



universität  
wien

# Diplomarbeit

Titel der Diplomarbeit

**(Un-) Möglichkeit Matura?**

Wie sich der Zugang zur Sekundarstufe II und zur Matura  
für gehörlose ÖGS-BenutzerInnen gestaltet

Verfasser

**Michael Lins, BA**

Angestrebter akademischer Grad

**Magister der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2014

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 190 313 333

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Lehramtsstudium Geschichte  
Sozialkunde, Politische Bildung und  
Deutsch

Betreuerin:

Univ.-Prof. Dr. İnci Dirim

## **Mein Dank gilt...**

meiner Frau Sandra, welche mir motivierendes Vorbild ist, mich durch ihr kritisches Denken inspiriert, mir das Schreiben dieser Arbeit durch geduldiges Unterstützen ermöglichte und mit Rat zur Seite stand, sowie unserem Sohn Jakob, der so manche Schreibstunde erheiternd auflockerte.

meinen Eltern, die mir das Studium in der fernen Bundeshauptstadt ermöglichten und besonders zu Studienbeginn eine wichtige Stütze waren.

Verena Krausneker für die unkomplizierte und wertvolle Hilfe, besonders im Vorfeld und zu Beginn der Arbeit.

Ingrid Kluger und Silvia Kramreiter, die mich des Öfteren mit aktuellen Informationen aus Wien versorgten.

(in alphabetischer Reihenfolge) Michaela Burgstaller, Monika Daniek, Franz Dotter, Helene Jarmer, Angela Klumper, Otto Mantler, Georg Marsh, Claus Melter, Katharina Schalber, Florian Schweitzer, den Teilnehmerinnen des „Jour fixe Gebärdensprache“ im Sommersemester 2012 und natürlich den interviewten ExpertInnen für die freundliche Hilfe und die interessanten Anregungen als auch Einblicke.

meiner Schwägerin Andrea, die mir tatkräftig ihre Englischkenntnisse zur Verfügung stellte.

İnci Dirim, die dem Entstehungsprozess meiner Diplomarbeit viel Geduld entgegenbrachte und durch ihre Ratschläge ebendiesen bereicherte.

# Inhaltsverzeichnis

## I Abkürzungen

## II Hinweise

## III Vorwort

## IV Einleitung

|                                                                    |           |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 Die UNCRPD und das „Problem“ Behinderung.....</b>             | <b>1</b>  |
| 1.1 Die UNCRPD und ihre Forderungen.....                           | 1         |
| 1.2 Chancengleichheit als Gefahr.....                              | 6         |
| 1.3 Chancengleichheit in Österreich.....                           | 8         |
| 1.4 Sprache sinnlich anders.....                                   | 9         |
| 1.4.1 Bildung und Gehörlosigkeit im Wandel der Zeit.....           | 9         |
| 1.4.2 Zeitintensive Veränderungen.....                             | 11        |
| <b>2 Erstsprache – Zweitsprache – Bilingualismus.....</b>          | <b>14</b> |
| 2.1 Erstsprache.....                                               | 16        |
| 2.2 Zweitsprache.....                                              | 17        |
| 2.3 Erst-/Zweit-/Gebärdensprache?.....                             | 18        |
| 2.4 Das Bilingualismusproblem.....                                 | 21        |
| 2.5 „Halbe Sprachen“ und Gehörlosigkeit.....                       | 27        |
| <b>3 Bildung Gehörloser.....</b>                                   | <b>33</b> |
| 3.1 Ein Defizit als Maßstab.....                                   | 33        |
| 3.1.1 Den Mund betreffend.....                                     | 35        |
| 3.1.2 Parallelen Oralismus – DaZ für Migrationsandere?.....        | 38        |
| 3.1.3 Meinungen Betroffener.....                                   | 39        |
| 3.1.4 Fazit und abschließende Überlegungen zum „Oralismus“ .....   | 41        |
| 3.2 Der Differenz-Ansatz und bilingualer Unterricht.....           | 43        |
| 3.2.1 Berücksichtigte Zweisprachigkeit und Unterrichtsinhalte..... | 45        |
| 3.2.2 Bilingualer Unterricht.....                                  | 48        |
| 3.2.3 Fazit und abschließende Überlegungen.....                    | 53        |
| 3.3 Der Differenz-Ansatz: Integration.....                         | 55        |
| 3.4 Lern- und Spracherfolg – und jetzt? .....                      | 59        |
| 3.5 Fazit.....                                                     | 65        |

|                                                 |            |
|-------------------------------------------------|------------|
| <b>4 Ist-Zustand in Österreich.....</b>         | <b>66</b>  |
| 4.1 Institution Schule.....                     | 67         |
| 4.2 Schulische Praxis.....                      | 71         |
| 4.3 Fazit.....                                  | 76         |
| <b>5 Interviews und Kommentierung.....</b>      | <b>78</b>  |
| 5.1 Qualitative Forschung: Vorüberlegungen..... | 79         |
| 5.2 Forschungssetting.....                      | 80         |
| 5.3 Die ExpertInnen.....                        | 83         |
| 5.4 Qualitative Inhaltsanalyse.....             | 85         |
| 5.5 Datenauswertung.....                        | 88         |
| 5.5.1 Interview 1.....                          | 90         |
| 5.5.2 Interview 2.....                          | 92         |
| 5.5.3 Interview 3.....                          | 97         |
| 5.5.4 Interview 4.....                          | 100        |
| 5.5.5 Abschluss und Ausblick.....               | 104        |
| <b>6 Resümee und Forderungen.....</b>           | <b>106</b> |
| <b>7 Literatur.....</b>                         | <b>109</b> |
| 7.1 Internetquellen.....                        | 117        |
| 7.2 Bibliographie.....                          | 118        |
| <b>8 Abbildungen.....</b>                       | <b>118</b> |
| <b>9 Anhang.....</b>                            | <b>119</b> |
| 9.1 Abstract Deutsch/English.....               | 119        |
| 9.2 Lebenslauf.....                             | 121        |

## **I Abkürzungen**

|          |   |                                                                                                                                        |
|----------|---|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ASL      | – | American Sign Language (Amerikanische Gebärdensprache)                                                                                 |
| B-VG     | – | Bundesverfassungsgesetz                                                                                                                |
| BiG      | – | Bundesinstitut für Gehörlosenbildung                                                                                                   |
| CI       | – | Cochleaimplantat                                                                                                                       |
| DaZ      | – | Deutsch als Zweitsprache                                                                                                               |
| DGS      | – | Deutsche Gebärdensprache                                                                                                               |
| ELF      | – | Erste lebende Fremdsprache                                                                                                             |
| gl.      | – | gehörlos                                                                                                                               |
| Gl.      | – | Gehörlose                                                                                                                              |
| GS       | – | Gebärdensprache                                                                                                                        |
| Gym      | – | Gymnasium                                                                                                                              |
| HZV      | – | Hochschul-Zulassungsverordnung                                                                                                         |
| I1       | – | Interview 1 usw.                                                                                                                       |
| I4a      | – | Interview 4, Person a                                                                                                                  |
| K        | – | Kategorie                                                                                                                              |
| KMS      | – | Kooperative Mittelschule                                                                                                               |
| L1       | – | Erstsprache                                                                                                                            |
| L2       | – | Zweitsprache                                                                                                                           |
| LBG      | – | Lautsprachbegleitendes Gebärden (= KEINE eigenständige Sprache)                                                                        |
| Ö        | – | Österreich                                                                                                                             |
| ÖGLB     | – | Österreichischer Gehörlosenbund                                                                                                        |
| ÖGS      | – | Österreichische Gebärdensprache                                                                                                        |
| SCHILF   | – | Schulinterne LehrerInnenfortbildung                                                                                                    |
| Sek I    | – | Sekundarstufe I (5. – 8./9. Schulstufe)                                                                                                |
| Sek II   | – | Sekundarstufe II (9. – 12./13. Schulstufe)                                                                                             |
| SS       | – | Schulstufe                                                                                                                             |
| Ü-Klasse | – | Übergangsklasse                                                                                                                        |
| UF       | – | Unterrichtsfach                                                                                                                        |
| UNCRPD   | – | United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities<br>(UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) |

## II Hinweise

- Zitieren von Gesetzestexten: (Schulunterrichtsgesetz § 16 (1), 16.7.2012) *entspricht* Schulunterrichtsgesetz, Paragraph 16, Absatz 1; Zugriff am 16.7.2012
- Sollte ein Direktzitat mehr als drei Zeilen inkl. Zitatshinweis einnehmen, so wird das Zitat als eingerückter Absatz kenntlich gemacht.
- Englischsprachige Quellen werden unverfälscht in Englisch zitiert.
- Damit sinnngemäße Zitate möglichst wenig ihrer Authentizität verlieren, werden teilweise zu hinterfragende Begriffe der ursprünglichen Texte bzw. Aussagen in dieser Arbeit übernommen (z. B. „Muttersprache“).
- Wortwörtliche, mündlich/gebärdensprachlich getätigte Aussagen entstanden in interviewähnlichen oder Interviewsituationen werden in einschlägiger Literatur häufig *kursiv* hervorgehoben. Die entsprechenden Zitate werden ebenso gekennzeichnet bzw. der Einheitlichkeit dienlich so markiert.
- Zwecks Verdeutlichung besonderer Zusammenhänge oder hoher Themenrelevanz werden selten Einzelwörter oder Wortgruppen *kursiv* hervorgehoben.
- Gelegentlich sind Fußzeilen zu beachten, welche *kursive* Passagen näher erläutern. Dabei handelt es sich großteils um Danksagungen an hilfsbereite ExpertInnen, welche mir durch mündlich oder schriftlich getätigte Aussagen wichtige Hinweise übermittelt haben. Für jede dieser Aussagen liegt ein handschriftlicher oder digitaler Beleg vor, was durch die Bekanntgabe des jeweiligen Datums nachvollziehbar wird. Ich bitte jedoch um Verständnis, dass nicht jede Expertise mit Urhebername versehen wurde. Dies dient dem teilweise gewünschten Schutz der Anonymität.

### III Vorwort

Die Macht der Worte kann große Auswirkungen haben, insofern sollte sich jedeR Gedanken darüber machen, was bestimmte Begriffe auslösen können. Vor und während dieser Arbeit spielte diese Überlegung eine wichtige Rolle, weshalb beispielsweise der Terminus „Migrationsandere“ hier Einzug gehalten hat und landläufig üblichere Bezeichnungen wie „Migranten“ ersetzt. Die Wichtigkeit dessen kann durch ein Zitat Mecherils (2010) verdeutlicht werden:

„»Migrationsandere« ist eine Bezeichnung, die, wie jede andere Bezeichnung von Personengruppen auch, pauschalisierend und festschreibend wirkt. Allerdings ist das Kunstwort »Migrationsandere« eine Bezeichnung, die das Problem der Pauschalisierung und der Festschreibung anzeigt. Denn »Migrationsandere« ist ein Wort, das zum Ausdruck bringt, dass es »Migrant/innen« und »Ausländer/innen« und komplementär »Nicht-Migrant/innen« und »Nicht-Ausländer/innen« nicht an sich, sondern nur als *relationale Phänomene* gibt.“ (Mecheril 2010, S. 17).

Weiters sei kurz auf den häufig erwähnten Begriff „Diskriminierung“ hingewiesen. Hierzu schreibt Flam (2007), dass die Einteilung von Menschen in bestimmte Kategorien (Anm.: vgl. Mecheril 2010) bereits mit Diskriminierung zusammenhängt, denn die Zuweisung einer Person in eine Kategorie, die stets mit bestimmten Attributen verbunden ist, beschränkt ihre Freiheit sich selbst zu definieren (vgl. Flam 2007, S. 9). Wie sich noch herausstellen wird, wird teilweise auch in dieser wissenschaftlichen Abhandlung auf attributiv determinierte Kategorien zurückgegriffen, wobei dies besonders der Forschungsökonomie geschuldet ist. Das Normierungsproblem dessen ins Bewusstsein rufend bitte ich dies zu bedenken. Außerdem möchte ich darauf verweisen, dass die gesamte Arbeit hindurch mit großer Vorsicht in Bezug auf die Wahl verschiedener Ausdrücke vorgegangen wurde, sowie dem gendergerechten Schreiben zu entsprechen versucht wurde (z. B. SchülerInnen). Sollten sich diesbezüglich dennoch vermeidbar-problematische Textstellen ergeben, die nicht auf ein Zitat zurückzuführen sind, so bitte ich dies zu entschuldigen!

## IV Einleitung

*Sich mitzuteilen, ist Natur.*

*Mitgeteiltes aufzunehmen, wie es gegeben wird, Bildung. (Goethe)*

Ein Zitat, das den Kern der Arbeit trifft – sich mitteilen und Bildung. Kaum jemand wird ernsthaft bestreiten können, dass er/sie sich nicht hin und wieder gerne mitteilt, versucht mit anderen in Kontakt zu treten, ein Gespräch unter Bekannten führt usw. In den meisten Fällen wird dies über die Sprache, genauer, die Lautsprache geschehen, wobei Saussure ihr das sprachliche Zeichen zu Grunde legt: „Der Lautkörper gelangt zum Ohr, das Gehirn erzeugt eine Vorstellung, der Empfänger seinerseits wird zum Sender und sendet einen Lautkörper aus etc.“ (Ernst 2004, S. 31f).

Doch was tun, wenn das Ohr als Sinnesorgan seinen Dienst verweigert oder ungenügend angetreten hat, um Lautsprache wahrnehmen zu können? Ist der Mensch dann wortwörtlich „sprachlos“? Mitteilungsunfähig? So naiv diese Fragen klingen mögen, so erschreckend bejahend scheinen die Antworten darauf oft zu sein. Erschreckend deshalb, weil die vermeintliche und unterstellte Mitteilungsunfähigkeit Menschen inmitten der Gesellschaft trifft: Jene, die gehörlos sind und sich zur Gehörlosigkeit bekennen, wobei unbedingt zu beachten ist: „Gehörlosigkeit (...) ist kein Attribut für Personen, die es nicht 'geschafft' haben eine Lautsprache zu erlernen.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 17). Stattdessen sind Gehörlose generell GebärdensprachbenutzerInnen und in dieser Arbeit speziell ÖGS-BenutzerInnen, die in der Regel nicht vollumfänglich auf den Hörsinn zurückgreifen können. In vielen Ländern sind sie bereits eine anerkannte Sprachminderheit, in Österreich seit 2005 (vgl. B-VG). Dies impliziert, dass von Mitteilungsunfähigkeit nicht die Rede sein kann und die – nicht allzu gewagte – Behauptung, dass sich mitzuteilen nicht nur in der Natur Gehörloser liegt, sondern auch die Fähigkeit dazu ebenbürtig der Lautsprache vorhanden ist, dürfte auf breite Zustimmung stoßen.

Eine kühne Aussage hingegen wäre, wenn gleich zu Beginn dieser Arbeit der uneingeschränkte Bildungszugang der ÖGS-Sprachminderheit als real existent in Österreich bezüglich öffentlicher, und daher institutionell verankerter, Schulen bezeichnet werden würde. Warum, sollte sich aufmerksamen LeserInnen sehr bald in dieser Arbeit erschließen. Eine

elementare Rolle spielt dabei häufig das Problem, dass im Bildungssystem vorrangig lautsprachlich kommuniziert wird und damit Mitgeteiltes durch Gehörlose selten so aufgenommen werden kann, wie es „gegeben wird“ und in weiterer Folge Verständnis, Wissen usw. – oder kurz: Bildung – eher selten „richtig ankommt“. Bildung wiederum ist ein elementares Gut unserer Gesellschaft. Dabei gilt unter anderem oft die simple Analogie je höher der Bildungsabschluss, desto größer der Schatz an beruflichen Verwirklichungsmöglichkeiten. In Österreich ist beispielsweise die (rechtliche) Befähigung zu höherer Bildung im tertiären Sektor nahezu untrennbar mit einem Abschluss der Sekundarstufe II mit Matura verbunden (unter Ausklammerung möglicher privater Initiativen zur Erlangung einer sogenannten „Abendmatura“ o. ä.). Hier ist schließlich das Forschungsinteresse dieser Arbeit zu verorten, denn es soll der Frage nachgegangen werden, wie sich der Zugang zu einer solchen öffentlichen Sek II und zur Matura etwa für gehörlose ÖGS-benutzende SchülerInnen, welche auf ihren Hörsinn nicht vollumfänglich zurückgreifen können, gestaltet?

In diesem Zusammenhang muss zunächst geklärt werden, dass in dieser Arbeit unter „gehörlos“ oder „Gehörlosigkeit“ jene Rahmenbedingungen verstanden werden, welche Krausneker/Schalber (2007) als kulturelles und linguistisches Phänomen bezeichnen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 17f). Einen guten Überblick hierzu gibt folgendes Zitat:

„Gehörlosigkeit ist ein allgemeiner Begriff, der hörbehinderte Personen bezeichnet, die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln [sic!] Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben können und sich der Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel bedienen.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 17).

An mehreren Punkten der folgenden Arbeit wird auf dies Bezug genommen. Wichtig ist weiters, dass unter Gebärdensprache hier generell die ÖGS zu verstehen ist, da sich die Forschungsfrage sowie das Forschungsinteresse auf die (Un-) Möglichkeit Matura in Österreich konzentriert, obschon häufig Primärliteratur aus Deutschland zu Rate gezogen wird, dies jedoch vorrangig Erkenntnisgewinnen und Vergleichszwecken dient, welche angesichts sehr ähnlicher Bildungssysteme legitim erscheinen. Ferner wird – der vorherigen engen Definition von Gehörlosigkeit folgend – auf ein umfangreiches Miteinbeziehen von Fällen cochleaimplantierten (gehörlosen) Menschen verzichtet, um den Fokus auf die eigentliche Forschungsfrage besser aufrecht erhalten zu können. Außerdem muss angemerkt

werden, dass die Kommunikation gl. Menschen mit Hörenden über die Lautsprache keine besondere Erwähnung findet, da dies seitens Gehörloser zumeist durch Mundbildabschauen erfolgt, wobei, wie Riegler (2013) in ihrer Arbeit darstellt, höchstens 30% der Äußerungen unter optimalen Bedingungen eindeutig identifiziert werden können und erschwerende Umstände, wie Lichtverhältnisse usw. Riegler zu dem Schluss kommen lassen, dass Mundbildabschauen als einziger Sprachwahrnehmungskanal in Unterrichtsettings als unmöglich erscheinen (vgl. Riegler 2013, S. 10). Für unmittelbare Erfahrungen meinerseits zu dieser Problematik kann bereits an dieser Stelle auf 5.5.3 des fünften Kapitels verwiesen werden.

Wichtigste (wissenschaftliche und gedankliche) Grundlage dieser Arbeit stellt die Studie „Sprache – Macht – Wissen“ dar, welche von Krausneker/Schalber (2007) durchgeführt wurde. Die Autorinnen legen darin umfangreich Zeugnis ab bezüglich der Gehörlosenbildung in Österreich. Dabei wurde methodisch vielseitig von der Grundstufe bis hin zum tertiären Bildungsbereich Datenmaterial gesammelt und ausgewertet. Dementsprechend erhebt diese Arbeit keinesfalls den Anspruch die dortigen Erkenntnisse aktualisieren oder kritisieren zu können, viel mehr versteht sie sich als einen ergänzenden Teil dazu, welcher sich den Raum, in dem Gehörlosenbildung in Österreich stattfindet, besonders bezüglich des Feldes Sek II und Matura genauer betrachtet und anhand aktueller Tendenzen durch ExpertInneninterviews kommentiert. Dieses Feld nimmt in dem genannten Werk Krausneker/Schalbers (2007) keinen Schwerpunkt ein, was vermutlich auch damit zusammenhängt, dass Gehörlosenbildung in Österreich vorrangig Angelegenheit der Sonderpädagogik darstellt, die jedoch nach der neunten Schulstufe in Österreich endet, die Sek II wiederum mit der neunten Schulstufe erst beginnt. Weshalb die Sonderpädagogik eine maßgebliche Rolle in der Gehörlosenbildung einnimmt, wird durch das erste Kapitel dieser Arbeit noch genauer erläutert. Ergänzt wird die Arbeit durch kritische Auseinandersetzungen mit sozialen Behinderungen und Begriffsverwendungen.

Aufgrund der bisherigen Ausführungen lässt sich bereits erahnen, dass sich die Antworten auf die Forschungsfrage aus vielen Mosaiksteinchen zusammensetzen. Zwecks besserer Übersichtlichkeit wird die Suche nach Antworten auf fünf Säulen (gleichbedeutend mit „Kapitel“) gestellt, welche schließlich im Zusammenspiel die Antwortfindung stützen sollen. Die erste Säule fußt auf der UNCRPD, welche praktischen Folgen daraus für Österreich als

Unterzeichnerstaat erwachsen und einer Diskussion zum Thema „soziale Behinderung“. Bei der zweiten fügen sich verschiedene Begriffsdebatten aneinander, um den kritischen Blick für verwendete Bezeichnungen in der Gehörlosenbildung und der Forschung zu Deutsch als Zweitsprache etwas zu schärfen, womit schließlich der dritten Säule besser begegnet werden kann. Sie beinhaltet theoretische Debatten zur Bildung und Art der Beschulung von gehörlosen Kindern und Jugendlichen sowie Erkenntnisse aus schulischen Auseinandersetzungen mit sogenanntem bilinguaalem Unterricht Gehörloser. Darauf folgt in der vierten Säule ein Abriss des österreichischen Ist-Zustandes bezüglich Bildungsmöglichkeiten für Gehörlose mit Fokus auf den Bereich Sekundarstufe II und Matura. Dann wird schließlich die fünfte Säule durch vier ExpertInneninterviews gespeist und versucht die dargelegten Einblicke zu kommentieren und zu ergänzen, was schlussendlich in einem kleinen Forderungskatalog mündet. Dieser Forderungskatalog stellt den Endpunkt einer durchgehend eingenommenen hinterfragenden Perspektive gegenüber der aktuellen Bildungssituation Gehörloser dar. „Kritik“ wird dabei im Sinne Foucaults (1992) in der Funktion der „Entunterwerfung“ verstanden. Das konkrete Interesse dessen liegt darin, wie Foucault meint, die soziale Praxis der Unterwerfung von Individuen durch Machtmechanismen (hier z. B. Institution Schule), die sich auf Wahrheit berufen, auf ihre Machteffekte und Wahrheitsdiskurse hin zu befragen (vgl. Foucault 1992, S. 14f), womit schließlich eine entsprechende Kommentierung ermöglicht werden soll.

Abschließend muss kritisch angemerkt werden, dass dieses Fünf-Säulen-Modell nicht von Beginn an geplant war. Eine sechste Säule sollte ursprünglich noch durch Interviews gehörloser MaturaabsolventInnen der jüngsten Vergangenheit entstehen, allerdings fiel diese Überlegung forschungsökonomischen Überlegungen und arbeitsbedingtem Zeitmangel zum Opfer. Damit einher geht eine ausdrückliche Entschuldigung an alle, welche in Zusammenhang mit dieser Arbeit fälschlicherweise auf diese sechste Säule angesprochen wurden.

# **1 Die UNCRPD und das „Problem“ Behinderung**

Das Eingangskapitel der Arbeit wird zunächst erschließen, welche praktischen Bildungsmöglichkeiten für Menschen mit Behinderung in Österreich vorherrschen sollten, seit Ratifizierung der UNCRPD. „Bereits im Mai 2008 hat Österreich die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung ratifiziert. Diese ist am 26.10.2008 für Österreich in Kraft getreten.“ (Entschließungsantrag vom 30.3.2011, 17.7.2012). Die Folgen für die Schulpraxis daraus werden im Anschluss aufgelistet. Welche realpolitischen Konsequenzen durch „in Kraft getreten“ für die Bildung Betroffener in Österreich erwachsen, wird darauffolgend zusätzlich kurz beleuchtet. Ein Blick in das Schulorganisationsgesetz gibt weitere Aufschlüsse bezüglich Schule und Gehörlose preis. Das Ganze abrundend wird dann Gehörlosigkeit in Zusammenhang mit Behinderung diskutiert, wobei dem (vermeintlichen) medizinischen Defizit als auch der sozialen Behinderung Rechnung getragen werden. Kurz: Die Frage nach dieser „(Un-) Möglichkeit Matura“ wird im folgenden Kapitel pädagogisch-institutionell beleuchtet.

## **1.1 Die UNCRPD und ihre Forderungen**

Mit der Ratifizierung der UNCRPD durch Österreich und dem Anerkenntnis der darin festgeschriebenen Forderungen, sollten folgende, maßgebliche Punkte in die lebensweltliche Praxis Betroffener, wie etwa Gehörlose, übergehen:

„Die Vertragsstaaten anerkennen das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung. Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen mit dem Ziel, (...) Menschen mit Behinderungen ihre Persönlichkeit, ihre Begabungen und ihre Kreativität sowie ihre geistigen und körperlichen Fähigkeiten voll zur Entfaltung bringen zu lassen (...)  
(UNCRPD §24 (1), 17.7.2012).

Weiters werden diese Forderungen an die Vertragsstaaten, und damit auch Österreich, teilweise konkret ausformuliert herangetragen:

„Bei der Verwirklichung dieses Rechts stellen die Vertragsstaaten sicher, dass (...) Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem integrativen, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben; angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden; (...)“  
(UNCRPD §24 (2), 17.7.2012).

Zudem wird gefordert (Gehörlosigkeit sowie andere Sinnesbehinderungen werden explizit angesprochen):

„Die Vertragsstaaten ermöglichen Menschen mit Behinderungen, lebenspraktische Fertigkeiten und soziale Kompetenzen zu erwerben, um ihre volle und gleichberechtigte Teilhabe an der Bildung und als Mitglieder der Gemeinschaft zu erleichtern. Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem (...) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen; stellen sie sicher, dass blinden, gehörlosen oder taubblinden Menschen, insbesondere Kindern, Bildung in den Sprachen und Kommunikationsformen und mit den Kommunikationsmitteln, die für den Einzelnen am besten geeignet sind, sowie in einem Umfeld vermittelt wird, das die bestmögliche schulische und soziale Entwicklung gestattet.“ (UNCRPD §24 (3), 17.7.2012).

Schlussendlich werden auch für die LehrerInnenbildung und den Zugang zu höherer Bildung Forderungen für Menschen mit Behinderung an den Gesetzgeber herangetragen:

„Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens. Diese Schulung schließt die Schärfung des Bewusstseins für Behinderungen und die Verwendung geeigneter ergänzender und alternativer Formen, Mittel und Formate der Kommunikation sowie pädagogische Verfahren und Materialien zur Unterstützung von Menschen mit Behinderungen ein.

Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und gleichberechtigt mit anderen Zugang zu allgemeiner Hochschulbildung, Berufsausbildung, Erwachsenenbildung und lebenslangem Lernen haben. Zu diesem Zweck stellen die Vertragsstaaten sicher, dass für Menschen mit Behinderungen angemessene Vorkehrungen getroffen werden.“  
(UNCRPD §24 (4) + (5), 17.7.2012).

Zusammenfassend kann daraus der Schluss gezogen werden, dass Österreich sich als Staat, in welchem die UNCRPD ratifiziert wurde, verpflichtet, umfangreiche Zugangsmöglichkeiten zu allen Bildungsbereichen für alle, inklusive der Sekundarstufe II und in weiterer Folge der Matura, zu schaffen und eine adäquate Berücksichtigung von Behinderungen im Bildungssystem sicherzustellen – einschließlich Gehörlosigkeit und die sprachliche Identität von GebärdensprachbenutzerInnen. Diese Konklusion ist jedoch keineswegs mit einer rechtlichen Bindung gleichzusetzen, denn die UNCRPD ist „nicht unmittelbarer Bestandteil des österreichischen Rechts“ (Iser 2010, S. 295). Sie wurde, wie Iser (2010) weiter ausführt, unter Erfüllungsvorbehalt bereits umgesetzt oder ist umzusetzen (vgl. Iser 2010, S. 295), womit sich der Staat Österreich bei Nichterfüllung der aufgelisteten Forderungen rechtlich weitgehend schadlos halten kann. Dies dürfte einer der Gründe sein, weshalb etwa Jarmer (2011) zu dem Schluss kommt, dass seit der Ratifizierung der UNCRPD viel zu wenig in Bezug auf gehörlose SchülerInnen im Bildungssystem passiert ist und Kinder mit Behinderung im deutschsprachigen Europa außen vor bleiben. Ergänzend zu gehörlosen SchulabgängerInnen meint sie, dass diese oft in weniger qualifizierten Berufen landen und nur sehr wenige gehörlose Studenten oder Akademiker existieren (vgl. Jarmer 2011, S. 159). Bevor in den tertiären Bildungssektor Österreichs vorgedrungen werden kann, ist es bekanntlich erforderlich eine Reifeprüfung oder Matura abzulegen, welche jedoch *an Sonderschulen nicht absolviert werden kann*<sup>1</sup>. Diese Institutionen sind allerdings die einzigen Bildungseinrichtungen Österreichs, die gesetzlich zumindest mit Gehörlosenbildung in Verbindung gebracht werden (vgl. Schulorganisationsgesetz §25 (2), 8.7.2013). Dies impliziert, dass der Bildungsweg gehörloser Menschen institutionell vorgegeben ist und nach Maßgabe des Schulorganisationsgesetzes grundsätzlich nach der Schulpflicht (also vor der Matura) endet, worauf in weiterer Folge dieser Arbeit noch genauer eingegangen wird. Zudem darf die soziale Dimension diesbezüglich nicht vergessen werden. Knauer (2008) meint etwa: „Der Sonderschulbesuch beschädigt das Selbstwertgefühl [Anm.: der Kinder] nachhaltig.“ (Knauer 2008, S. 76). Unmittelbar aus der Praxis kommend, kann diesbezüglich ergänzend folgende Aussage angeführt werden:

„Eine Sonderschule ist zwar personell und materiell hervorragend ausgestattet, ist aber wie ein Ghetto, in dem SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen ausschließlich unter sich sind. Integrative Modelle, wie hier an dieser Schule [Anm.: Sportmittelschule Hohenems], sind eine wesentliche Bereicherung für alle Beteiligten.“<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Danke an Katharina Schalber für diesen Hinweis (31.10.2011).

<sup>2</sup> Danke an meinen sonderpädagogisch tätigen Kollegen für diesen Hinweis (28.6.2013).

Unterstützend kann hierzu auch Kofler (2012a) erwähnt werden, welche das Abgrenzen von SchülerInnen mit Behinderung von „anderen“ Kindern [Anm.: Kinder ohne Behinderung] durch beispielsweise Sonderschulen kritisiert und – in Einklang mit der UNCRPD, Jarmer (2011) u. a. – Menschen mit Behinderung das Recht auf gemeinsamen Unterricht mit SchülerInnen ohne Behinderung (siehe hierzu auch 3.3) und die dafür notwendige Unterstützung zuspricht (vgl. Kofler 2012a, S. 5).

Trotz des Scheins, die UNCRPD ist lediglich von theoretischer Bedeutung, kann sie als elementares Fundament kontradiskriminierenden Handelns verstanden werden. In weiterer Folge kann daraus die Behauptung generiert werden, dass die Nichteinhaltung dieses Regelwerkes, seitens eines Staates trotz Ratifizierung, als umfassend wirkendes, politisch-gesellschaftlich bewusst in Kauf genommenes Phänomen sozialer Behinderung gedeutet werden kann. Erläuternd kann folgendes Zitat angeführt werden, welches zudem die eingangs erklärte Kritikposition der „Entunterwerfung“ nach Foucault (1992) dieser Arbeit verständlicher macht:

„Der gegenwärtige Diskurs zu Behinderung wird von zwei Modellen geprägt: dem medizinischen und dem sozialen Modell. Für das medizinische Modell steht die Frage im Zentrum, inwieweit Behinderung ein körperlicher oder geistiger Defekt ist (...). Das soziale Modell hingegen stellt Behinderung weniger als Effekt individueller, körperlicher Schädigung dar, sondern als ein gesellschaftlich hergestelltes Phänomen. Behinderung wird als soziales Konstrukt, als soziokulturelle Praxis und Konsequenz gesellschaftlicher Unterdrückungs- und Machtverhältnisse beschrieben.“ (Schillmeier 2007, S. 79).

Gehörlosigkeit im Sinne dieser Arbeit geht zumeist mit einem, medizinisch betrachtet, Hördefizit einher. Ohne an dieser Stelle auf teilweise theoretisch mögliche, technische Hilfsmittel eingehen zu wollen, sind gehörlose Menschen in der Regel physisch nicht befähigt akustische Signale wahrzunehmen, welche sich innerhalb der Lautstärke *alltäglicher Geräusche befinden (z.B. Gespräche)*<sup>3</sup>. Ähnliches ist auch in einer Broschüre des Österreichischen Gehörlosenbunds nachzulesen:

„Als ‚gehörlos‘ bezeichnet man Menschen, die normal laut gesprochene Sprache ohne technische Hilfsmittel nicht hören. Das bedeutet, dass diverse Geräusche und insbesondere gesprochene Sprache nicht über das Ohr wahrgenommen werden.“ (ÖGLB 2004, S. 8).

---

<sup>3</sup> Mein Dank gilt Silvia Kramreiter für diesen Hinweis (11.6.2012).

Naheliegender ist daher, dass die lautsprachliche Kommunikation bei Gehörlosigkeit keine adäquate Informationsübermittlung oder -rezeption ermöglicht. Anders gestaltet sich dies bei der Gebärdensprache, welche gehörlosen Menschen allumfassendes, barrierefreies Kommunizieren ohne Hilfsmittel (z. B. Papier und Stift zum Schreiben oder Hörgeräte) gestattet, da sie keiner akustischen Signale bedarf und ausschließlich auf visueller Ebene agiert. Somit konkretisiert sich nun auch die soziale Behinderung, welche durch die UNCRPD an mehreren Stellen bezüglich gehörloser Menschen und der Gebärdensprache angedeutet und zur Behebung derselben empfohlen wird:

„Zu diesem Zweck ergreifen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen; unter anderem (...) erleichtern sie das Erlernen der Gebärdensprache und die Förderung der sprachlichen Identität der Gehörlosen; (...)“ (UNCRPD §24 (3), 17.7.2012).

*und*

„Um zur Verwirklichung dieses Rechts beizutragen, treffen die Vertragsstaaten geeignete Maßnahmen zur Einstellung von Lehrkräften, einschließlich solcher mit Behinderungen, die in Gebärdensprache oder Brailleschrift ausgebildet sind, und zur Schulung von Fachkräften sowie Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen auf allen Ebenen des Bildungswesens.“ (UNCRPD §24 (4) + (5), 17.7.2012).

Die durch die UNCRPD angesprochenen Maßnahmen betreffen weder medizinische Eingriffe, noch das „medizinische Defizit“ Gehörlosigkeit. Die geforderten Maßnahmen sind im Sozialen, d. h. in Dimensionen des Miteinanders, zu verorten und setzen keine physischen Veränderungen der Betroffenen und deren Mitmenschen voraus, sehr wohl jedoch einen gewissen Grad an Situationsverbesserungswillen. Thesenunterstützend sei dazu Knauer (2008) angeführt: „Behinderungen manifestieren sich weniger in medizinisch bestimmbar Abweichungen als in den Reaktionen auf sie und die dadurch verstörten Beziehungen.“ (Knauer 2008, S. 69). Im Lichte dieser Ausführungen scheint also die Behauptung legitim, dass die Nichteinhaltung der UNCRPD seitens eines Staates trotz Ratifizierung eine bewusst in Kauf genommene soziale Behinderung darstellt. Dies erhöht schlussendlich auch das sogenannte Exklusionsrisiko, welches, für Menschen mit Behinderung generell und hier konkret gehörlose Menschen, die Wahrscheinlichkeit bezeichnet „von grundlegenden ökonomischen, sozialen und kulturellen Partizipationschancen der modernen Gesellschaft ausgeschlossen zu werden.“ (Wansing 2007, S. 281). Ein drohender Ausschluss von Partizipationschancen könnte zudem mit Armut in Verbindung gebracht werden: „Armut ist nicht nur Mangel an materiellem Besitz und finanziellen Ressourcen. Armut ist der Inbegriff für verminderte Lebenschancen.“ (Knauer

2008, S. 39). Die UNCRPD kann in diesem Zusammenhang mit einer Herabsetzung des Exklusionsrisikos weitgehend gleichgesetzt werden, denn insbesondere die Bildungschancen von Menschen mit Behinderung sollten dadurch erhöht werden. Die Wichtigkeit der Beseitigung von Bildungsbarrieren unterstützend schreibt Wansing: „Das Bildungsniveau ist (in westlichen Industriegesellschaften) nach wie vor einer der neuralgischen Punkte, die wesentlich über Lebens- bzw. Teilhabechancen entscheiden.“ (Wansing 2007, S. 281). Höhere Bildungschancen für Menschen mit Behinderung lassen also die Möglichkeit fruchten, dass Armut und Partizipationslosigkeit für die Betroffenen eine wesentlich geringere sozial behindernde Bedrohung darstellen.

## 1.2 Chancengleichheit als Gefahr

In Verbindung mit den bisherigen Ausführungen darf eine kurze Begriffserläuterung nicht fehlen, welche besonders die zwei Worte „Gleichbehandlung“ und „Chancengleichheit“ betreffen. Konkretisiert am österreichischen Schulsystem kann nämlich ersteres wie zweites als durchaus gegeben angesehen werden. Jedoch im Falle absoluter Gleichbehandlung und Chancengleichheit aller SchülerInnen (dies inkludiert gehörlose ÖGS-BenutzerInnen) an den Schulen Österreichs kann mit Blick auf die gesellschaftliche Teilhabe folgendes kritisch angemerkt werden:

„Bildung als Prozess, der zu Möglichkeiten der Teilhabe an gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und in diesem Sinne zur Handlungsfähigkeit Einzelner beiträgt, soll eben nicht partikular, sondern prinzipiell und allgemein ermöglicht werden – diese Idee liegt den demokratischen Bildungsinstitutionen programmatisch zugrunde und legitimiert sie. Auch aufgrund bildungssoziologischer Analysen über die Wirkweisen und Effekte des Bildungssystems ist bekannt, dass das demokratische Bildungssystem nicht nur gegen, sondern *aufgrund* seines universalistischen Egalitätsanspruchs paradoxerweise ‚die Macht der Verhältnisse‘ zur Geltung kommen lässt. Die ‚Illusion der Chancengleichheit‘ (Bourdieu/Passeron 1971) besteht darin, dass unter der Maxime der Gleichberechtigung und Chancengleichheit zwar gleiche Ausgangsbedingungen im Bildungssystem zur Verfügung gestellt werden, dies aber insofern zu einer ‚raffinierten‘ Form der Reproduktion von Ungleichheit beiträgt, weil die nicht zufällig, sondern aufgrund ihrer sozialen Herkunft und Zugehörigkeit Privilegierten von diesem ‚gleichen Wettbewerb unter Ungleichen‘ profitieren.“ (Mecheril/Quehl 2006, S. 16).

Ähnliche Ansichten zu „raffiniert reproduzierter Ungleichheit“ teilt auch *Melter*<sup>4</sup> (2012) in seinem Artikel „Was machen wir hier eigentlich?“. Besondere Erwähnung finden dabei die Schulsysteme Deutschlands, Österreichs und der Schweiz (vgl. Melter 2012, S. 3). Er schreibt, dass es internationale Studien gibt, welche die Diskriminierung in Bildungssystemen belegen und die schulische Verantwortung benennen. Weiters führt er aus, „dass Schulsysteme, die Behinderungs- und Klassenverhältnisse sowie Ethnisierungsprozesse reproduzieren, nicht der demokratischen Idee der Zugangs-, Förderungs- und Entfaltungsgerechtigkeit entsprechen.“ (vgl. Melter 2012, S. 3; ebd.). Ergänzend zu Mecheril/Quehl (2006), Wansing (2007), Knauer (2008), Melter (2012) und der, aus medizinischer Sicht jedenfalls zum Nachteil gereichender, Gehörlosigkeit meint Tijsseling (2010): „Ideally, education creates opportunities for everyone but in reality aspects such as socio-economic status (SES), ethnicity and gender often determine the educational outcomes of pupils. Another aspect that contributes is disability.“ (Tijsseling 2010, S. 33).

Die Gefahr der „Chancengleichheit“ kann somit im Begriff und der daraus resultierenden Praxis verortet werden. Knauer (2008) kritisiert hierzu in ihrem Buch „Integration“ die vielfältigen, vermeintlichen Worthülsen der Gleichheitsbegriffe und meint dazu: „Vielleicht sollte man nicht immer den illusionären Anspruch auf Gleichstellung formulieren – weniger Benachteiligung und effizienter Nachteilsausgleich wären schon ein großer Schritt.“ (Knauer 2008, S. 38). Insofern könnte zur Diskussion gestellt werden, ob ein solcher Nachteilsausgleich durch eine Art „Aufwandsgleichheit“, unter dem Aspekt, dass alle SchülerInnen individuell den annähernd gleichen Aufwand für ein Ziel(ergebnis), wie etwa eine Matura, aufbringen müssen, für ein demokratisches Bildungssystem generell und das österreichische Bildungssystem speziell nicht ein besseres, pädagogisches Ziel darstellen würde. Dem „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ könnte so etwas entgegengesetzt werden, auch wenn der Gedanke aus bildungspolitischer Perspektive sicherlich utopisch anmuten mag, dass alle SchülerInnen im Bereich ihrer Möglichkeiten nach individuell beinahe gleichem Aufwand schlussendlich eine österreichische Reifeprüfung oder Matura verliehen bekommen. Konkret könnte die Aufwandsgleichheit bezogen auf Gehörlosigkeit und Reifeprüfung beispielsweise so aussehen, dass der Maturagegenstand Deutsch für Gehörlose durch ÖGS ersetzt wird, da Deutsch für hörende MaturantInnen mehrheitlich die Erstsprache darstellen dürfte, ÖGS hingegen für Gehörlose und weiters der Maturagegenstand „Erste lebende Fremdsprache“ (in

---

<sup>4</sup> Danke für die sonntägliche Hilfe und das rasche Verfügbarmachen zweier aufschlussreicher Artikel!

der Regel Englisch) für gl. SchülerInnen durch Deutsch ersetzt wird. Diese Überlegung könnte durchaus auch auf weitere aktuell benachteiligte (sprachliche) Minderheiten und/oder Reifeprüfungsgegenstände ausgeweitet werden. Leider müsste eine solche Individualisierung auf Kosten der nationalen Vergleichbarkeit der Reifeprüfungen umgesetzt werden, was aktuellen (politischen) Tendenzen (vgl. PISA, *Bildungsstandards*<sup>5</sup> u. ä.) widersprechen würde.

### 1.3 Chancengleichheit in Österreich

Das österreichische Bildungssystem könnte – bezogen auf Gehörlosigkeit – dem Nachteilsausgleich auch durch eine adäquate Sprach- und Unterrichtsförderung entgegenkommen, welche aktuell allerdings zwangsläufig mit zusätzlicher Unterstützung einherginge, die mit ergänzenden Mitteln finanziert werden müsste, ein hierfür nötiger politischer Wille war und ist aktuell nicht erkennbar (vgl. Krausneker 2004, Krausneker/Schalber 2007). Zudem sieht das derzeitige Bildungssystem Österreichs im Bereich Sekundarstufe II, wie bereits erwähnt, keine ÖGS- oder Gehörlosigkeitsberücksichtigung vor, ausgenommen Sonderschulen, die allerdings nicht über die Schulpflicht hinausgehen (vgl. Schulorganisationsgesetz §25 (2), 8.7.2013).

In Anbetracht dieser Ausführungen könnte daraus in letzter Konsequenz die Forderung erwachsen, gehörlosen Menschen im Bildungsbetrieb Österreichs generell und der Sekundarstufe II speziell einen barrierefreien Unterricht zu ermöglichen. Dabei sollte der Gehörlosigkeit insofern Rechnung getragen werden, als dass Bildung ohne Einschränkungen zugänglich gemacht wird und somit von der Österreichischen Gebärdensprache als auch einem angepassten Unterrichtsstil mitgetragen werden muss. Hierzu sollte nicht darauf vergessen werden eine angemessene Förderung visueller Inhaltsvermittlungen sicherzustellen (via ÖGS) oder beispielsweise bewusst gesetzte Schreibpausen einzulegen (sprechen/„zuhören“ und schreiben gleichzeitig ist für ÖGS-BenutzerInnen nicht möglich), um raffiniert reproduzierte Ungleichheiten durch den bereits erwähnten „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ etwas abzuschwächen, mit dem übergeordneten Ziel, diesen Wettbewerb gänzlich auszuhebeln.

---

<sup>5</sup> Siehe <https://www.bifie.at/bildungsstandards> (26.1.2014).

Anlass zur Hoffnung oder weiteren Kritik, je nach Betrachtungsweise, dass von der beschriebenen institutionellen Gleichgültigkeit abgerückt wird, könnte eine Feststellung in der 94. Nationalratssitzung des österreichischen Parlaments liefern, wobei bezüglich des „Übereinkommen[s] gegen Diskriminierung im Unterrichtswesen“ debattiert wurde und unter anderem folgendes verlautbart wurde: „Im gesamten Bildungsbereich in Österreich, vom Primärbereich bis zum postsekundären Bildungsbereich, wird alles unternommen, um Diskriminierung in jeder Form zu unterbinden.“ (94. Nationalratssitzung, Materialien, S. 3). Ob und inwiefern tatsächlich kontradiskriminierend seitens des Staates Österreich im Bildungsbereich agiert wird, kann als wichtige Unterfrage der Forschungsfrage betrachtet werden und wird in den anschließenden Kapiteln grob erschlossen.

## **1.4 Sprache sinnlich anders**

„Abweichende physische Merkmale oder physiologische Funktionen fordern zur Suche nach einer gemeinsamen Sinnebene auf.“ (Knauer 2008, S. 78). Aus diesem Zitat erwächst die Implikation, dass beispielsweise Gehörlose auf jener Sinnebene angesprochen werden sollen, die – üblicherweise – barrierefrei erschlossen werden kann: dem Sehsinn. Trotz dieser logischen Schlussfolgerung, folgte und folgt die (sprachliche) Förderung gl. Menschen besonders akustischen Sinnzugängen, was im Anschluss genauer beleuchtet wird. Dabei spielen verschiedene Ausdrücke (Bilingualität u. d. g. m.) eine Rolle, die durch Säule zwei eingehend erläutert werden. Wichtig zu erwähnen ist jedenfalls, dass in den folgenden Abschnitten immer wieder Begriffe verwendet werden, die mehrheitlich aus der lautsprachlichen Mehrsprachigkeitsforschung stammen (Gogolin 1988, Ahrenholz 2010a/b et al.). Wie den weiteren Ausführungen zu entnehmen sein wird, ist eine vollumfängliche Bedeutungsübernahme somit nicht immer problemlos möglich, allerdings lassen sich auffällige Parallelen bzw. Deckungsgleichheiten feststellen, was die Anwendung verschiedener Termini durchaus legitim erscheinen lässt.

### **1.4.1 Bildung und Gehörlosigkeit im Wandel der Zeit**

„Wer des Gehörs entbehrt, ist bildungsunfähig.“ (Schott 1995, S. 23), ein Zitat welches Schott (1995) in seinen Studien historischer Dokumente so oder so ähnlich wohl häufiger

untergekommen sein dürfte. Tatsächlich ist diese Aussage grundlagenlos, wie etwa Matzl (2008) u. a. in ihrer Arbeit feststellen können. Für Diderot etwa, wie Möckel (2007) schreibt, stellte sich nicht die Frage *ob* Blinde und Gehörlose lernen, sondern *wie* sie lernen (vgl. Möckel 2007, S. 257), was eine grundsätzlich positivere Einstellung zu Sinnesbehinderungen darstellt, als das defizitorientierte Zitat zu Beginn dieses Unterkapitels. Die Meinung, dass Gehörlosigkeit mit *Bildungsunfähigkeit*<sup>6</sup> gleichzusetzen sei, hat seinen Ursprung, wie Matzl (2008) meint, in tiefster Vergangenheit. Bildung wurde seit dem Altertum mit Lautsprache und Gehör in eine schier untrennbare Verbindung gebracht, welche sich bis ins 16. Jahrhundert hielt. Cardanus war damals einer der ersten, welche den ursächlichen Zusammenhang zwischen Gehörlosigkeit und Stummheit erkannten und Gehörlosen Bildungsfähigkeit zusprach (vgl. Matzl 2008, S. 47f). Möckel (2007) hält fest, dass in Paris dann 1770 die erste *Taubstummschule*<sup>7</sup> der Welt gegründet wurde. Abbé de l'Épée, der Initiator dieser Schule, war fest davon überzeugt, dass gehörlose Menschen eine Art Gestensprache brauchen und widersprach anderen zeitgenössischen Ansichten, dass durch aufmerksames Betrachten und Befühlen der Stimmorgane vor Spiegeln durch „papageienartiges Nachsprechen“ von Wörtern und gewöhnlichen Sätzen Gehörlose zu einer „Sprachanbildung“ kommen sollten (vgl. Möckel 2007, S. 36f). In Österreich wurde schließlich, wie Rameder (2008) schreibt, 1779 die erste Bildungseinrichtung für Gehörlose gegründet – das Wiener Taubstummeninstitut. Es ging auf Joseph II. zurück, welcher zuvor de l'Épées Institut besucht hatte (vgl. Rameder 2008, S. 55). Dennoch sollten sich verschiedene Anschauungen zur Bildungs(un)fähigkeit Gehörloser generell und zur Gebärdensprache speziell weitere 200 Jahre halten, die zumindest als „bildungs- oder sprachpessimistisch“ bezeichnet werden können. Stellvertretend dafür sei folgende Aussage von Otto Kröhnert in einem Standardwerk der Behindertenpädagogik aus dem Jahre 1989 angeführt:

„Der Gehörlose, dem eine angemessene [Anm.: lautsprachliche] Frühförderung vorenthalten wird, entwickelt von sich aus ein System symbolhafter Zeichen, sogenannter Gebärden (...). Damit wird jedoch seine geistige und gesellschaftliche Isolierung keineswegs aufgehoben, sondern nur noch verfestigt, ist doch zu bedenken, dass die Wirksamkeit der Gebärdensprache wesentlich hinter der der Lautsprache zurück steht.“ (Bleidick et al. 1989, S. 41).

<sup>6</sup> Möckel (2007) stellt in Bezug auf Heilpädagogik und Diderot fest: „Die Entdeckung der Bildungsfähigkeit der Kinder war immer die Entdeckung eines *besonderen* Zugangs.“ (Möckel 2007, S. 264).

<sup>7</sup> Anm.: Hierbei handelt es sich um einen veralteten, diskriminierenden Terminus. Das Erwähnen dessen ist, wie unter dem Punkt „II Hinweise“ festgehalten wird, der Authentizität indirekter Zitate geschuldet. Ich bitte dies auch für noch folgende sinngemäße Zitate zu bedenken, die ähnlich problematische Ausdrücke beinhalten können.

Obschon diesbezüglich nicht mit Sicherheit eruiert werden kann, ob die Wirksamkeit der Gebärdensprache in Bezug auf die hörende Mehrheitsgesellschaft gemeint ist oder die sprachliche Wirksamkeit an sich, erinnert diese Auffassung nicht nur an gängige Meinungen zur Zeit de l'Épées und davor, sie ist auch in zweierlei Hinsicht bedauerlich: Erstens spricht sie der einzigen Sprache, welche gehörlose Menschen barrierefrei erlernen können, eine wesentlich eingeschränkere Wirksamkeit zu, was impliziert, dass die Gebärdensprache mehr als Sprachkrücke angesehen wird, denn als vollwertige Sprache. Dass Gebärdensprachen ganzheitlich, echte Sprachen sind, ist bereits seit vielen Jahren mit Mitteln der modernen Linguistik hinreichend erwiesen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 18). Hänel-Faulhaber (2010) bestätigt diese Sicht der Dinge:

„Alle sprachwissenschaftlichen Untersuchungen zu den bisher erforschten Gebärdensprachen zeigen, dass Gebärdensprachen zu den natürlichen Sprachen zählen (vgl. Sandler/Lillo-Martin 2006, Papaspyrou/von Meyenn et al. 2008), d.h. sie weisen das hierfür typische Charakteristikum der doppelten Gliederung auf. Doppelte Gliederung bedeutet, dass sich sprachliche Ausdrücke in

- kleinste bedeutungstragende Einheiten (Morpheme) zerlegen lassen und in
- kleinste bedeutungsunterscheidende Einheiten (Phoneme).“

(Hänel-Faulhaber 2010, S. 44).

Zweitens wird dadurch eine ablehnende Haltung Gebärdensprachen gegenüber eingenommen, was schlussendlich Einfluss auf die Sprachförderung gl. Kinder haben kann, etwa dass ein barrierefreier Sprachzugang verwehrt bleibt. Insbesondere für gl. Kinder hörender Eltern, was die große Mehrheit der Gehörlosen betrifft, könnten solche Aussagen sprachliche Negativfolgen haben: „Ninety to 95% of deaf children have hearing parents and grow up in an environment in which development is mainly stimulated through a sense that they do not have: hearing.“ (Tijsseling 2010, S. 33). Hörende Eltern, welche Kindern eine Gebärdensprache vorenthalten, könnten sich so in ihrem Wirken bestätigt fühlen.

#### **1.4.2 Zeitintensive Veränderungen**

Verschiedene veraltete Meinungen – einige wurden zuvor exemplarisch dargestellt – betreffend Gehörlosigkeit und Gebärdensprachen, dürften schließlich den „Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder“ zumindest beeinflusst haben, der in der Fassung von 1990 erstmals kein Verbot der Gebärdensprache beinhaltet (vgl. Krausneker 2004, S. 6) und

aktuell zuletzt 2008 novelliert wurde. Dieser Lehrplan stellt jenen kurz erwähnten Punkt im österreichischen Schulorganisationsgesetz dar (vgl. Schulorganisationsgesetz §25 (2), 8.7.2013), welcher zumindest in Form einer Anlage „C2“ Gehörlosigkeit Rechnung trägt. Krausneker (2004) stellt für die Fassung von 1990 fest, die sehr zeitnah zu Kröhnerts Ansichten in Kraft trat, dass die Bezeichnung „ÖGS“ oder „Österreichische Gebärdensprache“ in dem 50 Seiten starken Text kein einziges Mal Erwähnung findet und stattdessen unpräzise und falsche Begriffe Anwendung finden (vgl. Krausneker 2004, S. 6). Weiters kommt sie zu der ernüchternden Auffassung: „Hier [Anm.: im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder] wird die Schule der Gehörlosen zu einer Assimilationsanstalt im Sinne der Hörenden und als Sensibilisierungsinstrumentarium für hörende Menschen interpretiert.“ (Krausneker 2004, S. 8). Dies lässt den Schluss durchaus zu, dass der barrierefreien Sprachförderung Gehörloser bis ins 21. Jahrhundert institutionell in Österreich kaum Platz eingeräumt wurde. Bemerkenswert, wenn folgendes bedacht wird:

„Dem Einsatz von Gebärdensprache kommt [hier] eine tragende Rolle zu, indem sie allen gehörlosen und schwerhörigen Schülern (...) eine alternative, bereichernde Kommunikationsmöglichkeit bietet. Dieser Ansatz wird von neueren wissenschaftlichen Studien aus den Fachdisziplinen Pädagogik, Psychologie und Sprachwissenschaft gestützt, die zeigen, dass gehörlose und schwerhörige Kinder, die neben Lautsprache Gebärdensprache benutzen, weitaus bessere Ergebnisse hinsichtlich Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit erzielen als Kinder, die methodisch einseitig unterrichtet werden.“ (Fries 2010, S. 23).

Die aktuell gültige Fassung des Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose nimmt hingegen deutlich mehr Rücksicht auf die Sprache Gehörloser, der visuellen ÖGS. So ist etwa unter dem Punkt „5.4 Kommunikatives Prinzip“ zu lesen:

„Der Entwicklung, Förderung und Erhaltung der Kommunikationsbereitschaft kommt ein zentraler Stellenwert zu. Die didaktische Aufbereitung des Unterrichts orientiert sich am primär vorhandenen sprachfunktionalen System (hörgerichtet, lautsprachlich orientiert, lautsprachbegleitende Gebärde, ÖGS) der Schülerinnen und Schüler.“ (Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder, S. 16).

Auch wenn an dieser Stelle von „Orientierung am primär vorhandenen sprachfunktionalen System“ die Rede ist, was nicht unbedingt der ÖGS entsprechen muss, und eine dezidierte ÖGS-Erstsprachen-Förderung keine Erwähnung findet, so kann die Benennung der ÖGS bereits als Wertschätzung, besonders im Vergleich zur Fassung von 1990, gewertet werden.

Weiters ist Folgendes als positiver Sprach-Ansatz zu bezeichnen:

„Die Österreichische Gebärdensprache (ÖGS) verwendet neben Mimik und Körperhaltung insbesondere Handzeichen (Gebärden). (...) Ziele des Unterrichts sind die Entwicklung eines umfassenden Gebärdenschatzes und der Erwerb einer ausdifferenzierten Grammatik mit eigenen Regeln und die semantischen Regeln im sozial kommunikativen Austausch. Die Auswahl von Gebärden und gebärdeten Texten orientiert sich an den Interessen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler, dem Sprachvermögen der Klasse, sowie den themenbezogenen Verbindungen zu den Fächern Sachunterricht und Deutsch. Von Anfang an soll die Gebärdensprache mit der Schriftsprache in Verbindung gesetzt werden. Anfänglich im Lesen und Gebärden/Fingern von Buchstaben und Blickwörtern, später dann von Sätzen in der ÖGS und der Schriftsprache.“  
(Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder, S. 32).

Obschon im Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder in der Fassung des Jahres 2008 noch immer falsche Begriffe zu finden sind (z. B. „die Gebärde“, S. 35), was Krausneker (2004, S. 6) bereits am Vorgängerlehrplan kritisierte, es an einer allumfassenden, eindeutigen ÖGS-Förderung mangelt und, wie Reiter (2013) meint,

„(...) er [Anm.: der Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder] [ist vielmehr] so mehrdeutig angelegt [ist], dass sich, je nach verfolgter Ideologie, Begriffe wie Sprache und Kommunikationskompetenz entweder lautsprachlich oder gebärdensprachlich lesen lassen.“ (Reiter 2013, S. 8),

so kann dieser Lehrplan als Fortschritt angesehen werden, welcher sich den wissenschaftlichen Erkenntnissen und Forderungen aus der aktuellen Gehörlosenpädagogik zumindest nicht mehr völlig verschließt. Eine Tendenz, die hinsichtlich „Entunterwerfung“ zu begrüßen ist!

Dennoch darf nicht darauf vergessen werden, dass es sich bei der vorgestellten Lehrplansanlage (vgl. „Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder“) für gl. SchülerInnen um einen Text handelt, der seine Gültigkeit maximal bis zum Ende der Schulpflicht von ÖGS-BenutzerInnen behält und, was Reiter (2013) kritisiert, unterschiedlich interpretiert werden kann. Zudem ist dessen Gültigkeit auf den Sonderschulbereich bzw. integrativ geführten Haupt- oder Mittelschulbereich beschränkt. Zum besseren Verständnis der Begrifflichkeiten „Integration“ oder „integrativ“ sei ergänzend hierzu erwähnt: „Im Bereich der Sonderpädagogik bedeutet Integration die gemeinsame Beschulung von behinderten Kindern

mit nicht-behinderten Kindern. Die „Nichtaussonderung“ ist ein wesentlicher Aspekt der schulischen Integration.“ (Kramreiter 2011, S. 7). SchülerInnen, auf die der Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder angewendet wird, können aber keinen Schulabschluss in Form eines Haupt- oder Mittelschulabschlusses erreichen und damit besteht automatisch auch keine reguläre Möglichkeit, in die Sekundarstufe II aufzusteigen, wodurch schließlich die Einhaltung der UNCRPD stark bezweifelt werden kann. Wie gestaltet sich also im Schatten dieser Ausführungen ein Zugang für gl. ÖGS-BenutzerInnen zu einer höheren (synonym für Sek. II verwendet) Schule? Die aktuelle institutionelle Situation sieht für ein gl. Kind die Sekundarstufe II jedenfalls nicht vor, woraus der Schluss gezogen werden kann, dass der Tatsache noch deutlich zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, dass ein solcher Mensch üblicherweise in „zwei sprachlichen Welten“ lebt (vgl. Krausneker 2004, S. 27) und entsprechende Förderung für beide Sprachwelten – auch im regulären Schulbetrieb – erforderlich sind. Näheres hierzu schließlich bei Säulen drei und vier dieser Arbeit.

## **2 Erstsprache – Zweitsprache – Bilingualismus**

Diese exemplarischen und kapiteltragenden Begriffe waren – neben anderen – teilweise schon zu lesen und sollten daher jeweils kurz diskutiert und in den Kontext dieser Arbeit eingebettet werden. Vorausschickend muss allerdings auf zwei Gefahren hingewiesen werden:

**Erstens:** Solche Bezeichnungen unterliegen einer individuellen Färbung und Konnotation. Beispielsweise wurde der Ausdruck „Muttersprache“ schon durch Martin Luther weit verbreitet, „[a]llerdings wurde der Terminus besonders im angehenden 20. Jahrhundert als zu romantisierend empfunden (...)“ (Ernst 2004, S. 25). Die Ersatzvorschläge „Erstsprache, Primärsprache, natürliche Sprache, Grundsprache, Herkunftssprache“ konnten sich nicht durchsetzen, am ehesten noch Erstsprache oder Primärsprache, so Ernst (vgl. ebd.). Jedoch wird durch die Bezeichnung Erstsprache eine Hierarchie geschaffen, welche andere Sprachen weniger wichtig erscheinen lassen könnte usw. Vergleichend hierzu sei auch Dirim (2011) erwähnt, die auf eine journalistische Aussage („Ein klares Plädoyer für die kritische Reflexion der Begrifflichkeiten.“) folgendes antwortete:

„Ja, weil sie oftmals Zuschreibungen sind. Wenn ich jetzt sage: Es gibt eine Erstsprache, die eine Migrantensprache ist, und eine Zweisprache [sic!], die Deutsch ist, erzeuge ich damit auch eine bestimmte Hierarchie.“  
(Dirim 2011, zitiert nach dastandard, 23.7.2013).

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie normierend ein Wort wie Erstsprache (aber auch andere in dieser Arbeit erwähnte Begriffe) sein kann, da es u. a. suggerieren dürfte, dass zunächst das Erste existieren muss um etwas Zweites zu ermöglichen. Zudem trägt der Begriff der Möglichkeit nicht oder zu wenig Rechnung, dass einE SprecherIn durchaus eine individuelle, chronologie-missachtende Wertung vornimmt und die Zweitsprache zur persönlichen Erstsprache krönt u. d. g. m.

**Zweitens:** Krausneker (2004) verweist auf die Problematik, dass das Thema Spracherwerb und dessen Theorien – in letzter Konsequenz auch die damit zusammenhängenden Ausdrücke, die in dieser Arbeit mehrfach Erwähnung finden – den Fokus auf Hörende und deren Spracherwerb legen und in dem Bereich Gehörlosenspracherwerb nur wenig grundlegende Forschung vorhanden ist. Ausgiebig dargelegt und belegt (vgl. Krausneker 2004, S. 17 – 19) kommt sie aber, konkretisiert an der Interdependenzhypothese, zu dem Schluss:

„Die in Chamberlain et al. (2000) publizierten Studien geben jedoch m.E. ausreichend empirischen Nachweis für die Sinnhaftigkeit der Anwendung der Interdependenztheorie auf gehörlose LernerInnen: Gebärdensprachliche Voraussetzungen stellen sich als notwendige, positive und unterstützende Voraussetzung für das Erreichen einer guten Schriftsprachkompetenz in einer Lautsprache heraus.“ (Krausneker 2004, S. 19).

Im Laufe der Arbeit wird die Interdependenztheorie kurz näher betrachtet. An dieser Stelle jedoch dient sie dem Zweck des Nachweises sinnvoller Begriffsverwendung eines Ausdrucks der Lautsprachenerwerbsforschung in Bezug auf Gehörlosigkeit. Trotz der geschilderten Gefahren muss also im Rahmen dieser Arbeit eine genauere Begriffsbetrachtung und -diskussion gewagt werden, um der Problematik verschiedener Bezeichnungen in der Debatte um die Gehörlosenbildung kritisch begegnen zu können.

## 2.1 Erstsprache

„Auch wenn Ihr Kind gehörlos ist, ist es wichtig, dass es so bald wie möglich Kommunikationserfahrungen zu machen beginnt.“ (ÖGLB 2004, S. 10), denn, erklären Krausneker/Schalber (2007), sofern Sprachangebote in Gebärdensprache für gl. Kleinkinder vorhanden sind, durchlaufen sie exakt die gleichen Phasen des Spracherwerbs wie hörende Kinder in Lautsprachen, inklusive Lallphase usw. (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 96). Wie könnten frühe Kommunikationserfahrungen Gehörloser nun mit dem Wort „Erstsprache“ nach Ahrenholz (2010a) in Zusammenhang gebracht werden?

„Die Sprache, die wir – meist im familiären Kontakt – von Geburt an lernen, bezeichnen wir als *Muttersprache* oder – zumeist in wissenschaftlicher Literatur – als *Erstsprache*.“ (Ahrenholz 2010a, S. 3). Eines vorweg: In dieser Arbeit wird bevorzugt die Bezeichnung „Erstsprache“ (Abkürzung: L1) Verwendung finden (*Zitate ausgenommen*<sup>8</sup>) da „Muttersprache“ nicht nur Romantisierung vorgeworfen wird (vgl. Ernst 2004, S. 25), sondern vor allem das Bild der Spracherwerbssituation verzerrt wird, schließlich sind Kinder von Beginn an üblicherweise sprachlich mit weit mehr Personen in Kontakt als nur mit ihren Müttern (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 3). Weiters scheint mit Muttersprache „(...) eine emotionale Dimension verbunden zu sein, die in dem Ausdruck *Erstsprache* nicht erfasst ist.“ (Ahrenholz 2010a, S. 4). Auch wenn kritisch angemerkt werden muss, dass Erstsprache indirekt, wie schon zuvor erwähnt wurde, auf das Erlernen weiterer Sprachen verweist und möglicherweise semantisch für die im Status des Sprechers/der Sprecherin höhere Sprache in Verbindung gebracht wird, so steht die zeitliche Dimension im Vordergrund, „(...) die ein besonderes Verhältnis von Sprachentwicklung, kognitiver Entwicklung, Emotion und Selbstbild impliziert.“ (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 4; ebd.). Vor allem in Bezug auf Gehörlosigkeit sei hier nochmals auf Tijsseling verwiesen, welche meint, dass generell bis zu 95% der gehörlosen Kinder hörende und damit zumeist lautsprachlich agierende Eltern haben (vgl. Tijsseling, S. 33). Ähnliches stellt Günther (2004) speziell für Deutschland fest, wobei die Zahlen in Österreich ähnlich sein dürften: „(...) neun von zehn gehörlosen Kindern haben hörende Eltern und alle wachsen in einer absolut übermächtig laut- und schriftsprachlich dominierten Welt auf (...)“ (Günther 2004, S. 11). Anhand dieser Fakten und eines theoretischen Beispiels, welches realen Umständen sicherlich nahe kommt, soll die Problematik des Ausdrucks *Muttersprache* und in

---

<sup>8</sup> Siehe „II Hinweise“.

weiterer Folge *Erstsprache* im späteren Verlauf der Arbeit verdeutlicht werden:

Hörende Eltern eines gehörlosen Kindes sprechen Deutsch miteinander sowie ihrem Umfeld und haben diese Sprache bereits im Kleinkindalter von ihren jeweiligen Eltern erlernt. Die Eltern entschließen sich nun ÖGS zu lernen um einen möglichst frühen und vollständigen sprachlichen Input für das Kind gewährleisten zu können. Gebärden sie dabei ausschließlich mit ihrem Kind, so kann die ÖGS aus Sicht des Kindes und den bisherigen Ausführungen folgend als *Erstsprache* bezeichnet werden, keinesfalls jedoch als *Muttersprache*, da die Eltern ansonsten akustisch wahrnehmbares Deutsch zwecks Kommunikation verwenden und Mutter als auch Vater involviert sind. Rekurrierend auf die Erklärungen, dass nur Gebärdensprachen eine barrierefreie Kommunikation für Gehörlose ermöglichen und anhand des vorhergehenden Konstrukts dürfte nachvollziehbar sein, weshalb der Begriff *Muttersprache* (als ersterworbene Sprache) in Zusammenhang mit Gebärdensprache für die meisten gehörlosen Menschen vermutlich falsch ist.

Abschließend sei noch erwähnt, dass in diesem Beispiel aus pragmatischen Gründen keine genauere Erläuterung der Ausdrücke „Erwerben – Lernen“ (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 10) bezogen auf die Sprachaneignung der hypothetischen Eltern und deren Kind erfolgt ist. Das Exempel wäre ansonsten zu überladen, insbesondere weil der ÖGS-Erwerb der Eltern zweifelsfrei aus einem komplexen Geflecht von ungesteuerten (z. B. das Gebärden mit ihrem Kind/erwerben) und gesteuerten Spracherwerbselementen (z. B. das Üben von Gebärden in einem Kurs/lernen) bestehen würde (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 8f). Die Begriffe „ungesteuert – gesteuert“ werden im folgenden Unterkapitel im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit grob erschlossen.

## **2.2 Zweitsprache**

Bekanntheit des Ausdrucks *Erstsprache* vorausgesetzt könnte nun das Beispiel mit dem gehörlosen Kind und den hörenden Eltern um folgenden Aspekt erweitert werden: Die Eltern verbinden einzelne Gebärden mit verschriftlichten deutschen Wörtern (Anm.: Das Wissen und Erlernen um die Bedeutung von Buchstaben sei an dieser Stelle der Einfachheit halber ausgeklammert). Gesetzt der Fall, das Kind kann schließlich das eine mit dem anderen

verbinden, so hat es – stark verkürzt dargestellt – zumindest Teile der Erstsprache der Eltern und eignet sich damit eine *zweite Sprache* an, was das Kind schlussendlich mehrsprachig macht, da es mehr als eine Sprache beherrscht.

So könnte also in diesem Beispiel schließlich, nach Ahrenholz (2010a), von gesteuertem Zweitspracherwerb genauso wie von ungesteuertem gesprochen werden, weil es sich um eine gesteuerte Lehr- und Lernsituation handelt und zudem die Sprache Deutsch durch das Umfeld (Anm.: v. a. Deutsch in schriftlicher Form!) des Kindes getragen wird. Dessen Zweitsprache erhält damit eine hohe Bedeutung, was ungesteuerte Elemente fördert (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 7 – 9). Der Sinngehalt der Sprache, welche nicht die Erstsprache ist und für die Bewältigung der Alltagskommunikation erheblich oder unerheblich ist, führt nach Ahrenholz (2010a) dabei zu zwei verschiedenen Ausdrücken bezüglich zweit-erworbener Sprache, womit der vermutlich richtige Begriff durch logisches Kombinieren für die Sprache Deutsch in Korrelation zu Gehörlosigkeit in Österreich gefunden werden kann, insbesondere wenn die im vorherigen Unterkapitel aufgelisteten Fakten Günthers (2004) und Tijsseling (2010) bedacht werden:

- Für die Bewältigung der Alltagskommunikation bedeutungsvoll => Zweitsprache
- Hierfür bedeutungsarm => Fremdsprache (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 7)

## **2.3 Erst-/Zweit-/Gebärdensprache?**

Wie schwierig eine genaue begriffliche Abgrenzung, zumindest nach Ahrenholz, im Falle von Gehörlosigkeit trotzdem ist, scheint auch bei Jarmer (2011) zum Ausdruck zu kommen. Sie schreibt davon, dass gl. Menschen (beinahe) immer zweisprachig sind und meint, dass als Muttersprache eine Gebärdensprache zum Einsatz kommt, wobei die Sprache des Umfelds die erste Fremdsprache ist (vgl. Jarmer 2011, S. 63). Es muss hier angemerkt werden, dass „Muttersprache“ und „Fremdsprache“ im Zusammenhang mit dieser Arbeit womöglich keine idealen Bezeichnungen darstellen, selbst wenn das Richtige gemeint ist, nämlich Gebärdensprache als erste, allumfassend erfahrbare Sprache und Deutsch als notwendige, da mehrheitlich gesprochene aber etwas Fremdes darstellende, Zweitsprache. Unterstützend zu dieser Begriffskritik sei Rösch (2012a) angeführt, welche meint:

„Deutsch als Zweitsprache (DaZ) bezieht sich auf Erwerb, Gebrauch und Vermittlung der deutschen Sprache in deutschsprachiger Umgebung; Deutsch als Fremdsprache (DaF) dagegen auf die entsprechende Situation im Ausland, d. h. in nicht-deutschsprachiger Umgebung.“ (Rösch 2012a, S. 10).

Daran anschließend darf auf eine wichtige Aussage aufmerksam gemacht werden, die – neben anderen Faktoren – nachvollziehbar macht, warum Deutsch in Kombination Gehörloser in Österreich wahrscheinlich sehr häufig als Zweitsprache angesehen werden muss:

„Gehörlose Erwachsene sagen heute, dass sie Deutsch erst vollkommen verstanden haben, als sie ÖGS zur Hilfe hatten. Deutsch war für sie erst zugänglich, als sie eine gebärdete Sprache hatten, die ihnen vollkommen sinnlich erfassbar war.“  
(ÖGLB 2004, S. 19).

Daraus könnte, ungeachtet der Verallgemeinerung, die dem Zitat innewohnt, die Behauptung generiert werden, dass Deutsch, selbst wenn das Deutsche die vermeintliche Erstsprache für Gehörlose darstellt (Wörter, Phrasen können teilweise vielleicht mit Hörhilfen wahrgenommen werden usw.), in den meisten Fällen als Zweitsprache für Gehörlose angesehen werden muss, da dessen (volle) Verständlichkeit an den vorhergehenden Erwerb der ÖGS geknüpft ist (siehe auch 5.5.3).

Es sei an dieser Stelle ein kurzer Einschub durch Aussagen Krausnekers (2004) erlaubt, welche die tiefgehende begriffliche Problematik weiter verdeutlichen. Sie stellt nämlich klar: „Viele hörende Kinder werden [Anm.: in Österreich] eingeschult, ohne über Schreibkompetenzen in ihrer Erstsprache zu verfügen, zum Beispiel Kinder türkischer MigrantInnen in Wien müssen Deutsch (...) lernen.“ (Krausneker 2004, S. 20). Weiters ergänzt sie, dass diese Kinder jedoch DaZ auditiv bereits wahrnehmen konnten und entsprechend teilweise Bekanntes mit Verschriftlichtem verbinden lernen. Anders stellt sich dies bei gehörlosen LernerInnen dar, welche Schriftsprache nur didaktisiert lernen können, ohne oder nur geringe lautsprachliche Rückgriffpotentiale zu besitzen und daher oft erst die deutsche Sprache gelernt werden muss (vgl. Krausneker 2004, S. 20f). Rekurrierend auf Tijsseling (2010) und ergänzend zu Krausneker (2004) stellt die Schrift für Gehörlose gleichzeitig die einzige wirkliche (da barrierefrei, visuell zugängliche) Möglichkeit dar, eine andere Sprache als Gebärdensprache zu lernen. Krausneker (2004) zeigt zudem auf:

„Und nicht nur die neue Sprache ist hier zu lernen, sondern zeitgleich müssen auch die Kulturtechniken Lesen und Schreiben erarbeitet werden. Aber nicht nur das: Auch ihre Erstsprache (...) ist in vielen Fällen nicht altersgemäß entwickelt, da die Erstsprache der Eltern keine Gebärdensprache ist und sie ihren Kindern daher oftmals keinen optimalen sprachlichen Input liefern können.“ (Krausneker 2004, S. 21).

Gestützt wird die Wichtigkeit der „Erstsprache Gebärdensprache“ u. a. durch Breiter (2005) mit ihrer umfangreichen Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien:

„Für alle Interviewpartnerinnen, die von Geburt an oder vor dem Spracherwerb ertaubt waren, ist die Gebärdensprache als Kommunikationsmittel von sehr großer Bedeutung. (...) Sie brauchen diese Sprache zur Kommunikation. (...) Die Tatsache, dass Gehörlose in Österreich offenbar erst sehr spät die entwickelte Gebärdensprache lernen, steht im Widerspruch zu (...) wissenschaftlichen Forschungsergebnissen, die betonen, wie wichtig es ist, sie früh zu lernen.“ (Breiter 2005, S. 61).

Diesen Punkt zusammenfassend, sollte damit einerseits klar geworden sein, wie die zwei besonders diskutierten Bezeichnungen (Erstsprache, Zweitsprache) in Zusammenhang mit Gebärdensprache gebracht werden können, andererseits sollten daraus Denkipulse zum Spracherwerb Gehörloser erwachsen, welche im anschließenden Punkt etwas genauer erläutert werden.

## 2.4 Das Bilingualismusproblem

„Der *Erstspracherwerb* kann *monolingual* oder auch *bilingual* sein, wenn in den ersten Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden. Dann wird von *Zweisprachigkeit* bzw. *Bilingualismus* gesprochen, wobei zwischen balancierter Zweisprachigkeit, Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache und Semilingualismus [Anm.: siehe auch 2.5] unterschieden wird (...)“  
(Ahrenholz 2010a, S. 5 mit Verweis auf Apeltauer 2001).

Nachdem die Begriffe Erstsprache und Zweitsprache in Zusammenhang mit Gehörlosigkeit behandelt worden sind, wird nun, unter Beachtung der Erkenntnisse aus den Punkten 2.1 bis 2.3, das vorangegangene Zitat genauer betrachtet. Es lässt bereits erahnen, dass der (Zweit-) Spracherwerb individueller Menschen keineswegs linear, immer einsprachig oder nach demselben Muster abläuft – besonders nicht für Gehörlose. Viele verschiedene Faktoren sind dabei zu berücksichtigen, welche sich gegenseitig negativ wie positiv beeinflussen können, wobei im Anschluss nur die grundsätzlichen Eckpfeiler des Ausdrucks Bilingualität mit jenen von Erst- und Zweitsprache in Bezug auf Gehörlose in Verbindung gebracht werden.

Ahrenholz (2010a) erklärt, dass der Erstspracherwerb monolingual (eine Sprache umfassend) sowie bilingual (also zwei Sprachen umfassend) sein kann. In unserem Beispiel wird davon ausgegangen, dass der Erstspracherwerb des gehörlosen Kindes monolingual ist, da es zunächst, angeleitet durch seine Eltern, die ÖGS und erst im Anschluss die Zweitsprache Deutsch erlernt. Aufgrund der bisherigen verschriftlichten Gedanken ist anzunehmen, dass bilingualer Spracherwerb der Definition nach Ahrenholz für Gehörlose im Regelfall eher die Ausnahme darstellen dürfte, denn:

„Mit der Bezeichnung „Zweitspracherwerb“ ist (...) der Erwerb einer weiteren Sprache nach dem 3. Lebensjahr gemeint (...); der Erwerb von mehr als einer Sprache in den ersten drei Lebensjahren wird hingegen als bilingualer Spracherwerb bezeichnet (...)“  
(Ahrenholz 2010b, S. 64).

Um diese Annahme in Kombination mit dem Beispiel der hörenden Eltern und des gl. Kindes zu untermauern, sei auf folgende Aussage hingewiesen:

„It is suggested that the complete mastery of one's first language has a positive effect on learning to read. For deaf pupils, sign languages are the only languages that are natural and fully accessible. (...) Pupils cannot learn a first language through print but they can learn a second language through print.“ (Tijsseling 2010, S. 36).

Zweifel breiten sich nun in weiterer Folge zusätzlich aus, dass *bilingualer* Spracherwerb ÖGS-Deutsch nach Ahrenholz (2010a/b) gelingen kann und nicht von der Erstsprache zur Zweitsprache übergegangen wird, da gl. Kinder nach Tijsseling (2010) über Leseverständnis für das Erlernen einer Lautsprache verfügen sollten, was in Österreich durch schulisch-institutionelle Vorgaben nur selten vor dem fünften oder sechsten Lebensjahr vorhanden ist. Zudem wurde bereits eingehend geschildert, dass Gebärdensprachen die einzigen Sprachen für Gehörlose darstellen, welche barrierefrei wahrgenommen und wiedergegeben werden können, was den Verdacht nahelegt, dass nur mit (technischen) Hilfsmitteln o. ä. ein bilingualer Spracherwerb ÖGS und Lautsprache Deutsch gelingen kann, wenn überhaupt. Streng Ahrenholz' (2010a/b) Definitionen folgend könnte somit selten von Bilingualismus bei Gehörlosen die Rede sein, nämlich dann, wenn ein Kind bis zum dritten Lebensjahr mit zwei Sprachen aufgewachsen ist, also visuelle und/oder akustisch-auditive/verschriftlichte Impulse in zwei Sprachen wahrnehmen und im Idealfall auch reproduzieren konnte. Zweifellos wäre eine bilinguale Erziehung mit sehr hohem (elterlichen) Aufwand verbunden, ähnlich jenem, den Jarmer (2011) in ihrem Buch „Schreien nützt nichts“ beschreibt (vgl. Jarmer 2011, S. 46f) und das Beispiel des gl. Kindes mit hörenden Eltern in dieser Arbeit inspirierte:

„Über meinem Bett hing eine wechselnde Bild-Wort-Galerie, sodass ich die Lautsprache immer im Blick hatte. (...) Mühsam? Vielleicht. Allerdings konnte ich aus diesem Grund schon sehr früh (mit drei Jahren) lesen und schreiben. Das machte mein Leben schon ein ganzes Stück einfacher und interessanter.“ (Jarmer 2011, S. 47).

Diese Mühsal unterstützend ist in einer Eltern-Broschüre des ÖGLB zu lesen: „Es scheint das Beste zu sein, ein gehörloses Kind zweisprachig (bilingual) zu erziehen. Dazu braucht es ausreichend Input in ÖGS und auf Basis dieses Kommunikationsmediums eine möglichst frühe Hinführung zur deutschen Sprache.“ (ÖGLB 2004, S. 20). Hier könnte ebenfalls darüber diskutiert werden, inwiefern der Ausdruck „bilingual“ mit dem Spracherwerb der meisten Gehörlosen richtig in Verbindung gebracht werden kann. Durch die Bezeichnung „Basis ÖGS“

womit an Deutsch hingeführt werden soll, wird bereits suggeriert, dass es sich bei Deutsch womöglich um eine Zweitsprache handelt. Es sei denn, die Basis ÖGS würde vor dem dritten Lebensjahr durch Deutsch in verschriftlichter Form ergänzt werden, was anhand des Zitats (sowie der gesamten Broschüre) nicht evaluiert, aber angezweifelt werden kann. Weiters können aus folgender Tabelle einige auffällige Übereinstimmungen hinsichtlich der Theorie Erstsprache ÖGS/DaZ entnommen werden:

|                             |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                             | Deutsch als Zweitsprache                                                                                                                                                                                                                           |
| Aneignungsbedingung         | Aneignung der Sprache in der alltäglichen Kommunikation                                                                                                                                                                                            |
| Kommunikative Anforderungen | Spracherwerbsprozess davon geprägt, dass für Sprecher bedeutsame kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen.                                                                                    |
| Beginn des Spracherwerbs    | Erwerbsprozess oft ab Eintritt in soziale Kontexte wie Kindergarten oder Vorschule; bei Seiteneinsteigern auch erst während der Schulzeit. Bei Erwachsenen mit Beginn des Aufenthaltes im Zielsprachenland bzw. mit Arbeitsaufnahme                |
| Interaktionsbedingungen     | Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt: Interaktionen auf Deutsch z. T. mit Eltern, häufiger mit Geschwistern und Freunden; Kontakte in Bildungseinrichtungen (vgl. Ausführungen in Reich / Roth 2000)            |
| Erstsprache                 | Erstsprache zunächst dominant; wird dann häufig nicht speziell gefördert; Sprachkompetenz eventuell nicht altersgemäß; in alltäglicher Kommunikation code-switching zwischen L1 und L2. In Lehrsituationen meist kein Rückgriff auf L1-Kenntnisse. |

Tabelle nach Ahrenholz 2010a, S. 12, gekürzt.

Besonders die Punkte „Kommunikative Anforderungen“, „Interaktionsbedingungen“ und „Erstsprache“ offenbaren interessante Parallelen zum Spracherwerb Gehörloser und hörender DaZ-LernerInnen, wie dies den bisherigen Darstellungen zu entnehmen war (bzw. noch zu entnehmen sein wird), oder auch hier zum Ausdruck kommt: „Deutsch ist überall präsent, aber für ein gehörloses Kind sehr schwer fassbar. Vor allem ist die deutsche Lautsprache (...) von einem gehörlosen Kind nicht auf natürlichem, unbeschwertem Weg zu erwerben.“ (ÖGLB 2004, S. 18). So können aufgrund dessen verschiedene Verdachtsmomente erhärtet werden, so z. B. dass für ÖGS-BenutzerInnen

- der Spracherwerbsprozess davon geprägt ist, dass für SprecherInnen bedeutsame kommunikative Aufgaben mit eventuell unzureichenden Sprachkompetenzen bewältigt werden müssen.
  - die Aneignung des Deutschen im engen sozialen Umfeld häufiger eingeschränkt ist (da etwa der Hörsinn als lautsprachliche Kontrolle und Rezeptor ungenügend ist).
  - die Erstsprache zunächst dominant ist, häufig dann aber nicht speziell gefördert wird und die Sprachkompetenz zumeist nicht altersgemäß ist.
- (vgl. Ahrenholz 2010, S. 12; Krausneker 2004, Fries 2010 u. a.).

Das stärkt zwar wiederholt die Annahme, dass bilingualer Spracherwerb ÖGS-Deutsch vermutlich als falsch bezeichnet werden muss und stattdessen eher von der Erstsprache ÖGS zur Zweitsprache Deutsch übergegangen wird, allerdings muss dem gegenübergestellt werden, dass bei Gehörlosen von Geburt an von häufigen und gleichzeitigen Berührungspunkten mit Deutsch als auch visuellen Eingebungen (ideal in Form von ÖGS) ausgegangen werden kann. Problemerkweiternd und konsequent weitergedacht müsste dann jedoch, in Anlehnung an Ahrenholz (2010a), auch im Zusammenhang mit hörenden, beispielsweise in Österreich geborenen Kindern Migrationsanderer mit anderer L1 als Deutsch, von Bilingualismus gesprochen werden, da jene zweifellos noch mehr sprachlichen Kontakt durch das Sprachbad Deutsch erfahren als Gehörlose. Was könnte nun aber der ausschlaggebende Grund sein, weshalb in der Forschung zum Spracherwerb Gehörloser generell sehr häufig „bilinguale Erziehung“ oder „Bilingualität“ zu lesen ist, was zur vermeintlich provokanten Überschrift „Das Bilingualismusproblem“ führte?

Verschiedene Indizien deuten daraufhin, dass es sich beim Spracherwerb Gehörloser nicht um Zweisprachigkeit/Bilingualismus im Sinne Ahrenholz' (2010a/b) handelt, sondern um eine – im Idealfall – sprachlich duale Erziehung und Bildung flankiert von ÖGS und Deutsch, welche weniger strikte altersbezogene Erwerbs-Analogien aufweist, wie der Ausdruck Bilingualismus nach Ahrenholz, sondern mehr den gleichberechtigten Einsatz (und Förderung) der Sprachen ÖGS und Deutsch im Alltag und Unterricht umschreibt. In Bezug auf Kinder sprachlicher Minderheiten, zu denen sich Gehörlose zählen (vgl. 3.1), schreibt Rösch (2010b) von einer Empfehlung eines möglichst früh beginnenden *Doppelspracherwerbs* (vgl. Rösch 2010b, S. 18) und meint weiters: „Wichtig ist (...), beiden Sprachen ihren eigenen Stellenwert einzuräumen und sie gleichberechtigt zu fördern.“ (ebd.). Zudem lässt die Arbeit bis zu diesem Punkt

vermuten, dass die diskutierten Begriffe einer gewissen interpretatorisch-individuellen Unschärfe der einzelnen AutorInnen unterliegen. Einige solche Hinweise konnten in dieser Arbeit bereits dargestellt werden, weitere sind etwa:

„Es scheint das Beste zu sein, ein gehörloses Kind zweisprachig (bilingual) zu erziehen. (...) Über die Verwendung der ÖGS kann dem gehörlosen Kind also die gesamte Struktur der zweiten, der deutschen Sprache zugänglich gemacht werden.“  
(ÖGLB 2004, S. 20).

=> Einerseits wird „zweisprachig“ (Synonym für „bilingual“) erwähnt, was eine Gleichzeitigkeit des Spracherwerbs suggeriert, andererseits etwas später auf derselben Seite eine zweite Sprache erwähnt, was eine chronologische Abfolge der Sprachaneignung andeutet.

„Dem gehörlosen Kind ist ein natürlicher Spracherwerb in Gebärdensprache möglich, und damit verbunden kann auch der gesamte Wissenserwerb in Familie, Schule und Berufsbildung durch die Gebärdensprache vollzogen werden. Eine schlecht beherrschte Erstsprache hat negative Auswirkungen auf den Erwerb der Zweitsprache, das hat die Zweisprachigkeitsforschung eindrücklich belegt.“ (Kramreiter 2011, S. 34).

=> Erst- und Zweitsprache werden in einem Zug mit Zweisprachigkeit[sforschung] erwähnt.

Nach Ahrenholz (2010a/b) müsste hier vermutlich eher auf *Mehrsprachigkeit* und/oder Mehrsprachigkeitsforschung nicht auf Zweisprachigkeit verwiesen werden, da Mehrsprachigkeit nicht auf diesen zwei- bis dreijährigen Erwerbszeitraum begrenzt ist, „sondern für alle Formen von multipler Sprachkompetenz verwendet wird“ (Ahrenholz 2010a, S. 5; vgl. Ahrenholz 2010b, S. 64). An dieser Stelle sei ergänzend dazu auf Hänel-Faulhaber (2012) verwiesen, welche in ihrem Artikel „Bimodale-bilinguale Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Hörbehinderung“ sehr prägnant auf die Komplexität der Spracherwerbsmöglichkeiten unter verschiedenen Gehörlosigkeitsbedingungen hinweist und dem durch die Bezeichnung „bimodale-bilinguale Mehrsprachigkeit“ Rechnung trägt:

„Unter bimodal-bilingualer Mehrsprachigkeit versteht man ein mehrsprachiges Aufwachsen in zwei Modalitäten, nämlich in Laut- und Gebärdensprache. Bilingual bezieht sich dabei auf die Tatsache, dass die Kinder zwei Sprachen erwerben und bimodal steht für das Lernen von zwei Sprache, von denen eine visuell-räumlich wahrgenommen wird und die andere aural-oral bzw. in schriftlicher Form.“ (Hänel-Faulhaber 2012, S. 21).

Durch dieses zwei Modi und Sprachen umfassende Heranwachsen Gehörloser kann Bilingualität nach Ahrenholz (2010a/b) schließlich mit Gehörlosigkeit in Verbindung gebracht werden, zumindest eingeschränkt oder individuell betrachtet. Im geschilderten Falle Jarmers (2011) beispielsweise durchaus, da sie bimodal-bilingual mehrsprachig bereits mit drei Jahren war. Eine diese Einschränkung bestätigende Erklärung kann, die Komplexität und Vielschichtigkeit des Spracherwerbs Gehörloser erneut ansprechend und zurechtlegend, in folgendem Absatz verortet werden:

„Gehörlosigkeit ist ein allgemeiner Begriff, der hörbehinderte Personen bezeichnet, die mit oder ohne technischen Hilfsmitteln Lautsprachen nicht barrierefrei aufnehmen und daher erwerben können und sich der Gebärdensprachen als Kommunikationsmittel bedienen. Das heißt, gehörlose Menschen bezeichnen sich meist als solche, wenn sie GebärdensprachbenutzerInnen sind. Alle anderen in irgend einer Form hörbehinderten Menschen verwenden zumeist den Begriff 'schwerhörig' und sehen Deutsch/eine Lautsprache als ihre Erstsprache an.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 17).

Absolutes *Nicht-Hören ist sehr selten*<sup>9</sup> – auch unter den sich selbst zur Gehörlosengemeinschaft zählenden Menschen. Ungeachtet dessen, wurde bereits erklärt, was in dieser Arbeit unter Gehörlosen zu verstehen und zumeist der Fall ist: gehörlose (kurz: akustische Gespräche nicht wahrnehmbar) GebärdensprachbenutzerInnen allgemein, gl. ÖGS-BenutzerInnen hier im Besonderen. Weiterführend ist diesbezüglich Klumper (2011) zu entnehmen, dass nicht alle Menschen mit Hörschädigung Mitglied einer Gebärdensprachgemeinschaft sind, da sich diese üblicherweise durch gemeinsame Interessen, Werte und Traditionen definiert, weniger über Hörschädigung. Zudem können selbst hörende Menschen Mitglied solcher Gemeinschaften werden, z. B. „Children of Deaf Adults“, was impliziert, dass der Grad der Hörschädigung keinerlei Auswirkungen auf die kulturelle oder sprachliche Zugehörigkeit dieser Gruppe hat (vgl. Klumper 2011, S. 47).

Dennoch ist für jene Gehörlose, welche über ein gewisses, hier nicht näher definiertes Hörvermögen verfügen, die barrierefreie Kommunikation mit Hilfe einer Lautsprache (mit Ausnahme „normal“ Hörender/„Children of the Deaf“) oft nicht möglich. Auch an diesem Punkt manifestiert sich die begriffliche Unschärfe, welche mit Bilingualität nach Ahrenholz (2010a/b) und Gehörlosigkeit einhergehen muss und gleichzeitig das Inbezugsetzen dieser Bezeichnungen und Sprachgruppen partiell legitimieren kann. Denn Gehörlose in Österreich

---

<sup>9</sup> Danke an Silvia Kramreiter für diesen Hinweis (11.6.2012).

sind, wie bereits einige Male angedeutet wurde, mehrheitlich (Anm.: mögliche sprachliche Ausnahmen in Österreich wie Slowenisch, Kroatisch usw. ausgeklammert) von Geburt an ständig in Kontakt mit der Lautsprache Deutsch, auch wenn diese nicht oder zumindest nicht vollständig sinnlich erfasst werden kann. Krausneker (2004) führt hierzu aus:

„Zweisprachigkeit bedeutet für gehörlose Menschen nicht eine Option, sondern ist weltweit für die Mehrheit Gehörloser Realität: Man lebt in einer gebärdenden Minderheitengemeinschaft, eingebettet in eine schreibende/sprechende Mehrheitsgesellschaft.“ (Krausneker 2004, S. 27).

In diesem Zusammenhang dürfte also durchaus von Bilingualität gesprochen werden, da häufig Berührungspunkte mit Deutsch und, per Definition nach Krausneker/Schalber (2007), mindestens einer Gebärdensprache (hier: ÖGS) gegeben sind. Die in dieser Arbeit vorherrschenden Definitionen für Gehörlosigkeit sind jedoch zu ungenau, obschon für das Forschungsinteresse dieser Arbeit ausreichend, um eine allgemeingültige Bestätigung für den Bilingualitätsbegriff nach Ahrenholz (2010a/b) aufstellen zu können, auch wenn der zweifache Sprachkontakt der Betroffenen von Anbeginn häufig gegeben ist. Unabhängig davon, ob der Ausdrucksproblematik in der entsprechenden gehörlosenpädagogischen Literatur Aufmerksamkeit geschenkt wird, dürfte mit den unterschiedlichen „Bilingual-Bezeichnungen“ das einhergehen, was Rösch (2010b) als Doppelspracherwerb bezeichnet hat. Als bemerkenswert präziser begrifflicher Kompromiss kann abschließend nochmals auf Hänel-Faulhaber (2012) verwiesen werden, welche die sprachliche Sonderstellung Gehörloser mit „bimodal-bilingualer Mehrsprachigkeit“ umschreibt, Ahrenholz' (2010a/b) Definitionen entgegenkommt und das hier konstruierte „Bilingualismusproblem“ somit abschwächen kann.

## **2.5 „Halbe Sprachen“ und Gehörlosigkeit**

Im nun folgenden Unterkapitel soll der vorhergehenden Gegenüberstellung ÖGS/DaZ - Bilingualität insofern Rechnung getragen werden, als dass geklärt werden soll, welche teilweise möglichen Probleme bzw. Vorteile sich aus den Berührungspunkten beider Sprachen bei Gehörlosen niederschlagen können. Zur Erinnerung: Bilingualität wird so definiert, dass in den ersten drei Lebensjahren gleichzeitig zwei Sprachen erworben werden (vgl. Ahrenholz 2010a, S. 5; vgl. Ahrenholz 2010b, S. 64). Dabei kann der daraus resultierende Bilingualismus

stark vereinfacht in drei wesentliche Stufen gegliedert werden, welche im einleitenden Zitat des Punkts 2.4 bereits erwähnt worden sind. Zur besseren Veranschaulichung der drei Stufen des Bilingualismus nach Ahrenholz (2010a, S. 5)

- Semilingualismus [Semibilingualismus]
  - Zweisprachigkeit mit einer dominanten Sprache [Dominanzbilingualismus]
    - Balancierter Zweisprachigkeit [Additiver Bilingualismus]

sei an dieser Stelle die Gleichsetzung mit einer grafischen Darstellung des „Schwellenmodell[s] der bilingualen Kompetenz“ (Krausneker 2004, S. 16) nach Krausneker (2004) gestattet (Gleichsetzung erfolgt von oben nach unten bzw. von links nach rechts):

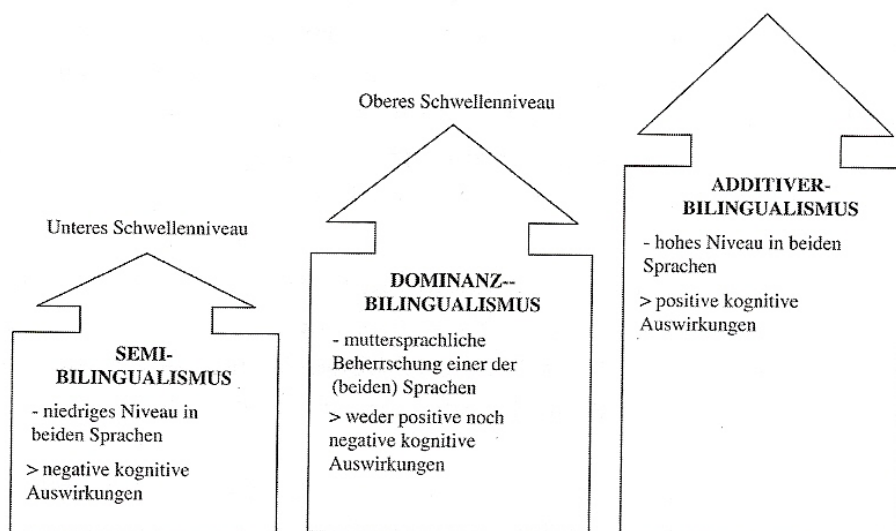


Abb. 1: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz, aus Krausneker 2004, S. 16.

Hierbei muss die Annahme ergänzt werden, dass eine gut ausgebildete Erstsprache, so Ahrenholz (2010b), positive Voraussetzungen für den Erwerb einer Zweitsprache schafft, was sich im Schwellenmodell nach Cummins (1979) niederschlägt. Er geht davon aus, „dass beim Spracherwerb bestimmte Schwellen erreicht werden (Schwellenhypothese), deren Erreichen dann auch den Zweitspracherwerb erleichtert (Interdependenzhypothese).“ (vgl. Ahrenholz 2010b, S. 71f; ebd., S. 72). Dies bestätigt Knapp (2010) mit Einschränkung und beruft sich dabei auf neuere Literatur Cummins (1984): „Nach der Interdependenzhypothese ist die Kompetenz in der Zweitsprache zum Teil von der Kompetenzentwicklung der Erstsprache abhängig.“ (Knapp 2010, S. 134). Eine Förderung der Erstsprache käme demnach auch der

Zweitsprache zugute (vgl. Knapp 2010, S. 144).

Was es nun mit den drei Stufen des Bilingualismus in Verbindung mit Gehörlosigkeit auf sich hat, erklärt Krausneker (2004), ebenso unter Berufung auf Cummins (et al.), so:

„Für die Mehrheit der gehörlosen Menschen kann gesagt werden, dass sie nach diesem Modell als semilingual zu bezeichnen sind, dass also die mangelnde Unterstützung der Entwicklung ihrer Erstsprache (...) und der bei Schuleintritt häufig erzwungene Wechsel zu ihrer Zweitsprache nicht nur empirisch erwiesene, unzureichende Sprachkompetenzen zur Folge hat, sondern auch negative kognitive Auswirkungen.“ (Krausneker 2004, S. 16).

Sie kritisiert besonders die mangelnde Förderung der Erstsprache Gehörloser, welche hier zweifellos (Ö)GS darstellt, und erklärt, dass ohne Rücksichtnahme darauf eine Zweitsprache unter Zwangsbedingungen (Anm.: sie bezieht sich dabei vermutlich auf die damaligen institutionell-schulischen Gegebenheiten für ÖGS-BenutzerInnen, welche als lautsprachenorientiert bezeichnet werden können) durch dieselbe aufzubauen sehr schwierig sein dürfte (vgl. Krausneker 2004, S. 16f). Die Bezeichnung „semilingual“ kann hierbei subsumierend für diese Problematik verstanden werden und ist entsprechend negativ konnotiert. Deshalb bedarf es einer genaueren Betrachtung dieses Begriffes. Gogolin (1988) beschreibt etwa, mit Fokus auf (lautsprachliche) Sprachentwicklung von Kindern ethnischer Minderheiten in Deutschland, dass „(Doppelseitige) Halbsprachigkeit“ (Anm.: Synonym für Semilingualismus) nie in zufriedenstellender Weise operationalisiert wurde (Gogolin 1988, S. 40). Sie schreibt weiter:

„Daß diese Perspektive der Gefährdung eingenommen wird, ist verständlich, denn auf der Ebene alltäglicher, jedermann möglicher Beobachtungen zeigt sich, daß die Kinder mit vielen Schwierigkeiten zu kämpfen haben und daß ihr aktiver Sprachbesitz „Beschränkungen“ aufweist.“ (Gogolin 1988, S. 40f).

Gogolin (1988) meint zudem, dass eine auf Defizitentdeckung allein konzentrierte Beschreibung, Verläufen und Ergebnissen des Primärspracherwerbs nicht angemessen sind (vgl. Gogolin 1988, S. 41). Weiters hält sie dem Begriff entgegen:

„Der dabei zugrundeliegende Maßstab des Einsprachigen, von dessen Sprachbesitz aus die jeweilige (fehlende) Hälfte abgemessen wird, enthält keine Kategorien, die die spezifischen sprachlichen Kenntnisse und Fähigkeiten der Kinder (...) zu erfassen vermöchten, die durch ihre Spracherwerbsbedingungen angebahnt werden.“ (Gogolin 1988, S. 41).

Bei aller berechtigter Kritik dem Ausdruck „Semilingualismus“ gegenüber, darf in Zusammenhang mit dieser Arbeit nicht darauf vergessen werden, dass es sich bei GebärdensprachbenutzerInnen zumeist um Gehörlose handelt, die keinen vollkommenen Zugang zu Lautsprachen erfahren. Insbesondere vor dem Hintergrund, dass gl. Erwachsene nicht selten davon sprechen Deutsch erst mit Hilfe von ÖGS verstanden zu haben (vgl. ÖGLB 2004, S. 19; vgl. 5.5.3), dürfte es doch – mit Einschränkungen – legitim sein, für das grobe Umschreiben der sprachlichen Situation Gehörloser, diese Bezeichnung zu verwenden.

„Schon früh wurde die unzureichende Beherrschung beider Sprachen, der Erst- und der Zweitsprache beobachtet und mit – zum Teil umstrittenen – Begriffen wie „subtraktiver Bilingualismus“ (Cummins 1984) oder „doppelseitiger Halbsprachigkeit“ (Stölting 1980) belegt.“ (Knapp 2010, S. 135).

Die Neigung, Semilingualismus (hier bedeutet dies v. a. unzureichende Kenntnisse in ÖGS und Deutsch) als sprachliche Nichtzufriedenstellung zu werten, findet im Folgenden eine weitere Bestätigung: „Unter ‚Semilingualismus‘ oder ‚Halbsprachigkeit‘ versteht man einen mehrsprachigen Sprecher mit unzureichender Kenntnis in sämtlichen erworbenen Sprachen.“ (Vorköper 2010, S.72). Zwar fehlt diesen Ausdrücken eine wissenschaftliche Definition, dennoch „(...) ist Semilingualismus eine sprachwissenschaftliche (...) Tatsache (...)“ (ebd.).

Diesen Ausführungen folgend offenbart sich „Halbsprachigkeit“ für betroffene Menschen generell, Gehörlose speziell, in letzter Konsequenz durch massive Sprachprobleme, was Krausneker (2004) in ihrer Arbeit umfangreich darlegt, da keine „beherrschte“ Sprache als Basis für eine andere fungieren kann. Zurückgreifend auf das hypothetische Konstrukt mit dem gl. Kind und dessen hörenden Eltern wäre es nicht oder nur erschwert möglich, dem Kind deutsche Wörter beizubringen, wenn es diese nicht mit der entsprechenden Gebärde verbinden könnte. In dem Beispiel ist die ÖGS als einzig barrierefrei zugängliche Sprache des Kindes Fundament für weiteres Sprachenlernen/-erwerben. Die Wichtigkeit eines (erstsprachlichen) Sprachfundaments, bezüglich Gehörloser, unterstützend schreibt Hänel-

Faulhaber (2010): „Eine unvollständig erworbene Erstsprache hat Auswirkungen auf die generelle Sprachkompetenz und das Erlernen jeder weiteren Sprache.“ (Hänel-Faulhaber 2010, S. 52). Womit sie die Interdependenzhypothese indirekt bestätigt, jedoch muss einschränkend angemerkt werden, dass – rekurrierend auf Gogolin (1988) und die Problematik von Sprachbemessung – diese Unvollständigkeit nicht zwangsläufig auch negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb oder die sprachliche Handlungsfähigkeit innerhalb des jeweiligen sozialen Rahmens haben muss. Mehr dazu im Laufe dieses Kapitels.

Dennoch lässt sich aus den Darstellungen Krausnekers (2004), Fries' (2010) et al. für gl. Menschen ableiten, wenn entsprechende (erst-) sprachliche Grundmauern fehlen, mit Blick auf den Begriff „Semilingualismus“, in den meisten Fällen vielleicht eine gewisse Zweisprachigkeit beherrscht werden kann, diese allerdings durch ein niedriges Niveau gekennzeichnet ist. Die negativen kognitiven Auswirkungen könnten schließlich daraus resultieren, dass die Betroffenen beispielsweise in ständiger sprachlicher Unsicherheit leben, Wörter, Gedanken usw. nicht richtig zuordnen können, erschwerend die (emotional gefärbte) Aussprache des Deutschen nicht hören, womit ihrerseits zudem ein wichtiges Kontrollinstrument nicht vorhanden ist etc. Damit in Zusammenhang stehend führt Krausneker (2004) weiter aus, „(...) dass die Schriftsprachkompetenzen gehörloser SchulabgängerInnen weltweit bisher weit unter dem Durchschnitt hörender Jugendlicher liegen.“ (Krausneker 2004, S. 17). Dabei muss beachtet werden, dass die Schriftsprache keiner akustischen Kontrolle bedarf, wie dies bei der Lautsprache der Fall ist. Sehr wohl stellt die verschriftlichte Sprache aber ein Abbild der lautlichen Sprache dar, weshalb in Anlehnung an diese Tatsache abgeleitet werden kann, dass unterdurchschnittliche Leistungen im einen, wie im anderen, auf mangelnde lautsprachliche Kenntnisse generell zurückzuführen sind, die wiederum – und hier schließt sich der Kreis – auf vermutlich mäßigen gebärdensprachlichen Möglichkeiten fußen (insbesondere bei Annahme eines chronologischen Spracherwerbs ÖGS => DaZ seitens Gehörloser). Ergänzend sollte noch darauf hingewiesen werden, dass vermeintlich unterdurchschnittliche Sprachleistungen allerdings im Lichte eines individuellen Sprechhabitus, wie bereits angedeutet wurde, durchaus ausreichend sein können. Denn sofern ein gl. Kind in Kontakt mit seiner Zweitsprache (hier: Deutsch) tritt, was bereits sehr früh erfolgen kann, lebt die Chance, dass sich das Kind „durch den Kontakt zur Zielsprache [Anm.: hier Zweitsprache Deutsch] (...) eine internalisierte Grammatik, deren Regelsystem von Lernaltersprachen [Anm.: beispielsweise durch Kontakt zu anderen gl. Kindern] geprägt ist und

zum Teil erheblich vom Regelsystem der Zielsprache abweicht.“ (Rösch 2012c, S. 65) aneignet und damit genügend gut agieren kann, um mit der Umwelt auf verständliche Art und Weise kommunizieren zu können. Diese Abweichung vom Regelsystem ist zunächst nicht relevant für das Kind, es sei denn, es wird durch sein Umfeld (z. B. die Eltern) sanktioniert. Weiters muss bedacht werden:

„Für die sprachliche Bewältigung des normalen Schulalltags (Mitarbeit im Unterrichtsgespräch) sind ein begrenzter Wortschatz und wenige Strukturen, durch Mimik und Gestik unterstützt, in vielen Fällen ausreichend. Offenkundig werden die Probleme spätestens dann, wenn zur reinen Mündlichkeit auch die Schriftlichkeit hinzutritt (...)“ (Ahrens/Tschachmann 2012, S. 57).

In weiterer Folge kann daraus die Hypothese generiert werden, dass sich sprachliche Probleme von DaZ-LernerInnen allgemein oder gl. DeutschlernerInnen speziell besonders erst durch Eintritt in ein sprachlich-institutionalisiertes Regelsystem manifestieren, dem sprachlichen Individuum also unter Umständen erst durch Sprachnormen Probleme erwachsen, was den zuvor diskutierten Semilingualismus etwas relativieren kann. Dennoch können Krausneker (2004), Breiter (2005), Fries (2010), Kramreiter (2011) et al. in ihren Arbeiten und Texten nachvollziehbar darlegen, dass Gehörlose meist mit gravierenden und einschränkenden Sprachproblemen zu kämpfen haben, was vermutlich vorrangig den unterschiedlichen Sprachmodi geschuldet ist. Selbst durch Zuhilfenahme eines Cochleaimplantats können (laut-) sprachliche Defizite Gehörloser oft nur unzureichend behoben werden, aus Gründen, die unter Punkt 3.1 etwas genauer erläutert werden. Günther (2012) etwa setzt sich kritisch in seinem Text „Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Hörbehinderung“ mit CI-hintergründigen Studien auseinander, wobei er CIs als sprachliches „Heilmittel“ anzweifelt. Er sieht die Notwendigkeit gegeben, dass bilinguale Frühförderkonzepte unter Einbeziehung von Gebärdensprache eine tragende Rolle für die Gehörlosenbildung spielen sollten, auch für CI-implantierte Gehörlose (vgl. Günther 2012, S. 37 – 40),

„(...) weil audiogene Sprachentwicklungsstörungen bei einem beträchtlichen Teil von hochgradig hörbehinderten Kindern offensichtlich nicht allein durch eine Optimierung von medizinisch-technischen Möglichkeiten und lautsprachlichen Fördermethoden verhindert werden können.“ (Günther 2012, S. 40).

Nun stellt sich etwa die Frage, was die möglichen Hintergründe der oft mangelhaften (Laut-)

Sprachkompetenzen sind, welche sich z. B. nach Krausneker (2004) mehrheitlich durch den beschriebenen Semilingualismus äußern? Was könnte diese sprachlichen Sonderfälle abmildern oder gar gänzlich abwenden? Diese und andere Fragen sind wichtige Bestandteile der nun folgenden dritten Säule.

### **3 Bildung Gehörloser**

Zu Beginn dieser Arbeit wurde das Problem der (vermeintlichen) Behinderung Gehörlosigkeit eingehend behandelt. Dabei wurde u. a. Wert auf die Unterscheidung zwischen medizinischem Defizit und sozialer Behinderung gelegt. Wie bereits klargestellt wurde, kann es sich bei Gehörlosigkeit durchaus um ein medizinisches Defizit handeln. Jedoch offenbart sich dieses Defizit vor allem anhand sozialer Behinderung (d. h. eingeschränkter sozialer Teilhabe usw.). Dies bedeutet wiederum, dass die Hörbehinderung, pädagogisch betrachtet, nicht im Vordergrund stehen sollte, denn angelehnt an Diderot (nach Möckel 2007) sollte die Frage zentral sein, *wie* gl. Menschen lernen und in weiterer Folge wie Gehörlosen ein vollwertiges soziales Leben ermöglicht werden kann, was sehr stark mit Bildungschancen korreliert (vgl. Wansing 2007, Knauer 2008 et al.). Nachfolgend werden die zwei aktuell wahrscheinlich wichtigsten Strömungen bezüglich Gehörlosenbildung diskutiert. Krausneker (2004) fasst sie allgemein zusammen unter den prägnanten Worten:

- Defizit-Ansatz
- Differenz-Ansatz (vgl. Krausneker 2004, S. 20)

Welcher der beiden Ansätze als der pädagogisch richtigere zu bezeichnen ist, ist der Interpretation des/der Lesers/Leserin überlassen. Die Reihenfolge der Vorstellung richtet sich nicht nach der Verfasserpräferenz o. ä., sondern folgt einer Chronologie, welche aus einschlägiger Literatur (z. B. Krausneker 2004) übernommen wurde.

#### **3.1 Ein Defizit als Maßstab**

Der bisherigen Arbeit ist die Erkenntnis zu entnehmen, dass Gehörlosigkeit bis in die jüngste Vergangenheit bzw. Gegenwart in erster Linie als defizitär wahrgenommen wurde/wird und

entsprechend auch sprachlich – der Definition nach Krausneker/Schalber (2007) und Klumper (2011) sehen sich gehörlose Menschen, etwas vereinfacht, meist als solche, wenn sie GebärdensprachbenutzerInnen sind – teilweise bis ins 21. Jahrhundert durch gebetsmühlenartiges Beharren auf Lautsprache „bekämpft“ wurde (vgl. Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder in der Fassung von 1990, erst 2008 novelliert; vgl. Krausneker 2004, Vorköper 2010 et al.). Diesem Kampf liegt das Defizitmodell zugrunde, welches programmatisch die Hörbeeinträchtigung in den Fokus der pädagogischen und schließlich auch sprachlichen Betrachtungen setzt. Zusätzlich durch „[t]echnische Entwicklungen und medizinische Eingriffe, die ein ‚Ende der Taubheit‘ verheißen,“ (Fries 2010, S. 24) erhält die Ansicht, dass es sich bei Gehörlosigkeit um ein Problem handelt, Aufwind.

Ohne die Details des technisch-medizinischen Fortschritts in Zusammenhang mit Gehörlosigkeit weiter behandeln zu wollen (siehe hierzu Krausneker/Schalber 2007, Günther 2012 etc.), müssen jedenfalls kurz die Ausführungen Krausneker/Schalbers (2007) unter Berufung auf Szaguns Erhebungen Erwähnung finden, welche, was Günther (2012) unter Berufung auf aktuellere Studien Szaguns bestätigt, besagen, dass durch (operativ eingefügte) Hörhilfen einerseits kein garantiert „normaler“, lautsprachlicher Erwerb stattfinden kann, dies stellt eher die Ausnahme denn die Regel dar, andererseits bleibt der betroffene Mensch auch mit Hörhilfe zumindest punktuell (Defekt des Geräts usw.) gehörlos. Gehörlosigkeit, als Beeinträchtigung definiert, ist also keineswegs „einfach“ aus der Welt zu schaffen, abgesehen davon, dass gl. Kinder vor operativen Eingriffen mit Hörhilfen (v. a. CIs) oftmals nicht nach einer Entscheidung gefragt werden, sondern dies seitens der Eltern für sie vereinbart wird (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 121 – 127). Trotz aller bisheriger technischer Errungenschaften war/ist die Gebärdensprache das einzige sprachliche Instrument für Gehörlose, das barrierefrei zugänglich ist und jederzeit zur Verfügung steht. Krausneker/Schalber (2007) führen zum Thema „Defizit Gehörlosigkeit“ noch näher aus:

„Zunächst ist als Hintergrund das Verständnis wichtig, dass Gehörlosenpädagogik traditionell von der (hinterfragenswerten) Position ausging/ausgeht, dass es sich bei der Zielgruppe um geschädigte Kinder handelt (...) und dass Entwicklungsverläufe der Kinder beeinträchtigt sind (...). Weiters ist es notwendig, zu verstehen, welche weit reichende Auswirkungen dieser Zweig der Pädagogik und Schulpraxis lange hatte und noch immer hat.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 195).

Eine dieser Auswirkungen war/ist, wie aus mehreren Quellen (Krausneker/Schalber 2007, Kramreiter 2011, Klumper 2011 et al.) entnommen werden konnte, die monolingual-lautsprachliche Erziehung, welche auch als „Oralismus“ (oder Auditismus) bezeichnet wird (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 192; Kramreiter 2011, S. 33). Anatomisch betrachtet bedeutet „oral“ nichts anderes als „zum Mund gehörend/den Mund betreffend“ (Wahrig-Burfeind 2003, S. 686). Damit in Zusammenhang gebracht werden können etwa Lautäußerungen oder Mundbilder, was für Gehörlose nach oralistischem Ansatz wesentliche Punkte der Sprachbildung darstellen. Wie kommt es zu dieser Annahme?

### **3.1.1 Den Mund betreffend**

Klumper (2011) stellt fest, dass sich der Oralismus als Teil des Defizitmodells sehr rasch seit dem Mailänder Kongress 1880 weltweit verbreitete, Gebärdensprachen, als auch Gebärdensprachgemeinschaften zugunsten der Lautsprache unterdrückt wurden und seitens hörender Pädagogen vorrangig Wert auf lautsprachliche Erziehung gelegt wurde, was „den Grundstein für das bis heute andauernde eingeschränkte Bildungsniveau Gehörloser/Hörbehinderter“ (vgl. Klumper 2011, S. 46; ebd.) legte. Ergänzend hierzu muss Kramreiter (2011) angeführt werden, welche der deutschsprachigen Gehörlosenpädagogik insgesamt vier Unterrichtsmethoden zuweist, jene, die dem Defizit-Ansatz zugeordnet werden dürften, sind die

- hörgerichtete und die
- lautsprachorientierte Methode.

Grob zusammengefasst setzen sie sich zum Ziel, dass sich Kinder mit ihrer sozialen Umwelt stets lautsprachlich auseinandersetzen, wobei Hör- und Lautsprachorientierung dem Wortsinn folgend ineinanderfließen (vgl. Kramreiter 2011, S. 25f). Abschließend und einschränkend meint Kramreiter hierzu: „Diese Unterrichtsform wird zurzeit in Österreich fast ausschließlich angeboten. Es können aber nur hörgeschädigte Kinder, welche den Großteil der Sprache über das Ohr wahrnehmen, integriert werden.“ (Kramreiter 2011, S. 26). Damit offenbart sich ein in Zusammenhang mit der Definition „integriert“, grundsätzlich auch logisch erschließbarer, wesentlicher Nachteil des Oralismus und dessen Methoden: Die beschränkte

Wahrnehmbarkeit seitens Gehörloser. Kritik diesbezüglich kommt auch bei Günther (2012) zum Ausdruck:

„Am gravierendsten aber wirkt sich die mangelnde frühpädagogische Beachtung der allgemeinen frühkindlichen Entwicklungsprozesse, die gekennzeichnet sind durch eine Dominanz von visueller Wahrnehmung und handmotorischer Aktivität, und ihrer Konsequenzen bezüglich der kommunikativ-sprachlichen und kognitiven Förderung aus.“ (Günther 2012, S. 40).

Die sprachliche Praxis Gehörloser an österreichischen Schulen weiter ausführend und umfangreich beleuchtend fassen Krausneker/Schalber (2007) die vorrangig lautsprachliche Erziehung im Schatten des Oralismus in Österreich folgendermaßen zusammen und bezeichnen anschließend die Meinung „Wenn man es nur oft genug wiederholt, werden es die hörbehinderten SchülerInnen schon mitkriegen/verstehen“ als „Mythos“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 146):

„LehrerInnen sind, wenn sie ausschließlich in gesprochenem Deutsch unterrichten, für hörbehinderte SchülerInnen möglicherweise unverständlich, auch wenn sie LBG [Anm.: Lautsprach**b**egleitendes **G**ebärden] verwenden. Um diese unerwünschte Dynamik zu vermeiden, müssten GehörlosenlehrerInnen sinnvoller weise [sic!] zumindest zwei Sprachen, Deutsch und ÖGS, sehr gut beherrschen und (getrennt) verwenden. LBG ist ein Hilfsmittel und kein Ersatz für eine adäquate Unterrichtssprache (...).“ (ebd.).

George W. Veditz, Präsident des amerikanischen Gehörlosenverbands, nennt die VertreterInnen des Oralismus, wie Fries (2010) schreibt, gar „Falsche Propheten“ und spricht in Anklang an die biblische Geschichte vom Exodus der Israeliten nach Ägypten von einer „neuen Generation von Pharaonen“, welche die Gebärdensprachen gerne von der Erde verbannen würden (vgl. Fries 2010, S. 21). Zweifellos eine sehr emotionale Aussage mit starkem metaphorischem Charakter, die unter Umständen daher rührt, dass Veditz der sprachlichen Unterdrückung Gehörloser entgegenwirken möchte. Diese Unterdrückung wurzelt mit großer Sicherheit darauf, dass die Lautsprache zumeist als Weg und Ziel des Sprachunterrichts Gehörloser angesehen wird, wobei der Erstsprache (hier: ÖGS) keinerlei Funktion zugestanden wird (vgl. Krausneker 2004, S. 20). Die Beschulung hörbeeinträchtigter Kinder in Österreich scheint diesbezüglich keinesfalls eine Ausnahmeerscheinung zu sein, was Krausneker/Schalber (2007) eindringlich anhand einer scheinbar unbedarften Schüler-Aussage belegen:

*„In der Schule war ÖGS nicht verboten, aber auch nicht erwünscht. Aber kaum hat die Lehrerin sich umgedreht, haben wir schon zum Gebärdensprache [sic!] angefangen. Es war nicht so streng, man hat halt ein Minus bekommen. (Interview 30)*

(...) Wichtig[er] erscheint die Einschätzung des jungen, gehörlosen ‚Zeitzeugen‘, der diese unsägliche, unpädagogische und diskriminierende Praxis als „nicht so streng“ bezeichnet. Die verheerende Wirkung der Internalisierung von Unterdrückung, Fremdbestimmung und Logik der symbolischen Gewalt wird dadurch in ihrem ganzen Ausmaß deutlich.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 197).

Das alleinige Fördern der Lautsprache bei Gehörlosen kann in weiterer Folge und eine zweite Metapher bemühend als (sprachliche) „Knechtung“ umschrieben werden, was ferner die einleitend erklärte kritische Haltung der „Entunterwerfung“ dringlich erscheinen lässt. Der Oralismus hinterließ/hinterlässt somit tiefe Spuren in der Beschulung und Bildung gl. Menschen:

„Gehörlosen- und Hörgeschädigtenschulen, die sich heute häufig als „Förderschulen Hören“ betrachten (...), sind bislang hauptsächlich Orte, in denen gehörlose und schwerhörige Kinder auf ein Leben in Anpassung an die lautsprachliche Gesellschaft vorbereitet werden.“ (Fries 2010, S. 22).

Obschon sich Fries (2010) vorrangig auf die Verhältnisse in Deutschland konzentriert, lassen sich ihre Ausführungen durchaus auch für Österreich übernehmen, da beide Länder ein sehr ähnlich strukturiertes, selektives Schul- und Bildungssystem aufgebaut haben. Die zuvor geschilderte Anpassung lässt sich durch List (2007) nachdrücklich bestätigen:

„Als gesellschaftliches Bildungsziel für die Gehörlosen wurde deren (primärsprachlich unmögliche) Assimilation an die Lautsprachkultur deklariert, die Gebärdensprache in ihrer Rolle einer potentiellen Muttersprache wurde unterdrückt.“ (List 2007, S. 3; zitiert nach Krausneker/Schalber 2007, S. 195f).

Dieser Assimilationsgedanke dürfte in defizitorientierten, historisch gewachsenen Gedanken/Meinungen tief verwurzelt sein und hat, wie bereits belegt wurde, teilweise zu starken Reaktionen seitens Gehörloser geführt (vgl. internalisierte Unterdrückungsmechanismen; Krausneker/Schalber 2007). Etwas verständlicher werden diese Reaktionen durch Müller/Fraims (2012) Ausführungen in ihrem Artikel „Psychische Folgen einer ausschließlich hörgerichteten Frühförderpraxis“, der negative psychische Folgen bezüglich Angleichung Gehörloser an die hörende Gesellschaft aufzeigt und gleichzeitig Forderungen an die pädagogische Praxis stellt:

„Der Fokus darf nicht auf der alleinigen Anpassung des Kindes an die hörende Welt liegen – dies würde eine fehlende Akzeptanz der Behinderung [Anm.: Gehörlosigkeit] begünstigen. Vielmehr sollte das Kind eine positive Einstellung gegenüber seiner Hörschädigung entwickeln und das Gefühl vermittelt bekommen: Ich kann nicht hören, aber alles andere kann ich!“ (Müller/Fraim 2012, S. 19).

Damit erscheint Veditz' Metapher, wie auch die durch Krausneker/Schalber (2007) beschriebene, beispielhafte verinnerlichte Unterdrückung in einem nachvollziehbaren Licht. Zudem kann an dieser Stelle erneut auf das Problem der sozialen Behinderung verwiesen werden, welche institutionell zumindest teilweise durchschlägt, sofern einE GehörloseR nicht von sich behaupten kann: „Ich kann nicht hören, aber alles andere kann ich!“ (Müller/Fraim 2012, S. 19).

### **3.1.2 Parallelen Oralismus – DaZ für Migrationsandere?**

Die schier unauslöschliche „pädagogische“ Meinung einer Assimilationsnotwendigkeit, die besagt, dass es wohl am besten sein muss „es [Anm.: die lautsprachlich-monolinguale Erziehung] mehr oder weniger beim alten und gewohnten zu belassen“ (Butzkamm 1998, S. 69) hat vermutlich auch Butzkamm zur Verschriftlichung seiner Gedanken diesbezüglich veranlasst. Butzkamm (1998) empört sich in seinem Aufsatz „Wie die Bilder sich gleichen!“ darüber, dass mit GebärdensprachbenutzerInnen ähnlich verfahren wird, wie mit MuttersprachlerInnen im Fremdsprachenunterricht (Anm.: sinngemäßes Zitat; Termini im Zusammenhang mit dieser Arbeit besser wählbar). Er vergleicht dabei die sprachliche Situation Gehörloser mit jener Migrationsanderer in Deutschland, wobei er mehrfach Mängel an der oralistischen Erziehung Gehörloser zu erkennen glaubt:

„Beide Streitfälle weisen überraschende Parallelen auf. Meinungen werden zum Dogma erhoben, Andersdenkende ausgeschaltet, die eigentlich Betroffenen, d. h. die Schüler, werden nicht gehört. Heute stellt sich immer mehr heraus, daß alles ein Irrtum war: ein wissenschaftlicher Skandal. Allerdings ist der Schaden in der Taubstummepädagogik ungleich größer als in der Fremdsprachendidaktik.“ (Butzkamm 1998, S. 68).

Butzkamm (1998) hegt gegenüber VerfechterInnen der lautsprachlich-monolingualen Bildung Gehörloser den Verdacht, dass es genug „Taubstummlehrer“ gäbe, „(...) die schon deshalb die Gebärdensprache ablehnen, weil sie sie nicht können und nicht lernen wollen.“ (vgl. ebd.; ebd.) und postuliert: „Oralisten (...) behaupten viel, aber beweisen wenig.“ (Butzkamm 1998,

S. 71). Seine Wertschätzung gegenüber des Oralismus' als Sprachwissenschaftler und Didaktiker dürfte damit nachvollziehbar sein und bedarf keiner weiteren Kommentare.

### **3.1.3 Meinungen Betroffener**

Was denken, außer Veditz, Gehörlose selbst zur gängigen Beschulung (vgl. auch 5.5.1 und 5.5.3)? Konkrete Kritikpunkte an der oral-monolingualen Erziehung respektive Bildung gl. Frauen in Wien/Österreich lassen sich unter anderem in Breiters (2005) Studie „Vita“ finden, welche durch 30 Betroffene in ausführlichen, qualitativen Fragebögen und Interviews häufig selbst geäußert wurden:

- „orale Übungen statt Inhalte
- wegen des oralen Unterrichts wird der Lehrstoff nicht verstanden
- zu viele Abschreibübungen
- zu viele Wiederholungen
- zu viel Auswendiglernen, ohne den Inhalt zu verstehen
- zu langweilig – daher wurde viel „getratscht“ und „geträumt“
- zu leichtes, niedriges Lernniveau
- zu wenig Rücksichtnahme der LehrerInnen auf die Bedürfnisse der SchülerInnen
- Strafen wegen der Verwendung der Gebärdensprache
- Nach der Schule mussten die Mütter den Kindern den Unterrichtsstoff erklären“ (Breiter 2005, S. 81).

Breiter (2005) stellt weiters Wünsche und Vorschläge für eine bessere Schulausbildung vor. So konnte sie durch ihre qualitative Forschung herausfinden:

„ALLE Befragten waren der Ansicht, dass der Unterricht vor allem in Gebärdensprache oder bilingual abgehalten werden sollte.“ und „Die überwiegende Mehrheit – 90% der befragten Frauen – findet spezielles Lese- und Schriftsprachentraining für Gehörlose sehr wichtig.“ (Breiter 2005, S. 89).

Zwar können weder Kritikpunkte am österreichischen Bildungssystem noch Wünsche zum Sprachunterricht auf alle Gehörlose übertragen werden, dennoch dürfte dieser Ausschnitt Breiters Studie eine fundamentale Meinungsbasis gl. Menschen darstellen, auch weil sich die Beschulung in Wien sowie in den restlichen Bundesländern Österreichs am Schulorganisationsgesetz u.a. orientiert.

Ähnliche Wünsche sind darüber hinaus von manchen Hörenden zu vernehmen: „Auch von Elternseite her wachsen Forderungen nach einem vermehrten Einsatz von Gebärdensprache im schulischen Kontext (...).“ (Fries 2010, S. 23). Immer mehr hörende Eltern suchten einen gebärdensprachlichen Weg mit ihren gehörlosen Kindern (vgl. Fries 2010, S. 23). Außerdem spricht Fries (2010) einen wichtigen pädagogischen Punkt an: Die Ausnutzung vielfältiger Möglichkeiten im Sinne einer „Diversity-Pädagogik“, die Differenzen und Andersartigkeit als Lehr- und Lernressourcen anerkennt und versucht zu nutzen (vgl. Fries 2010, S. 23). Dies kann als klares Plädoyer gegen das Defizitmodell und die damit zusammenhängenden Auswirkungen gewertet werden. Ein Plädoyer für die Suche nach Wegen, wie beispielsweise Gehörlose am besten lernen können. Einschränkend muss zum Thema Forderungen der Elternseite nach Fries (2010) jedoch die Studie „Sprache – Macht – Wissen“ Krausneker/Schalbers (2007) erwähnt werden, in der die Studienautorinnen einen hohen (gesellschaftlichen) Normierungsdruck vermuten, welcher einerseits auf Kosten der Gebärdensprache und in letzter Konsequenz der Sprachkompetenz der Kinder geht (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 185):

„Die Berichte unserer InterviewpartnerInnen deuten auf eine starke elterliche Ablehnung gegenüber ÖGS [hin] [sic!]. Oftmals wird Gebärdensprache als *sichtbarmachender* Teil der Hörbehinderung ihrer Kinder angesehen und daher abgelehnt.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 185). Es werde teilweise sogar „(...) der Verzicht auf Kommunikation mit dem eigenen Kind in Kauf genommen, nur damit es möglichst ‚normal‘ ist/wird/erscheint.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 187).

Diese Haltung gegenüber ÖGS zumindest einiger Eltern Gehörloser in Österreich ist jedenfalls zu hinterfragen, besonders das Akzeptieren eines Kommunikationsverzichts mit dem eigenen Kind, denn: „Gerade in der Familie können behinderungsbedingte Verständigungsschwierigkeiten die zentrale, emotionale Eltern-Kind-Beziehung belasten.“ (Grosche 2004, S. 364). Dass das Elternhaus eine wichtige Stütze für Fördermaßnahmen darstellt, welche bei Fehlen entsprechende Folgen nach sich zieht, kann als bedauerlich bezeichnet werden. Hierzu seien Wild/Lorenz (2010) erwähnt. Sie bringen die Immanenz der Eltern in Bezug auf Schule und Bildung folgendermaßen zum Ausdruck, was gleichzeitig Rückschlüsse auch auf andere Förderbereiche, wie etwa die frühkindliche Sprachförderung, zulässt:

„Insgesamt bleibt [somit] festzuhalten, dass am häuslichen Anregungsgehalt ansetzende Fördermaßnahmen vielversprechend sind, da sie vielfältige Funktionsbereiche der kindlichen Entwicklung tangieren und (gerade) auch benachteiligte Kinder hiervon profitieren sollten.“ (Wild/Lorenz 2010, S. 113).

Zusammenfassend kann die Behauptung generiert werden, dass der Oralismus für Gehörlose vor allem Defizitkompensation bedeutet(e), da es – prägnant ausgedrückt – darum geht, die Einschränkung Gehörlosigkeit durch lautsprachliche Alleinförderung und ev. technisch-medizinische Hilfsmittel nach Möglichkeit aufzuheben und somit eine Angleichung an die hörende Mehrheitsgesellschaft zu erreichen. Passend und abschließend hierzu sei Vorköper (2010) angeführt:

„Bis heute gilt das Primat der Lautsprache. Das bedeutet nicht, dass Gebärdensprachen in Erziehungs- und Bildungswesen nicht zum Einsatz kommen, wohl aber, dass sie nicht als primäres Lehrziel betrachtet werden. Sie werden als didaktisches oder therapeutisches Mittel zur lautsprachlichen Anbahnung angesehen, das oft erst dann eingesetzt wird, wenn alle anderen Maßnahmen gescheitert sind, nach dem Motto: Gebärdensprache erhält, wer Gebärdensprache braucht.“ (Vorköper 2010, S. 61).

### **3.1.4 Fazit und abschließende Überlegungen zum „Oralismus“**

Dass dieser Ansatz „Lautsprache zuerst“ häufig an der Lebensrealität individueller Gehörloser vorbeischrämmt, dürfte soweit nachvollziehbar dargestellt und belegt worden sein. Die Relevanz für diese Arbeit bestätigend kommt Jarmer (2011) bezüglich Defizitmodell zu der Ansicht, dass besonders im deutschsprachigen Raum die *Diagnose* Gehörlosigkeit im Mittelpunkt steht (vgl. Jarmer 2011, S. 41), mit den häufigen, damit einhergehenden Konsequenzen. Ob das Fokussieren auf eine Hörbehinderung, dessen Defizitbetonung und dessen Beseitigungsversuche durch ausschließliche Lautsprachförderung den Forderungen für die schulische Praxis der UNCRPD entgegenkommt, ist jedenfalls zu bezweifeln. Ungeachtet der rechtlichen Situation, konnten in diesem Punkt zwei maßgebliche Gründe ausgearbeitet werden, weshalb der zuvor diskutierte Semilingualismus gerade unter Gehörlosen weit verbreitet ist:

- ➔ Der tief verwurzelte Assimilationsgedanke, welcher Familien und die Gesellschaft, in der Gehörlose eingebettet sind, oft durchdringt und somit individuell-sprachliche Bedürfnisse ebendieser hintangestellt werden, um eine vermeintlich hohe Lautsprachkompetenz zu erreichen.
- ➔ Die daraus resultierende gehörlosenpädagogische Verslossenheit gegenüber Gebärdensprachen verhindert sprachlich barrierefreie Zugänge für Gehörlose und begünstigt damit oft ein unzureichendes Sprachfundament, welches Lautsprachen, wie aus entsprechenden Expertisen entnommen werden konnte, besser erschließbar machen würde.

Ergänzend hierzu sei Grosche (2004) erwähnt, welche Gründe für Kommunikations- und Sprachprobleme Gehörloser folgendermaßen erklärt:

„Die Ursachen der immer wieder bestätigten Kommunikationsprobleme gehörloser Kinder sind m.E. in der einseitigen oralen bzw. auralen Erziehung zu suchen. Die dort alleine im Vordergrund stehende Lautsprache kann von vielen gehörlosen Kindern nur mühsam erlernt werden, und das für Gehörlose als sicher und natürlich geltende Kommunikationsmittel, die Gebärdensprache, wird in der Schule und auch in der Familie weitgehend ignoriert, weil sie nach Ansicht oral bzw. aural orientierter Gehörlosenpädagogen und anderer Fachleuten [sic!] die Entwicklung der Lautsprache behindert.“ (Grosche 2004, S. 351).

Weiters meint sie, dass übermittelte Botschaften der Sender in Lautsprache von gl. Kindern oft nicht verstanden werden, da die gesendeten Informationen, mangels gleichberechtigter Sprachen beider Kommunikationspartner, nicht decodiert werden können (vgl. ebd.).

„Auf die Beziehungsseite übertragen (...) bedeutet dies, dass gehörlose Kinder anderen Personen gegenüber oft mißverständliche Signale setzen bzw. deren Signale falsch deuten. Störungen in der Kommunikation zwischen Gehörlosen und Hörenden basieren also in erster Linie auf der unterschiedlichen Sprachbasis bei Gehörlosen und Hörenden.“ (Grosche 2004, S. 351).

Es ließe sich nun der monolingual-lautsprachlichen Erziehung/Bildung Gehörloser ein sprachpädagogisches Paradoxon unterstellen, welches aus dem Willen ein starkes lautsprachliches Fundament durch dasselbe aufzubauen und dem damit verbundenen häufigen Erreichen des Gegenteils besteht, wie viele Studien aus (jüngerer) Vergangenheit zeigen (Günther/Schäfer 2004, Krausneker 2004, Breiter 2005, Günther/Hennies 2011 u. a.). Wie könnte dieses

veranschlagte Paradoxon aufgelöst werden? Ansätze hierfür lassen sich in einer neueren, stärkenbetonen Annahme finden, die bekräftigt, dass gehörlose oder minder gut hörende Menschen nicht als behindert zu bezeichnen sind, so Klumper (2011), sondern als sprachlich-kulturelle Minderheit angesehen werden sollten. Dies rückt das medizinische Defizit der Hörbeeinträchtigung in den Hintergrund und stellt gleichzeitig Rechte als sprachliche Minderheit in den Vordergrund (vgl. Klumper 2011, S. 47). Bestätigend hierzu sei auch Kramreiter (2011) erwähnt:

„Gehörlose Menschen sehen sich nicht als behindert, sondern als eigene Sprachgruppe. Dieser Aspekt muss [weitere] berücksichtigt werden. Sie sehen sich als Menschen einer spezifischen Kulturgemeinschaft, welche eine eigene Sprache, die Gebärdensprache besitzt.“ (Kramreiter 2011, S. 4).

Entgegengehalten werden muss dem Sprachminderheitengedanken allerdings die Tatsache, dass ein gleichzeitiges Beharren auf der UNCRPD, welche eindeutig Rechte von Menschen mit Behinderung unterstreicht, u. U. als problematisch bezeichnet werden könnte. Reiter (2013) bringt dies folgendermaßen auf den Punkt: „Die Anerkennung der ÖGS befindet sich auf der schwierigen Schnittstelle zwischen Minderheiten- und Behindertenpolitik.“ (Reiter 2013, S. 8). Welche praktischen Forderungen die UNCRPD für Gehörlose an die Unterzeichnerstaaten stellt, wurde hinreichend im Eingangskapitel behandelt. Die Perspektive einer Sprachminderheit wirft neue Fragen auf. Beispielsweise welche möglichen (schulischen) Konsequenzen sich aus Wertschätzung und Stärkenorientierung für die (sprachliche) Förderung Gehörloser ergeben, was im Anschluss kritisch, unter Berücksichtigung des Zitats „Ich kann nicht hören, aber alles andere kann ich!“ und der „Entunterwerfung“, erarbeitet werden soll.

### **3.2 Der Differenz-Ansatz und bilingualer Unterricht**

Im folgenden Punkt wird der Begriff Bilingualität eine zentrale und tragende Rolle spielen. Dabei liegt der Fokus auf dem schulischen Kontext desselben, kurz: zweisprachiger Unterricht. Hierzu sei einleitend Knapp (2010) erwähnt:

„Mit bilingualen Konzeptionen des Unterrichts wird versucht, die Sprachförderung in der Zweitsprache mit derjenigen in der Erstsprache systematisch zu verbinden. Ziel ist einmal die Förderung erstsprachlicher Kompetenzen, um vorhandene Fähigkeiten nicht stagnieren oder retardieren zu lassen, sondern weiter auszubauen. In Bezug auf die Zweitsprache wird zum anderen gemäß der Interdependenzhypothese von Cummins (1984) erhofft, dass sich diese durch die Förderung der Erstsprache positiv entwickelt.“ (Knapp 2010, S. 144).

In diesem Zusammenhang können die unter Säule zwei geführten Debatten zu ÖGS-DaZ/Bilingualismus oder Semilingualismus teilweise hilfreich zu Rate gezogen werden, denn es werden häufiger Ausdrücke wie „Zweisprachigkeit“ und „Zweitsprache“ in Verbindung gebracht werden:

„Idealerweise ist DaZ-Unterricht [also] ein Teil zweisprachiger Erziehung, denn eines muss klar benannt werden: Kinder in einer Sprache zu beschulen, die sie nicht altersentsprechend ausgebildet haben, ist eine Form von Benachteiligung, die nur unzureichend ausgeglichen werden kann. Genau diese Aufgabe wird dem DaZ-Unterricht aber immer wieder abverlangt.“ (Rösch 2012b, S. 18f).

Nicht zuletzt aufgrund dieser Ausführungen fällt es also nicht immer leicht, eine klare Trennlinie zwischen DaZ- und/oder bilingualen Unterricht generell und speziell in Bezug auf Gehörlose zu ziehen. Vielmehr scheint das eine auf das andere angewiesen zu sein und umgekehrt. Dem kapitaleingangs erkennbaren, positiven Grundton zweisprachigen Unterrichts gegenüber muss weiters Kuhs' (2010) Text „Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache“ angeschlossen werden, welche darin meint:

„Befürworter von bilingualen Unterrichtsanteilen argumentieren vor allem vor dem Hintergrund einer ‚gesunden‘ Identitätsentwicklung, einer ganzheitlichen Sprachbildung und der ‚Interdependenzhypothese‘, (...). Die Entwicklung von Erst- und Zweitsprache bedingen einander hiernach gegenseitig (...).“ (Kuhs 2010, S. 398).

Sie beschreibt, dass Kritiker einer bilingualen Beschulung befürchten,

„dass ein regelmäßiger Unterricht auch in der Muttersprache auf Kosten der deutschsprachigen Lernanteile geht, dass also die zur Verfügung stehende schulische Lernzeit in der deutschen Sprache („time on task“) mit bilingualer Beschulung nicht optimal genutzt werden kann.“ (ebd.).

Kuhs (2010) gibt zudem an, dass durchaus positive (Lern-) Effekte durch bilingualen Unterricht in Form von Bewusstmachung, interkulturellem Lernen, Motivationsgewinn u. a. erzielt werden können, ein konsistenter positiver Effekt jedoch nicht nachgewiesen werden kann (vgl. Kuhs 2010, S. 398f). Ahrenholz' (2010b) Ausführungen bezüglich Zweitspracherwerb lassen gewisse, einschränkende, zusätzliche Rückschlüsse auf bilingualen Unterricht, insbesondere die Wichtigkeit der Erstsprache, zu:

„Voraussetzung für jeden Zweitspracherwerb ist der angemessene Zugang zur Zielsprache; d. h. viel verständlicher und bedeutungsvoller Input (...). Die Rolle der Erstsprache ist strittig. Natürlich gibt es einen gewissen Einfluss, der insbesondere in den Bereichen Lexik und Aussprache zu beobachten ist, aber jeder weitere Einfluss ist fraglich.“ (Ahrenholz 2010b, S. 74f).

Zu beachten ist jedenfalls, dass diese Darstellungen rein lautsprachlich-bezogenen Auseinandersetzungen entnommen wurden. Eine Adaption für die zweisprachige Beschulung Gehörloser ist vor dem Hintergrund einer gl. Sprachminderheit zwar möglich, aber nicht unhinterfragt. Was nun bilingualer Unterricht für Gehörlose bedeuten kann, welche möglichen Konsequenzen daraus erwachsen können und ob es vielleicht in Bezug auf Gehörlose und bilingualen Unterricht positive Effekte zu berichten gibt, soll im Anschluss erarbeitet werden.

### **3.2.1 Berücksichtigte Zweisprachigkeit und Unterrichtsinhalte**

„Ein erfolgreicher Unterricht zielt darauf ab, allen Lernenden eine optimale Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen.“ (Salner-Gridling 2009, S. 16). Salner-Gridling (2009), welche eine Broschüre zum Thema „individuell lernen – differenziert lehren“ verfasst hat, nimmt indirekt einen wichtigen Punkt dieses Unterkapitels vorweg, nämlich den Fokus auf die Unterschiedlichkeit verschiedener LernerInnen zu lenken, was hier konkret bedeutet dem sprachenlernenden, gehörlosen Individuum Aufmerksamkeit zu schenken und somit den (modal-sprachlichen) Unterschieden etwa durch differenzierte unterrichtliche Praxis Rechnung zu tragen. Den Standpunkt und Status einer Minderheitensprache in Österreich sowie die UNCRPD aufgreifend, kann somit die Forderung nach einer institutionell-pädagogischen Anerkennung der ÖGS auf eine stabile Basis gestellt werden. Eine mögliche Berücksichtigung könnte in der Umsetzung bilingualen Unterrichts liegen. Nachvollziehbar wird diese Einschätzung durch Günther/Hennies (2011), welche u. a. auf folgende Tatsachen

verweisen, die eine Einbettung schulischer Sozialisationsprozesse in ein bilinguals Konzept ihrer Meinung nach erforderlich machen (vgl. Günther/Hennies 2011, S. 141):

- Gehörlose stellen in der Gesellschaft eine kleine Minderheit von ca. 0,1% dar
- 90% der gl. Kinder haben hörende Eltern
- Gebärdensprachen sind „mündliche“ Kommunikationssprachen, die über keine adäquate Schriftsprache verfügen (vgl. Günther/Hennies 2011, S. 141).

Krausnekers (2004) Aussage, dass gl. Kinder zweisprachig sind, da sie in zwei sprachlichen Welten leben (vgl. Krausneker 2004, S. 27) kann damit prägnant auf den Punkt gebracht und bestätigt werden. Welche Ziele bilingualer Unterricht für Gehörlose nun hat, fasst Heine (2004) folgendermaßen zusammen:

„Durch zweisprachige Erziehung und Bildung in Deutscher Laut- und Gebärdensprache soll die altersangemessene Entwicklung und Ausbildung der gehörlosen Schüler ermöglicht werden. Gehörlose sollen für das Leben in der Gehörlosengemeinschaft und in der hörenden Mehrheitsgesellschaft vorbereitet werden. (...) Gleichzeitig bleiben wichtige Ziele der oral bzw. aural unterrichtenden Gehörlosenschulen erhalten[.], (...) indem sie [Anm.: die gl. Kinder] Laut- und Schriftsprache lernen (...).“ (Heine 2004, S. 59).

Bilingualer Unterricht soll Gehörlosen somit eine Integration in beide (Anm.: teilweise ist auch von drei Modi die Rede: Laut-, Schrift- und Gebärdensprache) Modi und Sprachen ermöglichen, was im Gegensatz zu Assimilationsgedanken, als zumindest nicht nachteilig bezeichnet werden kann. Einen zweifellos beachtenswerten Vorteil bietet diese schulische Sprachberücksichtigung gegenüber einer monolingual-auditiven Beschulung Gehörloser, wie aus mehreren Quellen (Günther/Schäfer 2004, Krausneker 2004 et al.) entnommen werden konnte: „Deutsch kann nur über bewusste Vermittlung durch Erwachsene und durch besondere Anstrengung des Kindes gesteuert erlernt werden.“ (ÖGLB 2004, S. 18). Dies impliziert, dass die Lautsprache Deutsch für ÖGS-BenutzerInnen häufig mit erhöhtem Konzentrationsaufwand verbunden ist, was im Folgenden, einer Aussage von Beate Krausmann, Lehrerin der bilingualen Klasse im Zuge des Berliner Bilingualen Schulversuchs, seine Bestätigung findet:

*„DGS ist die einzige Sprache, die gehörlosen und hochgradig schwerhörigen SchülerInnen wirklich eine entspannte umfangreiche Kommunikation ermöglicht. (...) Ich weiss, wie anstrengend das sein kann, sich von früh bis spät auf die Kommunikation konzentrieren zu müssen.“* (Hennies/Wilsdorf 2011, S. 180).

Diese Konzentrations-Problematik wird bereits sieben Jahre zuvor von Heine (2004) aufgegriffen, welche im oralen Gehörlosenunterricht grob Sachverhaltsprobleme und Sprachprobleme, die artikulatorische, grammatikalische, syntaktische oder semantische Aspekte der deutschen Laut- oder Schriftsprache umfassen, verortet (vgl. Heine 2004, S. 64). Unter Berufung auf Kaul (1994) beschreibt sie, dass sinnvolles Interagieren im Unterricht „nur auf der Basis eines kohärenten thematischen Gesamtkomplexes geschehen kann, der im Verlauf eines verstehensgeleiteten Interaktionsprozesses systematisch vertieft und differenziert wird.“ (Kaul 1994, zitiert nach Heine 2004, S. 65). Doch: „Gerade das Verständnis des Gesamtkomplexes ist durch die mehrfache Bearbeitung von Sprachproblemen im Fachunterricht [jedoch] gefährdet.“ (Heine 2004, S. 65). Dass eine Bearbeitung von Sprachproblemen im Zuge oralistisch geprägten Unterrichts für Gehörlose unumgänglich sein dürfte, lässt sich – auch anhand der bisherigen Ausführungen – logisch erschließen. Zusammenfassend kommt Heine (2004) zu dem Schluss, „dass durch die gleichzeitige Bearbeitung von Sach- und Sprachproblemen der Bezug zum Gesamtthema verloren gehen kann, mit der Folge, dass Inhalte schlechter abgespeichert und daher auch weniger gut abgerufen werden können.“ (Heine 2004, S. 67), womit zudem der Bezug zur Einleitung und zu Goethes Zitat hinsichtlich Bildung hergestellt werden kann. Heine (2004) verweist abschließend wieder auf Kaul (1994) und spricht sich gegen die gezielte gleichzeitige Behandlung von Sach- und Sprachthemen im Sachunterricht sowie gegen den Einsatz lautsprachlicher Übungen im Fachunterricht aus. „Schließlich plädiert Kaul (1994, 219ff) für die Einbeziehung von DGS und visuellen Medien bei der Vermittlung von Sachinhalten.“ (vgl. Heine 2004, S. 67; ebd.). Aus der Praxis betroffener gehörloser Frauen in Wien können ergänzend hierzu zwei exemplarische Aussagen aus Breitters (2005) Studie angeführt werden, welche die unterrichtliche Verstehensproblematik weiter untermauern können:

*„Wenn die Lehrer oral unterrichtet haben, ging alles an mir vorbei, ich habe viele Strafen bekommen, weil ich gebärdet habe, es war sehr streng. Wenn im Unterricht gebärdet und diskutiert wurde, war es sehr interessant, sonst habe ich hauptsächlich abgeschrieben.“* (Breiter 2005, S. 68).

*„Die Lehrer haben niemals gebärdet, nur Oralmethode, und ich konnte nicht verstehen. Die Lehrer haben verlangt, dass wir die Texte laut lesen, aber sie haben uns den Inhalt nicht erklärt. Es wurde auf den oralen Ausdruck geachtet, aber nicht die Lernstoffe vermittelt.“ (Breiter 2005, S. 70).*

Solche Schwierigkeiten scheint es in Bezug auf bilingualen Unterricht nicht zu geben, wie Heine (2004) im Zuge des Hamburger Bilingualen Schulversuchs feststellen konnte:

*„In den analysierten bilingualen Stunden ist weder eine Interaktionssequenz zu finden, in welcher ungeplante sprachliche Problemstellungen assoziativ verknüpft werden, noch ist ein Abschnitt zu finden, in welchem Schüler durch mangelnde Kennzeichnung einer sprachlichen Verbesserung den inhaltlichen Fokus verlieren. Wiederholungen dienen im bilingualen Sachkunde-Unterricht nur zur Verständnissicherung und sind daher positiv zu bewerten.“ (Heine 2004, S. 67f).*

Einschränkend muss allerdings ebenso Heine (2004) angeführt werden, die meint: „Eine Verallgemeinerung der Ergebnisse empirischer Kommunikationsforschung zum oralen oder bilingualen Gehörlosenunterricht ist bislang grundsätzlich nicht möglich (...)“ (Heine 2004, S. 63), es fehle noch an repräsentativen Zufallsstichproben (vgl. ebd.).

### **3.2.2 Bilingualer Unterricht**

Rekurrierend auf die individuelle Gestaltung des Unterrichts sei nun auf Krausneker (2004) verwiesen, welche meint, dass die individuellen sprachlichen Umstände für die Konzeption eines (Sprach-) Unterrichts für gehörlose Kinder von großer Relevanz und daher zu bedenken sind (vgl. Krausneker 2004, S. 21). Fries (2010) fasst solche pädagogisch-sprachlichen Zugänge, wie bereits erwähnt, unter dem Wort „Diversity-Pädagogik“ zusammen (vgl. Fries 2010, S. 23). Krausneker (2004) geht in der (Sprach-) Bildungschronologie Gehörloser noch einen Schritt weiter zurück und behauptet, dass gehörlose Kinder in den Jahren vor ihrer Einschulung Zugang zu einer natürlichen visuellen Sprache erhalten sollten und jene für das L2-Lernen zu nutzen ist, was angesichts der statistischen Zahlen (bis zu 95% der gl. Kinder haben hörende Eltern) als In-Die-Pflicht-Nehmen der jeweiligen staatlichen Bildungssysteme aber auch der Eltern gedeutet werden kann. Weiters meint sie, dass die Anforderungen an die LernerInnen auf der Erkenntnis gründen sollten, dass gehörlose Kinder zuerst Gebärdensprachkompetenz erwerben und dann erst Schrift- und Lautsprachkompetenz

erlernen sollen (vgl. Krausneker 2004, S. 25). Sie spricht sich in ihrer Arbeit „Viele Blumen schreibt man Blümer“ dezidiert für eine systematisch bilinguale Erziehung gehörloser Kinder aus (vgl. ebd., S. 28): „Bilingualer Unterricht ist ein neuer, erfolgversprechender und sinnvoll erscheinender Weg der Gehörlosenbildung. Es ist jener Weg, der von vielen gehörlosen Menschen selbst gewünscht wird.“ (Krausneker 2004, S. 35). Weiters führt sie an: „Es kann – im Unterschied zu allen oralistisch ausgerichteten Ansätzen – für den bilingualen Unterricht gesagt werden, dass er sich nicht einfach auf hoffnungsvolle Ideologien stützt sondern auf empirische Befunde [Anm.: siehe Krausneker 2004; Günther/Schäfer 2004 et al.]“ (ebd., S. 36). Einschränkend muss Krausneker (2004) allerdings auf Knoors verweisen, welche davor warnt, bilingualen Unterricht als Allheilmittel zu sehen, da er von hoher Komplexität, gründlicher Evaluation usw. geprägt ist/sein muss und abgesehen davon nicht die Probleme Gehörloser in ihrem/und ihres sozialen Umfeld(s) lösen kann (vgl. Krausneker 2004, S. 35).

Um zu verdeutlichen, wie sich Krausneker (2004) bilingualen Unterricht für Gehörlose vorstellt, werden im Anschluss exemplarisch einige wichtige Punkte des umfangreichen Kriterienkatalogs ihrer Dissertation angeführt:

- „Die nationale Gebärdensprache und eine/die Lautsprache des Landes haben eine gleichberechtigte Stellung im Unterricht.
- (...) Für beide Sprachen sind erwachsene SprecherInnen/Vorbilder für die Kinder anwesend.
- Die Gebärdensprache dient als Medium der Kommunikation und des Informationstransfers.
- Die Lautsprache wird gezielt als Fremd/Zweitsprache unterrichtet und gesteuert erlernt.
- Die Zielkompetenz der Kinder in der Lautsprache wird vorrangig als Lese- und Schreibkompetenz verstanden.
- (...) Zumindest ein weiterer gleichaltriger gebärdender Kommunikationspartner sollte anwesend sein.
- Beide Sprachen werden in eigenen Fächern unterrichtet.“  
(Krausneker 2004, S. 37).

Neben anderen ihrer Forderungen (welche vermutlich nicht ganz unbeeinflusst durch Günther/Schäfer 2004 et al. waren; siehe Literaturverzeichnis Krausneker 2004) lassen sich diese etwa durch eine vorher publizierte Studie Günther/Schäfers (2004) bestätigen, wobei Günther (2004) im Bericht zum bilingualen Schulversuch in Hamburg folgende Prinzipien und Ziele für bilingualen Unterricht festsetzt:

- „Eine Person [Anm.: Lehrperson] – eine Sprache
- Kommunikations- und Lernerfahrungen in beiden Sprachen und Kulturen von Anfang an
- Normalentwicklung der starken Sprache als Basis für eine langsamere Ausbildung der schwachen Sprache
- Identifikationsfunktion der gehörlosen LehrerIn
- Integration der heutigen gebärdensprachlichen und aural-oralen Fördermöglichkeiten in einem offenen bilingualen Konzept
- Altersgemäße Kommunikation und Kognition in allen Lernbereichen entsprechend der individuellen Entwicklungsvoraussetzungen“ (Günther 2004, S. 7f).

Zudem beschreibt er einige konzeptionelle Grundlagen dieser Studie und bestätigt damit bisherige Ausführungen dieser Arbeit, beispielsweise Annahmen und Hypothesen bezüglich ÖGS/DaZ u. ä.:

- „Die Gebärdensprache entwickelt sich bei allen [Anm.: gehörlosen] Kindern schneller und bildet damit die allgemeine Basis auch für eine kompetente Aneignung der Deutschen Laut- und Schriftsprache.
- Die Deutsche Sprache entwickelt sich zunächst langsamer, wird jedoch – von Anfang an gleichgewichtig gefordert/gefördert – durch die permanente Interaktion mit der altersgemäßen Gebärdensprache mitgezogen.
- In der Schriftsprache erreicht ein Großteil der gehörlosen SchülerInnen im Vergleich zu traditionell oral erzogenen ein deutlich höheres Leistungsniveau, das sich mit der Zeit immer mehr dem Normalniveau angleicht.
- Für die Lautsprache werden adäquate funktionelle Beherrschung und Gebrauch erwartet.“ (Günther 2004, S. 8f).

Besonders hervorgehoben werden muss Günthers (2004) Postulat, dass sich durch bilingualen Unterricht bei gehörlosen SchülerInnen mit der Zeit eine schriftsprachliche Angleichung auf Normalniveau einstellt, was bedeutet, dass Gehörlose die verschriftlichte Lautsprache niveauähnlich Hörender beherrschen. Bemerkenswert ist dies vor allem in Bezug auf den vieldiskutierten Semilingualismus. Allerdings warnt auch Günther (2004) davor, den (gleichberechtigten) Einsatz der Gebärdensprache im Unterricht als alleinige Ergebnisbegründung der Studie oder, wie Krausneker (2004) meint, als Allheilmittel anzusehen. Der Erfolg bilingualen Unterrichts hänge nach Günther (2004) stark vom zugrundeliegenden pädagogischen Konzept ab, welches etwa Sicherheit bei Schwierigkeiten durch möglichen Rückgriff auf zwei Sprachen gibt (eine starke und eine schwache), Team-Teaching nicht nur zu Repräsentationszwecken der zwei Sprachen sondern auch zur

Binnendifferenzierung nutzt oder auch offene Unterrichtsformen, wie Stations- und Wochenplanarbeit ermöglicht u. d. g. m. (vgl. Günther 2004, S. 10f). Durch studienentsprechende Evaluierungsinstrumente kommt Günther (2004) schließlich zu der Erkenntnis:

„Die bilingual unterrichteten gehörlosen [sic!] besitzen – entsprechend ihrer individuellen Leistungsvoraussetzungen – gegenüber aural erzogenen schwerhörigen ein vergleichbares, gegenüber den oral oder oral-manual geförderten gehörlosen SchülerInnen ein deutlich höheres schriftsprachliches Kompetenzniveau.“  
(Günther 2004, S. 21).

Günther (2004) kann also das sogenannte Sprachparadoxon des Oralismus indirekt belegen, welches aus dem Willen die Laut- und Schriftsprache durch dieselbe zu fördern bei gleichzeitiger Vermeidung von Gebärdensprachen und mäßigem Spracherwerbserfolg besteht. Jedoch wurde in der Hamburger Studie auch auditiv-sprachliche Förderung einbezogen, wobei Günther (2004) kritisch anmerkt:

„Die SchülerInnen der bilingualen Klassen verfügen über eine angemessene systemische Beherrschung der Lautsprache. Bezüglich pragmatischer Aspekte sind die Ergebnisse (...) objektiv unbefriedigend, und es ist selbstkritisch einzuräumen, dass diesbezüglich heute mehr möglich erscheint als im laufenden Schulversuch erreicht wurde.“  
(Günther 2004, S. 22).

Dass der medizinisch-technische Fortschritt auditiv-sprachliche Förderung bei Gehörlosen durchaus ermöglichen kann, ist unbestritten, allerdings muss einschränkend auf vorhergehende Ausführungen (vgl. 2.5; 3.1) verwiesen werden, welche erklären, dass aurale Methoden bei etwa der Hälfte hochgradig hörgeschädigter Kinder trotz CI nach mehrjähriger gezielter Förderarbeit zu gänzlich unbefriedigenden Ergebnissen in der Lautsprachentwicklung führen (vgl. Günther 2004, S. 24). Günther erläutert weiter: „Für diese Kinder gibt es von aural-oralen Seite keine befriedigende Förderstrategie (...) [E]in bilinguales Vorgehen [ist] für sie die einzige Chance, überhaupt ‚zur Sprache zu kommen‘.“ (ebd.).

Einige Jahre später sollten Günther/Hennies (2011) in ähnlichem Kontext („Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch“) zu sehr ähnlichen Ansichten bezüglich bilingualer Beschulung Gehörloser gelangen. So meint Günther (2011) darin beispielsweise zur Entwicklung des Wort- und Textschreibens bei bilingual geförderten gl. Kindern in der

Primarstufe (entspricht Grundstufe/Volksschule):

„Die Mehrheit der SchülerInnen der bilingualen Schulversuchsklasse zeigt vom zweiten bis zum vierten Schulbesuchsjahr eine deutliche, über den Alterseffekt hinausgehende Zunahme ihrer Schreibkompetenzen unter sprachformalen, lexikalisch-semanticen und textualen [sic!] Gesichtspunkten. (...) Zusammenfassend belegen diese Untersuchungen, dass der Schriftspracherwerbsprozess in dem bilingualen Konzept für SchülerInnen mit unterschiedlichen Voraussetzungen außerordentlich erfolgreich verläuft.“ (Günther 2011, S. 57).

Hennies (2011) kann ebenso von positiven Effekten bezüglich bilingualer Beschulung berichten. Zudem verdeutlicht er die Analogie zwischen Hörvermögen und Schriftsprachleistungen bzw. die Entkoppelung derselben:

- „Die Lesekompetenz korreliert mit dem Hörstatus: Je besser das Hörvermögen umso stärker die Leistungen in der Schriftsprache.“
- Gehörlose und hochgradig schwerhörige SchülerInnen jedoch, die bilingual gefördert werden, zeigen signifikant bessere Lesekompetenzen als monolingual geförderte: Die scheinbar notwendige Verbindung von Hörstatus und Schriftsprachkompetenz kann also entkoppelt werden.“ (Hennies 2011, S. 60).

Hennies (2011) kommt in seinem Bericht zu dem Schluss, dass sich die gesamte (Anm.: bilinguale Klasse des Berliner Bilingualen Schulversuchs) Klasse „(...) als deutlich stärker als die meisten anderen Klassen und weit überdurchschnittlich gegenüber dem eigentlich entscheidenden Vergleichswert nicht-bilingualer gehörloser ViertklässlerInnen [Anm.: der Primarstufe].“ (Hennies 2011, S. 79) erweist. Ein ähnliches Bild zeichnen Kremer/Wunderlich (2011), welche die lexikalisch-semanticen Kompetenzen gl. SchülerInnen der bilingualen Klasse Berlins anhand des Perlesko-Wortschatztests überprüften (vgl. Kremer/Wunderlich 2011, S. 81):

„Die Untersuchungsergebnisse unterstützen die These, dass die Gebärdensprache eine sich gut entwickelnde Basissprache für den Spracherwerb ist. Die SchülerInnen weisen am Ende der vier Schulbesuchsjahre sehr positive Ergebnisse in allen drei sprachlichen Modalitäten auf. Dabei zeigt sich bei den meisten SchülerInnen der Klasse, dass die Gebärdensprachmodalität sich als erste entwickelt. (...) Die sehr guten Testergebnisse bestätigen das im Bilingualen Schulversuch eingesetzte Unterrichtskonzept, in dem Gebärdens-, Laut- und Schriftsprache durch ein Team aus gehörloser und hörender Lehrkraft kontrastiv vermittelt werden.“ (Kremer/Wunderlich 2011, S. 91).

### 3.2.3 Fazit und abschließende Überlegungen

In Bezug auf gehörlose LernerInnen kann also, anhand der vorliegenden Studien, bilingualer Unterricht, welcher aus weit mehr als nur zweisprachiger Wissensvermittlung besteht, als sehr positiv gewertet werden, was sich auch messen lässt (siehe Günther/Schäfer 2004, Krausneker 2004, Günther/Hennies 2011). Gleichzeitig entkräftigt dies die kritischen Anmerkungen Kuhs' (2010) bilingualen Unterrichts gegenüber, wonach auf Kosten deutschsprachiger Lernanteile die Muttersprache vermittelt wird (vgl. Kuhs 2010, S. 398), da die gemessenen Leistungen gehörloser, bilingualer SchülerInnen generell, nicht nur sprachlich, deutlich höher waren, als bei vergleichbaren Gruppen Gehörloser. Die wiederholt guten Sprachergebnisse in beiden Sprachen (DGS und Deutsch) werden jedoch in den Schulversuchen Hamburgs und Berlins hervorgehoben (vgl. Günther/Schäfer 2004; Günther/Hennies 2011).

Hierzu sei auch Mann (2011) erwähnt, der drei Schülerinnen auf ihr Verständnis von Referenzbeziehungen in DGS und Deutsch untersuchte (vgl. Mann 2011, S. 119). Er schreibt, dass, trotz der geringen Anzahl von getesteten Schülerinnen der bilingualen Klasse Berlins, ihre Ergebnisse die Vermutung zu bestätigen scheinen, „dass sich DGS-Kompetenz positiv auf die Deutschkompetenz auswirkt.“ (Mann 2011, S. 129). An dieser Stelle scheint sich zudem erneut die Interdependenzhypothese sowie das damit zusammenhängende Schwellenmodell (vgl. 2.5) zu bestätigen, wobei der Erstsprache als wichtige Basis eine entscheidende Rolle im Aufbau der Zweitsprache zukommt. Mann (2011) fordert weiters: „Um die positiven Tendenzen des bilingualen Ansatzes weiter zu bekräftigen, ist es nötig, sowohl die Zahl der Testpersonen zu erhöhen als auch Schüler mit einzubeziehen, die Schulen besuchen, an denen kein DGS benutzt wird.“ (ebd.).

Rekurrierend auf die institutionelle Gleichgültigkeit Gebärdensprachen gegenüber in Österreich, welche durch verschiedene Belege zu Beginn der Arbeit dargelegt wurde, spart Günther (2004) nicht mit Kritik an der institutionellen Praxis Deutschlands, was gleichzeitig die Vergleichbarkeit Deutschlands und Österreichs in den Bereichen Schule/Gehörlose legitimieren kann. Er meint, dass die bildungspolitischen Konsequenzen aus der Anerkennung der Gebärdensprache u. ä. nachvollzogen werden müssen,

„(...) damit die Eltern gehörloser und hochgradig hörgeschädigter Kinder auch wirklich den gewünschten Förderweg wählen können und ihn im Falle einer bilingualen Orientierung nicht jedesmal neu durch die schulbehördlichen Instanzen erkämpfen müssen.“ (Günther 2004, S. 24).

Damit einher gehen auch die von Fries (2010) beschriebenen Elternwünsche oder Forderungen Krausnekers (2004): „International bereits erfolgreich praktizierte und anerkannte Modelle (wie das bilinguale) sind als Option zu inkludieren, müssen ernsthaft durchdacht und seriös geplant werden.“ (Krausneker 2004, S. 328). Daran anschließend können Günther/Hennies (2011) angeführt werden, welche deutlich machen, weshalb bilingualer Unterricht für Gehörlose eine gute Bildungsbasis schafft:

„Der bilinguale Unterricht nach dem Modell des Schulversuchs bietet eine konzeptionell schlüssige und empirisch gut dokumentierte Alternative zu herkömmlichen Modellen, dessen Erfolg durch die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs (Günther 1999, Günther & Schäfke 2004) und die in diesem Band versammelten Arbeiten zum Berliner Schulversuch dokumentiert wird. Insbesondere zeigt sich das bilinguale Modell auch geeignet, Kinder mit verwertbaren Hörresten oder einem CI in allen ihnen verfügbaren Sprachen zu fördern. In der Betrachtung des bilingualen Konzepts sollte daher die Frage nach seiner grundsätzlichen Berechtigung als geklärt angesehen werden (...)“ (Günther/Hennies 2011, S. 148).

Dieses Unterkapitel zusammenfassend können also die Schlüsse gezogen werden, dass, soweit dokumentiert, bilingualer Unterricht zu überwiegend positiven Ergebnissen bezüglich Sprachkompetenz der betroffenen LernerInnen geführt hat und weiters damit die Möglichkeit für Gehörlose besteht, sich weitgehend unbeschwert auf Unterrichtsinhalte zu konzentrieren u. d. g. m. Möglicherweise sind diese positiven Effekte – neben der UNCRPD folgenden Überlegungen – mit ein Grund, weshalb Krausneker (2012) in einem aktuellen Artikel unter Berufung auf Skutnabb-Kangas schreibt, dass sie vehement für einen additiven Bilingualismus (vgl. Abb. 1) plädiere, dessen Ziel es ist, „(...) die erste Sprache zu festigen und ergänzend eine zweite zu fördern, so dass eine stabile Zweisprachigkeit entsteht und beide Sprachen auf hohem Niveau verwendet werden können.“ (vgl. Krausneker 2012, S. 56; ebd.). Dieser additive Bilingualismus kann jedoch vorrangig durch Förderung zweier Sprachen, weniger durch alleiniges Fördern einer Sprache gelingen, was durch die bisherige Arbeit nachvollzogen werden kann. Rückblickend auf Fries' (2010) Aussage, dass Sprachverständnis und Kommunikationsfähigkeit bilingual geförderter Gehörloser deutlich höher sind, als bei methodisch einseitig unterrichteten (vgl. Fries 2010, S. 23), kann somit bilinguale Förderung

für Gehörlose als zu befürwortend angesehen werden.

### 3.3 Der Differenz-Ansatz: Integration

Aus den vorhergehenden Belegen zur bilingualen Beschulung Gehörloser könnte somit die konsequente Forderung erwachsen, dass ein entsprechend adaptiertes Schulkonzept in Österreich Anwendung finden sollte, selbst wenn die UNCRPD ignoriert würde. Denn:

„Die Ergebnisse aus den Schulversuchen zeigen, dass sich Gebärden-, Schrift- und Lautsprache in einem Förderkonzept positiv ergänzen. In der Frühförderung sollte daher das oberste Ziel sein, Kindern mit einer Hörbehinderung zumindest eine Sprache auf altersgemäßem Niveau zu vermitteln, die dann als Grundlage für weitere Lernprozesse dienen kann. Bei Kindern mit einer Hörbehinderung, deren Lautsprachentwicklung gefährdet ist, kann dieses Ziel über eine zweisprachige Förderung unter Einbeziehung der DGS abgesichert werden. Eine solche Förderung ist umso erfolgreicher, je früher sie einsetzt.“ (Hennies 2012, S. 43f).

Grosjean (2012) schreibt in dem Artikel „Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen“ passend und ergänzend hierzu: „Erstrebt wird eine Zweisprachigkeit, die aus Gebärdensprache und Lautsprache besteht (letztere schriftlich und wenn möglich mündlich).“ (Grosjean 2012, S. 13). Zwecks möglichst umfassender gesellschaftlicher *Integrations*<sup>10</sup>- und Kommunikationsmöglichkeiten bedarf es daher eines umfangreichen Wissens bezüglich der beiden Sprachen, was jedoch nur gelingen kann, wenn Gebärdensprache und Lautsprache in gleichem Maße in Bildungseinrichtungen und dem Umfeld gefordert und gefördert werden. Die quantitative Ungleichverteilung der verschiedenen SprecherInnen (Mehrheits- und Minderheitensprache) sollte dabei einer qualitativen Gleichberechtigung der Sprachen nicht im Wege stehen.

An diesem Punkt kristallisiert sich nun ein in den Eingangspunkten der Arbeit (ansatzweise) diskutiertes Problem heraus, nämlich die Immanenz des Umfelds Gehörloser, in das sie einerseits hineingeboren und andererseits integriert werden sollten. Mehrfach wurde dargelegt, dass gl. Menschen in einer stark dominierenden, hörenden Mehrheit eingebettet

---

<sup>10</sup> Anm.: Die Bezeichnung „Integration“ wird in dieser Arbeit teilweise fast synonym für „Inklusion“ verwendet. Exakte Begriffsdefinitionen und -diskussionen diesbezüglich fanden aus ökonomischen Gründen nicht ihren Weg in diese Abhandlung. Nur soviel sei erwähnt: Ziel jeder pädagogischen Vorgehensweise sollte Inklusion sein, welcher sich exemplarisch die Arbeiten Kramreiters (2011) und Koflers (2012a/b) ausführlich widmen, deren Überlegungen wiederum wesentlich auf Biewer (2010) u. a. fußen.

sind, welche zumeist bereits bei der unmittelbaren Familie beginnt. Auch wurde der Begriff Integration erwähnt, der als zentraler Aspekt, nach Kramreiter (2011), die „Nichtaussonderung“ behinderter Kinder (bzw. Kinder mit einer L1-Minderheitensprache) in den Fokus rückt (vgl. Kramreiter 2011, S. 7). In Hinblick auf den Ausdruck „Ghetto“ bezogen auf Sonderschulen (vgl. 1.1), muss somit klar postuliert werden, dass eine bilinguale Beschulung Gehörloser idealerweise nur vor dem Hintergrund eines integrativen Settings erfolgen soll bzw. kann. Es werden dadurch lokale „Sonderbehandlungen“ (z. B. Sonderschulen) verhindert, genauso wie der (sprachliche) Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft gefördert wird. Weiters kann dadurch sichergestellt werden, dass die Gleichbehandlung der Sprachen nicht nur auf LehrerInnen-SchülerInnen-Ebene stattfindet, sondern zumindest auch auf Klassenebene, was der gesellschaftlichen Sprachdiskriminierung in kleinem Rahmen entgegenwirkt. Bestätigend zu „Integration“ im weitesten Sinne kann Kramreiter (2011) angeführt werden, welche, rekurrierend auf die von ihr erwähnten vier Unterrichtsmethoden der deutschsprachigen Gehörlosenpädagogik, zwei (bisher unterschlagene) integrative Methoden, neben den zwei bereits von ihr beschriebenen „Assimilationsmethoden“ (vgl. 3.1.1), hervorhebt:

- Die Gebärdensprachorientierte Methode und die
- Bilinguale Methode (vgl. Kramreiter 2011, S. 25).

Kramreiter (2011) folgend kann die gebärdensprachorientierte Methode als Übergangsmodell zu den bilingualen Integrationsmodellen gesehen werden (vgl. Kramreiter 2011, S. 27f), da „(...) mit Hilfe von Gebärdensprache, lautsprachbegleitender Gebärde, Schriftsprache und Lautsprache ein vollwertiges Sprachsystem [aufzubauen], welches interpersonell und intrapersonell funktioniert, (...)“ (Kramreiter 2011, S. 29) aufzubauen versucht wird, welches die Gesamtentwicklung des gehörlosen Kindes positiv absichern soll (vgl. ebd.). Ein diesem Prinzip zumindest teilweise entsprechender Ansatz lässt sich bei Kofler (2012b) nachlesen, welche eine integrative Klasse der Schule GrG XII Erlgasse in Wien wissenschaftlich-beobachtend in Bezug auf den Mathematikunterricht einige Stunden begleitete. Ihren Angaben zufolge sind sechs Kinder aus einer 20köpfigen dritten Klasse der Sekundarstufe I gehörlos, wobei sich alle hörenden Kinder freiwillig der Forderung unterworfen haben, die Gebärdensprache zu lernen, „(...) um mit den gehörlosen Kindern kommunizieren zu können.“ (vgl. Kofler 2012b, S. 47f; ebd.). Zwei Lehrerinnen gestalten dort den Mathematikunterricht

(vgl. Kofler 2012b, S. 48), wobei eine „unterrichtet wie in jeder anderen Klasse“ und die zweite Dolmetschfunktionen und spezielle Visualisierungen (die in Form von Pdf-Dateien auch an die SchülerInnen gesandt werden können) anhand eines Smartboards für die gl. Kinder übernimmt (vgl. Kofler 2012b, S. 103 – 105). Diese kurze Umschreibung, welche großteils von den unterrichtenden Lehrerinnen im Zuge eines (transkribiert vorliegenden) Interviews selbst offenbart wurde, zeigt – ohne näher auf Details eingehen zu wollen – deutlich, dass es sich hierbei nach Günther/Schäfke (2004) oder Krausneker (2004) nicht um bilingualen Unterricht handeln kann. Besonders im Resümee Koflers (2012b) wird dies klar ersichtlich:

„Individualisierung und Differenzierung konnte nur in der Form beobachtet werden, dass der Unterricht, den die Fachlehrerin führte, von der Gebärdensprachelehrerin für die gehörlosen Kinder in Gebärdensprache übersetzt wurde (...). Durch diese meist etwas zeitversetzte Übersetzung hatten die gehörlosen Kinder kaum die Chance auf Fragen der Fachlehrerin zu antworten und konnten sich somit nur sehr schlecht aktiv am Unterricht beteiligen.“ (Kofler 2012b, S. 88).

Allerdings steht dieses Modell gleichzeitig nicht auf derselben methodischen Stufe, wie etwa oralistisch-assimilierende Zugänge, da der Gebärdensprache und deren SprecherInnen in dieser Schule ein förderungswilliges Klima entgegenkommt. Dieses aktuelle Beispiel aus der Schulpraxis Österreichs zeigt weiters, dass es einerseits in AHS-Klassen integrierte Gehörlose gibt, die außerhalb von Sonderschulen oder integrativ geführten Pflichtschulklassen (in Mittel- oder Hauptschulen) Bildung erwerben können, andererseits, dass die Wertschätzung gegenüber der ÖGS zumindest lokal-schulisch höher ist, als etwa gesetzlich-institutionelle Rahmenbedingungen vermuten lassen würden.

Kramreiters Bezeichnung „bilinguale Integrationsmodelle“ knüpft nun an die vorhergehenden Darstellungen einer (sprachlichen) Einbettung der ÖGS in die Mehrheitsgesellschaft an. Bilingualer Unterricht wurde bisher besonders mit Fokus auf die positiven Auswirkungen betrachtet und zeichnet sich u. a. durch eine klare Aufteilung zweier Sprachen auf zwei Lehrpersonen und überdurchschnittlich guten Sprachkompetenzen betroffener Gehörloser im Vergleich zu anders beschulten Gehörlosen aus. Ungeachtet dessen sorgt besonders die Integration gl. Kinder in Regelschulklassen nach Kramreiter (2011) für einen bedeutenden Vorteil, nämlich die „lautsprachliche *Vorbildfunktion* der [Anm.: lautsprachlich] sprechenden MitschülerInnen und Regelschulpädagoginnen.“ (Kramreiter 2011, S. 47), welche verstärkt gegenüber Sonderschulklassen für Gehörlose wirkt, da dort die Lehrkraft das einzig normal

sprechende Lautsprachvorbild sei (vgl. ebd.). Zusätzlich verweist Kramreiter (2011) darauf, dass nicht nur gl. Kinder in solchen Schulsituationen profitieren:

„Hörende Schüler erleben eine andere Sprachgemeinschaft und erhalten die Chance Gebärdensprache zu lernen. Die natürliche hörende Umgebung der Regelschule lässt wiederum gehörlose SchülerInnen eine reale Lebenswelt erfahren, in der Konflikte in sprachlichen, sozialen und leistungsorientierten Prozessen ausgelebt und bewältigt werden. Die Integration einer zusätzlichen Sprachgemeinschaft ist für alle Beteiligten eine Bereicherung und spiegelt eine multikulturelle Gesellschaft in ihrer Vielfalt wieder [sic!].“ (Kramreiter 2011, S. 48).

Diese Vielfalt der Gesellschaft indirekt bemühend, die Wichtigkeit von Integration bestätigend und die schulische Segregation Gehörloser kritisierend schreibt Günther (2004), der für eine Intensivierung interschulischer Kooperation zwischen Gehörlosen- und Regelschulklassen eintritt:

„Entgegen der vorgefassten Meinung konservativer Kritiker implizieren bilinguale Erziehungskonzepte für gehörlose/resthörige Kinder einen sehr starken sozial-integrativen Grundgedanken, dessen Realisierung in der schulischen Praxis besonders für den Bereich auditiv-sprachlichen Förderung als nicht nur didaktisch inszenierte Lernveranstaltung allerdings eine Überwindung des traditionell abgeschotteten Raumes der Hörgeschädigtenschule verlangt, d. h. eine Verstärkung bilingualer, gebärden- und laut-/schriftsprachlicher Realitätserfahrungen in den schulischen Erziehungs- und Bildungsprozessen durch neue Kooperationsformen zwischen Gehörlosen- und Regelschulklassen.“ (Günther 2004, S. 24).

Der potentiell möglichen Meinung, integrativ geführte Regelschulklassen mit Gehörlosen könnten nur mit größten pädagogischen Anstrengungen realisiert werden, entgegnet passend hierzu Kramreiter (2011), dass durch das Bemühen von LehrerInnen und SchülerInnen, einen (oder mehrere) hörgeschädigten MitschülerIn zu integrieren, eine gute Klassengemeinschaft gebildet wird und in weiterer Folge solche Klassen neben einer hohen Lernbereitschaft auch viel leichter zu unterrichten sind als andere Klassen (vgl. Kramreiter 2011, S. 49). Diese Ansichten bestätigt Kramreiter weitgehend in ihrer umfangreichen Dissertation „Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich“ schließlich anhand eigener Untersuchungen (vgl. Kramreiter 2011, S. 80 – 343).

### 3.4 Lern- und Spracherfolg – und jetzt?

Wie anhand Kuhs (2010) unter 3.2 angemerkt wurde, sind positive (Lern-) Effekte oder Sprachentwicklungen durch bilingualen Unterricht nicht restlos aufgeklärt: „Ein wesentlicher Grund für die geringe Aussagekraft vieler Untersuchungen wird in fehlenden Vergleichsgruppen aus monolingualen Unterrichtsettings gesehen.“ (Kuhs 2010, S. 399). Damit in Verbindung gebracht werden kann ein Hinweis Heines (2004) unter 3.2.1, wobei sie anmerkt, dass eine Verallgemeinerung der (positiven) Ergebnisse im Bereich bilingualer Gehörlosenunterricht durch das Fehlen repräsentativer Zufallsstichproben bislang nicht möglich ist (vgl. Heine 2004, S. 63). Um diese Unsicherheits- und Unwissenheitsfaktoren bestmöglich auflösen zu können, ist es von Vorteil, empirisch fundierte Evaluationen der dargestellten Möglichkeiten zur Beschulung Gehörloser weiter zu forcieren. Dies kann helfen, immer besser abschätzen zu können, welche Ansätze erfolgreicher sind bzw. weiter ausgebaut werden sollten und, als möglicher „Nebeneffekt“, Belege für konkrete Analogien zwischen Sprachförderung und Sprachkompetenz ausfindig zu machen. Hinzu kommt eine sehr pragmatische Komponente, welche, nach Groot-Wilken (2008), ebenfalls in Evaluationskonzepten Berücksichtigung finden sollte und der Sensibilisierung Beteiligter dienen kann:

„Eine adäquate pädagogische Auseinandersetzung mit monolingualen und bi- bzw. multilingualen Kindern und Jugendlichen im Schul- bzw. Kitaalltag und somit auch die Beschäftigung mit Lernern, die Deutsch erlernen, setzt ein intensives empathisches Verständnis für deren Lernvoraussetzungen und -strategien voraus, welches Kenntnisse von Spracherwerbsverläufen in den verschiedenen Lebenskontexten der Lernenden voraussetzt.“ (Groot-Wilken 2008, S. 196f).

Wichtige, dezidiert auf Gehörlosenbildung fokussierte, Eckpunkte und Beachtenswertes wurden unter 3.2 angeführt, teilweise mit bereits erwiesenen Erfolgen. Im Anschluss soll nun anhand einer allgemeineren Perspektive kurz erläutert werden, was dazu beitragen könnte solche positiven Ansätze erkennbarer zu machen. Grundlage hierfür stellen Überlegungen aus dem Band „Evaluation im Modellprogramm *FörMig*<sup>11</sup>“ dar. Kernanliegen FörMigs ist es, laut Salem (2013a), einen kumulativen Aufbau schul- und bildungssprachlicher Fähigkeiten zu entwickeln, an dem möglichst alle an der Sprachbildung von Kindern Beteiligten

---

<sup>11</sup> „Ziel des Modellprogramms ‚Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FörMig‘ ist die Entwicklung sowie die Evaluation innovativer Ansätze zur Optimierung sprachlicher Bildung und Förderung.“ (Klinger/Schwippert/Leiblein 2008, S. 7).

zusammenwirken (vgl. Salem 2013a, S. 9). Was etwas detaillierter unter FörMig verstanden wird, kann mit Hilfe des folgenden Zitats grob erschlossen werden:

„Zur organisatorischen Umsetzung der Sprachförderung wird die Entwicklung lokaler Kooperationsverbünde angestrebt, in die die Beteiligten über das Instrument verbindlicher Zielvereinbarungen eingebunden sind. Als kleinste und zentrale kooperierende Arbeitseinheiten werden so genannte Basiseinheiten gebildet. Eine FörMig-Basiseinheit besteht aus einer federführenden Institution sowie weiteren kooperierenden Institutionen des Bildungsbereichs (...). Die Mitglieder einer Basiseinheit treffen miteinander eine Zielvereinbarung, in der ihr Ansatz der sprachlichen Förderung konkretisiert und explizit gemacht wird. Diese Vereinbarung wird kontinuierlich weiterentwickelt. Die Basiseinheiten weiten im Verlaufe des Programms ihre Zusammenarbeit mit Partnern auf lokaler und regionaler Ebene aus; so lassen sich strategische Partner (...) in die Sprachförderung einbinden. Die entstehenden Entwicklungspartnerschaften sollen auch dazu dienen, dass Erreichtes und Bewährtes über die Laufzeit des Programms hinaus lokal oder regional gesichert werden kann.“ (Klinger/Schwippert/Leiblein 2008, S. 8).

Wie sich anhand der aufgelisteten FörMig-Punkte bereits erahnen lässt, spielt Evaluation für die Schlagworte „kontinuierliche Weiterentwicklung“ oder „Erreichtes und Bewährtes sichern“ eine große Rolle, wobei Evaluation bei FörMig, laut Schwippert/Klinger (2008) kontinuierliche Qualitätsverbesserung zum Ziel hat und beiträgt, Entscheidungen über Handlungsalternativen auf eine rationale Basis zu stellen. Zuträglich hierzu beschreiben sie, dass die Ziele von Evaluation unter anderem sind: Wirkungen und Nebenwirkungen des eigenen Handelns zu reflektieren wodurch die zuvor erwähnte kontinuierliche Qualitätsverbesserung erreicht werden kann (vgl. Schwippert/Klinger 2008, S. 11). Getragen wird dies, nach Schwippert/Klinger (2008), durch interne (z. B. eine Institution unterzieht sich einer kritischen Selbstprüfung; Vorteil: Insiderwissen, Nachteil: mögliche Befangenheit) und/oder externe Evaluation (z. B. Außenstehende ohne Beziehung zum Interessensobjekt; Vorteil: Unbefangenheit, Nachteil: keine Kenntnis bezüglich Beziehungsgeflechten), wobei eine Kombination aus beiden für sinnvoll erachtet wird (vgl. Schwippert/Klinger 2008, S. 12f). Weiters muss geklärt werden, „nach welchem Vergleichsmaßstab die zu erwartenden Ergebnisse bewertet werden sollen.“ (Schwippert/Klinger 2008, S. 13), die schließlich eine kritische Auseinandersetzung der „Basiseinheit“ oder Ausbildungsinstitution erst ermöglichen, wobei dringend beachtet werden muss, dass solche Vergleiche nur im Zuge eines sogenannten „fairen Vergleiches“ (Schwippert/Klinger 2008, S. 21) stattfinden sollten – also Vergleiche unter ähnlichen Rahmenbedingungen. Schwippert/Klinger (2008) legen hierzu drei wesentliche Bezugsnormen fest, nämlich die

- ipsative (individueller Lernzuwachs der Kinder)
- soziale (Unterscheidung von Probanden innerhalb von Gruppen)
- normorientierte Bezugsnorm (Individuen oder Gruppen können mit Vergleichsstichproben verglichen werden; vgl. Schwippert/Klinger 2008, S. 13f).

Sollten alle drei Bezugsnormen in einer praktischen Erhebung münden, ist anzunehmen, dass dadurch umfangreiche Datensammlungen nötig sind, was durch Schwippert/Klinger (2008) u. a. an Schlüsselwörtern, wie „Sprachstandserhebungen“, „schulische und soziale Position der teilnehmenden Kinder“, „Sprachgebrauch in den Familien“ usw. abzulesen ist (vgl. Schwippert/Klinger 2008, S. 16). Allerdings kann die Aussagekraft kritischer Einschätzungen fußend auf vielseitigem Material zweifellos erhöht werden, was fundierte Rückmeldungen begünstigt, die wiederum „Entscheidungen über Handlungsalternativen“ ermöglichen. Aus dieser Vorgehensweise resultiert schließlich eine Art zirkuläres Evaluationsmodell, das wie folgt zusammengefasst werden kann: „Prinzipiell wird in FörMig der Evaluationsprozess als eine Abfolge von Beobachtung, Auswertung, Interpretation, Handlung und wiederum Beobachtung verstanden.“ (Schwippert/Klinger 2008, S. 19). Die Rückkoppelungen in das praktische Handlungsfeld beispielsweise der zu evaluierenden Institution können hierbei als wichtige Teile des Evaluationsprozesses bezeichnet werden, da „Verbesserungen“ und „Verschlechterungen“ häufig die Eigenschaft der unmittelbaren Erfahrbarkeit in sich tragen. Passend zu diesen Ausführungen kann Kramreiter (2011) angeführt werden, welche durch ihre aktuelle und sehr gut nachvollziehbare Studie (vgl. Kramreiter, S. 87 – 101) zentrale Punkte des zuvor erwähnten zirkulären Modells als teilnehmende Lehrerin („Da ich selbst Lehrerin in der zu beobachtenden Klasse war; beobachtete ich fast ausschließlich teilnehmend.“; Kramreiter 2011, S. 90) erfüllen konnte. Auch wenn etwa in Bezug auf externe Evaluation Optimierungspotential bestanden hätte. Ebenso dürften ihre Erkenntnisse in Handlungen umgesetzt werden, die wiederum durch Beobachtungen begleitet werden könnten. So berichtet sie:

„Ab nächsten [sic!] Jahr gibt es bei uns in der Pfeilgasse [Anm.: in Wien] eine weitere bilinguale VS [Anm.: Volksschule; entspricht Primarstufe] und eine weitere Mehrstufenklasse in der Sek I. Insgesamt haben wir dann ein achsstufiges Projekt in drei Klassen aufgeteilt mit zehn gehörlosen Kindern in fast allen Altersstufen. Hier hätten wir Evaluierungen nötig.“<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Herzlichen Dank an Silvia Kramreiter für diesen wichtigen Hinweis (26.1.2014).

Um daher, die Ziele FörMigs bemühend, die „Optimierung sprachlicher Bildung und Förderung“ für Gehörlose in Österreich zu erreichen, wäre dringend anzuraten (Kramreiter's Äußerung folgend), dieses und ähnliche Projekte (vgl. 4 und 5) einer wissenschaftlichen Evaluierung zu unterziehen. Im Idealfall könnten so, noch nicht dokumentierte, positive Effekte nachgewiesen (vgl. Heine 2004; Kuhs 2010) und „Erreichtes und Bewährtes“ besser langfristig gesichert werden. Diesen Ausführungen zuträglich sind folgende Punkte Groot-Wilkens (2008), der die zentralen Fragestellungen einer Evaluation wie folgt zusammenfasst:

- „(1) Wie vollziehen sich die einzelnen Projekte zur Sprachentwicklungsförderung?
- (2) Welche Vernetzungsstrukturen lassen sich in und zwischen den Basiseinheiten feststellen?
- (3) Welche erfolgreichen Fördermaßnahmen und Transferleistungen lassen sich identifizieren?“ (Groot-Wilken 2008, S. 193).

Ein exemplarischer, konkreter Ansatz zur Evaluation lässt sich bei Engelmann et al. (2008) finden. Sie beschreiben das „Evaluationsportfolio“, das in Mecklenburg-Vorpommern (Anm.: Deutschland) in vier Basiseinheiten mit der Kernaufgabe „Förderung DaZ auf der Grundlage individueller Förderpläne in Förderstunden und Deutschintensivklassen.“ zur Anwendung kam (vgl. Engelmann et al. 2008, S. 169). Wie dies aufgebaut ist und welchem Zweck es dient, lässt sich folgendem Zitat entnehmen:

„Dieses Portfolio besteht aus einem Ordner, in dem zu bestimmten Kategorien Dokumente, Protokolle, Notizen und Stundenpläne gesammelt werden (...). Das Evaluationsportfolio dient als Grundlage, um Prozessdokumentationen einzelner Maßnahmen durchzuführen. Diese Prozessdokumentationen sollen anschauliche Darstellungen sein, um erfolgreiche Maßnahmen an andere Schulen des Landes zu transferieren. Der Grundgedanke für die Erstellung von Prozessdokumentationen beruht auf der Annahme, dass nicht nur Wissen, sondern besonders Entwicklungsprozesse und Erfahrungswerte transparent gemacht und systematisch aufgearbeitet werden sollen.“ (Engelmann et al. 2008, S. 170f).

Die Autorinnen weisen weiters in sieben Punkten auf Beachtenswertes hin, wobei besonders Folgendes, allgemein betrachtet, erwähnenswert erscheint:

- „Der Evaluationsordner erweist sich als hilfreich in den Fällen, wo er als Portfolio genutzt und viel gesammelt wurde.
- Eine Verschriftlichung der Dokumentation erfordert eine gewisse Professionalität in der Darstellung (...).
- Besonders schwierig ist die Darstellung der ‚Stolpersteine‘, die aber wichtig für die Weitergabe von Erfahrungen und Vorschlägen ist, wie man eine Maßnahme einführen sollte. Hier muss immer wieder gegen den Drang des ‚Schönschreibens‘ angekämpft werden.
- Weitergearbeitet werden muss am Einsatz von Evaluationsinstrumenten. Wie kann festgestellt werden, ob eine Maßnahme erfolgreich verlaufen ist? Es wurde den Dokumentatoren durch das Erstellen der Übersicht noch einmal besonders deutlich, dass in diesem Bereich häufig keine Indikatoren im Vorfeld festgelegt worden sind.“ (Engelmann et al. 2008, S. 173).

Beide letztgenannten Zitate enthalten maßgebliche Kriterien, welche in Evaluationen bezüglich Gehörlosenbildung Anwendung finden können und zudem Gefahren, die vermieden werden sollten (Stichwort „Schönschreiben“). In Einklang mit den bisherigen Ausführungen kann insbesondere das Transferieren, als erfolgreich identifizierter Maßnahmen, sowie die Transparenz von Erfahrungswerten hervorgehoben werden.

Eine bemerkenswerte Ergänzung zu dem vorher erwähnten Evaluationsinstrument stellt m. E. das „Portfolio Interkulturelle Kompetenz“ dar. Piontek (2008) stellt klar: „Die Beschreibung der eigenen interkulturellen Kompetenzen erfordert von den Jugendlichen die Reflexion und Bewertung eigener Erfahrungen und Fähigkeiten auf dem Hintergrund der eigenen Biografie mit Bezug auf das soziale und kulturelle Umfeld.“ (Piontek 2008, S. 180). Außerdem bedingt, laut ihr, die Arbeit mit Portfolio den angenehmen Nebeneffekt der potentiellen Schriftsprachenförderung (vgl. Piontek 2008, S. 182). Piontek (2008) meint weiter, dass Jugendliche damit über ihre eigenen Potentiale „evaluieren“ dürfen, jedoch können auf Fragen wie „Wer arbeitet wie mit dem Portfolio?“, „Welche Auswirkungen hat die Arbeit mit dem Portfolio auf die Wahrnehmung eigener/fremder Kompetenzen?“ u. ä. noch keine differenzierten Antworten gegeben werden. Erfahrungen legten aber einige, nicht näher erwähnte, Vermutungen nahe (vgl. ebd.). Zwar bezieht sich Piontek dezidiert auf „Jugendliche mit Migrationshintergrund“, allerdings könnte dieses Evaluationsinstrument ebenso gut im Zusammenhang mit gehörlosen Jugendlichen stehen, die sich jedenfalls ähnlich häufig Fragen der sprachlichen, sozialen und beruflichen „Integration“ ausgesetzt sehen. Hierbei könnte eventuell auch ein Rückgriff auf Portfolios mit Videoaufzeichnungen von Vorteil sein, um sprachspezifischen Präferenzen entgegenzukommen. Weiters könnte diese Form der

Auseinandersetzung mit sich selbst eine Hilfestellung zum Erkenntnisgewinn sein „Ich kann nicht hören, aber alles andere kann ich!“ – selbst wenn/gerade weil so manche soziale Behinderung in Österreich für Gehörlose besteht (vgl. Jarmer 2011). Unterstützend kann dazu Piontek (2008) angeführt werden: „Ziel der Portfolio-Arbeit ist immer die Autonomie der Jugendlichen: das Wissen um die Normen und das eigene *selbst-bewusste* Handeln.“ (Piontek 2008, S. 183).

Wie bereits mehrfach angedeutet wurde, erfordert langfristiges Sichern von Bewährtem Kooperation, Entwicklungspartnerschaft und Vernetzung. In Bezug auf diese Schlagworte und dem Aufbau FörMigs, überträgt Salem (2013a) federführenden Einrichtungen (z. B. Schulen) die Verantwortung, lokale *Netzwerke*<sup>13</sup> zur Verbesserung von Bildungschancen durch *durchgängige Sprachbildung*<sup>14</sup> aufzubauen. Aus diesen lokalen Sprachbildungsnetzwerken sollten regionale entstehen, die der Verstetigung und dem Transfer von Bewährtem dienen sollten. Sie gibt jedoch zu bedenken, dass eine Etablierung solcher Netzwerke anspruchsvoll ist, da die Handlungslogiken historisch gewachsener Bildungseinrichtungen weiterentwickelt werden müssen (vgl. Salem 2013a, S. 10). Schwerfälligkeiten bzw. Schwierigkeiten in diesem Bereich können durch mehrere Abschnitte dieser Arbeit für Österreich weitgehend bestätigt werden, wobei Stichworte wie „Chancengleichheit“ oder „Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder“ hierzu passen. Weiters führt Salem (2013b) an, dass isolierte Förderstunden den Anforderungen, „die die Aneignung der sprachlichen Mittel mit sich bringt“, nicht ausreichend Rechnung tragen (vgl. Salem 2013b, S. 13). Auch diese Einschätzung lässt sich u. a. durch Krausneker (2004) für Gehörlose in den vorhergehenden Ausführungen bestätigen. Die für eine durchgängige Sprachbildung nötigen Netzwerke beschreibt Salem prägnant zusammengefasst, wie folgt:

„Sprachbildungsnetzwerke sind stabile Kooperationsgeflechte von sozialräumlich organisierten Netzwerkpartnern entlang der Bildungsbiographie von Kindern und Jugendlichen, die das Ziel verfolgen, deren Bildungserfolg durch eine selbstreflexive und differenzfreundliche Institutionenentwicklung zu verbessern.“ (Salem 2013b, S. 20).

---

<sup>13</sup> Bestehend z. B aus Schulen, Bibliotheken, Unternehmen u. ä. (vgl. Salem 2013a, S. 10).

<sup>14</sup> Bedeutet, Dobutowitsch et al. (2013) folgend, „Gesamtkonzeption sprachlicher Bildung“ mit drei Dimensionen: Bildungsbiographische Dimension, thematische Dimension und Mehrsprachigkeitsdimension. Erstere zielt auf einen durchgehenden Aufbau der sprachlichen Fähigkeiten ab (Familie, Kindergarten, Primar-, Sekundarstufe), wobei Brüche an den Übergängen vermieden werden sollen (z. B. Sek I zu Sek II). Zweites bedeutet „sprachsensibler Unterricht“ mit Zusammenarbeit zwischen Sprach- und FachlehrerInnen und Abstimmung sprachlicher Bildung mit Familie usw. Drittes erschließt Mehrsprachigkeit als akzeptierte Lebens- und Lernausgangslage, welche als Ressource fungiert (vgl. Dobutowitsch et al. 2013, S. 13).

Diesen Punkt abschließend kann somit Evaluation als wichtiger Teil qualitätsfokussierten Handelns im Bereich Sprachförderung gesehen werden. Fundierte, nachvollziehbare Dokumentationen stellen wichtige Belege zur Verfügung, bei gleichzeitigem Ermöglichen des Weiterarbeitens damit, Rückkoppelungen bieten konsequente Verbesserungsansätze usw. Wie anhand des „Portfolio Interkulturelle Kompetenz“ angedeutet werden konnte, stellt Sprachförderung immer eine individuelle Herausforderung und Verantwortung dar (für alle Beteiligten; vgl. Salem 2013a), was teilweise normabweichende und angepasste Maßnahmen erfordert, wodurch der Evaluation eine besondere Relevanz zugesprochen werden kann, denn: „Die Optimierung von Verfahren, die nicht normiert sind, ist eine zentrale und bedeutsame Aufgabe innerhalb des Evaluationsprozesses, um deren Nachhaltigkeit und Zielgerichtetheit zu überprüfen.“ (Groot-Wilken 2008, S. 195). Hinsichtlich der Wichtigkeit von Vernetzung verschiedener „Basiseinheiten“ und Transfers kann bezüglich der Gehörlosenbildung eine hohe Bedeutung ausgemacht werden, die in Kombination mit den bisherigen Belegen dieser Arbeit plausibel wird: Es gibt nur wenige Institutionen (oder Familien Gehörloser, gehörlosengerechte Kindergartenplätze usw.), die sich ernsthaft mit Sprachförderung für Gehörlose auseinandersetzen, in weiterer Folge sind Erfahrungen dazu rar, was den Austausch von Bewährtem sehr wichtig erscheinen lässt, um in letzter Konsequenz das potentielle „Fördernetz“ schnellstmöglich zu verdichten und tragfähig zu machen, wobei die Handlungspflicht – nicht nur in Bezug auf die UNCRPD – jedenfalls auch auf staatlicher Seite zu suchen ist.

### **3.5 Fazit**

Die zwei Punkte 3.1 sowie 3.2 haben einen relativ deutlich wahrnehmbaren Methoden-Kontrast freigelegt, inklusive mancher methodischer „Praxis-Unschärfen“, wie dies etwa anhand Kofler (2012b) dargelegt wurde. Vor dem sprachpädagogischen Hintergrund, dass jene Mittel und Methoden gesucht und gefunden werden sollen, die individuell bei allen Gehörlosen zum erfolgreichen Sprachenlernen führen sollen, scheint es allerdings sinnvoll zu sein, eine starre methodische Festlegung abzulehnen und Platz für nüchtern evaluierte Konzepte zu schaffen. Kramreiter (2011) meint hierzu,

„(...) dass sich die Gehörlosenpädagogik von einer methodenorientierten Festlegung verabschieden sollte. Weiters [sic!] sich gezielt einer ressourcenorientierten Perspektive zuwenden und bei dem vor allem die unterschiedlichen Fähigkeiten der Kinder, ihren Weg in die Sprache zu finden, in einem von Dogmen befreiten pädagogischen Raum konstruktiv genutzt werden sollte.“ (Kramreiter 2011, S. 29).

Diesen Punkt zusammenfassend kann also der Schluss gezogen werden, dass die Methodenwahl nicht das einzige Mittel zur Lösung sprachlicher oder schulischer Probleme Gehörloser darstellen kann. Die Frage und Wahl der Beschulung scheint ebenso von immanenter Wichtigkeit für die Entwicklung gl. Kinder zu sein, wobei auf lokal-soziale Gegebenheiten in Österreich durchaus lokal-schulisch reagiert wird, wie dies bei Krausneker (2004) und Kofler (2012b) zum Ausdruck gekommen ist, oder von Günther (2004) betont wurde und idealerweise vermutlich über den Weg eines – durch Evaluationen und zirkuläre Rückkoppelungen getragenes – integrativ-bilingualen Modells führt.

## **4 Ist-Zustand in Österreich**

Das nun folgende Kapitel soll die wichtigsten Züge der bisherigen theoretischen Ausführungen sowie Beispiele aus der Schulpraxis Gehörloser in Österreich nochmals zusammenfassen. Gleichzeitig wird der diesbezügliche Ist-Zustand dem gegenübergestellt, um in Bezug auf das Schlagwort „(Un-) Möglichkeit Matura?“ die Fragen erörtern zu können, inwiefern eine schulische Berücksichtigung von Gehörlosigkeit gegeben ist und/oder ob bzw. wie vielleicht doch trotz Gehörlosigkeit eine Matura und somit eine Berechtigung für den tertiären Bildungssektor Österreichs erreicht werden kann. Daran anknüpfend können sich eventuell zudem Antworten auf die, im vorherigen Unterpunkt erwähnte, Wahlmöglichkeit schulischer Wege für Gehörlose finden lassen. Schließlich sollte anhand dieses Kapitels nachvollziehbar werden, wie Krausneker/Schalber (2010) zu folgender Aussage gelangen:

„Sie [Anm.: Gehörlose] finden keine gleichwertigen Bildungsangebote vor wie hörende Gleichaltrige, was ihren weiteren beruflichen und akademischen Werdegang massiv beeinträchtigt. Nicht nur bleiben ihnen viele Berufsmöglichkeiten verschlossen bzw. wird der Zugang erschwert, auch ist in Österreich die Zahl der Akademiker/-innen unter Gehörlosen ist [sic!] folglich sehr niedrig.“ (Krausneker/Schalber 2010, S. 264f).

## 4.1 Institution Schule

In der bisherigen Arbeit konnte unter Umständen der Eindruck entstehen, dass der ÖGS nur in der Theorie eine Berücksichtigung im Schulsystem Österreichs zukommt, was durch folgendes Zitat untermauert werden kann: „Die österreichische Gehörlosenpädagogik ist derzeit sowohl in der Konzeption als auch der Praxis monolingual ausgerichtet. Deutsch ist Unterrichtssprache und Deutsch ist Zielsprache. ÖGS hat keinen offiziellen Platz.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 235). Daraus folgt der begründete Verdacht, dass im Regelschulbetrieb, insbesondere der Sekundarstufe II, der ÖGS vermutlich sehr beschränkt Platz eingeräumt wird und in weiterer Folge nur wenige Möglichkeiten in Österreich vorherrschen, um als gehörloser Mensch eine höhere Bildung in der Sekundarstufe II, unter Beachtung der ÖGS, zu erlangen. Allerdings deutet der Begriff „offiziell“ (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 235) auf institutionelle/gesetzliche Vorgaben hin, welche mehrfach dargelegt wurden und der Schulpraxis nicht zwangsläufig entsprechen müssen (vgl. Kofler 2012b). In diesem Zusammenhang interessant zu erwähnen ist die Tatsache, dass Deutsch im Unterrichtsbetrieb Österreichs gewöhnlich verpflichtend ist, jedoch die Möglichkeit von Ausnahmen besteht, wobei sich die Frage aufdrängen könnte, weshalb es in Österreich keine adäquaten Regelschulmöglichkeiten inklusive Sekundarstufe II für ÖGS-BenutzerInnen gibt:

„Unterrichtssprache ist die deutsche Sprache, soweit nicht für Schulen, die im besonderen für sprachliche Minderheiten bestimmt sind, durch Gesetz oder durch zwischenstaatliche Vereinbarungen anderes vorgesehen ist.“  
(Schulunterrichtsgesetz § 16 (1), 16.7.2012).

Ab Ende der Schulpflicht bzw. mit Eintritt in eine höher bildende Schule ist Deutsch verstärkt nicht nur Mittel zum Zweck sondern auch sprachreflexiv-kreativer Gegenstand:

„Der Deutschunterricht hat die Aufgabe, die Kommunikations-, Handlungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die ästhetische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler durch Lernen mit und über Sprache in einer mehrsprachigen Gesellschaft zu fördern.“  
(Lehrplan Deutsch AHS Oberstufe, 16.7.2012).

Diese zwei Zitate implizieren zumindest ansatzweise, dass die institutionelle Möglichkeit bestehen müsste, ÖGS im Schulbetrieb zu implementieren, besonders gestützt durch das

Bekenntnis zu einer mehrsprachigen Gesellschaft. Weiters muss in Erinnerung gerufen werden, dass die ÖGS seit 1.9.2005 eine anerkannte Minderheitensprache in Österreich ist (vgl. B-VG), welche sich, wie bereits ausgiebig behandelt wurde, durch häufig vorhandene Hörbeeinträchtigungen der ÖGS-VerwenderInnen von anderen Sprachen unterscheidet, womit beispielsweise einhergeht, dass diese dem Zweitsprachen-Sprachbad der akustischen Mehrheitssprache Deutsch (dialektale Variationen seien in diesem Zusammenhang ausgeklammert) nur selten bis gar nicht beiwohnen können. Nur mit ungeheurem Aufwand (vgl. Krausneker 2004 et al.) kann für Gehörlose erst durch die Lesefähigkeit – in der Regel ab dem Volksschulalter – zumindest der verschriftlichte Standard des Deutschen barrierefrei „erfasst“ werden.

Konkret lässt sich weder in allgemeinen Lehrplänen der Sekundarstufe II (AHS oder BHS) noch in Deutsch-Lehrplänen der betreffenden Stufe eine Berücksichtigung von Gehörlosigkeit finden, schulorganisatorisch lediglich hier:

„Folgende Arten von Sonderschulen kommen in Betracht [eingesetzt zu werden] (...) e) Sonderschule für Gehörlose (Institut für Gehörlosenbildung) (...).“ (Schulorganisationsgesetz §25 (2), 8.7.2013),

und lehrplanseitig hier:

„Ein wesentliches Ziel der schulischen Bildung ist es, den Schülerinnen und Schülern möglichst umfassende Kompetenzen in Laut-, Schrift- bzw. Gebärdensprache gemäß ihren individuellen Fähigkeiten und Bedürfnissen zu vermitteln.“ (Lehrplan der Sonderschule für gl. Kinder, S. 2; 20.7.2013).

Obschon angemerkt werden muss, dass umfassende Kompetenzen in Lautsprache für gl. SchülerInnen rein physisch nicht immer einfach zu erreichen sind, ist die Erwähnung der Gebärdensprache, wie bereits verdeutlicht wurde, ein Ausgang aus der kompletten institutionellen Ignoranz dieser Sprache gegenüber. Die Schulpraxis Gehörloser ist unterdessen weiterhin v. a. im Lichte des „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zu sehen, der eine vermeintlich verstärkte Berücksichtigung und Förderung behinderter Menschen an sogenannten Sonderschulen schafft, dies allerdings nur bis zur 9. Schulstufe ermöglicht wird und ein Abschluss mit Matura verwehrt bleibt, da an ebendiesen Schulen eine Reifeprüfung nicht vorgesehen ist, was vermutlich darauf zurückzuführen ist, dass eine entsprechende (Sonderschul-) Adaption für die Sekundarstufe II fehlt. Ähnlich gelagert sind sogenannte

Integrationsklassen, wie Krausneker/Schalber (2007) meinen, wobei Eltern zumindest die Wahlmöglichkeit inne haben, ob ihr Kind eine Integrationsklasse einer Volksschule oder Sekundarstufe I besuchen soll oder in eine Sonderschule gehen soll (vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 245). Auch sei an dieser Stelle nochmals mit kritischem Blick Richtung Sonderschulen auf die UNCRPD (konkret: UNCRPD §24 (2), 17.7.2012) verwiesen, welche – mit Hinweis auf die diesbezügliche Begriffskritik in dieser Arbeit – Ungleichbehandlungen im Bildungssystem nicht goutiert. Krausneker/Schalber (2007) kommen betreffend Integrationsklassen und Gehörlosigkeit außerdem zu dem Schluss:

„Die Integrationspraxis in Österreich ist in Bezug auf gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen von äußerst zweifelhafter Qualität. (...) Fast alle Ebenen und Formen der tatsächlichen, schulischen Integration sind mangels Budget, qualifiziertem Personal und Konzepten als gescheitert und als Zumutung für Kinder wie LehrerInnen zu bezeichnen. Fast überall arbeiten PädagogInnen in konstanten Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen.“  
(Krausneker/Schalber 2007, S. 282).

Solche „konstante Notlösungen“ sind in dem Bericht der zwei Expertinnen mehrfach zu finden. Unter anderem wird auch die Schwierigkeit beschrieben, als einzelne Lehrperson in einer mehrsprachigen Klasse zu unterrichten, was laut Günther/Schäfer (2004) oder Krausneker (2004) durch mindestens zwei erfolgen sollte, um das Eine-Lehrperson-Eine-Sprache-Prinzip wahren zu können:

„Immer wieder müssen LehrerInnen aufgrund der Schülerbedürfnisse beide Sprachen, Deutsch und ÖGS, verwenden. Zwei Sprachgruppen ständig alleine zu unterrichten ist äußerst anstrengen [sic!] und resultiert oft darin, dass PädagogInnen LBG verwenden, da sie das Gefühl haben, so simultan in beiden Sprachen mit beiden Sprachgruppen kommunizieren zu können. Tatsächlich ist LBG als Unterrichtssprache ungeeignet (...) - und der Anspruch, der durch zweisprachige Gruppen an eine einzelne Lehrperson gestellt wird, nicht erfüllbar. LehrerInnen in derartigen Situationen sind überfordert und unzufrieden. Und SchülerInnen haben keine Chance, 100% der Unterrichtsinhalte zumindest vermittelt zu bekommen.“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 267).

Zweifelloos belegt dies die institutionelle Gleichgültigkeit ob der sprachlichen und schulischen Notlage gehörloser SchülerInnen, welche sich, ähnlich konzentrischer Kreise, in weiterer Folge von der Grundschule über die Sekundarstufe I bis zur Sekundarstufe II und schlussendlich in den tertiären Bildungssektor fortführt, sofern Gehörlose nicht bereits nach der Schulpflicht weiteren Bildungswegen fernbleiben, was etwa anhand der folgenden Zahlen

untermauert werden kann, auch wenn sie etwas älter sind: „34% der hörenden ÖsterreicherInnen haben Sekundarschulbildung, aber nur 6-14% der Gehörlosen; 1999 hatten 6,6% der ÖsterreicherInnen einen Universitätsabschluss, aber nur ca. 0,1% der Mitglieder der Gehörlosengemeinschaft.“ (Krausneker 2006, S. 31).

Obschon also abschließend durchaus positive Tendenzen bezüglich ÖGS in (Sonderschul-) Lehrplänen u. d. g. m. erkennbar sind, muss klar festgehalten werden, dass aufgrund der gesichteten Quellen und ExpertInnenberichte, der barrierefreie Zugang zur Sekundarstufe II für Gehörlose ÖGS-BenutzerInnen nicht vorgesehen ist. Diese offensichtliche institutionelle Gleichgültigkeit der L1 Gehörloser gegenüber scheint dabei weitgehend kongruent zu sein mit anderen „Sprachminderheitendiskriminierungen“ seitens Österreichs, wobei dies Butzkamms (1998) Text „Wie die Bilder sich gleichen“ in Erinnerung ruft. Hierzu passend, die schulische Gleichgültigkeit gegenüber anderen Sprachen in Österreich verdeutlichend, sei Graber (2011) erwähnt, welcher Dirim zum Thema „Lebenswelten in der Schule sind mehrsprachig“ befragte und auf sie verweist:

„Inci Dirim verdeutlicht die Schwierigkeiten mit der Sprachenvielfalt an dem Beispiel einer Schule in Wien-Ottakring: Sie werde vermehrt von Kindern mit einer anderen Erstsprache als Deutsch besucht, „Die Schule wird das Programm aber nicht umstellen. Denn es gilt als selbstverständlich, dass auf Deutsch unterrichtet wird. Dabei sollte die nationale, deutschsprachige, österreichische Schule zu einer Schule in Österreich werden, die sich der Realität annimmt.“

(Graber 2011, 21.7.2013; Dirim 2011, zitiert nach Graber 2011).

Dass diese „Realitätsverweigerung“ kein österreichisches Spezifikum darstellt, lässt sich etwa durch Salem (2013b) belegen, die schreibt, dass der „monolinguale Habitus“ in Bildungsinstitutionen Deutschlands eine Grundsätzlichkeit ist. Der geringe gesellschaftliche Wert von MigrantInnensprachen hängt damit zusammen, dass sie als illegitime Sprachen bezeichnet werden können (Salem 2013b, S. 17).

## 4.2 Schulische Praxis

Eine Matura zu erlangen ist also für hörbeeinträchtigte ÖsterreicherInnen eine nachweisbar große Besonderheit. Rekurrierend auf den „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ manifestiert sich hauptsächlich im Zugang zu der Sekundarstufe II die soziale Behinderung und Bildungshinderung für Gehörlose. Denn die österreichischen höher bildenden Schulen sind so organisiert, wie Klumper (2011) feststellt, dass jedeR SchülerIn die Möglichkeit hat eine höhere Schule zu besuchen und schließlich die Matura zu absolvieren. Weiters ist ebenso die Schulwahl frei, sofern schulspezifische Bedingungen erfüllt werden. „Die Schule jedoch muss keinen besonderen Anforderungen entsprechen bzw. besondere Leistungen für den/die gehörlose/n/hörbehinderte/n Schüler/in zur Verfügung stellen.“ (vgl. Klumper 2011, S. 61f; ebd., S. 62). Monolingualer Unterricht ist somit schulorganisatorisch/-gesetzlich zusätzlich abgesichert. Im Pflicht- oder Sonderschulbereich ist eine solche Ausgrenzung nicht in dieser eindeutigen Form feststellbar, wie mehrfach dargelegt wurde. Klumper (2011) kommt nach ausgiebiger Recherche ergänzend zu dem Schluss, dass Gehörlose vorwiegend, wenn überhaupt, durch Einzelintegration in höheren Schulen untergebracht werden (vgl. Klumper 2011, S. 70). Etwas überspitzt formuliert könnte diese Form der Beschulung auch als ledigliche Erduldung bezeichnet werden, da sprach-pädagogisch zumeist keine Rücksicht auf Gehörlosigkeit genommen wird (oftmals mangelt es an qualifizierten StützlehrerInnen oder unvorbereitete Schulen werden mit gl. IntegrationsschülerInnen „zwangsbeglückt“; vgl. Krausneker/Schalber 2007, S. 254 – 258), was das folgende Zitat verdeutlichen kann:

*„Ich stehe in der Früh auf, fahre zur Schule und verstehe in der Schule nix. Muss stundenlang ruhig und still sitzen und das ist sehr anstrengend und macht mich sehr müde. Folter! Dann fahr ich nach Hause und lerne alles daheim mit meiner Mama nach, trotz Müdigkeit. Und daheim ist es auch anstrengend, weil wir müssen immer in Büchern und im Internet suchen, wenn wir uns wo nicht auskennen. (Interview 19)“* (Krausneker/Schalber 2007, S. 254).

Sehr ähnlich scheint es auch Jarmer (2011) im österreichischen Schulsystem ergangen zu sein, welche in ihrem autobiographischen Buch schreibt:

*„Da ich in den fünfundvierzig Stunden Unterricht quasi nichts mitbekam, musste ich nach der Schule den gesamten Stoff mit Nachhilfelehrern oder allein aus Büchern nacharbeiten (...). Rückblickend betrachtet war das Bestehen der Maturaprüfung meine größte Herausforderung, mein größter Sieg.“* (Jarmer 2011, S. 101f).

Beide Zitate deuten auf große Anstrengungen hin, welche mit dem Besuch der Sekundarstufe II einhergegangen sind und aktuell vermutlich immer noch von Gehörlosen geschultert werden müssen. Diese stehen, Günther/Schäfer (2004) oder Günther/Hennies (2011) folgend, den Erkenntnissen aus wissenschaftlicher Begleitung bilingualer Klassen in Hamburg und Berlin diametral entgegen, auch wenn einschränkend erwähnt werden muss, dass die bilingualen Klassen in Deutschland entweder im Bereich der Grundstufe oder Sekundarstufe I angesiedelt sind/waren. Dennoch, dass ein Schüler die Gleichsetzung von Schule und Folter vornimmt, spricht für sich. Etwas Ähnliches war in keiner bilingualen Unterricht behandelnden Quelle zu lesen.

Der Zugang zur Sekundarstufe II lässt sich demzufolge kurz mit „mühsam“ bzw. „schwer erreichbar“ zusammenfassen. Doch wie sieht es konkret mit der Prüfungssituation Matura aus? Diese Frage konnte Dotter durch eine E-Mail mit aktuellen Informationen ausleuchten. So schreibt er etwa: „Dolmetschung einzelner Prüfungen wie Matura ist kein Problem; das Problem ist das tägliche Dolmetschen=Mitkommen im Unterricht; auch die Realisierung des Rechts auf Unterricht in der Muttersprache.“<sup>15</sup>. Dotter sieht also in Einklang mit verschiedenen konsultierten und dargelegten Erkenntnissen die große Schwierigkeit für Gehörlose im Weg zur und weniger in der Matura selbst. Nochmals den „gleichen Wettbewerb unter Ungleichen“ in Erinnerung rufend schreibt Dotter von einem interessanten Ansatz, diesen Wettbewerb möglicherweise etwas „gleicher“ zu gestalten:

„Wir haben jetzt in Kärnten den ersten Fall, in dem die zuständige Landesschulinspektorin (für Berufsbildende Höhere Schulen) anerkennen will, dass zwei SchülerInnen ÖGS als Muttersprache, Deutsch als erste und Englisch als zweite Fremdsprache machen können. Formal muss das *BMUKK*<sup>16</sup> das dann noch bestätigen.“<sup>17</sup>.

Welche weiteren Problemfelder sich für Gehörlose potentiell nach einer Matura in Österreich eröffnen können, haben Krausneker/Schalber (2007) in ihrem Werk beleuchtet:

---

<sup>15</sup> Vielen Dank an Franz Dotter für diesen Hinweis (23.1.2012).

<sup>16</sup> Trotz wiederholter Versuche (endeten zumeist in unbeantworteten Weiterleitungen), eine Bestätigung seitens der zuständigen Landesschulinspektorin oder des BMUKK zu erhalten, wurde bis zur Fertigstellung der Arbeit (Anfang 2014) vergeblich auf eine Antwort gewartet. Dem durchaus als positiv zu bezeichnenden Ansatz Gehörlosigkeit im Zuge einer Matura Rechnung zu tragen tut dies jedoch keinen Abbruch.

<sup>17</sup> Dotter (23.1.2012).

„Im Bereich der höheren Bildung ist für gehörlose/hörbehinderte Studierende das Durchkommen durch Ablesen des Mundbilds nicht möglich. DolmetscherInnen sind – neben geschriebener Information – die wichtigste Brücke zu Wissen und Information. Um DolmetscherInnen nutzen zu können, ist jedoch ÖGS-Kompetenz auf hohem Niveau erforderlich. Die Konsequenz wäre: ÖGS sollte ab dem Kleinkindalter erworben werden, minimal sollte es 6 Jahre (1. oder 2. Fremdsprache mit entsprechendem Curricula) als Fremdsprache in einem Schulfach erlernt werden. Vergleichbar und gut verständlich ist dies anhand des Deutschunterrichts an österreichischen Schulen für Kinder mit L1 Deutsch. Tatsächlich findet dies nicht statt – und Sprachverstehen wird ein großes Problem, zum Beispiel in der Berufsschule, wenn weder der gesprochene Unterricht wahrnehmbar ist, noch DolmetscherInnen verstanden werden können (Interview Boesch).“ (Krausneker/Schalber 2007, S. 267).

Die Wichtigkeit möglichst früh ansetzender Sprachförderung wird auch in diesem Zitat deutlich und zeigt, dass der Zugang zur Sekundarstufe II und zur Matura bereits sehr früh positiv wie negativ beeinflusst werden kann. Die Forderung nach ÖGS-Förderung ab dem Kleinkindalter wird/wurde in Österreich bisher aber eher spärlich umgesetzt, selbst wenn es nach Kramreiter (2011) im Zeitraum ihrer Dissertationserstellung in ganz Österreich sechs bilingual geführte Klassen gibt/gab (jedoch keine im Bereich Sekundarstufe II), welche allerdings sehr unterschiedlich strukturiert und personell ausgestattet sind/waren. Rein statistisch gesehen wären das großzügig gerechnet 0,7 bilinguale Klassen pro Bundesland, was logisch geschlussfolgert kaum genügen dürfte um den tatsächlichen Bedarf zu decken. Dies ist insofern bedauerlich, als dass bedacht werden muss: „Der Lernfortschritt in diesen bilingualen Modellen ist laut der [sic!] unterrichtenden PädagogInnen enorm und das soziale Umfeld in den integrierten Klassen wirkt positiv auf das Selbstvertrauen der gehörlosen Kinder.“ (Kramreiter 2011, S. 77). Diese Aussagen decken sich weitgehend mit jenen aus den Punkten 3.2 und 3.3.

Das quantitativ relativ seltene Konzept der bilingualen Beschulung ist jedoch keinesfalls auf fehlende Untersuchungen in Österreich zurückzuführen. Dieser Eindruck könnte eventuell durch die Dominanz der Berichte Günther/Schäfkens (2004) oder Günther/Hennies' (2011) in dieser Arbeit entstehen. Krausnekers (2004) Dissertation „Viele Blumen schreibt man Blümer“, welche bisher eher peripher behandelt wurde, bietet einen umfangreichen Fundus an Forschungsergebnissen im Bereich zweisprachiger Beschulung gl. Kinder in Wien. Sie begleitete eine Volksschulklasse zwischen 2000 und 2004, welche bilingual in Deutsch und ÖGS unterrichtet wurde. Diese erstmalige Konstellation einer Schulklasse, die bilingual mit ÖGS nach Regelschullehrplan geführt wurde, sucht in Österreich bis dato ihresgleichen.

Aufgrund des unklaren formellen Status' der Klasse innerhalb des öffentlichen Schulsystems wurde schließlich der Terminus „Bilinguale Doppelintegrationsklasse“ hierfür verwendet, da nicht eine Gruppe in eine Mehrheitsgruppe integriert werden sollte, sondern Hörende wie Gehörlose in ein neues, zweisprachig-gleichrangiges Setting eingebettet werden sollten (vgl. Krausneker 2004, S. 82f). Krausneker führt hierzu näher aus:

„Es sollten gehörlose und hörende Kinder gemeinsam nach dem regulären Lehrplan von 2 Lehrerinnen in 2 Sprachen unterrichtet werden. Außerdem sollte eine Dolmetscherin die Kommunikation unter den beiden Lehrenden und zwischen gebärdender Lehrerin und hörenden Kindern erleichtern. Die beiden Sprachen würden Deutsch und ÖGS sein.“ (Krausneker 2004, S. 81).

Nach vierjähriger Begleitung zog Krausneker (2004) überwiegend positive Schlüsse, ähnlich Günther/Schäfer (2004) oder Günther/Hennies (2011). So erwarben hörende Kinder gehörlosenkulturelle Kompetenzen, gehörlose Kinder profitierten vom hörenden Umfeld. Die involvierten Personen thematisierten und lösten interkulturelle Themen kreativ und zielorientiert. Zudem erlebten die gl. SchülerInnen den Sinn der Deutschkompetenz als relevant für soziale Kontakte und nicht nur als lernkarrierenimmanent (vgl. Krausneker 2004, S. 153). Positives stellte Krausneker (2004) ebenso von Seiten der hörenden LernerInnen fest:

„ÖGS wurde überraschenderweise von allen als Ressource genutzt, besonders für die Phase der Alphabetisierung und als Rechtschreibhilfe. Aber auch die kommunikativ-soziale Funktion guter ÖGS-Kompetenzen stellte sich in den Interviews mit Kindern klar dar. ÖGS war also einerseits für die hörenden SchülerInnen ein Gewinn, andererseits eine Selbstverständlichkeit als L1 für die gehörlosen Kinder.“ (Krausneker 2004, S. 153).

Sich auf Krausneker (2004) beziehend meint Kramreiter (2011) hierzu:

„Dieses bilinguale Projekt wurde leider 2004 beendet und in der Mittelstufe (Sekundarstufe) nicht mehr weitergeführt. Die wissenschaftliche Dokumentation und die Erkenntnisse von Krausneker sind für die weiteren Entwicklungen von bilingualen Konzepten in Österreich für interessierte Fachexperten von entscheidender Bedeutung. Verwunderlich ist jedoch, dass das Ministerium für Unterricht in Österreich weiterhin wenig Notiz davon nimmt.“ (Kramreiter 2011, S. 47).

Trotz dieser negativen Einschätzung sei auf Lindner (2012) verwiesen, welche im Jahresbericht 2012 des Landesentrums für Hörgeschädigte in Vorarlberg positive Worte zur

Bildung Gehörloser und Hörgeschädigter findet und damit mindestens eine Annahme dieser Arbeit bestätigt: Es hat sich in der Gehörlosenbildung Österreichs in den letzten zwei Jahrzehnten sehr viel geändert bzw. sind positivere Bildungserfahrungen für Gehörlose ermöglicht worden als zuvor (Krausneker 2004; Kofler 2012b et al.) und damit besser erreichbare Zugänge zur Sekundarstufe II/Matura geschaffen worden. Aber auch bei Lindner (2012) fehlt es an einem klaren Bekenntnis zur bimodal-bilingual-mehrsprachigen Beschulung Gehörloser, obschon das Lernen der ÖGS für alle SchülerInnen möglich ist:

„Vor rund 20 Jahren war die orale Methode mit Hör- und Absehttraining das „Um und Auf“ der täglichen pädagogischen Arbeit, Spiegel wurden für das eigene Mundbild eingesetzt und das Lippenlesen stellte ein ständiger [sic!] Begleiter des Unterrichts dar, so sind heute kommunikative Situationen, Gesprächs- und Diskussionsanlässe sowie Förderung der Lesekompetenz wichtige didaktische Grundzüge. Neue technische Hilfsmittel erleichtern Hör- und Sprachtraining, der Spiegel liegt im Keller. Das Schriftdeutsch ist [zwar] nach wie vor die Unterrichtssprache, (...). Das Mundbild ist nach wie vor für alle Hörbeeinträchtigten eine wichtige Unterstützung für das Sprachverständnis, aber nicht mehr in dem Ausmaß, wie es einmal war. Die Gebärdensprache, als sehr komplexe und eigene Sprache, wird heute am LZH allen Schülern gelehrt. Auch sieht man heute in den Klassen Gebärdensprachdolmetscherinnen, die Schüler begleiten, die trotz technischer Hilfsmittel die Lautsprache nicht erlernen können bzw. deren Muttersprache die Gebärdensprache ist.“ (Lindner 2012, S. 21).

Einen weiteren wichtigen Mosaikstein in Bezug auf Hörbeeinträchtigung und Sek II in Österreich bildet die Expositur Michelbeuern (HLMW9), welche seit dem Schuljahr 2011/12 einen jedenfalls beachtenswerten Schulversuch durchführt. Dort ist es seither möglich *ÖGS als ELF* (Anm.: **E**rste **l**ebende **F**remdsprache) *zu wählen*<sup>18</sup>. Tatsächlich stellt dies zweifelsfrei eine Aufwertung der Sprache Gehörloser seitens der Schule dar, da nicht nur der rechtliche Status einer Minderheitensprache zur Kenntnis genommen wird, sondern dem auch eine praktische Tat folgt. Allerdings löst dies nicht alle grundsätzlichen Probleme der Gehörlosenbildung, welche beispielsweise in den vorherigen (Unter-) Kapiteln ausgearbeitet wurden oder im Zuge der Interviews nochmals verdeutlicht werden. Denn ein grundsätzlicher Systemfehler bleibt bestehen: Außerhalb des Fachs ÖGS gibt es „lediglich“ lehrpersonabhängige Rücksichtnahmen (eigenmächtige ÖGS-Aneignung, adaptiertes Lehr-/Lernmaterial u. ä. m.) Gehörlosen gegenüber (vgl. 5.5.4).

---

<sup>18</sup> Danke an die Mitarbeiterinnen der Expositur Michelbeuern. Information aus 5.5.4.

Somit kann also für dieses Unterkapitel der Schluss gezogen werden, dass es in Österreich großflächig an adäquaten Angeboten für gl. SchülerInnen mangelt, nicht nur bezüglich Frühförderung sondern auch und besonders im Bereich der höheren Schulbildung. Dabei scheint die Maturaprüfung auf sprachlicher Ebene weniger das Kernproblem darzustellen, sondern vielmehr der von (sprachlichen) Verständnis-Hürden gezeichnete Weg dorthin. Diesen ernüchternden Erkenntnissen kann eine abschließende Erklärung Kramreitors (2011) angeschlossen werden, die der mehrfach unterstellten institutionellen Gleichgültigkeit der ÖGS gegenüber einen weiteren Untermauerungsgrund liefert: „Bis heute haben sich weder das Unterrichtsministerium noch die Pädagogischen Hochschulen mit der Gebärdensprache als Unterrichtssprache (...) ernsthaft auseinandergesetzt.“ (Kramreiter 2011, S. 79).

### 4.3 Fazit

Auf den Punkt gebracht, befinden sich Gehörlose ÖGS-VerwenderInnen in einem Spannungsfeld, welches im schulisch-sprachlichen Raum zu verorten ist. Es setzt sich zusammen aus (sozialer) Behinderung, anerkannter Minderheitensprache ÖGS sowie der üblichen Unterrichtssprache Deutsch kombiniert mit der ebenso üblichen monolingualen Unterrichtspraxis, dessen Möglichkeiten zur wissensgenerierenden Verständigung mit Gehörlosen oftmals sehr begrenzt sind. Folgende Aussagen lassen, obschon sie nicht das Kernthema dieser Arbeit treffen, im Grunde die Problematik erkennen, auf der auch das eingangs erwähnte Spannungsfeld samt Hintergründen fußen: „Wir sehen immer nur die eine Sprache – alles, was von Deutsch abweicht, sehen wir als Defizit. Die Gesellschaft entwickelt sich aber in Richtung einer dynamischen Mehrsprachigkeit.“ (Dirim 2011, zitiert nach Graber 2011, 21.7.2013), und

„Viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund verfügen [aber] nur über unzureichende erstsprachliche Kenntnisse. Mögliche Ursachen sind unzureichende erstsprachliche Kenntnisse der Eltern sowie die geringe Akzeptanz und Verbreitung der Erstsprache im Aufenthaltsland. Hinzu kommt, dass Migrantenkinder zumeist nur in der Zweitsprache unterrichtet werden und somit der Erwerb der kognitiv-akademischen Sprache (...) nicht durch die Erstsprache unterstützt wird.“  
(Knapp 2010, S. 134f).

Diese zwei Aussagen lassen sehr markante Parallelen zwischen Gehörlosen und Migrationsanderen entdecken, deren Offensichtlichkeit nicht zuletzt durch die bisherigen

Darlegungen dieser Arbeit augenscheinlich wird. Das Defizitäre einer anderen Sprache als Deutsch, unzureichende erstsprachliche Kenntnisse der Eltern, Unterricht in Zweitsprache, welche gleichzeitig auch Zielsprache ist usw., die Liste der Schwierigkeiten, denen SprecherInnen einer anderen L1 als Deutsch ohne zusätzliche, fundierte Deutschkenntnisse in Österreich ausgeliefert sind, ist lang. Das m. E. größte Problem für Hörbeeinträchtigte wie auch Kinder Migrationsanderer liegt aber in der institutionellen Praxis Österreichs, welche diese Liste kaum verkürzt, wenn nicht sogar ausweitet. Beinahe tragisch anmuten mag in diesem Zusammenhang eine Ausführung Melters (2012), in der er sinngemäß schreibt, dass die Perspektive und Erforschung der Möglichkeit der institutionellen Diskriminierung in den meisten öffentlichen Debatten entweder gar nicht berücksichtigt oder auf die individuelle Professionalität der LehrerInnen in der direkten Interaktion mit den SchülerInnen reduziert wird (vgl. Melter 2012, S. 4). Schließlich bestätigt dies indirekt die Bezeichnung der permanenten Notlösung Krausneker/Schalbers (2007), in der sich Lehrpersonen bezüglich Gehörloser befinden, aus der auszubrechen nicht oder nur mit enorm hohem persönlichem Aufwand der LehrerInnen gelingen kann.

Die ÖGS (oder beinahe jede andere Sprache als Deutsch) findet schulrechtlich nur an Sonderschulen oder in Integrationsklassen zumeist mäßige Berücksichtigung, wodurch sich besonders bezüglich Sekundarstufe II und dem damit oft angestrebten Ziel Matura die Frage nach einem (sprachlichen) Zugang für Gehörlose zumeist verneinen lassen muss. Vor dem Hintergrund, dass Zugang zu Bildung sprachliches Wissen voraussetzt und, wie Vorköper (2010) feststellt, das Wissen in deutschsprachigen Ländern in der Regel in schriftsprachlichen Texten archiviert ist (vgl. Vorköper 2010, S. 85), ist es immanent wichtig, jedem Menschen das nötige sprachliche Rüstzeug von Staatswegen her zu garantieren und für adäquate Übermittlung zu sorgen. Im Falle von Gehörlosen hängt dieses Rüstzeug, wie mehrere Quellen belegen, unter anderem davon ab, ob sie eine Gebärdensprache auf natürlichem Wege als Erstsprache erwerben konnten und darauf die Schriftsprache als Zweitsprache aufbauen können. Wie wichtig (bildungs-) sprachliche Fähigkeiten für den Menschen sind, was hier die Sprache der Mehrheitsgesellschaft darstellt, verdeutlicht auch Ohm (2010) in seinem Text „Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln“: „In industrialisierten Gesellschaften ist die schulische Vermittlung von Fachwissen untrennbar mit dem Erwerb bildungssprachlicher Fähigkeiten verbunden.“ (Ohm 2010, S. 87). Selbst wenn von Bildungssprache die Rede ist, kann jene nur auf stabile Sprachfundamente aufbauen, was die

Wichtigkeit der L1- und L2-Förderung keineswegs schmälert, im Gegenteil, sie befähigt schließlich zum selbsttätigen Handeln, was etwa durch Ermöglichung eigenständiger Weiterbildung seinen Ausdruck finden kann. Diesbezüglich wurde ebenso mehrfach dargelegt, dass eine bilinguale Beschulung für Gehörlose signifikant bessere Sprach- und Lesekompetenzen nach sich zieht, als monolingualer Unterricht, womit im Lichte Vorköpers (2010) der Schluss gezogen werden kann, dass ersteres gl. Menschen eher zur Bildung befähigt und somit das Risiko Armut zu verfallen als Inbegriff für verminderte Lebenschancen (vgl. 1.; Knauer 2008, S. 39), welche maßgeblich vom Bildungsniveau in westlichen Industriegesellschaften bestimmt sind (vgl. 1.; Wansing 2007, S. 281), vermindert werden kann.

Rekurrierend auf internalisierte Unterdrückungsmechanismen und die UNCRPD muss abschließend nochmals auf die Gefahren monolingualer Beschulung generell hingewiesen werden, die nach Krausneker (2012) immer auf Kosten der Erstsprache/Minderheitensprache geht (vgl. Krausneker 2012, S. 56), jedoch Gehörlose in besonderem Ausmaß, wie in dieser Arbeit nachvollziehbar dargestellt, trifft. Skutnabb-Kangas (1999) findet hierfür, wie Krausneker (2012) meint, eindeutige Worte und verweist darauf,

„(...) dass es psychischen Schaden verursache, wenn ‚gehörlose Schüler nur oralen Unterricht erhalten und Gebärdensprache im Lehrplan keinen Platz hat‘ und wertet ‚Oralismus in der formalen Erziehung und Bildung gehörloser Kinder‘ als ‚ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit‘ (Skutnabb-Kangas 1999).“  
(Krausneker 2012, S. 56).

## **5 Interviews und Kommentierung**

Das institutionell eher dunkel gezeichnete Bild der Bildungschancen für Gehörlose in Österreich wurde stellenweise durch Praxisbeispiele etwas aufgehellt, wobei diese Aufhellungen ausschließlich auf lokale Förderungen oder private Initiativen zurückzuführen sind, welche schulautonom goutiert werden (vgl. Krausneker 2004; Krausneker/Schalber 2007; I4) – auch in Deutschland (vgl. Günther/Schäfer 2004; Günther/Hennies 2011). Die diese Arbeit abschließende Säule versucht nun durch qualitative Forschung auf dem Gebiet Gehörlosenbildung, aktuelle Tendenzen und Überlegungen sowie Ausführungen der bisherigen Arbeit bezüglich Gehörlosenbildung in Österreich generell und Wien speziell zu

hinterfragen und/oder auch zu ergänzen, unter Zuhilfenahme verschiedener ExpertInnenansichten. Flick (2012) schildert wesentliche Kennzeichen qualitativer Forschung, die aus Gegenstandsangemessenheit von Methoden und Theorien, Berücksichtigung und Analyse unterschiedlicher Perspektiven sowie der Reflexion des Forschers über die Forschung bestehen (vgl. Flick 2012, S. 26). Anschließend werden diese Kriterien beleuchtet, um entsprechend Nachvollziehbarkeit erreichen zu können.

## 5.1 Qualitative Forschung: Vorüberlegungen

Zunächst wurden verschiedene Eckpunkte zum Dachthema Gehörlosigkeit festgelegt, welche beeinflussen, wie geforscht werden sollte. Dabei spielten einfache Tatsachen eine große Rolle, beispielsweise dass es generell verhältnismäßig zur Mehrheitsgesellschaft nur wenige Gehörlose gibt, was auch ExpertInnen im Bereich Gehörlosenbildung vermutlich eher schmälert. Weiters muss wiederholt darauf hingewiesen werden, dass, durchschnittlich gerechnet, lediglich 0,7 bilinguale Klassen pro Bundesland in Österreich geführt werden, was Menschen mit Erfahrungen diesbezüglich zusätzlich rar macht. Hierzu sei angemerkt, dass bilingualer und/oder integrativer Unterricht für den Erkenntnisgewinn dieser Arbeit keine Hauptrolle einnimmt, allerdings ist davon auszugehen, dass ExpertInnen mit Erfahrungen in diesen Bereichen ein vermutlich fundierteres Wissen bezüglich Betroffener und deren Sprache haben, als etwa „normale“ Sonderpädagogen (vgl. Krausneker/Schalber 2007; Kramreiter 2011). Diese und andere Fakten, welche teilweise aus der theoretischen Ausarbeitung abgeleitet werden können, lassen erahnen, dass ein quantitativer Forschungsansatz auch hinsichtlich ökonomischer Überlegungen nur mäßig sinnvoll gewesen wäre. Gehörlose stellen einen sehr kleinen Prozentsatz der österreichischen Gesellschaft dar, weshalb ein qualitativer Forschungsansatz bezüglich ExpertInnen auf dem Gebiet geeigneter erscheint, der außerdem tiefgreifendere Einblicke in die Gedankenwelt verschiedener Individuen gewähren kann, womit die Sinnhaftigkeit der damit zusammenhängenden Induktion erschlossen werden kann:

„Qualitative Wissenschaft als verstehende will also am Einmaligen, am Individuellen ansetzen, quantitative Wissenschaft als erklärende will an allgemeinen Prinzipien, an Gesetzen oder gesetzähnlichen Aussagen ansetzen. Erstere versteht sich eher als *induktiv*, Zweiteres eher als *deduktiv*.“ (Mayring 2010, S. 19).

Zudem muss ergänzt werden, dass bereits quantitative Ansätze (Fragebögen u. d. g. m.) im Bereich Gehörlosenbildung etwa durch Breiter (2005) oder Krausneker/Schalber (2007) in Österreich realisiert wurden, die in dieser Arbeit wiederholt direkt oder indirekt ihren Niederschlag gefunden haben. Die Gefahren eher induktiver Ansätze kritisierend, muss darauf hingewiesen werden, dass eine Verallgemeinerung der in diesem Kapitel enthaltenen ExpertInnen-Meinungen als fahrlässig zu bezeichnen wäre.

Wie kapitaleingangs erwähnt wurde, liegt der Sinn der qualitativen Forschung dieser Arbeit im Hinterfragen und/oder Ergänzen der wichtigsten Kernaussagen der theoretischen Ausarbeitung. So konnte darin festgestellt werden, dass – mit Blick auf den Titel „(Un-) Möglichkeit Matura?“ – das Erreichen einer Matura in Österreich durch gehörlose GebärdensprachbenutzerInnen (Gehörlose mit ausreichendem Hörvermögen ausgeklammert) institutionell beinahe verunmöglicht wird. Nichtsdestotrotz kann seitens Gehörloser eine Reifeprüfung absolviert werden, was jedoch mit ungeheurem, individuellem „Weg-Aufwand“ (Stichwort „Folter“) verbunden ist, die konkrete Prüfungssituation kann aber durch Dolmetschen weitgehend barrierefrei gestaltet werden. Dabei wurden Zugänge aufgezeigt, die Gehörlosen Bildungserfahrungen erschweren oder erleichtern können und schließlich festgestellt, dass weniger die Frage nach einer (Un-) Möglichkeit Matura gestellt werden muss, sondern vielmehr nach einem (un-) möglichen Weg dorthin. Hierin liegt schließlich das Hauptinteresse der erweiternden, qualitativen Beforschung, da sie jenen Weg kommentieren helfen soll. Dennoch soll auch versucht werden, wie Flick (2012) betont, abseits der theoretischen Annahmen und Strukturen des Forschers, die die Aufmerksamkeit auf konkrete Punkte lenken, offen für Neues zu sein, womit unter Umständen die Entdeckung des tatsächlich Neuen nicht be-/verhindert wird (vgl. Flick 2012, S. 125).

## **5.2 Forschungssetting**

Diese Hilfe zur Kommentierung sollte von fünf ExpertInnen kommen, welche zu der dieser Arbeit zugrunde liegenden Thematik interviewt wurden. Kritisch angemerkt werden muss, dass sich alle fünf ExpertInnen durch Beschäftigung und/oder Leben in Wien auszeichnen, wodurch keinesfalls dem Anspruch einer österreichweit kompletten Auswahl Genüge getan werden kann. Die Interviewmethode wurde daran anschließend so gewählt, dass die

Befragten möglichst frei, ihnen wichtig erscheinende Punkte ansprechen können. Da jedoch keine reine biographische Erzählung der ExpertInnen angestrebt wurde, was etwa, wie Friebertshäuser (2010) schreibt, einem narrativen Interview entsprechen würde (vgl. Friebertshäuser 2010, S. 386), sondern der Fokus mehr auf den Informationsgewinn bezüglich Bildungswegen Gehörloser in Richtung Matura und deren Rahmenbedingungen gerichtet ist, wurde eine methodische Mischform gewählt, welche, nach Flick (2012), am ehesten als episodisches ExpertInneninterview bezeichnet werden könnte. Einerseits „(...) richtet sich die Aufmerksamkeit im Interview auf Situationen bzw. Episoden, in denen der Interviewpartner Erfahrungen gemacht hat, die für die Fragestellung der Untersuchung relevant erscheinen.“ (Flick 2012, S. 239), was eine zentrale Eigenschaft des episodischen Interviews ist, andererseits „(...) interessiert der Befragte [dabei] weniger als (ganze) Person denn in seiner Eigenschaft als Experte für ein bestimmtes Handlungsfeld.“ (Flick 2012, S. 214), was ein wichtiger Punkt des ExpertInneninterviews darstellt. Weiters muss angemerkt werden, dass nach Flick (2012) ExpertInneninterviews in der Regel als Leitfadeninterviews durchgeführt werden (vgl. Flick 2012, S. 215), in diesem Forschungssetting jedoch eine größere Befragungs-Offenheit angestrebt wurde, weshalb zwei Kerninteressen meinerseits zu Fragen ausformuliert wurden:

- Erfahrungen (positive/negative) der ExpertInnen im Bereich Schule mit/für Gehörlose in Österreich
- Vorschläge der ExpertInnen bezüglich desselben

Innerhalb dieses Rahmens sollten die Interviews schließlich ergebnisoffen sein, was eine Sprengung desselben durch Episodenerzählungen der ExpertInnen durchaus zuließ und „Neues“ nicht verhindern sollte. Dies zeigt sich u. a. daran, dass sehr wohl auch spontane Fragen abseits der zwei Kerninteressen gestellt und eine ausgiebige Beantwortung zugelassen wurden. Es wurde also in den Interviews versucht ein thematisch zweigliedriges Dach zu konstruieren, unter dem die episodisch-erzählerische Freiheit beherbergt wurde. Dadurch sollte das bereits erwähnte Kritisieren und Kommentieren der bisherigen Ausarbeitung hinsichtlich Gehörloser und deren Zugang zur Sekundarstufe II sowie Matura auf breitem Fundament ermöglicht werden.

Alle InterviewpartnerInnen wurden vorab über die Thematik und das Forschungsinteresse informiert, teilweise erfolgte eine ergänzende Erläuterung unmittelbar vor Beginn der Interviews. Sicherlich wohnt diesen offenbarten Informationen eine gewisse Beeinflussung inne, welche unter Umständen die Verortung des Forschers im Feld durch die interviewten Personen prägt. Allerdings, wie aus Flick (2012) ersichtlich wird, lassen sich solche Beeinflussungen bei qualitativer Forschung einerseits kaum vermeiden, andererseits können dadurch wichtige Informationsfelder oft erst erschlossen werden:

„Bei qualitativer Forschung hat die Person des Forschers eine besondere Bedeutung. Er wird mit seinen kommunikativen Fähigkeiten zum zentralen <Instrument> der Erhebung und Erkenntnis. Aus diesem Grund kann er auch nicht als <Neutrum> im Feld und im Kontakt mit den (...) Subjekten agieren. Von der Art dieser Rolle und Position hängt wesentlich ab, zu welchen Informationen der Forscher Zugang findet und zu welchen er ihm verwehrt wird.“ (Flick 2012, S. 143).

Als Erfreulich erwies sich die Tatsache, dass sich alle Interviewten bereit erklärten, eine Tonaufzeichnung zu akzeptieren. Es liegen daher alle Interviews in digital-akustischer Form vor. Die Interviews sind zwischen 20 und nahezu 60 Minuten lang. Ein Problem, welches mit der damit verbundenen Datenfülle einhergeht, ist die dadurch bedrohte Forschungsökonomie. Wie unter dem Punkt 5.3 noch genauer erläutert wird, kam es bei den Interviews stellenweise zu weiteren Problemen, wie leichten Verfälschungen durch Übersetzen bis hin zu massiven kommunikativen Störungen, welche allesamt nur bedingt durch ein Transkript offenbart werden können. Ohne daher die fünfte Säule dieser Arbeit abwerten zu wollen, musste aus diesen Gründen der Entschluss gefasst werden, dass – obwohl damit die oft betonte Wichtigkeit vollständiger Transkriptionen torpediert wird – der Arbeit statt eines umfangreichen Transkripts ein digitaler Datenträger beigelegt wird, welcher alle Interviews beinhaltet. Weiters muss darauf hingewiesen werden, dass, diesem Umstand gerecht werdend, nicht auf Zeilen oder Absätze eines transkribierten Textes verwiesen werden kann, sondern auf Interviewnummern und Zeitabschnitte. Um die Anonymität der GesprächspartnerInnen dennoch zu wahren, wurden die Stimmen verzerrt als auch Namen, sofern im Interview erwähnt, unverständlich gemacht.

### 5.3 Die ExpertInnen

Die Auswahl der ExpertInnen folgte zwei Gedanken: Einerseits sollte eine gewisse Heterogenität unter den Interviewten eine – relativ gesehen – große Meinungsvielfalt widerspiegeln, andererseits sollten alle Befragten Kontakte, Erfahrungen u. ä. mit Gehörlosenbildung vorweisen können, um kritische Kommunikation diesbezüglich auch ermöglichen zu können. Dies entspricht Flicks (2012) Ansicht, dass bei der Auswahl der untersuchten Subjekte deren Relevanz für das Thema leitend ist, nicht die Repräsentativität, wie bei quantitativer Forschung (vgl. Flick 2012, S. 124).

Allerdings muss in diesem Zusammenhang angemerkt werden, dass durch Leben/Arbeiten der ExpertInnen in Wien Erfahrungen im Bereich Gehörlosenbildung durch Meinungs Austausch zwischen den befragten ExpertInnen zumindest sequentiell erfolgt sein kann. Dies impliziert, dass sie sich womöglich gegenseitig mit Erkenntnissen oder Erfahrungen beeinflusst haben/beeinflussen. Solche potentiellen Einwirkungen können nicht ausgeschlossen werden.

Die folgende Bekanntgabe der Interviewsituationen, welche einer Einschränkung der Anonymisierung gleichkommt und ethisch nicht völlig unbedenklich ist (vgl. Flick 2012, S. 56 – 70), ist m. E. nötig, um die Entstehungssituation sowie die Entscheidung eine CD-ROM statt eines Transkripts beizulegen besser nachvollziehen zu können. Die Aussagen werden aber allesamt anonymisiert behandelt. Es ist also nur bedingt möglich, Rückschlüsse auf die jeweiligen ExpertInnen zu ziehen.

**Interview 1** fand im Frühjahr 2012 in einem Nebenzimmer des österreichischen Parlaments statt. Der Raum war m. E. behaglich und schlicht eingerichtet. Meine Interviewpartnerin arbeitet aktuell im österreichischen Parlament und ist ehemalige Mathematiklehrerin sowie studierte Bildungswissenschaftlerin (gehörlos). Aufgrund ihrer Gehörlosigkeit und Lehrtätigkeit ist diese Expertin auf zwei Ebenen von Bedeutung: Einerseits kann sie aus einem reichen Erfahrungsschatz als gehörlose Schülerin im österreichischen Bildungssystem schöpfen, andererseits als gehörlose Lehrerin im selben System aus einer zweiten, relevanten Perspektive berichten. Eine professionelle Dolmetscherin übersetzte Fragen und Antworten (Deutsch-ÖGS und umgekehrt). Bis auf den sprachlichen Filter des Übersetzens verlief die

Kommunikation weitgehend störungsfrei, auch von äußeren Faktoren.

**Interview 2** fand im Sommer 2012 in einem Nebenzimmer/der LehrerInnengarderobe des Brigittenauer Gymnasiums, Karajangasse 14, Wien statt. Meine Interviewpartnerin ist ehemalige Volksschullehrerin und integrativ arbeitende Lehrerin desselben Instituts sowie ausgebildete Bildungswissenschaftlerin (hörend) mit außergewöhnlich umfangreichem Erfahrungsschatz bezüglich Gehörlosenbildung. Der Kommunikationssituation nicht dienlich war die Tatsache, dass Verkehrslärm teilweise deutlich wahrnehmbar war, jedoch unser gegenseitiges Verstehen kaum bis nicht beeinträchtigte. Gelegentlich wurde das Interview, den räumlichen Gegebenheiten entsprechend, durch eintretende Personen leicht gestört.

**Interview 3** fand im Sommer 2012 in einem Nebenzimmer der Expositur Michelbeuern HLMW9, Maygasse 25, Wien statt. Mein Interviewpartner ist ÖGS-Lehrer des Instituts (gehörlos). Auch bei ihm sind ähnlich wertvolle Zwei-Ebenen-Erfahrungen vorhanden wie bei der Gesprächspartnerin aus I1. Dankenswerterweise hat sich mein Gegenüber bereit erklärt das Interview lautsprachlich abzuhalten. Aufgrund des Fehlens einer/eines professionellen Dolmetscherin/Dolmetschers fand unsere Kommunikation daher in erster Linie durch Mundbildabschauen (Problem, dass nur etwa 30% meiner lautsprachlichen Äußerungen verstanden werden konnten) oder mit Hilfe verschriftlichter Informationen statt. Entsprechend hoch muss daher auch die Störanfälligkeit des Interviews eingestuft werden, da Schreibpausen, Fehlschlüsse, Korrekturen u. ä. den Gedankengängen beider Beteiligten nicht dienlich waren. Weiters traten stellenweise externe Störungen auf, beispielsweise durch eintretende Personen oder auditiv wahrnehmbare Beeinträchtigungen, welche mir als Interviewer und Informationsempfänger der akustischen Mitteilungen meines Interviewpartners teilweise etwas Verständnisschwierigkeiten bereiteten. Nach dem Interview wurden via Online-Chat verschiedene Unsicherheiten bezüglich des Interviews (Verständnisschwierigkeiten der Aufnahmen u. ä.) ausgeräumt, weshalb die Interpretation der Antworten wesentlich leichter fiel, als mit der Aufnahme alleine. Dabei durfte ich noch erfahren, dass die lautsprachliche Kommunikation sehr anstrengend für ihn ist, da neben dem Sprechen eine hohe Konzentration auf die nicht wahrnehmbare Lautstärke der Stimme und Artikulation der Wörter aufgebracht werden muss. Weiters wurde wiederholt betont, dass er die ÖGS als seine Muttersprache sehe, obwohl er von klein auf Deutsch mit seinen Eltern gesprochen hat, ÖGS jedoch erst später erlernte.

**Interview 4** fand im Sommer 2012 in einem Büro der Expositur Michelbeuern statt (siehe auch Interview 3). Meine Interviewpartnerinnen spielen beide maßgebliche Rollen im Bildungsbetrieb der Expositur (beide hörend). Im Vorfeld des Interviews fanden bereits wiederholte Gespräche statt, welche einige wichtige Informationen zu Tage förderten. Die Kommunikation mit beiden verlief problemlos, störungsfrei und ohne erkennbare Verständnisschwierigkeiten. Wie an der noch folgenden, entsprechenden Stelle dieser Arbeit angemerkt werden wird, wird zwischen den zwei Personen durch die Bezeichnungen I4a und I4b unterschieden.

## 5.4 Qualitative Inhaltsanalyse

Um ein frei-interpretatorisches Vorgehen bei der Analyse der Interviews vermeiden zu können, wurde für die Auswertung der episodischen ExpertInneninterviews die Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) gewählt. Sie will

- „*Kommunikation* analysieren.
- *fixierte* Kommunikation analysieren.
- dabei *systematisch* vorgehen.
- dabei also *regelgeleitet* vorgehen.
- dabei auch *theoriegeleitet* vorgehen.
- das Ziel verfolgen, *Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation* zu ziehen.“ (Mayring 2010, S. 13).

Da bereits das Fehlen eines Transkripts zu Gunsten vollständiger, digital(er)-(akustischer) Daten thematisiert wurde, sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass nach Mayring (2010) unter fixierter Kommunikation auch solche Formen zulässig sind, denn Kommunikation muss in irgendeiner Form protokolliert oder festgehalten vorliegen (vgl. Mayring 2010, S. 12), was hier zweifellos der Fall ist. Das systematische, regelgeleitete und theoriegeleitete Vorgehen, welches schließlich Rückschlüsse zulassen soll, wurde teilweise durch die vorhergehenden Ausführungen konkret erläutert und kann durch folgende Abbildung nochmals theoretisch zusammengefasst werden:

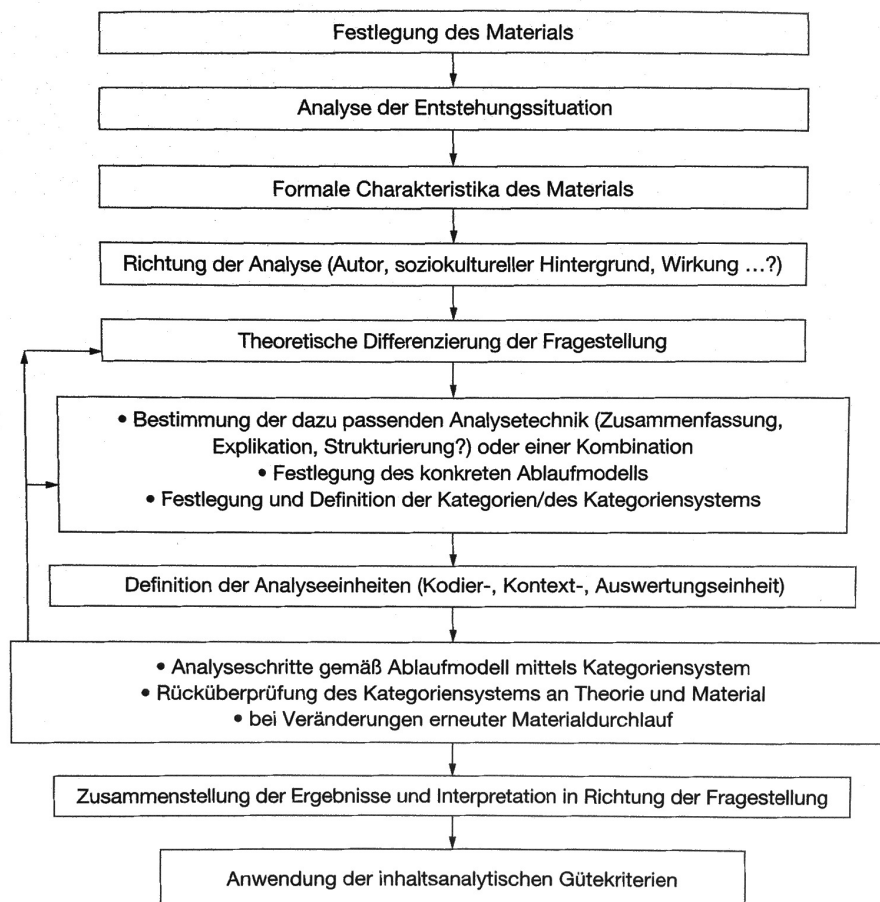


Abb. 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, aus Mayring 2010, S. 60.

Eingehend auf die Grafik Mayrings (2010) erfolgte die Festlegung des Materials genau definierten Gedanken, welche unter anderem „Repräsentativitätsüberlegungen und ökonomischen Erwägungen“ (Mayring 2010, S. 53) folgten. Ebenso wurden die „konkrete[n] Entstehungssituation[en]“ (ebd.) der Interviews umfänglich beschrieben, wobei besonders Störfaktoren kritisch beleuchtet wurden. Weiters ist bekannt, in welcher Form das zu analysierende Material vorliegt. Mayring (2010) ist der Meinung, dass in aller Regel niedergeschriebener Text Grundlage einer Inhaltsanalyse ist (vgl. Mayring 2010, S. 53), was hier aber aus bekannten Gründen nicht der Fall ist. Die einleitenden vier Punkte der Grafik abschließend wird die Richtung der Analyse festgelegt. „Man kann den im Text behandelten Gegenstand beschreiben, man kann etwas über den Textverfasser oder die Wirkungen des Textes bei der Zielgruppe herausfinden.“ (Mayring 2010, S. 56). Demzufolge wird der im Text/Datenmaterial behandelte Gegenstand versucht zu beschreiben, da dies die angestrebte Kommentierung vermutlich am besten ermöglicht.

Die theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung bedeutet nach Mayring (2010) konkret, „dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss.“ (Mayring 2010, S. 58), was ebenso bereits geschehen ist: Anhand ExpertInnenenerfahrungen und/oder Vorschlägen bezüglich Gehörlosenbildung in Österreich soll die Kommentierung derselben bzw. der theoretischen Ausarbeitung innert dieser Arbeit gelingen. Die hierfür passend erscheinende Analysetechnik ist – insbesondere angesichts der Fülle an Datenmaterial – die Zusammenfassung. Erklärend schreibt Mayring (2010) dazu: „*Zusammenfassung*: Ziel der Analyse ist es, das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktionen einen überschaubaren Corpus zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.“ (Mayring 2010, S. 65). Von einer näheren Beschreibung anderer Analysetechniken wird abgesehen.

Die Zusammenfassung ermöglicht nun, ohne die Forschungsökonomie zu vernachlässigen, die vorhandene Datenfülle, nach Mayring (2010), abstrakter werden zu lassen, womit schließlich induktive Kategorienbildungen erreicht werden können (vgl. Mayring 2010, S. 66f). Mayring (2010) schreibt weiter, dass hierfür bei großen Datenmengen vier Schritte vonnöten sind, nämlich

1. Bestimmung der Analyseeinheiten
2. Paraphrasierung und Generalisierung der inhaltstragenden Textstellen
3. Zusammenstellung der neuen Aussagen als Kategoriensystem
4. Rücküberprüfung des zusammenfassenden Kategoriensystems am Ausgangsmaterial (vgl. Mayring 2010, S. 68).

In dieser Arbeit werden die Analyseeinheiten, den Umständen entsprechend, mit den jeweiligen Kürzeln I1 – I4 versehen (I für Interview samt dazugehöriger Ziffer), sowie Anfangsminuten und -sekunden als auch Endminuten und -sekunden angegeben. Die einzelnen Einheiten sollen in der daran anschließenden Paraphrasierung und Generalisierung, um Mayring (2010) zu folgen, auf den Inhalt beschränkt und in eine (das Wesentliche) beschreibende Form umgeschrieben werden sowie durch Generalisierung eine Reduktion auf die Satzaussagen erreicht werden (vgl. Mayring 2010, S. 69f).

Durch Zusammenstellung der reduzierten, neuen Aussagen können so schließlich Kategoriensysteme gebildet werden. Mayring (2010) führt hierzu zwei Kategoriendefinitionen an: die deduktive, welche das Auswertungsinstrument durch theoretische Überlegungen bestimmt und die induktive, welche Kategorien direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess ableitet (vgl. Mayring 2010, S. 83). Er meint weiters: „Für die qualitative Inhaltsanalyse ist nun die zweite Vorgehensweise sehr fruchtbar.“ (ebd.). Wichtig dabei ist, so Mayring (2010) weiter, dass ein Selektionskriterium eingeführt wird, das genau bestimmt, „welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition sein soll.“ (Mayring 2010, S. 84), wobei vom Thema Abweichendes ausgeschlossen werden kann (vgl. Mayring 2010, S. 84f). Kritisch angemerkt werden sollte allerdings, dass dabei die Aufmerksamkeit für Neues (vgl. Flick 2012, S. 125), dessen Entdeckung hierbei verstellt werden könnte, nicht völlig außer Acht gelassen wird, obschon dies der Forschungsökonomie wenig dienlich sein dürfte. Zusammenfassend für die Bildung von Kategoriensystemen ist anzumerken, dass sie, nach Mayring (2010), Themenkategorien verbunden mit Textpassagen darstellt, wobei das gesamte Kategoriensystem u. a. im Sinne der Fragestellung/des Forschungsinteresses interpretiert werden kann (vgl. Mayring 2010, S. 85).

Für die im anschließenden Unterkapitel folgende Auswertung der Interviews heißt dies konkret, dass die paraphrasierten und generalisierten Aussagen in der Reduktion zu Kategoriensystemen gebündelt werden. Schließlich wird anhand eines alphanumerisch erleichterten Blicks (z. B. K1) auf das reduzierte Material die kapitaleingangs erwähnte Kommentierung herbeigeführt, was in ein abschließendes Resümee der Arbeit münden wird.

## **5.5 Datenauswertung**

In diesem Unterkapitel wird nun versucht, die große Fülle an Datenmaterial in eine überschaubare Reduktion zu überführen. Dabei wird durch die Paraphrasierung eine sinngemäße und sehr nah an den jeweiligen Aussagen stehende Zusammenfassung der ausgewiesenen Interviewpassagen vollzogen. Auf einen Blick feststellbar ist, dass die Zeitabstände zwischen den einzelnen Paraphrasen z. T. erheblich sind. Dies ist den Tatsachen geschuldet, dass während der Interviews verschiedene Pausen auftraten: Notizen wurden gemacht, Nachdenkpausen u. d. g. m. ergaben sich, Informationen zu meiner Arbeit wurden

erfragt oder gegeben, teilweise traten auch durch Nachfragen Wiederholungen auf, welche der Verständnisbestätigung dienlich waren, aber keiner erneuten Paraphrasierung bedürfen. Zudem wurden stellenweise Informationen in Erfahrung gebracht, welche als weniger wichtig für diese Arbeit befunden wurden und daher nicht in die Paraphrasierung eingeflossen sind. Dass dementsprechend einige Schätze (vorläufig) ungehoben bleiben, ist einerseits der Forschungsökonomie, andererseits dem nicht unumschränkt agierenden Forschungsinteresse geschuldet. Allgemein zu den Paraphrasen muss noch angemerkt werden, dass die ExpertInnen durch die dritte Person Erwähnung finden. Für die Generalisierung werden die paraphrasierten Stellen schließlich auf eine abstraktere, allgemeinere Ebene gehoben. Diesem induktiven Vorgang liegt u. a. das Forschungsinteresse zugrunde, welches der „(Un-) Möglichkeit Matura“ nachstellt und die theoretische Ausarbeitung kritisieren will. Schlussendlich wird durch die Reduktion die vorhergehende Generalisierung zur Kategorienbildung genutzt, wobei angemerkt werden muss, dass dies stark fokussiert auf die zwei geschilderten Kerninteressen geschieht, nämlich Erfahrungen und Vorschläge der ExpertInnen bezüglich Schule für oder mit Gehörlosen. Dies zeigt sich auch in der Kategoriennummernvergabe: Sie hat die Aufgabe, den einzelnen Generalisierungen eine einfache alphanumerische Komponente hinzuzufügen, was die Kategorienzuteilung erleichtert, bei gleichzeitig noch höherer Gefahr dadurch „Neues“ unentdeckt zu lassen. Ein Kalkül, das bewusst mit Blick auf die Forschungsökonomie in Kauf genommen wird. Sollte die Generalisierung für keine aufgestellte Kategorie in Frage kommen, wird dies im entsprechenden Nummernfeld anhand eines „-“ markiert. Der Übersichtlichkeit ist diese Vorgehensweise der Kategorienbildung dienlich, besonders dass teilweise Überschneidungen oder konträre Ansichten der ExpertInnen relativ einfach ausfindig gemacht werden können. Wichtig ist noch zu erwähnen, dass nicht jede alphanumerisch gekennzeichnete Generalisierung in die Reduktion Einzug hält, da diese dem subjektiven Bewertungskriterium der Kommentiermöglichkeit der theoretischen Ausführungen durch Erfahrungen und Vorschläge der ExpertInnen unterworfen sind. Abschließend zu bemerken ist, dass nicht – wie die zwei Kerninteressen vermuten lassen würden – auf zwei Kategorieebenen, sondern auf drei reduziert wird, um den Überblick besser wahren zu können. Die Übergänge zwischen K(ategorie)1 und K2 können allerdings als fließend betrachtet werden. Generell sind nicht immer eindeutige Zuordnungen möglich, wodurch verschiedene BetrachterInnen durchaus zu unterschiedlichen Kategoriezuteilungen kommen mögen. Dessen sollte man sich bei der Durchsicht der nachfolgenden Auswertungen bewusst sein.

### 5.5.1 Interview 1

| Zeit                  | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                                             | Generalisierung                                                                                                                 | Nr.           |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 2'00"<br>–<br>2'20"   | Kein Rechtsanspruch auf Gebärdensprache im Unterricht; optimal wäre Rechtsanspruch auf Sprachunterricht                                                                                                                                                | Rechtsanspruch auf Unterricht in Gebärdensprache fehlt, wäre optimal                                                            | K1<br>+<br>K3 |
| 2'21"<br>–<br>2'57"   | Fach Deutsch gibt es, Fach Gebärdensprache fehlt völlig; soll es geben, von klein auf bis Sek II, für alle, auch für interessierte Hörende, bis zur Matura; in Amerika ist Maturafach Gebärdensprache bereits üblich und logisch                       | Fach Gebärdensprache fehlt völlig, sollte es geben, für alle (auch interessierte Hörende) bis zur Matura                        | K1<br>+<br>K3 |
| 4'58"<br>–<br>5'09"   | Problem ÖGS und Sek II/Matura: keine gesetzlichen Grundlagen, keine ausgebildeten LehrerInnen, keine Materialien und keine Unterrichtsfächer                                                                                                           | Keine gesetzl. Grundlagen für ÖGS oder LehrerInnenausbildung                                                                    | K1            |
| 6'45"<br>–<br>7'35"   | Gl. brauchen durchgängigen Unterricht in GS, in allen Fächern und Kontakt zu anderen Gl. SchülerInnen; ein gl. Kind in einer Schule ist zu wenig, daher Überlegung Schwerpunktschulen für ÖGS und Gl.-Kultur einzurichten, mit Zugang auch für Hörende | Durchgängiger Unterricht in GS und Kontakt zu andern Gl. für Gl. wichtig<br>Vorschlag Schwerpunkt-schulen für ÖGS u. Gl.-Kultur | K2<br>+<br>K3 |
| 12'14"<br>–<br>13'11" | In Österreich medizinischer Zugang zu Behinderung und Fürsorgegedanke, „behinderte Menschen sind arme Menschen“, aber Menschen wollen selbstbestimmt leben; Gl. möchten unterrichten, aber Bevormundung durch Hörende                                  | Medizinischer Zugang zu Behinderung in Ö<br>Gl. möchten unterrichten, aber Bevormundung durch Hörende vorhanden                 | K2            |
| 13'45"<br>–<br>14'50" | Unterrichtete gl. Kinder, andere LehrerInnen warfen ihr vor die Kinder zu überfordern; musste von fünf Mathematikstunden eine an hörende Kollegin abgeben, damit diese schauen konnte, ob sie Unterricht zusammenbringt                                | Unterricht kontrolliert durch hörende Kollegin                                                                                  | K2            |
| 15'18"<br>–<br>15'50" | Hochschulzulassungsverordnung besagt, dass Sprech- und Stimmleistung erforderlich ist, weshalb sie nicht zum Studium antreten darf; gesetzlich verankert, dass Leute wie sie nicht zugelassen werden                                                   | Lehramtsstudium durch Passus „Sprech- und Stimmleistung“ für Gehörlose gesetzlich nicht möglich                                 | K1            |

| Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>K1 Ist-Zustand</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechtsanspruch auf Gebärdensprache und Fach Gebärdensprache fehlen völlig</li> <li>- Fach Gebärdensprache fehlt völlig</li> <li>- Keine gesetzl. Grundlagen für entsprechende LehrerInnenausbildung</li> <li>- Lehramtsstudium durch Passus „Sprech- und Stimmleistung“ für Gehörlose gesetzl. nicht möglich</li> </ul> <p><b>K2 Erfahrungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durchgängiger Unterricht in GS und Kontakt zu anderen Gl. wichtig</li> <li>- Gl. möchten autonom unterrichten, aber Bevormundung durch Hörende vorhanden</li> </ul> <p><b>K3 Vorschläge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rechtsanspruch auf Gebärdensprache wäre optimal</li> <li>- Fach Gebärdensprache sollte es für alle geben (auch interessierte Hörende)</li> <li>- Schwerpunktschulen für ÖGS und Gl.-Kultur</li> </ul> |

Die Reduktion zeigt recht deutlich, dass sich die interviewte Person breites Wissen und Erfahrungen auch bezüglich der nationalen Gesetzeslage angeeignet hat. Auffallend oft wird entsprechend auf rechtliche Mängel hingewiesen, die von fehlenden Fächern bis hin zur grundlagenlosen LehrerInnenausbildung bezüglich Gehörlosenbildung geht. Weiters wird kritisiert, dass – trotzdem undefiniert viele Gehörlose unterrichten wollen – eine LehrerInnenausbildung Gehörlosen gesetzlich vorenthalten wird, da der Passus „Sprech- und Stimmleistung“ dem einen Riegel vorschiebt. Dies könnte, mit Blick auf die theoretische Ausarbeitung, als massive Diskriminierung bezeichnet werden, zu einem ähnlichen Schluss kommt auch die interviewte Person aus 5.5.2. Eine zusätzliche Problematik dieses Passus' stellt die Tatsache dar, dass damit ein Lehren *von* Gehörlosen *durch* Gehörlose verhindert wird, dessen Sinnhaftigkeit nicht nur im Lichte der UNCRPD zu hinterfragen ist. Der Vorschlag der Schwerpunktschulen für ÖGS und Gehörlosenkultur, an denen etwa der hervorgehobenen Wichtigkeit eines durchgängigen Unterrichts in Gebärdensprache Rechnung getragen werden könnte, könnte unter Umständen gut mit einer Forderung nach bilinguaalem Unterricht verknüpft werden, sofern entsprechendes Lehrpersonal zur Verfügung steht.

### 5.5.2 Interview 2

| <b>Zeit</b>           | <b>Paraphrase</b>                                                                                                                                                                                  | <b>Generalisierung</b>                                                                                       | <b>Nr.</b> |
|-----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3'10"<br>–<br>3'30"   | Kann gl. SchülerInnen in Sek I und Sek II durch ÖGS-Kompetenz an Gym Brigittenau begleiten                                                                                                         | Gl. SchülerInnen können durch ÖGS-fähige Lehrerin begleitet werden                                           | K1         |
| 3'36"<br>–<br>4'00"   | In Sek I integrative Lehrerin für Gl., auch methodisch arbeitend, Sek II Begleitung ausschließlich dolmetschen                                                                                     | In Sek I Integration, in Sek II dolmetschen                                                                  | K1         |
| 4'30"<br>–<br>4'58"   | Wenn vier Kinder homogen integriert mit ÖGS-Lehrerin in Sek I des Gym, dann später auch Integration in Sek II möglich                                                                              | Integrationsklasse für Gl. in Sek II möglich bei genügend homogen integrierten Kindern                       | K1         |
| 4'59"<br>–<br>5'10"   | Integrationsklasse für Gl. in Sek II gab es in Ö noch nie, aufgrund Mangel an Kindern                                                                                                              | Bisher keine Integrationsklasse für Gl. in Sek II da entspr. Mangel gl. Kinder                               | K1         |
| 5'11"<br>–<br>5'30"   | Erstmals Integrationsklasse mit Gl. in Sek II voraussichtlich im Schuljahr 2013/14 am Gym Brigittenau                                                                                              | Integrationsklasse für Gl. ev. ab 2013/14                                                                    | K1         |
| 8'20"<br>–<br>9'02"   | Führte ähnliches Schulprojekt als VS-Lehrerin durch, wie jenes, welches von Krausneker begleitet wurde; Kinder in Sek I Gym Brigittenau weiter begleitet, Klasse steht jetzt vor Wechsel in Sek II | Lehrerin begleitet mehrere gl. SchülerInnen seit Beginn deren Schullaufbahn                                  | K1         |
| 11'48"<br>–<br>11'58" | Berücksichtigung von Gehörlosigkeit in Schule persönlichkeitsabhängig, nicht gesetzlich festgelegt                                                                                                 | Keine gesetzlichen Regelungen bezüglich schulischer Berücksichtigung von Gl.                                 | K1         |
| 19'20"<br>–<br>19'55" | Deutschkompetenz Gl. großes Manko, aber in AHS acht Jahre Zeit dies aufzuholen                                                                                                                     | Deutschkompetenz Gl. großes Manko                                                                            | K2         |
| 20'25"<br>–<br>20'59" | Bilingual unterrichtete Gl. gezielt zweisprachig mit Grammatikförderung und Fokus auf Gebärdensprach-, Lese- und Schreibkompetenz; Aussprache Deutsch weniger wichtig                              | Bilingualer Unterricht mit Fokus auf Gebärdensprach-, Lese- und Schreibkompetenz; Aussprache weniger wichtig | K2         |
| 21'02"<br>–<br>21'32" | Absolut oberstes Prinzip sinnerfassendes Lesen; gute Lautsprachkompetenz in schriftlicher Form; Aussprache eher nebensächlich                                                                      | Sinnerfassendes Lesen am wichtigsten                                                                         | K2         |
| 22'00"<br>–<br>22'19" | Außerhalb Unterricht Artikulationsunterricht; Freude am Sprechen mit hörenden MitschülerInnen gut, wirkt barriereabbauend                                                                          | Freude am Sprechen mit Hörenden barriereabbauend                                                             | -          |
| 22'26"                | Vorrangiges Ziel ist Sprachkompetenz                                                                                                                                                               | Hauptziel ist Sprachkompetenz                                                                                | K2         |

| <b>Zeit</b>           | <b>Paraphrase</b>                                                                                                                                                                                                              | <b>Generalisierung</b>                                                                                                          | <b>Nr.</b>    |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| –<br>22'30"           | nicht Sprechkompetenz                                                                                                                                                                                                          | nicht Sprechkompetenz                                                                                                           |               |
| 23'10"<br>–<br>24'24" | Schwierigkeiten bezüglich Kompetenzbereichen des Integrations- und Fachlehrers in Unterstufe (Sek I); sollte klare Rollen und Grenzen geben; Besprechung in zusätzlichen Teamstunden; derzeit schulindividuell gelöst          | Kompetenzbereiche von Integrations- und Fachlehrern in Sek I unklar und schulstandortabhängig; klare Rollen und Grenzen wichtig | K3            |
| 24'30"<br>–<br>25'03" | Diesbezüglich keine gesetzlichen Regelungen, freier Raum, persönlichkeitsabhängig, viel zu frei; Regelung würde helfen                                                                                                         | Keine gesetzlichen Regelungen, Regelungen würden helfen                                                                         | K3            |
| 26'50"<br>–<br>27'25" | An Gym Brigittenau zwei Klassen in Sek II (9. u. 10. SS) jeweils eine Gl. integriert                                                                                                                                           | Gym Brigittenau hat zwei Gl. in zwei Klassen der Sek II integriert                                                              | K1            |
| 28'20"<br>–<br>29'24" | Gl. an Gym CI- oder HörgeräteträgerInnen. Auch minimale Geräuscheindrücke wichtig; jeder Geräuscheindruck erleichtert Verständnis zumindest ein bisschen                                                                       | Selbst minimale Geräuscheindrücke wichtig                                                                                       | -             |
| 34'50"<br>–<br>35'12" | Wunsch für Deutschbereich bezüglich Sek II und Matura gesetzliche Regelung, dass Muttersprache ÖGS und Fremdsprache Deutsch                                                                                                    | Wunsch nach gesetzl. Regelung für Deutschbereich, dass Muttersprache ÖGS und Fremdsprache Deutsch                               | K3            |
| 36'25"<br>–<br>38'00" | Aufbereitung des Englischunterrichts für Gl. bisher völlig unberücksichtigt; Englisch an der Tafel, in ÖGS gedolmetscht, statt dazu passende Gebärdensprache ASL                                                               | Unangepasster Englischunterricht                                                                                                | K3            |
| 38'20"<br>–<br>38'39" | Wunsch gesetzlicher Grundlagen im Bildungsbereich; genaue Festlegung wie wann welche Sprache zur Anwendung kommt                                                                                                               | Gesetzliche Grundlage und Festlegung, wie wann welche Sprache zur Anwendung kommt, fehlt                                        | K3            |
| 39'00"<br>–<br>40'30" | In Ausbildung fehlt es fast an allem; zu wenige Lehrer mit ÖGS-Kompetenz; Lehrer mit ÖGS-Kompetenz zumeist Integrationslehrer, fast keine Fachlehrer mit ÖGS-Kompetenz; nur eine Deutschfachlehrerin bekannt mit ÖGS-Kompetenz | Zu wenige (Fach-) LehrerInnen mit ÖGS-Kompetenz<br><br>Aktuell nur eine Fachlehrerin mit ÖGS-Kompetenz bekannt                  | K1<br>+<br>K2 |
| 40'32"<br>–<br>41'05" | Problematik, dass Ausbildungszweig fehlt; ÖGS-Kompetenz muss durch Privatfinanzierung angeeignet werden; ÖGS fließt nicht in Ausbildungsschema                                                                                 | Problem, dass ÖGS nicht Teil einer LehrerInnenausbildung in Ö                                                                   | K2            |
| 43'22"                | Matura am Gym Brigittenau letztmals vor                                                                                                                                                                                        | Matura wurde durch zwei gl.                                                                                                     | K2            |

| <b>Zeit</b>           | <b>Paraphrase</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <b>Generalisierung</b>                                                                                          | <b>Nr.</b> |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| –<br>45'00"           | gut drei-vier Jahren durch zwei gl. Mädchen; Buben wechseln teilweise an HTL Ungargasse mit Stützlehrersystem                                                                                                                                                                                                                                                          | Mädchen absolviert an Gym Brigittenau                                                                           |            |
| 45'10"<br>–<br>45'25" | Mädchen maturierten mit Dolmetschhilfe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Matura mit Dolmetschhilfe                                                                                       | K2         |
| 47'00"<br>–<br>48'00" | Körperliche Eignung für Lehrer gesetzlich in Ö verankert, diskriminierend gegenüber Menschen mit Behinderung;                                                                                                                                                                                                                                                          | Körperliche Eignung für LehrerInnen in Ö vorgeschrieben, ist Diskriminierung                                    | K1         |
| 48'48"<br>–<br>49'54" | Schwierigster Bildungsbereich für Gl. ist Sekundarstufe, egal ob I oder II; später wieder einfacher, da Unis eher offener; Dolmetscher leichter zu bekommen; Dolmetscher Sek I ganz schwierig, Sek II weniger schwierig, tertiärer Sektor eher einfacher                                                                                                               | Schwierigster Bildungsbereich für Gl. in Ö ist Sekundarstufe I+II                                               | K2         |
| 50'05"<br>–<br>51'20" | Unterschiedliche Ausbildungsbereiche für LehrerInnen in Ö: Sonder-, Pflicht- und AHS-Lehrer; möglicherweise problematisch für Integration Gl., da Kompetenzbereiche nicht klar abgesteckt; beispielsweise Fachbereich höher bewertet als „Behindertenfachbereich“                                                                                                      | Unterschiedliche LehrerInnenausbildungsbereiche und unklare Kompetenzbereiche                                   | K1         |
| 51'30"<br>–<br>51'42" | Sicher, dass Sekundarstufe für SchülerInnen und IntegrationslehrerInnen am schwierigsten zu bewältigen ist; einer der schwierigsten Bereiche                                                                                                                                                                                                                           | Sekundarstufe I+II für gl. SchülerInnen und IntegrationslehrerInnen am schwierigsten zu bewältigen              | K2         |
| 52'00"<br>–<br>53'10" | Eigene Erfahrung, dass von Stadtschulrat und Institutionen sehr gut unterstützt; Ressourcen und Lehrer zur Verfügung gestellt; Ressourcen strukturell (finanziell) abgedeckt, aber organisatorisch (Wer hat wann welche Kompetenzbereiche, Grenzen, Notenmitbestimmung, Umgang mit Fehlern?) fehlen Regelungen, es braucht äußere Regelungen bezüglich Sprachkompetenz | Ressourcen durch Institutionen finanziell zur Verfügung gestellt, aber es fehlt an organisatorischen Regelungen | K2         |
| 53'30"<br>–<br>54'55" | Vergleicht gerne mit Legasthenie, sofern Gutachten vorhanden, Berücksichtigung in Deutsch; solches „Schonsystem“ würden auch Gl. im Rahmen Deutschunterricht brauchen, da Deutsch Fremdsprache für Gl.                                                                                                                                                                 | Gl. sollten „Schonsystem“ für Deutschunterricht haben                                                           | K3         |

| Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>K1 Ist-Zustand</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gl. können durch ÖGS-fähige LehrerInnen begleitet/ integriert werden</li> <li>- Keine gesetzlichen Regelungen bez. Gl. und Schule und deren LehrerInnen</li> <li>- Integration schulindividuell gelöst</li> <li>- Körperliche Eignung für LehrerInnen vorgeschrieben, Diskriminierung</li> <li>- Unklare Kompetenzbereiche für unterschiedliche LehrerInnengruppen</li> </ul> <p><b>K2 Erfahrungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Deutschkompetenz Gehörloser ist lt. I2-Person großes Manko</li> <li>- Sinnerfassendes Lesen am wichtigsten (Sprachkompetenz)</li> <li>- Schwierigster Schulbereich ist Sekundarstufe</li> <li>- Erfahrung, dass Institutionen finanziell unterstützen, fehlt aber an Regelungen</li> <li>- Gl. Schülerinnen maturierten an Gym Brigittenau</li> <li>- Zu wenige ÖGS-kompetente (Fach-) LehrerInnen</li> </ul> <p><b>K3 Vorschläge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Klare Rollen, Grenzen und Kompetenzbereiche beteiligter Lehrpersonen sowie gesetzl. Regelungen</li> <li>- Regelung UF Deutsch: ÖGS als Muttersprache und Deutsch als Fremdsprache</li> <li>- Angepasster Englischunterricht</li> <li>- „Schonsystem“ für Gl. im Deutschunterricht</li> </ul> |

In der Reduktion zeigt sich eine große Breite der Problemfelder einerseits, breites Wissen der interviewten Person andererseits. Auffallend häufig wird auch hier auf fehlende Regelungen bezüglich Gehörlosen, Schule und LehrerInnen hingewiesen, ähnlich den ausgemachten Problemfeldern des I1. Zumindest als partielle Bestätigung einer institutionellen Gleichgültigkeit gegenüber Gehörlosenbildung könnte dies angesehen werden, obschon finanzielle Mittel von institutioneller Seite der I2-Person für Projekte für Gehörlose und Schule sehr wohl zur Verfügung gestellt wurden. So erscheint es nur konsequent, dass klare Rollen, Grenzen und Kompetenzbereiche für beteiligte Lehrpersonen mit und durch gesetzliche Regelungen vorgeschlagen werden, um „freie Räume“ (vgl. 5.5.2, 24'30" – 25'03") zu verhindern. Dennoch scheint, einer aktuellen Einschätzung zur Sek II und Gehörlosen am Gym Brigittenau folgend, die Situation für gl. SchülerInnen ebendort auf schulisch-personeller Ebene sehr *löblich*<sup>19</sup> zu sein. Weiters kann gegenüber der theoretischen Ausarbeitung durch I2

<sup>19</sup> Vielen Dank an Ingrid Kluger, die als involvierte Lehrerin die aktuellen „Integrationsverhältnisse“ bezüglich Gehörloser am Gym Brigittenau kennt und wie folgt schildert: „Ich unterrichte nun schon seit vier Jahren als Stützlehrerin hier am Brigittenauer Gymnasium. Es gibt hier sowohl von der Leitung als auch von den KollegInnen eine große Bereitschaft, die gehörlosen SchülerInnen auf ihrem bilingualen Bildungsweg zu unterstützen. Es gibt auch immer wieder KollegInnen, die sich näher mit ÖGS und Gehörlosenkultur beschäftigen möchten und entsprechende Workshops besuchen. Vor einigen Jahren haben bereits zwei Schülerinnen erfolgreich hier maturiert. Eine von ihnen ist nun als Integrationslehrerin in der Übergangsklasse [Anm.: vgl. Fußnote 13] im Einsatz. Auch dieses Projekt läuft sehr gut. Die KollegInnen haben sich rasch darauf eingestellt, mit einer gehörlosen Lehrerin zusammenzuarbeiten.“ (18.11.2013).

angemerkt werden, dass am Gym Brigittenau bereits mehrere gl. Kinder integrativ beschult werden, zumindest zwei Mädchen maturiert haben und Mitte 2012 sogar eine erstmalige (bezogen auf das Schulsystem Österreichs) Gehörlosen-Integrationsklasse für die Sek II in den Jahren 2013/14 geplant war (*jedoch mit Stand Ende 2013 noch nicht in die Tat umgesetzt werden konnte*<sup>20</sup>), was dem Titel der Arbeit das „(Un-)“ besonders hinsichtlich der Prüfungssituation Matura großteils absprechen kann. Allerdings entsteht bei genauerer Betrachtung des I2 der Eindruck, dass diese Beschulung Gehörloser in einer AHS durch verschiedene individuell-schulinterne „Bildungs-Kompromisse“ erkauft wird, was den Aussagen zu unklaren Kompetenzbereichen, zu wenigen ÖGS-kompetenten FachlehrerInnen und einem fehlenden „Schonsystem“ für Gl. im Deutschunterricht geschuldet ist. Dadurch könnte der Eindruck eines gewissen Assimilationsdrucks entstehen, welcher so jedoch nicht dezidiert durch die interviewte Person ausgesprochen wurde und daher als spekulative Interpretation zu werten ist. Jedenfalls muss der Vorschlag eines „Schonsystems“ für Deutsch ähnlich jenem für LegasthenikerInnen als bemerkenswert bezeichnet werden. Diese Forderung könnte unter Umständen gar als Bestätigung der postulierten „Aufwandsgleichheit“ angesehen werden. Weiters wurde in I2 eine Regelung vorgeschlagen, welche in der theoretischen Ausarbeitung wiederholt Erwähnung fand: ÖGS als Muttersprache im Unterricht zu behandeln, Deutsch hingegen als Fremdsprache. Ebenso wird ein angepasster Englischunterricht gefordert, welcher dazugehörige Gebärdensprachen miteinbeziehen sollte (z. B. ASL im Falle von Englisch). Auch in diesen Fällen könnte eine Verbindung zur „Entunterwerfung“ bzw. zur Aufwandsgleichheit hergestellt werden.

In Zusammenhang mit Jarmers (2011) Aussage, dass ihre Matura rückblickend als der größte Sieg ihres Lebens bezeichnet werden kann (vgl. Jarmer 2011, S. 101f), erscheint die Behauptung in I2 logisch, dass die Sekundarstufe (unabhängig von Sek I oder Sek II; in I2 wird der Sek II aber eine größere Schwierigkeit beigemessen) als Weg zur Matura den schwierigsten Schulbereich darstellt. Dies wiederum kommt der Behauptung entgegen, dass

---

<sup>20</sup> Danke an Ingrid Kluger für diese wichtige, ergänzende Information:

„Es gibt derzeit eine Integrationsklasse in der Übergangsstufe. In dieser Schulstufe werden die SchülerInnen intensiv auf die Oberstufe [Anm.: entspricht Sek II] oder auf eine weiterführende Schule vorbereitet. Es gibt eine eigene Stundentafel mit Schwerpunkt in den "Hauptgegenständen" (6 Wochenstunden Deutsch, 6 Wochenstunden Englisch und 5 Wochenstunden Mathematik). Somit können die wichtigsten Inhalte der Sek I intensiv wiederholt, geübt und gefestigt werden. Formal werden die Ü-Klassen zur Unterstufe gezählt. In dieser Ü-Klasse werden derzeit drei gehörlose Mädchen integrativ bilingual beschult. Die Klasse wird als Integrationsklasse des Bundesinstituts für Gehörlosenbildung geführt. Das bedeutet, dass alle Stunden doppelt besetzt sind, also ein/e AHS-Lehrer/in und eine Sonderpädagogin gemeinsam unterrichten. In der Sek II werden ein Bursche und ein Mädchen in der 5. Klasse unterrichtet, eine Schülerin ist einzelintegriert in der 6. Klasse“ und „Derzeit gibt es keine Integrationsklasse in der Sek II.“ (18.11.2013).

der Titel dieser Arbeit dahingehend revidiert werden muss, als dass vielmehr der Weg zur Matura für Gehörlose als Unmöglichkeit bezeichnet werden kann, denn die Matura selbst. Wichtigster Grund hierfür ist, dass – wie u. a. in I2 bestätigt wird – unter Dolmetschhilfe von Gehörlosen maturiert werden kann und daher vermutlich der Abschluss einer höheren Schule nicht das primäre Problem ist.

### 5.5.3 Interview 3

| <b>Zeit</b>           | <b>Paraphrase</b>                                                                                                                                                                                | <b>Generalisierung</b>                                                         | <b>Nr.</b> |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 3'18"<br>–<br>4'15"   | Mit elf regelmäßig ÖGS-Unterricht; ÖGS wesentlich einfacher, da visuell; bis dahin Wort-/Satzzusammenhänge in Deutsch kaum bis nicht verstanden, da nur Mundbild abgeschaut                      | ÖGS ermöglichte erst in Deutsch Zusammenhänge zu verstehen                     | K2         |
| 11'59"<br>–<br>12'33" | Erst mit 23/24 angefangen Bücher zu lesen, da zuvor Zusammenhänge in Deutsch nicht verstanden wurden; zuvor intensives Lerntraining mit Mutter                                                   | ÖGS ermöglichte erst in Deutsch Zusammenhänge zu verstehen und das Bücherlesen | K2         |
| 12'35"<br>–<br>14'30" | Jetzt in Deutsch gut, aber besonders Artikel und 3./4. Fälle bereiten Probleme; diesbezügliches Lernen bereitet keine Freude, aber wegen Unterricht wird gelernt                                 | Artikel, Dativ und Akkusativ bereiten Probleme in Deutsch, unliebsames Lernen  | K2         |
| 14'35"<br>–<br>15'20" | Er würde heute zunächst dafür sorgen, dass Kinder GS verstehen                                                                                                                                   | Frühe GS-Förderung wichtig                                                     | K3         |
| 15'40"<br>–<br>16'00" | ÖGS-Beherrschung möglichst früh, nicht erst in Sek I oder II; Sprachbasis wichtig                                                                                                                | Frühe GS-Förderung wichtig                                                     | K3         |
| 16'05"<br>–<br>16'45" | Erst durch Lernen der ÖGS konnte er Bücher lesen, da dadurch Zusammenhänge verstanden werden konnten; wenn keine GS-Grundlagen vorhanden, können Vorstellungen Deutsch-GS nicht verbunden werden | ÖGS ermöglichte erst das Lesen und Verstehen von Deutsch-Zusammenhängen        | K2         |
| 17'02"<br>–<br>18'00" | Möglichkeiten bilingualen Unterrichts z. B. SchülerInnen lernen/diskutieren zuerst Inhalte via GS und dann können dieselben Inhalte auf Deutsch aufgeschrieben werden                            | Bilingualer Unterricht in GS und Deutsch durch Sprachabwechslung               | K3         |
| 20'00"                | Unterrichtet an Expositur nur GS;                                                                                                                                                                | FachlehrerInnen beherrschen oft                                                | K1         |

| Zeit                  | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                                                          | Generalisierung                                                                                    | Nr.     |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
| –<br>22'10"           | FachlehrerInnen beherrschen oft keine ÖGS                                                                                                                                                                                                                           | keine ÖGS                                                                                          | +<br>K2 |
| 22'11"<br>–<br>23'30" | SchülerInnen verstehen im Deutschunterricht oft nicht viel, muss häufig Wörter in GS-Unterricht erklären                                                                                                                                                            | Begriffe des Faches Deutsch müssen in GS-Unterricht oft erklärt werden                             | K2      |
| 27'35"<br>–<br>28'40" | Fällt auf, dass die meisten SchülerInnen nur auswendig lernen; 70-75% können nicht gut Deutsch                                                                                                                                                                      | Etwa $\frac{3}{4}$ können nicht gut Deutsch; meistens nur auswendig lernen                         | K2      |
| 28'41"<br>–<br>29'45" | Zeitungsartikel verstehen schwierig; bereitet Artikel mit ÖGS auf, Verstehen einfach; es sollte früher ÖGS-Deutsch vermittelt werden, dann wäre Verstehen kein Problem                                                                                              | Frühe Vermittlung ÖGS-Deutsch um (Lese-) Verstehen zu fördern                                      | K3      |
| 30'36"<br>–<br>31'10" | Heutzutage besser, da in Michelbeuern zwei gl. Lehrer; SchülerInnen lernen viel von ihm, Lehrererwartungen weit übertroffen; Sprachverständnis bedeutet auch bessere Berufschancen                                                                                  | SchülerInnen lernen viel durch gl. LehrerInnen<br>Sprachverständnis bedeutet bessere Berufschancen | K2      |
| 36'45"<br>–<br>37'20" | Sprache vermitteln, frei oder kombiniert ÖGS u. Deutsch wichtig; vermittelt derzeit nur GS-Grammatik/-Vokabeln und DaZ-Aufbau, Kombination ÖGS-Deutsch fehlt; Einschätzung ordentlicher ÖGS-Deutsch/DaZ-Plan braucht noch etwa 5-10 Jahre an Expositur Michelbeuern | Sprachvermittlung ÖGS und Deutsch wichtig                                                          | K3      |

| Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>K1 Ist-Zustand</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- FachlehrerInnen beherrschen oft keine ÖGS</li> </ul> <p><b>K2 Erfahrungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ÖGS ermöglichte erst Deutsch-Zusammenhänge zu verstehen und verstehend zu lesen</li> <li>- Begriffe aus UF Deutsch müssen in GS-Unterricht oft erklärt werden</li> <li>- Etwa <math>\frac{3}{4}</math> der gl. SchülerInnen können nicht gut Deutsch</li> <li>- Gl. SchülerInnen lernen meistens nur auswendig</li> <li>- Gl. SchülerInnen lernen viel durch gl. LehrerInnen</li> </ul> <p><b>K3 Vorschläge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Möglichst frühe GS-Förderung</li> <li>- Bilingualer Unterricht mit Sprachabwechslung GS/Deutsch</li> <li>- Sprachvermittlung ÖGS und Deutsch</li> </ul> |

I3 scheint besonders Ausführungen bezüglich früher Gebärdensprachförderung aus verschiedenen Quellen dieser Arbeit zu bestätigen (vgl. Krausneker 2004, Günther/Schäfer 2004, Breiter 2005 et. al.). Die Wichtigkeit der Gebärdensprache und deren möglichst frühe Förderung werden immer wieder betont und hervorgehoben. Zudem wird die Relevanz der GS durch Beispiele aus der Schulpraxis des Lehrers untermauert. Seine Einschätzung, dass etwa  $\frac{3}{4}$  der gl. SchülerInnen nicht gut Deutsch können, ist jedenfalls alarmierend. FachlehrerInnen, welche oft keine ÖGS beherrschen, dürften dabei kaum zu einer Verbesserung der Situation beitragen können, da die Kommunikation i. d. R. über jenes Instrumentarium erfolgt, welches durch die SchülerInnen nicht gut beherrscht wird. An dieser Stelle manifestiert sich nun konkret die tragische Reichweite der zuvor kritisierten institutionellen Diskriminierung im Bereich LehrerInnenbildung, die Gehörlose per Gesetz (HZV § 3 (1), 26.1.2014; Anm.: Kritik auch unter 5.5.1 sowie 5.5.2 zu finden) durch die „Gesamte Rechtsvorschrift für Hochschul-Zulassungsverordnung“ von diesem Beruf abhält: Der interviewte Lehrer weist daraufhin, dass gl. SchülerInnen unerwartet gut von ihm als gl. Lehrer lernen. Gründe hierfür mögen vielfältig sein, es ist jedoch legitim zu fordern, dass gl. SchülerInnen sehr wohl auch von gl. LehrerInnen unterrichtet werden, welche – was nahe liegt – vermutlich empathischer auf die (sprachlichen) Bedürfnisse der Kinder eingehen können, als hörende und, bei Nichtvorenthaltung einer fachlichen Ausbildung, vermutlich nicht weniger gut die entsprechenden Inhalte vermitteln können. Außerdem darf die Aussage, dass ÖGS das Verstehen von Zusammenhängen der deutschen Sprache erst ermöglicht hat, als klares Indiz dafür angesehen werden, dass Begrifflichkeiten wie „Erst-/Zweitsprache“ nach Ahrenholz (2010a/b) in Zusammenhang mit Gehörlosigkeit mit einem hohen Maß an Vorsicht zu verwenden sind, da sie zu individuell falschen Sprachhierarchisierungen führen können. Wie im ersten Teil des I3 dezidiert hervorgehoben wird, ist für den Interviewten die ÖGS jene Sprache, welche ihm Verstehen ermöglicht, auch wenn mitunter die ersten Sprachkontakte in Deutsch mit seiner lautsprachlichen Familie erfolgten.

#### 5.5.4 Interview 4

| Zeit                  | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                               | Generalisierung                                                                                                                                    | Nr.           |
|-----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 0'05"<br>–<br>0'40"   | I4a: ÖGS-Kompetenz neuer<br>JunglehrerInnen nicht gegeben,<br>wünschenswert wenn an PH in<br>entsprechenden Sprachbereichen ÖGS<br>belegt werden könnte                                                                                  | Keine FachlehrerInnen mit ÖGS-<br>Kompetenz<br>ÖGS sollte in LehrerInnen-<br>ausbildung belegt werden können                                       | K1<br>+<br>K3 |
| 1'35"<br>–<br>2'16"   | I4b: Leute außerhalb Schulbereich setzen<br>ÖGS-Bildung voraus; Lehrerausbildung<br>ÖGS erscheint selbstverständlich<br>I4a: Frage wie ÖGS-Kompetenzen<br>erworben wurden steht im Raum                                                  | Leute außerhalb Schulbereich<br>setzen ÖGS-Bildung voraus                                                                                          | K2            |
| 2'49"<br>–<br>3'10"   | I4b: Zuteilung von Lehrpersonen nicht<br>immer nach schulischer Eignung; Lehrerin<br>ohne ÖGS-Kompetenz möglicherweise als<br>KV in Klasse mit Gehörlosen<br>I4a: KV ist das „Überdrüber“                                                | Zuteilung von Lehrpersonen erfolgt<br>nach fachlicher, weniger nach<br>schulischer Eignung                                                         | K1<br>+<br>K2 |
| 3'25"<br>–<br>4'20"   | I4b: Gibt KollegInnen, welche durch<br>persönliches Umfeld Kontakt zu<br>Gehörlosigkeit haben; Mundbild zeigen,<br>nicht mit Rücken zur Klasse usw.<br>I4a: Gibt auch KollegInnen, welche sehr<br>sensibel handeln und sich weiterbilden | Sensibler Umgang mit<br>Gehörlosigkeit durch LehrerInnen<br>erkennbar                                                                              | K2            |
| 4'32"<br>–<br>4'48"   | I4b: Vor Unterrichtstätigkeit bei GS<br>landen, wie sie, oft reiner Zufall                                                                                                                                                               | GS-Kompetenz vor<br>Unterrichtstätigkeit Zufall                                                                                                    | K2            |
| 5'00"<br>–<br>6'50"   | I4a: Problem ist LehrerInnenbildung,<br>welche keine ÖGS-Kompetenz ermöglicht;<br>LehrerInnen müssen sich ÖGS-Kurse selbst<br>bezahlen<br>I4b: Schule setzen z. T. SCHILFs<br>I4a: Sind aber nicht ausreichend, nur<br>kleiner Teil      | LehrerInnenbildung ermöglicht<br>kein ÖGS-Lernen, nur privat<br>bezahlte Kurse<br><br>Bedingte Möglichkeit zur ÖGS-<br>Weiterbildung durch SCHILFs | K1            |
| 7'00"<br>–<br>7'10"   | I4b: Immer auch Frage wie viele Mittel<br>werden dahingehend von PH zur<br>Verfügung gestellt                                                                                                                                            | Höhe der Mittelbereitstellung für<br>SCHILFs von PH unsicher                                                                                       | K1            |
| 11'25"<br>–<br>12'38" | I4b: Meisten arbeiten mit selbsterstellten<br>Materialien, viel läuft über Kopien, gibt<br>keine passenden Schulbücher, oder<br>adaptierte Materialien                                                                                   | Für Gl. keine passenden<br>Unterrichtsmaterialien;<br>Selbsterstellung notwendig                                                                   | K1<br>+<br>K2 |
| 14'01"<br>–<br>15'05" | I4a: Fachwörter erklären ganz wichtig<br>I4b: Unterrichten heißt hier die Welt<br>erklären, Hintergründe, Inhalte<br>I4a: Wörter erklären kommt relativ oft vor,                                                                         | (Wort-) Erklärungen häufig<br>notwendig                                                                                                            | K2            |

| Zeit            | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Generalisierung                                                                                                                                                                                                 | Nr.     |
|-----------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|
|                 | besonders abstrakte Begriffe (z. B. Allegorie)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                 |         |
| 20'03" – 21'38" | I4a: Möglichkeit zw. Englisch und ÖGS im Aufbaulehrgang zu wählen als „Erste lebende Fremdsprache“; Matura im Fach Deutsch und Fach ÖGS als ELF möglich; größere Änderungen wollte man nicht durchführen                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | In Aufbaulehrgang Englisch oder ÖGS als ELF wählbar                                                                                                                                                             | K1 + K2 |
| 21'45" – 23'15" | I4a: Lehrplanabänderung des Aufbaulehrgangs noch anzudenken; Gespräche mit Fachexperten bezüglich Matura im September 2012, da noch kein Know-How dazu, wie auf Gebiet neuer Matura vorzugehen ist, besonders in sprachlichen Bereichen<br>I4b: Und in Mathematik                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Kein Know-How zu neuer Matura in sprachlichen Bereichen und Mathematik                                                                                                                                          | K2      |
| 23'30" – 23'40" | I4a und I4b: Waren bereits welche bei Matura dabei mit Dolmetschhilfe                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Gehörlose maturierten an Expositur bereits mit Dolmetschhilfe                                                                                                                                                   | K2      |
| 26'50" – 30'00" | I4b: Fachschule und Expositur; LehrerInnen unter Zugzwang bspw. durch gemeinsame Projekte etwas Ebenbürtiges zu machen, Bestrebung seitens LehrerInnen Niveau Hörende-Hörbeeinträchtigte anzugleichen<br>I4a: Frage von SchülerInnen selbst, wie Lehrplan in Michelbeuern, wie an Expositur; „Lernen wir auch soviel?“<br>I4b: Trotz eigener, abgestufter Materialien Bestrebung Spalt nicht zu groß werden zu lassen; in Integrationsklassen von KMS haben Hörbeeinträchtigte manchmal Gefühl der Minderwertigkeit: „Hörende können das, wir nicht.“<br>Separate Förderung im selben Haus Michelbeuern-Expositur hat dahingehend viele Vorteile | Niveauvergleiche zwischen Michelbeuern und Expositur; dadurch Bestrebung Unterschiede nicht zu groß werden zu lassen<br><br>In Integrationsklassen können Hörbeeinträchtigte Minderwertigkeitsgefühl entwickeln | K2      |
| 30'02" – 30'36" | I4b: Problem Gesetzgeber, welche Schule darf z. B. Hörende aufnehmen; BiG darf keine Hörende aufnehmen; abhängig auch davon ob Landes- oder Bundesschule                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Problem Gesetzgeber, komplizierte Kompetenzverteilung Landes- oder Bundesschulen                                                                                                                                | K1 + K3 |
| 35'58" – 37'40" | I4b: Ausbildungsgeschichten können absolut negativ ausgehen, da man jemanden bekommen kann, der absolut ungeeignet ist; Lehrerin unglücklich,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Fachliche Eignung von LehrerInnen gesetzlich wichtig, sprachliche Eignung für z. B. Expositur für Administration unwichtig                                                                                      | K1 + K2 |

| Zeit                  | Paraphrase                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Generalisierung                                                              | Nr. |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----|
|                       | Klasse unglücklich, müssen damit ein Jahr leben, sprachliche Komponente für Lehrer einer Gl.-Klasse gesetzlich irrelevant, fachliche Komponente wichtig; administrative Seite argumentiert damit, es gibt zu wenige Lehrer;<br>I4a: Wird zugeteilten LehrerInnen auch nicht kommuniziert, was an Expositur abläuft |                                                                              |     |
| 37'41"<br>–<br>38'10" | I4b: Früher Versetzung an Expositur sogar Strafverschärfung; erst später durch neue Direktorin Wunsch nach Team, welches auch an Expositur unterrichten möchte                                                                                                                                                     | Früher Versetzung an Expositur als Strafverschärfung                         | K2  |
| 38'45"<br>–<br>39'03" | I4a: Gab auch Lehrer, die meinten: „Wie komme ich dazu, dass ich Texte umschreibe?“, waren nicht bereit Texte für Gl. akzeptabel umzuschreiben                                                                                                                                                                     | Manche Lehrer waren nicht bereit auf Bedürfnisse der SchülerInnen einzugehen | K2  |

| Reduktion                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p><b>K1 Ist-Zustand</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- FachlehrerInnen beherrschen oft keine ÖGS</li> <li>- Fachliche Eignung für Lehrpersonen wichtig, sprachliche Eignung gesetzl. unwichtig</li> <li>- Nur bedingte Möglichkeit zur ÖGS-Weiterbildung durch SCHILFs</li> <li>- Für gl. SchülerInnen keine passenden Unterrichtsmaterialien</li> <li>- In Aufbaulehrgang Englisch oder ÖGS als ELF wählbar</li> <li>- Komplizierte Kompetenzverteilung Landes- oder Bundesschulen</li> </ul> <p><b>K2 Erfahrungen</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Zuteilung von Lehrpersonen erfolgt nach fachlicher, weniger schulischer Eignung</li> <li>- Sensibler Umgang mit Gehörlosigkeit durch LehrerInnen erkennbar</li> <li>- Manche LehrerInnen jedoch zeigten keine Orientierung an SchülerInnenbedürfnissen</li> <li>- Gl. maturierten an Expositur bereits mit Dolmetschhilfe</li> <li>- Niveauvergleiche zw. Michelbeuern und Expositur, Bestrebung Unterschiede möglichst klein zu halten</li> <li>- Früher Versetzung an Expositur als Strafverschärfung</li> </ul> <p><b>K3 Vorschläge</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ÖGS sollte im Zuge von LehrerInnenausbildung belegt werden können</li> </ul> |

Es zeigt sich in der Reduktion auch hier eine große Fülle an Wissen zweier Expertinnen. Besonders auffallend ist der große Erfahrungsschatz im Bereich Gehörlosenbildung, welcher sehr Überraschendes in positiver wie auch negativer Weise zutage fördert. Eine sehr früh getätigte und wiederholt bekräftigte Aussage war jene des Wunsches, dass ÖGS im Zuge der

LehrerInnenausbildung belegt werden können sollte. Dies deutet auf eine hohe Relevanz der ÖGS für die Arbeit mit Gehörlosen einerseits, andererseits auf den eklatanten Mangel an ÖGS-kompetenten Lehrkräften hin. Die Tatsachen, dass FachlehrerInnen oft keine ÖGS beherrschen, nur bedingte ÖGS-Weiterbildungsmöglichkeiten bestehen oder keine passende Unterrichtsmaterialien für Gl. vorhanden sind (vgl. 5.5.1), wurden bereits von anderen ExpertInnen hervorgehoben, was deren Problematik aber keineswegs schmälert. Dass aber, zumindest früher teilweise, LehrerInnen an die Expositur *strafversetzt* wurden, entbehrt jeder Rationalität und ist, bei aller gebotenen Zurückhaltung bezüglich Wertungen, schlicht als erschreckend zu bezeichnen. Die Lehrtätigkeit und Arbeit mit gl. SchülerInnen wurde somit nicht nur als Sanktionsmaßnahme institutionell missbraucht, sondern auch massiv geringgeschätzt. Zudem werden dadurch SchülerInnen, welche oftmals durch den Gebrauch einer Minderheitensprache LehrerInnen mit Zusatzqualifikation haben sollten, der Gefahr ausgesetzt, LehrerInnen mit strafbedingt niedriger Motivation zu erhalten. Diese institutionelle Geringschätzung zeigt/zeigte sich schließlich punktuell auch im Lehrkörper der Expositur, wie zumindest eine der Befragten bescheinigt, wobei vereinzelte Lehrpersonen keine Anstalten machen/machten, sich an den Bedürfnissen der SchülerInnen zu orientieren. Die Auswirkungen diesbezüglich auf die Zugangsmöglichkeiten Gehörloser zu der konkreten Sek II oder Matura an der Expositur lassen sich als eher einschränkend einschätzen, jedoch nicht klar nachvollziehen. Aktuell scheinen solche Geringschätzungen aber weniger der Fall zu sein, da einerseits auf ein gewilltes LehrerInnenteam Wert gelegt wird, andererseits ein sensibler Umgang mit Gehörlosigkeit durch die LehrerInnen durch persönliche Betroffenheit und Empathie erkennbar ist (seitens der Befragten).

Hervorzuheben ist weiters, dass an der Expositur bereits Gl. mit Dolmetschhilfe maturierten, was einen erneuten Beleg dafür darstellt, dass die Prüfungssituation des Schulabschlusses weniger ein Problem für Gl. darstellen dürfte. Dass die Zuteilung allerdings von LehrerInnen weniger nach schulischer sondern nur nach fachlicher Eignung geschieht, ist der Weg zur Matura für Gl. auch an der Expositur als zumindest nicht völlig barrierefrei zu bezeichnen. Die schulische Nichteignung von Lehrpersonen kann außerdem dazu führen, dass die Klasse und der/die LehrerIn unglücklich sind, damit aber zumindest ein Jahr leben müssen, da, wie die Interviewten darlegen, rein die fachliche Komponente wichtig ist, den LehrerInnen nicht kommuniziert wird, was an der Expositur abläuft und gleichzeitig von administrativer Seite argumentiert wird, dass es sowieso zu wenige Lehrer gäbe. Es fehlt somit schlicht an den

Möglichkeiten beispielsweise durchgehend gehörlosenadäquaten (geschweige denn bilingualen) Unterricht anbieten zu können, welcher, wie in der theoretischen Ausarbeitung mehrfach belegt wurde, einen weitgehend problemfreien Bildungszugang ermöglicht. Dass aber an dieser Einrichtung ÖGS zur Wahl als ELF steht, kann jedenfalls im Kontext des österreichischen Schulsystems als bemerkenswert bezeichnet werden, besonders, da es hierfür keine institutionellen Voraussetzungen gibt und vermutlich rein auf schulautonome oder schulnahe (Eltern, SchülerInnen usw.) Initiativen zurückgeht. Kofler (2012b) weist in ihrer Arbeit bezüglich der gymnasialen Klasse mit gehörlosen SchülerInnen ebenso auf Initiativen abseits der gesetzlich verankerten Institution Schule hin:

„Interessant ist, dass auch bei dieser Klasse die Idee der Integrationsklasse von den Schülerinnen und Schülern bzw. deren Eltern oder anderen engagierten Personen an die Schule herangetragen wurde, wie es auch schon bei der ersten Integrationsklasse in Österreich im Jahr 1988 der Fall war.“ (Kofler 2012b, S. 65).

Die Befragten bemängeln weiters die komplizierte Kompetenzverteilung bezüglich Landes- und Bundesschulen. Dem könnte der Wunsch erwachsen, eine Vereinheitlichung der Schulkompetenzen herbeizuführen, um etwa das Ansuchen von Förderungen einfacher zu gestalten. Abschließend muss auf die Aussagen I4as und I4bs verwiesen werden, welche das System der Expositur Michelbeuern loblich hervorheben im Gegensatz zu einer Integrationsklasse einer KMS. Aus deren Sicht gibt es an der Expositur die Bestrebung die Niveauunterschiede zwischen Stammschule Michelbeuern und Expositur möglichst klein zu halten. Integrierte Gl. einer KMS-Klasse hingegen könnten Minderwertigkeitsgefühle entwickeln, da sie sähen, was Hörende im Vergleich zu ihnen können.

### **5.5.5 Abschluss und Ausblick**

Abschließend lassen die Einblicke in die Beschulung Gehörloser an den verschiedenen, zur Kenntnis gelangten Schulstandorten deutliches Bemühen erkennen, das teilweise weit über die gesetzlichen Vorgaben bezüglich Gehörlosenbildung hinausgeht. Auch wenn dabei nicht alle Eigenschaften bilingualen Unterrichts (vgl. 3.2) erfüllt werden können, so können m. E. das Gym Brigittenau sowie die Expositur Michelbeuern in Bezug auf diese Arbeit als „Best-Practice“-Beispiele hervorgehoben werden, da in diesen Einrichtungen dem Weg zur Matura durch (schulautonome) Maßnahmen im sprachlichen Bereich für Gehörlose besonders

Rechnung getragen wird (vgl. „Übergangsklasse“ oder „ÖGS als ELF“), was die zwei Institute nicht nur angesichts der in Punkt 3.4 geschilderten FörMig-Kriterien „adelt“. Es ist daher auch kaum verwunderlich, dass die Leuchtkraft der ersterwähnten Schule weit über die Grenzen Wiens hinaus Interesse wecken kann. So hat sich beispielsweise eine Delegation der Humboldt Universität (Berlin) mit Prof. Dr. Claudia Becker (Institut für Rehabilitationswissenschaften) beim Gym Brigittenau gemeldet, *um sich dessen bilinguales Modell in der Sekundarstufe II anzusehen*<sup>21</sup>, mangels Vergleichbarem in Deutschland. Eine aktuelle, wissenschaftliche Evaluierung zur dortigen Beschulung Gehörloser fehlt allerdings. Bedauerlicherweise konnte, trotz wiederholter Anfragen die Expositur Michelbeuern betreffend, nicht in Erfahrung gebracht werden, ob dort eine wissenschaftliche Begleitung, insbesondere zum Schulgegenstand „ÖGS“, geplant ist oder stattfindet. Ergänzend kann noch angeführt werden, dass jene Schulklasse des Gyms Erlgasse, die bereits seitens Koflers (2012b) beobachtet und beschrieben wurde, in einer aktuellen *wissenschaftlichen Arbeit Florian Schweitzers*<sup>22</sup> (Universität Wien) Beachtung findet. Sein Schwerpunkt liegt dabei im Bereich Fachdidaktik Deutsch und Fehlerlinguistik, wobei er zu der Erkenntnis gelangt, dass sich bei Gehörlosen ein statistisch anderes Fehlerbild zeigt, als beispielsweise bei L1 türkisch- und spanischsprachigen DeutschlernerInnen und dies, wie Schweitzer meint, didaktische Konsequenzen haben sollte.

---

<sup>21</sup> Danke an Ingrid Kluger für diesen Hinweis (23.1.2014).

<sup>22</sup> Danke, Florian, für diesen wichtigen Hinweis (26.1.2014).

## 6 Resümee und Forderungen

Hinsichtlich des Forschungsinteresses und des Titels der Arbeit kann, durch die Interviews verstärkt, nochmals auf die erschwerten Zugangsmöglichkeiten für Gehörlose zur Sek II und zur Matura hingewiesen werden, wobei beachtet werden muss, dass vor allem die Sek II als Weg zur Reifeprüfung begründet problematische Bedingungen aufweist, wohingegen die Maturaprüfung durch Dolmetschhilfe in Relation dazu mit weniger (sprachlichen Hürden) abgelegt werden kann und somit keinesfalls als „Unmöglichkeit“ bezeichnet werden darf. Fußend auf den zusammengetragenen Daten können nun abschließend vier zentrale Forderungen<sup>23</sup> ausformuliert werden, welche m. E. dazu beitragen können das schulisch-sprachliche Spannungsfeld, in dem sich gl. ÖGS-BenutzerInnen aktuell befinden, aufzulockern. Die Forderungen wurden numerisch so platziert, dass sie, sofern sie Schritt für Schritt umgesetzt werden, den Ansprüchen der UNCRPD sukzessive stärker entgegenkommen:

### ***1. Klare rechtliche Strukturen für die Bildung/Beschulung Gehörloser und deren barrierefrei wahrnehmbare Sprache ÖGS***

Die theoretische Ausarbeitung genauso wie die interviewten ExpertInnen lassen häufig (rechtliche) Mängel am System Schule in Bezug auf Gehörlose erkennen, welche mit großen Unsicherheiten der Beteiligten verbunden sind. Dass sich diese Mängel in Form institutionalisierter sozialer Behinderungen für die betroffenen Gehörlosen mit all ihren negativen Konsequenzen niederschlagen, wurde ausgiebig diskutiert. Durch klare Strukturierung schulischer Prozesse, sinnvolle Vorgaben, Hilfe- und Anlaufstellen für Schulen generell und beteiligte SchülerInnen sowie LehrerInnen speziell – was durch laufende Evaluationen und Rückkoppelungen beobachtet und verbessert werden sollte – könnten Unsicherheiten und in weiterer Folge systemische Mängel abgebaut werden, was sich schließlich auch positiv auf die Zugangsmöglichkeiten zur Sek II für Gehörlose auswirken dürfte.

---

<sup>23</sup> Ergänzend und erweiternd hierzu sei auf den Lehrplan für den „Bilingualen Unterricht Deutsch – Österreichische Gebärdensprache“ an Volks- und Sonderschule (Unterstufe) verwiesen: [http://www.uniklu.ac.at/zgh/downloads/bericht\\_bilingualcurriculum.pdf](http://www.uniklu.ac.at/zgh/downloads/bericht_bilingualcurriculum.pdf) (27.10.2013).

## **2. Institutionelle Einführung eines Schonsystems und von „Übergangsklassen“ für gl. SchülerInnen und in weiterer Folge Einführung des Faches ÖGS**

Ein Schonsystem ähnlich jenem bezüglich Legasthenie in Österreich kombiniert mit (wie durch Kluger beschriebene) „Übergangsklassen“ hätten mit großer Wahrscheinlichkeit eine barrierenabbauende Wirkung – besonders in Hinblick auf die Sek II. Dadurch könnten zunächst beispielsweise sprachliche Probleme, welche oftmals vermutlich mangels positiver Effekte bilingualer Erziehung respektive Unterrichts auftreten, besser berücksichtigt werden und schlussendlich in der Benotung ihren Niederschlag finden, was wiederum dem Begriff „Aufwandsgleichheit“ entgegenkommen könnte. Im Zuge von „Schnittstellenförderung“ (z. B. Übertritt Sek I zu Sek II) könnten schließlich durch „Übergangsklassen“ ev. vorhandene Defizite u. ä. gezielt abgebaut werden. Diesen Gedanken weiter folgend sollte neben diesen Maßnahmen schließlich auch das Schulfach ÖGS Einzug in das Schulsystem halten. Ob dies in Form verschiedener Schwerpunktschulen (vgl. I1), Integrationsklassen (vgl. I2) und dort beispielsweise durch, wie in I2 gefordert wurde, Erstsprache (Muttersprache) ÖGS und Deutsch als ELF am besten gelingen kann, bleibt an dieser Stelle unbeantwortet. Belege lassen aber die Vermutung zu, dass eine solche Einführung idealerweise mit einer Umsetzung bilingualer Konzepte einhergehen sollte, die wiederum rechtlich, und damit institutionell, abgesichert werden sollten. Die einzige Schule Österreichs, welche aktuell tatsächlich ÖGS als Schulfach anbietet (vgl. I4), muss dies im Zuge einer schulautonomen Änderung, sich lediglich in einem institutionellen „Toleranzbereich“ befindend, veranstalten, was mit Blick auf die UNCRPD als optimierbar zu bezeichnen ist. Rechtssicherheit durch passende Curricula und institutionelle Unterstützung sind überfällig.

## **3. Schaffung adäquater Studienmöglichkeiten bezüglich LehrerInnenbildung und ÖGS**

Nicht unmaßgeblich an den Barrieren des Sek II-Zugangs für Gehörlose beteiligt ist die oftmals zu hinterfragende LehrerInnenbildung in Österreich. Diese ermöglicht, in Ermangelung eines entsprechenden Curriculums, keine Lehramtsausbildung in ÖGS, wie dies etwa in *Englisch oder Französisch*<sup>24</sup> selbstverständlich ist, aber auch kostenfreie Zusatzkurse

---

<sup>24</sup> Ergänzende Informationen hierzu:

[http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user\\_upload/studentpoint\\_2011/Curricula/Lehramt/LA\\_GeistesKulturwissenschaften\\_Version\\_2012.pdf](http://studentpoint.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint_2011/Curricula/Lehramt/LA_GeistesKulturwissenschaften_Version_2012.pdf) (19.1.2014).

für ÖGS-interessierte Lehramtsstudierende gibt es nicht. Daraus folgt, dass es zwangsläufig keine Rahmenbedingungen für geprüfte FachlehrerInnen bezüglich ÖGS-Kompetenz gibt und in weiterer Folge nur sehr wenige FachlehrerInnen überhaupt der ÖGS (teilweise) mächtig sind, trotz eventueller Unterrichtstätigkeit in Klassen mit gl. SchülerInnen. Die interviewten ExpertInnen fordern hier ganz klar, dass ÖGS im Zuge eines Lehramtsstudiums erworben werden können muss. Dies würde zudem Unsicherheiten in Hinblick gebärdensprachlicher Weiterbildung durch SCHILFs beseitigen oder privat finanzierten Kursen als nahezu zwingende Notwendigkeit bei lehrerInnenseitigem Interesse für ÖGS das dahingehende (Weiter-) Bildungsmonopol entreißen.

#### ***4. Öffnung des LehrerInnenberufs für Gehörlose***

Im Zuge von I1 kam deutlich zum Ausdruck, dass Gehörlose unterrichten wollen. Unabhängig davon wurde in I2 die Meinung geäußert, dass eine Verhinderung einer LehrerInnenausbildung für Gehörlose als Diskriminierung angesehen werden müsse. Eine Diskriminierung, die gesetzlich verankert ist! Weiters war der Experte aus I3 der Meinung, dass Gehörlose von Gehörlosen (überraschend schnell und) sehr viel lernen. Es ist daher sehr fraglich, inwiefern auf rationaler Basis angesichts der – auch in dieser Arbeit – zutage geförderten Fakten gegen eine Lehramtsausbildung für Gehörlose argumentiert werden kann. Nicht zuletzt die UNCRPD verleiht dieser Forderung entsprechenden Nachdruck. Allein der Erfahrungsschatz, welchen Gehörlose in Zusammenhang mit Bildung Gehörloser besitzen müssen, dürfte von unschätzbarem Wert sein und bei Ergreifen eines LehrerInnenberufs den nachkommenden SchülerInnengenerationen stark zugute kommen.

## 7 Literatur

- Ahrenholz, Bernt*: A1 Erstsprache – Zweitsprache – Fremdsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010a. 3 – 16
- Ahrenholz, Bernt*: B3 Zweitspracherwerbsforschung. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010b. 64 – 80
- Ahrens, Ruth; Tschachmann, Uta*: Sprechen und Sprechen üben. In: Rösch, Heidi (Hg.): Unterrichtspraxis Grundschule. Deutsch als Zweitsprache. 9. Auflage. Braunschweig: Schroedel 2012. 56 – 58
- Bleidick, Ulrich; Hagemeister, Ursula; Kröhnert, Otto*: Einführung in die Behindertenpädagogik II. 3. überarb. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer 1989.
- Breiter, Marion*: Muttersprache Gebärdensprache. VITA – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. Wien/Mülheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson 2005.
- Butzkamm, Wolfgang*: Wie die Bilder sich gleichen! Methodenstreit um die Muttersprache im Fremdsprachenunterricht und um die Gebärdensprache in der Gehörlosenbildung. In: DAS ZEICHEN 43/1998. 68 – 73
- Dobutowitsch, Friederike; Neumann, Ursula; Michel, Ute; Salem, Tanja*: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2. Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke. Münster u. a.: Waxmann 2013.
- Engelmann, Anke; Jakob, Dagmar; Maronde-Heyl, Margit; Reitz, Kerstin*: Prozessdokumentation mit der Hilfe von Evaluationsportfolios. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u. a.: Waxmann 2008. 169 – 179
- Ernst, Peter*: Germanistische Sprachwissenschaft. Wien: Facultas 2004.
- Flam, Helena (Hg.)*: Migranten in Deutschland: Statistiken – Fakten – Diskurse. Konstanz: UVK 2007.
- Flick, Uwe*: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 5. Auflage. Hamburg: Rowohlt Verlag 2012.
- Foucault, Michel*: Was ist Kritik? Berlin: Merve Verlag 1992.

- Friebertshäuser, Barbara*: Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. 3. Auflage. Weinheim u. a.: Juventa-Verlag 2010. 371 – 395
- Fries, Sabine*: Was Gehörlose für gehörlose Kinder wünschen: Sieben Allgemeinplätze zum Bilingualismus. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 19 – 32
- Groot-Wilken, Bernd*: FörMig auf dem Weg: Eine zusammenfassende Bestandsaufnahme. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u. a.: Waxmann 2008. 193 – 198
- Grosche, Michaela*: Selbsteinschätzung der Kommunikation der SchülerInnen des bilingualen Schulversuchs. In: Günther, Klaus-B.; Schäfke, Ilka: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für Gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Seedorf und Hamburg: Signum Verlag 2004. 351 – 365
- Grosjean, François*: Das Recht des gehörlosen Kindes, zweisprachig aufzuwachsen. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 12 – 15
- Günther, Klaus-B.*: Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (1): Schreiben. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärd-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 15 – 57
- Günther, Klaus-B.*: Sprachentwicklungsstörungen bei Kindern mit Hörbehinderung. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 37 – 40
- Günther, Klaus-B.*: Von der Primar- zur Sekundarstufe I – Einführende Bemerkungen zum Abschlussbericht des Hamburger Bilingualen Schulversuchs. In: Günther, Klaus-B.; Schäfke, Ilka: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für Gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Seedorf und Hamburg: Signum Verlag 2004. 5 – 24

- Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes:* Hörgeschädigtenpädagogische sowie lern- und entwicklungstheoretische Fundierung der bilingualen Erziehung als Förderkonzept für gehörlose und schwerhörige Kinder. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 133 – 148
- Hänel-Faulhaber, Barbara:* Bilinguale Förderung von Laut- und Gebärdensprachen: Forschungserkenntnisse und ihre Relevanz für die pädagogische Praxis. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 44 – 60
- Hänel-Faulhaber, Barbara:* Bimodale-bilinguale Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Hörbehinderung. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 21 – 25
- Heine, Susanne:* Diskursanalyse des bilingualen Unterrichts. In: Günther, Klaus-B.; Schäfke, Ilka: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für Gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Seedorf und Hamburg: Signum Verlag 2004. 58 – 80
- Hennies, Johannes:* Konsequenzen aus den bilingualen Schulversuchen in Hamburg und Berlin für die Frühförderung hörbehinderter Kinder. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 41 – 44
- Hennies, Johannes:* Schriftsprachliche Kompetenzentwicklung (2): Lesen. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 59 – 79
- Hennies, Johannes; Wilsdorf, Claudia:* Interview mit den LehrerInnen der bilingualen Klasse. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärden-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 169 – 181
- Iser, Wolfgang:* XII Die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und der Unabhängige Monitoringausschuss. In: Hofer, Hansjörg (Hg.): Alltag mit Behinderung. Ein Wegweiser für alle Lebensbereiche. Wien/Graz: NWV 2010. 295 – 300

- Jarmer, Helene:* Schreien nützt nichts. Mittendrin statt still dabei. München: südwest 2011.
- Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit:* Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u. a.: Waxmann 2008. 7 – 10
- Klumper, Angela:* Dazuge-hören? Erfahrungen gehörloser/hörbehinderter Schulabsolvent/innen aus integrativen Settings höherer Schulen mit ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit 2011.
- Knapp, Werner:* C1 Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. 133 – 148
- Knauer, Sabine:* Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2008.
- Kofler, Sandra:* Inklusive Didaktik am Beispiel des Unterrichtsfaches Mathematik. Möglichkeit eines inklusiven Mathematikunterrichts für alle Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit 2012a.
- Kofler, Sandra:* Inklusiver Mathematikunterricht. Theorie und Praxis im Vergleich. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit 2012b.
- Kramreiter, Silvia:* Integration von gehörlosen Kindern in der Grundschule mit Gebärdensprache und Lautsprache in Österreich. Universität Wien: Unveröffentlichte Dissertation 2011.
- Krausneker, Verena:* Taubstumm bis Gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. Klagenfurt: Drava Verlag 2006.
- Krausneker, Verena:* Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. Seedorf und Hamburg: Signum Verlag 2004.
- Krausneker, Verena:* Zweisprachigkeit aus sprachenrechtlicher Perspektive. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 52 – 56

- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina:* Die aktuelle Stellung der ÖGS im Österreichischen Bildungssystem. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 249 – 267
- Krausneker, Verena; Schalber, Katharina:* Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. Fassung 2: 24. November 2007. Universität Wien. Online unter: [http://www.sisal.at/wp-content/uploads/2011/09/SpracheMachtWissen\\_Nov.pdf](http://www.sisal.at/wp-content/uploads/2011/09/SpracheMachtWissen_Nov.pdf)
- Kremer, Nicole; Wunderlich, Karen:* Entwicklung lexikalisch-semantischer Kompetenzen. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 81 – 91
- Kuhs, Katharina:* E3 Einflussfaktoren auf die schulische L2-Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache. In: Ahrenholz, Bernt; Oomen-Welke, Ingelore (Hg.): Deutsch als Zweitsprache. 2. korr. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2010. 395 – 408
- Linder, Evi:* Schule am LZH – Visionen damals u. heute. In: Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte: Jahresbericht 2012. Dornbirn 2012. 20 – 22
- Mann, Wolfgang:* Pilotstudie zum Verständnis von Referenzbeziehungen in Deutscher Gebärdensprache (DGS) und Deutscher Schriftsprache. In: Günther, Klaus-B.; Hennies, Johannes (Hg.): Bilingualer Unterricht in Gebärdens-, Schrift- und Lautsprache mit hörgeschädigten SchülerInnen in der Primarstufe. Zwischenbericht zum Berliner Bilingualen Schulversuch. Seedorf: Signum Verlag 2011. 119 – 129
- Matzl, Eleonore:* Das Leben des gehörlosen Kindes in zwei Welten mit zwei Sprachen. Lautsprachliche und gebärdensprachliche Förderung des gehörlosen Kindes im Unterricht. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit 2008.
- Mayring, Philipp:* Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag 2010.
- Mecheril, Paul:* Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria; Dirim Inci et al.: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag 2010. 7 – 22

- Mecheril, Paul; Quehl, Thomas*: Sprache und Macht. Theoretische Facetten eines (migrations) pädagogischen Zusammenhangs. In: dies. (Hg.): Die Macht der Sprache. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann 2006. 355 – 381
- Melter, Claus*: Was machen wir hier eigentlich? Institutionelle Selbstreflexion in Bezug auf Diskriminierung und Barrieren. In: e-journal art education. Art education Research No. 6/2012. Online unter: [http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6\\_Melter.pdf](http://iae-journal.zhdk.ch/files/2012/12/AER6_Melter.pdf) (12.9.2013)
- Möckel, Andreas*: Geschichte der Heilpädagogik oder Macht und Ohnmacht der Erziehung. Stuttgart: Klett-Cotta 2007.
- Müller, Katja; Fraim, Katerina*: Psychische Folgen einer ausschließlich hörgerichteten Frühförderpraxis. In: Herrmann, Bettina (Hg.): Bilingual aufwachsen. Gebärdensprache in der Frühförderung hörbehinderter Kinder. Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e. V. 2012. 16 – 20
- Ohm, Udo*: Von der Objektsteuerung zur Selbststeuerung: Zweitsprachenförderung als Befähigung zum Handeln. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache. Tübingen: Narr 2010. 87 – 105
- ÖGLB (Hg.)*: Unser gehörloses Kind. Wegweiser für Eltern gehörloser Kinder in Österreich. Grundsätzliches, Adressen und weiterführende Literatur. Wien: 2004.
- Piontek, Regina*: Portfolio Interkulturelle Kompetenz – Chance, das eigene Potential zu entdecken und es darzustellen. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u. a.: Waxmann 2008. 180 – 192
- Rameder, Silvana (Hg.)*: hundert jahre HLMW9 Michelbeuern. Wien: 2008.
- Riegler, Martina*: Deutsch als Zweitsprache für Gehörlose – Bedingungen bilingualer Förderung mit einem Fokus auf die Lesesozialisation. Universität Wien: Unveröffentlichte Diplomarbeit 2013.
- Rösch, Heidi*: Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der Schule. In: Rösch, Heidi (Hg.): Unterrichtspraxis Grundschule. Deutsch als Zweitsprache. 9. Auflage. Braunschweig: Schroedel 2012a. 6 – 14
- Rösch, Heidi*: Welche Bedeutung hat die Erstsprache? In: Rösch, Heidi (Hg.): Unterrichtspraxis Grundschule. Deutsch als Zweitsprache. 9. Auflage. Braunschweig: Schroedel 2012b. 18 – 21

- Rösch, Heidi*: Grammatik entdecken. In: Rösch, Heidi (Hg.): Unterrichtspraxis Grundschule. Deutsch als Zweitsprache. 9. Auflage. Braunschweig: Schroedel 2012c. 65 – 66
- Salem, Tanja*: Zur Einführung: Sprachbildungsnetzwerke für Bildungserfolg. In: Salem, Tanja; Neumann, Ursula; Michel, Ute; Dobutowitsch, Friederike (Hg.): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. Münster u. a.: Waxmann 2013a. 9 – 12
- Salem, Tanja*: Voraussetzungen für den Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken. In: Salem, Tanja; Neumann, Ursula; Michel, Ute; Dobutowitsch, Friederike (Hg.): Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 1. Grundlagen und Fallbeispiele. Münster u. a.: Waxmann 2013b. 13 – 32
- Salner-Gridling, Ingrid*: Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren. Wien: BMUKK 2009.
- Schillmeier, Michael*: Zur Politik des Behindert-Werdens. Behinderung als Erfahrung und Ereignis. In: Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag 2007. 79 – 102
- Schott, Walter*: Das K. K. Taubstummen-Institut in Wien 1779 – 1918. Wien: Böhlau Verlag 1995.
- Schwippert, Knut; Klinger, Thorsten*: Das Evaluationskonzept von FörMig. Anlage und Durchführung – eine Zwischenbilanz. In: Klinger, Thorsten; Schwippert, Knut; Leiblein, Birgit (Hg.): Evaluation im Modellprogramm FörMig. Planung und Realisierung eines Evaluationskonzepts. Münster u. a.: Waxmann 2008. 11 – 28
- Thiel-Holtz, Verena*: Bilinguale Unterrichtsprojekte, dargestellt am Beispiel einer Stunde aus der Unterrichtseinheit „Hund“. In: Günther, Klaus-B.; Schäfke, Ilka: Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für Gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. Seedorf und Hamburg: Signum Verlag 2004. 51 – 57
- Tijsseling, Corrie*: The reproduction of phonecentrism in education. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 33 – 43
- Vorköper, Marc-Oliver*: Schriftspracherwerb und Deutsche Gebärdensprache: soziolinguistische und psycholinguistische Aspekte. In: Wildemann, Anja (Hg.): Bildungschancen hörgeschädigter Schülerinnen und Schüler. Beiträge zur Bildungsdebatte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010. 61 – 90

- Wahrig-Burfeind, Renate*: Wörterbuch der deutschen Sprache. München: dtv 2003.
- Wansing, Gudrun*: Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In: Waldschmidt, Anne; Schneider, Werner (Hg.): Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld. Bielefeld: transcript Verlag 2007. 275 – 298
- Wild, Elke; Lorenz, Fiona*: Elternhaus und Schule. In: Schneider, Wolfgang: StandardWissen Lehramt. Wien u. a.: Verlag Ferdinand Schöningh 2010.

## 7.1 Internetquellen

*dastandard:* Die Schule der Zukunft ist bilingual. Online unter:  
<http://dastandard.at/1297821675735/daStandardat-Interview-Die-Schule-der-Zukunft-ist-bilingual> (23.7.2013)

*Entschließungsantrag:* der Abgeordneten Jarmer, Walser, Freundinnen und Freunde. Eingbracht am 30.3.2011. Online unter:  
[http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/A/A\\_01490/fnameorig\\_211133.html](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIV/A/A_01490/fnameorig_211133.html) (17.7.2012)

*Graber, Fabian:* Lebenswelten in der Schule sind mehrsprachig. Online unter:  
<http://derstandard.at/1319182908187/Aktionstag-Lebenswelten-in-der-Schule-sind-mehrsprachig> (21.7.2013)

*HZV:* Verordnung der Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur über die Zulassungsvoraussetzungen an Pädagogischen Hochschulen (Hochschul-Zulassungsverordnung – HZV). Online unter:  
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20005333> (26.1.2014)

*Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder:* Anlage C2. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online unter:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16374/bgbl\\_ii\\_nr\\_137\\_2008\\_anl\\_c2.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16374/bgbl_ii_nr_137_2008_anl_c2.pdf) (20.7.2013)

*Lehrplan Deutsch AHS Oberstufe:* Lehrpläne für die Pflichtgegenstände. Deutsch. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Online unter:  
[http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp\\_neu\\_ahs\\_01.pdf](http://www.bmukk.gv.at/medienpool/11853/lp_neu_ahs_01.pdf) (17.7.2012)

*Schulorganisationsgesetz:* Gesamte Rechtsvorschrift für Schulorganisationsgesetz. Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation. Online unter:  
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265> (8.7.2013)

*Schulunterrichtsgesetz:* Gesamte Rechtsvorschrift für Schulunterrichtsgesetz. Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG). Online unter:  
<http://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> (16.7.2012)

*UNCRPD*: UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Übersetzung.

Online unter:

[http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I\\_00564/imfname\\_113868.pdf](http://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXIII/I/I_00564/imfname_113868.pdf)

(17.7.2012)

## **7.2 Bibliographie**

*Biewer, Gottfried*: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 2. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2010.

*Mecheril, Paul; Castro Varela, Maria; Dirim Inci et al*: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz Verlag 2010.

## **8 Abbildungen**

Abb. 1: Schwellenmodell der bilingualen Kompetenz, aus Krausneker 2004, S. 16.

Abb. 2: Allgemeines inhaltsanalytisches Ablaufmodell, aus Mayring 2010, S. 60.

## 9 Anhang

### 9.1 Abstract (Deutsch)

Die vorliegende Arbeit „(Un-) Möglichkeit Matura?“ ermöglicht einen aktuellen Einblick in das österreichische Schulsystem bezüglich gehörloser SchülerInnen und deren Möglichkeiten zu einer Matura zu gelangen. Der Fokus liegt dabei besonders auf dem schulischen Weg der Sekundarstufe II als unmittelbarer Abschnitt vor der Reifeprüfung sowie dieser selbst. Da dem sprachlichen Aspekt im Zusammenhang mit Gehörlosigkeit eine wichtige Rolle zukommt, wird jener ausgiebig theoretisch unterfüttert, wobei die praktischen Forderungen der UNCRPD, soziale Behinderung Gehörloser durch den österreichischen Staat bzw. dessen Schulsystem, begriffliche Probleme und Unschärfen (Stichwort „Chancengleichheit“) sowie Debatten zur (bilingualen) Beschulung gl. SchülerInnen diskutiert und theoretisch erschlossen werden. Zentral hierbei ist die Flankierung dessen durch qualitative, sozialwissenschaftliche Forschung im thematisierten Feld anhand vier ExpertInneninterviews (die digital in Form einer CD-ROM der Arbeit beigelegt sind), in denen insgesamt fünf ExpertInnen zur Gehörlosenbildung bezüglich Sek II und Matura Stellung nehmen. Alle fünf zeichnen sich durch unterschiedliche Perspektiven und umfangreiches Wissen als auch Erfahrungen im Bereich Gehörlosenbildung in Österreich aus, wodurch es kaum verwunderlich ist, dass sich geäußerte Erfahrungen und Wünsche der ExpertInnen teilweise decken. Es zeigt sich dabei eine gewisse Diskrepanz zwischen schulisch-institutionellen Vorgaben, die den Zugang zur Sek II und zur Matura für Gehörlose eher verunmöglichen, und schulisch-praktischen Umsetzungen, die den Zugang zur Sek II und zur Matura unter großen Anstrengungen aller Beteiligten durchaus ermöglichen, allerdings fußt dies ausschließlich auf privaten oder schulautonomen Initiativen (seitens SchülerInnen, LehrerInnen und/oder Eltern). Abschließend können die zusammengetragenen Erkenntnisse und die Informationen der Interviews schlussendlich einen noch immer dringenden Reformbedarf offenlegen (vgl. Krausneker/Schalber 2007) als auch einen kleinen Forderungskatalog stützen, welcher maßgebliche bildungspolitische Punkte enthält, um – deren Umsetzung vorausgesetzt – den Titel ev. in „Möglichkeit Matura!“ abändern zu können und einer UNCRPD-gerechten Gehörlosenbildung entgegenzukommen.

## **Abstract (English)**

Posing the research question “(Im)possibility Matura?“, this diploma thesis investigates the degree of accessibility to the Sek II and to the Matura for deaf students, using Austrian Sign Language (ÖGS). The first chapter thus outlines the UNCRPD's requirements for signatory countries such as Austria. Subsequently, institutional discriminations towards the deaf community are analyzed through the examination of keywords such as “equality“.

Consequently, a critical examination of the schooling of deaf students in the German-Austrian area with a special focus on deficiency and difference-oriented educational measures is pursued. Additionally, the current state of education of deaf students in Austria is dissected, exemplarily mentioning educational opportunities for deaf students and the lack thereof at different schools. Thereby a considerable discrepancy becomes apparent. While the institutional requirements of the schools rather differ from the real participation of deaf students in the Sek II and the Matura, it is indeed possible to gain access to the Sek II and the Matura, however, only through a considerably high degree of effort and private or school-independent initiatives (of students, teachers and/or parents).

Subsequently, the gathered knowledge is rounded up with the interviews of five experts (CD-ROM enclosed) in this field. Although all interviewees display different perspectives, their common ground is an indepth knowledge and varied field of experience with Austrian Sign Language in Austria. Unsurprisingly, their experiences and wishes for the future are thus partially identical.

Finally, the combination of the theoretical knowledge and the information gathered through the expert interviews, allows establishing a thorough request catalog. This catalog contains considerable adjustments to the educational policy which – granted their implementation – would allow the education of deaf persons to be in accordance with the UNCRPD requirements. Furthermore, eventually, also the title of this thesis could be changed to “Possibility Matura!“.

## 9.2 Lebenslauf

### Persönliche Daten

|         |         |
|---------|---------|
| Name    | Lins    |
| Vorname | Michael |

### Wiss. Bildung

|             |                                                                                                   |
|-------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 2012 – 2014 | Studium Bachelor Geschichte, Bachelor Informatik, Bachelor Deutsche Philologie (Universität Wien) |
| 2010 – 2014 | Studium Geschichte, Sozialkunde und Politische Bildung, Deutsch Lehramt (Universität Wien)        |
| 2006 – 2011 | Studium Biologie, Deutsch Lehramt (Universität Wien)                                              |
| 2004 – 2005 | Studium BWL International Management (Hochschule Liechtenstein)                                   |

### Abschluss

|      |                                        |
|------|----------------------------------------|
| 2012 | Bachelor of Arts (Deutsche Philologie) |
|------|----------------------------------------|

### Beruf

|                 |                                                                                                                      |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| seit Sept. 2012 | Lehrer und Integrationslehrer für Deutsch, Deutsch als Zweitsprache und Geschichte an der Sportmittelschule Hohenems |
| 2010 – 2012     | Freizeitassistent bei Integration Wien                                                                               |