Videos führen. Diese Videos demonstrieren verschiedene religiöse Praktiken und Konzepte, wie zum Beispiel das Gebet, den Tawwaf (Umrundung der Kaaba) und die fünf Säulen des Islam. Die QR-Codes ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, durch einfaches Scannen Zugang zu diesen Videos zu erhalten, was das Lernen erheblich erleichtert. Für gehörlose Kinder sind diese Videos besonders hilfreich, da sie die Gebärden für die verschiedenen Konzepte zeigen.

Aber auch hörende Kinder profitieren von dieser Methode, da sie die Inhalte leichter aufnehmen können.

Darüber hinaus erklärt die Lehrkraft, wie sie Gebärdensprache im Unterricht einsetzt, um das Thema des Tages zu verdeutlichen. Wenn sie vor der Tafel bestimmte Bewegungen macht oder Gebärden verwendet, verstehen die Kinder sofort, welches Thema besprochen wird, zum Beispiel das Fasten. Diese Methode erleichtert das Verständnis und das Lernen, da die Kinder durch die visuellen Signale und die Gebärden schneller erfassen, worum es geht.

Die Lehrerin unterstreicht auch die Bedeutung der Entwicklung von interaktiven und multimedialen Materialien für den Unterricht sowohl für gehörlose als auch für hörende Kinder. Die Verwendung von Bildern und QR-Codes, die zu erklärenden Videos führen, ist eine innovative Methode, die das Lernen erleichtert und unterstützt. Besonders für gehörlose Kinder bieten diese Materialien eine visuelle und leicht zugängliche Möglichkeit, komplexe religiöse Konzepte zu verstehen. Aber auch hörende Kinder profitieren von dieser multimedialen Herangehensweise, da sie die Inhalte auf eine visuelle und einprägsame Weise lernen können.

S: ... ääh, unsere Material- ähm ääh, die wir versuchen herzustellen, sind mit Bildern (I: Mhm) und QR-Coden, aber diese Materialien sind nicht nur für die Gehörlosen, ich verwende auch die Materialien für die hörende Kinder, wie zum Beispiel ääh mit QR-Code-Videos ääh .., wie betet man ääh mit ääh oder ääh .. wie schaut ein Tawwaf aus oder die fünf Säulen des Islam oder wenn man dann mit QR-Code ääh heutzutage die neueste Stand, wenn man ja einfach sc-scannt, dann hat man das Video wie man die Gebärde ähm wie man die fünf Säulen des Islams zum Beispiel gebärdet, das wär natürlich toll für die gehörlosen Kinder, das ist auch ideal für die hörende Kinder, weil sie es 'leichter* lernen, meine Kinder ääh ich- wenn ich mich vor der Tafel stelle und die Bewegung mache oder ääh einfach eine Bewegung mach, dann wissen die Kinder, worüber wir heute lernen, zum Beispiel über Fasten, nur die Gebärden machen dann wissen die Kinder unser heutiges Thema in Fasten. (Interview S. Z. 303-313)

Die interviewte Lehrkraft Sevgi hebt hervor, dass es einen erheblichen Mangel an geeigneten Materialien und Fachbegriffen für den Unterricht gibt. Um diesem Defizit zu begegnen, haben sie und ihre Kolleginnen und Kollegen begonnen, Materialien selbst zu produzieren. Dies umfasst das Zeichnen von Bildern und die Erstellung von QR-Codes, die den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu zusätzlichen Informationen und Videos ermöglichen. Da sie eng in die Unterrichtspraxis eingebunden sind, kennen sie die spezifischen Bedürfnisse und Lücken, die gefüllt werden müssen. Die erstellten Materialien sind so konzipiert, dass sie sowohl für

gehörlose als auch für hörende Schülerinnen und Schüler geeignet sind, was die Inklusion fördert.

Die Lehrkraft beschreibt einen innovativen und lösungsorientierten Ansatz zur Materialentwicklung, der auf die speziellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingeht. Trotz des Mangels an vorgefertigten Materialien und Fachbegriffen zeigt die Lehrkraft Initiative, indem sie und ihre Kollegen selbst Materialien erstellen. Der Einsatz von Bildern und QR-Codes zeigt eine kreative Nutzung moderner Technologie, um den Unterricht interaktiver und zugänglicher zu gestalten.

Die selbst erstellten Materialien sind nicht nur für gehörlose Kinder gedacht, sondern werden auch im Unterricht mit hörenden Kindern verwendet, was die Vielseitigkeit und umfassende Nützlichkeit dieser Ressourcen unterstreichen. Diese Vorgehensweise trägt zur Inklusion bei und erleichtert das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler. Aus den Aussagen der Lehrperson Sevgi geht die Notwendigkeit einer kontinuierlichen Entwicklung und Anpassung von Unterrichtsmaterialien hervor, um die Bildungsanforderungen aller Schülerinnen und Schüler zu erfüllen und ein inklusives Lernumfeld zu schaffen.

S: Natürlich brauchen wir Materialien, es mangelt an Materialien leider, wie es an den aah es an den ahm Fachbegriffen ma-mangelt, mangelt es auch an Materialien, aber wir sind grad dabei auch es teilweise selbst zu produzieren, soweit es möglich ist selbst herzustellen wir zeichnen es selber, da wir auch drinnen sind in dem Pool sozusagen da wir auch die Bedürfnisse kennen und die (Luft holen) ahm ahm kennen, was fehlt oder was notwendig ist, versuchen wir auch selbst zu herstellen .. aah sei es Bilder, sei es-sei es mit QR-Code, aber diese Materialien, die wir herstellen, verwenden wir nicht nur mit'n Gehörlosen, sondern auch mit'n normalen Kindern, also es wäre dann quasi nicht einheitlich, es wäre dann für jeden zugänglich. (Interview S; Z. 142-150)

Lehrkraft Sevgi führt ergänzend dazu an, wie wichtig es ist, grundlegendes Wissen und Fachbegriffe nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch in der Gesellschaft zu vermitteln. Die Lehrkraft hebt hervor, dass viele gehörlose Menschen, einschließlich Müttern, Vätern und älteren Generationen, eine wichtige Rolle in der Gesellschaft spielen und dass das Verständnis religiöser Praktiken, wie das Gebet, von entscheidender Bedeutung ist. Sie teilt die Erfahrung mit einer Schülerin, die erst im Alter von 18 Jahren zu ihr kam und zuvor nur durch Nachahmung ihrer Mutter gebetet hatte. Diese Schülerin hatte Schwierigkeiten, die Praktiken korrekt auszuführen, da sie keine formale Schulung erhalten hatte. Durch den Einsatz von QR-Codes und Bildern konnte die Lehrkraft der Schülerin helfen, die Bedeutung und die korrekte

Ausführung des Gebets zu verstehen. Dies führte zu einem bewussteren und erfüllteren Gebetserlebnis für die Schülerin.

Die Lehrkraft argumentiert, dass der Zugang zu diesen Fachbegriffen und Ressourcen nicht auf die Schulzeit beschränkt sein sollte, sondern in allen Lebensbereichen benötigt wird, insbesondere in Moscheen und Vereinen. Sie betont, dass diese Ressourcen in Bibliotheken zur Verfügung stehen sollten, um die lebenslange Lernbedürfnisse aller Menschen, einschließlich der Gehörlosen, zu unterstützen.

S: Dieses Grundwissen, diese Basics braucht man ja nicht nur in einer Schule, in unsere Gesellschaft sind 'so viele* Gehörlose drinnen .. Mütter, Väter, Kinder, Omas, Opas (I: Mhm), und wenn man jetzt so denkt, Religionsunterricht hat man ja 'nicht nur* in der Schule, es ist toll, ja, wir habens in der Schule, auch draußen, da fehlen ja die Begriffe, die sind ausgeschlossen, die können, die praktizieren einen Gebet, jetzt mein Schüler, ich hab einen Schüler ghabt die 18 Jahre, wie sie kam zu mir mit 18 Jahren, bis dahin hat sie nur gebetet, so wie sie es von seiner Mutter gsehen hat und nicht gelernt hat und da waren viele Fehler, wichtig ist niya, wichtig ist Absicht, sie hat's bis dahin gebetet toll, aber nachdem man kommuniziert und nachdem ich ihr QR-Code zeige, Bilder zeige, das bewusster zu machen, sie sagt .. ich hab gebetet, mein Pflicht getan (I: Mhm), aber (emphatisch, angehaucht) 'jetzt bete ich (I: Mhm), ich spür's im Leib, weil ich weiß, ich mache es richtig*, man braucht das nicht nur in fünf Jahren oder in acht Jahren im BIC, man braucht überall diese Fachbegriffe, in den Moscheen, in den Vereine, also man soll es nicht nur sehen, dass man's nur in der Schule für acht Jahren die Begriffe brauche, islamische Bücher islamische also Religionsbücher, ja, Religionsfachbegriffe, die braucht man bitte nicht nur ein Teil in unserem Leben, die brauchen wir immer .. und es müsste eigentlich in jeder Bibliothek sein. (Interview S; Z. 324-339)

Die Lehrerin verdeutlicht somit die Notwendigkeit einer umfassenden religiösen Bildung, die über den schulischen Kontext hinausgeht. Sie zeigt, dass der Zugang zu Fachwissen und angemessenen Lernressourcen für gehörlose Menschen entscheidend ist, um ihre Integration in die Gesellschaft zu fördern und ihnen zu ermöglichen, aktiv an religiösen Praktiken teilzunehmen. Durch den Einsatz moderner Technologien, wie QR-Codes und visuelle Hilfsmittel, können Lehrkräfte effektiv dazu beitragen, das Lernen zu verbessern und die Verständigung über wichtige religiöse Konzepte zu erleichtern. Letztendlich plädiert die Lehrkraft für eine breitere Verfügbarkeit dieser Materialien, um sicherzustellen, dass alle Mitglieder der Gesellschaft, unabhängig von ihren Fähigkeiten, Zugang zu notwendigem Wissen und Verständnis haben.

5.4.8.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 7

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin E
Eigenes Material	Gebärdenvisualisierung, interaktive Übungen	Fotoerstellung (Gebärden), visuelles Material	Erstellung von Material mit QR-Codes (für Gehörlose und Hörende)
Material im Unterricht	dreidimensionale Bücher, interaktive Übungen	Videos, Apps, QR-Codes	Videos, interaktive Übungen, Zeichnungen
Gebärdensprache	Visualisierung der Gebärden durch interaktive Übungen	Entwicklung eigener Gebärden im direkten Dialog mit Schülerinnen und Schülern	Verständnis von GS als inklusives Mittel mit gesellschaftlicher Dimension, im Unterricht, eigene Gebärdenabläufe zu Unterricht
Bedarf	Material mit Fachbegriffen (Wörterbücher), mehr geeignete Bücher, interaktives Material	Lehrerhandbücher, Material (ÖGS) auch für höhere Schulstufen, mehr Ressourcenbereitstellung	Öffentlichkeitsarbeit, mehr Wörterbücher (für Gebärde)
Empfehlung	Unterstützung für Personen in Materialentwicklung, mehr Fortbildungen (KPH)	Netzwerk bilden (Gehörlosen-Community, Fachkräfte, Schulgemeinschaft), Fortbildung	Förderung von Materialerstellung, PR und Marketing, Fortbildungen

5.4.8.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 7

Aus der Synopse kommt hervor, dass alle drei Lehrpersonen eigene Lehrmaterialien aufgrund eines nicht gedeckten Bedarfes an solchen erstellen. Alle drei setzen Gebärden, interaktive Übungen und visuelle Darstellungsformen im Unterricht ein. Während Kevser den Fokus stärker auf die Netzworkebildung legt, betont Ebru insbesondere das Agieren in die Gesellschaft durch Öffentlichkeitsarbeit und Marketing. Wiederum alle drei sehen einen größeren Ressourceneinsatz als notwendig an, um Fortbildungen sowie geeignete Materialien zu ermöglichen.

5.4.9 Ergebnisse Kategorie 8: Identitätsfindung – Identitätsbildung – Identitätskrise

Aus dem Interview mit Sevgi geht die Bedeutung der Gebärdensprache für die soziale Inklusion und das Zugehörigkeitsgefühl gehörloser Menschen hervor. Die Sprecherin betont, dass sich gehörlose Menschen angenommen und als Teil der Gesellschaft fühlen, wenn jemand Gebärdensprache beherrscht. Dies gilt nicht nur im islamischen Unterricht, sondern auch in anderen gesellschaftlichen Kontexten wie zum Beispiel in der Moschee. Sie erzählt von einer persönlichen Erfahrung in Istanbul, wo sie deutschen Besuchern in der Moschee mit österreichischer Gebärdensprache über den Islam und die Moschee informierte. Diese Besucher waren beeindruckt und begeistert von der Fähigkeit, sich in Gebärdensprache verständigen zu können. Die Lehrerin hebt hervor, dass eine Sprache – sei es Laut- oder Gebärdensprache –

eine verbindende Kraft hat, die Menschen zusammenbringt und ihnen ein Gefühl der Gemeinschaft vermittelt.

Die Verwendung der Gebärdensprache spielt eine entscheidende Rolle bei der sozialen Inklusion und dem Zugehörigkeitsgefühl gehörloser Menschen. Wenn hörende Menschen die Gebärdensprache beherrschen, fühlen sich gehörlose Menschen als Teil der Gesellschaft anerkannt und respektiert. Dies führt zu einem stärkeren Gemeinschaftsgefühl und Freude, wie es in der beschriebenen Begegnung in der Moschee deutlich wird. Die Gebärdensprache ermöglicht es, Barrieren abzubauen und schafft Verbindungen zwischen Menschen, unabhängig davon, ob die Kommunikation in Laut- oder Gebärdensprache erfolgt. Daher ist es wichtig, die Gebärdensprache in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen zu fördern und zu integrieren, um die Inklusion und das Wohlbefinden gehörloser Menschen zu unterstützen.

S: (bestätigt) Sie fühlen sich angenommen (I: Mhm). In der Gesellschaft (I: Mhm). **Ein Teil der Gesellschaft.** Sie fühlen sich (I: unverst. Zwischenreden), **dass sie ein Teil der Gesellschaft** sind, und sie fühlen sich sogar sehr froh, wenn sie– also man **spürt** den Lächeln im Gesicht, wenn jemand Gebärde kann (I: Mhm), aber mhm das ist nicht nur im ääh das ist nicht nur im islamischen Unterricht. Wenn ich zum Beispiel in einer Moschee bin, ich hab das auch erlebt, wenn ich in der aah Moschee war in Istanbul, da ka-kam ääh Paare und als ich ihnen dann **mit der österreichischen Gebärde**, die waren nämlich Deutsche (I: Mhm), **über Islam erzählen konnte**, über die **Moschee** erzählen konnte (I: Aha!), die waren baff und haben mich nicht mehr losgelassen (heiter) (I lacht) an dem Tag*. Also eine Sprache verbindet die Menschen, egal ist es jetzt eine Sprache, die ich mitm aah Laut ääh laute oder Gebärde. (Interview S; Z. 67-77)

Des Weiteren schildert die Lehrkraft die tiefergehenden Probleme, die durch den Mangel an geeigneten religiösen Bildungsressourcen und Unterstützung für gehörlose Schülerinnen und Schüler entstehen. Sie erzählt von einem Schüler, der sich aufgrund einer persönlichen Krise und der fehlenden Unterstützung in einer emotionalen Notlage befand. Der Schüler, der durch familiäre Probleme und Scheidung belastet war, fühlte sich verloren und ohne Halt. In einem verzweifelten Moment kontaktierte er die Lehrkraft mitten in der Nacht und äußerte suizidale Gedanken, da er keinen Halt in seinem Leben spürte.

Die Lehrkraft verdeutlicht, dass dieser Mangel an Unterstützung und Orientierung zu tiefen Identitätskrisen führen kann. Die Kinder fühlen sich oft, als ob sie in einem Ozean treiben, ohne das rettende Ufer erreichen zu können. Der notwendige Halt, den sie brauchen, um solche Krisen zu überstehen, kann durch den Glauben und die damit verbundenen religiösen Praktiken

gegeben werden. Die Lehrkraft erklärt, dass dieser Glaube durch Gespräche und das Angebot von Gebeten als Quelle der Unterstützung und des Trostes wiederhergestellt werden kann.

Der Schüler fand schließlich Trost und Stabilität im Glauben und suchte die Möglichkeit, zu beten, um seine innere Unruhe zu bewältigen. Dies zeigt, wie wichtig es ist, dass religiöse Bildungsressourcen nicht nur im Unterricht, sondern auch im täglichen Leben verfügbar sind. Sie sind essenziell für die emotionale und spirituelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler, besonders in Zeiten der Krise.

Durch ihre Aussagen verdeutlicht die Lehrkraft, dass der Mangel an religiösen Bildungsressourcen und Unterstützung für gehörlose Schülerinnen und Schüler zu erheblichen Identitätskrisen führen kann. Ohne den notwendigen Halt fühlen sich viele Schülerinnen und Schüler verloren und haben Schwierigkeiten, mit emotionalen und persönlichen Krisen umzugehen. Der Glaube und die Möglichkeit, religiöse Praktiken auszuüben, bieten einen wichtigen Anker in solchen Zeiten. Daher ist es entscheidend, dass geeignete Materialien und Ressourcen nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im täglichen Leben verfügbar sind. Dies unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, ihre Identität zu festigen und gibt ihnen die nötige Stabilität, um schwierige Situationen zu bewältigen. Die Bereitstellung dieser Ressourcen kann wesentlich dazu beitragen, die emotionale und spirituelle Gesundheit der Schülerinnen und Schüler zu fördern und ihnen einen festen Halt im Leben zu geben.

S: 'Bei vielen fehlt das ... bei vielen fehlt das*. Und 'dadurch, dass das fehlt*', fühlen sich die Kinder in Lehrer, sie haben keinen **Halt**, aber nachdem mein Schüler aah ..., der neulich im Fernsehen war, nachdem mein Schüler, also er hatte einige Problem gehabt mit Scheidung oder Ähnliches und der hat nicht gewusst was er machen soll, er ruft mitten in der Nacht an ah und sagt, Sevgi ich spazier auf der Straße, weiß nicht, wo ich bin, mir geht's nicht gut, frag ich mich, ob ich .., also schreibt mir also Videoanruf ah, soll ich mich vor den Wagen werfen, es gibt '**keinen Halt***. Also nachdem er... (Interview S; Z. 345-351)

I: Also sie kommen in eine **Krise**, weil sie sich nicht identifizieren können...(I; 352)

S: Sie sind in einem **Ozean** drinnen, wo sie nicht auf die—in die Ufer (I: Mhm) kommen (I: Mhm) können. Also sie brauchen einen Halt (I: Mhm). Und der Halt ist, und der-und der Halt is ja der Glaube (I: Mhm), ja, und nachdem der Junge also mit vielen Gesprächen (I: Mhm) ruft der mich in der Nacht an und sagt, mir geht's nicht gut, ich würde gern beten (I: Mhm), kann ich beten (I: Mhm), **darf** ich jetzt beten ... und das is ja 'das Schöne* (I: Mhm), also hier will ich nur vermitteln, **diese Bücher** fehlen uns

nicht nur in Unterrichtszeiten (I: Mhm), diese Bücher fehlen uns in unseren **Leben** (I: Mhm) ... (Interview S; Z.353-359)

Die interviewte Lehrperson Kevser äußert sich über die besonderen Herausforderungen, denen gehörlose Jugendliche während ihrer Identitätssuche und in der Pubertät gegenüberstehen. Sie betont, dass diese Jugendlichen oft das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden, was durch Kommunikationsbarrieren zusätzlich erschwert wird. Besonders in der Pubertät, einer Zeit, in der das Bedürfnis nach Verständnis und Akzeptanz besonders groß ist, verschärfen fehlende Kommunikationsmöglichkeiten wie die Gebärdensprache das Gefühl der Isolation und des Unverstanden-Seins. Die Interviewte hebt hervor, dass die Verfügbarkeit und Nutzung der Gebärdensprache in solchen Situationen essenziell sind, da sie den Jugendlichen das Gefühl geben kann, wenigstens ein wenig verstanden zu werden.

Die Integration und Förderung der Gebärdensprache ist besonders wichtig für gehörlose Jugendliche, die sich in einer kritischen Phase der Identitätssuche befinden, äußert sich Lehrerin. Das Fehlen angemessener Kommunikationsmittel wie der Gebärdensprache kann zu einem verstärkten Gefühl der Isolation und des Unverstanden-Seins führen. Daher ist es entscheidend, dass gehörlose Jugendliche Zugang zu geeigneten Kommunikationsmitteln haben, um ihre Bedürfnisse und Gefühle ausdrücken zu können. Dies trägt nicht nur zu ihrem individuellen Wohlbefinden bei, sondern fördert auch ihre soziale Integration und ihr Gefühl, verstanden und akzeptiert zu werden.

K: Natürlich auf jeden Fall ich mein äh wir brauchen ein gehörloses Kind als Beispiel (I: Mhm) zu nehmen, ein Jugendlicher (I: Mhm) der in der Pubertät ist, der will auch verstanden werden und ist auf Identitätssuche und diese Kinder habns dann noch mal schwieriger wenn da Barrieren vor ihnen sind, wenn sie ihre Bedürfnisse nicht mitteilen können (I: Mhm) beziehungsweise wenn sie das Gefühl haben, sie haben sowieso das Gefühl, dass man sie nicht versteht (I: Mhm) in dieser (I: Mhm) in dieser Altersgruppe und wenn dann die Gebärdensprache natürlich auch fehlt oder das Kommunikationsmittel, dann iss es natürlich so, dass sie vielleicht denken, ja, sie fühlen sich nicht verstanden und da freut es sie natürlich, wenn jemand da ist (I: Mhm) der sie zumindest ein bisschen verstehen kann. (Interview K; Z.233-241)

I: Wenn aah wenn man denkt, dass die Eltern die Gebärdensprache ah oder nicht **kommunizieren** oder nicht **können** und dann halt eine Lehrerin oder ein Lehrer da ist der sie versteht und der aah sie auch irgendwie sich anvertrauen, [für ihn?] nicht, dass ah eigentlich eine große Möglichkeit für die Schüler auch in dieser Hinsicht. (Interview K; Frage I; Z. 242-245)

Die interviewte Person geht auf die Herausforderungen ein, die gehörlose Kinder zu Hause erleben, besonders in Bezug auf die Kommunikation. Es wird betont, dass diese Kinder in der Schule die Gebärdensprache lernen und sie auch im Unterricht anwenden, zu Hause jedoch oft nicht die gleiche Kommunikationsmöglichkeit haben. Dies führt dazu, dass gehörlose Kinder sich ausgegrenzt und unverstanden fühlen. Die mangelnde Kommunikation kann Missverständnisse verursachen und das Gefühl der Isolation verstärken.

Die interviewte Person hebt die Bedeutung der Rolle der Religionslehrkraft hervor. Wenn diese die Gebärdensprache beherrscht und die Bedürfnisse der gehörlosen Kinder versteht, kann sie eine Vertrauensperson für die Kinder werden. Dies ermöglicht es den Kindern, über ihre Sorgen und Probleme zu sprechen, wodurch sie sich unterstützt und weniger isoliert, fühlen.

Die Lehrerin verdeutlicht die bedeutende Rolle, die ein Religionslehrkraft für gehörlose Kinder spielen kann, insbesondere in Bezug auf die Überwindung von Kommunikationsbarrieren und das Gefühl der Isolation zu Hause. Durch die Fähigkeit der Lehrperson, in Gebärdensprache zu kommunizieren und die Bedürfnisse der Kinder zu verstehen, kann sie eine wichtige Vertrauensperson sein. Dies hilft den Kindern, sich sicherer und weniger isoliert zu fühlen, da sie wissen, dass sie jemanden haben, dem sie ihre Sorgen und Probleme anvertrauen können. Die Integration von Gebärdensprache in den Unterricht und das Verständnis der besonderen Bedürfnisse gehörloser Kinder sind daher entscheidend für ihre soziale und emotionale Unterstützung.

K: Natürlich auf-auf jeden Fall äh [unv.] ich hatte mehrmals eigentlich aahm ... ich hatte mehrmals also die Erfahrung gemacht, dass wirklich ääh gehörlose Kinder zu Hause aahm .. (lacht kurz auf) kaum mitsprechen könnten quasi (I: Mhm) weil sie eben, also in der Schule haben sie Gebärdensprache gelernt (I: Mhm) und da halt die Sprache, die **ihr** Lehrer (I: Mhm) mit ihnen unterrichtet hat und **daheim** war das dann aber nicht, also da äh fehlte dann die Kommunikation der gemeinsame Austausch und somit kann es natürlich sein, dass sich viele Kinder ausgegrenzt fühlen (I: Mhm) unverstanden fühlen dass es auch zu Missverständnissen führt und aah ich denke wenn der Religionslehrer (I: Mhm) die Kinder hier versteht und auffangen kann, das ist eine große Unterstützung ist für sie, dass sie wissen, da ist eine Vertrauensperson, ich kann mich mit ihr unterhalten, ich kann über meine Sorgen und Probleme reden .. (I: Mhm).(Interview K; Z. 246-256)

Die interviewte Person Ebru verweist darauf, dass mehr Öffentlichkeitsarbeit und Sensibilisierung erforderlich sind, um die gehörlose und hörbeeinträchtigte Gemeinschaft sichtbar zu machen und in die Gesellschaft zu integrieren. Ebru spricht über die Notwendigkeit,

die Existenz und die Bedürfnisse von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Menschen in der Gesellschaft zu erkennen und zu akzeptieren. Diese Menschen sollten nicht als Außenseiter*innen behandelt werden, sondern als gleichberechtigte Mitglieder der Gesellschaft, die ihre Identität und ihren Platz in der Gemeinschaft zeigen können.

Ebru argumentiert, dass es nicht ausreicht, nur bestimmte Bereiche für hörbeeinträchtigte Menschen zugänglich zu machen, während andere Bereiche für sie verschlossen bleiben. Diese Praxis würde zur Diskriminierung führen und die betroffenen Personen ins Abseits drängen. Stattdessen sollten alle Bereiche der Gesellschaft offen und zugänglich sein, damit hörbeeinträchtigte Menschen ihre Identität vollständig ausleben und sich als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft fühlen können.

Somit unterstreicht die Lehrkraft die Bedeutung von Inklusion und Gleichberechtigung in der Gesellschaft. Es ist notwendig, die Öffentlichkeit durch Werbung und Aufklärung darauf aufmerksam zu machen, dass gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein integraler Bestandteil der Gesellschaft sind. Die Gesellschaft muss erkennen, dass diese Menschen die gleichen Rechte und Möglichkeiten haben sollten wie alle anderen. Eine partielle Integration, bei der nur bestimmte Bereiche für gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen zugänglich sind, ist unzureichend und führt zu Diskriminierung. Stattdessen sollte die Gesellschaft darauf hinarbeiten, eine Umgebung zu schaffen, in der gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ihre Identität voll entfalten und sich als gleichwertige Mitglieder der Gemeinschaft fühlen können.

E: Ja wir müssen noch mehr .. aah Werbungen machen überall (lächelt), also zeigen, dass solche eine hörbeeinträchtigte **Welt** gibt diese **Menschen** wir müssen diese Menschen aah in unserem Gesellschaft bringen (I: mhm) nicht als so nicht als Außenwelt, sondern sie gehören auch in unsere Welt (I: mhm) sie sollen auch dabei sein und sie sollen ääh ihre **Identität** in dieser Gesellschaft auch .. **zeigen**, also sie sind auch hier in Österreich .. eine **Person** genauso wie wir, wie die anderen ja sie sind **da**, und sie müssen sich ihre Identität eigenes **Da-sein** ja sie müssen sich also hier zeigen, **ich bin da**, und aber wenn wir so machen, nur eine **bestimmte** ääh Bereiche nur . für die hörbeeinträchtigte Bereiche **öffnen** und die anderen Bereiche **zumachen** es ist natürlich dann (I: mhm) .. wie kann ich sagen, **Diskriminierung** oder .. **zurückgelassen** diese Menschen irgendwie ‘ok du kannst bis hier und dann* (I: ins Abseits gedrängt) **ja** ja genau, so ich meine, also **es darf nicht sein** (I: mhm). (Interview E; Z. 460-471)

Die Interviewpartnerin Ebru beschreibt zudem die positive Wirkung, die Religionslehrerinnen und -lehrer auf gehörlose Kinder haben können. Wenn Lehrkräfte in den Unterricht kommen

und mit den Kindern auf Augenhöhe kommunizieren, erleben diese Kinder eine Bestätigung und Wertschätzung. Die Anwesenheit eines Lehrers oder einer Lehrerin, der oder die sich um ihre individuellen Bedürfnisse kümmert, stärkt das Gefühl der Zugehörigkeit und Bedeutung.

Ebru hebt hervor, dass es den Kindern Freude bereitet, wenn sie von jemandem, der ähnliche Erfahrungen gemacht hat oder sich um ihre Belange kümmert, Unterstützung und Erklärungen erhalten. Dies trägt zur Stärkung ihres Selbstwertgefühls und ihrer Identität bei, da sie sich gesehen und geschätzt fühlen. Der Lehrer oder die Lehrerin vermittelt ihnen nicht nur Wissen, sondern auch emotionale Unterstützung, indem er oder sie ihnen zeigt, dass sie wichtig sind und dass ihre religiösen Überzeugungen und Praktiken anerkannt und respektiert werden.

Die Lehrkraft Ebru verdeutlicht somit die Bedeutung der Präsenz und Kommunikation von Religionslehrern, insbesondere für gehörlose Kinder. Die Anwesenheit eines Lehrers oder einer Lehrerin, der oder die sich auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder einstellt, hat einen erheblichen positiven Einfluss auf deren Selbstwertgefühl und Identitätsentwicklung. Es ist entscheidend, dass solche Lehrkräfte den Kindern nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihnen auch das Gefühl geben, geschätzte und wichtige Mitglieder der Gemeinschaft zu sein. Diese Anerkennung und Unterstützung fördern das Wohlbefinden der Kinder und stärken ihre Bindung zur Religion und zur Schule.

E: Genau, ja, natürlich sie sehen das– wenn Religionslehrerinnen und -lehrer dort sind die Kinder **freuen sich**, eine Person ist hier her gekommen **wie ich**, und s– diese Person **kommuniziert mit mir**, erklärt wer bin **ich** .. woran ich **glaube** .. **was soll ich machen**, ja jemand kommt und sagt ja du bist ein .. aah du bist aah eine geschätzte Person bist, du bist **wichtig für mich** (I: mhm) die Kinder dann verstehen das so, (I: mhm) ein Person ist **gekommen, ja, der möchte mit mir etwas machen, gemeinsam** lernen, unterrichten. (Interview E; Z. 496-501)

Lehrkraft Ebru verdeutlicht, wie der Religionsunterricht für gehörlose Kinder eine bedeutende Rolle bei der Entfaltung ihrer Identität spielt. Ebru hebt hervor, dass der Unterricht den Schülern und Schülerinnen die Gelegenheit gibt, sich in ihrer religiösen Identität zu stärken und zu erkennen, dass sie Teil einer Gemeinschaft von Gleichgesinnten sind. Die Schüler und Schülerinnen fühlen sich durch den Unterricht und den Austausch über religiöse Themen wie Ramadan und Fasten verbunden und finden so eine stärkere Verbindung zu ihrer Religion und ihrer kulturellen Identität.

Besonders betont wird, dass der Unterricht den Schülerinnen und Schülern hilft, ihre eigene Identität als Muslime oder Muslima zu erkennen und zu akzeptieren. Das gemeinsame Lernen

über religiöse Praktiken und die Möglichkeit, sich über persönliche Erfahrungen auszutauschen, fördern das Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts unter den Schülerinnen und Schülern. Diese Interaktionen unterstützen die Kinder dabei, sich selbst als Teil einer größeren Gemeinschaft zu sehen und stärken ihre religiöse und kulturelle Identität.

Der Religionsunterricht bietet gehörlosen Kindern nicht nur religiöse Bildung, sondern auch eine wichtige Plattform zur Stärkung ihrer religiösen und kulturellen Identität. Durch die Teilnahme am Unterricht können die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Identität als Muslime oder Muslimas entdecken und festigen. Der Austausch über religiöse Themen wie Ramadan und Fasten fördert das Gefühl der Zugehörigkeit und des Zusammenhalts innerhalb der Gemeinschaft. Diese Erfahrungen tragen wesentlich dazu bei, dass sich die Schülerinnen und Schülern als wertvolle Mitglieder ihrer religiösen Gemeinschaft und Gesellschaft fühlen.

E: Ja es ist eine Stärke der Religionsunterricht, ah sie kommen **gerne**, sie möchten gerne kommen, **weil dann sie sind untereinander** okay sie sind zusammen mit gehörbeeinträchtigten Kindern in der Schule, **aber noch** dann sie sagen **wir sind muslimische Schüler und Schülerinnen**, wir kommen untereinander, wir haben **eigene** ahm **Identität**, sie finden das heraus, ja, sie sitzen gemeinsam, ah sie reden über Ramadan, momentan jetzt ist ah bald Ramadan (I: mhm) und sie reden momentan jetzt über Ramadan über Fasten (I: mhm), wie man **betet** (I: mhm) und so weiter und sie sagen, ich bin ein **Moslem** und ich (I: mhm) 'ich muss jetzt fasten*', wenn sie älter sind natürlich ja (I: mhm), wenn sie ist elf, zwölf Jahre sind, (I: mhm) sie reden darüber zum Beispiel, sie sagen, 'ja bis jetzt habe ich nicht gefastet* .. **'aber jetzt** werde ich fasten*' (I: mhm, mhm), sie finden sich **eigene Identität**, ich bin eine Muslima oder ich bin ein Muslim sagen die Jungs oder die Mädchen (I: mhm), **ja**, und sie finden das auch sehr **wichtig**. (Interview E; 520-531)

5.4.9.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 8

Kriterium	Interviewpartnerin S	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin E
Gebärdensprache	Vermittelt Zugehörigkeit und Gemeinschaft	Essenziell für das Gefühl, verstanden zu werden	Sichtbarkeit und gesellschaftliche Akzeptanz
Religiöse Bildung	Bietet Halt und Orientierung in Krisenzeiten	Lehrkräfte als Vertrauenspersonen, die emotionale Unterstützung bieten	Fördert Identitätsbewusstsein und Gemeinschaftsgefühl
Unterstützungsbedarf	Fehlende religiöse Ressourcen verstärken Isolation	Fehlende Kommunikation zu Hause fördert Isolation	Partielle Integration führt zu Diskriminierung und Abgrenzung
Identitätskrisen	Erhöhtes Risiko bei familiären Problemen	Besonders problematisch in der Pubertät	Öffentlichkeitsarbeit gegen Diskriminierung notwendig
Rolle der Lehrkraft	Religiöse und emotionale Stütze	Vertrauensperson und Kommunikator	Vermittler von Anerkennung und Wertschätzung

5.4.9.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 8

Diese synoptische Betrachtung verdeutlicht, dass alle drei Lehrpersonen die Bedeutung der Gebärdensprache und religiöser Bildung für die Identitätsbildung hervorheben, jedoch unterschiedliche Schwerpunkte setzen: Sevgi fokussiert auf die religiöse Dimension und emotionale Unterstützung, Kevser betont die Rolle der Gebärdensprache in der Identitätsfindung während der Pubertät, und Ebru legt Wert auf Inklusion, Öffentlichkeitsarbeit und den Abbau gesellschaftlicher Barrieren.

5.4.10 Ergebnisse Kategorie 9: Wichtigkeit der ÖGS und Fortbildungen an der KPH

Lehrperson Kevser verweist auf die Wichtigkeit der Kommunikation und Inklusion aller Menschen, unabhängig von ihren sprachlichen Fähigkeiten. K unterstreicht, dass Gebärdensprache eine wesentliche Rolle spielt, um Barrieren in der Kommunikation zu überwinden und sicherzustellen, dass alle Menschen in den Austausch miteinander treten können. Die Aussage verdeutlicht, dass Inklusion eine fundamentale Notwendigkeit ist und dass Gebärdensprache ein entscheidendes Mittel zur Förderung dieser Inklusion darstellt.

Kevser hebt hervor, dass Kommunikation ein grundlegendes menschliches Bedürfnis ist und dass niemand aufgrund einer Hörbeeinträchtigung ausgeschlossen werden sollte. Durch die Nutzung und das Verständnis der Gebärdensprache können Brücken zwischen hörenden und gehörlosen Menschen gebaut werden, was zu einer inklusiveren und gleichberechtigteren Gesellschaft führt.

Die Aussage von Kevser macht deutlich, dass die Förderung der Gebärdensprache und die damit verbundene Inklusion hörbeeinträchtigter Menschen unerlässlich sind, um eine barrierefreie Kommunikation zu gewährleisten. Inklusion sollte als integraler Bestandteil unserer Gesellschaft betrachtet werden, und die Fähigkeit, sich mit allen Menschen unabhängig von ihrer Hörfähigkeit zu unterhalten, ist ein wichtiger Schritt in diese Richtung. Die Einführung und Unterstützung von Gebärdensprache in verschiedenen Lebensbereichen fördern nicht nur das Verständnis und die Kommunikation, sondern trägt auch wesentlich dazu bei, dass sich alle Menschen als gleichwertige Mitglieder der Gesellschaft fühlen.

K: Ahm, ich denke als Mensch ist es für uns alle wichtig wenn wir in Kommunikation mit ääh Menschen treten (I: Mhm) können (I: Mhm) und das sollte keine Barriere zwischen uns sein und . Gebärdensprache ist wichtig, damit wir uns mit **allen** Menschen

unterhalten können äh also eine Inklusion ist nicht wegzudenken (I: Mhm). (Interview K; Z. 199-202)

Lehrperson Kevser beschreibt ebenso ihre Beobachtung, dass der Einsatz von Gebärdensprache im Unterricht das Interesse und das Engagement der Schülerinnen und Schüler erhöht hat. Sie stellt fest, dass das visuelle Zeigen, das durch die Gebärdensprache ermöglicht wird, zu einem besseren Verständnis und einem einfacheren Lernprozess führt. Die Kinder konnten schneller lernen, weil die Gebärdensprache ihnen half, die Inhalte klarer und deutlicher zu erfassen.

Die Beobachtungen von Interviewpartnerin Kevser unterstreichen die Vorteile des Einsatzes von Gebärdensprache im Bildungsprozess, insbesondere für Kinder. Die Gebärdensprache fördert nicht nur das Interesse und die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, sondern verbessert auch das Verständnis und erleichtert das Lernen. Dies deutet darauf hin, dass die Integration visueller Lernmethoden, wie der Gebärdensprache, im Unterricht besonders effektiv sein kann. Diese Methode könnte als wertvolles pädagogisches Werkzeug betrachtet werden, das das Lernen für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig von deren Hörfähigkeiten, verbessert und unterstützt.

K: (ausatmen) Ahm, also Ich hab gemerkt, wenn ich die Gebärdensprache einsetze, haben die Schülerinnen natürlich **interessierter** (I: Mhm) mitgemacht, sie haben schneller gelernt, denn das visuelle Zeigen hat auch zu einem besseren Verständnis und zu einem leichteren Lernen geführt bei den Kindern .. also ..., ja. ((Interview K; Z.261-264)

Interviewpartnerin Kevser berichtet zudem davon, dass die Kinder mit großer Freude am Religionsunterricht teilgenommen haben. Obwohl Kevser zugibt, nicht immer alles vollständig verstanden zu haben, hebt sie hervor, dass die Kinder es sehr schätzten, wenn sie aktiv in die Kommunikation eingebunden wurden. Es war den Kindern wichtig, dass Kevser versucht hat, mit ihnen zu interagieren, anstatt nur passiv und ahnungslos danebenzustehen und zuzusehen. Diese Bemühung um Beteiligung und das Bemühen um Verständnis scheinen für die Kinder von großer Bedeutung gewesen zu sein, was von der Interviewten mit „gefreut“ ausgedrückt wird.

K: Die Kinder kamen immer wirklich mit großer Freude in den Religionsunterricht und ahm ich kann **nicht** sagen, dass ich immer alles verstanden hab (I: Mhm), aber ahm es hat sie gefreut, wenn man quasi **mitgeredet** hat mit den Kindern und nicht nur ahnungslos da (I: Mhm) gestanden ist (I: Mhm) und sie angeschaut hat (I: Mhm) das hat sie auf jeden Fall gefreut, ja. (Interview K; Z. 220-224)

Die von Interviewpartnerin Kevser geschilderten Erfahrungen verdeutlichen, wie wichtig es für die Schülerinnen und Schüler ist, dass Lehrkräfte sich bemühen, aktiv mit ihnen zu kommunizieren, selbst wenn das vollständige Verständnis der Gebärdensprache fehlt. Die Bereitschaft der Lehrkraft, sich auf die Kommunikationsweise der Kinder einzulassen und mit ihnen „mitzureden“, stärkt das Vertrauen und die Freude der Kinder am Unterricht. Dies unterstreicht, dass eine positive und inklusive Haltung der Lehrkräfte gegenüber den Kommunikationsbedürfnissen der Kinder wesentlich ist, um deren Engagement und Zufriedenheit im Unterricht zu fördern.

Lehrkraft Ebru hebt die Bedeutung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) hervor. Sie betont, dass ÖGS die primäre Kommunikationsform für gehörlose (aber auch bedeutsam für hörbeeinträchtigte) Kinder ist, die oft auch ihre Muttersprache darstellt. Besonders bei gehörlosen Kindern, die komplett taub sind und keinerlei akustische Informationen wahrnehmen können, ist die ÖGS unverzichtbar, um eine effektive Kommunikation zu gewährleisten. Zudem wird darauf hingewiesen, dass diese Sprache nicht nur für den Alltag von entscheidender Bedeutung ist, sondern auch für die Vermittlung religiöser Inhalte. Es wird unterstrichen, dass diese Kinder ihre Religion in der ÖGS erlernen müssen, da dies die einzige Sprache ist, die sie vollständig verstehen.

Die Sequenz zeigt deutlich, dass die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) eine zentrale Rolle im Leben gehörloser Kinder spielt, da sie deren primäre Kommunikationsform darstellt. Insbesondere für die religiöse Bildung ist es unerlässlich, dass Inhalte in ÖGS vermittelt werden, um den Kindern einen Zugang zu ihrer eigenen Religion zu ermöglichen. Dies verdeutlicht, dass barrierefreie Kommunikation in der Muttersprache der Kinder – in diesem Fall ÖGS – nicht nur eine Frage der Inklusion, sondern auch der Wahrung kultureller und religiöser Identität ist. Die Integration von ÖGS in den Unterricht ist somit eine grundlegende Voraussetzung für die erfolgreiche Bildung und soziale Integration gehörloser und auch hörbeeinträchtigter Kinder.

E: Genau. Warum ÖGS wichtig? ÖG ist wichtig, weil die Kinder kommunizieren mit ÖGS erstens. (Interview E; Z.260, 261)

E: Österreichische Gebärdensprache, ÖGS genau (I:mhm), das ist erste .. Kommunikationssprache, das ihre eigene bei manchen Muttersprache .. ‘die anderen zum Beispiel* **Flüchtlingskindern** .. sind das hier die Kommunikationssprache, die sie lernen .. **müssen** .. für Alltag, ... es ist wichtig auch für Religion natürlich (I:mhm), sie sollen auch Religion ihre eigene Religion auch in dieser Sprache lernen müssen (I:mhm), .. anders geht das nicht, weil es gibt Schüler .. die sind taub und stumm sind (I:

mhm), komplett, also sie hören gar nichts, sie brauchen **unbedingt** .. **ÖGS**, österreichische Gebärdensprache (I: mhm). (Interview E; Z. 263-270)

Die Interviewpartnerin Ebru betont, dass die ÖGS nicht nur im spezifischen Kontext des Religionsunterrichts, sondern auch allgemein als primäre Kommunikationssprache für gehörlose Kinder von zentraler Bedeutung ist. Sie erklärt, dass viele gehörlose Kinder, insbesondere solche, die als Flüchtlinge nach Österreich gekommen sind, ihre ursprüngliche Gebärdensprache zurücklassen mussten und nun die ÖGS erlernen, um sich im Alltag zurechtzufinden. Ohne die ÖGS wären diese Kinder nicht in der Lage, am Religionsunterricht teilzunehmen oder ihre eigene Religion zu verstehen, da ihnen die sprachlichen Mittel fehlen würden, um die komplexen Inhalte zu erfassen.

Weiterhin wird erklärt, dass zwar Lesen eine Möglichkeit zum Lernen bietet, aber ohne eine gute Beherrschung der deutschen Sprache, die viele dieser Kinder nicht haben, bleibt der Zugang zu religiösem Wissen schwierig. Deshalb ist die visuelle und sprachliche Unterstützung durch die ÖGS unerlässlich, insbesondere um Konzepte wie Fasten zu verstehen, die nicht nur theoretisch, sondern auch praktisch erlebt werden.

Lehrerin Ebru unterstreicht die unverzichtbare Rolle der ÖGS im Bildungs- und Religionsunterricht für gehörlose Kinder. Ohne eine adäquate Unterstützung in ihrer primären Kommunikationssprache bleiben diese Kinder von wichtigen kulturellen und religiösen Lerninhalten ausgeschlossen. Dies verdeutlicht, wie essenziell sprachliche Inklusion für die Entwicklung und Identitätsbildung gehörloser Kinder ist, insbesondere im Kontext des Religionsunterrichts, der eine bedeutende Rolle in ihrer sozialen und kulturellen Integration spielt.

E: Im islamischen Religionsunterricht. ‘Nicht nur im islamischen Religionsunterricht*, das ist das **eigene Sprache** sie–, das sie können, diese Gebärdensprache, entweder Sie haben zum Beispiel **Flüchtlingskinder** oder von anderen Spr– Ländern, die sie hier gekommen sind, **eigene Gebärdensprache** hatten sie (I: mhm) und **hier lernen sie** österreichische Gebärdensprache und das ist **das Einzige**, was sie .. **verstehen**, .. (I: mhm) ohne Gebärdensprache können sie auch keinen Religionsunterricht haben (I: mhm), sie können ihre eigene Religion auch nicht lernen, [...] mit der ÖGS, wenn sie nur **Lesen** .. mit dem Lesen natürlich können sie **auch** lernen, aber sie brauchen dann eine sehr gute deutsche Sprache (I: mhm), ja, wenn sie auch keine sehr gute deutsche Sprache haben (I: mhm) keine haben, sie verstehen das nicht, was das ist ah . oder **Fasten** genauso das Gleiche, sie **sehen**, sie **erleben mit der Familie**, aber **warum – warum** ist

das, dafür brauchen sie dann wieder .. ÖGS, österreichische Gebärdensprache.
(Interview E; Z. 301-317)

Lehrperson Ebru thematisiert in ihrer Aussage die erheblichen Herausforderungen, denen hörbeeinträchtigte Kinder im häuslichen Umfeld begegnen, insbesondere im Bereich der Kommunikation über komplexe Themen wie Religion. Sie beschreibt, dass viele Eltern keine Gebärdensprache beherrschen und daher Schwierigkeiten haben, mit ihren Kindern über mehr als nur grundlegende Alltagsthemen zu kommunizieren. Die Kommunikation zu Hause beschränkt sich oft auf rudimentäre Anweisungen wie „komm her“, „setz dich“, „essen“ oder „schlafen“. Dies führt dazu, dass die Kinder nicht in der Lage sind, tiefere Themen wie Religion mit ihren Eltern zu besprechen.

Ebru betont zudem, dass die Schule für diese Kinder der primäre Ort ist, an dem sie über Religion lernen können. Da zu Hause die notwendige sprachliche Unterstützung fehlt, sind die Kinder auf den Unterricht angewiesen, um ein Verständnis für religiöse Inhalte zu entwickeln. Sie weist auch darauf hin, dass das Lesen und Verstehen von Texten für hörbeeinträchtigte Kinder eine besondere Herausforderung darstellt und sie dafür mehr Zeit benötigen als ihre hörenden Altersgenossen. Für diese Kinder ist es, wie aus dem Interview mit Ebru hervorgeht, schwierig, komplexe Themen wie Religion ohne ausreichende Unterstützung zu begreifen. Die Aussagen von Ebru unterstreichen die Notwendigkeit, sowohl in der Schule als auch im häuslichen Umfeld gezielte Maßnahmen zu ergreifen, um die Kommunikationsbarrieren zu überwinden und den Kindern die nötige Zeit und Unterstützung zu bieten, um ihr volles Potenzial zu entfalten.

Die Aussagen von Lehrperson Ebru verdeutlichen die erheblichen Kommunikationsbarrieren, die hörbeeinträchtigte Kinder zu Hause erleben, insbesondere in Bezug auf das Lernen von komplexen Themen wie Religion. Da viele Eltern keine Gebärdensprache beherrschen, sind die Kinder oft auf die Schule als ihre primäre Lernquelle angewiesen. Die rudimentäre Kommunikation zu Hause reicht nicht aus, um ihnen ein tiefes Verständnis für solche Themen zu vermitteln.

E: **Ja**, das wollte ich auch sagen, **viele Eltern** können keine Gebärdensprache .. leider, 'leider nicht* .. `sie haben zu Hause .. eigene .. Sprache ah miteinander eine **Kommunikationssprache** kann man sagen, 'keine richtige Sprache*, sondern **Kommunikation**, Kleinigkeiten, 'komm her, setz dich, essen oder schlafen* solche Sachen vielleicht, sie haben irgendwie Wörter (I: mhm) herausgefunden (I: mhm), kommuni-kommunizieren (I: mhm) sie sich zuhause, **aber** über eine **Thema zu reden**, über **Religion zu reden**, sie haben **keine Gebärde zuhause** (I: mhm) **was die Kinder**

wirklich lernen .. über Religion lernen sie in der Schule (I: mhm) ... alleine schaffen sie das auch nicht wie gesagt **nur lesen**, kleine Kinder zum Beispiel sie verstehen gar nichts, wenn sie lesen, ist das **schwierig für unsere Kinder**, für die hörbeeinträchtigte Kinder zu verstehen, es–, sie brauchen wirklich **mehr Zeit** damit sie, **was sie lesen** und selber verstehen, es dauert schon, **sie brauchen mehr Zeit**. (Interview E; Z. 319-330)

Diese Situation zeigt die Notwendigkeit, sowohl in der Schule als auch im häuslichen Umfeld umfassendere Unterstützung für hörbeeinträchtigte Kinder bereitzustellen. Dies könnte durch die verstärkte Schulung der Eltern in Gebärdensprache sowie durch die Bereitstellung zusätzlicher Zeit und Ressourcen in der Schule erreicht werden. Solche Maßnahmen wären entscheidend, um sicherzustellen, dass diese Kinder die gleichen Chancen haben, komplexe Themen wie Religion zu verstehen, wie ihre hörenden Altersgenossen.

Lehrperson Ebru betont die Bedeutung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Muttersprache für hörbeeinträchtigte Kinder, insbesondere in Familien, in denen die Eltern ebenfalls hörbeeinträchtigt sind. Ebru betont, dass die Kinder in diesen Familien die Gebärdensprache von klein auf erlernen, ähnlich wie hörende Kinder ihre gesprochene Muttersprache. Diese frühe und natürliche Sprachentwicklung führt dazu, dass die Kinder die Gebärdensprache mühelos beherrschen und dadurch auch komplexere Inhalte besser verstehen können. Die Lehrperson vergleicht dies mit dem Erlernen einer Fremdsprache: Während das Erlernen einer neuen Sprache Zeit und Mühe erfordert, stellt das Erlernen der Gebärdensprache für diese Kinder keine zusätzliche Herausforderung dar, da sie von Geburt an in einer gebärdensprachlichen Umgebung aufgewachsen sind.

Die Aussagen von Lehrperson Ebru unterstreichen die zentrale Rolle der Österreichischen Gebärdensprache als Muttersprache für hörbeeinträchtigte Kinder. Diese Kinder wachsen in einem Umfeld auf, in dem die Gebärdensprache nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern ein integraler Bestandteil ihrer Identität und Kultur ist. Dies ermöglicht ihnen ein tiefes Verständnis und eine sichere Kommunikation in ihrer Muttersprache, was ihre Bildungs- und Entwicklungsmöglichkeiten erheblich verbessert. Die Lehrerin zeigt mit ihren Aussagen auch, wie wichtig es ist, die Gebärdensprache als gleichwertige Sprache anzuerkennen und zu fördern, da sie für viele hörbeeinträchtigte Menschen die primäre und natürlichste Form der Kommunikation darstellt.

I: Sehen Sie ah eigentlich den Unterschied ah zwischen .. ah Kinder, die auch **gehörlose Eltern haben**? Ah und den Unterschied mit ah hörenden Eltern, die mit gehörlosen ah Eltern aufwachsen nehme ich an, dass sie auch besser gebärden **in Ihrer Muttersprache**? (Interview I; Z. 331-333)

E: Ja genau, sie sagen auch das ist der Muttersprache ist es `Österreichischen Gebärdensprache, Muttersprache keine Deutsch (I: mhm) kein Französische (I: mhm) sondern .. österreichische Gebärdensprache **ist Muttersprache**, weil bei den hörbeeinträchtigten Eltern und **natürlich die Kinder beherrschen** sehr gut, weil das ist die eigene Sprache .. als sie **Kind gelernt haben** (I: mhm) und natürlich merkt man schon, sie verstehen 'noch mehr*' (I: mhm) .. wie zum Beispiel genauso wie wir, wenn wir eine Fremdsprache lernen (I: mhm) es dauert, wie gesagt, aber diese Kinder .. sie müssen keine Gebärdensprache lernen weil .. sie sind **so** (I: aufgewachsen) **aufgewachsen**, ja. (Interview E; Z.334-341)

Die Lehrperson unterrichtet in einer Integrationsklasse, in der zwei Kinder mit Lernschwierigkeiten und Kommunikationsproblemen sind. Eines der Kinder spricht in der Schule kaum, obwohl es zu Hause redet, während das andere Kind aufgrund fehlender Ressourcen nicht gut kommunizieren kann. In dieser Situation stellt die Gebärdensprache ein effektives Mittel dar, um die Kommunikationsbarrieren zu überwinden. Die Gebärdensprache ermöglicht es, den Kindern zu vermitteln, was von ihnen erwartet wird und erleichtert das Verständnis der Unterrichtsinhalte.

Ein besonders innovativer Ansatz der Lehrperson ist die Integration der Gebärdensprache in den regulären Unterricht. Durch das gleichzeitige Aussprechen und Gebärden der Suren lernen die Kinder nicht nur die Aussprache der Wörter, sondern auch deren Bedeutung. Dies fördert ein tieferes Verständnis der Inhalte und unterstützt gleichzeitig die sprachliche Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Die Lehrperson zeigt, wie Gebärdensprache als integratives Werkzeug in einer Integrationsklasse eingesetzt werden kann, um Kommunikationsbarrieren zu überwinden und den Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler zugänglicher zu gestalten. Durch die gezielte Anwendung der Gebärdensprache profitieren nicht nur die Kinder mit Lernschwierigkeiten und Kommunikationsproblemen, sondern auch die hörenden Schülerinnen und Schüler. Die Methode ermöglicht es, den Unterrichtsstoff klarer zu vermitteln und das Verständnis zu vertiefen, indem sowohl die Aussprache als auch die Bedeutung von Inhalten wie religiösen Texten durch Gebärden unterstützt werden. Dies trägt nicht nur zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit der betroffenen Schülerinnen und Schüler bei, sondern fördert auch ein inklusives Lernumfeld, in dem alle Schülerinnen und Schüler gleichwertig teilnehmen können. Die Praxis unterstreicht die Bedeutung flexibler und adaptiver Unterrichtsansätze, die den unterschiedlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden und eine

umfassende Integration in den Lernprozess ermöglichen. So wird die Gebärdensprache zu einem wertvollen Instrument für eine inklusive und effektive Bildung.

S: Ich habe eine Integrationsklasse, wo ich zwei Kinder mit äh Lernschwäche (I: Mhm) habe, diese Kinder sind nicht nur beim Lernen sehr schwach, diese Kinder sind auch beim Kommunikation sehr schwach, sie reden kaum ähm eine äh redet nicht ääh also wir wissen, dass er zuhause redet, aber nicht in der Schule und die andere hat nicht die Ressourcen, hat nicht die Möglichkeit zu reden (I: Mhm) ... aber die Gebärden. Die Gebärden toll, wir wissen, was die Kinder wollen, die Kinder wollen-ah-wissen, was wir von ihnen wollen, es funktioniert wunderbar, nicht nur das, ich verwende auch die Gebärde mit meinen hörenden Kindern, wie zum Beispiel, wenn ich einen Beispiel geben darf ääh beim Sure .. ääh meine Kinder lernen die Sure, (betont, gedehnt) aber während sie die Sure aussprechen, diesen Aya aussprechen, tun sie auch die ääh dieses Wort dieses ääh Satz gebärden, somit lernen sie die Aussprache und die Bedeutung (I: Mhm) oder wenn ich nur gebärde, wissen sie um welche Sure es sich handelt. (I: Mhm) (Interview S; Z. 155-166)

Die Lehrperson Sevgi zeigt auf, wie wichtig die Verwendung der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) für die inklusive Kommunikation ist. Sevgi zieht einen Vergleich zwischen der Notwendigkeit, dieselbe Sprache beim Interview zu sprechen, um erfolgreich kommunizieren zu können, und der Bedeutung der ÖGS für gehörlose Menschen im Alltag. Wenn gehörlose Personen in eine Gruppe von hörenden Menschen kommen, ohne dass ein Kommunikationsmittel wie die ÖGS vorhanden ist, können sie sich ausgeschlossen und isoliert fühlen. Das Fehlen eines gemeinsamen Kommunikationsmittels führt zu einem Gefühl der Traurigkeit und Isolation. Wenn jedoch jemand in der Gruppe in der Lage ist, die ÖGS zu verwenden, wird die gehörlose Person integriert und fühlt sich als Teil der Gesellschaft. Dies unterstreicht, wie entscheidend es ist, Kommunikationsbarrieren zu überwinden, um eine inklusive und unterstützende Umgebung für alle Mitglieder einer Gemeinschaft zu schaffen.

Die Aussage von Sevgi verdeutlicht die fundamentale Rolle, die die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) für die Integration gehörloser Menschen spielt. Die Fähigkeit, in einer gemeinsamen Sprache zu kommunizieren, ist nicht nur für das tägliche Miteinander, sondern auch für die emotionale und soziale Integration entscheidend. Wenn gehörlose Personen in eine Umgebung kommen, in der sie sich verständigen können, fühlen sie sich akzeptiert und wertgeschätzt. Das Fehlen eines solchen Kommunikationsmittels führt zu Isolation und Unzufriedenheit. Daher ist es essenziell, dass in Schulen und anderen sozialen Kontexten Gebärdensprache gefördert und verwendet wird, um die Inklusion und das

Zugehörigkeitsgefühl von gehörlosen Menschen zu gewährleisten. Die Schlussfolgerung ist, dass die Förderung der ÖGS in Bildungseinrichtungen und sozialen Einrichtungen ein wichtiger Schritt zur Schaffung einer inklusiven Gesellschaft ist, in der jeder unabhängig von seinen Kommunikationsfähigkeiten aktiv und gleichberechtigt teilnehmen kann.

S: Naja ÖGS ist wichtig so wie i-ah-wie es wichtig ist hier mit Ihnen kommunizieren zu können, die gleiche Sprache sprechen zu können äääh hätten wir beide eine andere Sprache gesprochen und den anderen gar nicht verstanden, dann hätten wir gar nicht hier sitzen können und diesen Interview (I: Mhm) machen können (I: Mhm) dasselbe ist mit der ÖGS, wenn jetzt eine aahm Gehörlose in die Gruppe kommen würde oder in einen Zimmer kommen würde mit lauten Hörenden würde sie sich ausschließen und sie wäre sehr traurig, aber gäbe es jemanden, der mit ihm-ihr äh kommunizieren kann ääh, dann wäre sie ein Teil diese äääh Gruppe dieser Gesellschaft und das wäre ganz anders. (Interview S; Z. 170-177)

Lehrerin Kevser deutet die Notwendigkeit an, die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich Inklusion zu verbessern, insbesondere im Hinblick auf den Kontakt mit Gebärdensprache. Sie schlägt vor, dass angehende Lehrkräfte bereits während ihrer Ausbildung die Möglichkeit haben sollten, sich mit der Gebärdensprache auseinanderzusetzen und praktische Erfahrungen in Schulen zu sammeln, die mit gehörlosen oder hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern arbeiten.

Die Person betont, dass es oft der erste Kontakt mit einer neuen Thematik ist, der das Interesse und die Motivation weckt, sich weiterzubilden. Daher könnte es sinnvoll sein, diesen Kontakt bereits in der Ausbildung zu schaffen. Außerdem deutet sie an, dass ihre eigene Liebe zur Gebärdensprache sie motiviert, sich eigenständig weiterzubilden, was darauf hinweist, dass persönliche Motivation eine wichtige Rolle in der beruflichen Entwicklung spielt.

Lehrkraft Kevser verdeutlicht somit, dass die Integration von Inklusionsthemen, speziell der Gebärdensprache, in die Lehrerausbildung entscheidend für die Förderung von Inklusion in der Schule ist. Indem angehende Lehrerinnen und Lehrer frühzeitig praktische Erfahrungen sammeln und mit Gebärdensprache in Berührung kommen, könnten sie motiviert werden, sich in diesem Bereich weiterzubilden. Dies würde nicht nur ihre Fähigkeiten im Umgang mit hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern verbessern, sondern auch eine inklusivere Schulkultur fördern. Die Aussagen der Lehrkraft unterstreichen die Bedeutung von praxisnaher Ausbildung und der Rolle persönlicher Motivation bei der Professionalisierung von Lehrkräften in inklusiven Bildungssettings.

K: Also, allgemein könnte man hier (lacht) oder müsste man hier (I: Mhm) vielleicht bei der Ausbildung der Lehrer ääh beginnen, und zwar wirklich ein eigenen Bereich für Inklusion (I: Mhm), aber dass ääh angehende Lehrerinnen und Lehrer schon die Möglichkeit haben ääh da in äh mit Gebärdensprache in Kontakt zu kommen (...) (Interview K; Z. 329-332)

K: Also mir persönlich (I: Mhm) ahm reicht die Liebe zur Gebärdensprache (I: Mhm) schon (I: Mhm) um mich eigenständig da weiterzuentwickeln ahm .. äh vielleicht äh ich weiß nicht, ob das eine Motivation ist, aber vielleicht wenn man ääh **Praxisstunden**, ääh man muss ja in auch während dem Studium schulpraktische Studien (I: Mhm) erledigen, dass ääh . viel mehr Lehrer die Möglichkeit bekommen mal ein, zwei, drei Stunden auch **in so einer Schule** zu schnuppern und dort aah nachzu-, '**ja***, weil vi- was man nicht **kennt** (I: Mhm) da will man sich vielleicht auch nicht weiterentwickeln (I: Mhm) vielleicht braucht man erst amal den ersten Kontakt (I: Mhm) dorthin (I: Mhm, mhm). (Interview K; Z. 340-347)

Die Interviewpartnerin äußert zudem den Wunsch, die österreichische Gebärdensprache (ÖGS) speziell für islamische Begriffe weiter zu etablieren und in Bildungsangeboten zu verankern. Sie äußert den Wunsch, dass die Kirchliche Pädagogische Hochschule (KPH) weiterhin Kurse in ÖGS anbietet und diese über reine Weiterbildung hinaus zu einer Zertifizierung führen, die auch berufliche Möglichkeiten eröffnen könnte. Sie sieht darin eine große Motivation für Lehrerinnen und Lehrer, sich mit der Gebärdensprache auseinanderzusetzen, insbesondere wenn dies zu neuen beruflichen Perspektiven führt oder ihnen neue Einblicke in andere Bildungsbereiche gewährt.

Die Lehrerin Kevser unterstreicht somit den Bedarf an strukturierten Bildungsangeboten in Gebärdensprache, speziell in der islamischen Thematik, um Lehrkräfte besser auf die Arbeit mit gehörlosen Kindern vorzubereiten. Durch die Einführung von Zertifikaten könnte nicht nur die Qualität der Ausbildung verbessert werden, sondern auch neue berufliche Chancen für Lehrkräfte entstehen. Dies würde die Inklusion fördern und sicherstellen, dass islamische Begriffe und Konzepte effektiv in der Gebärdensprache vermittelt werden können.

K: Also, ich würde mir wünschen, dass ähm .. dass es in Zukunft ääh wirklich die Möglichkeit gibt ähm .. zu sagen, das ist österreichische (I: Mhm) Gebärdensprache für islamische Begriffe und (I: Mhm) ähm ... und ... dass äh die KPH ah weiterhin ahm Kurse anbietet, eigentlich nicht nur als Kurse, sondern auch als–dass man vielleicht im Gegenzug, wenn man schon ah fortgeschritten ist, dass man ein Zertifikat erhält (I: Mhm) und also mit dem man eventuell auch ahm an anderen Bildungsstätten (I: Mhm, mhm) arbeiten kann, ich denke das wäre auf jeden Fall auf jeden Fall auch eine

Motivation für Lehrerinnen und Lehrer ääh (I: Mhm) sich daran zu beteiligen wenn sie wissen, ‘Ah, hier gibt es die Möglichkeit, vielleicht ein neues Berufsfeld eröffnet (I: Mhm) beziehungsweise (I: Mhm) ääh mir einen neuen Einblick gewährt, also das würde ich mir auf jeden Fall wünschen dass das weitergeht in diese Richtung und dass da deine Entwicklung stattfindet (I: Mhm). (Interview K; Z. 359-369)

Die Interviewpartnerin äußert auch ihre Dankbarkeit gegenüber der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule (KPH), die die Möglichkeit geboten hat, einen Gebärdensprachkurs zu besuchen. Sie hebt hervor, dass eine Kollegin sich besonders engagiert hat, um diesen Kurs zu ermöglichen. Ursprünglich war die Teilnehmerinnen und Teilnehmerzahl gering, aber mittlerweile wurden die Kurse in Anfänger- und Fortgeschrittenengruppen unterteilt. Die Interviewpartnerin wünscht sich, dass diese Entwicklung fortgesetzt wird, da sie den Kurs als sehr notwendig empfindet.

Die Lehrerin verdeutlicht die positive Wirkung der Unterstützung und Initiative der KPH sowie der engagierten Kollegin auf die Weiterbildung der Lehrkräfte in der Gebärdensprache. Die Entwicklung von Kursen für unterschiedliche Fähigkeitsstufen zeigt die wachsende Nachfrage und den Bedarf an spezialisierter Ausbildung. Die Dankbarkeit und der Wunsch nach weiterer Expansion der Kurse unterstreichen die Bedeutung der Gebärdensprachbildung für die Inklusion und die erfolgreiche Kommunikation mit gehörlosen Schülerinnen und Schülern. Es wird deutlich, dass kontinuierliche Unterstützung und Erweiterung solcher Programme essenziell sind, um die Barrieren in der Kommunikation abzubauen und ein inklusives Bildungssystem zu fördern.

K: Ich besuche derzeit äh bei der KPH äh den Gebärdensprachkurs äh jetzt mittlerweile, ich glaube schon ‘das dritte Jahr*, hm aah .. also wir hatten vor der Pandemie einen, eigentlich schon länger vielleicht (I: Mhm, mhm, mhm, mhm) vor der Pandemie gestartet (I: Mhm, mhm) und ahm machen jetzt quasi weiter (I: Mhm).

I: Also gefällt Ihnen der Kurs, den sie jetzt besuchen?

K: Ich bin sehr dankbar, dass ääh ääh die KPH diese Möglichkeit uns geboten hat und ich weiß auch, dass sich eine Kollegin sehr dafür eingesetzt hat ääh, dass das zustande kommt konnte, denn ähm am Anfang waren wir wirklich wenige Personen und mittlerweile hat sich schon eine zweite Gruppe eröffnet jetzt gibt es die Anfänger und die Fortgeschrittenen und ich würde mir wünschen, dass das auch weiterhin ääh also weitergeht, denn es ist wirklich nötig,... (Interview K; Z.371 -381)

E: Hmm, das ist schwierig für mich ja, weil Bildungseinrichtungen also wie können oder ahm .. Bildungssystemen (atmet hörbar ein) aah ...

Die Interviewpartnerin Ebru äußert Bedenken und Vorschläge zur Verbesserung der Gebärdensprachbildung innerhalb des Bildungssystems. Sie schlägt vor, dass Gebärdensprache in Bildungseinrichtungen als Wahlfach angeboten werden sollte, ähnlich wie andere Fremdsprachen wie Italienisch oder Französisch. Zudem betont sie die Notwendigkeit, dass Universitäten und pädagogische Hochschulen mehr über Gebärdensprache unterrichten sollten und Fortbildungen sowie Weiterbildungen zu diesem Thema anbieten könnten. Sie hebt jedoch hervor, dass die Kosten für solche Kurse oft hoch sind, was eine Hürde darstellt. Der Wunsch nach einer umfangreicheren Fortbildung, die nicht nur Anfänger und Fortgeschrittene, sondern auch spezifische Themen wie die Gestaltung des Religionsunterrichts mit Gebärdensprache umfasst, wird ebenfalls geäußert.

Die Lehrerin zeigt somit die Notwendigkeit auf, Gebärdensprache stärker in das Bildungssystem zu integrieren, sowohl als Wahlfach in Schulen als auch durch spezialisierte Fortbildungsangebote für Lehrkräfte. Die Interviewpartnerin verdeutlicht, dass eine breitere und tiefere Ausbildung in Gebärdensprache von großem Nutzen wäre, um eine inklusive Bildung zu fördern. Gleichzeitig wird die Herausforderung der hohen Kosten für solche Kurse angesprochen, was auf die Notwendigkeit hinweist, finanzielle Unterstützung oder kostengünstigere Optionen zu finden. Die Forderung nach spezifischen Fortbildungen für die Integration von Gebärdensprache in den Religionsunterricht hebt die Relevanz der Gebärdensprache im religiösen Bildungskontext hervor und zeigt den Bedarf an maßgeschneiderten Schulungen für Lehrerinnen und Lehrer.

I: Wie könnte es für **diese Schüler noch verbessern?** (442)

E: ‘Schwierig, was könnte noch* .. Gebärdensprache als eine **Fremdsprache** zum Beispiel erstens (I: mhm), **in verschiedenen Schulbereichen** (I: mhm) ääh ... bringen, wie Italienisch, Französisch können sie dazu Gebärdensprachen (I: mhm) für den Kindern (I: mhm) a-als **Wahlfach** (I: mhm) können sie machen vielleicht (I: mhm), ja oder .. ahm ja und Universitäten können sie auch oder **als Fachschulen** in der (unv.)schulen **pädagogische** Hochschulen können zum Beispiel **mehr** über Gebärdensprache ah unterrichten, .. ääh Kurse machen, oder Fortbildungen, Weiterbildungen können Sie noch machen, natürlich das muss noch **bezahlt** (lächelt) werden **das kostet ja sehr viel**, ich weiß selber, ich hab **selber drei Monate bezahlt** (lächelt) und ich konnte nicht .. **weiterbezahlen**, weil das **kostet wirklich zu viel** (I: mhm) (lächelt) aber solche zum Beispiel in KPH zum Beispiel wenn wir hier zum Beispiel, wir haben ja schon .. eine Fortbildung .. alhamdulillah aber, wenn wir **noch mehr** ääh . Gebärdenkurse und– mit Modulreihe haben, wäre es **besser** nicht nur für **Anfänger und Fortgeschrittene** und **noch dazu als islamische** aah **Unterricht**, wie

gestalte ich mein Religionsunterricht mit Gebärdensprache, 'solche Fortbildungen*' zum Beispiel .. wäre sehr **hilfreich** sein. (Interview E; Z. 440-457)

Die Interviewpartnerin äußert ebenso ihre Dankbarkeit gegenüber der Katholischen Pädagogischen Hochschule (KPH) für die Einführung und Erweiterung ihrer Gebärdensprachkurse. Sie betont, dass die KPH seit zwei Jahren Gebärdensprache anbietet, zunächst nur für Anfänger und mittlerweile auch für Fortgeschrittene. Diese Entwicklung wird als besonders positiv hervorgehoben, da sie den Lehrenden die Möglichkeit gibt, sich in Gebärdensprache weiterzubilden, ohne die hohen Kosten für externe Kurse selbst tragen zu müssen. Die Interviewpartnerin ist dankbar für die Einrichtung der Fortgeschrittenenkurse mit Modulreihe und fordert gleichzeitig, dass noch weitere Fortbildungen für Lehrerinnen und Lehrer angeboten werden.

Die Lehrerin verdeutlicht die Wichtigkeit und den Wert von erweiterten Gebärdensprachkursen für Lehrkräfte, die von der KPH angeboten werden. Die Interviewpartnerin schätzt die Initiative der KPH, Gebärdensprache für verschiedene Lernstufen anzubieten, da dies den Zugang zu qualitativ hochwertiger Fortbildung erleichtert und finanzielle Belastungen reduziert. Die positive Resonanz auf die bestehenden Fortbildungsangebote und der Wunsch nach weiteren Kursen unterstreichen die Notwendigkeit, solche Programme kontinuierlich auszubauen und zu erweitern, um den Bedürfnissen von Lehrern und Lehrerinnen gerecht zu werden und die Inklusion in Bildungseinrichtungen zu fördern.

E: Ja, und wie gesagt in KPH .. aah, bin ich sehr dankbar, dass sie diese, also seit zwei Jahren glaube ich, machen sie das, Gebärdensprache, und es war vorhin nur für Anfänger, aber dieses Jahr haben wir auch fortgeschrittene Gebärdenkurse gehabt und ich bin **sehr, sehr dankbar wirklich**, sonst müssen wir selber mit eigenem Geld bezahlen und Kurse machen (lächelt), aber hier im KPH Fortgeschrittenenkurs mit Modulreihe, das finde ich super und ich danke für KPH für diese Arbeit (I: mhm) und möchte ich noch ***mehr weitere Fortbildungen*** noch weitere, ja, für die **viele Lehrer und Lehrerinnen**, sehr viele. (Interview E; Z. 547-553)

Ergänzend dazu beschreibt die Interviewpartnerin Sevgi die Entwicklung und die aktuellen Bedürfnisse im Bereich der Gebärdensprache (ÖGS) an der KPH (Kirchliche Pädagogische Hochschule). Die Interviewpartnerin hebt hervor, dass seit vielen Jahren an der KPH Kurse zur österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) für islamische Religionslehrerinnen angeboten werden. Besonders wird darauf hingewiesen, dass im aktuellen Schuljahr (23/24) aufgrund der großen Nachfrage ein zweiter ÖGS-Kurs für Anfänger eröffnet wurde. Dies zeigt ein wachsendes Interesse und eine steigende Nachfrage nach Gebärdensprachkursen. Es wird

betont, dass es einen Mangel an qualifizierten Multiplikatorinnen und Bezugspersonen gibt, die Fachwissen statt Tradition vermitteln. Die Interviewpartnerin fordert, dass wie in anderen Fächern (Englisch, Deutsch, Mathematik) auch Gebärdensprache systematisch gelehrt und erlernt werden sollte. Es besteht die Notwendigkeit, mehr engagierte Fachleute zu finden, die sich in der Gebärdensprache auskennen und diese weitergeben können. Die Interviewpartnerin äußert sich positiv über die Einführung des zweiten Kurses und zeigt sich erfreut darüber, dass die Teilnehmerzahl wächst. Er sieht dies als einen Schritt in die richtige Richtung und als Fortschritt im Bereich der Gebärdensprachvermittlung.

Die Lehrerin Sevgi illustriert somit die positiven Entwicklungen und anhaltenden Herausforderungen im Bereich der Gebärdensprache an der KPH. Die Einführung und Erweiterung von ÖGS-Kursen sind klare Fortschritte, die den gestiegenen Bedarf und das Interesse widerspiegeln. Gleichzeitig wird ein dringender Bedarf an mehr qualifizierten Fachkräften und engagierten Multiplikatorinnen betont. Es ist notwendig, dass das Angebot an Gebärdensprachkursen weiter ausgebaut und systematisch in die Lehrerbildung integriert wird, um den wachsenden Anforderungen gerecht zu werden und die Inklusion von gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

S: (...) aber ich möchte einiges sagen, ich weiß nicht ob es zu dieser Frage passt, aber dass wir jetzt bei der KPH seit schon vielen Jahren ääh ... für die Religions– islamische Religionslehrerinnen ääh ÖGS-Kurse angeboten werden, sogar heu-heuer, in diesem Schuljahr 23/24 haben wir einen zweiten Kurs, weil die Anfrage ääh zweite Anfrage groß war, wir haben eine große Gruppe für die ÖGS-Anfänger (Interview S: Z. 284-287)

S: (erheitert) 'Was noch nicht behandelt wurde*', wie gsagt, ich komme immer auf die Begriffe, ich komme immer auf die Materialien und ich komme auch an die Multiplikatorinnen (I: Mhm), wir brauchen mehr Bezugspersonen aah, wir brauchen qualifizierte Bezugspersonen (I: Mhm), die jetzt nicht von der mhm .. wie soll ich sagen, wie kann man sagen, die nicht von der Tradition redet, sondern die mit Fachwissen redet uuund die Leute, die gerade mit Fachwissen reden (I: Mhm), mangelt es an die ÖGS (I: Mhm) und naja wie man Englisch lernt, wie man Deutsch lernt, wie man Mathematik lernt sollte man auch Gebärden lernen ... würde ich sagen, und das fehlt uns, es fehlt uns interes– äh interessierte äh Multiplikatorinnen (I: Mhm) auch Religionslehrerinnen. Ich muss aber auch zugeben, ich bin erfreut wie gesagt, auch heuer den zweite Kurs von der KPH bekommen ah zu dürfen (I: Mhm) und .. wir sind .. langsam wird's mehr ... (I: Wir werden immer mehr bei diesem Kurs), wir werden immer mehr und das freut mich (...) (Interview S; Z. 382-393)

5.4.10.1 Tabellarische Synopse der Ergebnisse Kategorie 9

Kriterium	Interviewpartnerin K	Interviewpartnerin E	Interviewpartnerin S
Wichtigkeit der ÖGS	Überwindung von Barrieren, Förderung der Inklusion	Primäre Muttersprache und unerlässlich für religiösen Unterricht	Fundamentale Sprache für Integration und Gemeinschaftsgefühl
ÖGS im Unterricht	Fördert das Interesse und Engagement der Schülerinnen und Schüler	Unverzichtbar für Kinder ohne deutsche Sprachkenntnisse	Hilft Kindern, aktiv und selbstbewusst am Unterricht teilzunehmen
Bedeutung von Fortbildungen	Frühzeitige Einbindung in die Lehrerausbildung, Zertifikate als Anreiz	Wahlfach in Schulen, kostengünstige Angebote notwendig	Notwendigkeit qualifizierter Fachkräfte und Ausbau der Kurse
Angebote an der KPH	Positiv hervorgehoben, wünscht Ausbau mit praxisnahen Modulen	Positiv hervorgehoben, dankbar für kostenlose Fortgeschrittenenkurse	Begrüßt Einführung eines zweiten Kurses aufgrund hoher Nachfrage

5.4.10.2 Fazit der Ergebnisse Kategorie 9

Alle drei Lehrkräfte sind sich einig, dass die ÖGS eine zentrale Rolle im inklusiven Bildungsprozess spielt und eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche religiöse Bildung darstellt. Während Kevser die ÖGS als Instrument zur Überwindung von Barrieren und Förderung des sozialen Zusammenhalts betrachtet, betont Ebru ihre Bedeutung als primäre Kommunikationssprache für gehörlose Kinder, insbesondere im Kontext von Flucht und Migration. Sevgi hebt hervor, dass die ÖGS eine gleichwertige Sprache sein muss, die ähnlich wie Englisch oder Deutsch systematisch gelehrt wird. Zudem zeigt sich in den Aussagen die Wertschätzung gegenüber den Bildungsangeboten der KPH, verbunden mit dem Wunsch nach einer weiteren Ausweitung der Kurse und Fortbildungen, um die Lehrkräfte besser auf die Herausforderungen der inklusiven Bildung vorzubereiten.

5.5 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Kategorien der Biografie sowie von Inspiration und Motivation zeigen: Die langjährige Tätigkeit der Lehrerinnen im Bereich der Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung hat sie zu wertvollen Expertinnen auf diesem Gebiet gemacht. Ihre Erfahrungen bieten wertvolle Einblicke in die besten Praktiken und Strategien zur Unterstützung hörbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler im islamischen Religionsunterricht.

Diese Biografien und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen unterstreichen die Bedeutung von spezialisierter Ausbildung und kontinuierlicher Weiterbildung für Lehrerinnen, die mit hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler arbeiten. Sie betonen auch die Notwendigkeit von institutioneller Unterstützung und Ressourcen, um den speziellen pädagogischen Anforderungen gerecht zu werden. Insgesamt bieten die Erfahrungen dieser Lehrerinnen

wichtige Erkenntnisse und Empfehlungen für die zukünftige Gestaltung des islamischen Religionsunterrichts für hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler.

Diese Biografien und Aussagen zu Inspiration und Motivation verdeutlichen die vielfältigen Erfahrungen und den langjährigen Einsatz der Lehrerinnen im Bereich des islamischen Religionsunterrichts für gehörlose und hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler. Aus den Aussagen lassen sich die Vielfalt und Komplexität der Herausforderungen erschließen, die mit dem islamischen Religionsunterricht für hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler verbunden sind. Die Interviewauswertungen ergaben in Bezug auf die biographische Einbettung der Religionslehrkräfte folgende Gemeinsamkeiten:

1. Fachspezifisches Wissen und kontinuierliche Weiterbildung: Alle drei Lehrkräfte haben im Laufe ihrer Karriere erhebliches Fachwissen und pädagogische Fähigkeiten erworben. Sie absolvierten kontinuierliche Weiterbildung, etwa der Besuch von Gebärdensprachkursen, um den an sie gestellten Anforderungen gerecht zu werden.
2. Anpassungsfähigkeit und innovative Unterrichtsmethoden: Die Lehrerinnen stellten ihre Anpassungsfähigkeit unter Beweis, indem sie angesichts der Herausforderungen innovative Unterrichtsmethoden entwickelten, um sich den Methoden ihrer Schülerinnen und Schüler anzupassen. Die Tätigkeiten an speziellen Schuleinrichtungen für Gehörlose unterstreichen diese Fähigkeit im Umgang mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, diese pädagogischen Herausforderungen zu meistern.
3. Engagement für Inklusion und soziale Gerechtigkeit: Im Rahmen der Gründung von Vereinen zur Unterstützung bedürftiger Kinder und von deren Familien erweist sich ein Engagement für Inklusion und soziale Gerechtigkeit bzw. eine Nähe zur sozialen und emotionalen Bedürfnislage ihrer Schülerinnen und Schüler.

Im Rahmen dieser Tätigkeiten werden sowohl Auslandsaufenthalte für Ausbildungen als auch finanzielle Opfer in Kauf genommen, um bereit zu sein, in der inklusiven Bildung effektiv kommunizieren zu können. Die interviewten Lehrkräfte streben danach, ihre Unterrichtsqualität unter den gegebenen Rahmenbedingungen zu verbessern, und zeigen eine hohe Verantwortungsbereitschaft. Implizit zeigt das, dass ein Bedarf an Unterstützung durch Institutionen und finanzielle Mittel besteht.

Hinsichtlich Kategorie 3, *Abbau der Kommunikationsbarriere*, wurde deutlich, dass die Beherrschung der Gebärdensprache ein wesentliches Mittel zum Abbau der

Kommunikationsbarriere, was in einem offeneren Lernklima resultiert. Sowohl familiär als auch schulbezogen bedeutet die Kommunikationsbarriere eine Beeinträchtigung der Lernchancen und -möglichkeiten. Die interviewten Religionslehrkräfte artikulieren hier eine höhere Zeiterfordernis, da die eine Stunde Religionsunterricht pro Woche nicht ausreicht, um auf alle Fragen und Bedürfnisse kommunikativ angemessen einzugehen. Dieses Erfordernis wird auch von den Schülerinnen und Schüler als Bedürfnis nach Kommunikation und Interaktion artikuliert.

Die interviewten Lehrkräfte heben hervor, dass im Bereich der Kommunikation grundsätzlich keine Barrieren bestehen sollten, aber gerade in Bezug auf die gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schüler durch die Beschränkungen bei der Kenntnis der Gebärdensprache solche Barrieren gegeben sind.

Um die vorhandenen Kommunikationsbarrieren im islamischen Religionsunterricht überwinden zu können, entwickelten die Interviewten spezifische Strategien und Methoden, die in Kategorie 4: *Strategien und Methoden im islamischen Religionsunterricht für die gehörlosen und hörbeeinträchtigten SuS* herausgearbeitet wurden.

Als empfehlenswert wurden durch die interviewten Lehrkräfte personalisierte und visuelle Lernhilfen genannt, um die Gebärdensprache individualisiert zu internalisieren. Im Bereich der Gebärdensprache kommen auch Videos zum Einsatz, da diese dynamischen Darstellungen bieten. Im Umgang mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten SuS ist daher als Schlussfolgerung ein Angebot möglichst mehrdimensionaler Angebote empfohlen, die zudem den spezifischen Bedürfnissen Rechnung tragen. Der Einsatz von Gebärdensprache war in dieser Hinsicht besonders effektiv, da er die aktive und bewegte Teilnahme der Schülerinnen und Schüler am Unterricht und eine dialogische Kommunikation, mithin Interaktivität, ermöglichte, was sich sowohl bei der Lerngeschwindigkeit als auch beim Erinnern positiv zeigte.

Es lässt sich also eine Notwendigkeit schlussfolgern, eine kontinuierliche Reflexion und Anpassung der entsprechenden pädagogischen Ansätze voranzutreiben. In der Praxis nützen Lehrkräfte häufig Kombinationen aus visueller Darstellung und Textbasierung, wobei insbesondere für ältere Schülerinnen und Schüler die textbasierten Teile an Gewicht gewinnen.

Die Kategorie 5 fragte nach einer *Kompetenzförderung für die hörenden SuS durch die Gebärdensprache*.

Ein zentraler Punkt ist die gesellschaftliche Wahrnehmung und Akzeptanz, bei der die Schülerinnen und Schüler lernen, andere so zu akzeptieren, wie sie sind, was ihr soziales Bewusstsein fördert. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf dem Lernen mit Gebärden, wobei die

Gebärdensprache verwendet wird, um Lehrinhalte wie Suren, Lieder und Hadithe zu vermitteln, was das Verstehen und Behalten der Informationen unterstützt. Der Unterricht folgt einem multisensorischen Ansatz, der kognitive, visuelle und auditive Elemente kombiniert, wodurch die Schülerinnen und Schüler Informationen besser verarbeiten und behalten können. Schließlich betont die Lehrkraft die Bedeutung des aktiven Lernens, bei dem die Schülerinnen und Schüler durch die gleichzeitige Verwendung von Gebärdensprache und mündlicher Sprache effektiver und nachhaltiger lernen.

Dies stärkt das soziale Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler und lässt sie erkennen, dass jeder das Bedürfnis hat, verstanden zu werden. Besonders für hörende Schülerinnen und Schüler hat die Einbindung der Gebärdensprache positive Auswirkungen. Sie entwickeln ein Interesse daran und erkennen sie möglicherweise in anderen Kontexten wieder, wie zum Beispiel im Fernsehen. Zudem spricht die Gebärdensprache die visuellen Sinne der Schülerinnen und Schüler an und dient als Lernhilfe, insbesondere für jene, die Schwierigkeiten mit der Haptik haben oder visuelle Wiederholungen benötigen. Darüber hinaus kann die Gebärdensprache als Eselsbrücke dienen, um sich Inhalte besser zu merken. Beim Lernen von religiösen Texten, wie Suren, hilft sie, Schlüsselbegriffe zu verankern und das Auswendiglernen zu erleichtern. Insgesamt führt dies zu einer positiven Auswirkung auf das Lernen und die Merkfähigkeit der Schülerinnen und Schüler, da sie durch die Kombination aus visuellen und kognitiven Elementen die Inhalte besser verstehen und behalten können.

Bei der Auswertung der Interviews zeigte sich, dass dem Material entscheidende Bedeutung zukommt. Die Kategorien 6 und 7 setzten sich deshalb mit den Ergebnissen aus den Interviewsequenzen in dieser Hinsicht auseinander, im Speziellen mit dem Mangel an solchen Materialien sowie deren Entwicklung im Rahmen des individuellen Bemühens der Religionslehrkräfte.

Den akuten Mangel an Unterrichtsmaterialien beschreiben alle interviewten Lehrkräfte, ein Mangel, der insbesondere während der beginnenden Lehrtätigkeit dem außerordentlichen Bedarf an solchen gegenübersteht. Der Digitalisierungsschub hat durch Apps und Tools neue Möglichkeiten in dieser Hinsicht geschaffen, da sich auf diese Weise eine Inklusion besser bewerkstelligen lässt. Es lässt sich aber aus den Interviews schlussfolgern, dass moderne digitale Materialien im islamischen Religionsunterricht noch nicht ausreichend vorhanden sind, die zu einer maßgeblichen Verbesserung des IRU beitragen könnten.

Das stellt den islamischen Religionsunterricht vor große Herausforderungen, was von den Lehrkräften großes Engagement verlangt, um selbst kreativ Materialien zu produzieren, die

etwa die Fachbegriffe in schülergerechter Form vermitteln. Ein Mehr an Ressourcen und Unterstützung für die Entwicklung geeigneter Lehrmaterialien ist deshalb ebenso in Hinsicht der Unterrichtsqualität als auch der Inklusion eine entscheidende Forderung. Derzeit wird ein großer Einsatz von Zeit- und Kraftressourcen von allen Beteiligten, speziell von Lehrkräften verlangt, um den Materialmangel durch Eigenengagement auszugleichen. Auch sollen nach Ansicht der interviewten Personen zusätzliche Fortbildungsmöglichkeiten zur Erweiterung der Unterrichtsmöglichkeiten geschaffen werden.

Hinsichtlich der Medien sollen vor allem mehrdimensionale Unterrichtsmaterialien, die nicht nur Untertitel bzw. Schrift zur Verständnisvermittlung an gehörlose bzw. hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler einsetzen, eine Steigerung der Lernmotivation bewirken. Zentral dafür ist auch die Interaktivität der Materialien. Solche Materialien können neben Büchern (Fachbücher, Wörterbücher, Lehrbücher) und Filmen auch religiöse Spiele, Puzzles, Musikinstrumente umfassen. Die Bereitstellung solcher Materialien muss zielgenau erfolgen und auch Fachbegriffe einschließen.

Wenn es um die Entwicklung eigener Materialien geht, wird von den interviewten Personen die Wichtigkeit betont, visuelle Medien zu nützen sowie eigene spezielle Gebärden zu gestalten, die bei der Illustration helfen.

Eine erfolgreiche Materialentwicklung im Unterricht für hörbeeinträchtigte und gehörlose Schülerinnen und Schüler fußt zwar fundamental auf Lehrerhandbüchern und Broschüren, nutzt aber auch moderne Technologien wie QR-Codes und Apps etwa für die Nutzung von Gebärdensprache in dem Kontext. Auch mit der Gehörlosen-Community ist die Zusammenarbeit von großer Bedeutung. Die Integration und Entwicklung von Gebärden im Unterricht entstehen im Rahmen der multilogischen Kommunikation zwischen Lehrkraft, Gebärdlehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern, sodass eine inklusive Lernumgebung geschaffen wird, die an den individuellen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler ansetzt. Angesichts des festgestellten Mangels an Lehr-Lernmaterialien wird mit fortschreitendem Bildungsverlauf das Netzwerk der Materialentwicklung umso wichtiger.

Material im Unterricht mit gehörlosen bzw. hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern erfordert visuelle und haptisch greifbare Materialien in Kombination mit Gebärdensprache. Derzeit gibt es aber keine ausreichenden Materialien, insbesondere keine Wörterbücher mit islamischen Fachbegriffen in Gebärdensprache, was sich durch Buchstabieren etc. auf die ohnehin knapp bemessenen zeitlichen Ressourcen auswirkt. Durch verstärkte Öffentlichkeitsarbeit bzw. Lobbying und Marketing kann ein Beitrag geleistet werden, die

angebotenen Kurse, aus denen wiederum die Entwicklung multimedialer Materialien folgen kann, zu erweitern. Solche Materialien, die visuelle, interaktive und technologische Hilfsmittel nutzen, helfen, den Unterricht inklusiv und effektiv zu gestalten. Das auch nicht nur für die gehörlosen Schülerinnen und Schüler, sondern auch für die Hörenden.

Die Materialentwicklung und -bereitstellung wird aus den Interviews als entscheidend für Chancengleichheit und Gleichstellung in der Gesamtgesellschaft ebenso wie in der religiösen Bildung deutlich. Denn über das Material wird eine Gleichstellung bei den Lernressourcen und

Im Kontext der Kategorie 8 geht es um das in den Interviews artikuliertem Bedeutungsfeld von *Identitätsfindung – Identitätsbildung – Identitätskrise*. Gehörlose bzw. hörbbeeinträchtigte Menschen sind in ihrer Identitätsbildung durch die Gehörlosigkeit bzw. -beeinträchtigung maßgeblich beeinflusst. Auch die Gebärdensprache spielt eine wichtige Rolle, insbesondere für das Gefühl der Anerkennung und des Respekts seitens der Gesellschaft.

Besteht ein Mangel an religiösen Bildungsressourcen und fehlt insgesamt Unterstützung für gehörlose und hörbbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler, so kann das in einer Identitätskrise münden. Die Fähigkeit, mit den notwendigerweise auftretenden emotionalen und persönlichen Krisen umzugehen, ist dann nur reduziert oder nicht vorhanden. Muslimischer Glaube und die Teilhabe an religiöser Praxis erfüllen diesbezüglich eine Ankerfunktion. Umgekehrt kann daraus der Bedarf an entsprechenden Bildungsressourcen und Materialien geschlussfolgert werden.

Jugendliche mit Gehörlosigkeit bzw. Hörbeeinträchtigung befinden sich in einer speziell kritischen Phase der Identitätssuche, die mit Gefühlen der Isolation und des Unverstandenseins verbunden ist, insbesondere, wenn wesentliche Kommunikationsmittel, wie die Gebärdensprache, nicht ausreichend zur Verfügung stehen. Die unterschiedlichen Bedürfnisse und Gefühle verlangen nach einem Ausdruck und Akzeptanz, wofür die Gebärdensprache sorgen kann.

Deutlich wird auch die zentrale Rolle der Religionslehrkraft für gehörlose bzw. hörbbeeinträchtigte Kinder, um Gefühlen der Isolation und Kommunikationsunmöglichkeit entgegenzuwirken. Die Fähigkeit der Gebärdensprache macht die Lehrkraft zu einer wichtigen Vertrauensperson, auch wenn die Gebärdensprache in vielen gesellschaftlichen Bereichen nicht oder weniger genutzt wird. Auf diese Weise wird Sicherheit geboten und eine Stelle, um Sorgen und Probleme anvertrauen zu können, was einer emotionalen und sozialen Unterstützungsfunktion entspricht.

In allen Interviews wird die Notwendigkeit von Gesellschaftsaufklärung und Öffentlichkeitsarbeit genannt, dass gehörlose und hörbeeinträchtigte Menschen ein integraler Bestandteil der Gesellschaft sind. Eine volle Gleichberechtigung und Inklusion in alle gesellschaftlichen Bereiche wirkt der faktischen Diskriminierung entgegen und ermöglicht eine unbeeinträchtigte Identitätsentwicklung in Gleichwertigkeit.

Die Präsenz von Religionslehrerinnen und -lehrer in Schule und Alltag gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Schülerinnen und Schüler sowie die Zugewandtheit bei der Kommunikation durch die Religionslehrkräfte hat gemäß den Äußerungen der Interviewpartnerinnen und -partner einen positiven Einfluss auf Selbstwert- und Identitätsentwicklung. Neben der Wissensvermittlung werden hier vor allem Vermittlung von Anerkennung und Unterstützung als essenziell für Wohlbefinden sowie Bindung an Religion und Schule hervorgehoben.

Die Sequenz verdeutlicht die Bedeutung der Präsenz und Kommunikation von Religionslehrern, insbesondere für gehörlose Kinder. Die Anwesenheit eines Lehrers oder einer Lehrerin, der oder die sich auf die spezifischen Bedürfnisse und Erfahrungen der Kinder einstellt, hat einen erheblichen positiven Einfluss auf deren Selbstwertgefühl und Identitätsentwicklung. Es ist entscheidend, dass solche Lehrkräfte den Kindern nicht nur Wissen vermitteln, sondern ihnen auch das Gefühl geben, geschätzte und wichtige Mitglieder der Gemeinschaft zu sein.

Gerade der islamische Religionsunterricht wird von den Interviewten als eine wichtige Plattform wahrgenommen, über die die Schülerinnen und Schüler ihre religiöse und kulturelle Identität entwickeln und festigen können. Dies erfolgt im Idealfall im Rahmen eines Gemeinschaftserlebens und -zusammenhalts, wofür gemeinsam von gehörlosen, hörbeeinträchtigten und hörenden Kindern gemachte Erfahrungen im IRU wesentlich beitragen.

Kategorie 9 befasste sich mit der *Wichtigkeit der ÖGS*. Diese Wichtigkeit wurde von allen Interviewten ausdrücklich betont, herausragend auch insofern, als die Unerlässlichkeit für die Inklusion gehörloser und hörbeeinträchtigter Menschen evident ist. Deshalb kann die Gebärdensprache als wichtiges Werkzeug gesehen werden, um die Gleichwertigkeit aller Menschen in der Gesellschaft zu realisieren und erlebbar zu machen. Die Förderung der Gebärdensprache in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen führt zu Inklusion und gesteigertem Wohlbefinden, einem wichtigen Faktor der Lebensqualität, gehörloser bzw. hörbeeinträchtigter Menschen.

Darüber hinaus ist die Gebärdensprache auch ein wertvolles pädagogisches Werkzeug für die Unterrichtsgestaltung mit allen Schülerinnen und Schülern, unabhängig von deren Hörfähigkeiten, das interaktives, nachhaltiges und dynamisches Lernen ermöglicht. Je vertrauter die Lehrkraft zudem mit der Gebärdensprache ist, desto stärker sind auch Freude und Vertrauen der Kinder im Unterricht, die gehörlos oder hörbeeinträchtigt sind, was in einer größeren Unterrichtszufriedenheit, Lernbereitschaft und praktischen Inklusion resultiert.

Für gehörlose Kinder ist die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) primäre Kommunikationsform, weshalb sie auch für die Vermittlung religiöser Bildung unverzichtbar ist. Es handelt sich dabei nicht nur um eine Frage der Inklusion, sondern ebenso der Entwicklung kultureller und religiöser Identität. Die Integration von ÖGS in den Unterricht ist somit als eine Gelingensvoraussetzung für die Bildung gehörloser und auch hörbeeinträchtigter Kinder zu betrachten.

Hinsichtlich des von den interviewten Islamlehrkräften genutzten Gebärdenspracheweiter- bzw. -fortbildungen an der KPH werden sowohl positive als auch herausfordernde Elemente erkennbar. So ist es ein klarer Fortschritt, dass solche Kurse angeboten werden, die steigenden Bedarf und gewachsenes Interesse reflektieren. Gleichzeitig gibt es auch eine Notwendigkeit, das Angebot weiter auszubauen und noch systematischer in Lehrerbildung zu integrieren, um der Nachfrage nach qualifizierten Fachkräften nachhaltig gerecht werden zu können.

Als Gesamtzusammenfassung der Sequenzen aus Kategorie 9 lässt sich festhalten, dass die ÖGS für den islamischen Religionsunterricht mit gehörlosen und hörbeeinträchtigten Kindern unverzichtbar ist, damit die Schülerinnen und Schüler gleichwertigen Zugang zu allen kulturellen und religiösen Lehrinhalten erhalten.

6 Fazit und Ausblick

Im Rahmen der Arbeit mit dem Titel „Wenn Hände von Gott erzählen. Eine qualitative-empirische Untersuchung über die Integration von Gebärdensprache in den IRU“ wurde untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, um Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht (IRU) so zu integrieren, dass eventuelle Bildungsnachteile hörbeeinträchtigter SuS vermieden werden können. Um den Lesenden dieser Arbeit die Thematik näher zu bringen, wurden auch damit im Zusammenhang stehende Bereiche als Grundlage beleuchtet und nachfolgend dargestellt.

Wie die theoretischen Auseinandersetzungen zu Beginn der Arbeit zeigen, kommt der Terminus „Behinderung“ nicht im Koran vor. Der Begriff wird umschrieben mit Schwäche auf der körperlichen (*ḍaʿif*) oder der geistigen Ebene (*ṣafih*). Des Weiteren werden bestimmte Krankheiten genannt, darunter auch die Gehörlosigkeit bzw. Taubheit (*ṣamam*), aber auch die Blindheit (*ʿamā*) und die Gehbehinderung bzw. das Lahmen. Behinderung wird im Koran einerseits als Strafe Gottes gesehen, andererseits als Prüfung oder als Gnadenbeweis. Im Sufismus wird letztgenannte Ansicht in besonderem Ausmaß kultiviert, indem Behinderung als eine Barmherzigkeit dargestellt wird und zudem betont wird, dass Gott seinen ausgesuchten Dienern bestimmte Schwierigkeiten auferlegt, um sie besonders auszuzeichnen und zu veredeln.

In einem nachfolgenden Kapitel wurde auf die Gehörlosigkeit näher eingegangen. Wie die Literaturrecherche zeigt, beeinträchtigt die Gehörlosigkeit die Entwicklung von Kindern, deren Identitätsbildung und wirkt sich ebenso auf die sozialpsychologischen Aspekte aus. Innerhalb von Familien spielt die Art und Weise der Kommunikation eine wichtige Rolle bei gehörlosen Kindern. Nicht selten bestehen Unsicherheiten, wie die Kommunikation erfolgen kann und soll. Das aus mangelhafter Kommunikation häufig entstehende Unverständnis und die verringerte Kommunikation aufgrund der Hörbeeinträchtigung haben für das gehörbeeinträchtigte Kind weitreichende Folgen im Bereich der emotionalen und kognitiven Entwicklung, die sich vermehrt dann zeigen, wenn Anweisungen anstelle von Erklärungen dominieren und der Informationsaustausch zwischen Eltern und Kindern infolgedessen einseitig wird.

Erschwert wird die Gesamtsituation, wenn es sich bei den Kindern um islamische gehörlose Kinder handelt, wie die Literatur zeigt. Meist handelt es sich bei den Eltern um Migranten bzw. Migrantinnen, die aufgrund ihrer Lebenssituation mit diversen Schwierigkeiten konfrontiert sind. Dazu zählen häufig geringere Qualifikationen, eingeschränkte berufliche Möglichkeiten mit niedrigen Einkommen, begrenzte schulische Bildung sowie unzureichende Deutschkenntnissen. Nicht selten kommt es auch zu psychischen Beschwerden und Erkrankungen aufgrund dieser Herausforderungen. Aufgrund von Sprachbarrieren haben die Eltern oft einen stark limitierten Zugang zu Informationen über Fördermöglichkeiten und Institutionen für gehörlose Kinder. Als schwierig gestaltet sich auch die Kommunikation in muslimischen Familien hinsichtlich kultureller Werte und religiöser Überzeugungen.

Im schulischen Umfeld und vor allem im Unterricht werden diese Probleme erneut verstärkt. Der Rollenkonflikt, den muslimische Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Glaubenshaltung und den Herausforderungen, die die Gesellschaft mit sich bringt, haben, wird

durch die Gehörlosigkeit erneut verstärkt. Auch die sprachlichen Probleme (Probleme bei Lautsprache und Gebärdensprache) erschweren das Verständnis im Unterricht und die Vermittlung des Lehrstoffes. Wenn die Eltern die Gebärdensprache beherrschen, dann sind diese Herausforderungen, wie in der Arbeit erkannt werden konnte, jedoch geringer als bei Eltern, die nicht gebärden.

Die Forschungsfrage „Welche Möglichkeiten es gibt, um Gebärdensprache im islamischen Religionsunterricht (IRU) so zu integrieren, dass eventuelle Bildungsnachteile hörbeeinträchtigter SuS vermieden werden können?“ lässt sich daher wie folgt beantworten:

Grundlegend gilt es anzumerken, dass gehörlose Kinder häufig die geschriebene Sprache nicht verstehen, weshalb ein Erlernen der Gebärdensprache durch die Lehrkraft unerlässlich ist. In weiterer Folge können die Kinder im Unterricht die Gebärden sehen, selbst aktiv mitmachen und dadurch die Inhalte besser im Gedächtnis behalten. Wie aus den Interviews hervorgeht, kann durch die Kombination von Bildern und Schrift sichergestellt werden, dass die Schülerinnen und Schüler sowohl visuell als auch kognitiv angesprochen werden, was zu einem besseren Lernerfolg führt.

Ergänzend ist an dieser Stelle anzumerken, dass, wie die Interviews ebenso zeigen, die Kosten für die Gebärdensprachkurse meist selber von den Lehrpersonen selber zu übernehmen sind, was nicht selten eine finanzielle Belastung darstellt. Unterstützungen in diesem Bereich wären künftig wünschenswert, um Lehrpersonen zu motivieren, das Gebärden zu erlernen.

Vor allem Kinder können durch visuelle Reize und Nachahmung deutlich besser lernen, weshalb es wichtig ist, Informationen auch visuell darzustellen und mit ihnen gemeinsam zu gebärden. Im islamischen Religionsunterricht bietet sich beispielsweise die Möglichkeit an Suren zu gebärden, wodurch die Inhalte besser erfasst und auch behalten werden können.

Als hilfreich erweist sich im islamischen Religionsunterricht eine visuelle Unterstützung durch das Fotografieren der Kinder, während sie die Gebärden ausführen. Wenn diese Fotos in die Hefte der Kinder eingeklebt werden, kann dies als personalisierte und visuelle Lernhilfe erachtet werden. Dadurch können Gebärden von den Kindern verinnerlicht und jederzeit eingesehen werden. Ergänzend können Videos vonseiten der Lehrpersonen zum Einsatz kommen, um die Gebärden auf dynamische Weise zu veranschaulichen und darzustellen. Dabei wird die genaue und präzise Ausführung der Gebärden aufgezeigt, was zu einem besseren Verständnis bei den Schülerinnen und Schüler führt. Um den islamischen Religionsunterricht effektiver und inklusiver zu gestalten, ist es zudem unerlässlich, in die Entwicklung und Bereitstellung speziellen Materialien zu investieren. Dies würde nicht nur die Lernbedingungen

für hörbeeinträchtigte Schülerinnen und Schüler verbessern, sondern auch ihre Motivation und ihr Verständnis für die Unterrichtsinhalte erheblich steigern.

Um den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ist eine Kombination aus visuellen (dazu zählen Fotos und Videos) und textbasierten Methoden zielführend. Kleine Kinder profitieren besonders von visuellen Hilfsmitteln wie Bildern oder Videos und lernen durch Nachahmung. Ältere Schülerinnen und Schüler hingegen können bei komplexeren Aufgaben durch schriftliche Erklärungen unterstützt werden. Durch dieses Vorgehen wird eine altersgerechte und effektive Vermittlung von Lerninhalten ermöglicht und es kommt zu einer optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler.

In Bezug auf die gegenwärtig verwendeten Unterrichtsmaterialien für hörbeeinträchtigte Kinder im islamischen Religionsunterricht (IRU) konnte abschließend noch erkannt werden, dass es vor einigen Jahren noch wenige Unterlagen gab, sich dieser Umstand jedoch durch die Digitalisierung und die Corona-Pandemie, die diese vorantrieb, verbesserte. Moderne Tools und Apps werden daher gerne eingesetzt, um den islamischen Religionsunterricht mit hörbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern aufzuwerten und eventuelle Bildungsnachteile zu vermeiden.

7 Literaturverzeichnis

- Al-Mulhim, Fatimah (2022): Deaf People's Education and Employment Experiences in Saudi Arabia: An Islamic Social Model Perspective. Leeds: Univ.diss.
- Asad, Muhammed (2018). Die Botschaft des Koran. Kander im Schwarzwald: Patmos
- Austria Presse Agentur (2021). Bildung als Dreh- und Angelpunkt. Artikel der APA Science vom 24.08.2021. Online unter: <https://science.apa.at/mehrzumthema/bildung-als-dreh-und-angelpunkt/> (Zugriff: 03.12.2024).
- Başkonak, M. (2016). Türkiye'deki Lise Mezunu İşitme Engellilerin Din Eğitiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Öğrenci ve Eğitimci Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. Konya, Türkei.
- Baskonak, Mustafa (2014). Konuşan Eller Duyan Gözlere İletişimi: işaret Dili ile Din Eğitimi. In: Din ve Hayat 22 (2014), S. 154-158. Online unter: https://isamveri.org/pdfdrg/D03292/2014/2014_22/2014_22_BASKONAKM.pdf (Zugriff: 26.11.2024).
- Bringmann, Maximilian (2013). *Einsatz technischer Hörhilfen bei der Unterrichtung von Schülern mit Hörschädigung an allgemeine Schulen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2019). Schulen, Klassen und Schüler/innen – Wien 2018/19. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/gd/schulstat_wien.html (Zugriff: 13.6.2023).
- Bundesministerium für Soziales, Gesundheit, Pflege und Konsumentenschutz (BMSPK) (2016). UN-Behindertenrechtskonvention. Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich. Online unter: <https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=19> (Zugriff: 26.11.2024).
- Flick, Uwe (2009). Sozialforschung. Methoden und Anwendungen. Ein Überblick für die BA-Studiengänge. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ghaly, Mohammed (2010). Islam and Disability. Perspective in theory and jurisprudence. New York: Routledge.
- Ghaly, Mohammed (2008). Islam and Disability: Perspectives in Islamic Theology and Jrisprudence. Leiden University: PhDdissertation.

- 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).
- Helfferrich, Cornelia (2011). Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Lehrbuch (4. Auflage). Wiesbaden: Springer VS.
- Ibn Ishaq (1999): Das Leben des Propheten. Aus dem Arabischen übersetzt und bearbeitet von Gernot Rotter. Kandern im Schwarzwald: Spohr (=Edition Erdmann).
- Ibn 'Abbās, 'Abdullāh & al-Fīrūzabādī, Muḥammad (2007). Tanwīr al-Miqbās min Tafsīr Ibn 'Abbās. Übers. v. Mokrane Guezou. Hrsg. v. Yousef Meri. Amman: Royal Aal al-Bayt Institute for Islamic Thought.
- Ibn Kathir (2006): The Life of the Prophet Muhammad. Al-Sira al-Nabawiyya, Volume I. (4. Auflage). Translated by Professor Trevor Le Gassick. Reading: The Center for Muslim Contribution to Civilization.
- Ilyicheva, Tatyana E., Fayzullina, Elmira F. & Tazeev, Garif G. (2022): The use of Russian Sign Russian in the sphere of Religious Education of the deaf and hearing impaired. In: Russian Studies in Culture and Society 6, 4 (2022), S. 4–14.
- Karar, Ege (2008). Islamische gehörlose Jugendliche in Deutschland. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Karar, Ege (2009). Bildungsarbeit mit islamischen gehörlosen Jugendlichen – Einblicke in den Workshop Bamberg. In: forumtagungsberichte 44. Online unter: https://dfgs-info.org/service/forum/laden.php?alte_homepage=0&name=2010/forum2010-karar.pdf (Zugriff: 26.11.2024).
- Karar, Ege (2011). Organisation tauber Muslim*innen in Deutschland. In: Goldschmidt, Stefan & Rathmann, Christian (Hrsg.): Taubwissen (2008–2017). Hamburg: Universität Hamburg, o. S.
- Karar, Ege (2013). Islamische gehörlose Jugendliche in Deutschland. Einblicke in ihre Lebenswelt und Konzept zur Bildungsarbeit. Hamburg: VDM.
- Leonhardt, Annette (2010). Einführung in die Hörgeschädigten Pädagogik. 3. Auflage. München Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Mayer, Hanna (2014). Pflegeforschung kennenlernen. Elemente und Basiswissen. Wien: facultas/wuv.

- Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp (2022). Qualitative Inhaltsanalyse (12. Auflage). Weinheim und Basel: Beltz.
- Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2010). Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara, Langer, Antje & Prengel, Annelore (Hrsg.), Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft (Neuausgabe) (S. 323–333). Juventa.
- Mohd Hanafi, Mohd Yasin, Mohd, Isa Hamzah, Mohd Jasmy, Abd. Rahman, Zokepeli, Harun, Yusuf, Daud, Rabaishah, Azirun, Siti Nur, Wahida Rosli, & Nur, Kamariah Ensima (2020): Sign Language Skills of Teachers in the Subject of Islamic Education. In: Proceedings of the 3rd International Conference on Learning Innovation and Quality Education (ICLIQE 2019). Kebangsaan: Atlantis Press, S. 1376–1381.
- Noer Aly, Hery & Bustomi, Bustomi (2022). Quran Literacy for Students with Special Needs. In: Journal Pendidikan Islam 8, 2 (2022), S. 177–190.
- ÖGLB - Österreichischer Gehörlosenbund (2024). Österreichische Gebärdensprache. Online unter: <https://www.oeglb.at/recht-gesetz/gebaerdensprache/> (03.12.2024).
- ORF (10.9.2018). 40 Prozent Muslime in Neuer Mittelschule. Online unter: <https://wien.orf.at/v2/news/stories/2935006/> (Zugriff: 13.6.2023).
- Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (2017). 1532/SN-299/ME XXV. GP - Stellungnahme zu Entwurf (elektr. übermittelte Version). Online unter: https://www.parlament.gv.at/dokument/XXV/SNME/11507/imfname_633757.pdf (Zugriff: 13.6.2023).
- Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB) (24.1.2013). Bildungseinrichtungen für gehörlose Schüler*innen. Online unter: <https://www.oeglb.at/bildungseinrichtungen-fuer-gehoerlose-schuelerinnen/> (Zugriff: 13.6.2023).
- Österreichischer Schwerhörigenbund Dachverband (ÖSB Dachverband) (16.2.2022). Statistik: Anzahl Schwerhöriger weltweit, in Europa & Österreich. Online unter: <https://www.oesb-dachverband.at/schwerhoerigkeit/statistik> (Zugriff: 13.6.2023).
- OTS (28.2.2018). Volkskrankheit: 1,7 Millionen Menschen in Österreich sind schwerhörig. Online unter: https://www.ots.at/presseaussendung/OTS_20180228_OTS0033/volkskrankheit-17-millionen-menschen-in-oesterreich-sind-schwerhoerig-bildvideo (Zugriff: 13.6.2023).

- Pamungkas, Bayu, Wahab, Rochmat & Suwarjo, Suwarjo (2023): Teaching of the Quran and Hadiths Using Sign Language to Islamic Boarding School Students with Hearing Impairment. In: International Journal of Learning, Teaching and Educational Research 22, 5, S. 227–242.
- Polsterer, Katharina (24.8.2021). Bildung als Dreh- und Angelpunkt. Online unter: <https://science.apa.at/mehrzumthema/bildung-als-dreh-und-angelpunkt/> (Zugriff: 13.6.2023).
- Pospischil, Melanie (2013). Der „Bildungsartikel 24“ aus der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und seine Konsequenzen für die Beschulung Hörgeschädigter. Hamburg: Dr. Kovac.
- Robinson, Chase F. (2002). Waraka B. Nawfal. In: Bearman, Peri J., Bianquisu, Thierry, Bosworth, Clifford E., von Donzel, Emeri J. & Heinrichs, Wolfhart P. (Hrsg.), The Encyclopaedia of Islam. New Edition, Band 11. Leiden: Brill, S. 142f.
- Sacks, Oliver (1992). Stumme Stimme. Reise in die Welt der Gehörlosen. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schreier, N. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten. In: Forum qualitative Sozialforschung 15, 1, Art. 18 (2014). Online verfügbar unter: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2043/3635> (Zugriff: 28.11.2024).
- Staber, Eva (2005). Gehörlosigkeit und Gebärdensprache in der Öffentlichkeit. Analyse und Konzeption von Öffentlichkeitsarbeit am Beispiel des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation an der Universität Klagenfurt. Klagenfurt: o. V.
- Statista (2015). Number of people with hearing loss global vs European countries 2015. Online unter: <https://www.statista.com/statistics/736529/people-with-hearing-loss-worldwide-and-europe-by-country/> (Zugriff: 13.6.2023).
- Zaidan, M.A. Amir (2009). At-Tafsiir. Wien: IBIZ Wien, 2009.

Erklärung

Ich versichere hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel erstellt habe. Alle Stellen, die direkt oder sinngemäß aus veröffentlichten oder nicht veröffentlichten Quellen übernommen wurden, sind entsprechend gekennzeichnet