

„Auf Gebärdensprache angewiesen“

Der Status der Österreichischen Gebärdensprache (ÖGS) als Bildungssprache an Schulen und an der Universität Wien

VON KATHARINA SCHALBER
UND VERENA KRAUSNEKER

Eine aktuelle Studie über Chancen gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen im Bundesland Oberösterreich hat ergeben, dass es massive Niveauunterschiede bei schulischen Leistungen gibt und gehörlose im Vergleich zu hörenden SchülerInnen nicht die Möglichkeit erhalten, dasselbe Bildungsniveau zu erreichen. Dies liegt u. a. an fehlenden sprachlichen Kompetenzen von LehrerInnen und SchülerInnen und an mangelnden adäquaten Fördermaßnahmen (Holzinger et al. 2006 und 2007, 444). Aus der jüngeren Literatur ist weiters bekannt, dass im österreichischen Bildungssystem ÖGS als Bildungssprache nicht in zufriedenstellendem Ausmaß verankert ist und verwendet wird (Fellner-Rzehak & Podbelsek 2004; Breiter 2005; ÖGLB 2005 und 2006; Krausneker 2006, derzeit gültiger Lehrplan (Bildungsministerium)). Wir haben uns gefragt, wie es drei Jahre nach Anerkennung in der Bundesverfassung um die ÖGS bestellt ist. Dieser Artikel stellt eine Zusammenfassung der Studie „Sprache Macht Wissen – Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien“¹ dar, die in den Jahren 2006/2007 in Österreich von den Autorinnen erstellt wurde.

1. Was wir wissen wollten

Trotz der vereinzelt Studien und Berichte über Aspekte des österreichischen Bildungssystems für Gehörlose und Hörbehinderte ist nicht bekannt, wie viele gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen es in den einzelnen Bundesländern gibt, welchen Status ÖGS im Schulsystem und der LehrerInnenausbildung hat und wie die (Kommunikations-)Situation gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen und Studierender aussieht. Ziel der Studie war es daher, eine Bestandsaufnahme der Theorie und Praxis der Gehörlosenpädagogik in Österreichs Schulen zu erstellen, wobei es uns im Speziellen um die Kommunikationssituationen in Bezug auf ÖGS ging. Weiters sollte eine Bestandsaufnahme der Situation gehörloser Studierender an der Universität Wien erstellt werden. Mit beidem eng verknüpft war unser drittes Hauptinteresse, nämlich eine Erfassung der existierenden Angebote an Ausbildung in ÖGS sowie der Gebärdensprachforschung in Österreich. Unser Gesamtziel war es, auf Basis des Ist-Stands der Gehörlosenbildung in Österreich Innovationen und Änderungsmaßnahmen für die Bereiche Schule und Universität zu entwickeln, also praxisbasierte Innovationspakete zu erstellen (s. Abb. 1).²

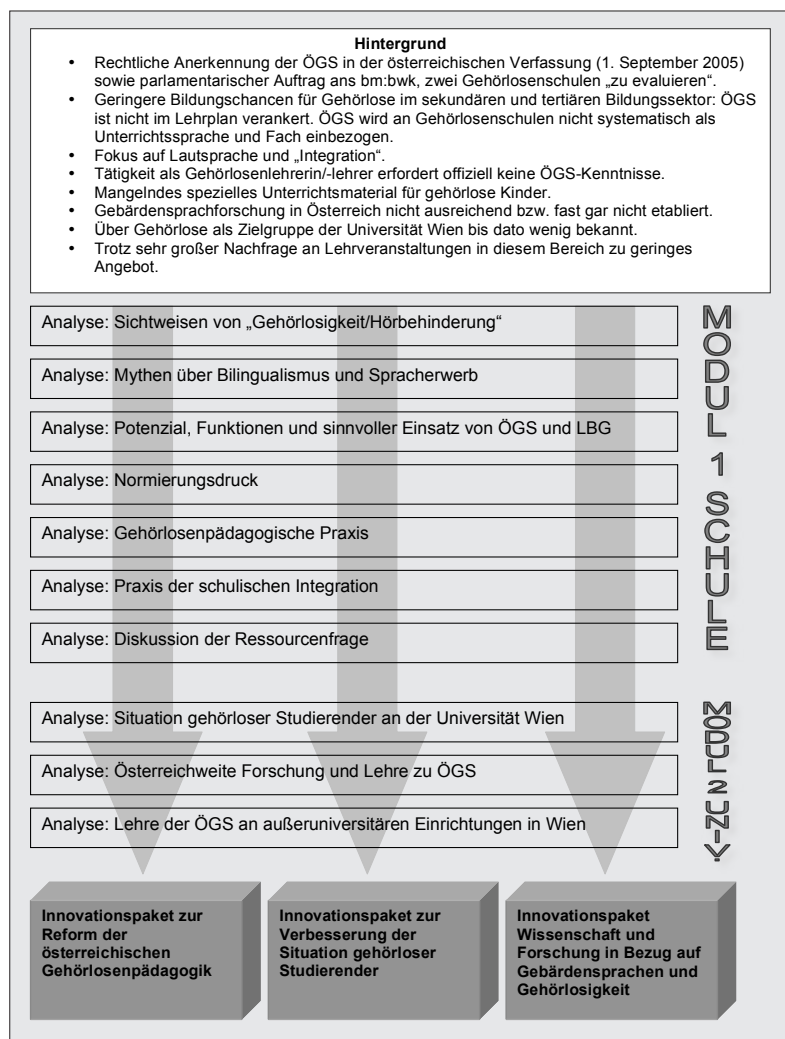
2. Unsere Grundannahmen

Die Gesamtkonzeption der Studie geht von folgenden Grundannahmen aus:

- Das Studiendesign basiert auf der Annahme, dass Gehörlosigkeit ein kulturelles, linguistisches Phänomen ist (Padden & Humphries 1991) und Kinder allgemein das Recht auf den Erwerb einer natürlichen Sprache haben (Skutnabb-Kangas & Phillipson 1995).
- Die Studie setzt voraus, dass ÖGS eine vollwertige Sprache ist, lautsprachbegleitende Gebärden (LBG) und lautsprachunterstützende Gebärden (LUG) jedoch nur Hilfsmittel zur visuellen Verdeutlichung von grammatischen Eigenheiten von Lautsprachen (Boyes Braem 1995; Skant et al. 2002 u. a.).
- Weiters liegt der Studie das Verständnis zugrunde, dass ÖGS eine Bildungssprache ist und Gebärdensprachen eine wichtige Funktion im Leben hörbehinderter Menschen haben (vgl. Laborit 1995; Drolsbaugh 1999; Oliva 2004).
- Wir gehen davon aus, dass Bilingualismus erstrebenswert ist, den Zugang zu Deutsch leichter ermöglicht und Deutsch als Zweitsprache gehörloser/hörbehinderter Menschen gesehen werden kann (vgl. Wisch 1990; Knight & Swanwick 2002; Krausneker 2005; Baker 2006).

¹ Initiator und Auftraggeber der Studie ist das Innovationszentrum der Universität Wien. Finanzier waren die Universität Wien sowie der Verein Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum Graz (mit Unterstützung der Abt I/8 des bm:ukk) zu gleichen Teilen. Die Langfassung des Forschungsberichts (517 Seiten) ist von der Webseite <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt> herunterladbar.

² Wir sind vielen Menschen zu Dank verpflichtet, die bei der Erstellung dieser Studie mitgeholfen haben. Allen voran den 69 PädagogInnen und 321 SchülerInnen, deren Unterricht wir besuchen durften, sowie den gehörlosen Studierenden und Lehrenden der Universität Wien, die ihr Wissen und ihre Erfahrungen mit uns geteilt haben. Weiters danken wir Projektpraktikantin Angela Klumper, den TranskribentInnen, InformantInnen und vor allem Rudi de Cillia für seine wertvollen Anregungen und Kommentare.



qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden orientieren (Details s. Krausneker & Schalber 2007, Kap. 3). Es wurden sowohl schriftliche als auch mündliche Daten erhoben (Fragebögen, Interviews, Gesetzestexte, Webseiten) und teilnehmende Beobachtungen durchgeführt (s. Tab. 1 und Abb. 2 auf S. 20f.).

Die Zusammenarbeit mit den einzelnen SchulleiterInnen und LehrerInnen verlief nach anfänglichen Schwierigkeiten und nach intensiver Aufklärungsarbeit sehr gut. Teilnehmende Beobachtungen wurden ausschließlich in solchen Klassenkontexten durchgeführt, in die uns seitens der LehrerInnen und der Schulleitung Zutritt gewährt wurde:

- Josef Rehr-Schule. Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder (Salzburg);
- Vorarlberger Landeszentrum für Hörgeschädigte (Dornbirn);
- Zentrum für Hör- und Sprachpädagogik, Mils (Tirol);
- Bundesinstitut für Gehörlosenbildung (Wien);
- Integrationsklassen in ganz Österreich;
- Universität Wien.³

Die Leiter der Gehörlosenschulen in den Bundesländern Oberösterreich und Steiermark zogen es vor, nicht zu kooperieren und ihre LehrerInnen-Kollegien konnten nicht an der Fragebogenerhebung teilnehmen. Diese Bundesländer wurden daher aus der gesamten Studie ausgeklammert.

³ Aufgrund der äußerst spannungsgeladenen Situation im österreichischen Gehörlosenschulwesen wurden wir sowohl von LehrerInnen als auch vom zuständigen Ministerium ersucht, sämtliche Daten völlig zu anonymisieren, sodass z. T. sogar Informationen darüber, wo ein bestimmtes Interview geführt wurde oder welches Bundesland von einer unserer Aussagen betroffen ist, von uns nicht in der Studie offengelegt werden konnten.

◀ Abb. 1: Aufbau der Studie „Sprache Macht Wissen“

- Weiters nehmen wir an, dass die Sprachwahl nicht abhängig vom Hörstatus ist, d. h. dass die audiolinguistische Klassifikation einer Person aufgrund des Hörstatus oder aufgrund der verwendeten technischen Hilfsmittel als hörbehindert, gehörlos, hochgradig schwerhörig, oder Cochlea implantiert, kein zwingender Determinator für die Sprachwahl ist und Technik nicht die einzige ‚Lösung‘ des ‚Problems‘ der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung darstellt.
 - Grundvoraussetzung der Studie ist das Verständnis, dass Behinderung ein soziales Phänomen ist und auch sehr junge Menschen intuitives Wissen darüber haben, was für sie gut ist.
- 3. Erhobene und verwendete Daten**
- Wir hatten eine Vielzahl an Forschungsinteressen, was eine Vielfalt an Zugängen und Methoden verlangte, die sich an bestehenden

►
Tab. 1: Überblick über die erhobenen Daten im Bereich Universität

Schriftliche Befragungen	Mündliche Befragungen	Schriftliche Quellen	Beobachtung
Gehörlose Studierende	Verein Österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS)	Webseite der Universität Wien	Begleitung einer Studentin, ihrer KommunikationsassistentInnen und ihrer Mitschreibhilfe
Verein Österreichischer gehörloser Studierender (VÖGS)	Diversity Management	Universitätsgesetz 2002	
E-Mail-Befragung aller Angehörigen der Universität Wien	Behindertenbeauftragter der Universität Wien (Student Point)	Behindertengleichstellungsgesetz	
Direkte Anfragen (Universitätsbibliothek Wien, Dekanat, einzelne Lehrende)	Referat der Österreichischen HochschülerInnenschaft für behinderte und chronisch kranke Studierende	Bundesbehindertengesetz sowie sämtliche Richtlinien zur Förderung von Dolmetschdiensten und Studienbeihilfen und Stipendien	
Angehörige der Universität Wien	Lehrende der Universität Wien	Bundesverfassung	
Organe der Universität (Dekanat etc.)	Angehörige der Universität Wien	Bestand der Hauptbibliothek Wien	
	WissenschaftlerInnen anderer Einrichtungen	Vorlesungsverzeichnisse	
		Publikationen	
		Webseiten	

20 DZ 78 08

Auffallend war, dass die persönliche Einstellung einzelner SchulleiterInnen und verantwortlicher öffentlicher Stellen stark ideologisch geprägt ist, sodass schon die einfache Frage nach ÖGS im Unterricht in vielen Fällen als Bedrohung wahrgenommen wurde und eine (manchmal nur anfänglich) starke Ablehnung einiger Bundesländer, an der Umfrage teilzunehmen, auslöste. Die Erhebung an der Universität Wien war mit keinerlei Schwierigkeiten verbunden.

4. Ergebnisse zum Schulbereich

4.1. Wie viele gehörlose SchülerInnen gibt es in Österreich?

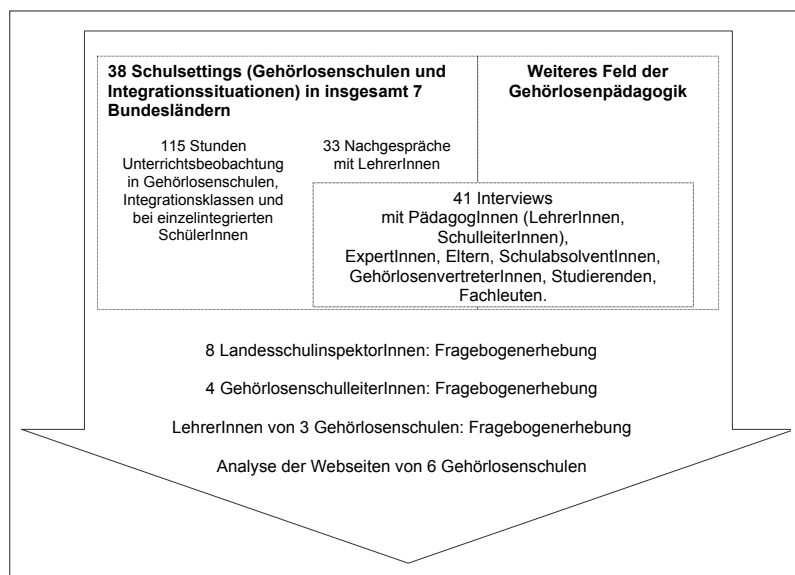
Das zuständige Bildungsministerium (bm:bwk, jetzt bm:ukk) stellte in einer Erhebung 2002/2003 fest, dass

es 1.490 in „Hörgeschädigtenschulen“ betreute Kinder in Österreich gebe, von denen 1.273 lautsprachlich und 217 gebärdensprachlich unterrichtet würden.⁴

Eine Erhebung der Population gehörloser/hörbehinderter SchülerInnen war uns leider in den meisten Bundesländern nicht exakt möglich, da die angegebenen Zahlen des Landesschulinspektors/der Landeschulinspektorin und der SchulleiterInnen meist variierten oder keine genauen Angaben gemacht wurden. Die Angaben, die wir haben, ergeben einen *ungefähren* Eindruck: Im gesamten Bundesgebiet werden ca. 1.620 schulpflichtige Kinder und Jugendliche als gehörlos/hörbehindert eingestuft. Davon werden nur 85 von der Schulbehörde und den Schulen

als „GebärdensprachbenutzerInnen“ angesehen. Diese Zahl muss mit äußerster Vorsicht betrachtet werden, da in drei Bundesländern keine Angaben dazu gemacht wurden, wie viele Kinder ÖGS-BenutzerInnen sind und in einem weiteren Bundesland angenommen wird, dass *keines* der Kinder ÖGS benutzt. In eben jenem Bundesland konnten wir an der Gehörlosenschule in den Unterrichtspausen und am Schulhof im Rahmen unserer teilnehmenden Beobachtung jedoch einwandfrei feststellen, dass ein signifikanter Anteil (wir schätzen ein Drittel bis die Hälfte) der SchülerInnen ÖGS für ihre Spontankommunikation einsetzt und sich mehrere Kinder – z. T. auch ausgiebig – in dieser Sprache verständlich mit uns unterhielten.

⁴ Stellungnahme des bm:bwk zur BürgerInneninitiative des Österreichischen Gehörlosenbunds (ÖGLB) (2003).



„gehörlose Menschen“ und 45,2% für „Cochlea implantierte Menschen“ (s. Abb. 3).

◀ Abb. 2: Analysierte Daten im Schulbereich

Das Schulwesen kommt dieser Einschätzung derzeit jedoch nicht nach. Unterricht in ÖGS ist in allen Bundesländern die Ausnahme bzw. in manchen inexistent. Nur eine der sechs Gehörlosenschulen bekennt sich auf ihrer Webseite klar und offen zur ÖGS und bemüht sich, den bilingualen Ansatz im Unterricht umzusetzen. Alle anderen Schulen setzen einen deutlichen Schwerpunkt auf die deutsche Lautsprache oder vermeiden es, sich klar zu positionieren. Wir stellten fest, dass vielerorts im österreichischen Gehörlosenbildungswesen rein lautsprachlich orientierte, audistische Konzepte herrschen, die Assimilation verlangen und dies mit ‚Integration‘ begründen. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch außerhalb der Gehörlosenschulen: Bis auf wenige Ausnahmen, die ein bilinguales Konzept mit Deutsch und ÖGS durch-

DZ 78 08 21

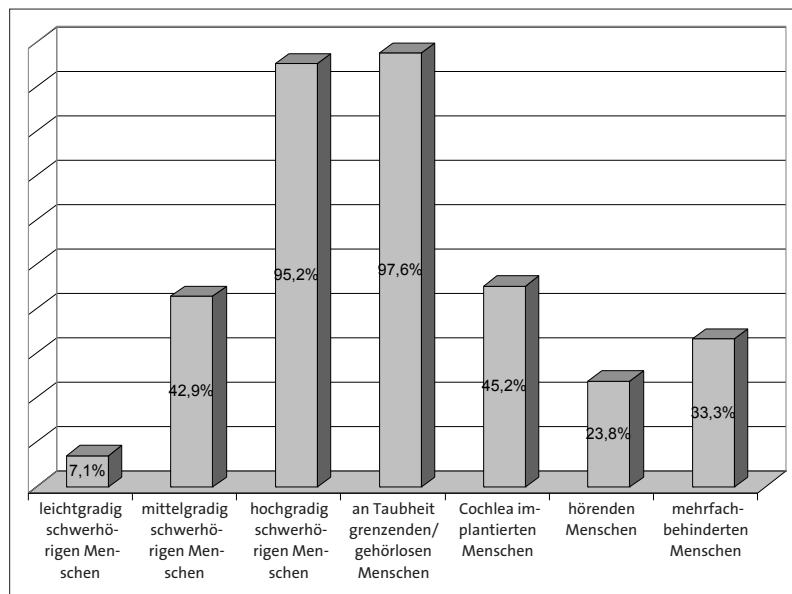
4.2. Welche Ressourcen gibt es?

In Österreich gibt es sechs Sonderschulen für Gehörlose und das ‚Recht‘ auf Integration. Sogenannte IntegrationsschülerInnen haben eine bundesweit stark variierende Zahl von StützlehrerInnen-Stunden zur Verfügung. Unsere Untersuchung zeigt, dass die Kompetenzzentren und Schulangebote für gehörlose/hörbehinderte Kinder in den einzelnen Bundesländern stark variieren. Dies betrifft sowohl die Aufgabenverteilung, Qualifikationsbedingungen für Lehrende als auch die inhaltliche Verantwortlichkeit der Sonderpädagogischen Zentren und Spezialschulen.

rInnen. PraktikerInnen meinen, dass ÖGS einen hohen Stellenwert für vier Gruppen im Gehörlosenschulwesen hat – und zwar zu folgenden Anteilen: 42,9% meinen, ÖGS sei wichtig für „mittelgradig schwerhörige Menschen“, 95,2% für „hochgradig schwerhörige Menschen“, 97,6% für

4.3. Wird ÖGS verwendet?

Das Ergebnis unserer schriftlichen Befragung von LehrerInnen zeigt, dass nahezu alle von der Wichtigkeit von ÖGS-Kenntnissen für hochgradig schwerhörige und gehörlose Menschen überzeugt sind und nahezu 50% von der Wichtigkeit für mittelgradig schwerhörige und CI-Träger-



◀ Abb. 3: Einschätzung von LehrerInnen an Gehörlosenschulen über die Wichtigkeit der ÖGS im Leben von ...

setzen konnten (Wien, Klagenfurt), werden SchülerInnen, die integrativ beschult werden, ohne die Verwendung von ÖGS unterrichtet und gefördert.

Mehrere LehrerInnen und SchulleiterInnen versicherten, dass ÖGS verwendet wird, wenn SchülerInnen diese ‚brauchten‘ oder wenn es ihre ‚Muttersprache‘ sei. Es muss hinzugefügt werden, dass der Begriff ‚Muttersprache‘ hier wörtlich genommen wird, da er laut gängiger Meinung in der österreichischen Gehörlosenpädagogik nur auf Kinder zutrifft, die gehörlose/hörbehinderte Eltern haben. Der Einsatz der ÖGS oder ‚einfacher‘ Gebärden wird propagiert, wenn das Kind mehrfachbehindert oder aus einer Familie mit nicht-deutscher Muttersprache stammt. Die Frage, die sich an dieser Stelle stellt, ist, warum die Sprachwahl von dem familiären Umfeld und der kognitiven und physischen Fähigkeit der Kinder abhängig gemacht wird. Es ist nicht erklärbar, dass ein Kind lautsprachlich gefördert wird, weil es in eine hörende Familie geboren wurde, ein Kind mit dem gleichen Hörstatus, das in eine gehörlose Familie geboren wurde, jedoch ÖGS verwenden ‚darf‘. Auch eine ÖGS-Förderung von Kindern mit nicht-deutscher Muttersprache wird derzeit in der österreichischen Gehörlosenbildung akzeptiert, da angenommen wird, dass diese Kinder aufgrund der oft späten Diagnose und Versorgung und des familiär-sprachlichen Hintergrunds die deutsche Lautsprache nicht erlernen werden können. Eine Begleitlehrerin erzählte uns voller Begeisterung und Überraschung, „wie gut das klappen kann“ und wie schnell diese Kinder die ÖGS lernen (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 31), gleichzeitig

sieht sie ÖGS aber nicht als Bildungssprache an.

Die Ausklammerung der ÖGS wird vielerorts damit begründet, dass es ‚solche‘ Kinder, die auf ÖGS ‚angewiesen‘ seien, ja gar nicht mehr gäbe. Wie genau und realitätsrepräsentierend auch immer die oben zusammengefassten Angaben der Schulbehörde bzw. der GehörlosenschulleiterInnen zur gehörlosen SchülerInnenpopulation sind: Insgesamt 85 Kinder wurden im Schuljahr 2006/07 offiziell als ÖGS-BenutzerInnen angesehen. Auch wenn ÖGS angeblich keine Funktion im Schulwesen hat – zumindest für diese 85 Kinder müsste bilingualer Unterricht unter Verwendung von ÖGS als Unterrichtssprache durch vollkompetente PädagogInnen durchgeführt werden.

Das Interesse der LehrerInnen am bilingualen Unterrichtskonzept mit Deutsch und ÖGS ist – wie unsere Fragebogenerhebung ergab – äußerst groß: 66 % der GehörlosenlehrerInnen stehen bilinguaalem Unterricht mit Deutsch und ÖGS positiv, davon 45 % sehr positiv gegenüber. Die Bereitschaft, im Team mit einer gehörlosen/hörbehinderten Kollegin zu unterrichten, liegt bei 64 %. Das bedeutet: zwei Drittel aller befragten LehrerInnen an Gehörlosenschulen sind interessiert-aufgeschlossen bzw. bereit, selbst aktiv zu werden.⁵ Dies stellt eigentlich eine optimale Voraussetzung dar, um bilinguale Unterrichtspraxis mit ÖGS und Deutsch auch in Österreich zu verwirklichen.

⁵ Die Studie zeichnet möglicherweise ein positiveres Bild als es in der Realität tatsächlich besteht, da bestimmte Personen sich der Teilnahme entzogen und hingegen interessierte, sensibilisierte und innovationsbereite PädagogInnen eher ihre Fragebögen retournierten.

4.4. Was prägt die pädagogische Praxis?

Es wurde deutlich, dass dem Gehörlosenschulwesen in Österreich in Bezug auf pädagogische Konzepte, der LehrerInnenausbildung und der Unterrichtssprache gemeinsame, einheitliche Grundlagen und zeitgemäße Ansätze sowie sinnvolle, optimale Strukturen fehlen. Dies zeigt sich auch in den im österreichischen Gehörlosenschulwesen verwendeten Termini betreffend Gehörlosigkeit und Gebärdensprache, die nicht nur uneinheitlich verwendet werden, sondern auch sehr stark von der medizinischen Sichtweise geprägt sind und vor allem die Termini „gehörlos“/„Gehörlosigkeit“ stark eingeschränkt verstanden werden. Der kulturelle und linguistische Aspekt wird bei der Verwendung dieser Bezeichnungen meist ausgeklammert.

Etliche Personen in leitenden Positionen sind der Meinung, dass es immer weniger bzw. keine ‚gehörlosen‘ Kinder mehr gäbe und deuten das angebliche Kleinerwerden der Gruppe von ‚gehörlosen‘ Menschen als pädagogischen Auftrag. Es ist zu hinterfragen, ob die Gruppe der Gehörlosen/Hörbehinderten tatsächlich durch medizinisch-technische Maßnahmen kleiner wird – oder ob sie durch begriffliche Umdeutung verleugnet wird, mit der Konsequenz, dass einem bilingualen Unterrichtsansatz die Daseinsberechtigung entzogen wird (s.o.).

4.5. ‚Mythen‘

Aus allen von uns erhobenen Daten haben wir zahlreiche dem wissenschaftlichen Kenntnisstand z. T. gravierend zuwiderlaufende Meinungen

und Ansichten isoliert und analysiert und in insgesamt 25 sprachbezogenen ‚Mythen‘ zusammengefasst. Diese beginnen beim Negieren der Tatsache, dass ÖGS eine wirkliche Sprache ist bzw. bei der Annahme, dass ÖGS ‚schädlich‘ sei (Bsp. 1: „Wenn zu früh Gebärden angeboten wird, entwickelt sich das Gehirn anders – das ist dann nicht so normal entwickelt“ (LehrerInnen-Nachgespräch 47); Bsp. 2: „Gebärdensprachkurse für Eltern ‚auf Verdacht‘ und Frühfördergruppen mit gebärdensprachkompetenten ‚Tagesmüttern‘ zerstören unwiederbringlich [sic] die Chancen des Kindes, jemals Lautsprachkompetenz zu erlangen“ (Strohmayer 1995, 20)). Derartige ‚Mythen‘ reichen weiter über die Themenbereiche Spracherwerb, Zweisprachigkeit, technische ‚Lösungen‘ bis hin zu pädagogischen und schulischen Themen. Zum Teil konnten sehr große Differenzen zwischen Vorstellungen, Annahmen und Ängsten einerseits und Fakten andererseits festgestellt werden, wobei manche der ‚Mythen‘, wie sich gezeigt hat, durchaus ihren Ursprung in wissenschaftlichen bzw. medizinischen Diskursen haben. Wir haben in der Langfassung der Studie derartigen Fehlannahmen wissenschaftliche Fakten gegenübergestellt.

Viele der beschriebenen ‚Mythen‘ dominieren maßgeblich Form, Inhalt und System der österreichischen Gehörlosenbildung. Sie waren für uns in der Arbeit einer Mehrzahl der AkteurInnen sichtbar und scheinen also internalisiert zu sein. Es sind aber genauso abweichende Stimmen vorhanden, wie umfassend informierte KollegInnen und LehrerInnen, die auf Basis ihrer Alltagspraxis andere Meinungen und Strategien entwickelt haben. Das heißt, es ist deutlich, dass in

diesem System nichtsdestotrotz eine Meinungsvielfalt herrscht und neben den dominanten Stimmen und Ansichten auch andere existieren. Einzelne LehrerInnen setzen ihre Vorstellungen von mehrsprachigem Unterricht in die Realität um und werden von ihren Schulen entweder toleriert oder aktiv unterstützt. Wichtig ist die Erkenntnis, dass es innerhalb des österreichischen Gehörlosenschulwesens große Unterschiede gibt. LehrerInnen sind durchwegs sehr engagiert und bemüht – Ausbildungsangebote und -inhalte, mangelnde Ressourcen und oralistische Traditionen erschweren jedoch ihre Arbeit.

Resümierend muss festgestellt werden, dass ideologisch gefärbte Meinungen und Ansichten den pädagogischen Alltag prägen.

4.6. LBG statt ÖGS

Einer der zentralen von uns beobachteten Schwachpunkte des gegenwärtigen österreichischen Hörbehindertenschulwesens ist eine tendenzielle Konzeptlosigkeit und Vermischung bezüglich des Einsatzes von ÖGS und LBG.

Sowohl die natürliche, vollfunktionale Sprache ÖGS als auch das Hilfsmittel LBG haben eine klare Funktion und viel Potenzial im Unterricht mit hörbehinderten Kindern: ÖGS ist eine Bildungssprache, die in allen Fächern zum Erklären von Sachinhalten eingesetzt werden kann. LBG dient ausschließlich zur Visualisierung der deutschen Grammatik und kann im Deutschunterricht oder beim Lesen von Texten sehr hilfreich sein. LBG ist jedoch ungeeignet, um Sachinhalte zu vermitteln.

Bezüglich der Funktion und grammatikalischen Eigenständigkeit der ÖGS

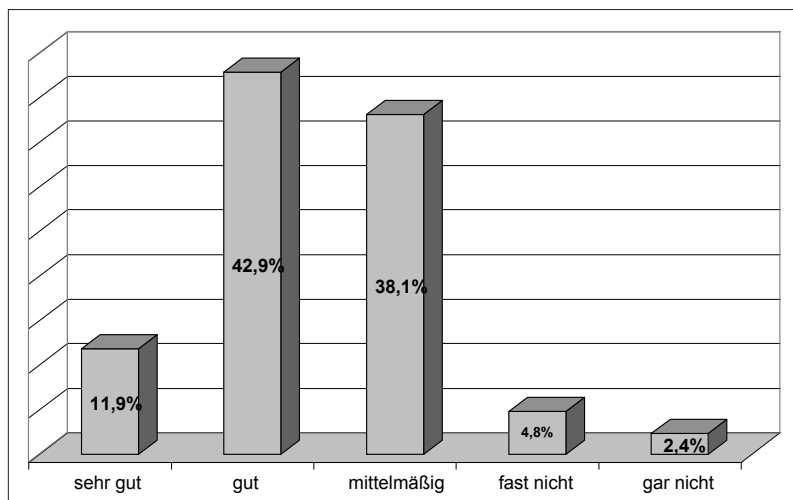
waren die Mehrzahl der befragten LehrerInnen an Gehörlosenschulen gut informiert: 92,9% gaben auf ihrem Fragebogen an, dass ÖGS eine vollfunktionale Sprache ist. Ein ähnlich hoher Prozentsatz der Befragten (95,2%) ist sich bewusst, dass ÖGS und Deutsch nicht die gleiche Grammatik haben.

Das heißt, österreichische LehrerInnen scheinen sich großteils der Verschiedenheit von ÖGS und LBG bewusst zu sein, jedoch wurde dieses Wissen in der Schulpraxis noch nicht umgesetzt. Eine klare Trennung zwischen ÖGS und LBG wird in vielen Schulen und Klassen nicht vollzogen. Die Gründe dafür, dass im österreichischen Gehörlosenbildungswesen ÖGS nicht verwendet wird und stattdessen deutsche Lautsprache mit vereinzelt Gebärden oder LBG zum Einsatz kommen, können – basierend auf den mit PädagogInnen geführten Gesprächen, unseren Beobachtungen und der relevanten Literatur – in drei Punkten zusammengefasst werden:

- a) Schulphilosophie und Ideologie;
- b) sprachliche Kompetenzen der LehrerInnen (s. LehrerInnenausbildung) und
- c) personelle Ressourcen und ungünstige Klassenzusammensetzungen, in denen gehörlose/hörbehinderte Kinder mit nicht ÖGS-kompetenten SchülerInnen – wie etwa (hörende) AVWS-Kinder⁶ – von einer Lehrerin/einem Lehrer unterrichtet werden. Dies stellt die

⁶ AVWS-Kinder sind Kinder mit peripherer Hörbehinderung sowie auditiven Wahrnehmungs- und Verarbeitungsstörungen und bilden eine anwachsende Zielgruppe in vielen Schulen. Aufgrund der Tatsache, dass diese Kinder gesprochene Sprache hören können und Schwierigkeiten in der Verarbeitung haben, wurde diese Gruppe aus der vorliegenden Untersuchung herausgenommen. Ob die gemeinsame Beschulung von hörbehinderten und AVWS-Kindern, wie sie derzeit praktiziert wird, sinnvoll ist, sei dahingestellt.

►
Abb. 4:
Einschätzung
der LehrerInnen
an Gehörlo-
schulen in Be-
zug auf ihre Ak-
tivkompetenzen
in ÖGS



LehrerInnen vor die unmögliche Aufgabe, in zwei Sprachen gleichzeitig zu unterrichten, was oft im Einsatz von LBG resultiert.

Es gibt in Österreich eine Handvoll aktiver LehrerInnen, die ausreichend ÖGS-kompetent sind, um in dieser Sprache tatsächlich Unterricht abhalten zu können. Es gibt eine größere Gruppe von LehrerInnen, die mäßig ÖGS-kompetent sind und sich dessen bewusst sind. Es gibt schließlich, so konnten wir im Rahmen unserer Studie feststellen, eine sehr große Gruppe von LehrerInnen, die sowohl sich selbst als auch von außen aus verschiedenen Gründen als „ÖGS-kompetent“ bezeichnet werden und von denen behauptet wird, dass sie „in Gebärdensprache“ unterrichtet, die jedoch wenig oder kein Wissen über ÖGS haben und LBG oder sogar nur LUG verwenden. Sie tun dies meist mangels besserer Sprachkompetenz (und nicht aus einer bewussten Entscheidung, z. B. im Deutschunterricht) oder aus äußerem Zwang, weil sie alleine in einer hörend-gehörlosen Gruppensammensetzung unterrichten sollen. Knapp 12 % der LehrerInnen schätzen ihre Passivkompetenzen als „sehr gut“ ein, 62 % als „gut“ und knapp 24 % als „mittelmäßig“. Die Selbsteinschätzungen der Aktivkompetenzen sehen ähnlich – entsprechend den zu erwartenden leichten Verschiebungen – aus (s. Abb. 4).

4.7. Normierungsdruck drückt!

Als ein besonders einflussreicher Faktor ist der gesellschaftliche Normierungsdruck auf Eltern, Kinder und LehrerInnen zu erkennen. Normvorstellungen wirken auf Eltern, beeinflussen die Identitätsfindungspro-

„Norm“ entsteht durch die Mehrheit

- derart „normal“, dass sie kaum bewusst wahrgenommen wird;
- Abweichungen machen Normen erst sichtbar, spürbar und benennbar;
- zwingende Richtigkeit in der Norm und in der sozialen Notwendigkeit, der Norm zu entsprechen.

- Diskurse der Diversität, Gleichstellung und Inklusion stellen Normen infrage.
- Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit fordern in Bezug auf Sprache wie auch Körper die dementsprechend gültigen Normen heraus.
- Menschen mit Behinderungen werden häufig viktimisiert, also zum (passiven) ‚Opfer‘ gemacht. Die (normale) Mehrheit weiß, was für ‚SIE‘ gut ist, und bestimmt, wie viel ‚Hilfe‘ gebraucht wird.

In der österreichischen gehörlosenpädagogischen Praxis herrschen verfestigte Normvorstellungen, massive Normierungsmaßnahmen, Assimilation/Integration

<p>Ein ‚normales‘ Kind für ‚normale‘ Eltern</p> <p>Normierungsdruck auf Eltern und von Eltern.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen - Die volle Akzeptanz des Kindes als hörbehindert/gehörlos 	<p>Hören ist ‚normal‘</p> <p>Die Abweichung von der Norm ist mehr oder weniger leicht versteckbar/übersehbar. Es gibt medizinisch-technische Maßnahmen, die potenziell die völlige Wiederherstellung versprechen.</p> <ul style="list-style-type: none"> - „Disclosure“ statt Stigma-Management
<p>Gebärdensprache als ‚normale‘ Sprache abgelehnt</p> <p>ÖGS macht die Behinderung erst ‚sichtbar‘.</p> <ul style="list-style-type: none"> - ÖGS ist jedoch eine positive pädagogische, intellektuelle und soziale Ressource - Spontansprache von Kindern akzeptieren 	<p>‚Sonder‘pädagogik</p> <p>Medizinische Bilder und technische Geräte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Könnte durch inklusive Pädagogik ersetzt werden

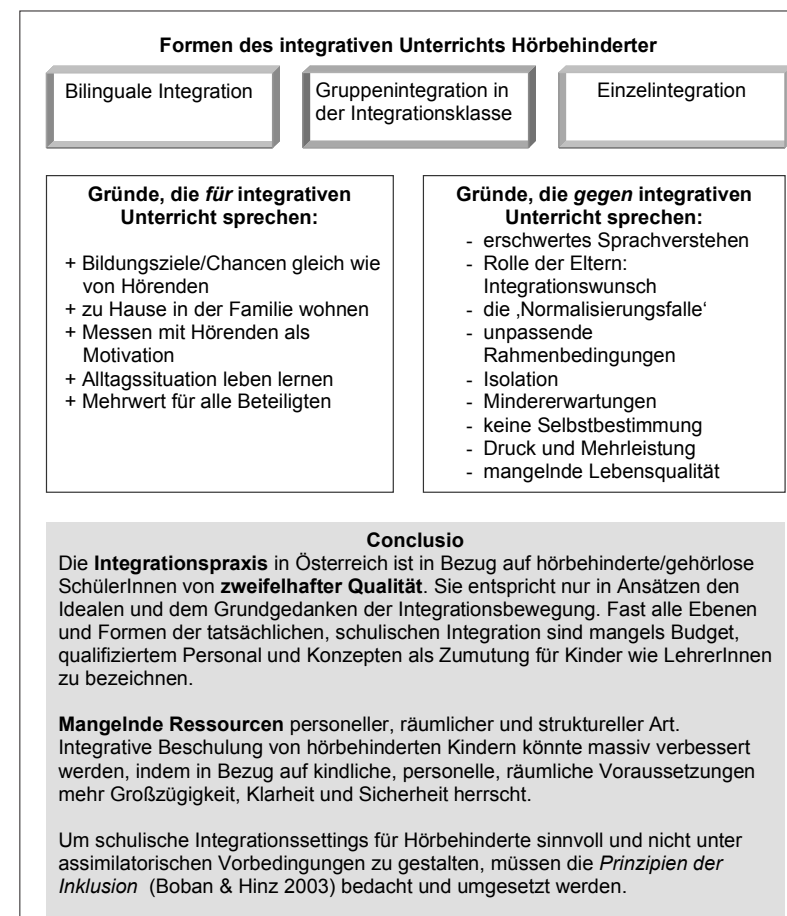
►
Abb. 5: Normierungsdruck und Anpassung

zesse gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher und die Perspektiven und Aktivitäten der LehrerInnen. In Abbildung 5 ist das Phänomen Normierungsdruck zusammenfassend dargestellt.

Eine Lehrerin beschreibt die starke elterliche Tendenz zur Verleugnung, von der uns in allen acht besuchten Bundesländern berichtet wurde: „Weil die Eltern einfach glauben, ihr Kind ist nicht behindert, und wenn es gebärdet oder wenn es halt einfach auf andere Art und Weise erreichbar ist, sieht man es ja, dass es behindert ist und so, also das ist einfach ganz [...] Eitelkeit auch“ (Interview 18).

Wir konnten feststellen, dass PädagogInnen, vor allem beratende SchulleiterInnen, vielerorts diesem Normierungsdruck nachgeben und uns gegenüber wiederholt als Grund für fehlende bilinguale Unterrichtsformen angaben, dass Eltern eben nicht wünschen, dass ihr Kind in ÖGS unterrichtet wird: „Die [Kinder] können halt nicht gebärden, wenn sie kommen. [...] Weil es die Eltern nicht wollen. Dass es da schneller vorwärts gehen kann, zum Teil, das glaube ich schon. Dass für die Lautsprache nicht förderlich ist, glaube ich auch. Je besser sie gebärden können, umso einfacher ist es, können sie es, umso einfacher werden sie es verwenden. Und wir haben auch Eltern gehabt, obwohl im Kindergarten schon lautsprachlich orientiert, das Kind ist heimgekommen und hat gebärdet, die haben das Kind rausgenommen“ (Zentrumsleiter, Interview).

Wir halten es für unumgänglich, dass PädagogInnen ein kritisches Bewusstsein für gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge und Machtverhältnisse haben, damit sie nicht



DZ 78 08

25

◀
Abb. 6:
Integrationspraxis
in Österreich

zu den HandlangerInnen einer normierenden Gesellschaft werden, die massiven Druck auf ihre SchülerInnen ausübt.

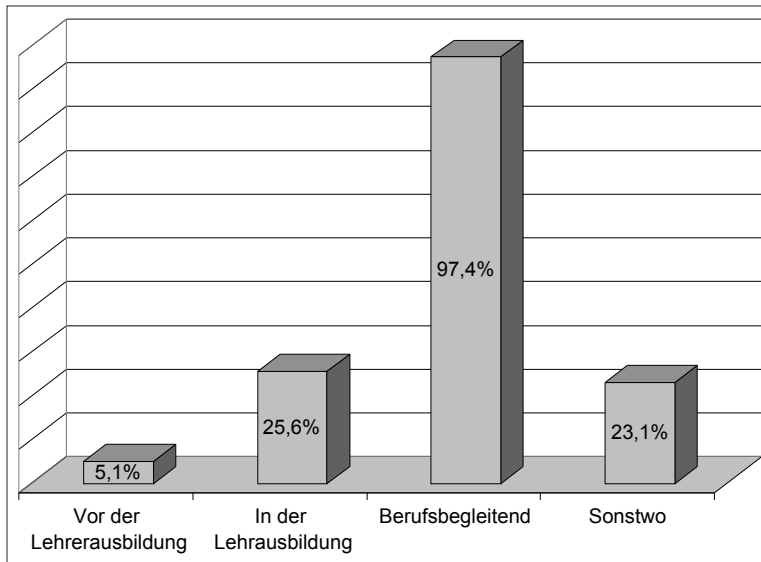
4.8. Integrationspraxis: An den Idealen vorbei

Im Rahmen der Erhebung haben wir drei verschiedene Arten von integrativen Settings besucht (s. Abb. 6), dort beobachtet und Gespräche/Interviews geführt. In der Abbildung sind alle abgeleiteten Schlussfolgerungen zusammenfassend dargestellt: Zahlreiche Gründe wurden von uns festgestellt, die schulische Integration zu einem negativen Le-

bensabschnitt bzw. Einflussfaktor auf das Leben von gehörlosen/hörbehinderten Kindern/Jugendlichen werden lassen. Es gibt jedoch auch einige Gründe, die klar für schulische Integration sprechen, sogar in den derzeit oftmals durchgeführten, suboptimalen, Formen, wie z. B. das Erlangen der Matura (=Abitur).

Insgesamt lässt sich feststellen: Schulische Integration hörbehinderter Kinder ist in Österreich noch lange nicht gut konzipiert und realisiert. Die seit zehn Jahren gesetzlich verankerte Wahlfreiheit für Integration wird für hörbehinderte Kinder halberzig umgesetzt. Fast überall arbeiten PädagogInnen mit konstanten

►
Abb. 7:
Wann haben LehrerInnen an Gehörlosenschulen nach eigenen Angaben ÖGS erlernt?



Notlösungen und haben sich damit abgefunden, unter diesen Umständen das Beste zu versuchen. Die meisten hörbehinderten SchülerInnen lernen in integrativen Kontexten, die als subideale zu bezeichnen sind. Der Preis, der ihnen abverlangt wird, damit sie an ‚normaler‘ Bildung teilhaben können, nämlich möglichst ‚normal‘ zu sein, ist zu hoch. Gelungene schulische Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher – so zeigten uns bilinguale Klassen – kann durchaus unter gleichzeitigem Interagieren mit und Agieren in beiden Sprachen und Kulturen (hörend-gehörlos) stattfinden und muss nicht die Anpassung des hörbehinderten Kindes bedeuten.

Auch ist die Funktion von Spezialschulen für Gehörlose/Hörbehinderte zu überdenken und klarer zu definieren. Unserer Meinung nach haben sie als eine Art Ressourcenzentrum vor allem zwei Zwecke: Sie halten einen Pool von spezifisch ausgebildeten, qualifizierten, mit Hörbehinderung erfahrenen PädagogInnen zusammen und haben soziale Funktion für hörbehinderte Kinder.

Es ist zu hinterfragen, ob die Hierarchisierung von integrativen und spezialisierten Bildungsangeboten in der jetzigen Form fortbestehen soll. Die Sonderschule für Gehörlose/Hörbehinderte als Schulform für ‚schwache‘ Kinder, der alle ‚Begabteren‘ entgehen, ist nicht sinnvoll. Wir halten die Existenz von beiden – den Sonderschulen und Spezialeinrichtungen und der optimal organisierten, qualifizierten, finanzierten schulischen Integrationsmöglichkeiten – für notwendig. Beide Orte können nur als solche spezifische Angebote für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen machen. Was die Existenz beider Schulangebote für Hörbehinderte jedoch charakterisieren sollte, ist die Durchlässigkeit: Der Wechsel zwischen den beiden sollte so einfach und flexibel wie möglich gestaltet werden.

4.9. Personelle und materielle Ressourcen

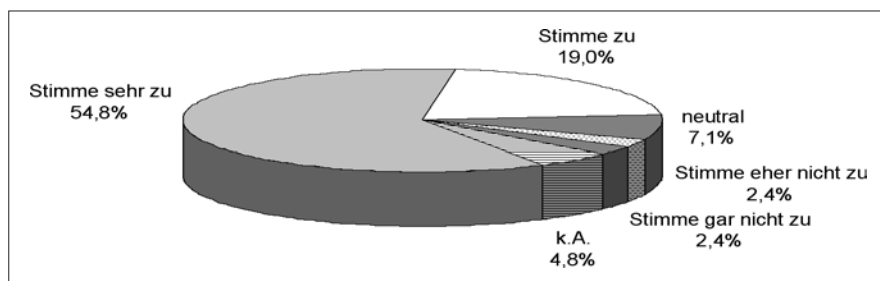
Staatliche und gesellschaftliche Erwartungen an die Leistungen von Bildungseinrichtungen können nur erfüllt werden, wenn die Ausführun-

den (PädagogInnen) über angemessene Ressourcen verfügen. Die Verantwortungsbereiche müssen klar abgegrenzt werden, so dass Staat, Gesellschaft und Familien ihre jeweilige Verantwortung wahrnehmen können. Daher haben wir im Folgenden die Ressourcenfrage gestellt und sowohl personelle als auch materielle Ressourcen erhoben und diskutiert.

4.10. Sprachliche und kulturelle Kompetenzen

In Schulen für gehörlose/hörbehinderte Kinder tätige PädagogInnen müssen derzeit in Österreich bei Dienstantritt keinerlei spezialisiertes Fachwissen mitbringen oder besondere Kompetenzen vorweisen. Ebenso besitzen IntegrationslehrerInnen zumeist keinerlei Spezialwissen über diese Zielgruppe. Nicht einmal sogenannte Stütz- oder BetreuungslehrerInnen, die mobil einzeln integrierte, gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen betreuen, haben immer eine Fachausbildung. Dies liegt darin begründet, dass es derzeit ausschließlich berufsbegleitend die Möglichkeit gibt, Fachwissen und ÖGS-Kompetenzen zu erwerben. Das heißt: Die Ausbildungssituation für LehrerInnen hörbehinderter Kinder ergibt kein positives Bild.

Als direkte Folge der Alltagserfahrungen von LehrerInnen an Gehörlosenschulen kann gesehen werden, dass 62% in der Fragebogenerhebung angaben, ÖGS habe einen „sehr wichtigen“ Stellenwert im Gehörlosenschulwesen, 20% meinen einen „eher wichtigen“ (also insgesamt 82% halten ÖGS für wichtig). Niemand fand, ÖGS sei „nicht wichtig“. Aber: Nur 30% der derzeit in Österreich tä-



terschiedlichen sprachlichen Bedürfnissen derselben braucht es zwei LehrerInnen, um Unterricht adäquat gestalten zu können. Eine Lehrerin/ein Lehrer kann nicht gleichzeitig hörende Kinder auf Deutsch und gehörlose

◀ *Abb. 8: Wollen LehrerInnen an Gehörlosenschulen nach eigenen Angaben gerne sehr gut ÖGS beherrschen?*

tigen LehrerInnen, die an der schriftlichen Erhebung teilnahmen, haben vor Beginn ihrer Tätigkeit mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern begonnen, ÖGS zu lernen (s. Abb. 7).

4.11. Motivation

Wir konnten exzellentes Engagement von LehrerInnen feststellen und von ihnen sehr klar wahrgenommenen und kommunizierten Bedarf:

Sie wünschen sich

1. Fortbildungen, Weiterbildungen, Zusatzausbildungen, Spezialisierungen;
2. laufend für pädagogische Zwecke zugeschnittene ÖGS-Kursangebote in verschiedenen Stufen und Schwierigkeitsgraden mit verschiedenen fachlichen und sprachlicher Fokussen;
3. vertiefende ÖGS-Kurse: Fachgebärden.

Dass Letzteres notwendig ist, konnten wir mehrmals beobachten, so z. B. in einer Klasse, in der wir teilnehmend beobachtend zu Besuch waren:

Die Lehrerin unterrichtet ihr Fach. Plötzlich merkt sie, dass sie die Gebärde für ein Fachwort nicht kennt. Sie buchstabierte es und bittet einen Schüler um Hilfe, der anbietet, was er glaubt. Dann wendet sie sich unsicher an uns und fragt nach. Wir bestätigen die Auskunft des Schülers und die Lehrerin fährt mit ihrem Unterricht fort (Teilnehmende Beobachtung, Protokoll 20).

Das große Engagement von LehrerInnen (s. z. B. Abb. 8 zum Wunsch, sehr gut ÖGS zu können) findet derzeit keine Entsprechung in den Angeboten, die sie vorfinden. LehrerInnen haben vor allem ein (moralisches) Recht darauf, alle notwendigen Kompetenzen, insbesondere gebärdensprachliche, im Rahmen ihrer Ausbildung zu erwerben.

4.12. Frühförderung der SchülerInnen

Damit LehrerInnen ihre Arbeit auch nur annähernd gut machen können, sollten Kinder mit altersgemäßer Sprachkompetenz eingeschult werden. Tatsächlich berichteten mehrere LehrerInnen davon, erlebt zu haben, dass Eltern ab einem gewissen Alter nicht mehr mit ihrem eigenen Kind kommunizieren können. Um bestmögliche Sprachentwicklung und mehrere Sprachoptionen für Vorschulkinder zu gewährleisten, sollten Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder dabei unterstützt werden, sich die sprachlichen Kompetenzen anzueignen, die sie für ihre Kinder brauchen. Adäquate Frühförderung könnte also auch eine wichtige Ressource für das Schulwesen darstellen.

4.13. Quantität

Ganz besonders in zweisprachigen Gruppen mit hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Kindern und un-

in ÖGS unterrichten. Von ihnen wird jedoch verlangt, dass sie gleichzeitig in zwei Sprachen unterrichten – was nicht möglich ist. Manche LehrerInnen sind ob dieser Personalsituation schlichtweg verzweifelt: „Und das hat nichts mit Gebärdensprachkompetenz zu tun, ich kann nicht sieben oder acht hörende Kinder unterrichten in Lautsprache und für den einen nebenbei ein paar Gebärden dazu oder was“ (Interview 17).

LehrerInnen in derartigen Situationen müssen Arbeitsanleitungen, Erklärungen, Inhalte immer doppelt vermitteln und immer abschätzen, welche Gruppe noch ein bisschen länger warten kann bzw. wie sie die jeweils nicht angesprochene Gruppe inzwischen beschäftigen können: „Ich kanns nur lösen, wenn ich zwei Lehrer hab, also es gibt keine andere Lösung“ (Interview 11).

Um gehörlosenpädagogische Praxis sinnvoll und gut gestalten zu können, braucht es sowohl an Gehörlosenschulen als auch ‚in der Integration‘ ausreichend ausgebildete, spezialisierte Fachpersonen, die mit genug Ressourcen ausgestattet sind, um den SchülerInnen in diversen Gruppen das anbieten zu können, was sie brauchen.

4.14. Gehörlose PädagogInnen

Der zweite ganz große personelle Bedarf, auf den uns LehrerInnen hinwiesen, ist der an gehörlosen, ÖGS-

DZ 78 08

27

	Wie viele gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben Sie?	Wie viele von diesen sind ÖGS-kompetent?
Wien	1 Pädagogin ist der Meinung, dass sie 1–2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen hat. 19 sind der Meinung, dass sie 3–4 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben. 1 Pädagogin ist der Meinung, dass sie 5–6 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen hat.	Es glauben 14 LehrerInnen, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind, 2, dass „die meisten“ es sind, 1 meint, „einige“ und 2 wissen es nicht.
Salzburg	1 Pädagogin ist der Meinung, dass sie keine gehörlosen/hörbehinderten KollegInnen hat. 8 sind der Meinung, dass sie 1–2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben. 2 PädagogInnen sind der Meinung, dass sie 3–4 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben und jeweils 1, dass es 5–6 bzw. mehr als 6 sind.	Es glauben 6 PädagogInnen, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind und 3, dass „die meisten“ es sind.
Tirol	Von den antwortenden Personen im Kollegium der Gehörlosenschule glauben 5 Personen, dass sie 1–2 gehörlose/hörbehinderte KollegInnen haben.	Es glauben 4 LehrerInnen, dass von den Genannten „alle“ ÖGS-kompetent sind.

▲
Tab. 2:
Schriftliche Angaben von LehrerInnen an Gehörlosenschulen über die Zahl der gehörlosen/hörbehinderten KollegInnen und deren ÖGS-Kompetenzen

kompetenten Kolleginnen und Kollegen. Es herrscht akuter Mangel an MuttersprachlerInnen, darüber hinaus lässt sich beobachten, dass gehörlose PädagogInnen oftmals Fachinhalte besser verständlich kommunizieren können. „Native signers“ werden von hörenden PädagogInnen auch als wichtige Sprachressourcen angesehen, derzeit haben sechs gehörlose Österreicherinnen die Lehrbefugnis, von denen nur drei als Lehrerinnen an einer Gehörlosenschule tätig sind.

Eine gesicherte Klärung der Frage, wie viele selbst gehörlose/hörbehinderte, Deutsch und ÖGS-kompetente, also zweisprachige, PädagogInnen an österreichischen Gehörlosenschulen tätig sind, ist nicht möglich, da offenbar alle schriftlich befragten Einzelpersonen aus Schulkollegien einen unterschiedlichen Informationsstand oder Verständnis haben und SchulleiterInnen keine exakten Angaben machen konnten/wollten (s. Tab. 2).

Es ist anzunehmen, dass in Bezug auf Identifikationsmöglichkeiten und positives Selbstbild der SchülerInnen auch solche LehrerInnen, die offensichtlich ihre Hörgeräte tragen und sich mit ihrer Identität auseinandergesetzt haben bzw. ihre Hörbehinderung/Gehörlosigkeit offen und selbstbewusst leben, höchstwahrscheinlich um ein Vielfaches wertvoller sind als die wissenschaftlich bestinformierte Beratung oder Betreuung.

Inwieweit können hörende Menschen ExpertInnen für Gehörlosenanliegen sein? Keine Gehörlosenschule wird von einer gehörlosen/hörbehinderten Person geleitet. Soweit wir wissen, ist auch an anderen leitenden Positionen im Bildungswesen kein Gehörloser/Hörbehinderter – auf jeden Fall kein Gebärdensprachbenutzer/keine Gebärdensprachbenutzerin – tätig. Überdenkenswert erscheint als Korrekturmaßnahme, ob leitende Positionen im Gehörlosenbildungswesen von oder unter Mitwirkung von

gehörlosen/hörbehinderten Personen wahrgenommen werden sollen. Es ist weiters zu hinterfragen, welche impliziten Botschaften SchülerInnen vermittelt werden, wenn Betroffene im Gehörlosenbildungswesen keine entscheidenden oder kontrollierenden Funktionen innehaben.

Zahlreiche hörende PädagogInnen sind der Meinung, dass es für sie und ihre KollegInnen sehr wichtig wäre, regelmäßigen Kontakt mit gehörlosen Erwachsenen zu pflegen. Nur derart bekämen sie ein Gefühl dafür, was aus ihren SchülerInnen werden könnte, was Gehörlose wollen, die schon ihre Interessen benennen und vertreten und wie ÖGS als nicht-restringierte Erwachsenensprache beschaffen ist. Manche PädagogInnen gingen das Thema offensiv an und kümmerten sich im eigenen Interesse um den Kontakt und den Austausch. Diese Strategie, sich selbstständig einen Weg zu gehörlosen Erwachsenen zu suchen, wählen jedoch offenbar nur wenige, sehr engagierte oder offene LehrerInnen.

Eine dieser LehrerInnen kann sich die Vermeidungsstrategien ihrer KollegInnen nur so erklären: „Das ist ja auch ein Riesenproblem bei uns am Haus. Wie viele Lehrer haben Kontakt zu gehörlosen Erwachsenen? Ich glaub, ganz wenige, [...] die fürchten sich teilweise vor erwachsenen Gehörlosen, weil sie sagen: Ich versteh nix. Also ein Gehörlosenpädagoge, der mit erwachsenen Gehörlosen zusammentrifft, ist nervöser teilweise, wie wenn ich, wie wenn ein Unbehelligter mit einem gehörlosen Erwachsenen zusammentrifft. [...] die Angst ist da, eben dieses Nichtverstehen zugeben zu müssen, einmal umgekehrt. Zum Beispiel, wenn sie eine Runde sehen mit gehörlosen Erwachsenen,

und die gebärden sich da weg und ein Lehrer steht daneben, dann fühlt sich der genauso unangenehm wie einer, wie ein Gehörloser halt bei den Hörenden. Und das ist, und ein Lehrer, das ist für einen Lehrer, der Gehörlosenpädagoger auch noch ist, doppelt schlimm, eigentlich“ (Interview 11).

Es ist längerfristig sinnvoll, gehörlosen/hörbehinderten Menschen den Zugang zum Lehrberuf nicht nur zu gestatten – wie es zwischen 2005 und 2007 in Österreich der Fall war –, sondern diesen im Sinne der „affirmative action“⁷ auch zu ebnet.⁸

4.15. Technische und räumliche Ausstattung, Unterrichtsmaterial

Es ist uns bewusst, dass Hörhilfen, technische Unterstützungen, Medizintechnik und Pädakustik etc. im untersuchten Sektor des Bildungswesens selbstverständlich eine große Bedeutung haben. Fast alle schulischen Settings, die wir besuchten, waren diesbezüglich gut ausgestattet, es wurde weder für uns Handlungsbedarf deutlich noch erhielten wir Hinweise von PädagogInnen. Technische ‚Versorgung‘ von hörbehinderten Kindern scheint in Österreich weder ein finanzielles noch ein organisatorisches Problem zu sein. Aus diesen Gründen haben wir diesen Aspekt der Gehörlosen-/Hörbehindertenpädagogik in unserer Untersuchung völlig ausgeklammert.

Bezüglich der Räumlichkeiten hingegen wird in vielen supoptimalen Situationen unterrichtet. Drin-

gender Bedarf besteht auch an Schulbüchern und vor allem zielgruppenadäquaten Materialien. Mangels jeglichen gehörlosenspezifischen Lehrmaterials muss Unterrichtsmaterial selbst erstellt werden.

4.16. Lehrplan

Schließlich stellt ein sinnvoller Lehrplan eine zentrale materielle Ressource, eigentlich die Grundlage des unterrichtenden Handelns dar. Bis ins Jahr 2007 basierte die Arbeit der LehrerInnen an Sonderschulen für Gehörlose auf einem sowohl sprachlich als auch inhaltlich völlig veralteten Dokument (für eine umfassende Kritik s. Krausneker 2006, 85 ff.). Ende des Jahres 2007 lag ein Begutachtungsentwurf eines neuen Lehrplans der Sonderschule für Gehörlose vor, der in einer ministeriumsgeleiteten Arbeitsgruppe entstanden war (führende österreichische ExpertInnen hatten nicht daran mitgearbeitet). In ihm hat ÖGS einen viel expliziteren Platz als bisher – was zu begrüßen ist –, jedoch findet eine ständige Gleichsetzung und Vermischung von ÖGS, LBG bzw. „Manual- und Gebärdensystemen“ statt. Dies deutet darauf hin, dass ÖGS als einzigartige Sprache und Ressource für den Unterricht wieder nicht den Stellenwert bekommen wird, der ihr eigentlich sinnvollerweise zugestanden werden sollte.

Zusammenfassend: Viele Ressourcen – Ausbildungsangebote, Zeit, Materialien und zielgruppenspezifische Hintergrundkenntnisse – ste-

hen LehrerInnen an Gehörlosenschulen nicht in ausreichendem Ausmaß zur Verfügung.

Damit möchten wir überleiten zu den Ergebnissen aus dem universitären Sektor. Das Innovationspaket für den Schulbereich ist weiter unten in Abschnitt 7 zu finden.

5. Die Universität Wien betreffende Ergebnisse

Mehrere Studien stellen fest, dass gehörlose/hörbehinderte Studierende einen höheren Aufwand betreiben müssen, um ihr Studium zu bewältigen. Erhalten sie hierbei keine adäquate Unterstützung bzw. kommen ihnen die Universitäten nicht entgegen, lässt sich dies als Benachteiligung bezeichnen (vgl. Wetzel & Fuchs 1996; Meister 1998). Erschwerte Studienbedingungen und eine Doppelbelastung für gehörlose Studierende konnten auch in der vorliegenden Studie festgestellt werden. An der Universität Wien studierten im Erhebungszeitraum ca. zehn Studierende, die ÖGS als ihr primäres Kommunikationsmittel sehen; von diesen nahmen neun an der Erhebung teil.

5.1. Kommunikationssituation: „Geht so“

Generell ist die Zufriedenheit der Studierenden hinsichtlich ihrer Kommunikationssituation mit Angehörigen der Universität Wien nicht optimal. Sowohl in der Kommunikation mit Lehrenden als auch allgemein am Institut oder dem Institutssekretariat bewegt sich die studentische Beurteilung zwischen „geht so“ und „mühsam“. Besonders der Zugang zu Wissen und Informationen wird als sehr eingeschränkt empfunden, was am

⁷ Englisch für: Aktive Bevorzugung und Erleichterung, um die Nachteile einer Minderheitengruppe oder einer einzelnen Person auszugleichen und dieser gleiche Bedingungen/Chancen zu ermöglichen.

⁸ Per ministerieller Verordnung wurde offenbar im Herbst 2007 „körperliche Eignung“ wieder als Aufnahmekriterium für Pädagogische Hochschulen etabliert, s. <http://www.bizeps.or.at/news.php?nr=8533>.

limitierten Dolmetschbudget (Ausbildungsbeihilfe) liegt. Vor dem Hintergrund der üblichen Dolmetschhonorare und der Höhe der Ausbildungsbeihilfe, die gehörlosen Studierenden zur Verfügung steht (nicht allen, da auch diese Beihilfe vom Einkommen abhängt), können Studierende sich durchschnittlich eine gedolmetschte Lehrveranstaltung im Semester ‚leisten‘. Die restlichen Lehrveranstaltungen müssen sie ohne Dolmetscherin bzw. Dolmetscher besuchen und sind auf die eigenen Lippenablesfähigkeiten, Mitschriften von KollegInnen und etwaige Unterstützungen von Lehrenden angewiesen.

Die Organisation und Bezahlung von DolmetscherInnen, das Organisieren von schriftlichen Unterlagen und Mitschreibhilfen oder das Überwinden von Kommunikations- und Informationsbarrieren ist jedoch sehr zeitaufwendig und bedeutet eine zusätzliche Belastung. Ein zügiges Studieren ist daher im bestehenden System nur erschwert möglich.

5.2. Zugang zu Informationen: „Schwierig“

Vor allem die Studieneingangsphase ist laut der Befragten besonders belastend, da es weder Studienberatung noch Studieneinführungsseminare in ÖGS gibt. Positiv zu erwähnen sind die ÖGS-Videoeinblendungen auf ausgewählten Seiten der Webseite der Universität Wien und des Diversity Management, die Informationen liefern. Beratung über ein Hochschulstudium bietet jedoch einzig die „Bildungsberatung für Gehörlose“ am polycollege Wien, die generell in ÖGS über den zweiten Bildungsweg informiert, jedoch keine spezifische Studienberatung anbietet. Allgemeine

Beratung und Unterstützung bietet der Verein Österreichischer StudentInnen (VÖGS), der als Interessensvertretung aller hörbehinderten Studierenden Informationen zur Verfügung stellt. Das von Studierenden initiierte Projekt ‚study now‘ (Trägerverein VÖGS) hilft bei der Organisation von Mitschreibhilfen und TutorInnen. Dieses Projekt hat jedoch kein eigenes Budget, die Organisatorinnen arbeiten ohne finanzielle Entschädigung und die Leistungen müssen von den Studierenden selbst bezahlt werden. Weitere Unterstützungen gibt es, so hat die Befragung der gehörlosen Studierenden ergeben, kaum – und die wenigen existierenden sind meist nur individuell zugänglich oder hängen vom Entgegenkommen der Lehrenden an der Universität und dem Wohlwollen der StudienkollegInnen ab.

5.3. Bedarf besteht ...

Zahlreiche Ideen konnten erhoben werden, wie gehörlose Studierende ihre Universität barrierefreier gestalten würden. Besonderer Bedarf besteht laut unseren InformantInnen an der Einrichtung einer universitären Dolmetschzentrale, die die Koordination der DolmetscherInnen übernimmt, und an einer Anlaufstelle für Gehörlose, die Beratung und allgemeine Hilfestellungen im Studium in ÖGS anbietet.

Es sollte die Aufgabe von staatlichen Einrichtungen wie der Universität Wien sein, Rahmenbedingungen zu schaffen, die gehörlosen/hörbehinderten Personen (allen Studierenden) vollen Zugang zu Hochschulbildung ermöglichen und damit AkademikerInnen hervorbringen, die gesellschaftlich wie auch in der Arbeitswelt

einen wichtigen Beitrag leisten und als Vorbilder für andere Menschen mit Behinderungen wirken. Voraussetzung dafür ist vor allem ein ausreichendes Dolmetschbudget für gehörlose Studierende und eine erhöhte Sensibilisierung für die Bedürfnisse dieser StudentInnengruppe.

Abgesehen von der Situation gehörloser Studierender wurde erhoben, wie es um die ÖGS-Lehre und -Forschung bestellt ist.

6. Ergebnisse: Forschung und Lehre an der Universität Wien

6.1. Studentisches Interesse: vorhanden

Zwischen 1990 und 2007 wurden 84 Diplomarbeiten und Dissertationen an der Universität Wien zu den Themen Gehörlosigkeit und Gebärdensprache eingereicht. Im Interview bestätigen Lehrende, dass das Interesse an Gebärdensprachen und verwandten Forschungsbereichen groß ist. Bedarf und Interesse der Studierenden ist also gegeben, sie sind jedoch mit einem Lehrveranstaltungsangebot konfrontiert, welches es so gut wie unmöglich macht, sich in diesem Bereich zu qualifizieren und weiterzubilden. Es mangelt an kompetentem Fachpersonal, das die Bandbreite dieser Forschungsdisziplinen kennt, das sich schwerpunktmäßig damit auseinandersetzt und Studierende qualitativ betreuen kann (s. u.).

6.2. ÖGS-Lernende: vorhanden

Der Bedarf an mehr ÖGS-Kursen ist – am Sprachenzentrum der Universität Wien und an außeruniversitären Einrichtungen – deutlich, sowohl, was allgemeine Sprachkurse betrifft als

auch im Besonderen fachspezifische bzw. zielgruppenorientierte Kurse. Auch in Bezug auf die ÖGS-Lehre ist Druck spürbar, der nach einer wissenschaftlichen Erforschung dieser Sprache und nach Erstellung von Lehrmaterialien verlangt.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die beständig steigende Nachfrage nach ÖGS-Kursen abermals die Bedeutung von ÖGS als interessanter und lernenswerter Fremdsprache und als Voraussetzung für Menschen in Berufen, die mit Gehörlosen zusammenarbeiten, hervorhebt.

6.3. Forschung: nicht vorhanden

An der Universität Wien gibt es äußerst wenig Forschungs- und Lehrtätigkeit bezüglich Gebärdensprache, Gehörlosigkeit und verwandter Themenbereiche. Abgesehen von zwei Lektorinnen – von denen eine gehörlos ist –, die am Institut für Sprachwissenschaft und am Institut für Bildungswissenschaft regelmäßig (einführende) Lehrveranstaltungen anbieten, wird ÖGS nicht vertiefend thematisiert. Es gibt keine/n fest angestellte/n Universitätsangehörige/n, die/der ÖGS oder Gehörlosenpädagogik als zentralen Forschungsschwerpunkt gewählt hat oder dazu regelmäßig publiziert. Auch auf Tagungen oder Konferenzen ist ÖGS unterrepräsentiert und somit weder für das Fachpublikum noch für Studierende zugänglich.

Alle ÖGS-KursanbieterInnen geben an, dass die Lehrenden neben dem limitierten Angebot an Unterrichtsmaterial (Universität Klagenfurt, ÖGLB, WITAF) selbst erstelltes Kursmaterial verwenden. Es ist klar, dass die Qualität von ÖGS-Kursen verbessert werden könnte, wenn Lehren-

de auf wissenschaftlich erstelltes Material zurückgreifen könnten. Umso dringender ist es, die Erforschung der ÖGS zu forcieren, um KursleiterInnen die entsprechenden Hintergründe liefern und adäquates Kursmaterial erstellen zu können.

7. Schlussfolgerungen

Durch jüngste Veränderungen im österreichischen Rechtssystem haben Menschen mit Behinderungen neue Perspektiven und Instrumente erhalten. Für gehörlose Menschen ist vor allem die Anerkennung der ÖGS in der österreichischen Bundesverfassung im Jahr 2005 von großer Bedeutung sowie das Behindertengleichstellungspaket, das seit 2006 gültig ist. Trotz der vielen Veränderungen und gesetzlichen Neuerungen in den letzten drei Jahren scheint sich im Bildungsbereich für gehörlose und hörbehinderte Personen noch nicht viel geändert zu haben, um chancengleiche Bildung zu ermöglichen. Das bedeutet: Auch wenn ÖGS seit nun drei Jahren als eigenständige Sprache verfassungsmäßig verankert, also staatlich anerkannt ist, spiegelt sich dies im Bildungswesen nicht wider. Der Großteil der gehörlosen und hörbehinderten Menschen wird noch immer nach oralistischer Tradition unterrichtet, in der die Verwendung und Produktion von deutscher Lautsprache den höchsten Stellenwert einnimmt. Von gehörlosen/hörbehinderten Menschen wird – unabhängig von der Altersstufe – größtmögliche kulturelle und sprachliche Anpassung verlangt. Barrierefreiheit, Chancengleichheit und das *Recht, anders zu sein* sind keine Selbstverständlichkeit.

Die Analyse der Erhebungsergebnisse führt zu einer Reihe von

Schlussfolgerungen. Jeweils ein Innovationspaket wurde für den Schulbereich, für die Situation gehörloser Studierender und zum Bereich ÖGS-Forschung und Lehre verfasst. Die drei Innovationspakete beinhalten insgesamt 165 einzelne, konkrete Innovationsvorschläge zur Reform des österreichischen Gehörlosen-/Hörbehindertenbildungswesens (für Details s. Krausneker & Schalber 2007) und werden im Folgenden zusammengefasst dargestellt:

I. Innovationspaket für den Schulbereich

Altersgemäßer Spracherwerb ist Vorbedingung für altersadäquate Schulbildung. Daher bräuchte es für gehörlose/hörbehinderte Kinder grundlegend geänderte vorschulische Maßnahmen inkl. der Konzeption von gehörlosen-/hörbehindertenspezifischen *Frühfördermaßnahmen*. Schulische Bildungsangebote für gehörlose/hörbehinderte Kinder und Jugendliche sollen *schülerInnenzentriert* konzipiert und realisiert werden und über die Pflichtschule hinaus Bildungsangebote enthalten:

1. Österreichische Gebärdensprache sollte einen gesetzlich verankerten, zentralen Platz als *Bildungssprache* erhalten.
2. Unterricht in *Spezialschulen* sollte der Absicherung eines zielgruppenadäquaten Unterrichts und nicht der Segregation dienen.
3. Integrative Unterrichtsformen sollten nicht einzeln, sondern unter Bereitstellung von maximal möglichen *Entlastungs- und Unterstützungsmaßnahmen* für SchülerInnen und LehrerInnen realisiert werden. Das Grundprinzip sollte Inklusion sein.

4. Materielle *Ressourcen*, insbesondere für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen zugeschnittene räumliche und technische Ausstattung und Unterrichtsmaterial, sind vonnöten, sodass LehrerInnen entlastet werden.
5. Menschen, die in pädagogischen Kontexten mit gehörlosen/hörbehinderten Kindern zu tun haben, sollten vorher entsprechende Qualifikationen erwerben. Dazu gehören vor allem *angemessene Sprachkompetenzen*.
6. *Lehrpläne* der Gehörlosenschulen und der LehrerInnenausbildung müssen entsprechend zeitgemäßen wissenschaftlichen Fakten umgeschrieben werden, sodass gehörlosen-/hörbehindertenadäquater Unterricht sichergestellt ist.
7. Die maßgebliche, aktive *Miteinbeziehung von betroffenen* ExpertInnen, PädagogInnen und InteressensvertreterInnen (inkl. „affirmative action“ im Lehrberuf) würde sicherstellen, dass Maßnahmen tatsächlich sinnvoll gestaltet sind.
8. Parallel zu der notwendigen grundsätzlichen Reform des Gehörlosenbildungswesens sollten *gesellschaftspolitische Begleitmaßnahmen* umgesetzt werden.

II. Innovationen zur Situation gehörloser Studierender

Nach der verfassungsmäßigen Anerkennung der Österreichischen Gebärdensprache stellt die Verwendung als Bildungssprache den nächsten notwendigen Schritt dar. Generell bräuchte es an Hochschulen Strukturen, die es gehörlosen/hörbehinderten Studierenden erlauben, aktiv am StudentInnen- und Universitäts-

leben teilzunehmen. Die wichtigsten Bereiche sind:

1. Adäquate *Beratungsangebote* für gehörlose Studierende: Informationskampagnen, Vernetzung mit Schulen, Erleichterung des Studienbeginns.
2. Garantie barrierefreier *Kommunikation* zwischen gehörlosen Studierenden und ihren Lehrenden bzw. Universitätsangehörigen durch ÖGS-DolmetscherInnen. Universitäre Verantwortung für/Unterstützung von: Organisation, Bezahlung, Qualifikation, Quantität.
3. Adaptionen und bewusstes *Entgegenkommen seitens der Universität* im Sinne der Diversifizierung der StudentInnenschaft.
4. Maßgeschneiderte Angebote zur *Absicherung der Lernfreiheit* gehörloser Studierender: Mitschreibhilfen, Tutorien, schriftliche Unterlagen, freie Wahl der Prüfungssprache.

III. Innovationen zu Forschung und Lehre

Wissenschaftliche Forschung und Lehre der ÖGS stellen die Voraussetzung dafür dar, dass diese Minderheitensprache sich weiter entwickeln kann und jenen abgesicherten Platz bekommt, der ihr gebührt. Die wichtigsten Maßnahmen, die vor allem von entsprechender Finanzierung abhängen, wären:

1. *Etablierung der Forschungs- und Lehrbereiche* Gebärdensprache und Gehörlosigkeit in Form eines Lehrstuhls Deaf Studies.
2. Qualitative Absicherung der ÖGS-Lehre durch grundlegende *Grammatikforschung*, dementsprechendes Unterrichtsmaterial, Qualifikation der gehörlosen SprachlehrerInnen.

3. *Inklusion von Lehre* zu Gebärdensprachen und Gehörlosigkeit in bestehende Felder und Institute, insbesondere Lehrämter.
4. Förderung von *NachwuchswissenschaftlerInnen*.
5. Gezielte Förderung und Einbeziehung von *gehörlosen WissenschaftlerInnen*.

Abschließend möchten wir darauf verweisen, dass eine grundsätzliche Verbesserung des österreichischen Gehörlosenbildungswesens, die dringend ansteht, vor allem eine wichtige materielle Ressource benötigt: ein ausreichendes Budget.

Literatur

- Baker, Colin (2006): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters.
- Boban, Ines & Andreas Hinz (2003): „Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln“. Für Deutschland adaptierte Fassung des Originalwerks von Tony Booth und Mel Ainscow. Martin Luther Universität, Halle-Wittenberg (für einen Kostenbeitrag von 10,- € zu beziehen über: hinz@paedagogik.uni-halle.de).
- Boyes Braem, Penny (1995): *Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung*. 3. Aufl. Hamburg: Signum Verlag.
- Breiter, Marion (2005): *Muttersprache Gebärdensprache. Studie zur Lebens- und Berufssituation von gehörlosen Frauen in Wien*. Mühlheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson.
- Drolsbaugh, Mark (1999): *Endlich Gehörlos!* Hamburg: Signum Verlag.
- Fellner-Rzehak, Eva & Tina Podbelsek (2004): *Wer nicht hören kann, muss*

- ... können! Universität Klagenfurt (Veröffentlichungen des Zentrums für Gebärdensprache und Hörbehindertenkommunikation; 5).
- Hollenweger, Judith (2004): „Menschen mit Behinderung an Schweizer Universitäten“ (Kurzfassung vom 31. Mai 2004) http://www.sozialstaat.ch/global/projects/results/hollenweger_kurzfassung.pdf (7.5.2007).
- Holzinger, Daniel; Johannes Fellinger; Ulrike Strauß & Barbara Hunger (2006): „CHEERS-Studie, Chancen Hörgeschädigter auf eine erfolgreiche schulische Entwicklung“. <http://www.bblinz.at/content/Linz/Medizin/CHEERS> (26.8.2007).
- Holzinger, Daniel; Johannes Fellinger; Barbara Hunger & Christoph Beitel (2007): „Gebärden in Familie und Schule – Ergebnisse der CHEERS-Studie in Oberösterreich“. In: *Das Zeichen* 77, 444–453.
- Knight, Pamela & Ruth Swanwick (2002): *Working with Deaf Pupils. Sign Bilingual Policy into Practice*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Krausneker, Verena (2005): *Viele Blumen schreibt man „Blümer“ – Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch*. Hamburg: Signum Verlag.
- Krausneker, Verena (2006): *taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive*. Klagenfurt: Drava.
- Krausneker, Verena & Katharina Schalber (2007): „Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien“. <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt> (19.1.2008).
- Laborit, Emanuelle (1995): *Der Schrei der Möwe*. Bergisch-Gladbach: Verlag Bastei Lübbe.
- Meister, Johannes-Jürgen (1998): *Studienverhalten, Studienbedingungen und Studienorganisation behinderter Studierender*. München (Veröffentlichung des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung).
- ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2005): „1. Diskriminierungsbericht der österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft“. Wien. <http://www.oeglb.at> (19.1.2008).
- ÖGLB, Österreichischer Gehörlosenbund (2006): „2. Diskriminierungsbericht der österreichischen Gebärdensprachgemeinschaft“. Wien. <http://www.oeglb.at> (19.1.2008).
- Oliva, Gina A. (2004) *Alone in the Mainstream. A Deaf Woman Remembers Public School*. Washington D.C.: Gallaudet University Press.
- Padden, Carol & Tom Humphries (1991): *Gehörlose – Eine Kultur bringt sich zur Sprache*. Hamburg: Signum Verlag.
- Skant, Andrea; Franz Dotter; Elisabeth Bergmeister; Marlene Hilzensauer; Manuela Hobel; Klaudia Krammer; Ingeborg Okorn; Christian Orasche; Reinhold Ortner & Natalie Unterberger (2002): *Grammatik der Österreichischen Gebärdensprache*. Universität Klagenfurt (Veröffentlichungen des Forschungszentrums für Gebärdensprache und Hörgeschädigtenkommunikation; 4).
- Skutnabb-Kangas, Tove & Robert Phillipson (Hg./1995): *Linguistic Human Rights. Overcoming Linguistic Discrimination*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- „Stellungnahmen zur BürgerInneninitiative für Chancengleichheit gehörloser Menschen im österreichischen Bildungssystem“ (2003), o. S. (Ministerielle Unterlage).
- Strohmayer, Katharina (1995): „Wege der Frühförderung Hörbehinderter“. In: *heilpädagogik* 1, 18–22.
- Wetzel, Gottfried & Irmgard I. Fuchs (1996): „Studierende mit Behinderungen und chronischen Krankheiten an Österreichs Universitäten. Endbericht an das BMWF“ (GZ 20.741/2-II/2/93). Wien.
- Wisch, Fritz-Helmut (1990): *Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser*. Hamburg: Signum Verlag.

DZ 78 08

33



Mag.a Katharina Schalber,
Sprachwissenschaftlerin in
Wien, Mitarbeiterin beim Ser-
viceCenter ÖGS.barrierefrei
und in internationalen Gebär-
densprachforschungsprojekten
tätig.

E-Mail: katharina.schalber@univie.ac.at

Dr.in Verena Krausneker,
Sprachwissenschaftlerin,
Universität Wien.

E-Mail: verena.krausneker@univie.ac.at