



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„Dazuge-hören?“

Erfahrungen gehörloser/hörbehinderter Schulabsolvent/innen
aus integrativen Settings höherer Schulen mit ihrer
sozialen Integration in der Klassengemeinschaft“

Verfasserin

Angela Klumper

angestrebter akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2011

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 297

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Diplomstudium Pädagogik

Betreuer:

Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Angela Klumper erkläre hiermit an Eides statt, dass ich die vorliegende Diplomarbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Quellen und Hilfsmittel verfasst, sowie mich auch keiner anderen unerlaubten Hilfsmittel bedient habe. Die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken sind als solche gekennzeichnet.

Weiters wurde vorliegende Diplomarbeit in gleicher oder ähnlicher Form weder im In- noch Ausland als Prüfungsarbeit vorgelegt und wurde bisher noch nicht veröffentlicht.

Wien, August 2011

Angela Klumper

Abkürzungsverzeichnis

bzw.	beziehungsweise
ca.	circa
d.h.	das heißt
etc.	et cetera
gl	gehörlos
Hvh.i.O.	Hervorhebung im Original
LBG	lautsprachbegleitende Gebärde
lt.	laut
m.E.	meines Erachtens
Nr.	Nummer
ÖGS	Österreichische/n Gebärdensprache
PZI	Problemzentriertes Interview
sog.	sogenannte/r/s/n
u.a.	und andere
unveröff.	unveröffentlichte
usw.	und so weiter
z.B.	zum Beispiel
zit. nach	zitiert nach
%	Prozent

Literaturverzeichnis

<i>Vorwort</i>	8
<i>Einleitung</i>	11
1 Allgemeiner Problemaufriss	13
1.1 Forschungsstand	14
1.1.1 Gehörlosigkeit/Hörbehinderung und soziale Integration in Österreich	14
1.1.2 Soziale Integration durch schulische Integration?	18
1.2 Forschungsinteresse und Forschungsfrage	26
1.3 Disziplinäre Anbindung	28
2 Leben in zwei Welten	29
2.1 Gehörlose/Hörbehinderte in der Gebärdensprachgemeinschaft	29
2.2 Gehörlose/Hörbehinderte in der hörenden Welt	31
2.3 Begriffsklärungen	32
2.3.1 Integration allgemein.....	33
2.3.2 Schulische Integration	36
2.3.3 Soziale Integration.....	39
2.3.3.1 Integration als Geben und Nehmen.....	42
2.3.4 Gehörlosigkeit/Hörbehinderung.....	44
2.3.4.1 Medizinisches Modell der Gehörlosigkeit	45
2.3.4.2 Modell der Minoritätenkultur.....	46
2.3.4.3 Verwendeter Terminus: Gehörlosigkeit/Hörbehinderung.....	47
2.4 Notwendigkeit einer Integration?	49
3 Institutionelle Integration	52
3.1 Schulische Bildungsmöglichkeiten für Gehörlose/Hörbehinderte in Österreich	52
3.1.1 Gehörlosenschulen	53
3.1.2 Bilinguale Modelle.....	55
3.1.3 Integration in der Regelschule.....	58
3.1.3.1 Gruppenintegration.....	59
3.1.3.2 Umgekehrte Integration.....	59
3.1.3.3 Einzelintegration	60
3.2 Zugang zu höheren Schulen mit abschließender Matura	61
3.2.1 Burgenland	64
3.2.2 Kärnten.....	64
3.2.3 Niederösterreich	64

3.2.4	Oberösterreich	65
3.2.5	Salzburg.....	66
3.2.6	Steiermark	66
3.2.7	Tirol.....	67
3.2.8	Vorarlberg	68
3.2.9	Wien	68
3.2.10	Zusammenfassung.....	70
4	<i>Soziale Integration</i>	71
4.1	Theorie der sozialen Integration (Wocken)	71
4.1.1	Vier Aspekte sozialer Integration.....	74
4.1.1.1	Verteilung der sozialen Rollen.....	74
4.1.1.2	Verteilung des sozialen Status.....	74
4.1.1.3	Häufigkeit der Beziehungsrelationen.....	74
4.1.1.4	Qualität der Beziehungsrelationen	75
4.1.2	Relevanz für die aktuelle Erhebung	75
4.2	Kriterien sozialer Integration (Wocken)	76
4.2.1	Norm der Gleichgewichtigkeit	76
4.2.2	Vier Kriterien sozialer Integration	78
4.2.2.1	Gleichverteilung der Statuswerte	78
4.2.2.2	Proportionalität der Rollenverteilung.....	79
4.2.2.3	Proportionalität der Beziehungsakte	79
4.2.2.4	Kongruenz der Beziehungsmuster	80
4.2.3	Relevanz für aktuelle Erhebung	80
4.3	Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration (Krausneker/Schalber)	81
4.3.1	Positive Identitätsentwicklung	83
4.3.2	Sprachkompetenz	84
4.3.3	Selbstbestimmung, Empowerment.....	85
5	<i>Darstellung des Forschungsdesigns</i>	87
5.1	Qualitative Datenerhebung	88
5.1.1	Problemzentriertes Interview (PZI) nach Witzel	90
5.1.2	Interviewleitfaden.....	92
5.1.2.1	Soziale Rollen	93
5.1.2.2	Sozialer Status	93
5.1.2.3	Quantität der Beziehungsrelationen	93

5.1.2.4	Qualität der Beziehungsrelationen	94
5.1.2.5	Identität.....	94
5.1.2.6	Kommunikation.....	95
5.1.2.7	Selbstbestimmung/Empowerment.....	95
5.1.3	Durchführung der Interviews	96
5.2	Auswertungsmethode.....	97
5.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse (IA) nach Mayring.....	97
5.3	Bestimmung des Ausgangsmaterials der Analyse.....	99
5.3.1	Theoriegeleitete Festlegung des Materials.....	99
5.3.2	Analyse der Entstehungssituation	99
5.3.3	Formale Charakteristika des Materials.....	102
5.3.4	Festlegung der Analyseeinheiten	103
5.3.5	Festlegung des Abstraktionsniveaus	104
5.3.6	Kategorienbildung.....	104
5.3.7	Nachvollziehbare Darstellung der Ergebnisse durch die Software Atlas.ti	105
5.4	Vorstellen der Interviews.....	106
5.4.1	Interview 1 mit IP A.....	106
5.4.2	Interview 2 mit IP B	107
5.4.3	Interview 3 mit IP C	109
5.4.4	Interview 4 mit IP D.....	110
5.4.5	Interview 5 mit IP E	112
6	<i>Darstellung der Ergebnisse</i>.....	113
6.1	Zusammenfassung der demographischen Daten.....	114
6.1.1	Herkunft und Sprache.....	114
6.1.2	Zugehörigkeit	114
6.1.3	Schullaufbahn.....	115
6.2	Soziale Rolle	115
6.2.1	Klassengemeinschaft.....	115
6.2.2	Rollen bzw. Aufgaben in der Klassengemeinschaft.....	116
6.2.3	Subgruppenbildung und –zusammensetzung	117
6.3	Sozialer Status	118
6.3.1	Soziale Beziehungen	118
6.3.2	Prestige bzw. Anerkennung.....	118
6.4	Quantität der Beziehungsrelationen.....	120

6.4.1	Häufigkeit der Kontakte	120
6.4.2	Kontaktförderliche Faktoren	121
6.5	Qualität der Beziehungsrelationen	121
6.5.1	Umgang/Verhalten	121
6.5.2	Verlauf.....	122
6.5.3	Weiterführung der Kontakte.....	123
6.6	Identität	123
6.6.1	Eigene Persönlichkeit.....	123
6.6.2	Leben in/mit zwei Welten	124
6.6.3	Reaktion der Mitschüler/innen auf die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung	125
6.7	Kommunikation.....	125
6.7.1	Kommunikation und Sprache.....	125
6.7.2	Reaktion der Mitschüler/innen	126
6.7.3	Auswirkungen von Kommunikationsbarrieren	126
6.8	Selbstbestimmung/Empowerment	127
6.8.1	Persönliches Ziel	127
6.8.2	Selbstbestimmung	127
6.8.3	Fremdbestimmung.....	129
6.9	Äußerliche Einflüsse	130
6.9.1	Schulsystem.....	130
6.9.2	Lehrer/innen	130
6.10	Schulleistung	131
7	<i>Interpretation und Beantwortung der Forschungsfrage</i>	<i>132</i>
8	<i>Reflexion und weiterführende Überlegungen.....</i>	<i>146</i>
	<i>Bibliografie</i>	<i>149</i>
	<i>Tabellenverzeichnis</i>	<i>158</i>
	<i>Zusammenfassung.....</i>	<i>159</i>
	<i>Abstract</i>	<i>160</i>
	<i>Lebenslauf.....</i>	<i>161</i>
	<i>Anhang.....</i>	<i>163</i>
	<i>Ausschreibung der Suche nach Interviewpersonen</i>	<i>163</i>
	<i>Interviewleitfaden.....</i>	<i>164</i>
	<i>Postskripten</i>	<i>168</i>

Vorwort

Bei der Wahl, ob Regel- oder Sonderbeschulung, handelt es sich um eine differenzierte und individuell zu treffende Entscheidung. Es gibt hierbei kein „gut“ oder „schlecht“ (Wocken 1987, 208), obwohl die gegenwärtigen Integrationsbemühungen anderes vermuten lassen. Dennoch gilt folgendes zu berücksichtigen:

„Schulische Integration ist nur dann ohne Einschränkungen positiv zu bewerten, wenn auch die realen Konsequenzen für die integrierten Schüler selbst positiv sind. Integration muß [sic!] auch bei den Betroffenen selbst ‚ankommen‘.“ (ebd., 208f)

Gerade in der speziellen Thematik der Gehörlosen- und Hörbehindertenpädagogik haben Forschungen oftmals ergeben, dass trotz allgemein positiv zu bewertender institutioneller Integration betroffene Personen dennoch – oder vielleicht gerade deshalb – unglücklich und unzufrieden sind. Trotz des pädagogisch guten Willens fühlen sich viele vereinsamt, isoliert, unwohl und zählen nach Wocken (ebd.) zu den sog. „*unzufriedenen Privilegierten*“. Es heißt demnach nicht, dass institutionelle Integration automatisch zu einer gleichzeitigen sozialen Integration führen muss (vgl. ebd., 209f). Dies wurde auch in der Studie von Krausneker und Schalber „Sprache Macht Wissen“ deutlich, in der ich im Jahr 2007 die Möglichkeit hatte, mitzuarbeiten. Untersucht wurden aktuelle Bildungsangebote für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen und Student/innen in Österreich. Manche der Befragten haben von ihren Erfahrungen der schulischen Integration erzählt. Deutlich wurde hierbei unter Anderem, wie schwierig es ist, für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen in der Klassengemeinschaft Freund/innen zu finden, intensive Kontakte zu den Klassenkamerad/innen aufzubauen und sich richtig akzeptiert zu fühlen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 254). Dies macht deutlich, dass soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen nicht automatisch mit der zur Verfügung Stellung schulischer Integration gegeben sein muss.

Anknüpfend an diese einzelnen Erzählungen Betroffener sowie der zuvor dargestellten Überlegungen, habe ich mich dazu entschieden, meine Diplomarbeit diesem Thema zu widmen. Da Betroffene Expert/innen in eigener Sache sind und ihre Stimme im Integrationsdiskurs nicht fehlen darf, habe ich mich dazu entschlossen, die Erfahrungen gehörloser/hörbehinderter Schüler und Schülerinnen, welche in allgemein bildenden bzw. berufsbildenden höheren Schulen integrativ beschult wurden, zu erheben, darzustellen und mit dem aktuellen Forschungsstand bzw. der aktuellen, in Österreich vorherrschenden Bildungssituation in Zusammenhang zu setzen. Die folgende Untersuchung fragt demnach nicht nach dem Lernerfolg oder der Lernstrategie, sondern widmet sich gänzlich der subjektiv

erlebten sozialen Integration Betroffener in der Klassengemeinschaft eines integrativen Settings einer höheren Schule.

Da Sprache Ausdruck unseres Denkens ist und Begriffe und ihre Verwendung unser Leben und Handeln indirekt und direkt beeinflussen, wurde in der gesamten Diplomarbeit – mit Ausnahme des Interviewleitfadens aus Gründen der besseren Verständlichkeit – Wert auf geschlechtergerechtes Formulieren gelegt. Weiters gilt klarzustellen, dass nicht von „behinderten Menschen“ gesprochen wird, da dies m.E. eine allgemein diskriminierende und Bewertung des Menschen mit sich zieht, sowie von einer defizitären Sichtweise ausgeht. Dem Menschen wird dadurch die Behinderung als Eigenschaft zugeschrieben, wobei damit nicht der Mensch, sondern sein „Anderssein“ im Vordergrund steht. Ich halte mich daher in meiner Wahl der Begriffe an Cloerkes (2001, 7f), welcher von einem Verzicht auf Verwendung von Behindertenkategorien absieht, einer Abwertung jedoch durch die Bezeichnung „Mensch mit Behinderung“ entgegen zu wirken versucht, sowie an Hermes und Faber (2001, 8), welche darstellen, dass *„Menschen (...) nicht (...) behindert [sind], aber sie wurden und werden so genannt.“* Aus diesem Grund wird in vorliegender Arbeit im Zuge der allgemeinen Erläuterung von Integration und Integrationsbemühungen von Menschen mit sog. Behinderung gesprochen.¹ Weiters wird in vorliegender Arbeit bewusst von dem Begriff „Integration“ gesprochen und nicht von – der neueren Strömung der – Inklusion, da sich die Inklusion in Österreich bis heute noch nicht richtig durchgesetzt hat.

Weiters möchte ich mich an dieser Stelle bei einigen Menschen, welche mich bei der Erstellung meiner Diplomarbeit unterstützt haben, bedanken. Allen voran bei jenen Menschen, ohne die vorliegende Arbeit nicht möglich geworden wäre: Besonderer Dank gilt demnach jenen Personen, welche sich bereit erklärt haben, mir von ihren – zum Teil sehr persönlichen – Erfahrungen zu erzählen.

Auch meinen Eltern, welche mich die gesamte Studienzeit finanziell und emotional unterstützt haben, möchte ich ebenso danken, wie meiner Schwester mit ihrem steten Glauben an mich. Eine besondere emotionale Stütze war mir Christian, der mir durch zahlreiche spannende Diskussionen, dem interdisziplinären Austausch, welchem kreative wissenschaftliche Ideen

¹ Auf die Verwendung der Begriffe Gehörlosigkeit und Hörbehinderung wird im Kapitel 2.3.4 eingegangen, wobei auch deutlich gemacht wird, dass in vorliegender Arbeit nicht von einer defizitären Sichtweise von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung im Sinne einer sog. Behinderung ausgegangen wird.

entsprungen und den Glauben an mich und meine Fähigkeiten - besonders in schwierigen Phasen - Motivation gab.

Besonders hervorzuheben ist weiters Dr.ⁱⁿ Verena Krausneker, welche mir bei fachlichen Fragen und Anliegen als Ansprechperson stets zur Verfügung stand, sowie mich bei der Suche nach Interviewpartner/innen unterstützte. Ebenso gilt an dieser Stelle mein ehemaliger Gebärdensprachtrainer Georg Marsh zu erwähnen, welcher mir ebenfalls bei der Suche nach Interviewpartner/innen tatkräftig zur Seite stand.

Ganz besonderer Dank gilt Kathrin Muxel, die mir während der gesamten Erstellung der Diplomarbeit freundschaftlich und fachlich zur Seite stand. Sie hat mir in unserem regelmäßigen Austausch mit unzähligen kritischen Anmerkungen und Diskussionen bei einer reflektierten Auseinandersetzung mit dem Thema sehr geholfen. Weiters war sie mir eine große Hilfe in administrativen Anliegen, wodurch ein Schreiben meiner Arbeit vom Ausland aus wesentlich erleichtert wurde, außerdem ist sie mir in dieser Zeit eine gute Freundin geworden. Ebenso danke ich Julia Huemer für ihre wertvollen Anregungen im Bezug auf meine Diplomarbeit, sowie ihre freundschaftliche Unterstützung gerade in schwierigen Zeiten.

Weiters möchte ich an dieser Stelle besonders meinem Diplomarbeitsbetreuer Herrn Univ.-Prof. Dr. Gottfried Biewer danken, welcher mir mit kritischen und hilfreichen Ratschlägen unterstützend und - aufgrund meines Auslandsaufenthaltes - flexibel zur Seite stand, was mir die Arbeit wesentlich erleichterte.

Besonderer Dank gilt auch dem Forschungsinstitut für Selbstbestimmtes Leben behinderter Menschen Erzherzog-Johann-Gesellschaft in Graz, sowie dem Landesverband Niederösterreich der Gehörlosenvereine, welche mich in meiner Diplomarbeitserstellung finanziell unterstützt haben, wodurch ich mich intensiver auf meine Arbeit konzentrieren konnte.

Ein großes Dankeschön geht auch an Rosi besonders für das Korrekturlesen, sowie Helena, Michi, Xandi, Lisi, und allen weiteren Personen, die mich speziell in den letzten Monaten meiner Arbeit immer wieder liebevoll mit aufbauenden Worten gestärkt, oder provozierend meinen inneren Stolz und meine eigene Antriebskraft geweckt haben. Weiters danke ich allen meinen Freundinnen und Freunden, welche mir zwischenzeitlich immer wieder ein geistiges Abschalten und Auftanken ermöglicht haben.

Einleitung

Vorliegende Arbeit wurde in acht Abschnitte geteilt, wobei im ersten Kapitel in die Thematik eingeführt und in den aktuellen Forschungsstand national und international näher eingegangen wird. Weiters wird die Forschungsfrage sowie die pädagogische Relevanz vorgestellt und erklärt. Im zweiten Kapitel wird auf kulturelle Unterschiede, mit welchen viele gehörlose/hörbehinderte Menschen konfrontiert werden, eingegangen, sowie alle für vorliegende Arbeit relevanten Begriffe definiert und in Zusammenhang mit der Forschungsfrage gesetzt. Dem darauffolgenden dritten Kapitel geht die Frage voraus, ob Integration Gehörloser/Hörbehinderter notwendig ist und beschäftigt sich mit den aktuellen Angeboten institutioneller Integration im österreichischen Bildungswesen. Hierbei wird auf die Möglichkeiten im Pflichtschulbereich nur überblicksmäßig, auf die Angebote in allgemein bildenden sowie berufsbildenden höheren Schulen jedoch – da Thema vorliegender Arbeit - dezidierter eingegangen. Nachdem dieses Kapitel die formale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in Österreich darstellt, beschäftigt sich das vierte Kapitel mit der sozialen Integration. Hierbei stellt dieser Abschnitt - mit Bezug auf die im zweiten Kapitel erläuterten Begriffsklärungen – speziell die Theorie sozialer Integration von Wocken, welche dieser im Jahre 1987 in dem Beitrag „Soziale Integration behinderter Kinder. Soziometrische Untersuchungen in Integrationsklassen“ veröffentlichte, vor. Diese Theorie, welche anhand einer soziometrischen Untersuchung generiert wurde, stellt ebenso einen wichtigen Bestandteil vorliegender Arbeit dar, wie die Voraussetzungen sozialer Integration, welche von Krausneker und Schalber genannt wurden. In deren aktuellen Studie aus dem Jahre 2007 mit dem Titel „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“ wurden diese Voraussetzungen aufgrund einer umfassenden, österreichweiten Erhebung des primären, sekundären und tertiären Bildungssektor als wesentliche Bestandteile sozialer Integration identifiziert, weshalb diese ebenso in Kapitel vier vorgestellt und erläutert werden.

Im darauffolgenden fünften Kapitel wird das ausgewählte Forschungsdesign vorgestellt. Erläutert werden demnach sowohl die qualitative Datenerhebung als auch die Auswertungsmethode und ihre spezifische Anwendung zur Untersuchung der Empirie in vorliegender Arbeit. Weiters werden in diesem Kapitel die jeweiligen Situationen der durchgeführten Interviews vorgestellt, um dem/der Leser/in Hintergrundwissen über die befragten Personen zu vermitteln.

In darauf folgendem Kapitel erfolgt die Darstellung der Forschungsergebnisse, welche anhand des Auswertungs- und Analyseprozesses mithilfe der Software Atlas.ti qualitative data analysis 6.2.23 generiert werden konnten. Diese werden neben den demographischen Daten in neun Abschnitte geteilt, welche jeweils wichtige Informationen im Bezug auf die Erfahrungen mit sozialer Integration interviewter Personen liefert. Diese Forschungsergebnisse werden im siebenten Kapitel interpretiert. Weiters werden diese Interpretationen mit der für die Thematik relevanter vorangegangener Erläuterung der theoretischen Literatur zusammengeführt und so eine Schlussfolgerung erarbeitet, in der versucht wird, die Forschungsfragestellung zu beantworten. Im achten und letzten Kapitel wird die gesamte Arbeit einer eigenen kritischen Reflexion unterzogen sowie Ausblicke auf zukünftige, an vorliegende Arbeit anknüpfende Forschungsfragen geliefert.

Daran angeschlossen finden sich - neben Bibliografie, Tabellenverzeichnis, Zusammenfassung der Arbeit auf Deutsch, englisch sowie dem Curriculum Vitae - für die Transparenz vorliegender Forschungsarbeit im Anhang alle Unterlagen, welche zur Erhebung und Auswertung der durchgeführten Interviews notwendig waren. Hierzu zählen die Unterlagen zur Suche nach geeigneten Interviewpersonen, der Interviewleitfaden, die Postskripten, sowie zur intersubjektiven Nachvollziehbarkeit die Auswertung der durchgeführten Interviews. Diese stellen aus der Software Atlas.ti qualitative data analysis 6.2.23 gewonnen Listen dar, welche Kategorien und alle codierten Zitate umfassen. Eine detaillierte Erklärung dieser Listen findet sich in Kapitel 5.3.7.

1 Allgemeiner Problemaufriss

Die formale sowie die soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen in die Welt der hörenden Mehrheitsgesellschaft ist bereits lange ein Anliegen der Gehörlosenpädagogik. Wocken (1987, 209) beschreibt die Wichtigkeit schulischer Integration als Chance zur Förderung sozialer Integration. Mittlerweile, nach fast 40 Jahren der Integrationsdebatte (vgl. Jann 1991, 190f) sind sich die meisten Autor/innen darüber einig, was Eberwein so treffend beschreibt: „*Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden*“ (Eberwein 1988, 45).

Obwohl es in Österreich für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen die Möglichkeit gibt, zwischen separater Beschulung in Gehörlosenschulen und integrativer Beschulung in Regelschulen zu wählen, stellt dies m.E. jedoch nur den Schein einer Wahl dar. Chancengleicher Zugang zu uneingeschränkter Bildung, ein menschliches Grundrecht (vgl. UN 1948, online), ist im aktuellen österreichischen Bildungssystem nicht möglich. Es herrscht eine massive strukturelle Benachteiligung, da das Ablegen der Reifeprüfung für gehörlose/hörbehinderte Menschen nur durch integrative Beschulung möglich ist. Demnach ist nicht weiter überraschend, dass nur für 8% der Gehörlosen/Hörbehinderten höhere Schulbildung ein Thema ist (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 320).

Fakt ist folglich, dass für gehörlose/hörbehinderte Menschen in Österreich der Weg zu höherer Bildung nur über Integration in höher bildenden Regelschulen möglich ist. Dahingehend wird angenommen, dass gemeinsame Erziehung und Bildung heterogener Schulklassen objektiv auch das Ziel der sozialen Integration darstellt, da intensive Kontakte und gemeinsame Tätigkeiten wechselseitiges Verstehen und gegenseitige Wertschätzung fördern. Jene Wirkungsweise ist jedoch in der österreichischen Integrationspraxis höherer Schulen zu prüfen, denn ob eine gemeinsame Beschulung auch praktisch zu einer besseren sozialen Integration führt, ist damit nicht automatisch belegt (vgl. Wocken 1987, 209), es wird sogar häufig angenommen, dass dies weniger Gelegenheit für positive Interaktionen mit Gleichaltrigen bietet (vgl. Fellingner et al. 2008, 415). Es besteht vielmehr immer die Möglichkeit, formal in einer Gruppe integriert (Rahmenbedingung: institutionelle Integration), gleichzeitig jedoch vom eigentlichen informellen Gruppengeschehen ausgeschlossen zu bleiben (soziale Integration in der Klassengemeinschaft). Bestehende sprachliche Barrieren erschweren die Kommunikation und können sich sowohl nachteilig auf die identitätsbezogene als auch die soziale Entwicklung auswirken (vgl. Lienhard-Tuggener/Audeoud 2007, 52). Betroffene erzählen, wie schwierig es ist, in der mehrheitlich hörenden Klasse Freunde zu finden und sich

richtig akzeptiert zu fühlen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 254), sie klagen über das Gefühl der Isolation inmitten einer Gemeinschaft. Es können demnach durch Integrationsmaßnahmen gehörlose/hörbehinderte und hörende Schüler/innen in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden, ohne dass zwischen ihnen tatsächliche Prozesse der Interaktion und des Verstehens, sowie „*humane Annahme*“ (Deutscher Bildungsrat 1974, 27f), also vollständige Akzeptanz als letztgültiges Kriterium sozialer Integration, stattfinden.

Aus diesem Grund sollen gehörlose/hörbehinderte Schulabsolvent/innen, welche innerhalb des formal vorgegebenen Rahmens der institutionellen Integration, der Klassengemeinschaft, in berufsbildenden und allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich die Reifeprüfung abgelegt haben, selbst zu Wort kommen. Ziel ist es in vorliegender Diplomarbeit, ihre subjektiven Erfahrungen während der letzten Jahre ihrer Schulzeit unter dem Gesichtspunkt ihres persönlich empfundenen „Dazuge-hörens“ zur Klassengemeinschaft im Sinne sozialer Integration darzustellen.

1.1 Forschungsstand

Obwohl soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen eine der Hauptaufgaben integrativen Schulsettings darstellt, befassen sich überraschend wenige Studien näher damit (vgl. Wauters/Knoors 2008, 21f). Der aktuelle Forschungsstand in Österreich hierzu soll daher in folgendem Kapitel dargestellt werden. Festgehalten wird, dass zum Zeitpunkt des Schreibens vorliegender Arbeit meines Wissens nach keine weiteren Studien in Österreich über dargestelltes Thema vorliegen. Weiters möchte ich darauf hinweisen, dass in diesem Kapitel der Darstellung des Forschungsstandes die Bezeichnung der betroffenen Gruppe von gehörlos, hörbehindert, hörbeeinträchtigt, hörgeschädigt bis hin zu schwerhörig reicht. Diese Bezeichnungen wurden hier direkt aus den Studien übernommen, da diese jeweils von unterschiedlichen Definitionen von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung ausgehen, welche hier darzustellen jedoch den Rahmen sprengen würde.²

1.1.1 Gehörlosigkeit/Hörbehinderung und soziale Integration in Österreich

In Österreich deckten Burghofer und Braun (1995, 53f) in ihrer Studie „Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation“ den Reformbedarf auf und forderten mehr Chancengleichheit für gehörlose Menschen. Sie erhoben unter anderem auch die soziale

² Von welcher Definition bzw. Begriffsbezeichnung in vorliegender Diplomarbeit ausgegangen wird, ist im Kapitel 2.3.4 nachzulesen.

Situation gehörloser Menschen im Alltag mittels Fragebögen mit geschlossenen Antwortmöglichkeiten. Dabei bewerten 12% der Befragten ihre soziale Situation sehr gut. Mehr als die Hälfte bewerten sie als „gut“, 21% als „weniger gut“ und 4% als „schlecht“ (vgl. Burghofer/Braun 1995, 102). Die meisten Schwierigkeiten ergeben sich bei den Behörden, sowie am Arbeitsplatz. Hierbei wurde mittels Interviews erhoben, dass nur 30% der Befragten zufrieden sind mit ihrem Verhältnis zu ihren hörenden Arbeitskolleg/innen. Allgemein wurde in der Studie erhoben, dass 40% der befragten Gehörlosen sich von der Welt der Hörenden ausgeschlossen fühlen (vgl. ebd., 126), was deutlich macht, dass sowohl in der alltäglichen Lebens- als auch in der Arbeitswelt Schwierigkeiten und Distanz herrschen (vgl. ebd., 92f). Auf hierfür verantwortliche Gründe wurde jedoch in dieser Studie nicht näher eingegangen.

In einer darauf folgenden, in einem Abstand von fast zehn Jahren, von Breiter (2005, 81) durchgeführten Studie, wurden 30 gehörlose Frauen mittels Fragebögen und Interviews hinsichtlich ihrer Erfahrungen, Schwierigkeiten, Fähigkeiten und Wünsche in ihrer Schul- und Berufsausbildung, ihrer Berufstätigkeit und Weiterbildung befragt. Der integrative Unterricht in Schulen für Hörende wird von den befragten Frauen als inhaltlich positiv und geistig förderlich, wenn auch äußerst anstrengend bewertet. Die meisten Frauen haben es aber gleichzeitig auch als sozial isolierend empfunden und berichten über Nichtbeachtung in der Klassengemeinschaft was folgendes Interview untermauert:

„Volksschule war super, im Gymnasium war es so schwer, ich wollte oft abbrechen. Meine Mutter hat mich überredet, für die Matura zu bleiben. Die Schüler haben mich nicht akzeptiert, ich war isoliert. In der Unterstufe war es besser. (...)“ (ebd., 79)³

Alle Frauen in der Untersuchung haben zum Zeitpunkt der Befragung regelmäßigen Kontakt mit ebenfalls gehörlosen Freund/innen (vgl. ebd., 48), der Kontakt zu Hörenden, welche nicht Gebärdensprache beherrschen, wird von den meisten als anstrengend bezeichnet. In Einzelkontakten oder kleineren Gruppen von zwei bis drei Personen mit gutem Mundbild, verständigt sich die Hälfte der Frauen gut. Ca. drei Viertel der Befragten kommunizieren grundsätzlich lieber mit Gehörlosen (vgl. ebd., 51f). Wie der Kontakt bzw. die soziale Integration während der Schulzeit erlebt wurde, war jedoch nicht Gegenstand dieser Studie.

In der linguistischen Studie „Sprache Macht Wissen“ beschäftigen sich die Autorinnen Krausneker und Schalber (2007, 11) mit der aktuellen Situation gehörloser und hörbehinderter

³ Hierbei sei auch auf die Untersuchung von Elmiger (1994, 27) hingewiesen, die zeigt, dass soziale Integration gehörloser Schüler/innen in Regelschulklassen mit zunehmendem Alter schwieriger wird (siehe auch Kapitel 1.1.2).

Schüler/innen und Studierenden im österreichischen Bildungswesen im primären, sekundären und tertiären Bildungsbereich. Die Ergebnisse zeigen, dass das Bildungswesen in Österreich im Hinblick auf den sprachlichen Aspekt, also der Verwendung der Gebärdensprache, sowie die Akzeptanz der Hörbehinderung nicht optimal ist. Dies betrifft vor allem den sekundären und tertiären Bildungssektor. Sie weisen darauf hin, dass in den meisten österreichischen Gehörlosenschulen offenbar die Meinung vorherrscht, gesellschaftliche Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder sei lediglich durch Beherrschung deutscher Lautsprache möglich, was jedoch nachweislich eine veraltete Ansicht darstellt (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 205). Dies untermauert auch ein Interview mit einem gehörlosen Schüler, der in einem Gymnasium einzelintegriert maturiert hat und von massiven Anstrengungen spricht, da er den Lerninhalt im Unterricht nicht verstand. Zusätzlich zu jener enormen Belastung den Schulstoff gemeinsam mit seiner Mutter in der Freizeit nachzulernen, wurde weiters in der Beobachtung festgestellt, dass dieser Schüler keine intensiveren sozialen Kontakte, also keine Freund/innen in der Schule hat (vgl. ebd., 254). Dies zeigt deutlich, dass soziale Integration nicht automatisch mit dem zur Verfügung stellen von schulischer Integration gegeben sein muss. Die Autorinnen formulieren in weiterer Folge positive Identitäten, Sprachkompetenz, Selbstbestimmung und Empowerment als jene Voraussetzungen, welche für ein Gelingen gesellschaftlicher Integration von großer Bedeutung sind (vgl. ebd., 427). Da ich im Zuge der Literatursichtung ebenso zu diesem Ergebnis kam, dienen diese Voraussetzungen auch in vorliegender Arbeit als Bezugsrahmen und theoretischer Hintergrund für eine gelungene soziale Integration im Zuge einer integrativen Beschulung in höheren Schulen (siehe Kapitel 4.3).

Weiters gingen die Autorinnen Stiglitz und Zeleznik (2008, 387f) in der von ihnen durchgeführten Untersuchung im Zuge ihrer Diplomarbeit der Frage nach, inwiefern die Studiensituation an der Universität Wien gehörlosen Studierenden Integration ermöglicht bzw. erschwert. Es konnte mittels Interviews, Beobachtungen, sowie Fragebogenerhebungen festgestellt werden, dass Studienprobleme gehörloser Studierender Einfluss auf ihre sozialen Kontakte, den Studienerfolg, sowie ihre Persönlichkeit haben. Trotz vorangegangenen vorwiegend lautsprachlichen Unterrichts, sind Betroffene mit Schwierigkeiten in der Kommunikation konfrontiert, was wieder rum negativen Einfluss auf den Aufbau von Sozialkontakten während des Studiums hat und sie *„nur schwer Gemeinschaftsgefühl mit ihren hörenden KollegInnen entwickeln“* (ebd., 388) lässt. Trotzdem fünf der neun befragten Student/innen von positiven Reaktionen ihrer Studienkolleg/innen erzählen (vgl.

Stiglitz/Zeleznik 2008, 254), berichten jedoch sieben Befragte von Schwierigkeiten, die ihren sozialen Kontakt zu ihren Kolleg/innen beeinflussen, wobei Kommunikationsprobleme an erster Stelle stehen (vgl. ebd., 243). Dies lässt m.E. den Schluss zu, dass jene Schwierigkeiten nicht erst mit Eintritt in das Studium begannen, sondern diesbezügliche Erfahrungen bereits in der vorangegangenen Schulbiographie auftraten, wobei sieben der neun Befragten ihre Matura in einer höheren Schule absolviert haben (vgl. ebd., 235). Erfahrungen und Erlebnisse aus dieser Zeit waren jedoch nicht Gegenstand dieser Erhebung.

Grünbichler und Andree (2009, 4f) untersuchten in ihrer Studie im Auftrag des Bundessozialamtes die Stellung gehörloser bzw. schwerhöriger Frauen im Alter zwischen 15 und 25 Jahren am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft in Österreich. Hierbei kommen ebenso - wie bei der oben bereits erwähnten, von Breiter durchgeführten Studie - die beiden Aspekte „Frau“ und „Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit“ als zwei zentrale Ursachen sozialer Ungleichbehandlung zum Tragen. Die Interviews mit 14 betroffenen Frauen sowie mit Expert/innen aus Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen ergaben einerseits, dass Bildungsdefizite gehörloser/schwerhöriger Schulabgänger/innen vorhanden sind, welche sich einerseits auf mangelnde soziale Kompetenzen, andererseits auf Grundqualifikationen, wie beispielsweise mangelnde Sprachkompetenzen (sowohl in der Lautsprache als auch in ÖGS) beziehen. Die Mehrheit der befragten Frauen erzählen weiters von Erfahrungen von Abwertung und Ausgrenzung aufgrund der Gehörlosigkeit bzw. Schwerhörigkeit, welche sie am häufigsten in der Schule erlebt haben. Berichtet wird hierbei von „verspotten“, „sich lustig machen“, sowie von massiver Diskriminierung in einer Regelschule (vgl. ebd., 86f). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass trotz der negativen Erlebnisse in der Schulzeit, der Ist-Zustand der sozialen Integration jener Frauen in der Freizeit durchwegs positiv zu sein scheint. Hingegen das Wohlbefinden am Arbeitsplatz von Kommunikationsproblemen, Informationsmangel und dem Gefühl der sozialen Isolation geprägt ist (vgl. ebd., 89ff). Auf die Erlebnisse aus der Schulzeit wird auch in dieser Studie eher peripher eingegangen, weiters begrenzen sich die Erzählungen meist auf die Pflichtschulzeit, da nur zwei der befragten Frauen die Matura in integrativen Schulsettings absolviert haben (vgl. ebd., 60f).

Näher auf die Schulzeit in mittleren und höheren Schulen geht dagegen Eitzinger (2010) in ihrer Diplomarbeit ein. Sie analysiert Kommunikationsstrategien zwischen hörenden und einzelintegrierten hörbeeinträchtigten Schüler/innen in Oberösterreich. Mittels des Mixed Methods Ansatzes, wobei die Subjektivität hörender als auch hörbeeinträchtigter Schüler/innen

im Mittelpunkt des Interesses steht, wurden Schüler/innen, Lehrer/innen sowie Eltern befragt. Erhoben wurde das subjektive Verständnis von Kommunikation von insgesamt zehn hörenden und hörbeeinträchtigten Schüler/innen, sowie von ihrem Klassenklima, um „*die Art des Miteinanders näher (...) hinterfragen*“ (Eitzinger 2010, 42) zu können. Zusammenfassend interpretiert die Autorin die Ergebnisse, dass allgemein der Eindruck entsteht, dass es den hörbeeinträchtigten Schüler/innen emotional durchaus gut geht in der Klassengemeinschaft, obwohl gleichzeitig Gefühle des Nichtdazugehörens und des Rückzugs erwähnt werden (vgl. ebd., 82ff), sowie offensichtlich eine Anpassung an die Schule bzw. die Kamerad/innen gefordert wird (vgl. ebd., 86f). Im Hinblick auf soziale Integration hörbeeinträchtigter Schüler/innen zeigen die Ergebnisse weiters, dass diese einerseits inner- sowie auch außerhalb der Schule gut funktioniert, gleichermaßen jedoch von großer und augenscheinlicher Problematik geprägt ist. Demzufolge geben zwei der vier befragten gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen an, auch privat mit ihren Klassenkamerad/innen guten Kontakt zu pflegen, zwei erzählen hingegen gar keinen, bis selten privaten Kontakt zu haben (vgl. ebd., 94f). Da das Hauptaugenmerk dieser Studie jedoch auf den Kommunikationsstrategien zwischen den Klassenkamerad/innen liegt, kann keine ausführliche Aussage über die subjektiv empfundene soziale Integration von Seiten der gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen getätigt werden.

Anhand jener Darstellungen unterschiedlicher Forschungsarbeiten wird deutlich, dass die Problematik in der österreichischen Schulbildung gehörloser/hörbehinderter Kinder und Jugendlicher zwar durchaus bewusst ist, es dennoch immer noch große Forschungslücken gibt. Es sind Hinweise zu finden, dass die Situation auch im Hinblick auf soziale Integration innerhalb institutioneller Integration nicht optimal und damit reformbedürftig ist, wie der soziale Kontakt jedoch während der Schulzeit von den Betroffenen tatsächlich erlebt wird, wurde in keiner der erwähnten Studien im Speziellen erhoben.

In weiterer Folge werden im nachfolgenden Kapitel Forschungsarbeiten auf internationaler Ebene dargestellt, welche speziell der Frage nachgehen, ob durch schulische Integration tatsächlich auch soziale Integration gewährleistet werden kann, was Grundlage und Anknüpfungspunkt vorliegender Arbeit darstellt.

1.1.2 Soziale Integration durch schulische Integration?

Wocken (1987, 209) beschreibt die Wichtigkeit schulischer Integration als Förderung sozialer Integration:

„Die gemeinsame Schule für alle Kinder bietet ohne Zweifel die allerbesten Chancen zur Förderung des sozialen Lernens und der sozialen Integration.“

Auch Löwe (1974, 69) sieht ebenfalls die Möglichkeit, durch schulische Integration zu sozialer Integration zu gelangen. Objektiv gesehen – so schreibt Wocken weiters - erfüllt demnach gemeinsame Erziehung und Bildung heterogener Schulklassen das Ziel sozialer Integration, da intensive Kontakte und gemeinsame Tätigkeiten wechselseitiges Verstehen und gegenseitige Wertschätzung fördern. Umgekehrt wird jedoch auch darauf hingewiesen, dass eine gemeinsame Beschulung hörender und gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen nicht zwangsläufig zu deren besseren sozialen Integration führen muss (vgl. Wocken 1987, 209), wie folgendes Zitat eines betroffenen ehemaligen Schülers einer Integrationsklasse hervorhebt:

„Ich will betonen, dass trotz guter schulischer Leistungen, nicht immer eine erfolgreiche soziale Integration vorliegt.“ (Krauskopf et al. 2009, 231)

Es besteht demnach immer die Möglichkeit, formal in einer Gruppe integriert zu sein, gleichzeitig jedoch vom eigentlichen informellen Gruppengeschehen ausgeschlossen, sozusagen isoliert zu sein, was ein Überdenken bzw. Überarbeiten des Integrationsgedankens erforderlich macht⁴. Mit dieser Frage haben sich auf internationaler Ebene zahlreiche Forscher/innen beschäftigt, manche davon – welche für vorliegende Arbeit von Bedeutung sind – sollen nachfolgend kurz dargestellt werden. Eingrenzend gilt hier zu sagen, dass sich der derzeitige Forschungsstand hauptsächlich auf die Pflichtschule bezieht.

Die in Hamburg von Wocken (1987) durchgeführte soziometrische Untersuchung mit dem Titel „Soziale Integration behinderter Kinder“ lieferte einen wesentlichen Beitrag zur Frage, ob schulische Integration tatsächlich für ein „*wirkliches Miteinander*“ (Elmiger 1994, 26) aller Schüler/innen im Sinne sozialer Integration förderlich ist, was Stinson und Antia (1999, 169) als Fähigkeit „*to interact with, make friends with, and be accepted by peers*“ bezeichnen. Bei Wocken stand das Kriterium der gegenseitigen Sympathie aller Schüler/innen mit ihren spezifischen Dynamiken und wirklichen Beziehungsstrukturen im Klassenverband im Mittelpunkt der Untersuchung, welche nach quantitativer Erhebungsmethode, dem soziometrischen Wahlverfahren, durchgeführt wurde (vgl. Wocken 1987, 211). Zusammenfassend erfahren Kinder mit sog. Behinderung von ihren Mitschüler/innen weniger Zuneigung, sowie ein proportional größerer Anteil an neutral und negativ bewerteten Rollen sowie ein höheres Maß an genereller Ablehnung (vgl. ebd., 269ff). Weiters ist zu erkennen, dass sich die Schüler/innen ohne sog. Behinderung etwas stärker als erwartet, von den

⁴ Eine genauere Darstellung und Definition des Begriffs „soziale Integration“ findet sich in Kapitel 2.3.3.

Mitschüler/innen mit sog. Behinderung abgrenzen, umgekehrt jedoch keinerlei Distanzierungstendenzen zu erkennen sind (vgl. Wocken 1987, 248). Dennoch betont Wocken, dass die Untersuchungsergebnisse den „*Eindruck eines normalen Verhältnisses*“ (ebd., 271) erwecken, durchwegs jedoch eine leichte Distanz der Kinder ohne gegenüber den Kindern mit sog. Behinderung zu erkennen ist (vgl. ebd.). Signifikant ist, dass Kinder mit optisch eher unauffälliger sog. Behinderung allgemein in sozialen Rollen anzutreffen sind, die negativer bewertet werden als jene Kinder mit sichtbarer sog. Behinderung (vgl. ebd., 246; 270). Auch diese Erkenntnis ist für vorliegende Arbeit von großer Relevanz, da es sich bei Gehörlosigkeit bzw. Hörbehinderung um eine sog. unsichtbare bzw. in manchen Fällen nur leicht sichtbare Behinderung handelt. Im Gegensatz dazu erzählen manche Betroffene davon, sich mehr integriert zu fühlen, wenn die Hörbehinderung/Gehörlosigkeit nicht von der Umgebung bemerkt wird bzw. nicht im Vordergrund steht (vgl. Lienhard-Tuggener/Audeoud 2007, 46), da das Tragen von Hörgeräten beispielsweise mit Diskriminierungserfahrungen im Zusammenhang zu stehen scheint (vgl. Grünbichler/Andree 2009, 91).

Wie Wocken jedoch kritisch anmerkt, gibt seine Untersuchung letzten Endes zwar Auskunft über die wechselseitigen emotionalen Beziehungsstrukturen der Schüler/innen in Integrationsklassen, liefert jedoch keine Auskünfte über soziale Kompetenzen und Verhalten und damit keine umfassenden Ergebnisse zur sozialen Integration. Dennoch stellt sie für vorliegende Arbeit einen wesentlichen Beitrag dar, da das Wissen um Zuneigung und Anerkennung der eigenen Person für das persönliche Wohlbefinden innerhalb einer Gruppe von besonderem Wert ist (vgl. Wocken 1987, 271f) und weiters davon ausgegangen werden kann,

„(...) daß [sic!] zwischenmenschliche Gefühle der Sympathie soziales Handeln und soziale Haltungen begünstigen und wahrscheinlicher machen.“ (ebd., 272)

Aus diesem Grund wird in vorliegender Arbeit auf die Theorie der sozialen Integration und den von Wocken definierten Kriterien zurückgegriffen (siehe Kapitel 4.1 und 4.2) und gilt – neben den von Krausneker und Schalber (2007, 427) formulierten Voraussetzungen (siehe Kapitel 4.3), als theoretischer Bezugsrahmen vorliegender Arbeit. Auch wenn sich die Forschungsfrage nicht auf Beziehungsstrukturen und –dynamiken in Integrationsklassen zwischen hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen bezieht, geht es dennoch um eben genannten Aspekt der emotionalen Strukturen und zwischenmenschlichen Gefühlen aus der erlebten, subjektiven Sicht der gehörlosen/hörbehinderten ehemaligen Schüler/innen aus integrativen Regelklassen.

Weiters soll die Untersuchung von Elmiger (1994), welche speziell auf die soziale Situation schwerhöriger Kinder in Regelschulen eingeht, dargestellt werden. Die Forscherin stellt sich in ihrer Arbeit die Frage, ob „(...) *die Integration von Schwerhörigen nicht nur ein Beieinander, sondern ein wirkliches Miteinander ist*“ (ebd., 26) und evaluiert anhand von vier Forschungsfragen, wie gut die Kinder – im Vergleich zu ihren hörenden Mitschüler/innen - in der Klassengemeinschaft integriert sind, wie sehr sie sich selbst integriert fühlen und welche Faktoren ihre soziale Situation beeinflussen. Als Ergebnis stellt Elmiger dar, dass schwerhörige Schüler/innen weder auf sozialer, noch emotionaler und leistungsmotivationaler Ebene signifikante Benachteiligungen erfahren (vgl. ebd., 31f). Dennoch weist sie darauf hin, dass lt. Untersuchungen die soziale Integration vom Alter abhängig zu sein scheint, jüngere Kinder demnach oftmals problemlos integriert werden und sich integriert fühlen, mit dem Älterwerden dieses jedoch zunehmend schwieriger wird (vgl. ebd., 27). Dieser Aspekt ist für vorliegende Arbeit ebenso relevant, da sich der in der Erhebung zu erfragende Zeitraum auf die Zeit des Besuches einer höheren Schule begrenzt, welcher von Elmiger jedoch nicht erhoben wurde.

In der Londoner Studie „Deaf children’s social relationships in mainstream schools“, in welcher neun gehörlose, sowie 62 hörende Schüler/innen im Alter von elf bis 13 Jahren befragt wurden, kommen Nunes et al. (2001, 12) zu dem Ergebnis, dass der soziale Status in der Klassengemeinschaft vom Hörstatus abhängig zu sein scheint. Hörende Schüler/innen bevorzugen ebenso hörende Freund/innen. Auffallend ist, dass gehörlose Schüler/innen eher sporadische, die Mehrheit der Hörenden jedoch langzeitliche Freundschaften haben. Da Schüler/innen, die mehr freundschaftliche Beziehungen pflegen, gemeinhin als sozial kompetenter gelten und damit einen besseren Status mit einem höheren Beliebtheitsgrad in der Klassengemeinschaft einnehmen (vgl. Wauters/Knoors 2008, 22), stellt jene Untersuchung ebenso einen wesentlichen Beitrag für vorliegende Arbeit dar.

Die folgende, auf eben erwähnte Londoner Studie aufbauende quantitative Studie von Wauters und Knoors (ebd., 33) untersuchte über zwei Jahre hinweg die soziale Integration gehörloser Schüler/innen zwischen acht und 12 Jahren in bilingualen sowie einzelintegrierten Schulsettings in den Niederlanden. Im Mittelpunkt der Untersuchung standen Akzeptanz, soziale Kompetenzen und freundschaftliche Beziehungen zwischen gehörlosen und hörenden Schüler/innen in der jeweiligen Klassengemeinschaft. Die Ergebnisse zeigen, dass es keine signifikanten Unterschiede der beiden Gruppen hinsichtlich dieser Variablen gibt, dennoch scheint es, als hätten gehörlose Schüler/innen weniger freundschaftliche Beziehungen als ihre

hörenden Klassenkamerad/innen. Damit in Verbindung stehend zeigen sie öfter sozial zurückgezogenes Verhalten und werden weniger oft für eine Zusammenarbeit und Hilfeleistung gewählt, ebenso wird es - von Seiten der hörenden Schüler/innen - weniger oft als angenehm empfunden, mit ihnen zu arbeiten (vgl. Wauters/Knoors 2008, 29f). Im Hinblick auf den sozialen Status gehörloser Schüler/innen in der Klasse, welcher auch Nunes et al. (2001, 12), sowie Wocken (1987, 223) untersuchten, scheint jedoch kein Unterschied der beiden Gruppen gegeben zu sein.

In der Studie von Lienhard-Tuggener und Audeoud (2007) wurden gehörlose/hörbehinderte Erwachsene aus der Deutschschweiz im Alter zwischen 20 und 35 Jahren zu ihrer beruflichen und sozialen Integration befragt. Die Erhebung der Daten erfolgte in den Jahren 2004 bis 2006. In dem zusammenfassenden Artikel mit dem bezeichnenden Titel „Mittendrin – oder doch immer wieder draußen?“ weisen Lienhard-Tuggener und Audeoud darauf hin, dass die Mehrheit der Befragten in ihrer Schullaufbahn sowohl Erfahrungen in integrativen Schulsettings, als auch mit Sonderschulen haben, was auf einen Schulwechsel hindeutet. Aus den Interviews geht weiters hervor, dass dieser mit einerseits zunehmendem Leistungsdruck, andererseits mit sozialen Komponenten, wie beispielsweise Einsamkeit, Verhaltensauffälligkeit, usw. im Zusammenhang steht (vgl. ebd., 44). Ergänzend dazu kann auch Lindner (2009, 184) genannt werden, die ebenfalls der Frage nachging, weshalb hörgeschädigte Kinder von Integrationsklassen zu Gehörlosenschulen wechseln. Eltern und Lehrer/innen betroffener Kinder berichten von Missverständnissen mit den Schulkamerad/innen, die bis hin zu Ausgrenzung (vgl. ebd., 185), in manchen Fällen sogar zu Bullying führten (vgl. ebd., 201f). Weiters ist in der Untersuchung von Lienhard-Tuggener und Audeoud die Tendenz zu beobachten, dass der Grad der sozialen Integration vom Hörstatus beeinflusst wird, so steigt mit besserem Hörstatus auch die soziale Integration. Dies bestätigen auch Stinson und Antia indem sie zusammenfassen:

„Deaf and hard-of-hearing students who take academic classes with hearing students tend to have less severe hearing losses than do students in other settings.”
(Stinson/Antia 1999, 166).

Lienhard-Tuggener und Audeoud (2007, 46) heben weiters hervor, dass sich Betroffene integriert fühlen, wenn die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung nicht von der Umgebung bemerkt wird bzw. nicht im Vordergrund steht. Dies macht auch die - im vorigen Kapitel bereits erwähnte – Studie von Grünbichler und Andree (2009, 91) deutlich, in der befragte Frauen das Tragen von Hörgeräten als problematisch empfinden, was mit Diskriminierungserfahrungen am Arbeitsplatz sowie in der Öffentlichkeit im Zusammenhang zu stehen scheint. Demgegenüber

steht, dass Betroffene ihre Umgebung immer wieder auf Kommunikationsregeln hinweisen müssen, da diese oftmals vergessen werden. Erzählt wird von Unwissenheit und Unverständnis Hörender über die Schwerhörigkeit und den Umgang damit. Alle Befragten geben weiters an, dass ihnen eine Kommunikation in Gruppen viel Kraft abverlangt und trotz allem keine volle Teilhabe am Gruppengeschehen möglich ist (vgl. Lienhard-Tuggener/Audeoud 2007, 46ff), was direkt mit der Situation in Klassen mit integrativen Settings in Zusammenhang gebracht werden kann und damit für vorliegende Arbeit ebenso von Interesse ist.

Der Lehrstuhl für Gehörlosen- und Schwerhörigenpädagogik der Universität München forscht seit dem Jahr 1999 zu speziellen Fragen der schulischen und vorschulischen Integration hörgeschädigter Kinder und Jugendlicher. Schließlich wurden im Jahr 2009 die Ergebnisse und Erfahrungen, welche im Zuge dieses Großprojektes erhoben werden konnten, von Leonhardt herausgegeben. Dieses Buch beinhaltet verschiedene Studien zur Integration hörgeschädigter Schüler/innen in Regelschulen und gibt Aufschluss über die Integrationssituation in Deutschland (vgl. Leonhardt 2009, 7). Darin vorgestellt wird unter anderem auch die Untersuchung von Lönne (2009), welche eine quantitative Erhebung in Bayern durchführte. Erhoben wurde mittels Fragebögen die Selbsteinschätzung 216 hörgeschädigter Schüler/innen der Pflichtschule. Lönne fragt darin nach dem „*sich integriert Fühlens*“, also nach dem „*wirkliche[n] Integriertsein*“ (ebd., 24) hörgeschädigte Kinder selbst und teilte dabei die Integration in emotionale, soziale und leistungsmotivationale Ebenen (vgl. ebd., 25). Sie kommt jedoch zu einem anderen Ergebnis wie Elmiger (1994, 31f), welche ebenfalls jene drei Dimensionen untersuchte. Demnach lässt sich - bezogen auf die beiden letzteren Bereiche der Integrationsebenen - zusammenfassend sagen, dass hierbei durchaus eine positive Einschätzung der Betroffenen herrscht. Hinsichtlich der tendenziell positiven Selbsteinschätzung der eigenen sozialen Integration merkt Lönne (2009, 32) jedoch kritisch an, dass die befragten Schüler/innen zumeist keinen Kontakt zu anderen Betroffenen haben und somit keinerlei bzw. sehr wenige Vergleichsmöglichkeiten eines „*Miteinander[s]*“ (Elmiger 1994, 26) besitzen. Weiters wurde die Untersuchung erst ab der dritten Schulstufe durchgeführt, demnach erst in einer Zeit, in der die Schüler/innen bereits ihren Platz in der Klassengemeinschaft gefunden haben (vgl. Lönne 2009, 28f). Die Untersuchung der emotionalen Dimension der befragten hörgeschädigten Schüler/innen bringt allerdings, neben der Frage nach der Kommunikation, negative Ergebnisse hervor. Die Befindlichkeit sinkt von Jahr zu Jahr, wofür die Lehrer/innen die Pubertät als Ursache sehen, welche als eine kritische Phase der Identitätsfindung bezeichnet werden kann (vgl. ebd., 30ff).

Ergänzend dazu kann auch Lindner (2009, 184) genannt werden, die der Frage nachging, weshalb hörgeschädigte Kinder von Integrationsklassen zu Gehörlosenschulen wechseln. Hier kam es laut Aussagen von Eltern und Lehrer/innen in manchen Fällen sogar zu Bullying der hörgeschädigten Kinder. Dies hat neben Verschlechterungen der schulischen Leistungen in weiterer Folge auch Auswirkungen auf die emotionale Befindlichkeit der Schüler/innen (vgl. ebd., 201f).

Während in eben erwähnter Studie der Schwerpunkt der Befragungen auf der Sicht des Umfelds hörgeschädigter Kinder liegt, wird in dem von Leonhardt herausgegebenem Buch ebenso die Perspektive einiger Betroffener publiziert. Vier Personen verfassten schriftliche Darstellungen mit ihrer subjektiv erlebten Sicht und berichten aus ihrer persönlichen schulischen Laufbahn, welche sie als integriert Beschulte/r in allgemeinen Schulen (auch aus höheren Schulen mit Maturaabschluss) erlebt haben. Die Darstellungen von Krauskopf et al. (2009) erfolgen nach Abschluss der Schulzeit, welche in den Jahren 1988, 1990, 1999 und 2004 in Deutschland gemacht wurden. Sie sind demnach – ebenso wie in vorliegender Arbeit – aus der Retrospektive formuliert (vgl. ebd., 218f). Die Darstellungen liefern Berichte über sowohl integrative, als auch bzw. ausschließende Schulerfahrungen. Die Autor/innen erzählen auf der einen Seite von Hänseleien bzw. Ausschluss durch die Mitschüler/innen bis hin zu Gewalttaten, was mit Rückzug ihrerseits beantwortet wurde. (vgl. ebd., 225f). Berichtet wird von Verspottungen, verletzenden und grausamen Erlebnissen durch Mitschüler/innen (vgl. ebd., 230f), aber auch von problemlosen Erfahrungen. Eine Person berichtet von wenigen Schwierigkeiten in der persönlich erlebten sozialen Integration und führt dies hauptsächlich auf die volle Akzeptanz ihrer Schwerhörigkeit von Seiten der Eltern zurück. Ihre Erfahrungen wurden allgemein als Beispiel gelungener Integration dargestellt, sie selbst bezeichnet dies jedoch nur als oberflächliche Integration, da sie ihre Schwerhörigkeit manchmal über Jahre hinweg verschwiegen bzw. versteckt hat, sie nicht als Teil ihrer Persönlichkeit angenommen hat (vgl. ebd., 239 - 242). Der Preis der Integration für eine weitere Autorin war enorme Selbstdisziplin, persönlicher Ehrgeiz, privat finanzierte Nachhilfestunden, das Gefühl, weitestgehend aus der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu sein, langjährige zwischenmenschliche Enttäuschungen, sowie der Verzicht auf Freizeit, Sport und Spiel (vgl. ebd., 228).

Diese eben beschriebenen vielfältigen Erfahrungen zeigen deutlich, wie unterschiedlich und persönlich die subjektive Erlebens- und Sichtweise gehörloser/hörbehinderter Personen mit ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft ist. Dies unterstreicht m.E. abermals die Wichtigkeit einer weiteren Erhebung in der Betroffene selbst uneingeschränkt über ihre individuellen, subjektiven Integrationserfahrungen im Hinblick auf ihre persönlich erlebte soziale Integration in der Klassengemeinschaft in einer höheren Schule berichten und erzählen können, was bisher in Österreich in dieser Form noch nicht durchgeführt wurde. Dezierte Erfahrungsberichte und damit ebenso wichtige empirische Grundlage für vorliegende Arbeit, bietet demnach vorwiegend englischsprachige Literatur, Studien aus anderen Ländern sind gegenwärtig noch wenige vorhanden (vgl. Wauters/Knoors 2008, 22). Die Untersuchung von Oliva (2004) mit dem erschienenen Titel „Alone in the Mainstream“, zeigt persönliche Erfahrungen mit Einzelintegration der amerikanischen Autorin selbst. Sie schreibt, dass sie sich in der Klasse aufgrund der sprachlichen Barrieren allein und isoliert fühlte. Zusätzlich erhebt sie in ihrer Untersuchung Erfahrungen 60 weiterer, von schulischer Integration betroffener gehörloser/hörbehinderter Personen, welche sie ebenfalls in dem Buch darstellt. In einem weiteren – für vorliegende Arbeit relevanten - englischsprachigen Buch von Sheridan (2008) kommen sieben gehörlose bzw. schwerhörige Jugendliche mit unterschiedlichen Biographien im Alter von 13 bis 17 Jahren zu Wort. Dargestellt werden deren individuellen Erfahrungen und sozialen Beziehungen innerhalb, sowie außerhalb der Schule und ihr persönlicher Umgang damit. Diese Jugendlichen lassen die letzten Jahre ihres Lebens Revue passieren und erzählen von ihrem persönlichen Werdegang, ihren Entwicklungen, sowie ihren Erfahrungen. Da nicht alle Befragten auf eine integrierte Beschulung zurücksehen, sowie in der Studie nicht speziell auf ihre soziale Integration in der Klassengemeinschaft eingegangen wird, soll diese Studie in vorliegender Arbeit nur zur Unterstützung und Illustration herangezogen werden.

Diese Darstellungen und Untersuchungen machen deutlich, dass schulische Integration demnach kein Garant für eine gleichzeitige soziale Integration ist. Besonders deutlich illustriert dies auch die Arbeit von Siegel (1994) mit dem Titel „Least restrictive environment: the paradox of inclusion“. Dargestellt wird der Kampf einer Familie, welche ihre gehörlose Tochter in eine entfernte Gehörlosenschule geben möchte, in der sie mit Lehrer/innen und Klassenkamerad/innen barrierefrei kommunizieren kann (vgl. ebd., 59). Begründet wird dies folgendermaßen: „*No amount of resources could give Janet the chance to ‚chat‘ with peers during recess*“ (ebd., 15). An diesem Fallbeispiel wird dargestellt, wie der an sich positive und vor Separation schützende Gedanke der „inclusion“ auf der anderen Seite – besonders für

gehörlose/hörbehinderte Kinder - auch negative Aspekte haben kann, die in den Bildungsangeboten berücksichtigt werden müssen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass - ausgehend von der objektiven Wirkungsweise schulischer Integration nach Löwe (1974, 69) - dies auch in der österreichischen Integrationspraxis höherer Schulen geprüft werden muss, denn ob eine gemeinsame Beschulung hörender und gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen auch tatsächlich zu einer besseren sozialen Integration führt, ist damit nicht automatisch belegt (vgl. Wocken 1987, 209). Die Erfahrungsberichte aus dem englischsprachigen Raum sind hierfür von besonderem Interesse und fließen mit in die Arbeit ein. Da sich die Bildungssituation jedoch allgemein, sowie im Speziellen auch für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen von dem in Österreich vorherrschenden System unterscheidet, liegt der Schwerpunkt besonders auf dem aktuellen österreichischen Forschungsstand, welcher Grundlage und Anknüpfungspunkt für vorliegende Diplomarbeit darstellt.

1.2 Forschungsinteresse und Forschungsfrage

Bezogen auf vorliegenden Themenbereich können folglich durch Integrationsmaßnahmen gehörlose/hörbehinderte und hörende Schüler/innen in einer Klasse gemeinsam unterrichtet werden, ohne dass zwischen ihnen Kommunikationsprozesse und soziale Beziehungen im Sinne eines wirklichen „*Miteinander[s]*“ (Elmiger 1994, 26) stattfinden.

Eine auf die subjektiv erlebte soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen innerhalb der Klassengemeinschaft speziell in allgemein bildenden bzw. berufsbildenden höheren Schulen gerichtete Untersuchung, wurde – wie bereits erwähnt - demnach in Österreich noch nicht durchgeführt. Da Gefühle Betroffener selbst zu ihrer Situation der „*sicherste Indikator gelungener oder misslungener Integrationsbemühungen*“ (ebd., 79) darstellt, sollen in vorliegender Arbeit ehemalige gehörlose Schüler/innen, welche im Zuge einer integrativen Beschulung in berufsbildenden oder allgemein bildenden höheren Schulen in Österreich die Reifeprüfung abgelegt haben, selbst zu Wort kommen und ihre Erfahrungen während der letzten Jahre ihrer Schulzeit unter dem Gesichtspunkt ihrer persönlich empfundenen sozialen Integration in der Klassengemeinschaft darstellen. Davon ausgehend, dass Betroffene immer Expert/innen in eigener Sache sind und diese über ihre momentane bzw. vergangene Situation am besten Bescheid wissen, dürfen die Stimmen der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen in der aktuellen Integrations- sowie

Inklusionsdebatte der österreichischen Gehörlosenpädagogik nicht fehlen, was Grund und Anstoß für vorliegende Diplomarbeit darstellt.

Aus diesem Grund sollen subjektive Erfahrungen und Dimensionen sozialer Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen innerhalb des formal vorgegebenen Rahmens, der institutionellen Integration – in vorliegendem Fall – die Klassengemeinschaft anhand der empirischen Erhebungsmethode, dem Problemzentrierten Interview, untersucht werden.

In Österreich liegen - wie bereits in Kapitel 1.1.1 erwähnt - zwar Studien über die alltägliche Lebens- und Arbeitswelt gehörloser Menschen vor und geben an, dass in beiden Bereichen Schwierigkeiten, Distanz (vgl. Burghofer/Braun 1995) und soziale Isolation (vgl. Breiter 2005, 81; Grünbichler/Andree 2009, 91) herrschen. Wie der Kontakt bzw. die soziale Integration jedoch speziell während der Schulzeit tatsächlich erlebt wurde, hat keine der Studien im Speziellen erhoben. Es sind lediglich Hinweise zu finden, dass die Situation nicht optimal und damit reformbedürftig ist. Auch in der Studie von Krausneker und Schalber (2007, 11) wird zwar darauf hingewiesen, dass die Akzeptanz der Hörbehinderung besonders im sekundären und tertiären Bildungssektor nicht optimal ist, was auch von den Autorinnen Grünbichler und Andree (2009, 87) anhand konkreter Erfahrungsberichte bestätigt wird. Um eine auf die subjektiv erlebte soziale Integration speziell in höheren Schulen innerhalb der Klassengemeinschaft gerichtete Untersuchung handelt es sich bei den dargestellten Studien jedoch auch nicht.

Aus diesem Grund liegt der Schwerpunkt vorliegender Diplomarbeit auf der Erfassung, Darstellung und Interpretation sozialer Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen innerhalb der schulischen Integration aus der Retrospektive. Da es sich um emotional belastende Erfahrungen handeln kann, erscheint es notwendig, den Betroffenen eine gewisse zeitliche Distanz zu gewähren, was m.E. der Perspektivität sowie einer wertfreien Interpretation dienlich sein kann.

Aus diesen Überlegungen heraus ergibt sich folgende zentrale Fragestellung für vorliegende Diplomarbeit:

Welche Erfahrungen machten gehörlose bzw. hörbehinderte Schulabsolvent/innen aus integrativen Schulsettings höherer Schulen im Hinblick auf ihre soziale Integration während ihrer Schulzeit?

Aktuelle Bildungsmöglichkeiten in Österreich, nationaler und internationaler Forschungsstand, sowie daraus resultierende Debatten stellen hierbei theoretische Grundlage und Anknüpfungspunkte dar. Weiters soll mittels dieser Forschungsfrage der Kern des subjektiv erlebten „Dazuge-hörens“ mit Hilfe qualitativer Problemzentrierter Interviews erhoben und erforscht werden.

1.3 Disziplinäre Anbindung

Ausgehend von der Annahme, dass Bildung ein Grundrecht des Menschen ist (vgl. UN 1948, online), welches er allein durch das Menschsein – unabhängig von Behinderung, Religion, Geschlecht oder Kultur – erwirbt und ein Ausschließen von Bildung gleichzeitig ein Ausschließen aus der Gemeinschaft der Menschen bedeuten muss (vgl. Heitger 1994, 25f), ergibt sich die pädagogische Relevanz der vorliegenden Forschungsfrage. Durch die – nach langer Zeit der Separation – Möglichkeit der integrativen Beschulung in Regelschulen kommt die Gesellschaft ihrer Pflicht der Bildung für alle Menschen gleich. Dies bedeutet jedoch nicht automatisch eine gleichzeitige soziale Integration in die Mehrheitsgemeinschaft, wie viele der oben dargestellten Untersuchungen und biographischen Erzählungen zeigen. Vorliegende Forschungsfrage ist aus diesem Grund ein wichtiger Beitrag in der aktuellen Bildungsdiskussion im Sinne eines inklusiven Gedankens. Aus diesem Grund liegt der pädagogische Anspruch vorliegender Arbeit darin, Erfahrungen gehörloser/hörbehinderter Menschen, welche mit beschriebener schulischer Situation in der Vergangenheit konfrontiert waren, aufzuzeigen und damit eventuelle Stärken und Schwächen des bestehenden österreichischen Integrationskonzeptes darzustellen und nötigenfalls zu überdenken.

Nun wurde die Forschungsfrage und die darin enthaltene Problematik mit dem zur Verfügung stehenden Forschungsstand ausführlich dargestellt und der/die Leser/in damit in das Thema eingeführt. Im nachfolgenden Kapitel werden zu Beginn die wichtigsten, der Arbeit zugrunde liegenden Begriffe definiert. Ziel ist es, deutlich zu machen, von welcher Perspektive ausgegangen wird, um die Notwendigkeit einer Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen in die hörende Welt anschließend diskutieren zu können.

2 Leben in zwei Welten

Gehörlose/Hörbehinderte Menschen leben in zwei Welten. In der Welt der Hörenden, in der die landesübliche Lautsprache gesprochen wird, welche die gesellschaftliche und sprachliche Mehrheit darstellt, sowie in der Welt der Gehörlosen/Hörbehinderten.

Kröhnert (1982, 69ff) weist darauf hin, dass es Aufgabe der Pädagogik sei, die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und –entfaltung des gehörlosen/hörbehinderten Menschen in den Blick zu nehmen und bezeichnet es als Auftrag der Bildung, dabei sowohl die Welt der Hörenden als auch die Welt der Gehörlosen/Hörbehinderten zu berücksichtigen. Gehörlose/Hörbehinderte müssen demnach auf ein Leben in zwei Welten mit zwei Sprachsystemen vorbereitet werden. Erfolgreiche Sozialisation kann demnach nur eine zweifache Integration bedeuten (vgl. Wisch 1990, 221), beide Welten – jene der Hörenden, als auch die der Gehörlosen/Hörbehinderten – müssen hierbei gleichermaßen Berücksichtigung finden. Damit muss auch die Gebärdensprachgemeinschaft und ihre Wichtigkeit für die Entwicklung des gehörlosen/hörbehinderten Menschen sowie für dessen Bildung und Erziehung in den Blick genommen werden. Aus diesem Grund wird in den nachfolgenden beiden Unterkapiteln kurz auf Besonderheiten, Unterschiede, sowie Gemeinsamkeiten dieser beiden Welten eingegangen. Dies soll jedoch lediglich als Überblick bzw. Einführung dienen, da auf eine Verwendung der Termini erst in dem Kapitel 2.3.4 näher eingegangen wird.

2.1 Gehörlose/Hörbehinderte in der Gebärdensprachgemeinschaft

Es wird davon ausgegangen, dass ca. 8.000 bis 10.000 gehörlose/hörbehinderte Personen in Österreich leben (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 80). Lt. der Gesundheitsbefragung 2006/2007 der Statistik Austria gibt es in Österreich 442.500 Personen, welche angeben, Probleme zu haben „ohne Hörgerät oder andere Hörhilfen klar [zu] hören, was in einer Unterhaltung mit mehreren Personen gesprochen wird“ (Statistik Austria 2007, 134, Fußnote 2). Weiters erhebt die Statistik Austria mit den Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007 insgesamt 202.000 in Österreich lebende Personen, welche dauerhafte (vgl. Leitner 2007, 1.135) „(...) Probleme beim Hören (trotz Hörgerät oder Chochlearimplantat)“ (ebd., 1.133, Fußnote 3) haben.⁵ Festzuhalten gilt demnach, dass zusätzlich zu den 8.000 bis 10.000

⁵ Anzumerken ist, dass in dieser Statistik darauf hingewiesen wird, dass bei einer geringen Anzahl von Befragten (wie beispielsweise bei gehörlosen Personen) mit einem hohen Stichprobenfehler zu rechnen ist (vgl. Leitner 2007, 1.132).

gehörlosen/hörbehinderten Menschen in Österreich eine Dunkelziffer anzunehmen ist (vgl. Clarke 2006, 9).

Spricht man von der Welt der Gehörlosen/Hörbehinderten so spricht man gleichzeitig die Gehörlosengemeinschaft an. Krausneker (2006, 21) bezeichnet diese als „*Gebärdensprachgemeinschaft*“. Dadurch wird nicht der Hörstatus betroffener Personen, sondern deren Sprachkompetenz in den Mittelpunkt der Sichtweise gerückt. Diese Gruppe stellt eine äußerst heterogene Gemeinschaft dar (vgl. ebd., 28). Boyes Braem (1992, 9) bezeichnet als Benutzer/innen der Gebärdensprache meist jene Menschen, die von Geburt an hörgeschädigt sind oder das Gehör früh verloren haben. Weiters zählen ebenso jene – sowohl gehörlose/hörbehinderte als auch hörende - Menschen hinzu, die als Kinder gehörloser/hörbehinderter Eltern aufwachsen, sowie jene Personen, welche sich der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen und von dieser aufgenommen werden (vgl. Krausneker 2006, 27). Die Wichtigkeit der Gebärdensprache innerhalb dieser Gemeinschaft, wodurch barrierefreie Kommunikation möglich ist, stellt Boyes Braem folgendermaßen dar:

„Gebärdensprache ist nicht nur das wichtigste Kommunikationsmittel innerhalb der Gehörlosengemeinschaft, sie stellt auch ein Mittel zur Identifikation mit der Kultur der Gehörlosen dar.“ (Boyes Braem 1992, 137)

Die Gebärdensprachgemeinschaft, welche demnach nicht nur eine eigene Sprache, sondern auch eine eigene Kultur besitzt, unterscheidet sich in vielen Dingen des alltäglichen Lebens von der Welt der Hörenden. Ein entscheidender Unterschied zu anderen sprachlichen Minderheiten, stellt die Tatsache dar, dass nur in 10% der Fälle Sprache und Kultur durch die Eltern weitergegeben werden kann, da diese selbst gehörlos/hörbehindert sind. Für die restlichen 90% der gehörlosen/hörbehinderten Kinder stellt der wichtigste Zugang zur Gebärdensprachgemeinschaft meist jedoch die Gehörlosenschule dar, wo Kinder durch Gleichaltrige gehörlosen-/hörbehindertentypische Normen, Werte und Traditionen kennenlernen (vgl. Ladd 2008, 42). Kulturelles und soziales Lernen mithilfe barrierefreier und entspannter Kommunikation wird in diesem Rahmen möglich und die Gebärdensprachgemeinschaft hilft dem gehörlosen/hörbehinderten Menschen, seine eigene Identität, seine Werte und sein Selbstwertgefühl aufzubauen, das tagtäglich in der Welt der Hörenden neuen Schwierigkeiten ausgesetzt ist (vgl. Clarke 2006, 22f). Hierfür bezeichnend können die Ergebnisse der österreichischen Studie von Breiter (2005, 46) gesehen werden, in der 60% der befragten Frauen angeben, lieber mit anderen Gehörlosen/Hörbehinderten zusammen zu sein. So schreibt auch Boyes Braem (1992, 9), dass viele Gehörlose/Hörbehinderte es vorziehen, mit anderen Gehörlosen/Hörbehinderten in

Gebärdensprache zu kommunizieren, obwohl viele in Schulen gehen, in denen sie die gesprochene Sprache des jeweiligen Landes lernen. Dennoch empfinden sie außerhalb der Gebärdensprachgemeinschaft Unbehagen und Kommunikation kann nur eingeschränkt stattfinden (vgl. Boyes Braem 1992, 138). Gehörlose/Hörbehinderte Vorbilder sowie die Möglichkeit, seine sog. Behinderung in dieser Gemeinschaft vergessen zu können, da sie hier durch nichts behindert werden, sind für die Entwicklung einer gehörlosen/hörbehinderten Identität wesentliche Voraussetzungen (vgl. Clarke 2006, 22f).

2.2 Gehörlose/Hörbehinderte in der hörenden Welt

Wie gehörlose/hörbehinderte Menschen auf individueller oder kollektiver Ebene mit der Mehrheitsgesellschaft interagieren, wurde bisher in der Literatur noch wenig behandelt und kaum erforscht (vgl. Ladd 2008, 55). In Österreich beispielsweise erhoben Burghofer und Braun (1995, 112) in ihrer Studie, dass vielen gehörlosen/hörbehinderten Personen Freizeit gleichgültig ist. Einige der Befragten geben an, nur mit der Familie oder mit Gleichgesinnten zusammen zu sein. Nur zwei Personen geben in den durchgeführten Interviews an, dass sie teilweise auch mit hörenden Personen ihre Freizeit verbringen. Die Fragebogenerhebung ergab, dass sich 332 Personen vorwiegend mit gehörlosen/hörbehinderten Freunden treffen, 267 haben Freunde aus beiden Welten und nur zehn Personen treffen sich in der Freizeit überwiegend mit Hörenden. Allgemein wurde erhoben, dass 40% der befragten Gehörlosen/Hörbehinderten sich von der Welt der Hörenden ausgeschlossen fühlen (vgl. ebd., 126), was deutlich macht, dass Schwierigkeiten und Distanz herrschen (vgl. ebd., 92f).

Auch im Wörterbuch der Pädagogik wird bereits kurz die Problematik jener Isolierung gehörloser/hörbehinderter Menschen angesprochen:

„Der Gehörlose ist gezwungen, Sprache vom Munde abzusehen, die Gebärdensprache und das Fingeralphabet zu verwenden. Durch seine besonderen Schwierigkeiten besteht die Gefahr der Isolierung durch die Umwelt und der Selbstisolierung; daraus ergibt sich oft eine Erfahrungseinschränkung.“ (Böhm 2000, 200)

Diese Schwierigkeiten werden hier in direktem Zusammenhang mit der unterschiedlichen Sprache gebracht. Eine uneingeschränkte Eingliederung in eine Welt, deren Sprache man nicht spricht, gestaltet sich schwierig. Weiters fällt vielen Menschen, die spät – nach dem dritten Lebensjahr ertaubt sind (postlingual) – eine Integration sowohl in die Welt der Gehörlosen/Hörbehinderten, als auch in die Welt der Hörenden schwer. Oftmals sind sie von großer Isolation bedroht, da aufgrund der fehlenden oder der geringen Gebärdensprachkompetenz, sowie aufgrund ihrer Gehörlosigkeit/Hörbehinderung in beiden

Welten barrierefreie Kommunikation nicht möglich ist (vgl. Clarke 2006, 17). Hinzu kommt, dass – wie bereits erwähnt - 90% der gehörlosen/hörbehinderten Kinder in hörenden Familien aufwachsen (vgl. Ladd 2008, 42). Diese werden demnach schon sehr früh damit konfrontiert, was sie von der Mehrheit der Gesellschaft unterscheidet. Sie stoßen vielfach bereits im Säuglingsalter auf Ablehnung, die – meist - hörenden Eltern sind über die Diagnose geschockt (vgl. Clarke 2006, 23). Viele Eltern haben Probleme, die „Andersartigkeit“ und somit die Normabweichung ihres gehörlosen/hörbehinderten Kindes zu akzeptieren (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 177), was die Medizin in den meisten Fällen unterstützt. Diese markiert Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als Problem und bietet gleichzeitig Möglichkeiten an, das „Defizit“ so weit wie möglich mithilfe des medizinisch-technologischen Fortschritts zu „normalisieren“ (vgl. ebd., 178). Eine Akzeptanz des Kindes als gehörlos/hörbehindert wird von Seiten der Medizin nicht deutlich, was unweigerlich starken Einfluss auf die Eltern hat, da erste Informationsquelle zumeist eine medizinische Einrichtung ist. Demnach macht das Kind oftmals von Anfang an die Erfahrung, dass es so, wie es ist, nicht richtig – oder eben – nicht „normal“ genug ist und wird mit massiven Normierungsmaßnahmen konfrontiert. Dies macht es nur schwierig, eine gefestigte Persönlichkeit aufzubauen (vgl. Clarke 2006, 23). Aufgrund fehlender bzw. mangelnder Informationen, Akzeptanz und Verständnislosigkeit, gehen viele Hörende davon aus, dass gehörlose/hörbehinderte Menschen gerne „normal“, also hörend werden würden (vgl. ebd.). So schreibt auch Teuber (1995, 41), dass die Schwierigkeit der Beziehungen zwischen Hörenden und Gehörlosen/Hörbehinderten in einer Unverständlichkeit begründet liegt. Viele hörende Menschen betrachten die Gebärdensprache und die Gehörlosenkultur als Notlösung und fragen Gehörlose/Hörbehinderte oftmals, ob sie sich „(...) *nicht einer Operation unterziehen möchten, um dem ‚Leiden‘ der Taubheit zu entgehen*“ (ebd.). Gefordert wird hingegen von den gehörlosen/hörbehinderten Personen Akzeptanz und eine Behandlung als vollwertige Menschen, welche - unabhängig vom Hörstatus – auch von der Mehrheitsgesellschaft respektiert werden (vgl. ebd.). Voraussetzung dafür ist, auch in der Mehrheitsgesellschaft sichtbar gehörlos/hörbehindert sein zu dürfen und trotzdem als „normal“ – im Sinne der Diversität - angenommen zu werden (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 180) und sowohl in der gehörlosen/hörbehinderten Welt, als auch in der hörenden Welt als ausgeglichene Persönlichkeit teilnehmen zu können (vgl. Löwe 1974, 68).

2.3 Begriffsklärungen

Integration ist in aktuellen Diskussionen sowie wissenschaftlichen Forschungen ein bedeutendes Thema, die besondere Problematik der Integration gehörloser/hörbehinderter

Menschen vieldiskutiert und von unterschiedlichen Perspektiven und Schwerpunktsetzungen geprägt. Aus diesem Grund sollen nachfolgend die zentralen Begriffe, welche Ausgangspunkte vorliegender Diplomarbeit darstellen, kurz erläutert und definiert werden, da diese in der Literatur oftmals unterschiedlich gebraucht werden. Hierbei soll zu Beginn mit der Darstellung von Integration allgemein begonnen werden, um in das Thema einzuführen. Anschließend erfolgt eine Klärung der Begriffe der schulischen sowie der sozialen Integration, welche Grundlage vorliegender Arbeit bilden. Danach wird auf die spezielle Thematik der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung, ihre Begriffsherkunft und –verwendung dargestellt, um weiters die Sicht- und Zugangsweise in vorliegender Arbeit zu verdeutlichen.

2.3.1 Integration allgemein

Nach Bleidick (1988, 81f) besteht keinerlei Notwendigkeit einer Verwendung des Begriffs der Integration, denn wenn

„(...) ich einen Behinderten als Freund akzeptiere, ihn in meinen Betrieb einstelle, ihn heirate oder ihn gemeinsam mit nichtbehinderten Kindern in meiner Schulklasse unterrichte, dann kann ich das präzise so benennen, wie ich das gerade getan haben.“
(ebd., 82)

Dem ist m.E. grundsätzlich zuzustimmen, dennoch handelt es sich bei dem Begriff „Integration“ um einen Terminus, der vielfach auf unterschiedliche Weise und mit unterschiedlichen Inhalten verwendet und verstanden wird (vgl. ebd., 2). Aus diesem Grund wird eine nähere Betrachtung der Bedeutung und Verwendung dieses Begriffes unerlässlich. Daher soll dieser hier zu Beginn aus einer allgemeinen Sichtweise in den Blick genommen werden.⁶

Sinngemäß bedeutet das Wort „Integration“ Zusammenschluss, Vereinigung oder Vereinheitlichung zu einem Ganzen bzw. Einbezug und Eingliederung in ein Ganzes (vgl. Bonderer 1981, 16). Im Wörterbuch der Pädagogik wird das Wort als *„weitgehende Eingliederung von behinderten Menschen in eine soziale Einheit“* (Böhm 2000, 263) verstanden. Im Rahmen der gesamten Heil- und Sonderpädagogik wurde Integration im Laufe

⁶ In diesem Kapitel wird – aufgrund der allgemeinen Darstellung des Begriffs der Integration – nachfolgend oftmals von sog. „Behinderung“ bzw. sog. „behinderten Menschen“ gesprochen, sofern jene Begriffe in der angeführten Literatur verwendet werden. Anzumerken gilt jedoch, dass in vorliegender Arbeit nicht von einer defizitären Sichtweise von Behinderung ausgegangen wird, sondern vielmehr auf die gesellschaftliche Behinderung hingewiesen werden soll, welche nicht der betreffenden Person, sondern seinem Umfeld entspringt (vgl. Teuber 1995, 43). Wie in dem Kapitel 2.3.4.3 genauer ausgeführt, werden gehörlose/hörbehinderte Menschen demnach in vorliegender Arbeit immer aus der Sicht einer eigenständigen Sprachen- und Kulturgemeinschaft betrachtet.

der Zeit zu einer Grundforderung (vgl. Heitger 1994, 28). Bleidick definiert den Begriff unter besonderer Hervorhebung der subjektiven Zufriedenheit folgendermaßen:

„Integration ist eine subjektive und tatsächliche Eingliederung des Behinderten in den Sozialverband der Nichtbehinderten auf einem Kontinuum von Möglichkeiten (...).“
(Bleidick 1988, 83)

Jenes breite Kontinuum reicht von „vollständigem Angenommensein“ zu „vollständiger Isolierung“ (ebd.) oder von zueinander „*Nett-zu-sein*“ bis zum „*bedingungslosen Einbezug behinderter Menschen in Regelgruppen*“ (Speck 2003, 392). In Letzterem sehe ich jedoch die Problematik einer Integration als unbedingt durchzusetzendes Ziel ohne Rücksicht auf persönliche Bedürfnisse, was Siegel (1994) anhand des – in Kapitel 1.1.2 bereits vorgestellten – Fallbeispiels darstellt. Demnach erfordert eine Integration Rücksicht auf Differenz und Heterogenität – einerseits in Schulen (vgl. Antor/Bleidick 2006, 100f) – sowie in der gesamten Integrationsdebatte, da dies alle Lebensbereiche des Menschen betrifft (vgl. Böhm 2000, 263). Vom ethischen Standpunkt her handelt es sich bei Integration um ein fundamentales Grundrecht des Menschen, das dieser allein durch sein Menschsein erwirbt. Allem voran steht gleichberechtigte Teilhabe, das Ergebnis ist Heterogenität, im Sinne des Slogans der italienischen Integrationsbewegung „*Es ist normal, verschieden zu sein*“⁷ (vgl. Antor/Bleidick 2006, 100). Unter diesem Aspekt muss eine Pädagogik alle Menschen an- und aufnehmen und erfordert differenzierenden Unterricht und Erziehung (vgl. ebd., 100f).

Man unterscheidet zwischen formaler und sozialer Integration. Erstere bedeutet im Kontext der Gehörlosenpädagogik, dass der gehörlose/hörbehinderte Mensch zwar organisatorisch einem sozialen Verband angehört, dieser sich jedoch innerhalb dieses Rahmens dennoch nicht voll akzeptiert fühlt. Von sozialer Integration hingegen wird gesprochen, wenn zwischen beiden Interaktionspartner/innen kommunikative Prozesse in größerem Umfang stattfinden und diese sich gegenseitig akzeptieren (vgl. Jann 1991, 187f). Bonderer (1981, 15) beschreibt das Integrative in dieser Form im „*gemeinschaftlichen Aufgehobensein*“ und sieht Integration als wechselseitige Zusammengehörigkeit und Teilhabe in „*(...) anregenden, vertrauensstiftenden und verpflichtenden Beziehungen selbst*“.

Da der Begriff so vielfältig verwendet wird, ermöglicht er keine genaue Vorstellung von dem, was Integration im allgemeinen Sinn meint. Deutlich wird jedoch, dass sich hierbei die

⁷ Der Originalslogan in italienischer Sprache lautet: „*Tutti uguali, tutti diversi*“ (Antor/Bleidick 2006, 100)

beteiligten Personen in einem wechselseitigem Prozess aufeinander zu bewegen (vgl. Speck 2003, 391). Speck definiert dies folgendermaßen:

„Mit Integration ist (...) ein Prozess bzw. ein Vorhaben gemeint, durch den bzw. durch das bisher außenstehende Personen zugehörige Glieder einer sozialen Gruppe werden sollen. Es handelt sich um die Einfügung in ein (bereits bestehendes) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität.“ (ebd., 392)

Bleidick (1988, 66f) weist weiters auf die Unterschiedlichkeit zwischen Integration als Ziel und Integration als Mittel hin. Das Ziel der Integration ist in der Literatur klar formuliert, zur Erreichung jenes Ziels stellt jedoch nicht zwangsläufig ebenso Integration das am besten geeignete Mittel dar. Hier führt Bleidick das Beispiel der Beschulung gehörloser/hörbehinderter Menschen an, welche entweder durch Separation in Gehörlosenschulen oder durch Integration in Regelschulen stattfinden kann. Durch Separation soll der Lautspracherwerb gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen soweit gefördert werden, dass sie später gut mit Hörenden kommunizieren können und damit – zumindest theoretisch - dem Ziel der Integration gerecht werden. Auf der anderen Seite stellt in der integrativen Beschulung in Regelschulen Integration sowohl Ziel als auch Mittel dar, was auf diese Weise versucht wird, zu erreichen. Gleichzeitig weist Bleidick jedoch darauf hin, dass in beiden Fällen die Erfüllung des Ziels – nämlich eine Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen - nicht bewiesen ist. Es muss eine Separation Gehörloser/Hörbehinderter demnach nicht zwangsläufig zu einer späteren Integration führen, genauso wenig jedoch der umgekehrte Weg, wenn Integration Ziel und Mittel darstellt (vgl. ebd., 67). Denn – auch sofern Ziel und Mittel identisch sind - besteht immer die Möglichkeit, formal in einer Gruppe integriert zu sein, gleichzeitig jedoch vom eigentlichen sozialen Gruppengeschehen vollkommen ausgeschlossen zu sein. Daher empfiehlt Speck zwischen den Begriffen „Integration“ und „Eingliederung“ zu unterscheiden, da man jemanden in eine Gruppe „eingliedern“ kann, ohne dass er jedoch auch gleichzeitig „integriert“ ist (vgl. Speck 2003, 391). Integration als Mittel wird dadurch zwar erfüllt, Integration als Ziel jedoch nicht. Dass dies in der Praxis auch tatsächlich vorkommt zeigen in Kapitel 1.1.2 der dargestellte Forschungsstand sowie die Erfahrungsberichte Betroffener.

Vorliegende Arbeit stützt sich demnach in der Definition des Begriffs der Integration aus einer allgemeinen Sichtweise auf Bleidicks Hervorhebung der Subjektivität, sowie auf Speck und Bonderer und bezeichnet dies demnach als *„(...) Einfügung in ein (...) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität“* (Speck 2003, 392) in wechselseitigen, *„(...) anregenden, vertrauensstiftenden und verpflichtenden Beziehungen selbst“* (Bonderer 1981, 15). Weiters soll

auf die Wichtigkeit einer Ausgewogenheit, eines gegenseitigen, gleichwertigen und gleichberechtigten Geben und Nehmens hingewiesen werden, welches m.E. Grundprinzip einer gelungenen Integration darstellt und in Kapitel 2.3.3.1 näher erläutert wird.

Nachfolgend soll auf den institutionellen Rahmen der schulischen Integration näher eingegangen werden, um die gewählte Begrifflichkeit in vorliegender Arbeit nachvollziehbar zu gestalten.

2.3.2 Schulische Integration

Die Praxis der schulischen Integration in Österreich versucht heute, Regel- und Sonderschulerziehung zu vereinen (vgl. Jann 1991, 190f). Man orientiert sich allgemein mehr an der Überwindung aussondernder Einrichtungen und Separation (vgl. Eberwein/Knauer 2002, 17 - 20) und versucht damit allen Kindern ihrem uneingeschränkten Recht auf Bildung gerecht zu werden.

Allgemein wird unter schulischer Integration eine gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit, sowie Kindern ohne sog. Behinderung in allgemeinen Schulen verstanden (vgl. Bleidick 1988, 57). Dem stimmt auch die Salamanca Erklärung der UNESCO aus dem Jahr 1994 zu, in der man allgemein davon ausgeht, dass schulische Integration von Kindern mit sog. Behinderung das beste Mittel ist, um diskriminierende Haltungen in einer Gesellschaft abzubauen (vgl. Begemann 2002, 129f). Dies stellt m.E. ebenso eine Notwendigkeit dar, versteht man Integration im Sinne obig formulierter allgemeiner Begriffsdefinition (siehe Kapitel 2.3.1) als ein Einfügen „(...) *in ein (...) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität*“ (Speck 2003, 392) in wechselseitigen, „(...) *anregenden, vertrauenstiftenden und verpflichtenden Beziehungen selbst*“ (Bonderer 1981, 15).

Die Entdeckung und Anerkennung der Bildungsfähigkeit aller Kinder stand am Anfang der Integrationsbewegung. Als direkte Vorläuferin kann Buchholz gesehen werden, welche der Ansicht war, dass das Schulversagen von Kindern mit sog. Behinderung hauptsächlich auf soziale und pädagogische Ursachen zurückzuführen ist (vgl. Ellger-Rüttgardt 1994, 18f). In Österreich kann von tatsächlicher Schulintegration erst im Jahre 1984, im Rahmen eines Schulversuches einer gemeinsamen Volksschulklasse im Burgenland gesprochen werden, was jedoch weitreichende Folgen hatte (vgl. Gruber 1994, 68f). Mit Änderung der Schulgesetzgebung 1993 wurde schließlich Eltern die freie Wahl zwischen Integration und

Sonderbeschulung ermöglicht (vgl. Biewer 2008, 292). Bis heute blieb die Forderung der Integrationsbewegung nach mehr sozialer Gerechtigkeit (vgl. Eberwein 1994, 38).

Ziel schulischer Integration ist ein miteinander und voneinander Lernen in einer heterogenen Gruppe (vgl. Wocken 2001, 76f). Der Ausspruch *„Es ist normal, verschieden zu sein“* gilt als Grundprinzip der Integrationspädagogik (vgl. Eberwein/Knauer 2002, 12), wobei beim gemeinsamen Lernen, die Förderung der Entwicklung, der Identität und Autonomie aller Kinder in den Blick zu nehmen ist (vgl. Eberwein 1994, 49). In der Schule, so hält Flitner (2007, 182f) fest, soll demnach nicht nur gelehrt und erzogen werden, sondern soll auch einen Lebensraum für Kinder darstellen:

„Lernen (...) zusammen mit dem Leben und den Interessen der Kinder, mit dem Lösen ihrer eigenen Probleme, mit ihren Beziehungen zu wichtigen Personen und mit der ganzen Erfahrung und Sicht der Welt, in der sie aufwachsen.“ (ebd.)

Durch das gemeinsame Lernen und den gemeinsamen Alltag werden bestehende Hemmungen und Vorurteile abgebaut und Verständnis, Toleranz, Akzeptanz und Hilfsbereitschaft für den jeweils anderen gefördert (vgl. Jann 1991, 186).

Weiters darf nicht vom jeweiligen Kind erwartet werden, es müsse sich den Strukturen und Normen der Schule anpassen, sondern umgekehrt: Schule soll den Ansprüchen für den Umgang mit einer heterogenen Gruppe gerecht werden und sich auf die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen flexibel einstellen (vgl. Feuser/Meyer 1987, 28f; Eberwein 1994, 49). So schreibt auch ein gehörloser/hörbehinderter ehemaliger Schüler einer Integrationsklasse:

„Besonders wichtig erscheint mir, dass Integration nur zum Erfolg führt, wenn der Individualität des Behinderten Rechnung getragen wird.“ (Krauskopf et al. 2009, 232)

So sieht auch Möckel (2002, 88) richtige schulische Integration als ein zur Verfügung stellen einer gemeinsamen *„Schule für alle Kinder im schulpflichtigen Alter an ihren Heimatorten“*. Diese soll den Ansprüchen für den Umgang mit einer heterogenen Gruppe gerecht werden und eine gemeinsame, aber gleichzeitig differenzierte und auf Individualität Rücksicht nehmende Beschulung und Erziehung, von Kindern mit und ohne sog. Behinderung gerecht werden (vgl. ebd.). Demnach müssen die Förderressourcen der Schule auf den Förderbedarf einer heterogenen Kindergruppe abgestimmt werden (vgl. ebd., 199). Dies muss m.E. noch weiter gehen und nicht nur, wie Möckel (ebd., 88) schreibt, für Kinder *„im schulpflichtigen Alter“*, sondern auch – in Sinne des Bildungsrechts - in höheren Schulen zur Verfügung stehen.

In der Gehörlosenpädagogik standen und stehen einige Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft sowie viele Forscher/innen der schulischen Integration skeptisch gegenüber (vgl. Boyes Braem 1992, 140f). Bezeichnend hierfür ist auch der Begriff „mainstreaming“, welcher sich im englischsprachigen Raum durchgesetzt hat. Dieser wird in der britischen Gebärdensprache durch zwei Gebärden dargestellt, welche sich „(...) zu einer bildhaften Darstellung der Unterdrückung des einzelnen Kindes durch ein stärkeres darüber liegendes System“ (Ladd 2008, XVI) verbinden (vgl. ebd., XVf). Dennoch ist in Österreich eine zunehmende Tendenz hin zur Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder zu erkennen, welche aufgrund des Bedürfnisses nach vollwertiger schulischer Bildung heraus entstand (vgl. Krausneker 2006, 89). Dies wird mittlerweile vielfach durchgeführt und ist - wie einleitend in Kapitel 1 dargestellt - in Österreich Voraussetzung für höhere Bildung gehörloser/hörbehinderter Menschen und stellt demnach einen wichtigen Ausgangspunkt vorliegender Diplomarbeit dar. Versucht wird, damit eine allgemeine, nicht auf Individualität Rücksicht nehmende Separation zu vermeiden (vgl. Böhm 2000, 263) und allen Kindern - unabhängig von ihrem Hörstatus - ihrem uneingeschränkten Recht auf Bildung gerecht zu werden, sie „(...) gemeinsam [Hvh.i.O.] auf ihre Aufgaben in der Gesellschaft (...)“ vorzubereiten und „(...) den individuellen Lernmöglichkeiten des einzelnen Schülers [Hvh.i.O.] Rechnung (...)“ (Jann 1991, 185) zu tragen. Demnach muss sich die Institution Schule auf die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen flexibel einstellen (vgl. Eberwein 1994, 49). Dies ist speziell in der Gehörlosenpädagogik, aufgrund der unterschiedlichen Welten, welche in Kapitel 2 dargestellt wurden, sowie der sprachlichen Unterschiede von besonderer Bedeutung.

Durch das im Jahr 2005 erworbene Recht auf Anerkennung und Akzeptanz der ÖGS als Minderheitensprache (vgl. Bundesgesetzblatt 2005, online) besteht lt. Limbach (1991, 138) ebenso das Recht auf zweisprachige Bildung, was durch alleinige Integration in Regelschulen noch nicht gegeben ist. Auch Wisch (1990, 238 - 242) bezeichnet es als Recht gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen, in einer für sie funktionierenden und altersgemäßen Sprache und Kommunikation lernen zu dürfen, sowie die Möglichkeit einer zweisprachigen Entwicklung von Anfang an erhalten. Hierbei herrscht in Österreich noch großer Reformbedarf, wie die Studie von Krausneker und Schalber (2007) zeigt.

Da sich vorliegende Arbeit im Speziellen auf soziale Integration innerhalb der schulischen Integration bezieht, beschäftigt sich das nachfolgende Kapitel mit den verschiedenen Aspekten

sozialer Integration. Versucht wird, den Begriff zu erklären, um deutlich zu machen, wie soziale Integration von den verschiedenen Autor/innen definiert wird und woran vorliegende Arbeit anknüpft, um den Bedeutungsbereich abzugrenzen.

2.3.3 Soziale Integration

Wie bereits in den vorangegangenen Kapiteln dargestellt, unterscheidet man in der Pädagogik zwischen formaler und sozialer Integration. Von sozialer Integration wird gesprochen, wenn in dem formal vorgegebenen Rahmen zwischen beiden Interaktionspartner/innen kommunikative Prozesse in größerem Umfang stattfinden und diese „(...) *unter Erhalt der eigenen Identität*“ (Speck 2003, 392) sich gegenseitig akzeptieren (vgl. Jann 1991, 187f).

Speck betrachtet soziale Integration als pädagogisch-soziales Grundprinzip (vgl. Speck 2003, 408). Vom ethischen Standpunkt her handelt es sich dabei folglich um ein fundamentales Grundrecht des Menschen, das dieser allein durch sein Menschsein erwirbt. Allem voran steht gleichberechtigte Teilhabe, das Ergebnis ist Heterogenität, im Sinne des Ausspruchs „*Es ist normal, verschieden zu sein*“ (vgl. Antor/Bleidick 2006, 100). Weiters definiert Speck soziale Integration als:

- „*mit der gegebenen Umwelt, sei sie behindert oder nicht, kommunizieren und mit ihr handeln können*
- *das Ausüben sozialer Rollen*
- *soziale Teilhabe an Gruppen nach eigener Wahl: Spielgruppen, Lerngruppen, Arbeitsgruppen, Freizeitgruppen*
- *wohnhafte Eingegliedertsein*
- *berufliches Eingegliedertsein*
- *kulturelle Partizipation.*“ (Speck 2003, 406f)

In der von Fabert und Weber (1991) in den Niederlanden durchgeführten Untersuchung von 25 Schulabgänger/innen einer Gehörlosenschule, steht die soziale Integration von Menschen mit auditiver Behinderung nach Verlassen der Schule im Mittelpunkt. Der Begriff der „sozialen Integration“ wird hier als „*das Aufgenommen-Sein (...) in einem sozialen Ganzen*“ (ebd., 12) definiert. Der Begriff des „sozialen Ganzen“ wird dabei als eine bestimmte Gruppe von Menschen gesehen, die zueinander in Beziehung stehen (vgl. ebd.). Teilhabe kann durch „*Herstellen und Pflegen von Kontakten*“, sowie das „*Anstreben und Erreichen von Zusammenarbeit*“ (ebd.) erreicht werden. Fabert und Weber weisen auf die Gleichwertigkeit und das Recht der allgemeinen Menschlichkeit hin, was zur Folge hat, dass jeder Mensch das Recht hat, in „*menschlicher Weise Beziehungen mit anderen Menschen*“ (ebd., 16) einzugehen. Diesen Aspekt der Gleichwertigkeit betont auch Wocken in seiner Untersuchung als zwar

unerreichbares, aber dennoch erstrebenswertes Ziel (vgl. Wocken 1987, 258f) und bildet zugleich Ausgangspunkt für vier Kriterien sozialer Integration in seiner Untersuchung (vgl. ebd., 226f).

Weiters stellt letztgültiges Kriterium und oberstes Ziel sozialer Integration, laut dem deutschen Bildungsrat (1974), „*humane Annahme*“ (ebd., 27) dar. Es geht um das Angenommensein, die Abweichung eines Menschen von der gesellschaftlichen Norm als individuelle Eigenart anzusehen und damit auch akzeptiert zu werden, was den Menschen zu einem gleichwertigen Partner in allen Lebensbereichen macht (vgl. ebd., 27f).

Auch in vielen anderen Definitionen des Begriffs der sozialen Integration findet sich der Aspekt der Akzeptanz. Bonderer beispielsweise bezeichnet soziale Integration „(...) *als Zuweisung und Uebernahme von anerkannten Rollen und Positionen im sozialen Ganzen*“ (Bonderer 1981, 16), ein Aspekt, der auch in Wockens Theorie Berücksichtigung findet. Er betont weiters ebenso die Wichtigkeit der Akzeptanz, Anerkennung und Bejahung des Menschen mit all seinen Besonderheiten (vgl. ebd., 15), sowie die Gleichwertigkeit trotz individueller Unterschiede (vgl. ebd., 27). Den Aspekt der gegenseitigen Akzeptanz hebt auch Speck hervor und bezeichnet soziale Integration weiters als einen wechselseitig wirkenden „(...) *Annäherungsprozess von beiden Seiten her (...)*“ (Speck 2003, 391), in dem sich alle Beteiligten aufeinander zu verändern, „*sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht*“ (ebd.). Er sieht soziale Integration weiters als eine Prozess- und Zielvorstellung, worauf auch Bleidick (1988, 66f) durch die Trennung von Integration als Mittel und als Ziel (siehe Kapitel 2.3.1) aufmerksam macht.

Auch Stinson und Antia (1999, 170) bezeichnen Akzeptanz als Indikator sozialer Integration, was sie als die Fähigkeit „*to interact with, make friends with, and be accepted by peers*“ (ebd., 169) definieren. Schüler/innen, welche nicht beachtet, allgemein als Außenseiter/innen empfunden werden, werden im Regelfall auch nicht als Freund/innen gewählt (vgl. ebd., 170). Gelungene soziale Integration findet jedoch nur statt, wenn auch gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen die Möglichkeit haben, im Klassenzimmer bei sozialen Aktivitäten teilhaben, mitwirken zu können, sowie „(...) *close and emotionally secure relationships (...)*“ (ebd., 169) mit ihren Mitschüler/innen zu entwickeln (vgl. ebd.).

Weiters weist Speck auch darauf hin, dass soziale Integration immer in Wechselwirkung mit personaler Integration steht, da man nur soweit sozial integriert ist, „(...) *als man sich selbst dabei im inneren Gleichgewicht befindet*“ (Speck 2003, 407). Gelungene Integration stabilisiert nicht nur das soziale Ganze, sondern damit wird auch eine Verstärkung und Bereicherung der Identität ermöglicht (vgl. ebd., 392). Die eigene Einstellung zu sich selbst hat ebenso Auswirkungen auf die soziale Integration, sowie umgekehrt. Soziale Integration kann demnach nicht allein beim Individuum ansetzen, es muss ebenso Ansprüche an die Gesellschaft stellen, da hier erst wirkliche Annahme und Akzeptanz durch die Anderen möglich wird (vgl. ebd., 406f).

Historisch gesehen wurden Gehörlose/Hörbehinderte oft als „Probleme“ angesehen, sie haben im Vergleich zur hörenden Gesellschaft weniger Macht und Prestige, weniger Anerkennung und Einfluss (vgl. Baker 2006, 370 zit. nach Krausneker/Schalber 2007, 17). Steht die soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen im Vordergrund, so ist dies nur möglich, wenn der Mensch an sich von vornherein als solcher akzeptiert wird, der Hörstatus nicht im Vordergrund steht, sondern in der Interaktion und Kommunikation als ebenbürtig empfunden (vgl. Lienhard-Tuggener/Audeoud 2007, 46) und er in seiner „Andersartigkeit“ bereits als „normal“ angenommen wird (vgl. Burghofer/Braun 1995, 37). Dies ist nur möglich, wenn der gehörlose/hörbehinderte Mensch als *Mensch* [Hvh. AK] akzeptiert. Dadurch wird ihm das Recht auf Verschiedenheit, auf Individualität gewährt ohne gleichzeitig jedoch das Recht auf Gemeinsamkeit aufgeben zu müssen (vgl. Wocken 1987, 76f).

Es ist demnach in der Integrationsdiskussion nicht nur wichtig, dass gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen gemeinsam mit hörenden Schüler/innen in höheren Schulen unterrichtet werden. Soziale Integration bedeutet mehr als ein bloßes „*Mittendrinsein*“ (Lienhard-Tuggener/Audeoud 2007, 46), vielmehr geht es um die Qualität des „*Miteinander[s]*“ (Elmiger 1994, 26) und – im Sinne des persönlichen Bedürfnisses „*nach sozialer Zugehörigkeit*“ (Speck 2003, 391) – um das subjektive Befinden des/der Betroffenen. Demnach ist soziale Integration nur dann möglich, wenn eine wechselseitige Beziehung zur personalen Integration vorhanden ist. Aus diesem Grund finden in vorliegender Arbeit sowohl Fragen zur Identitätsentwicklung, sowie vor allem die ersten drei von Speck erwähnten und oben zitierten Punkte zur sozialen Integration Berücksichtigung. Diese stehen in den durchgeführten Interviews immer jedoch in Relevanz zu dem schulischen Rahmen bzw. dem sich daraus ergebenden sozialen Beziehungen und ihre hervorgerufenen subjektiven Gefühle der Befragten, denn:

„Sicherlich meint der Begriff der sozialen Integration mehr als nur die gefühlsmäßigen Beziehungen, aber wohl kaum etwas völlig anderes oder gar Entgegengesetztes.“
(Wocken 1987, 266)

Demnach stehen in vorliegender Arbeit die persönlich erlebten sozialen Beziehungen im Klassenzimmer und die damit verbundene subjektive Betrachtungs- und Erlebnisweise der Befragten, im Vordergrund, was als Kriterium - wenn auch nicht das Alleinige – für soziale Integration betrachtet werden kann.

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich in den verschiedenen Definitionsversuchen vier Aspekte sozialer Integration nahezu immer wiederholen: Es scheint als Grundrecht jedes Menschen anerkannt zu sein, was einher geht mit dem Recht auf Gleichwertigkeit. Als wichtigstes und letztgültiges Kriterium steht gegenseitige Akzeptanz im Vordergrund. Weiters wird soziale Integration als Prozess erkannt, welcher immer in wechselseitigen Beziehungen - m.E. in einem wechselseitigem Geben und Nehmen - stattfindet, worauf nachfolgend näher eingegangen werden soll.

2.3.3.1 Integration als Geben und Nehmen

Wie Feuser (1984, 22) die Wichtigkeit der Distanzierung vom Begriff der „Assimilation“ festhält, betont auch Schuchardt (1993, 28), dass bei wirklicher sozialer Integration gegenseitiges Geben und Nehmen, eine wechselseitige Interaktion, im Vordergrund steht. Jeder nimmt - im Sinne der Gleichwertigkeit - mit seiner Individualität gleichberechtigt seinen sozialen Platz in der Gesellschaft ein (vgl. ebd., 18).

Es geht folglich bei sozialer Integration weder um eine Anpassung der Menschen mit sog. Behinderung an die Normen und Werte der Menschen ohne sog. Behinderung, noch umgekehrt. Auch Bonderer (1981, 27) grenzt sich ausdrücklich davon ab, Integration müsse nur von einer Gruppe – im Sinne von Anpassung und Integrationsbemühungen - vollzogen werden. Ebenso sieht Schuchardt (1993, 15) den Begriff der Integration deutlich abgegrenzt von dem der alleinigen Assimilation, denn in dieser bleibt der Mensch mit sog. Behinderung lediglich ein passiv Annehmender, der immer den Menschen ohne sog. Behinderung braucht und sich an dessen gesellschaftlichen Normen annähern muss. Vielmehr handelt es sich bei Integration jedoch um einen wechselseitigen Prozess, indem die Stabilität des sozialen Ganzen und damit die soziale Identität verstärkt und bereichert werden kann (vgl. Speck 2003, 391f). Dieses Prinzip gilt als wichtiger Bestandteil gelungener sozialer Integration, folgendes Zitat kann somit als Leitsatz gelten: *„Der Behinderte braucht die Gesellschaft, und die Gesellschaft*

braucht den Behinderten“ (Schuchardt 1993, 17). Demnach herrscht eine wechselseitige Abhängigkeit (vgl. ebd.; Heitger 1994, 27). Der Mensch mit sog. Behinderung erinnert den Menschen ohne sog. Behinderung in seinem Fortschrittsglauben und der vorherrschenden Überflussgesellschaft immer wieder an seine eigene Zartheit, seine Gebrechlichkeit – schlicht an sein Menschsein und erinnert gleichzeitig daran *„was es heißt, ganz aus sich selbst zu leben“* (Schuchardt 1993, 17). Der Mensch mit sog. Behinderung macht Normen bewusst und prüft gleichzeitig Lebensstandards auf ihre Lebensqualität und Humanität (vgl. ebd.), wodurch er unerlässlich für die gesamte Gesellschaft wird.

Bei wirklicher Integration geht es also nicht um Assimilation, sondern um ein gegenseitiges Geben und Nehmen *„(...) gerade in emotionalen, sozialen, geistigen und ethischen (...)“* (Bonderer 1981, 27) Bereichen, um ein aufeinander Angewiesensein, wie folgendes Zitat eines gehörlosen/hörbehinderten ehemaligen Schülers einer höheren Integrationsklasse zeigt:

„Ich merkte, dass ich nicht nur Hilfe annehmen, sondern auch geben kann. Wie ich meine, ist das eine wichtige Voraussetzung für eine erfolgreiche Integration.“
(Krauskopf et al. 2009, 232)

Es geht hierbei um eine Erneuerung bzw. Wiederherstellung eines Ganzen, in dem eine wechselseitige Einbindung einzelner Gruppen in eine gesellschaftliche Einheit vorrangiges Ziel darstellt. Es herrscht eine Interaktion zwischen den Gruppen, hin zu einem gemeinsamen Lernprozess (vgl. Schuchardt 1993, 15f), in dem sich Normen und Werte neu definieren und jeder – ob mit oder ohne sog. Behinderung – mit seiner jeweiligen persönlichen Individualität gleichberechtigt seinen sozialen Platz in der Gesellschaft einnimmt (vgl. ebd., 18).

In Bezugnahme auf Bonderer, Feuser und Schuchardt wird dieser Vorgang der sozialen Integration in vorliegender Diplomarbeit demnach als wechselseitiges Geben und Nehmen gesehen und stützt sich hierbei auf das Werk *„The Art of Loving“* des Psychoanalytikers, Philosophen und Sozialpsychologen Fromm (2006, 24). Er beschreibt Lieben als ein ausgeglichenes Geben und Nehmen, aber auch in anderen Bereichen bedeutet Geben gleichzeitiges Erhalten: der/die Lehrer/in lernt durch seine/ihre Schüler/innen oder der/die Schauspieler/in wird durch seine/ihre Zuseher/innen angeregt. *„Giving implies to make the other person a giver (...)“* (ebd., 23). Indem jemand etwas von sich selbst, seinem Wissen, seiner Freude, seinem Verständnis, etc. an eine andere Person weitergibt, steigert sich bei beiden das Gefühl der Lebendigkeit, da dies immer zurückreflektiert wird (vgl. ebd.). So entsteht ein ausgeglichenes, wechselseitiges Geben und Nehmen, in dem beide Interaktionspartner/innen gleichwertig teilnehmen.

Voraussetzung hierfür ist jedoch, dass sich die handelnden Personen nicht wie Objekte, sondern sich gegenseitig echt und schaffend behandeln (vgl. Fromm 2006, 24). Zwischen jenem Geben und Nehmen muss folglich m.E. immer Gleichgewicht herrschen, weshalb ich auf Wocken (1987, 226f) verweise. Dieser betont als Grundrecht des Menschen, von vornherein von gleichem Wert zu sein. Er bezeichnet dies als „*gleiche Personwürde aller Menschen*“ (ebd., 226), was m.E. ein ausgewogenes Geben und Nehmen in zwischenmenschlichen Beziehungen fordert (siehe hierzu Kapitel 4.2.1 die „Norm der Gleichgewichtigkeit“ nach Wocken). In vorliegendem Themenbereich ist dies jedoch nur möglich, wenn der/die gehörlose/hörbehinderte Schüler/in mit all seinen/ihren positiven wie negativen Eigenschaften akzeptiert wird, er/sie demnach bereits in seiner/ihrer „Andersartigkeit“ als „normal“ angenommen wird (vgl. Burghofer/Braun 1995, 37).

Ob bei den Interviewpartner/innen tatsächlich in der Klassengemeinschaft dieses Recht der Gleichgewichtigkeit im Sinne eines ausgewogenen Geben und Nehmens auch in der Realität eingelöst werden konnte, ist jedoch nicht Intention dieser Arbeit. Vielmehr geht es um das Erleben des/der einzelnen Betroffenen, ob er/sie sich selbst in der Gruppe allen anderen gegenüber als gleichwertig und gleichberechtigt empfunden hat bzw. ob seiner/ihrer Ansicht nach die anderen Klassenkamerad/innen ebenso als gleichwertig empfunden und demgemäß – im Sinne eines ausgewogenen Geben und Nehmens - gehandelt haben.

Nachfolgend soll auf die Termini „Gehörlosigkeit“ sowie „Hörbehinderung“ eingegangen werden, um die gewählte Begrifflichkeit in vorliegender Arbeit nachvollziehbar zu gestalten und gleichzeitig einen kurzen Einblick in die immer noch aktuelle Begriffs- und Sichtweisendiskussion zu erhalten.

2.3.4 Gehörlosigkeit/Hörbehinderung

Der Begriff „Gehörlosigkeit“, so zeichnet sich in der Literatur ab, wird unterschiedlich gebraucht, was von der jeweiligen Disziplin sowie der Sichtweise abhängig ist und lässt sich schwer vom Begriff der „Schwerhörigkeit“ abgrenzen. Dies macht eine genaue Definition hier verwendeter Begriffe notwendig.

Im Wörterbuch der Pädagogik werden gehörlose Personen als solche bezeichnet, welche „(...) *vollständig taub sind oder nur geringe Hörreste besitzen. Zu unterscheiden sind Frühtaube (von Geburt an) und Ertaubte*“ (Böhm 2000, 200).

Jann (1991, 15) weist hingegen in seiner Definition von Gehörlosigkeit darauf hin, dass gehörlose Menschen in der Regel Hörreste besitzen. Er unterscheidet zwischen Schwerhörigen und Gehörlosen. Den Unterschied determiniert er am Restgehör, welches aus seiner Sicht Bedeutung für den Lautspracherwerb hat.

Da in der Literatur – wie bereits im Kapitel 1.1 deutlich wurde - verschiedenste Begriffe gebraucht werden, erscheint es notwendig, eine klare Abgrenzung der in vorliegender Arbeit verwendeten Begriffe vorzunehmen. Um eine genaue Darstellung der in der Literatur gängigen Begriffsverwendung und gleichzeitigen Abgrenzung bzw. Zustimmung zu bestimmten Definitionen darzulegen, erscheint es für vorliegende Arbeit sinnvoll und wichtig, näher auf zwei Grundströmungen einzugehen, welche bezeichnend für die gesamte Diskussion der Gehörlosenpädagogik der Geschichte ist. Dies erfolgt in den folgenden zwei Unterkapiteln. Es soll der Zugang, die Sichtweise und der Bedeutungsinhalt der hier gebrauchten Begriffswahl verdeutlicht und gleichzeitig von anderen Sichtweisen und Definitionen abgegrenzt werden.

2.3.4.1 Medizinisches Modell der Gehörlosigkeit

In einer separativen Konzeption von Sonderpädagogik allgemein unterlag diese lange Zeit dem medizinischen Anspruch, unerwünschte Verhaltensweisen von Menschen mit sog. Behinderung „wegzuthrapieren“ (vgl. Eberwein 1994, 48). Auch heute noch gehen viele von einer defizitorientierten Sichtweise von Behinderung allgemein und im Speziellen Gehörlosigkeit/Hörbehinderung aus, anstatt „(...) *die Autonomie und Normalität im Lebensvollzug der sog. Behinderten und damit das Entwickeln einer eigenen Identität zu unterstützen*“ (ebd.).

Da die zahlreichen Definitionen von Gehörlosigkeit auch Einfluss auf die Gebärdensprachgemeinschaft haben, möchte ich hier kurz auch auf diese eben angesprochene, medizinisch defizitäre Sichtweise von Gehörlosigkeit eingehen.

Dieses sog. „*medizinische Modell der Gehörlosigkeit*“ (Woodward 1982, 76 zit. nach Boyes Braem 1992, 142) ist defizitorientiert und sieht Gehörlosigkeit als Behinderung an, was zum Versuch einer „Reparatur“ hin zu einem „normalen“, aus dieser Perspektive - hörenden

Menschen – führt. Um diese „Normalität“ zu erreichen, wird der/die Betroffene von der Gebärdensprachgemeinschaft ferngehalten (vgl. Ladd 2008, 34), was ihn/sie gleichzeitig zu einem „nicht-hörenden“ Menschen macht (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 79). Jener Normierungsdruck der Gesellschaft durch den technischen Fortschritt und die technischen Möglichkeiten, sind für gehörlose/hörbehinderte Menschen sehr stark spürbar (vgl. Schalber/Krausneker 2008, 12). Definiert wird hier Gehörlosigkeit nach dem sogenannten „Grad der Behinderung“, welcher in Österreich anhand einer audiometrischen Untersuchung festgestellt wird, wobei das Ausmaß der Behinderung in Dezibel (dB) gemessen wird (vgl. Grbic/Andree/Grünbichler 2004, 86). Dieses wird weiters – je nach Grad - in verschiedene Kategorien eingeteilt (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 76f), welche jedoch hier nicht dargestellt werden sollen, da sie für vorliegende Arbeit nicht relevant erscheinen.

Der sogenannte „Oralismus“ ist Teil des Defizitmodells und verbreitete sich seit dem Mailänder Kongress im Jahre 1880 weltweit. Unterdrückt wurden sowohl die Gebärdensprache, als auch die Gebärdensprachgemeinschaft zugunsten der Lautsprache. Kinder wurden ausschließlich von hörenden Pädagog/innen lautsprachorientiert erzogen, gleichzeitig wurde ihnen das Gebärden verboten (vgl. Lane 1994, 171f; Ladd 2008, XiV). Der Mailänder Kongress war somit durch seine Organisation und Zusammensetzung der Teilnehmer *„(...) das wichtigste Ereignis zur Verdrängung der Sprachen der Gehörlosengemeinschaften“* (Lane 1994, 150) und legte damit den Grundstein für das bis heute andauernde eingeschränkte Bildungsniveau Gehörloser/Hörbehinderter (vgl. ebd., 159).

2.3.4.2 Modell der Minoritätenkultur

Entgegen obiger Darstellung weist Löwe (1974, 48ff) darauf hin, dass aus pädagogischer Sicht das Individuum auch immer im sozialen Kontext betrachtet werden muss. Gehörlosigkeit stellt keine messbare Größe dar. Ebenso wie das Wörterbuch der Pädagogik (siehe Kapitel 2.3.4) weist Löwe auf die Wichtigkeit des Zeitpunkts des Eintritts der Hörschädigung hin, worauf auch Ladd anhand einer Darstellung seiner eigenen Erfahrung hinweist (vgl. Ladd 2008, 36, Fußnote). Löwe definiert weiters in Anlehnung an diese Überlegungen als taub diejenigen Personen, welche Sprache hauptsächlich visuell aufnehmen, wobei die Lautwahrnehmung Hilfestellung bieten kann. Schwerhörig sind jene Personen, welche Sprache hauptsächlich akustisch aufnehmen können (vgl. Löwe 1974, 43f).

Die Gebärdensprachgemeinschaft selbst hingegen definiert sich in der Regel über gemeinsame Interessen, Werte und Traditionen und nicht ausschließlich über die Hörschädigung (vgl. Grbic/Andree/Grünbichler 2004, 84). Nicht alle Menschen mit einer Hörschädigung sind demnach Mitglieder einer Gebärdensprachgemeinschaft. Ebenso ist es möglich, dass hörende Menschen sich als Mitglied fühlen und als solche aufgenommen werden, wie beispielsweise sog. “‘*Children of Deaf Adults*’ (*CODA*)“ (Ladd 2008, 41). Der Grad der Hörschädigung hat demnach keinerlei Auswirkungen auf die kulturelle Zugehörigkeit sowie die Identifikation mit einer Gruppe (vgl. Boyes Braem 1992, 136f; Ladd 2008, 34).

Demnach stellt die Annahme, dass gehörlose/hörbehinderte Menschen nicht behindert sind, sondern einer anderen Sprachengemeinschaft angehören und damit einhergehend eine sprachliche und kulturelle Minderheit (vgl. Clarke 2006, 100), eine sog. „*Minoritätenkultur*“ (Antor/Bleidick 2006, 133) darstellen, Hintergrund jenes Modells von Gehörlosigkeit dar. So betont diese Sichtweise nicht die Defizite gehörloser/hörbehinderter Menschen, sondern hebt ihre Rechte als sprachliche Minderheit in einer anderssprachigen Umgebung hervor. So fordert Lane (1994) auf, kulturell Gehörlose/Hörbehinderte nicht als Hörende anzusehen, welche ihr Gehör verloren haben, sondern sie als Angehörige einer sprachlichen Minderheit zu betrachten, welche „(...) *ebenso gesund, ebenso gescheit und ebenso töricht wie der Rest von uns auch sind und dasselbe Recht auf Selbstbestimmung haben*“ (ebd., 259).

Damit wird der wesentlichste Aspekt ihres Andersseins nicht defizitär, sondern positiv definiert (vgl. Limbach 1991, 137) und lässt selbstbewusste Selbstbestimmung jener Menschen zu, die sich mit Stolz dieser Gemeinschaft zugehörig fühlen (vgl. Ladd 2008, 36). Dies inkludiert ebenso das Recht auf Akzeptanz ihrer Sprache als vollwertiges Sprachensystem, wie es in Österreich seit 2005 im Bundes-Verfassungsgesetz im Artikel 8. (3) auch gesetzlich verankert ist (vgl. Bundesgesetzblatt 2005, online).

2.3.4.3 Verwendeter Terminus: Gehörlosigkeit/Hörbehinderung

Im englischsprachigen Raum wird die Unterscheidung der beiden eben dargestellten Grundströmungen mittels eindeutiger schriftlicher Verwendung der Begriffe „*deaf*“ und „*Deaf*“ sichtbar. Beide Termini bedeuten wörtlich übersetzt „gehörlos“, die großgeschriebene Form spricht jedoch von gehörlos geborenen oder in der Kindheit ertaubten Menschen, welche sich selbst als sprachliche Minderheit ansehen. Dagegen hebt die Schreibweise „*deaf*“ den audiologischen Status einer Person hervor (vgl. Ladd 2008, Xiii) und geht von dem medizinischen, defizitären Aspekt des Nicht-Hörens aus (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 79 Fußnote).

Anknüpfend an die Determinierung in der englischen Schriftsprache, sowie der oben dargestellten Unterscheidung der beiden Grundströmungen, grenzt sich vorliegende Diplomarbeit klar von der defizitären Sichtweise von Gehörlosigkeit ab. Im Mittelpunkt stehen gehörlose/hörbehinderte Menschen als Benutzer/innen einer vollwertigen Sprache, einer Gebärdensprache. Weiters erkennt sie die Gemeinschaft der Gehörlosen als Sprachengemeinschaft an, welche ihre eigene Kultur und Gemeinschaft – im Sinne einer „gehörlosen Welt“ – haben. Ausgehend davon, ist nicht der Grad einer Hörschädigung von ausschlaggebendem Interesse, sondern die Zugehörigkeit und Identifikation mit der Gemeinschaft der Gehörlosen (vgl. Grbic/Andree/Grünbichler 2004, 88).

Im deutschen Sprachraum hingegen hat sich, wie in Kapitel 1.1 ersichtlich wurde, noch keine eindeutige Bezeichnung durchgesetzt. Der sprachliche Hinweis auf ein Fehlen des Gehörs in dem Terminus „Gehörlosigkeit“ lässt viele gehörlose/hörbehinderte sowie hörende Autor/innen auf den Begriff „taub“ zurückgreifen, welcher sich jedoch in Österreich (noch) nicht durchgesetzt hat und lt. einer Umfrage von Teuber (1995, 40f) unter hörenden Personen negativer erlebt wird. Um in vorliegender Arbeit deutlich zu machen, dass die untersuchte Zielgruppe unterschiedliche Erfahrungen mit Sprache und Spracherziehung hat und sich nicht alle Menschen mit einer Hörbehinderung automatisch der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen, stütze ich mich - trotz des Wissens um die Problematiken dieser Begriffe - dennoch in vorliegender Arbeit auf Krausneker und Schalber (2007, 76), welche bewusst den Sammelterminus „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“ verwenden. Dadurch sollen alle Personen – unabhängig von ihrem Hörstatus – mit eingeschlossen werden. Bei dem Begriff der „Hörbehinderung“ handelt es sich um einen Überbegriff, der in der Literatur auch synonym für die Begriffe „Hörstörung“ oder „Hörschädigung“ verwendet wird. Da die Sprache Ausdruck unseres Denkens ist und Begriffe und ihre Verwendung unser Leben und Handeln maßgeblich beeinflussen, ist in vorliegender Arbeit jedoch nicht von „Hörstörung“ oder „Hörschädigung“ die Rede, da dies eine unnötige negative Bewertung mit sich zieht (vgl. ebd.). Auch der Begriff „Hörbehinderung“ wird jedoch problematisiert, da das Wort „behindert“ in den Vordergrund rückt (vgl. Teuber 1995, 43). Daher gilt in vorliegender Arbeit besonders hervorzuheben, dass die Termini „Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“ hier immer aus der Sicht der Sprachengemeinschaft verwendet werden. Der Begriff „Hörbehinderung“ wird als Oberbegriff verwendet, soll jedoch nicht als Folge von Defiziten einer Person gesehen und derselben als „Merkmal“ zugeschrieben werden, sondern vielmehr auf die gesellschaftliche Behinderung hinweisen, welche nicht der Person, sondern seinem Umfeld entspringt (vgl. ebd.). Demnach

geht vorliegende Arbeit von dem Ansatz „Deaf“ aus und sieht Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als Sammelterminus, welcher eine Gruppe von Personen anspricht, die sich durch Diversität kennzeichnet und damit m.E. der Individualität und der Akzeptanz seiner gewählten Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft Rechnung getragen wird.

Zusammenfassend werden demnach in vorliegender Diplomarbeit jene Menschen als „gehörlos/hörbehindert“ bezeichnet, welche Sprache hauptsächlich visuell aufnehmen, sich (auch) der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen, da hier barrierefreie Kommunikation mittels Gebärdensprache möglich ist, welche eine wichtige Rolle und ein prägender Teil ihrer Identität und ihres Selbstwertgefühls darstellt (vgl. Boyes Braem 1992, 137; Grbic/Andree/Grünbichler 2004, 84f).

Jene Darstellung der beiden Welten, sowie der unterschiedlichen Zugänge, Sichtweisen und Definitionen dienen der Veranschaulichung des thematischen Bereichs vorliegender Arbeit. Das folgende Kapitel beschäftigt sich weiters mit der Frage, ob eine Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen in die hörende Welt überhaupt notwendig erscheint.

2.4 Notwendigkeit einer Integration?

Da davon ausgegangen wird, dass ca. 8.000 bis 10.000 gehörlose/hörbehinderte Personen in Österreich leben (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 80), treffen jene beiden Welten – die hörende Welt sowie die Welt der „*Gebärdensprachgemeinschaft*“ (Krausneker 2006, 21) – unweigerlich aufeinander. Wie alle anderen Sprachminderheiten in Österreich, leben gehörlose/hörbehinderte Menschen inmitten einer anderssprachigen Mehrheitsgesellschaft und sind demnach direkt von Integration in unterschiedlichen Formen und Ausprägungen betroffen. Auch Löwe (1974, 67) spricht mit seinem Begriff der Integration die soziale Eingliederung in die hörende Welt an, was aus seiner Sicht schon immer Ziel der Gehörlosenpädagogik war. Hierbei hat jedoch – wie oben dargestellt - die Sichtweise von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung ebenso direkten Einfluss auf den Umgang mit Betroffenen und die Form der Integrationsbemühungen. So geht man in der österreichischen Bildungspolitik beispielsweise nach wie vor davon aus, dass gehörlose/hörgeschädigte Schüler/innen „*geschädigte Kinder*“ (Krausneker/Schalber 2007, 195) sind, was deutlich zeigt, dass der Zugang defizitorientiert ist. Darauf weist auch der Diskriminierungsbericht des Österreichischen Gehörlosenbundes (vgl. ÖGLB 2006, online) hin. Jene dort angeführten Erfahrungen Gehörloser/Hörbehinderter mit Diskriminierungen und Benachteiligungen in unterschiedlichen Situationen des Alltags machen

umso deutlicher, dass es wichtig ist, ein Umdenken anzuregen, um Menschen mit oder ohne sog. Behinderung

„als Ganzheit zu begreifen in all ihren subjektiven Seinsschichten, in ihrer biografischen Gewordenheit sowie in ihren lebensweltlichen und gesellschaftlichen Bezügen.“ (Eberwein/Knauer 2002, 19)

Ziel ist es demnach, Grundrechte für alle Mitglieder einer Gesellschaft zu verwirklichen und soziale Benachteiligungen abzubauen, hin zu einer gleichwertigen und gleichberechtigten Gesellschaft (vgl. ebd., 17f), da Heterogenität die „wertvollste Ressource“ unserer Gesellschaft ist, wie Lane (1994, 10) schreibt. Damit wird es allen ermöglicht, miteinander an einem gemeinsamen gesellschaftlichen Leben teilzuhaben (vgl. Eberwein/Knauer, 2002, 17f). Dies macht m.E. die Notwendigkeit einer Integration Gehörloser/Hörbehinderter sowohl in die Gebärdensprachgemeinschaft als auch in die hörende Welt deutlich, wobei jedoch immer die Individualität, sowie die kulturelle und sprachliche Eigenständigkeit gehörloser/hörbehinderter Menschen (vgl. Antor/Bleidick 2006, 100f) Berücksichtigung finden muss.

Vorliegende Arbeit begrenzt sich auf die Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen im schulischen Bereich als Rahmenbedingung. Hierbei wurde in der Geschichte mit speziellen Gehörlosenschulen versucht, den Schüler/innen eine besondere Förderung zukommen zu lassen, welche die spätere Integration in die hörende Gesellschaft erleichtern sollte. Tatsächlich jedoch wird damit eine Stigmatisierung und Ausgrenzung gehörloser/hörbehinderter Kinder von Seiten der hörenden Gesellschaft gefördert, nicht zuletzt auch deshalb, weil das Hauptaugenmerk dabei auf die Vermittlung der Lautsprache gelegt wird (vgl. Limbach 1991, 1f). Die Wichtigkeit des Erlernens der Lautsprache in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft ist nicht zu unterschätzen, um eine Teilnahme am gesellschaftlichen Leben zu ermöglichen (vgl. ebd.). Andererseits jedoch stellt eine integrative Beschulung gehörloser/hörbehinderter Kinder in eine hörende Klassengemeinschaft, nicht automatisch eine soziale und gesellschaftliche Integration dar, da der Erwerb der Lautsprache alleine kein Kriterium für soziale und gesellschaftliche Integration ist (vgl. ebd., 2). Wirkliche Akzeptanz und Integration erfordert neben Kenntnissen der Lautsprache auch die tatsächliche Anerkennung der Gebärdensprache als gleichwertige und damit ebenso zu fördernde Sprache (vgl. ebd.). Seit dem Jahr 2005 stellt die „Gebärdensprachgemeinschaft“ (Krausneker 2006, 21) auch vor dem österreichischen Gesetz eine sprachliche Minderheit dar und ÖGS wurde „als eine eigenständige Sprache“ (Bundesgesetzblatt 2005, online) anerkannt. Dennoch war und ist Unterricht in Gebärdensprache in Gehörlosenschulen in Österreich – bis auf eine Schule (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 75) – kein Thema (vgl. Limbach 1991, 1f).

Diese Darstellung macht den Anschein, als ob eine volle Integration in die hörende Gesellschaft tatsächlich eine Separation notwendig macht, um den gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen neben Lautsprachunterricht auch die Stellung der Gebärdensprache als Erstsprache zu ermöglichen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob die beiden – zunächst unvereinbar scheinenden – Ansätze der Separation durch Gehörlosenschulen und jener der schulischen Integration in Regelschulen tatsächlich nicht miteinander vereinbar sind, oder ob sie in einer neuen Schulform miteinander korrelieren (vgl. Limbach 1991, 2). Limbach führt nicht weiter aus, welche neue Schulform dies sein könnte, m.E. ermöglicht dies jedoch der bilinguale Ansatz zur Gänze.⁸ Ob damit jedoch gleichzeitig auch eine bessere Voraussetzung sozialer Integration geschaffen werden könnte, kann und wird in vorliegender Arbeit nicht besprochen, da dies nicht Ziel der in Kapitel 1.2 formulierten Forschungsfrage darstellt.

Weiters hat jeder Mensch, alt oder jung, krank oder gesund, Mann oder Frau oder eben „*ob und wie ein Mensch behindert ist*“ (Heitger 1994, 25), ein Recht auf Bildung (vgl. UN 1948, online). Allein durch das Menschsein erwirbt er dieses Recht. Die World Federation of the Deaf (WFD) fördert und sichert jenes Recht gehörloser/hörbehinderter Menschen auf Bildung, und spricht damit m.E. ebenso das Recht auf höhere Bildung an. Sie unterstreicht die Wichtigkeit der Gleichheit aller Menschen: „*Like all children, Deaf children must have access to equal and quality education*“ (WFD 2007, i). Durch jenes allgemeine Recht des Menschen auf Bildung, sowie die gesetzliche Anerkennung der ÖGS als Minderheitensprache, besteht demnach m.E. ein Recht und eine Notwendigkeit gehörloser/hörbehinderter Menschen uneingeschränkter Zugang zu höherer Bildung zu ermöglichen. Wie Limbach (1991) deutlich macht, besteht das Recht einer sprachlichen Minderheit auf zweisprachige Bildung (vgl. ebd., 138), was jedoch durch alleinige Integration in Regelschulen noch nicht gegeben ist. Hierbei herrscht in Österreich noch großer Reformbedarf, wie die Studie von Krausneker und Schalber (2007) „Sprache Macht Wissen“ aufzeigt.

Obwohl in der Geschichte der Gehörlosenbildung viele Mitglieder der Gebärdensprachgemeinschaft sowie einige Forscher/innen der Integration in Regelschulen skeptisch gegenüber standen/stehen (vgl. Boyes Braem 1992, 140f), wird dies mittlerweile vielfach durchgeführt und ist Voraussetzung für höhere Bildung gehörloser/hörbehinderter

⁸ Eine kurze Darstellung dieses Ansatzes findet sich der Vollständigkeit halber in Kapitel 3.1.2, da in vorliegender Arbeit ebenso die Möglichkeiten der Schulbildung für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen dargestellt werden sollen.

Menschen in Österreich. Aus diesem Grund wird in nachfolgendem Kapitel auf die tatsächliche aktuelle Bildungssituation gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in Österreich eingegangen, sowie die Möglichkeiten eines Besuchs einer höheren Schule dargestellt.

3 Institutionelle Integration

Wie bereits in dem Kapitel der Begriffsklärungen (siehe Kapitel 2.3) dargestellt unterscheidet man in der Pädagogik zwischen formaler und sozialer Integration. Erstere bedeutet im Kontext der Gehörlosenpädagogik, dass der gehörlose/hörbehinderte Mensch organisatorisch einem sozialen Verband angehört und in diesem mit anderen Menschen in Interaktion steht. Beide Integrationsformen sind in allen Lebensbereichen des Menschen zu finden (vgl. Böhm 2000, 263). Da sich vorliegende Arbeit auf den Bildungsbereich gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen begrenzt, wird hier die Institution „Schule“ im Hinblick auf den in Österreich formal vorgegebenen institutionellen Rahmen der Integration betrachtet. In der Praxis der institutionellen Ebene lassen sich – zumindest im Pflichtschulbereich - hierbei grundsätzlich zwei Wege unterscheiden: Einerseits die separate Beschulung in Sondereinrichtungen und andererseits der Weg über die integrierte Bildung und Erziehung in Regelschulen (vgl. Jann 1991, 190f).

Obwohl sich die Diplomarbeit auf die Bildungsmöglichkeiten in höheren Schulen begrenzt, werden dennoch nachfolgend die Möglichkeiten für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen in Österreich von Beginn der Pflichtschule an - zu Gunsten der Nachvollziehbarkeit der Problemsituation - kurz umrissen, sowie um einen Gesamtüberblick über die Bildungsmöglichkeiten betroffener Personen zu gewährleisten.

3.1 Schulische Bildungsmöglichkeiten für Gehörlose/Hörbehinderte in Österreich

In Österreich leben ca. 1.500 gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen (vgl. Schalber/Krausneker 2008, 11). Bei der Pflichtschulwahl haben Eltern gehörloser/hörbehinderter Kinder die beiden Optionen „Regelschule“ oder „Sonderschule“ (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 245). Meist ist jedoch die Wahl ortsabhängig, d.h. speziell in ländlichen Gebieten werden Kinder in Sonderschulen beschult, da keine adäquaten Möglichkeiten zur Verfügung gestellt werden. Wie bereits in vorliegender Arbeit dargestellt, handelt es sich bei Gehörlosigkeit/Hörbehinderung jedoch nicht um ein Defizit der kognitiven Möglichkeiten, weshalb den Kindern in Sonderschulen keine entsprechende Bildung vermittelt wird (vgl. Clarke 2006, 62f). Weiters erfolgt die Schulbildung gehörloser/hörbehinderter Kinder während der Pflichtschulzeit im

Allgemeinen entweder in speziellen Gehörlosenschulen oder sie werden in Regelschulen integriert beschult. Diese beiden Möglichkeiten bieten, wie die Literatur zeigt, weder eine optimale Lösung für die Bildung, da beide Schulformen lautsprachgerichtet sind (vgl. Grbic/Andree/Grünbichler 2004, 94), noch – wie in Kapitel 1.1.2 dargestellt - für die soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen. Der Besuch einer höheren Schule hingegen ist lediglich über Integration ins Regelschulwesen möglich. Nachfolgend sollen jene eben erwähnten Möglichkeiten in der Pflichtschulzeit kurz erläutert werden, um einen besseren Einblick zu bekommen.

3.1.1 Gehörlosenschulen

Zum Thema Gehörlosenschulen werden in der Literatur unterschiedliche Auffassungen vertreten. Es gibt eine Vielzahl von Pro und Contras, die hier jedoch nur kurz angeschnitten werden sollen, da – wie oben beschrieben – Gehörlosenschulen für vorliegende Arbeit keinerlei Relevanz haben, da sie nur wenig Möglichkeiten der höheren Bildung mit Abschluss einer Reifeprüfung bieten, was Jann (1991, 185) als „*Ungleichheit der Bildungschancen*“ bezeichnet.

Aufgrund des bezeichnenden Ausspruchs „*Eingliederung kann nicht durch Ausgliederung erreicht werden*“ (Eberwein 1988, 45) stehen den Gehörlosenschulen viele kritisch gegenüber. Burghofer und Braun (1995) berichten von einer betroffenen Person, welche eine „*Einweisung*“ (ebd., 42) in eine Sondereinrichtung als einen gravierenden Einschnitt im Leben eines gehörlosen/hörbehinderten Menschen beschreibt. Dadurch wird seine Andersartigkeit deutlich gemacht und zeigt, dass er nicht zu den Menschen seiner bisherigen sozialen Umgebung gehört, sondern sich unter „*seinesgleichen*“ (ebd.) begeben soll, weil er es dort scheinbar leichter haben wird (vgl. ebd.). Weiters bezeichnet Jann (1991) Gehörlosenschulen als „*Schonraum*“ (ebd., 190), wobei der gehörlose/hörbehinderte Mensch, nach Verlassen der Schule, vielfach mit neuen Problemen innerhalb der hörenden Mehrheitsgesellschaft konfrontiert ist. Er sieht sich einer neuen Situation gegenüber, welche vorwiegend nicht von echter sozialer Integration in der Gesellschaft im Sinne der oben dargestellten Definition nach Bonderer (1981, 15) (siehe Kapitel 2.3.3) von echter Akzeptanz und Teilhabe als das „*gemeinschaftliche(...) Aufgehobensein*“ geprägt ist (vgl. Jann 1991, 190). Erfahrungen zufolge stellt sich dadurch jedoch eine gelungene Integration in die Mehrheitsgesellschaft eher schwieriger dar. Gehörlose/Hörbehinderte, welche im Gegensatz dazu integrativ beschult wurden, hatten hiermit weniger Probleme (vgl. Burghofer/Braun 1995, 42).

Andererseits stellt, aufgrund der bereits erwähnten Tatsache, dass 90% der gehörlosen/hörbehinderten Kinder hörende Eltern haben (vgl. Ladd 2008, 42), die Gehörlosenschule vielfach die einzige Möglichkeit der Sozialisierung, Enkulturation und Identitätsfindung dar. Hier haben die Kinder die Möglichkeit, „in einer Atmosphäre selbstverständlichen Angenommenseins“ (Seifert 1982, 642 zit. nach Burghofer/Braun 1995, 41) zu leben. Sie haben gemeinsame Erlebnisse, eine gemeinsame Sprache, ähnliche Schwierigkeiten, was oftmals den einzigen Zugang zu ihrer Kultur, ihrer Gemeinschaft darstellt, in der sie sich voll integriert fühlen (vgl. Boyes Braem 1992, 139). Außerdem gibt es wichtige Identifikationsmöglichkeiten, die Kinder fühlen sich verstanden, können sich austauschen und haben die Möglichkeit barrierefrei zu kommunizieren. Dies jedoch nur hauptsächlich in den Pausen (vgl. Krausneker/Schalber, 2007, 74; 144; 230), worauf nachfolgend kurz erklärend eingegangen werden soll.

In den insgesamt sechs Gehörlosenschulen in Österreich (vgl. ebd., 24) findet lt. der Studie von Krausneker und Schalber der Unterricht - obwohl den Lehrer/innen die Wichtigkeit bewusst ist - nur selten in ÖGS statt, da bilingualer Unterricht in Deutsch und ÖGS bis vor kurzem nicht im Lehrplan verankert war. Seit April 2008 gibt es eine neue Verordnung des Bundesministeriums, in der ein neuer Sonderschullehrplan für gehörlose Kinder enthalten ist (vgl. bmukk 2008). Dieser sieht als wesentliches Ziel unter Rücksichtnahme der Individualität den Schüler/innen „(...) möglichst umfassende Kompetenzen in Laut-, Schrift- bzw. Gebärdensprache (...)“ (ebd., 2) zu fördern, um an beiden bereits erwähnten Welten teilnehmen zu können. Obwohl im Lehrplan verankert ist, dass der Förderung der ÖGS oder der LBG eine besondere Bedeutung zukommt, um den Schüler/innen als Kommunikationsmittel, sowie als Unterstützung in der Identitätsfindung hin zu einer selbstbewussten Verwendung und einer Akzeptanz der Gehörlosigkeit zu dienen (vgl. ebd.,33), zielt das Fach „Manual- und Gebärdensysteme“ „(...) darauf ab, die Wahrnehmung und die Anwendung lautsprachlicher Äußerungen zu erleichtern und zu unterstützen“ um „(...) eine individuelle und differenzierte Förderung von Kindern und Jugendlichen, die lautsprachlich bzw. hörgerichtet nicht oder nicht ausreichend gefördert werden können“ (ebd., 29) zu ermöglichen. Dies vermittelt m.E. nicht nur den Anschein als wäre ÖGS eine Notlösung „weil ihm nichts anderes übrig bleibt“ (Krausneker/Schalber 2007, 211), sondern erscheint auch als Widerspruch. Denn ein Leben in beiden Welten sowie eine selbstbewusste Anwendung der ÖGS – im Sinne der Akzeptanz gehörloser/hörbehinderter Menschen als eigene Sprach- und

Kulturgemeinschaft – kann nicht darauf hinauslaufen, lediglich zur Anwendung zu kommen, sobald Lautsprache nicht genügend verstanden bzw. verwendet werden kann. Obwohl also ÖGS in Österreich eine gesetzlich anerkannte Minderheitensprache darstellt und man erwiesenermaßen nur 30% aller Worte von den Lippen ablesen kann (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 330), wird der Unterricht – auch nach dem neuen Sonderschullehrplan – nicht durchgängig in ÖGS angeboten und somit m.E. dem Recht auf zweisprachige Bildung (vgl. Limbach 1991, 138) nicht nachgekommen, was folgendes mit sich zieht:

„Also findet die Sozialisierung des jungen gehörlosen Kindes nicht im Klassenzimmer, sondern während der Pausen und bei Aktivitäten, die sich außerhalb des Lehrplans abspielen, statt.“ (Boyes Braem 1992, 140)

Obwohl die Wichtigkeit der ÖGS für die Bildung gehörloser/hörbehinderter Menschen in zahlreichen Studien dargestellt wird (vgl. Jann 1991, 161; Burghofer/Braun 1995, 83; Krausneker/Schalber 2007) und es auch dem Großteil der Lehrer/innen in Gehörlosenschulen bekannt ist (vgl. Schalber/Krausneker 2008, 11f), kommt es demnach nur langsam zu einer Veränderung in Richtung eines bilingualen Ansatzes im Unterrichtswesen, welcher in nachfolgendem Kapitel dargestellt wird.

3.1.2 Bilinguale Modelle

Wie bereits dargestellt, lebt die Gebärdensprachgemeinschaft in einer lautsprachlichen Mehrheitsgesellschaft. Aus diesem Grund sieht die World Federation of the Deaf (WFD) Bilingualismus als ein vom Staat zu förderndes Bildungsziel, was folgendermaßen umzusetzen ist (WFD 2007, iii; iV):

“States, furthermore, that such curricula should provide the opportunity for students to learn in and study both their local/national sign language and the local (written) language as academic subjects.“ (ebd., iV)

Aufgabe der Schule ist es demnach, das Konzept des Bilingualismus in den Schulalltag zu integrieren (vgl. Krausneker 2004a, 27f), was gleichzeitig bedeutet, dass für beide Sprachen *„erwachsene SprecherInnen/Vorbilder für die Kinder anwesend“* (ebd., 37) sind und sie somit *„access to adult role models fluent in sign language“* (WFD 2007, iii) haben, was ebenso eine Forderung des WFD darstellt.

In der Literatur gibt es bislang unterschiedliche Definitionen des bilingualen Unterrichts (vgl. Boyes Braem 1992, 235ff). Bilingualismus im Allgemeinen ist gegeben, wenn Kinder in der Spracherwerbsphase zwei Sprachen gleichzeitig erlernen. Dabei ist meist eine die

dominierende und die andere die untergeordnete Sprache, was auch Dominanz-Bilingualismus genannt wird (Krausneker 2004a, 16; Burhofer/Braun 1995, 83). In einer bilingualen Erziehung liegt demnach der Schwerpunkt auf dem gebärdensprachlichen Unterricht, auf dessen Basis die Schriftsprache Deutsch vermittelt wird (vgl. Ladd 2008, XV). Diese beiden Sprachen bedingen sich gegenseitig. Im Bezug auf den Spracherwerb gehörloser/hörbehinderter Menschen kann davon ausgegangen werden, dass eine gute ÖGS-Kompetenz das Erlernen der Laut- und Schriftsprache erleichtert (vgl. Breiter 2005, 20), so ergaben Untersuchungen, dass die zweite Sprache besser gelernt wird, je vollständiger die Erstsprache entwickelt wurde (vgl. Wisch 1990, 235 – 245; Krausneker 2004a, 28). Dabei wird deutlich, wie wichtig der Zugang zu ÖGS von Geburt an ist, da für gehörlose/hörbehinderte Menschen durch das Leben in zwei Welten Zweisprachigkeit eine lebensbegleitende Notwendigkeit darstellt. Obwohl gehörlose/hörbehinderte Kinder, wie bereits erwähnt, meist nicht vom Kleinkindheitsalter an Zugang zur Gebärdensprachgemeinschaft und somit zur ÖGS haben, hat man festgestellt, dass sie dennoch die Gebärdensprache eindeutig besser und schneller als Deutsch erlernen (vgl. Wisch 1990, 238f), da sie diese spontan erwerben können.

Wie bereits erwähnt, gibt es in der Literatur unterschiedliche Konzepte bilingual-gebärdensprachlichen Unterrichts. Krausneker hat daher einen Katalog erstellt, der – hier in verkürzter sowie auf die für vorliegende Diplomarbeit relevanten Faktoren begrenzt - folgende Kriterien für bilingualen Unterricht enthält: ÖGS und Deutsch sind im Unterricht gleichberechtigte Sprachen, welche nacheinander bilingual verwendet werden. Von beiden Sprachen ist jeweils eine erwachsene Person als Sprecher/in bzw. Vorbild anwesend, welche die jeweilige Sprache idealerweise auf dem Erstsprachniveau beherrscht. ÖGS dient sowohl zum Informationsaustausch sowie zur Kommunikation. Deutsch als Lautsprache wird im Sinne einer Zweitsprache vermittelt, wobei der Schwerpunkt für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen hauptsächlich auf Vermittlung der Lese- und Schreibkompetenz liegt. Weiters werden beide Sprachen in eigenen Fächern unterrichtet (vgl. Krausneker 2004a, 37), was somit der Gleichberechtigung dienlich ist.

Ziel einer zweisprachigen Erziehung und Bildung ist es, nicht nur zwei Sprachen gleichermaßen zu lernen, sondern mit zwei Kulturen, zwei Gemeinschaften aufwachsen zu können (vgl. Ladd 2008, 33). Weiters sehen Günther et al. (2004, 79) in ihrem bilingualen Schulversuch in Hamburg die drei Hauptziele darin, den gehörlosen/hörbehinderten Kindern neben der Vermittlung der deutschen Lautsprache und Gebärdensprache auch die Vermittlung kognitiv anspruchsvoller Bildung zukommen zu lassen. Hinzu kommt, dass der bilingual-

gebärdensprachliche Ansatz nicht von einer defizitorientierten Sichtweise von Gehörlosigkeit/Hörbehinderung ausgeht und demnach den Menschen auch nicht dahingehend beeinflussen möchte. Sein Ziel ist es vielmehr, dem jungen gehörlosen/hörbehinderten Menschen eine positive Gesamtentwicklung zu ermöglichen, was sich weiters auf die Identitätsentwicklung auswirkt. Durch den Einbezug von ÖGS kommt es zu einer Integration, in der der Mensch als solcher mit einer anderen Sprache akzeptiert wird. Dies hat nicht nur positive Folgen auf die Intelligenz, sondern weiters auf das soziale Verhalten, das Selbstwertgefühl und die gesamte Persönlichkeitsentwicklung für ein Leben in beiden Welten, so schreibt die Hamburger Arbeitsgruppe (1992, 432) in der Zeitschrift „Das Zeichen“.

Dies bestätigt auch der erste bilinguale Schulversuch einer Volksschulklasse in Wien, welcher von Krausneker in den Jahren 2000 bis 2004 im Rahmen ihrer Dissertation begleitet wurde. Diese soziolinguistische Studie untersuchte zwei gehörlose und zehn hörende Schüler/innen einer gemeinsamen Klasse, welche durch gehörlose und hörende Lehrerinnen in Deutscher Lautsprache und ÖGS bilingual gemeinsam nach dem Volksschullehrplan unterrichtet wurden. Zusätzlich war eine ÖGS-Dolmetscherin hauptsächlich für den Austausch unter den Lehrerinnen anwesend (vgl. Krausneker 2004b, 301). Zur sozialen Integration der gesamten Klasse schreibt Krausneker, dass die Kinder eine gut vernetzte Gemeinschaft bildeten und die gehörlosen Schülerinnen keine Außenseiterinnen waren. Sprache bildete kein Kriterium der Freundschaftsbildungen, da Sprachbarrieren „(...) immer wieder mit kreativen Mitteln, gesteigerten Sprachkompetenzen und mit gegenseitigem Interesse aneinander überwunden“ (ebd., 304) wurden. Vielmehr hatten alle Kinder die Möglichkeit, sich einzufügen in *ein „(...) soziales Ganzes unter Erhalt der eigenen Identität“* (Speck 2003, 392) im Sinne eines gegenseitigen Geben und Nehmens zweier Sprachgemeinschaften, da in der Studie immer wieder deutlich wurde, dass die hörenden Kinder ihre gehörlosen Mitschülerinnen nicht defizitär, sondern als Verwender/innen einer anderen Sprache verstanden (vgl. Krausneker 2004b, 304f).

Dieser Ansatz ermöglicht demnach, dass sich Gehörlose/Hörbehinderte als vollsprachige und gleichberechtigte Menschen erleben können und Bildung auf demselben Niveau und in derselben Zeit erfahren können, wie Hörende in der Lautsprache. Diese gelebte Akzeptanz ihrer Selbst sowie ihrer Sprache hat, wie bereits erwähnt, positive Auswirkungen auf die Identität und das Selbstwertgefühl. Um ein selbstbestimmtes und selbstverantwortliches Leben in beiden Welten zu ermöglichen, kommt neben der Gebärdensprache auch der Lautsprache in

gesprochener sowie geschriebener Form eine wichtige Rolle zu. Die Hamburger Arbeitsgruppe vertritt einen zweisprachigen Erziehungs- und Bildungsansatz von Anfang an (vgl. Hamburger Arbeitsgruppe 1992, 433f), da dieser eine überaus positive Entwicklung ermöglicht:

„Gehörlose, die sich in der Weise, wie bisher skizziert, zweisprachig haben entwickeln können, stehen fest in der Wirklichkeit. Sie sind sich ihres Andersseins bewußt [sic!] und akzeptieren es selbstbewußt [sic!]. Sie sind vollsprachig in Gebärdensprache und haben darauf aufbauend solide Laut- und Schriftsprachkenntnisse erworben – bessere als den meisten von ihnen in der einseitigen Beschränkung auf die Lautsprache zugänglich gewesen wären.“ (ebd., 438f)

Obwohl diese positive Wirkungsweise bekannt ist und ebenso von verschiedensten Studien belegt wurde, wurde in Österreich bis dato keine lehrplanmäßige Konzeption definiert, weshalb auch nicht viele bilinguale Klassen vorzufinden sind (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 246ff; Schalber/Krausneker 2008, 11).

Diese dargestellten Optionen sind – sofern sie angeboten werden - jedoch lediglich auf den Pflichtschulbereich beschränkt. In Österreich werden gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen mehrheitlich in Regelschulen integriert und für eine höhere Bildung hin zur Matura gibt es ausschließlich diese Möglichkeit. Aus diesem Grund soll in folgendem Kapitel auf jene Integrationsformen in Regelschulen kurz erklärend eingegangen werden.

3.1.3 Integration in der Regelschule

Im Allgemeinen stand und steht die Gebärdensprachgemeinschaft der Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder in Regelschulen skeptisch gegenüber (vgl. Boyes Braem 1992, 140f). So spricht auch Dawei David Ni, stellvertretender Vorsitzender des Vereins Österreichischer Gehörloser Studierender (VÖGS), aufgrund der in Österreich vorherrschenden Integrationssituation, ebenso die Problematik der sozialen Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in Integrationsklassen an, da diese weder mit ihren Mitschüler/innen noch mit den Lehrer/innen barrierefrei kommunizieren können und auch keine nennenswerte Betreuung erhalten (vgl. Ni o.J. zit. nach Clarke 2006, 72f). Dennoch wird dies – auch mangels Alternativen - in Österreich mittlerweile vielfach durchgeführt.

Im Zuge der bereits erwähnten Studie von Krausneker und Schalber (2007, 244) wurden in sechs österreichischen Bundesländern in verschiedenen Settings unterschiedliche Formen von Integrationsunterricht erhoben. Da bereits in dem Kapitel 2.3.2 ausführlich auf schulische Integration, ihre richtige Umsetzung und Ziele eingegangen wurde, sollen im Folgenden

lediglich kurz die Ergebnisse jener Studie dargestellt werden, um einen Einblick in die Integrationspraxis der Pflichtschulen in Österreich zu erhalten.

An dieser Stelle wurde deutlich, dass keine allgemeingültigen Aussagen über die Integrationssituation in Österreich möglich sind, da alle Klassen unterschiedliche und – zum Teil – mangelhafte Formen von Integration durchführen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 244). Oftmals werden die Kinder einfach einer Schule zugewiesen, welche unvorbereitet und dafür nicht qualifiziert ist (vgl. ebd., 256). So werden zwei Drittel der ca. 1.500 gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in Österreich in integrativen Schulsettings - häufig einzelintegriert – unterrichtet (vgl. Schalber/Krausneker 2008, 11). Im Folgenden sollen kurz die Hauptformen von Integrationssituationen dargestellt werden, um so einen Einblick in die in Österreich vorherrschende gegenwärtige Praxis zu erhalten.

3.1.3.1 Gruppenintegration

Die Form der Gruppenintegration bedeutet – wie bereits oben in Kapitel 2.3.2 dargestellt - dass eine gewisse Anzahl von Kindern mit, sowie Kindern ohne sog. Behinderung gemeinsam in einer Klasse von zwei Lehrpersonen unterrichtet werden. Bezogen auf vorliegenden Themenbereich, ist jedoch anzumerken, dass meist nicht nur gehörlose/hörbehinderte und hörende Schüler/innen in eine Klasse kommen, sondern Kinder mit völlig unterschiedlichen Bedürfnissen zusammengefasst werden. Weiters sind oftmals die Integrationslehrer/innen nicht ausreichend über die spezifische Thematik der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung informiert, ÖGS wird demnach – soweit dies erhoben werden konnte - auch nicht in den Unterricht miteinbezogen. Die zur Verfügung gestellten Beratungs- und Stützlehrer/innen können einzelne Kinder nur für einige Stunden in der Woche fördern (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 249). Weiters gibt es diese Form der Integration in Österreich rechtlich derzeit nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit (vgl. Bizeps o.J., online).

3.1.3.2 Umgekehrte Integration

Bei der umgekehrten Form des integrativen Unterrichts handelt es sich um eine Spezialform, da die Integration nicht an einer Regelschule, sondern an einer Spezialschule, in vorliegendem Fall einer Gehörlosenschule stattfindet. Den meisten Pädagog/innen scheint diese Form der Integration sowohl aus pädagogischer, als auch sozialer Sicht eine gute Möglichkeit (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 250f). Vorteil liegt eindeutig darin, dass meist qualifizierte Pädagog/innen unterrichten, da sie Gehörlosenlehrer/innen und damit mit der speziellen

Thematik der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung vertraut sind (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 255), ÖGS wird jedoch auch hier nicht als Unterrichtssprache eingesetzt (vgl. ebd., 251).

3.1.3.3 Einzelintegration

Wie bereits erwähnt, ist in Österreich eine zunehmende Tendenz hin zur Integration gehörloser/hörbehinderter Kinder zu erkennen, welcher aufgrund des Bedürfnisses nach vollwertiger schulischer Bildung heraus entstand. Durchgeführt wird jedoch – obwohl von fast allen Pädagog/innen abgelehnt - mangels Möglichkeiten mehrheitlich Einzelintegration (vgl. ebd., 209), welche aufgrund der oftmals fehlenden Kontakte zu ebenfalls gehörlosen/hörbehinderten Personen sehr leicht in eine soziale Isolation führen kann (vgl. Krausneker 2006, 89f). Ebenso kann dies enorm negative Auswirkungen auf die Identitätsentwicklung des Kindes haben, wie im Zusammenhang mit untenstehendem Kapitel 4.3.1 der Voraussetzungen für soziale Integration deutlich wird (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 181f). Unter Pädagog/innen herrscht durchaus das Bewusstsein darüber, dass Integration nur sinnvoll ist, wenn mehrere gehörlose/hörbehinderte Kinder mit hörenden Kindern unterrichtet werden (vgl. ebd., 24). Sie bekommen jedoch oftmals völlig unvorbereitet ein gehörloses/hörbehindertes Kind in die Klasse zugeteilt. Daher ist es besonders wichtig, dass in allen Formen der schulischen Integration qualifiziertes pädagogisches Personal in Form von Stütz- und Beratungslehrer/innen zur Verfügung gestellt wird, was jedoch nicht immer der Fall ist. Dies scheint vom jeweiligen Bundesland, der Ausbildung (vgl. ebd., 255f), sowie der persönlichen Einsatzbereitschaft der Pädagog/innen abhängig zu sein (vgl. ebd., 249f). Besonders in der Einzelintegration stellen die Stütz- und Beratungslehrer/innen eine äußerst wichtige Funktion dar, da dies die einzige Unterstützung ist, welche das gehörlose/hörbehinderte Kind zusätzlich erhält (vgl. ebd., 255), dennoch deckt diese Hilfestellung lediglich ein paar Stunden pro Woche den Bedarf an Unterstützung und Fachwissen ab (vgl. ebd., 257).

Weiters geht es bei schulischer Integration - wie in Kapitel 2.3.2 dargestellt - auch um Einbeziehung des gesamten Lebensraumes der Kinder, da Lernen auch ein

„(...) Lösen ihrer eigenen Probleme, mit ihren Beziehungen zu wichtigen Personen und mit der ganzen Erfahrung und Sicht der Welt, in der sie aufwachsen“ (Flitner 2007, 182f)

darstellt. Die meisten gehörlosen/hörbehinderten Kinder, die einzeln integriert werden, haben keinen Zugang zu dieser Form des Lernens, da sie keine Kontakte zu anderen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen bzw. Erwachsenen zur Verfügung gestellt

bekommen. So hält auch der WFD (2007, iV) im Hinblick auf die Bildungsrechte gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen die Wichtigkeit jenes Zugangs folgendermaßen fest:

“Ensure that Deaf learners who may be placed in mainstream educational settings have access to the services of educated, trained and qualified sign language interpreters, other needed support services, Deaf peers and role models, and full participation in both the educative and cocurricular processes.” (ebd.)

Einzel integrierten Schüler/innen ist es vielfach nicht möglich, sich im Klassenzimmer über ihre Probleme, Erlebnisse, Bedürfnisse, welche sie aufgrund eines Lebens in zwei Welten erfahren, auszutauschen. Wie auch Wisch (1990, 248) darstellt, ist dieses System nicht zielführend, da eine positive Entwicklung nur in der Gebärdensprachgemeinschaft möglich ist, welche in den meisten Fällen die Gehörlosenschule, wie oben bereits erläutert, zur Verfügung stellt.

Dennoch werden diese eben beschriebenen Formen der Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in Österreich in weiterführenden höheren Schulen durchgeführt. Vielmehr stellt dies sogar die einzige Möglichkeit dar, die Matura in einer höheren Schule zu absolvieren. Darauf soll in nachfolgendem Kapitel näher eingegangen werden.

3.2 Zugang zu höheren Schulen mit abschließender Matura

Es gibt in Österreich für gehörlose/hörbehinderte Menschen wenige Möglichkeiten einer höheren Bildung in der Sekundarstufe II. *„Damit gehörlose/hörbehinderte Jugendliche die gleichen Bildungschancen und –angebote haben wie hörende, müssen sie sich allerdings (...) massiv anpassen.“* (Krausneker/Schalber 2007, 261). Daraus ergibt sich das nicht überraschende Ergebnis eines deutlichen Ungleichgewichts des Bildungsniveaus im Vergleich zu dem hörender Menschen (vgl. Krausneker 2006, 31), da *„(...) 34% der hörenden ÖsterreicherInnen (...) Sekundarschulbildung [haben], aber nur 6-14% der Gehörlosen (...)“* (ebd.). So schreibt auch das Polycollege in einer Presseinformation vom März 2009, dass es zu dieser Zeit in Österreich ca. 100 Gehörlose mit Maturaabschluss gab (vgl. Ehrenstrasser 2009, 1).

Eine Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen ist in Österreich derzeit nur bis zum Ende der Pflichtschulzeit rechtlich geregelt (vgl. Bizeps o.J., online). Von Rechts wegen gibt es in der höheren Schule keine Erleichterungen für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 254). Demnach besteht kein grundsätzliches Recht auf Integration in höhere Schulen. Die Form der Integration stellt jedoch für gehörlose/hörbehinderte

Menschen gleichzeitig die einzige Möglichkeit dar, die Matura in einer höheren Schule zu absolvieren. So ergibt sich, dass grundsätzlich jede/r Schüler/in die Möglichkeit hat, eine höhere Schule zu besuchen, um in diesem Rahmen die Matura zu absolvieren. Auch die Wahl der Schule ist frei, sofern die schulspezifischen 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. In Integrationsklassen haben die Schüler/innen zumindest eine zweite Lehrperson als Unterstützung. Für Schüler/innen der Einzelintegration jedoch stellen mobile Stütz- und Beratungslehrer/innen eine äußerst wichtige Unterstützung dar (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 255), welche für einige Stunden in der Woche zur Verfügung gestellt werden (vgl. ebd., 249). Diese sind jedoch nicht immer für die spezielle Thematik der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung ausgebildet. Weiters kommt hinzu, dass in diesen wenigen Stunden ihr Aufgabengebiet oftmals nicht nur die Unterstützung und Förderung des/der integrierten Schülers/in ist, sondern ebenso Aufklärungsarbeit der/die Lehrer/in, welche/r oftmals nicht mit dem spezifischen Thema der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung vertraut ist, vonnöten ist. In der Studie von Krausneker und Schalber (ebd., 257f) wurde weiters deutlich, dass bei den Lehrer/innen allgemein das Wissen über das Aufgabengebiet von Stütz- und Beratungslehrer/innen in den höheren Klassen zunehmend schwindet. Für ein gutes Gelingen der Stützmaßnahmen ist jedoch der Wille zur Zusammenarbeit von allen Seiten eine wichtige Voraussetzung. Wenn demnach bei den Lehrer/innen kein Verständnis bzw. Wissen darüber herrscht, was der/die Stütz- und Beratungslehrer/in macht und weshalb, wird eine Zusammenarbeit und damit eine gute Förderung und Unterstützung des/der gehörlosen/hörbehinderten Schülers/in erschwert (vgl. ebd.). Somit wird der Forderung der schulischen Integration nach „*Kind- bzw. Schülerzentrierung*“ (Feuser/Meyer 1987, 28), indem sich Schule auf die unterschiedlichen individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen flexibel einstellt (vgl. ebd., 28f; Eberwein 1994, 49), nicht nachgekommen (siehe Kapitel 2.3.2). Vielmehr wird von dem/der jeweiligen Schüler/in erwartet, sich den Strukturen der Schule anzupassen, da in den - überwiegend durchgeführten - Einzelintegrationen gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen auch dem Recht auf zweisprachigen Unterricht (vgl. Limbach 1991, 138) nicht nachgekommen wird. Überraschend ist demnach nicht, was Krausneker und Schalber (2007, 42f) in ihrer Forschung erhoben:

„Auch erfuhren wir von hörbehinderten Jugendlichen, die alleine nach Wien übersiedelten, um Zugang zu einem Abschluss mit Matura zu haben. Auch zum Teil sehr lange Anfahrtswege (sogar über Landesgrenzen hinweg) sind ein Thema.“

Dieses Zitat lässt den Schluss zu, dass es in Österreich durchaus - wenn auch vereinzelt - höhere Schulen gibt, in denen spezifisches Wissen über Gehörlosigkeit/Hörbehinderung und den Umgang damit herrscht, sowie Erfahrungen und eine gewisse Sensibilisierung vorliegen. Da diese Möglichkeit einer sozialen Integration - neben den bereits angesprochenen bilingualen Klassen - förderlich wäre, soll nachfolgend versucht werden zu erheben, ob es weiters höhere Schulen bzw. einzelne Klassen gibt, in denen mehrere gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen mit hörenden gemeinsam unterrichtet werden. Aus diesem Grund sollen berufsbildende bzw. allgemein bildende höhere Schulen dargestellt werden, welche im institutionellen System grundsätzlich eine Möglichkeit der schulischen Integration für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen anbieten. Diese Informationen stammen einerseits vom Stadtschulrat Wien, sowie von den Landesschulräten bzw. mancher Gehörlosenschulen, sowie sonderpädagogischen Zentren. Weiters erhielt ich am 15.02.2011 vom Ministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (vgl. bmukk 2010/2011) per E-Mail eine Liste gehörloser/hörbehinderte Schüler/innen, welche in den verschiedenen Schulen in Österreich registriert sind. Diese Liste wird in vorliegender Arbeit nur als Unterstützung und Veranschaulichung verwendet, da darauf nicht unterschieden wird, ob die Schüler/innen der Gymnasien die Unterstufe oder die Oberstufe besuchen. Weiters beinhaltet diese Liste nur jene Schüler/innen, welche Stütz- und Beratungslehrer/innen angefordert haben, jene, die diese zusätzliche Förderung nicht beanspruchen bzw. beanspruchen können, scheinen nicht in dieser Liste auf. Zusätzlich dazu konnten Informationen von Webseiten sowie aus Telefonaten mit einzelnen Schulen eruiert werden. Die genauen Adressen der Webseiten finden sich alle gesammelt in der Bibliografie.

Wie bereits erwähnt, bieten auf Anfrage bzw. Eigeninitiative der Schüler/innen und/oder der Familien auch andere Schulen in Österreich die Möglichkeit, die Sekundarstufe II integriert zu besuchen. Da die Intention jener Darstellung jedoch darin liegt, aufzuzeigen, wo Schulen grundsätzlich auf eine Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen vorbereitet sind, mit Wissen und Kompetenz damit umgehen können und dies von sich aus anbieten, sollen nur diese nun nachfolgend dargestellt werden. Höhere Schulen, in denen auf Anfrage eines/einer gehörlosen/hörbehinderten Schülers/in eine integrative Beschulung durchgeführt wurde, werden als Einzelfälle betrachtet und können daher hier nicht berücksichtigt werden. Weiters wird davon ausgegangen, dass hierbei - wie oben dargestellt - hauptsächlich eine Anpassung von Seiten des/der Schülers/in an die Gegebenheiten der Schule gefordert und - bis auf das zur Verfügung Stellen eines/r Stütz- und Beratungslehrers/in - nicht näher auf die speziellen

Bedürfnisse, welche sich aufgrund der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung ergeben, eingegangen wird.

3.2.1 Burgenland

Im Burgenland gibt es keine Gehörlosenschule (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 44), welche Auskunft auch über höhere Schulen geben hätte können, weshalb sich die Suche etwas erschwerte. Ein Bezirksschulinspektor gab mir am 22.02.2011 telefonisch die Auskunft, dass es im Burgenland keine höhere Schule gibt, welche für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen von vornherein das Angebot einer Integration stellt. Dies ergibt sich, so der Bezirksschulinspektor, aufgrund vom Mangel an davon betroffenen Schüler/innen. Intention ist eine wohnortnahe Schule zu besuchen, da jedoch nicht so viele gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen (im Schuljahr 2010/2011 besucht ein/e Schüler/in eine höhere Schule im Burgenland) den Weg zur Matura antreten, ist es nicht möglich, Schulen mit diesem spezifischen Schwerpunkt zu errichten.

3.2.2 Kärnten

Wie bereits beschrieben, hat auch in Kärnten jede/r gehörlose/hörbehinderte Schüler/in die Möglichkeit, eine höhere Schule auszuwählen, die er/sie besuchen möchte, zur Verfügung gestellt wird Förderunterricht. Nach telefonischer Auskunft am 10.02.2011 des Sonderpädagogischen Zentrums für Hörbeeinträchtigte in Kärnten sind alle gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen, welche im Moment eine höhere Schule besuchen, einzelintegriert. Eine Schule, welche von vornherein eine Integration gehörloser/hörbehinderte Schüler/innen anbietet, ist dem Sonderpädagogischen Zentrum für Hörbeeinträchtigte in Kärnten nicht bekannt. Dies wird auch auf der Liste des bmukk ersichtlich, da zwar einige gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen eine höhere Schule besuchen, jedoch alle einzeln in einer Schule integriert sind (vgl. bmukk 2010/2011).

3.2.3 Niederösterreich

Auf der Homepage vom Bundesinstitut für Gehörlosenbildung findet man einen Hinweis auf die Malerschule in Baden. Bei dieser Berufsbildenden (technisch gewerblichen) mittleren und höheren Lehranstalt handelt es sich um eine subventionierte Privatschule mit Öffentlichkeitsrecht. Es gibt einen eigenen Zweig einer 4-jährigen Fachschule für Malerei und Gestaltung mit Betriebspraktikum für Gehörlose, welche jedoch nicht mit der Matura abschließt. Es gibt danach die Möglichkeit das Kolleg für Bautechnik, Ausbildungszweig Farbe

und Gestaltung (Allgemeinbildungsmodul) (2 Jahre) zu besuchen, welche mit Matura abschließt. Ein durchgehendes Angebot scheint es – nach Durchsicht der Homepage – nicht zu geben, auf eine diesbezügliche schriftlich Anfrage meinerseits schreibt die Schule in einem E-Mail vom 22.2.2011, dass nach Abschluss der Fachschule talentierte Schüler/innen den Aufbaulehrgang besuchen können, welche jedoch nicht integrativ geführt werden kann. Dies bedeutet lt. anschließender telefonischer Auskunft der Schule, dass es hier kein spezielles Angebot der Integration mehrerer Schüler/innen mit sog. Behinderung in einer Klasse mehr gibt. Da diese Schule demnach kein Angebot einer durchgehenden höheren Schule bis zur Matura für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen vorsieht, ist sie demnach für vorliegende Diplomarbeit nicht von Relevanz.

Laut Telefonat mit dem Landesschulrat Niederösterreich am 11.02.2011 gibt es keine berufsbildende höhere oder allgemein bildende höhere Schule, welche speziell für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen eine Integration bis zur Matura ausdrücklich anbieten würde. Auch die Liste des bmukk macht dies deutlich, da von den drei darin angeführten gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen alle unterschiedliche Schulen besuchen (vgl. bmukk 2010/2011).

3.2.4 Oberösterreich

Nach telefonischer Auskunft des Landesschulrates für Oberösterreich am 10.02.2011 sind keine berufsbildenden höheren Schule bekannt, welche von vornherein eine Integrationsklasse, in welcher gehörlose/hörbehinderte und hörende Schüler/innen gemeinsam unterrichtet werden, anbieten würden. Betont wird auch hier, dass auf Anfrage jedoch gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen eine berufsbildende höhere Schule besuchen können und– sofern dies genehmigt wird – unterstützt werden. Vorwiegend findet demnach auch hier Einzelintegration statt. In diesem Schuljahr (2010/11) werden alle Schüler/innen einzeln integriert.

Auch im Bereich der allgemein bildenden höheren Schulen in Oberösterreich gibt es nach telefonischer Auskunft des Landesschulrates am 11.02.2011 keine Schule, die eine Integrationsklasse für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen von sich aus anbietet. Auch in Oberösterreich macht die Liste des bmukk dies deutlich, da von den drei darin angeführten gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen ebenso alle eine andere Schule besuchen (vgl. ebd.).

3.2.5 Salzburg

Aufgrund der schriftlichen Anfrage erhielt ich von der Gehörlosenschule Josef Rehr Schule am 10.2.2011 sowie am 17.02.2011 die Information, dass von den allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen im Bundesland Salzburg keine speziell auf einen integrativen Unterricht für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen vorbereitet ist. Eine Unterstützung der Schüler/innen (und Lehrer/innen – wie oben in Kapitel 3.2 dargestellt) auf dem Weg zur Matura übernehmen Pädagog/innen des Sonderpädagogischen Zentrums. Weiters besteht eine Kooperation der Josef Rehr Schule mit dem Bundesgymnasium Zaunergasse, welche aufgrund der räumlichen Nähe entstanden ist. Dadurch ist in dieser Schule ein selbstverständlicherer Umgang mit dem Thema Gehörlosigkeit/Hörbehinderung entstanden.

Auf telefonische Anfrage am 10.02.2011 teilt das Bundesgymnasium (BG) Zaunergasse mit, dass grundsätzlich die Möglichkeit einer Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen angeboten wird. Bei Durchsicht der Homepage der Schule wurde dies jedoch nicht ersichtlich. Zur Zeit der Anfrage wurde kein/e gehörlose/r/hörbehinderte/r Schüler/in in den höheren Klassen unterrichtet, auch in der Vergangenheit handelte sich dies - so die Mitteilung des Bundesgymnasiums Zaunergasse - um Einzelfälle, weshalb bisher alle gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen einzeln in einer Klasse mit hörenden Schüler/innen integriert waren.

Auf der Liste des bmukk scheinen vier gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen auf, welche alle unterschiedliche Schulen besuchen (vgl. bmukk 2010/2011).

3.2.6 Steiermark

Im „Schule und Pädagogischen Zentrum (SPZ) Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung“ in Graz wurde die telefonische Auskunft am 11.02.2011 erteilt, dass diesbezüglich mit drei Schulen in der Steiermark direkte Kooperationen bestehen. In diesen Schulen findet Integration von gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen aufgrund der bestehenden Kooperation insofern statt, dass auch mehrere Schüler/innen mit Gehörlosigkeit/Hörbehinderung in einer Klasse gemeinsam mit hörenden Schüler/innen unterrichtet werden. Zwei von den vier Schüler/innen, welche auf der Liste des bmukk aufscheinen, besuchen in diesem Schuljahr folgende zwei Schulen, mit denen das SPZ kooperiert. Auch in der Steiermark sind demnach alle bekannten vier Schüler/innen einzeln integriert (vgl. ebd.).

Auf integrative Klassen in der Unterstufe des Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums (BG/BRG) in der Kirchengasse in Graz wird auch auf der Homepage der Schule ausdrücklich hingewiesen, wobei der Schwerpunkt des gemeinsamen Unterrichts von Schüler/innen mit und ohne sog. Behinderung auf dem Thema „Hörbeeinträchtigung“ liegt. Auf eine Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in der Oberstufe findet man auf der Homepage der Schule keinen Hinweis, auf der Homepage des sonderpädagogischen Zentrums, wird dies jedoch speziell angeführt.

Am Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Dreierschützengasse in Graz finden sich keine Informationen über eine spezielle Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen auf der Homepage der Schule, auf der Homepage des sonderpädagogischen Zentrums wird dies jedoch speziell angeführt. Laut telefonischer Auskunft der Schule am 11.02.2011 wird jedoch grundsätzlich eine Integration angeboten, wobei auch hier im Regelfall Einzelintegration stattfindet.

Weiters gibt es, nach telefonischer Auskunft des sonderpädagogischen Zentrums, in der Steiermark eine Fachschule der Caritas, in der Integration auch für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen angeboten wird. Nach telefonischer Rückfrage bei der Caritas am 11.02.2011 ließ sich eruieren, dass es sich hierbei um eine 1- bzw. 2-jährige Fachschule handelt, die jedoch keine Möglichkeit eines Aufbaulehrganges zur Matura anbietet. Demnach ist diese Schule für vorliegende Fragestellung nicht relevant.

3.2.7 Tirol

Nach einer schriftlichen Information der Landesschulinspektorin vom 27.01.2011 gibt es in Tirol eine/n gehörlose/n/hörbehinderte/n Schüler/in, welche/r an einer höheren Schule unterrichtet wird. Die Liste des bmukk macht deutlich, dass vier gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen integrativen Unterricht in Anspruch nehmen, wobei – wie bereits erwähnt – nicht ersichtlich ist, ob alle vier Personen die Oberstufe der Gymnasien besuchen (vgl. bmukk 2010/2011). Nach weiterer telefonischer Auskunft des Landesschulrates am 27.01.2011 ließ sich eruieren, dass es keine höhere Schule gibt, welche von vornherein eine Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen anbietet und dementsprechende schulische Ressourcen zur Verfügung stellen würde.

3.2.8 Vorarlberg

Nach telefonischer Auskunft des Landesschulrates am 25.01.2011 gibt es keine Schule in Vorarlberg, welche für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen von vornherein die Möglichkeit anbietet, eine höhere Schule zu besuchen. Grundsätzlich besteht auch hier – wie bereits beschrieben - für alle Schüler/innen die Möglichkeit, jede Schule zu besuchen, als Unterstützung wird ein/e Stützlehrer/in zur Verfügung gestellt. Dabei handelt es sich erfahrungsgemäß um Einzelfälle, welche auch einzeln in der jeweiligen Klasse integriert werden/wurden, was auch die Liste des bmukk bestätigt, da alle sechs gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen, welche hier aufscheinen, einzeln in eine Klasse integriert sind (vgl. bmukk 2010/2011).

3.2.9 Wien

Auf der Liste des bmukk scheinen elf gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen auf, welche in Wien ein Gymnasium besuchen. Alle elf Personen sind in unterschiedlichen Schulen registriert, wobei – wie bereits erwähnt – nicht ersichtlich ist, ob es sich immer um die Oberstufe der Gymnasien handelt. Folglich sind lt. dem bmukk alle gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen einzeln in einer Klasse integriert (vgl. ebd.). Nach telefonischer Auskunft des Stadtschulrates am 19.01.2011 jedoch, gibt es folgende fünf höhere Schulen, welche gemeinsamen Unterricht gehörloser/hörbehinderter mit hörenden Schüler/innen anbieten:

Das Bundesrealgymnasium/Oberstufenrealgymnasium (BRG/ORG) in der Anton-Krieger-Gasse bietet seit dem Jahr 2005 die Möglichkeit der Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in der Oberstufe und stellt eine Expositur des Bundesinstitutes für Gehörlosenbildung dar. Auf der Homepage der Schule wird dezidiert angeführt, dass der Zweig des Wirtschaftskundlichen Realgymnasiums mit Schwerpunkt Informations- und Kommunikationstechnologie eine „Gehörbehindertenintegration“ vorsieht. Laut der Liste des bmukk besucht nur ein/e gehörlose/r/hörbehinderte/r Schüler/in diese Schule (vgl. ebd.).

Im Schulzentrum Ungargasse im dritten Bezirk werden Schüler/innen mit Körper- und Sinnesbehinderungen gemeinsam mit Schüler/innen ohne sog. Behinderung ausgebildet. Demnach besteht auch für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen die Möglichkeit, eine höhere Schule bis hin zu Matura zu besuchen. Angeboten werden folgende drei Zweige der Schule: die Handelsakademie (HAK), die Höhere Technische Lehranstalt für Informationstechnologie (HI), sowie die Höhere Technische Lehranstalt für Wirtschaftsingenieurwesen-

Betriebsinformatik (HW). Diese, sowie das integrative Leitbild des Schulzentrums, werden auch auf der Homepage ausführlich dargestellt.

Auch das Brigittenauer Gymnasium in der Karajangasse wird bei dem Telefonat am 19.01.2011 mit dem Stadtschulrat als eine der höheren Schule erwähnt, welche für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen eine integrative Beschulung anbieten. Da auf der Homepage der Schule jedoch diesbezüglich nichts ersichtlich ist, ließ sich nach telefonischer Rückfrage am 20.01.2011 ermitteln, dass Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in der Oberstufe auf Anfrage zwar möglich ist, jedoch keine speziell darauf ausgerichteten Klassen eingerichtet sind.

Die Höhere Graphische Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt in der Leysenstraße wird auf der Homepage vom Bundesinstitut für Gehörlosenbildung als weiterführende Schule angeführt. Auf der Homepage der Graphischen ist dieses Angebot jedoch nicht spezifisch ersichtlich. Nach telefonischer Auskunft in der Schule am 20.01.2011 wurde mitgeteilt, dass eine Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen auf Anfrage möglich sei, es sich bisher jedoch immer um Einzelfälle gehandelt hat.

Das Gymnasium und Realgymnasium (GRG XII) in der Erlgasse führt seit dem Schuljahr 2009/10 eine Integrationsklasse, in der 14 hörende und sechs gehörlose/hörbehinderte Kinder gemeinsam unterrichtet werden. Bei dieser Klasse handelt es sich um eine Expositur des Bundesinstitutes für Gehörlosenbildung. Im Moment sind die Schüler/innen noch nicht in der Oberstufe, Ziel ist jedoch, dass die Schüler/innen dieser Klasse später gemeinsam auch die Oberstufe besuchen und die Matura absolvieren können. Diese Information erhielt ich in dem Telefonat mit dem Stadtschulrat und ist weiters auch auf der Homepage der Schule selbst leicht auffindbar. Auf der Homepage des Bundesinstitutes für Gehörlosenbildung wird diese Klasse als bilinguale Klasse ausführlich beschrieben, unter der Rubrik „weiterführende Schulen“ ist sie jedoch – im Gegensatz zu anderen Unterstufen – nicht zu finden.

Weiters konnte in Wien eine weitere Schule, welche ebenfalls eine spezielle Ausbildung für „Hörbeeinträchtigte“ anbietet, eruiert werden. Die HLMW9 Michelbeuern bietet einerseits wirtschaftsorientierte Zweige sowie andererseits modeorientierte Zweige mit Maturaabschluss an. Auf der Homepage der Schule wird speziell auf eine Ausbildung für „Hörbeeinträchtigte“ hingewiesen. Hierbei handelt es sich jedoch um eine Klasse, welche sich in der Maygasse 25,

also im Gebäude des Bundesinstitutes für Gehörlosenbildung befindet und in der nur gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen unterrichtet werden. Da es sich um eine Fachschule handelt, besteht in dieser Form nicht die Möglichkeit, die Matura zu absolvieren, lt. telefonischer Auskunft der Schule am 11.02.2011 besteht grundsätzlich die Möglichkeit der Integration in eine der 5-jährigen höheren Schulformen von Beginn an (Wirtschafts- oder Modebereich). Im modeorientierten Zweig wurde dies in der Vergangenheit durchgeführt, es handelt sich dabei jedoch um Einzelfälle, wodurch diese Schüler/innen einzeln integriert wurden. Da dies jedoch auf der Homepage nicht ersichtlich ist und die angebotene Form der höheren Schule keine Integration vorhersieht, ist diese Schule für vorliegende Fragestellung nicht relevant.

3.2.10 Zusammenfassung

Diese Darstellung, geordnet nach Bundesländern, soll einen Einblick in die Integrationspraxis gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in höheren Schulen gewähren, erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Ein Fehlen einer oder mehrerer Schulen, welche ebenso speziell Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen anbieten, kann lediglich als Hinweis darauf gedeutet werden, wie schwierig es sein kann, als Betroffene/r Informationen über die Möglichkeit eines Besuchs einer weiterführenden Schule zu erhalten.

Wie in dieser Auflistung deutlich wird, findet vorwiegend Einzelintegration statt. Daher soll nochmals auf die Problematik - welche damit einhergehen kann – anhand einer Erzählung eines Schülers, welcher in einer österreichischen höheren Schule einzelintegriert, durch Disziplin, Unterstützung seiner hörenden Mutter und Opferung seiner Freizeit, die Matura absolvieren konnte, hingewiesen werden:

*„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, 254)*

Zusätzlich zu jener enormen Belastung die Freizeit damit zu verbringen, den Schulstoff nachzulernen, wurde weiters in der Beobachtung festgestellt, dass dieser Schüler keine intensiveren sozialen Kontakte, also keine Freund/innen in der Schule hat (vgl. ebd.), was deutlich zeigt, dass soziale Integration nicht automatisch mit dem zur Verfügung stellen von schulischer Integration gegeben sein muss. Weiters soll an dieser Stelle nochmals erwähnt

werden, dass soziale Integration auch vom Alter abhängig zu sein scheint. Jüngere Kinder fühlen sich demnach oftmals problemlos integriert, mit dem Älterwerden wird dies jedoch zunehmend schwieriger (vgl. Elmiger 1994, 27). Dieser Aspekt wird in vorliegender Arbeit zur Gänze wirksam, da sich der in der Erhebung zu erfragende Zeitraum auf die Zeit des Besuches einer höheren Schule begrenzt. Daher soll nachfolgend auf die soziale Integration, angeschlossen an die Begriffsdefinition (siehe Kapitel 2.3.3) sowie die Sichtweise dieser als wechselseitiges Geben und Nehmen, anhand wissenschaftlicher Theoriekonstrukte dargestellt, erörtert und deren Relevanz für vorliegende Fragestellung deutlich gemacht werden.

4 Soziale Integration

Angeschlossen an die in Kapitel 2.3.3 dargestellte Definition von sozialer Integration, welche die Perspektive sowie den Bedeutungsbereich in vorliegender Arbeit deutlich macht, sollen die Relevanz zwischenmenschlicher Kontakte und Interaktionen, Aspekte sowie Kriterien für eine gelungene soziale Integration dargestellt und anhand eines Theorienkonstruktes nach Wocken (1987) aufgezeigt werden. Weiters wird diese in Relevanz zu vorliegendem Thema und der Erhebung gesetzt, um Zusammenhänge und Denkprozesse darzustellen und nachvollziehbar zu machen. Hinzu kommt im letzten Abschnitt des Kapitels eine Darstellung der von Krausneker und Schalber (2007) formulierten Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration, welche ebenso theoretische Grundlage vorliegender Arbeit bilden.

4.1 Theorie der sozialen Integration (Wocken)

Wie bereits in Kapitel 1.1.2 ausführlich dargestellt, handelt es sich bei den Hamburger Integrationsklassen nicht um Integration speziell gehörloser/hörbehinderter Kinder, vielmehr geht es um eine gewollte Heterogenität. Die Schule soll Abbild der sozialen Umgebung sein und ist demnach ein Ort für eine gemischte, heterogene Kindergruppe, die im Sinne der Vielfältigkeit die Möglichkeit hat, von- und miteinander zu lernen. Jedes Kind hat im Sinne einer sozialen Integration das Recht auf Verschiedenheit ohne dadurch sein Recht auf Gemeinsamkeit aufgeben zu müssen. Es wurde demnach im Hamburger Schulversuch niemand ausgeschlossen, die Integrationsklassen waren offen für alle Behinderungsarten und –grade (vgl. Wocken 1987, 76 - 70).

Die in Hamburg 1983 bis 1986 von Wocken durchgeführte soziometrische Untersuchung zur sozialen Integration 39 Kinder mit und 180 Kinder ohne sog. Behinderung in 13 Integrationsklassen der Grundschule lieferte einen wesentlichen Beitrag zur Frage, ob schulische Integration tatsächlich für ein „*wirkliches Miteinander*“ (Elmiger 1994, 26) aller

Schüler/innen im Sinne von sozialer Integration förderlich ist. In diesem vorgegebenen institutionellen Rahmen verbringen die Schüler/innen viel Zeit miteinander, sie interagieren, wodurch sie sich kennenlernen und entwickeln – automatisch – Gefühle füreinander. Es entstehen unterschiedliche emotionale Beziehungen, die von Zu- bis Abneigung reichen. In jeder sozialen Gruppe entstehen demnach sowohl Sympathie, Gleichgültigkeit und Antipathie (vgl. Wocken 1987, 214). Wocken definiert im Zuge seiner Untersuchung folgende vier Kriterien gelungener sozialer Integration:

1. *„wenn Behinderte und Nichtbehinderte etwa gleich viele Wahlen und Ablehnungen erhalten (Kriterium: Gleichverteilung der Werte für den Wahl- und Ablehnungsstatus);*
2. *wenn Behinderte und Nichtbehinderte gleichberechtigt am Rollensystem von Integrationsklassen teilhaben und die sozialen Rollen auf Behinderte und Nichtbehinderte so verteilt sind, wie es ihrem Anteil an der Gesamtgruppe entspricht (Kriterium: Proportionalität der Rollenverteilung);*
3. *wenn behinderte und nichtbehinderte Kinder von der anderen Teilgruppe jeweils so viele [sic!] Wahlen und Ablehnungen erhalten, wie es ihrem Anteil an der Gesamtgruppe entspricht (Kriterium: Proportionalität der Beziehungsakte);*
4. *wenn behinderte und nichtbehindert Kinder ‚normale‘ emotionale Beziehungen zueinander unterhalten, d. h. wenn Nichtbehinderte auf Wahlen und Ablehnungen von Behinderten in etwa genauso reagieren wie auf Wahlen und Ablehnungen von Nichtbehinderten (Kriterium: Kongruenz der Reaktions- und Resonanzmuster).“ (ebd., 268f)*

Als Hauptkriterium stand jedoch das der gegenseitigen Sympathie aller Schüler/innen mit ihren spezifischen Dynamiken und wirklichen Beziehungsstrukturen in der Klassengemeinschaft im Mittelpunkt Wockens Untersuchung (vgl. ebd., 211f). Hierbei wurden die Schüler/innen aufgefordert, nach vorgegebenen Kriterien Mitschüler/innen auszuwählen. Durch Wählen von Führungspersonen wurde die Einfluss- und Machtstruktur der Gruppe sichtbar. Die Rollenstruktur wurde jedoch durch Wählen bestimmter Personen für bestimmte, inhaltlich definierte Tätigkeiten erhoben. Hierbei ist jedoch auf „instrumentellen Wahlen“ zu achten, welche getätigt werden, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Die Sympathiestruktur in einer Gruppe wird hingegen durch die Frage, welche Gruppenmitglieder der Einzelne mag und welche nicht, ermittelt (vgl. ebd., 213).

Wie Wocken jedoch kritisch anmerkt, gibt seine Untersuchung, welche die affektiven Beziehungen der Schüler/innen mit sowie ohne sog. Behinderung analysierte, Auskunft über die wechselseitigen emotionalen Beziehungsstrukturen der Schüler/innen in Integrationsklassen, liefert jedoch keine Auskünfte über soziale Kompetenz und soziales Verhalten und damit keine umfassenden Ergebnisse zur sozialen Integration (vgl. ebd., 271f). Weiters liefert die Untersuchung keine Informationen über den Grad der humanen Akzeptanz

im Sinne sozialer Integration (vgl. Wocken 1987, 265). Hierbei gilt jedoch ergänzend anzumerken, dass es sich bei der untersuchten Gruppe um Grundschul Kinder handelte. In dieser Altersstufe sind Gedanken und Gefühle einer Person gegenüber mit dem Verhalten und Erleben noch weitgehend kongruent, es kann demnach davon ausgegangen werden, dass sich die Angaben bzw. die Sympathiewahlen der Kinder mit ihrem sozialen Verhalten weitgehend deckt (vgl. ebd., 215). Wenngleich diese Kongruenz mit dem Älterwerden jedoch geringer wird (vgl. Petillon 1980, 34 zit. nach Wocken 1987, 215), stellt Wockens Untersuchung dennoch für die soziale Integration innerhalb der schulischen Integration und somit auch für vorliegende Arbeit einen wesentlichen Beitrag dar, da das Wissen um Zuneigung und Anerkennung der eigenen Person für das persönliche Wohlbefinden innerhalb einer Gruppe von besonderem Wert ist (vgl. Wocken 1987, 271f). Weiters besteht immer – egal welcher Altersgruppe man angehört – eine wechselseitige Bedingtheit von Gefühlen und Verhalten, wodurch davon ausgegangen werden kann, dass der Faktor Sympathie zwischenmenschliche Interaktionen beeinflusst und damit auch mitmenschliches, prosoziales Verhalten, sowie humane Akzeptanz (vgl. ebd., 262 - 266).

Aus diesem Grund wird in vorliegender Arbeit auf die Theorie der sozialen Integration und dessen Kriterien zurückgegriffen. Auch wenn sich die Forschungsfrage nicht auf Beziehungsstrukturen und –dynamiken in Integrationsklassen zwischen hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen bezieht, geht es dennoch um eben genannten Aspekt der emotionalen Strukturen und zwischenmenschlichen Gefühlen aus der erlebten, subjektiven Sicht der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen aus integrativen Schulsettings im Hinblick auf ihre persönliche soziale Integration in der – überwiegend hörenden – Klassengemeinschaft. Im Zuge dessen soll ausdrücklich festgehalten werden, dass der Anspruch vorliegender Arbeit nicht in einer Überprüfung der Theorie besteht, sondern deskriptiven Charakter besitzt. Mit Hilfe der Theorie von Wocken soll eine Bearbeitung und Auswertung des erhobenen Materials erleichtert und wissenschaftlich fundiert werden.

Die folgenden Darstellungen der Theorie von Wocken stellen Ausgangspunkt und Hilfestellung für die Erstellung des Fragebogens des in vorliegender Arbeit durchgeführten Problemzentrierten Interviews (PZI) dar.

4.1.1 Vier Aspekte sozialer Integration

Nach Wocken können soziale Beziehungsnetze einerseits unter dem Aspekt der Beziehungsstruktur und andererseits unter dem der Beziehungsrelationen betrachtet werden.

Wocken entwickelte eine Matrix der Aspekte sozialer Integration, welche für Aussagen über die soziale Integration von Kindern mit sog. Behinderung in Regelschulen unumgänglich ist. Diese legte er in seiner Untersuchung als Raster über das erhobene Rohmaterial der Hamburger Integrationsklassen (vgl. Wocken 1987, 225), um folgende Informationen zu erhalten:

5. *„welche Rollen behinderte Schüler innehaben (...);*
6. *welcher Status ihnen beigemessen wird (...);*
7. *welche Beziehungsakte sie tätigen und empfangen (...);*
8. *welche Beziehungsmuster sie mit nichtbehinderten Schülern verknüpfen (...);“* (ebd.)

Nachfolgend sollen diese Aspekte, des besseren Verständnisses wegen, noch näher ausgeführt werden

4.1.1.1 Verteilung der sozialen Rollen

Jedes Gruppenmitglied erhält automatisch eine Rolle mit damit verbundenen Aufgaben, Anforderungen und Zuständigkeiten (vgl. ebd., 222f). Wie bereits erwähnt, sieht auch Bonderer soziale Integration *„(...) als Zuweisung und Uebernahme von anerkannten Rollen und Positionen im sozialen Ganzen“* (Bonderer 1981, 16). Als Rollen werden Beschreibungen von Verhaltensanforderungen und Aufgabenzuweisungen bezeichnet, die grundsätzlich bewertungsfrei sind. Sie umfassen jedoch durchaus auch affektive Rollensysteme, wie beispielsweise das „schwarze Schaf“ oder der „Star“ (vgl. Wocken 1987, 222f).

4.1.1.2 Verteilung des sozialen Status

Wie bei affektiven Rollenzuschreibungen deutlich wird, werden verschiedenen sozialen Rollen gleichzeitig auch unterschiedliche Status und damit unterschiedliche Rangordnungen bzw. Prestige zugeordnet. Durch Bewertungen der sozialen Rollen entsteht ein hierarchisch gestuftes System von Statuspositionen, woran man das Maß der sozialen Integration ablesen kann. Ein sehr ausgeprägtes hierarchisches System ist nach Wocken sicherlich weit von Integration entfernt (vgl. ebd., 223).

4.1.1.3 Häufigkeit der Beziehungsrelationen

Wie oft die beiden Gruppen (Schüler/innen mit und Schüler/innen ohne sog. Behinderung) im Klassenraum Kontakt zu- und miteinander haben, gibt einerseits Aufschluss über Dichte und

Intensität der sozialen Beziehungen. Andererseits jedoch zeigt dies auch den Grad der Distanz und der Nähe der beiden Gruppen zueinander, ohne bereits die Form des Kontakts näher betrachtet zu haben, denn *„Kontakt schafft menschliche Nähe, und umgekehrt; verminderter Kontakt schafft menschliche Distanz und umgekehrt“* (Hofstätter 1966, 318 zit. nach Wocken 1987, 224), unabhängig bereits von der Bewertung dieses Kontakts (vgl. Wocken 1987, 224). Diese erlangt erst in folgendem vierten und letzten Aspekt sozialer Integration Berücksichtigung.

4.1.1.4 Qualität der Beziehungsrelationen

Wird nicht nur die Häufigkeit zwischenmenschlicher Beziehungen erhoben, sondern auch die Art der Kontakte, erlangt man Kenntnisse über die Qualität der Beziehungsrelationen. Erst dies kann als Interaktion verstanden werden, da diese ein wechselseitiges, aufeinander bezogenes Handeln zweier Interaktionspartner/innen darstellt. Wocken stellt bei seiner soziometrischen Erhebung der Hamburger Interaktionsklasse neun mögliche Beziehungsmuster auf, die alle durch Zuneigung, Nichtbeachtung und Ablehnung, welche jeweils einzeln zueinander in Beziehung gesetzt wurden, identifiziert wurden. Wichtig ist dabei, dass jedes einzelne Mitglied einer Gruppe durch eine einzigartige Kombination von Beziehungsmustern mit seiner sozialen Umwelt verbunden ist. Dies gibt erst dann Aufschluss über die soziale Integration von Teilgruppen in einer Gesamtgruppe, sofern man die Beziehungsmuster identifiziert, welche in dem beiderseitigen Verhältnis der Teilgruppen tonangebend sind (vgl. ebd., 224f).

4.1.2 Relevanz für die aktuelle Erhebung

Aufgrund der eingangs präsentierten Forschungsfrage wird deutlich, dass eine soziometrische Untersuchung nach Vorbild von Wocken aus verschiedenen Gründen nicht möglich ist (Retrospektivität der Untersuchung, keine Befragung hörender Schulabsolvent/innen, keine soziologische Untersuchung, keine Untersuchung der Beziehungsstrukturen und -dynamiken, u.a.). Dies erscheint auch nicht sinnvoll, da diese Untersuchung – wenn auch vor längerer Zeit – bereits vorliegt. Weniger Beachtung erlangte jedoch, wie in der Darstellung des aktuellen Forschungsstandes (siehe Kapitel 1.1) bereits ausführlich beschrieben, die subjektive Sichtweise sozialer Integration Betroffener. Dabei wird in vorliegender Arbeit auf Wockens Theorie der vier Aspekte sozialer Integration zurückgegriffen, da es sich bei der Erhebung ebenfalls um Aspekte der emotionalen Beziehungsstrukturen und zwischenmenschlichen Gefühlen aus der tatsächlich erlebten und subjektiven Sicht der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen integrativer Schulsettings höherer Schulen handelt.

Um jene vorgestellte Matrix ebenso als Raster über die im Zuge dieser Erhebung gewonnen empirischen Daten legen zu können und damit den Blickwinkel der Befragten in den Mittelpunkt stellen zu können, erfordert dies einen Perspektivenwechsel der vier Aspekte sozialer Integration. Im Mittelpunkt steht demnach immer die Subjektivität, das persönliche Empfinden und Erleben der sozialen Rolle, des Status, der Häufigkeit der Kontakte, sowie die selbst beurteilte Qualität der Kontakte und Beziehungen zu den Mitschüler/innen.

Damit wurden die Themenschwerpunkte nach Wocken, welche in vorliegender empirischer Untersuchung berücksichtigt werden, erläutert. Offen ist jedoch noch, welchen Kriterien die Antworten der Interviewpartner/innen entsprechen müssen, um von einer gelungenen sozialen Integration sprechen zu können (vgl. Wocken 1987, 226). Folgende Kriterien für die Analyse der Interviews – ebenfalls an Wockens Theorie angelehnt – sollen nachfolgend dargestellt werden.

4.2 Kriterien sozialer Integration (Wocken)

4.2.1 Norm der Gleichgewichtigkeit

Wie bereits erwähnt, betont Wocken das Grundrecht des Menschen von vornherein von gleichem Wert zu sein und räumt diesem absolute Geltung ein, weshalb er auch in seiner Studie besondere Beachtung findet. In der Personwürde gibt es keine Unterschiede der Menschen, sowie keinerlei Bevor- oder Benachteiligungen. Diese a priori gegebene Gleichheit betrifft somit das gesamte gesellschaftliche und soziale Leben und so auch die Schule (vgl. ebd.). Dieses Grundrecht ist für vorliegende Arbeit von besonderer Wichtigkeit und kann als Ausgangspunkt, sowie ständiger Bezugspunkt in der Auswertung des Interviewmaterials gesehen werden. Es soll sozusagen als Abstraktionsniveau dienen, das immer wieder in den Blick genommen wird.

Ausgehend von diesem Grundsatz der gleichen Personenwürde, welcher das allgemeine Recht der Gleichberechtigung bedingt, gilt es zu prüfen, ob Gruppen oder Personen in der Realität miteinander eine gleichberechtigte Beziehung pflegen. Dies kann an der Gleichgewichtigkeit ihres Verhältnisses abgelesen werden (vgl. ebd., 226f). Wocken interpretiert daher die Ergebnisse vor allem nach dem „*Kriterium der Gleichgewichtigkeit*“ (ebd., 227) im Hinblick auf die Verteilung der Statuswerte (vgl. ebd., 232). Sobald jemand mächtiger, wichtiger, einflussreicher, prestigeträchtiger als der andere ist oder sich so empfindet, ist das Kriterium der Gleichgewichtigkeit verletzt (vgl. ebd., 226f). Legt man das allgemeine Kriterium der

Gleichgewichtigkeit auf das von Wocken entwickelte begriffliche Raster von Aspekten sozialer Integration, so meint strukturelle Gleichgewichtigkeit demnach, dass alle Mitglieder einer Klasse gleichberechtigt am Status- und Rollensystem der Gesamtgruppe teilhaben und jedem von ihnen alle Handlungsspielräume offenstehen (vgl. Wocken 1987, 227f).

Weiters gilt zu sagen, dass es dem Autor mit seiner Forderung nach Gleichgewichtigkeit aller Menschen bewusst ist, dass es sich hierbei um ein unerreichbares Ziel der Menschheit handelt. Dies stellt eine Idealform dar und wird von Wocken als Norm betrachtet, welche unabhängig von der tatsächlichen sozialen Realität zu bilden gilt, die es – und sei es auch noch so schwierig – zu verfolgen wert ist (vgl. ebd., 258f), was er folgendermaßen bekräftigt:

„Gesellschaftliche Ideale verlieren auch dann nicht ihren Sinn und ihren Geltungsanspruch, wenn sie unerreichbar und unerfüllbar sind.“ (ebd., 259)

Auch Speck (2003, 394) spricht von Integration als einen Begriff, der einen hohen Rang einnimmt und man daran „zunächst glauben“ muss. Dem gegenüber steht Bleidick (1988, 71), welcher Integration zwar als Ideal, jedoch aus einem realistischen Blickwinkel gesehen, betrachtet: *„Integration sollte keine Alles-oder-nichts-Forderung sein, sondern sich realistisch auf Stufen der Verwirklichung einstellen.“* Er spricht von einem Kompromisscharakter (vgl. ebd.). M.E. ist dem dahingehend zuzustimmen, dass es nicht um eine zwanghafte Durchsetzung der hochgesteckten Ziele, der Ideale gehen darf, welche von vornherein als unerreichbar eingestuft werden können. Da jedoch immer der Weg das Ziel ist, und ein Weg nur in kleinen Schritten besritten werden kann, sehe ich die Wichtigkeit darin, nicht jene – als unerreichbar scheinenden - Ziele zu verändern, indem man Kompromisse eingeht, wobei ich mich an Watzlawick (1994, 17f) stütze, der die Theorie der selbsterfüllenden Prophezeiungen vertritt, welche aus seiner Sicht *„einen geradezu magischen, ‚wirklichkeits‘-schaffenden Effekt“* (ebd., 17) haben. Durch Erwartung bzw. Überzeugung des Eintretens eines Ereignisses hat der Mensch die Fähigkeit, jenes Ereignis Realität werden zu lassen: *„Die Prophezeiung des Ereignisses führt zum Ereignis der Prophezeiung“* (ebd., 18). Einzige Voraussetzung ist, dass die Erwartung durch einen selbst oder durch andere Menschen von außen ausgelöst wird.

Watzlawick beschreibt dieses Phänomen als – wie der Titel seines Buches heißt - „Anleitung zum Unglücklichsein“. M.E. ist dies jedoch auch als positive Wirkungsweise, demnach auch für eine optimale und zufriedenstellende soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in integrativen Schulsettings anwendbar. Beschrieben wird die Fähigkeit des Menschen, genau das herbeiführen zu können, was man sich selbst prophezeit bzw. von anderen prophezeien lässt, man folglich daran „zunächst glauben“ (Speck 2003, 394) muss.

Aus diesem Grund lehne ich mich an Wocken an und empfinde es als wichtig, das hochgesteckte Ziel dennoch – so schwer der Weg auch sein mag – nicht aus den Augen zu verlieren und nicht zu adaptieren, da allein der Gedanke eine Umsetzung irgendwann möglich macht.

Dies betrifft alle Lebensbereiche des Menschen und wird daher auch in vorliegendem Fall zur Gänze wirksam. Alle Menschen – ob gehörlos/hörbehindert oder nicht – haben ein uneingeschränktes Recht auf Gleichberechtigung im Alltag wie in Bildung. Im Bezug auf vorliegende Forschungsfrage geht es darum, - in Anlehnung an die Gleichgewichtigkeit nach Wocken - das persönliche Erleben des/der Einzelnen zu erheben. Erhoben wird, ob er/sie sich selbst in der Gruppe allen anderen gegenüber als gleichwertig und gleichberechtigt empfunden hat bzw. ob seiner/ihrer Ansicht nach ihn/sie die anderen Klassenkamerad/innen ebenso als gleichwertig empfunden und demnach gehandelt haben.

Jene eben dargestellte Regel der Gleichgewichtigkeit nach Wocken wird im Folgenden auf alle Aspekte der Beziehungsnetze angewendet.

4.2.2 Vier Kriterien sozialer Integration

Folgende vier soziometrische Kriterien nach Wocken stellen den Messwert dar, anhand deren man feststellen kann, „*ob behinderte und nichtbehinderte Kinder in Integrationsklassen wirklich sozial integriert sind*“ (Wocken 1987, 232).

4.2.2.1 Gleichverteilung der Statuswerte

Nach dem Kriterium der Gleichverteilung der Statuswerte müssen alle Mitglieder der Klassengemeinschaft gleichberechtigt am Status- und Rollensystem teilhaben. Das bedeutet, dass nicht eine Statushierarchie oder Ungleichheit der Mitglieder einer Gruppe entgegen der oben formulierten Norm der Gleichgewichtigkeit wäre, sondern eine Unausgewogenheit der Subgruppen. Soziale Integration meint demnach eine proportional gleichgewichtige Teilhabe aller Mitglieder auf allen Stufen der Hierarchie. Wenn demnach die in den Interviews befragten gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen integrativer Schulsettings hauptsächlich auf den niederen Rängen in der Hierarchie der Klassengemeinschaft zu finden waren, bestand kein Gleichgewicht der Statuswerte (vgl. ebd., 228).

4.2.2.2 Proportionalität der Rollenverteilung

Aufbauend auf vorhergehendem Kriterium der Gleichverteilung der Statuswerte ist nun der proportionale Aspekt zu berücksichtigen. Es ist erst dann von einem Gleichgewicht zu sprechen, wenn Menschen mit und Menschen ohne sog. Behinderung proportional am System soziometrischer Rollen teilhaben (vgl. Wocken 1987, 228f). Wocken hat in seiner Erhebung auf empirisch-analytischem Weg folgende sechs soziometrische Cluster identifiziert: „Beliebte“, „Lieblinge“, „Anerkannte“, „Unauffällige“, „Unbeliebte“ und „Außenseiter“, wobei immer auch das jeweilige Geschlecht eine Rolle spielt (vgl. ebd., 240 – 244). In der Auswertung der Interviews soll versucht werden, die jeweilige Person so einzureihen, wie sie sich selbst sieht.

4.2.2.3 Proportionalität der Beziehungsakte

Wocken betont hierbei, dass es in der Natur des Menschen liegt, einem Anderen auch negative Gefühle entgegenzubringen, dies ist ebenso Bestandteil der sozialen Realität. Demnach werden auch Menschen mit sog. Behinderung – so wie Menschen ohne sog. Behinderung - quantitativ genauso viel und oft mit Sympathie, Ablehnung und Gleichgültigkeit wie andere auch, in einem proportionalen Gleichgewicht, konfrontiert. Man kann – und muss auch - nicht jeden Menschen sympathisch finden, auch Abneigung oder Gleichgültigkeit zu verspüren und diese auch zu äußern ist legitim, sofern diese nicht von bestimmten Merkmalen der Beziehungspartner/innen abhängig gemacht werden (vgl. ebd., 216; 229). Man kann beispielsweise nicht davon ausgehen, dass jeder Mensch jedem Menschen mit sog. Behinderung positive Gefühle entgegen bringt, man kann aber davon ausgehen, dass sie quantitativ genauso viel und oft mit Sympathie, Ablehnung und Gleichgültigkeit wie andere, in einem proportionalen Gleichgewicht, konfrontiert werden. Die Ausprägung ist hierbei noch unwichtig, wichtig ist die Quantität. Sobald jedoch jemand aufgrund seiner sog. Behinderung ständig und regelhaft auf Abneigung oder emotionalen Widerstand stößt, es sich dabei um einen Verhaltensgrundsatz zu handeln scheint, ist diese Gleichgewichtigkeit gestört. (vgl. ebd., 229f). Bei der Analyse der durchgeführten Interviews kann und soll nicht eruiert werden, wie oft Kontakt mit gehörlosen/hörbehinderten und/oder hörenden Mitschüler/innen stattfand, vielmehr wird auch hier das subjektive Empfinden und Erleben des/der Befragten der Kontakthäufigkeit versucht zu erheben und zu analysieren.

4.2.2.4 Kongruenz der Beziehungsmuster

Die soeben dargestellte ausgeglichene Quantität der Beziehungsakte, wird nun auf die Ausprägung hin geprüft. Ein soziometrisches Beziehungsmuster ist eine Einheit von zwei unterschiedlichen Beziehungsmustern: die emotionale Aktion, welche vom Empfänger ausgeht und das soziale Echo abwartet, nennt Wocken „*Resonanzmuster*“ (Wocken 1987, 230). Demgegenüber steht die emotionale Reaktion, das sog. „*Reaktionsmuster*“ (ebd.), wo es sich umgekehrt verhält. Die soziale Initiative wird von jemand anderem an den Empfänger herangetragen und dieser reagiert darauf. Ein gutes gleichgewichtiges Verhältnis zwischen Schüler/innen mit und Schüler/innen ohne sog. Behinderung in der Klasse besteht nur dann, wenn die Beziehungsantworten bzw. die Reaktionen der beiden Gruppen kongruent sind (vgl. ebd., 230ff). Für vorliegende Forschungsfrage bedeutet dies, dass bei der Analyse der Interviews die Kongruenz der Beziehungsmuster anhand des subjektiven Erlebens des/der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/in bestimmt wird. Eine nähere Erklärung dazu findet sich in folgendem Kapitel.

4.2.3 Relevanz für aktuelle Erhebung

Diese vier Kriterien nach Wocken stellen den Messwert der Analyse des Interviews dar (vgl. ebd., 232), um feststellen zu können, ob sich die befragten gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen in ihrer Schulzeit in der höheren Schule sozial integriert fühlten. Im Hintergrund der Analyse der Interviews steht immer das Grundrecht des Menschen der Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit. Diese Kriterien sind nicht in der von Wocken vorgegebenen Form in vorliegender Arbeit erhebbar, dennoch stützt sich die Analyse der Interviews darauf. Im Mittelpunkt des Interesses steht demnach immer die Subjektivität der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen, ihre persönlichen Erfahrungen und Erlebnisse werden zuvor in offenen problemzentrierten Interviews erhoben und danach auf die von Wocken formulierten Kriterien folgendermaßen angewendet:

Die beiden ersten Kriterien der Gleichverteilung der Statuswerte sowie der proportionalen Rollenverteilung sind m.E. aufgrund der österreichischen Integrationspraxis gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen allgemein nicht anzuwenden bzw. überprüfbar, da in den Klassen vorwiegend Einzelintegration stattfindet. Demnach ist ein Mittel des Statuswertes der gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen innerhalb einer Klasse nicht eruierbar, da dieser meist nur bei einer Person liegen kann. Ebenso ist der Anspruch einer proportionalen Verteilung der Rollen bei nur einer integrierten gehörlosen/hörbehinderten Person in einer

Klassengemeinschaft ebenso nicht erfüllbar. Dennoch ist für vorliegende Arbeit von Interesse, ob der/die betroffene Schüler/in das Gefühl hatte, prinzipiell Zugang zu jeder Rolle mit dem entsprechenden Status zu haben, oder ob es zu grundsätzlichen Ausschlüssen von vornherein – seinem/ihrer Empfinden nach - aufgrund der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung kam.

Weiters ist für vorliegende Arbeit die Proportionalität der Beziehungsakte sowie die Kongruenz der Beziehungsmuster zwar nicht quantitativ und objektiv erhebbar, wichtig ist jedoch auch hier, das subjektive Empfinden und das Erleben des/der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/in, denn soziale Integration ist demnach nur dann gegeben, wenn hörende Schüler/innen auf die gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen ganz normal reagieren – so, wie es eben ihre persönliche Art ist – sowie umgekehrt – wenn die gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen ebenso normal in der Interaktion reagieren (vgl. Wocken 1987, 232). Ob hierbei für die gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen ein „normales“ Verhalten ihrerseits den Hörenden gegenüber, sowie umgekehrt, also eine Kongruenz im Sinne von gegenseitiger Akzeptanz, welches letztgültiges Kriterium sozialer Integration ist (vgl. ebd., 263), spürbar war, soll mittels qualitativer Interviews erhoben werden.

Zusätzlich zur Theorie von Wocken fließen in die Interviews in vorliegender Arbeit die Voraussetzungen für gesellschaftliche Integration, von Krausneker und Schalber formuliert, ein, welche nachfolgend besprochen werden.

4.3 Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration (Krausneker/Schalber)

Wie in den vorangegangenen Kapiteln bereits dargestellt, ist soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Menschen in einer hörenden Mehrheitsgesellschaft durch die gegebenen Umstände und Strukturen in Österreich zwangsläufig notwendig und wichtig. Bei der Frage, ob und wie sich Schüler/innen mit einer Gehörlosigkeit/Hörbehinderung in die Klassengemeinschaft sozial integriert fühlen können, ist wieder Speck zu nennen, welcher - wie im Kapitel 2.3.3 dargestellt – schreibt, dass ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen sozialer und personaler Integration herrscht. Die eigene Einstellung zu sich selbst hat ebenso Auswirkungen auf die soziale Integration, sowie umgekehrt (vgl. Speck 2003, 406f). Weiters schreibt Speck in seinem Buch über Werte und Moral, dass sich der Mensch - durch seine Erfahrungen mit der Umwelt – selbst konstruiert, was als Grundlage der Selbstbestimmungsfähigkeit gesehen werden kann (vgl. Speck 1995, 25f). Demzufolge prägen die Erfahrungen, die ein gehörloser/hörbehinderter Jugendlicher in seiner Kindheit gemacht

hat, seine soziale Integration. Diese beginnt folglich bereits vor dem Schulbesuch in der Familie (vgl. Burghofer/Braun 1995, 34ff), wo Eltern eine zentrale Rolle haben, um positive Selbstbilder ihrer Kinder aufzubauen und zu unterstützen (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 178).

Außerdem geht vorliegende Arbeit von weiteren Grundbausteinen aus, welche bereits in der Familie gelegt werden und Auswirkungen auf die personale Integration, wie Speck sie beschreibt, und demzufolge auch auf die soziale Integration innerhalb der Klassengemeinschaft haben. Diese wurden von Krausneker und Schalber in ihrer Studie als Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration zusammengefasst und umfassen positive Identitäten, Sprachkompetenz, sowie Selbstbestimmung und Empowerment (vgl. ebd., 241). Als gesellschaftliche Integration kann eine „*vollständige Teilnahme an der Gesellschaft*“ (ebd., 152) gesehen werden, worauf jeder Mensch – wie in Kapitel 2.3.1 dargestellt - ein Recht hat. Demnach stellen dies ebenso Bausteine dar, welche es bereits so früh als möglich zu stärken gilt. Aus diesem Grund sehe ich diese als notwendige Zielsetzungen, die es bereits vor der Schule zu verfolgen gilt, damit eine gelungene soziale Integration in integrativen Schulsettings möglich wird. Denn m.E. bedingen soziale und gesellschaftliche Integration einander. Fühlt man sich nicht sozial integriert, so wird folglich auch keine gesellschaftliche Integration möglich sein, sowie umgekehrt: ist keine gesellschaftliche Integration gegeben, so müssen zwangsläufig alle Bemühungen scheitern, sich sozial integriert zu fühlen.

Daher wird in vorliegender Arbeit von jenen vier Faktoren gesellschaftlicher Integration auch als Voraussetzung für soziale Integration ausgegangen. Da diese jedoch – wie bereits erwähnt - nicht nur auf die Schule bezogen sind, sondern von Anfang an, das ganze Leben lang wirksam sind, stellen sie demnach nicht direkt Thema vorliegender Arbeit dar. Vielmehr werden sie als Grundbausteine angesehen, welche begünstigend oder erschwerend auf die soziale Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in höheren Schulen einwirken können. Aus diesem Grund wurden sie in den Interviews ebenso behandelt, sollen jedoch in gegenwärtigem Kapitel lediglich Grundzüge und Zusammenhänge zu vorliegendem Themenbereich darstellen, da dies andernfalls nicht nur ein von der Forschungsfrage abweichendes Thema wäre, sondern auch den Rahmen vorliegender Arbeit weitgehend sprengen würde.

4.3.1 Positive Identitätsentwicklung

Identität allgemein bedeutet nach Levita (2002, 98) die Anerkennung des Individuums, das gleichzeitig die Maßstäbe, Ideale und Sitten anderer Menschen teilt während es dennoch einen eigenständigen Platz in der Gesellschaft einnimmt.

Soziale Beziehungen bilden demnach Grundlage für die Ausbildung der eigenen Identität, welche immer in Wechselwirkung mit der Gesellschaft steht. Die soziale Umgebung formt den Einzelnen, jede Handlung, jede Aussage steht immer untrennbar im Zusammenhang mit der Gesellschaft (vgl. ebd, 70), was – wie Speck (2003, 406f) schreibt – eine Wechselwirkung zur sozialen Integration bedingt. Ziel einer positiven Identitätsbildung ist ein mündiger, zur Selbstreflexion fähiger Mensch, was nur in der Interaktion und im Austausch mit anderen Menschen entwickelt werden kann. Dabei ist jedoch zu beachten, dass der Mensch sich nicht selbst aufgibt indem er sich vollständig an eine soziale Gruppe anpasst, seine eigenen Interessen jedoch auch nicht um jeden Preis durchzusetzen versucht (vgl. Ahrbeck 1997, 17).

Die Entwicklung einer positiven Identität ist für gehörlose/hörbehinderte Kinder schwieriger, da Identitätsfindung zumeist nicht über die Eltern stattfinden kann (vgl. Ladd 2008, 42)⁹. Diese Kinder werden immer wieder mit ihrem „Anderssein“ konfrontiert (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 181f). Hierbei besteht oftmals die Gefahr, dass sie sich zu sehr an ihrer hörenden Umgebung orientieren und ihre Gehörlosigkeit/Hörschädigung zu ignorieren versuchen. Diese muss jedoch im Zuge einer positiven Identitätsentwicklung auch als solche wahrgenommen, anerkannt und in das Selbstbild integriert werden (vgl. Müller 1994, 8). Dass dafür Kontakt mit ebenso gehörlosen/hörbehinderten Personen wichtig ist, darüber scheinen sich auch Pädagog/innen einig zu sein, da von 88% der in der Studie von Krausneker und Schalber befragten Lehrer/innen der Kontakt zu Rollenvorbildern als Identifikationen besonders zur Entwicklung des Selbstwertes, der Identitätsfindung und der Ich-Findung als wichtig erachtet wird (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 207). Dennoch kann dieser Weg für Betroffene ein langwieriger, mühsamer und schmerzhafter Prozess sein und ist oftmals nur durch den Besuch von Gehörlosenschulen und/oder Internaten möglich (vgl. ebd., 206).

⁹ Wie bereits in Kapitel 2.1 dargestellt, haben ca. 90% der gehörlosen/hörbehinderten Kinder hörende Eltern. Demnach wachsen diese oftmals ohne identitätsstiftende gehörlose/hörbehinderte erwachsene Vorbilder auf. Da in vorliegender Arbeit keine der befragten Interviewpartner/innen gehörlose/hörbehinderte Eltern hatte, soll hierbei nicht auf die restlichen 10% der Fälle eingegangen werden, in denen Sprache, Kultur und Identität durch die Eltern weitergegeben werden kann (vgl. Ladd 2008, 42).

Weiters gilt anzumerken, dass die allgemeine Akzeptanz der Gebärdensprache und der Gebärdensprachgemeinschaft in Österreich gering zu beurteilen ist und eher als Ausweg bzw. Notlösung „weil ihm nichts anderes übrig bleibt“ (Krausneker/Schalber 2007, 211) erachtet wird, was einer positiven Identifikation mit genau jener Gruppe vermutlich erschwerend hinzukommt (vgl. ebd.). Da jedoch wie eben dargestellt eine positive Identitätsentwicklung als Voraussetzung für soziale Integration gesehen werden kann, soll die eigene Einschätzung der Identitätsentwicklung zur Zeit des Besuchs der höheren Schule in vorliegender Diplomarbeit ebenso Berücksichtigung finden und in den Interviews mit den ehemaligen Integrationsschüler/innen erfragt bzw. erhoben werden.

4.3.2 Sprachkompetenz

Nach den obigen Ausführungen wird deutlich, dass die Entwicklung einer positiven Identität eng mit Sprache zusammenhängen muss, da ihre Grundlage soziale Beziehungen, Interaktion, der wechselseitige Austausch mit der Gesellschaft bildet.

Bereits die Studie von Breiter (2005, 83f) machte deutlich, dass die Sprachkompetenz Gehörloser/Hörbehinderter in Deutsch von den Befragten selbst als unzureichend eingeschätzt wird. Die Mehrheit hat Probleme beim Lesen und Schreiben, aber auch – wie Krausneker und Schalber (2007, 203) später in der Grundschule beobachten – in der gesprochenen Sprache. Da eine Kommunikation, die immer mit Problemen und Verständigungsschwierigkeiten verbunden ist, zutiefst entmutigend sein muss, stellt sie demzufolge keine gute Möglichkeit zur Entwicklung des Selbstwertes und der eigenen Identität dar (vgl. Ahrbeck 1997, 99f).

Der Hamburger Bilinguale Schulversuch hat demgegenüber gezeigt, dass durch die Einbeziehung der Gebärdensprache in den Unterricht den gehörlosen/hörbehinderten Kindern das Verstehen der Sachinhalte erleichterte, sie dem/der Lehrer/in folgen konnten, sich oftmals spontan äußerten und auch eigene Ideen einbrachten (vgl. Günther et al. 2004, 78). Mittels Gebärdensprache ist demnach kompetente, unbeschwerte, umfassende und differenzierte Kommunikation möglich. Weiters können gehörlose/hörbehinderte Menschen in der Gebärdensprachgemeinschaft gleichberechtigte Beziehungen eingehen und Selbstsicherheit gewinnen (vgl. Ahrbeck 1997, 89).

Obwohl die Autorinnen Krausneker und Schalber lediglich auf den direkten Unterricht, also die Vermittlung von Lerninhalten durch Sprache eingehen, sehe ich einen Zusammenhang zu

vorliegendem Thema, da beispielsweise eine der befragten Lehrer/innen der Gehörlosenschulen versucht hat, „ihre SchülerInnen zu erreichen“ (Krausneker/Schalber 2007, 198). und ihr im Laufe ihrer Unterrichtsjahre jedoch folgendes klar wurde: „(...) da muss ich mir was einfallen lassen, um anzukommen (...). (Interview 13)“ (ebd.). Weiters sprechen die Lehrer/innen von nicht „(...) zu den Kindern hin zu kommen (...). (Interview 28)“ (ebd.). Diese Aussagen betreffen hier m.E. nicht den Lernerfolg der gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen, sie sprechen vielmehr eine persönliche Komponente an. Verdeutlicht wird, dass es nötig – wenn auch schwierig – ist, eine persönliche zwischenmenschliche Beziehung, sofern keine gemeinsame Sprache mit guten Kompetenzen vorhanden ist, aufzubauen. Diese Notwendigkeit einer gemeinsamen Sprache um eine persönliche Beziehung aufbauen zu können, betrifft m.E. nicht nur die Lernsituation, sondern ebenso die zwischenmenschliche Kommunikation und damit Interaktion innerhalb der Klassengemeinschaft. Dies steht in direktem Zusammenhang mit sozialer Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen in integrativen Schulsettings. So erhebt beispielsweise Lindner (2009, 185) dass ein schlechtes Sprachverstehen gehörloser/hörgeschädigter Kinder laut den Aussagen der Eltern oftmals zu Missverständnissen mit deren Schulkamerad/innen bis hin zur Ausgrenzung führte. Um diesbezügliche Erfahrungen Betroffener selbst darstellen zu können, ob überhaupt und welche Form der Kommunikation bzw. Sprache tatsächlich in der Klassengemeinschaft durchgeführt bzw. verwendet wurde, sowie wie dies von den Befragten selbst erlebt wurde, stellt somit Teil der Erhebung in vorliegender Arbeit dar. Weiters soll versucht werden, den Zusammenhang zwischen deutscher Lautsprache und sozialer Integration in der Klassengemeinschaft aus Sicht der Befragten zu erheben, da in Österreich immer noch die Meinung vorherrscht, dass gehörlose/hörgeschädigte Kinder nur durch Kenntnis der Lautsprache zur gesellschaftlichen Integration gelangen können (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 204f). Ob sich dies auch mit den Erfahrungen der Schulabsolvent/innen deckt, ist ebenso Gegenstand vorliegender Arbeit.

4.3.3 Selbstbestimmung, Empowerment

Der Begriff „Empowerment“ bedeutet Selbstbemächtigung, Stärkung von Eigenmacht, Autonomie bzw. Selbstbestimmung. Er beschreibt Prozesse, in denen Personen sich von Fremdbestimmung befreien, ihre Angelegenheiten aktiv in die Hand nehmen und eigenverantwortliche Entscheidungen für die eigene Person treffen. Indem sie sich ihrer Fähigkeiten bewusst werden und eigene Kräfte entwickeln, können erwünschte Veränderungen aktiv herbeigeführt bzw. unerwünschte vermieden werden. Weiters bedeutet dies die Fähigkeit die eigenen Rechte auf Teilhabe und Mitwirkung ebenso aktiv einzufordern, um Einsamkeit

überwinden und sich gleichzeitig in eine Gemeinschaft einbinden zu können. Durch diesen Prozess des Empowerment kann der Mensch zu Selbstbestimmung gelangen. Jene positive Erfahrung bietet die Möglichkeit, sich in weiterer Folge weniger fremdbestimmt zu fühlen und Mut, Kraft und Selbstsicherheit zu finden, auch in Zukunft aktiv, offensiv und selbstvertretend für seine Bedürfnisse einzutreten (vgl. Herriger 2006, 20).

Wie bereits oben dargestellt, ist laut Speck soziale Integration nur durch das Vorhandensein von personaler Integration möglich, sowie umgekehrt (vgl. Speck 2003, 406). Weiters schreibt er in seinem Buch über Werte und Moral, dass der Mensch nicht allein Resultat seiner Umwelt ist, sondern er *„(...) über Interaktionen mit der Umwelt in sich selbst Welt hervorbringt“* (Speck 1995, 25). Hierbei entscheidet jeder Einzelne selbst, was er an Erfahrungen mit der Umwelt wahrnimmt, bewertet, akzeptiert oder ablehnt und konstruiert sich dadurch seine eigene Wirklichkeit, sein Selbst. Speck bezeichnet dies als Selbstorganisation, Selbstregulation und als moralische Selbstbestimmung und sieht dies als Grundlage der *„Autonomiebildung“* (ebd.). Weiters schreibt er, dass diese Fähigkeit, durch Erfahrungen mit der Umwelt sein autonomes Selbst zu bilden, u.a. als Grundlage der Selbstbestimmungsfähigkeit gesehen werden kann (vgl. ebd., 25f). Da in der Entwicklung jedes Kind zu Beginn stark auf Fremdbestimmung angewiesen ist, hat es das Bedürfnis, sich mit seiner persönlichen sozialen Umwelt zu identifizieren, wo es Verhaltensmuster erlernt. Diese bestimmen auch sein Handeln, da es mit Sicherheit, Liebe, Zuwendung und Eingebundensein in eine bestimmte Kultur verbunden ist. Da dies Grundlage der persönlichen Selbstbestimmungsfähigkeit darstellt (vgl. ebd., 26ff), wird dem besondere Wichtigkeit auch in vorliegender Arbeit zugesprochen, da dies in weiterer Folge m.E. auch auf die Handlungsfähigkeit im schulischen Rahmen einer höheren Schule Einfluss haben muss. Lernt das gehörlose/hörbehinderte Kind nicht von Anfang an, sich selbst anzuerkennen, zu akzeptieren und für seine Rechte als Mensch aktiv einzutreten ohne dabei Gefahr zu laufen, seine Sicherheit zu verlieren, wird dies m.E. auch in späterer Folge nur schwer möglich sein. So erzählt beispielsweise eine Betroffene, dass

„(...) das Gefühl, ‚dazuzugehören‘, in den Kreis aufgenommen zu sein, (...) sich erst ein[stellt], wenn die anderen Bescheid wissen über die Hörschädigung, überspitzt gesagt: die Fronten geklärt sind.“ (Krauskopf et al. 2009, 241f)

Erziehung muss demnach das Selbstkonzept, die Lern- und Kommunikationsfähigkeit, die Ich-Stärke, Ausgeglichenheit und die Selbstständigkeit eines Kindes fördern (vgl. Speck 2003, 407).

So schreibt eine gehörlose/hörbehinderte Autorin über ihre persönlichen Erfahrungen aus ihrer Integrationszeit in der Schule, dass sie durch die Unterstützung von Seiten ihrer Eltern, im Kampf um behindertengerechte Rahmenbedingungen in der Schule, selbst Selbstbewusstsein und Selbstbestimmung erlernt hat. Sie schreibt, obwohl ihre Bemühungen nicht den gewünschten Erfolg erzielten und sie ihre Schulzeit dennoch als sehr schwierig und anstrengend empfunden hat (vgl. Krauskopf et al. 2009, 229),

„(...) lernte ich doch schon früh, die hörenden Mitmenschen über meine Behinderung zu informieren und mich unter Hörenden zu behaupten. Diese Kompetenz war und ist für mein Selbstbewusstsein als Erwachsene im privaten wie im beruflichen Bereich unverzichtbar.“ (ebd.)

In den vorangegangenen Kapiteln wurden alle zur Beantwortung der Fragestellung notwendigen Begriffe definiert und erklärt, sowie der begriffliche Rahmen vorliegender Diplomarbeit abgesteckt. Weiters wurden der Themenbereich sowie die Problematik der sozialen Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen, welche den Weg hin zur Matura in einer berufsbildenden bzw. allgemein bildenden höheren Schule in integrativen Settings bestreiten möchten, dargelegt. Da Betroffene immer Expert/innen in eigener Sache sind und diese über ihre persönlich erlebten Erfahrungen am besten Bescheid wissen, dürfen die Stimmen der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen selbst in der aktuellen Integrations- sowie Inklusionsdebatte der österreichischen Gehörlosenpädagogik nicht fehlen. Die Darstellungen der durchgeführten Erhebung dieser Interviews finden sich in den nachfolgenden Kapiteln.

5 Darstellung des Forschungsdesigns

Aufgrund der Fragestellung ist in vorliegender Arbeit nur eine qualitative Erhebung denkbar. Im Mittelpunkt der Untersuchung steht die Subjektivität gehörloser/hörbehinderter Schulabsolvent/innen. Gegenstand stellen demnach deren persönlichen subjektiven Erfahrungen beim Besuch einer allgemein bildenden bzw. berufsbildenden höheren Schule mit ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft dar. Dabei liegt der Schwerpunkt auf der Erfassung, Darstellung, Analyse und Interpretation der Aspekte sozialer Integration mit hauptsächlichlicher Bezugnahme auf die von Wocken formulierten Kriterien, sowie der von Krausneker und Schalber formulierten Voraussetzungen welche in Kapitel 4 bereits besprochen wurden.

Aus diesem Grund werden nachfolgend die qualitative Datenerhebung, sowie die Auswertung des Materials in ihrer theoretischen Struktur sowie ihrer konkreten Anwendung in vorliegender Arbeit nachfolgend erläutert.

5.1 Qualitative Datenerhebung

Geplante Arbeit beansprucht nicht repräsentativ zu sein, es soll ausdrücklich festgehalten werden, dass der Anspruch nicht in einer Überprüfung der Theorie der sozialen Integration besteht, sondern deskriptiven Charakter besitzt (vgl. Diekmann 2005, 444). Sie stellt einen Versuch dar, Erfahrungen Gehörloser/Hörbehinderter aus integrativen Schulsettings allgemein bildender bzw. berufsbildender höheren Schulen mit ihrer sozialen Integration in der – überwiegend hörenden - Klassengemeinschaft anhand erhobener empirischer Daten darzustellen und die aktuelle Situation in Österreich und ihre Auswirkungen auf Betroffene zu verdeutlichen. Um etwas in der Bildungssituation für gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen in Österreich und in weiterer Folge in der sozialen Integration ins Positive zu verändern, ist es notwendig, Betroffene selbst nach ihren subjektiven Erfahrungen, Wünschen und Schwierigkeiten, u.a. zu befragen. Mit Hilfe der Theorie von Wocken sowie der von Krausneker und Schalber formulierten Voraussetzungen soll eine Bearbeitung und Auswertung des erhobenen Materials erleichtert und wissenschaftlich fundiert werden.

Mittelpunkt der Untersuchung sind demnach Betroffene selbst als Expert/innen in eigener Sache (vgl. Mayring 2002, 66). Eine Bearbeitung der Forschungsfrage mittels qualitativer Methoden erscheint daher sinnvoll. Zu Beginn stand die Durchführung narrativer Interviews im Mittelpunkt der Überlegungen. M.E. sind jedoch hierbei mit möglichen Problematiken in der Durchführung zu rechnen, da eine individuell unterschiedliche Definition und oftmals unklare Bedeutung des Begriffes „sozialer Integration“ Erzählungen zu Tage bringen kann, die keine Vergleiche zulassen bzw. an der Thematik der Forschungsfrage vorbeigehen. Weiters ist eine Überforderung bzw. Sprachlosigkeit auch nicht auszuschließen, da die Erlebnisse bei manchen Proband/innen schon einige Jahre zurück liegen. Aus diesem Grund habe ich mich für die Durchführung des strukturierteren problemzentrierten Interviews (PZI) mittels offenem Interviewleitfaden entschieden (vgl. Diekmann 2005, 450f). Vorteil dieser Form der Interviewführung ist, in einem offenen Gespräch subjektive Erfahrungen zu einem bestimmten Thema eruieren zu können, da sie

„(...) auf eine möglichst unvoreingenommene Erfassung individueller Handlungen sowie subjektiver Wahrnehmungen und Verarbeitungsweisen gesellschaftlicher Realität“ (Witzel 2000, online)

abzielt. Dennoch kann man als Forscher/in bei Abschweifungen des/der Interviewpartners/in immer wieder zu der bestimmten Problemstellung zurückkommen (vgl. Mayring 2002, 67) wodurch auch eine Vergleichbarkeit der einzelnen Interviews ermöglicht wird (vgl. Bortz/Döring 2003, 315).

Hierbei kann kritisiert werden, dass die in den Interviews erzählten subjektiven Erinnerungen nicht Wahrheit im Sinne objektiver Tatsachen sind. Dies erhärtet sich vor allem dadurch, dass es sich um Erlebnisse aus der Adoleszenz handelt, welche einen wichtigen lebensgeschichtlichen und identitätsstiftenden Entwicklungsprozess darstellt (vgl. Haubl 2008, 198f) und gerade gehörlose/hörbehinderte Jugendliche – wie in Kapitel 4.3.1 dargestellt – von unterschiedlichen und mehr oder weniger schwierigen Situationen betroffen sein können. Die Erinnerungen finden selektiv und konstruiert statt (vgl. Dörr et al. 2008, 12), da eventuell verdrängte Inhalte nur durch eine hermeneutische oder tiefenhermeneutische Analyse erschlossen werden könnten (vgl. Haubl 2008, 199). Hierbei möchte ich auf die Biographieforschung zurückgreifen, welche davon ausgeht, dass die subjektive Perspektive des Menschen auf sein eigenes Leben „(...) *über die Art der Wirklichkeitskonstruktionen und die Art der Reproduktionen oder Variationen von gesellschaftlichen Regeln und Strukturen*“ (Dörr et al. 2008, 12) Aufschluss gibt. Daher soll festgehalten werden, dass die erzählten Inhalte – auch wenn diese von anderen Menschen unterschiedlich erlebt wurden – nicht an Bedeutung und an Wichtigkeit verlieren, da sie „(...) *die Lebenssituation wieder[spiegeln]*.“ (Krausneker/Schalber 2007, 21)

Durch die vorherige Befassung mit der Thematik auf theoretischer Ebene, ergeben sich automatisch die zentralen Kategorien für den Interviewleitfaden. Damit wird sichergestellt, dass für vorliegende Fragestellung auch brauchbares Material erhoben werden kann, dennoch bleibt jedoch durch das Prinzip der Offenheit die Möglichkeit bestehen, subjektive Erfahrungen, Perspektiven und Deutungen des/der Befragten in dem Gespräch zu erheben (vgl. Mayring 2002, 67f). Sollte sich im Laufe des Gesprächs Neues bzw. in den Theorien nicht berücksichtigte Aspekte ergeben, welche jedoch für vorliegende Forschungsfrage von Relevanz sind, hat man die Möglichkeit, zusätzlich zum Leitfaden spontan neue Fragen und Themen einzubeziehen (vgl. Bortz/Döring 2003, 315), womit auch diese bisher unberücksichtigten Aspekte erhoben werden können (vgl. Mayring 2002, 70). Ergänzt wird das Interview mit einem quantitativen Kurzfragebogen sozialstatistischer Daten (vgl. Diekmann 2005, 451). In

dieser qualitativen Methode, dem PZI, sehe ich die Möglichkeit alle – für vorliegende Diplomarbeit - wichtigen Aspekte erheben zu können.

Es soll auf die Theorie von Wocken und dessen definierten Aspekten sozialer Integration, sowie die von Krausneker und Schalber definierten Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration zurückgegriffen werden, da es um den Aspekt der emotionalen Strukturen und zwischenmenschlichen Gefühlen aus der erlebten, subjektiven Sicht der gehörlosen/hörbehinderten ehemaligen Schüler/innen aus integrativen Regelklassen geht, welche in bisherigem Forschungsstand wenig Beachtung fand.

Ob hierbei für die gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen ein „normales“ Verhalten ihrerseits den hörenden gegenüber, sowie umgekehrt, also eine Kongruenz im Sinne von gegenseitiger Akzeptanz spürbar war, soll mittels qualitativer Interviews erhoben werden. Um den Blickwinkel der Betroffenen in den Mittelpunkt stellen zu können, erfordert dies einen Perspektivenwechsel der Kriterien sozialer Integration nach Wocken: Im Mittelpunkt steht demnach immer die Subjektivität, das persönliche Empfinden und Erleben der sozialen Rolle, des Status, der Häufigkeit der Kontakte, die selbst beurteilte Qualität der Kontakte und Beziehungen zu anderen Mitschüler/innen, die subjektiv erlebte Identitätsentwicklung, die Kommunikation, sowie die persönliche und der selbst beurteilten Grad der Selbstbestimmung bzw. Empowerment im zwischenmenschlichen Kontakt mit seinen/ihrer Klassenkamerad/innen.

5.1.1 Problemzentriertes Interview (PZI) nach Witzel

Das PZI stellt ein offenes, halbstrukturiertes, qualitatives Verfahren dar und wurde von Witzel geprägt (vgl. Mayring 2002, 67). Es handelt sich dabei um ein theoriegenerierendes Verfahren, das induktiv-deduktive Wechselspiel im Erkenntnisgewinn ermöglicht die Theoriegeleitetheit sowie Offenheit miteinander zu verbinden, welche auf vorliegende Forschungsfrage dahingehend gut anwendbar ist, da sich bestehende Theorien zur sozialen Integration als Rahmen und Leitfaden anwenden lassen, durch die Offenheit jedoch neuen, in den Theorien nicht berücksichtigten Aspekten ebenso Raum gegeben wird (vgl. Witzel 2000, online). Die Interviewform ermöglicht es demnach, die Interviewperson in einem offenen Gespräch – immer im Hinblick auf die bestimmte Problemstellung - möglichst frei zu Wort kommen zu lassen. Mit Hilfe von Wockens Theorie der sozialen Integration, sowie der von Krausneker und Schalber formulierten Voraussetzungen, wurde die Problemstellung im Vorfeld auf

theoretischer Ebene analysiert, sowie bestimmte Aspekte bereits erarbeitet, welche dann in dem Interviewleitfaden zusammengestellt wurden (vgl. Mayring 2002, 67).

In vorliegender Erhebung habe ich einen Interviewleitfaden erstellt, der sich am Prinzip der Offenheit orientiert, um Narrationen seitens des/der Interviewpartners/in anzuregen. Der Leitfaden gilt als Gedächtnisstütze und Orientierungsrahmen, damit beim Interview die vorliegende Fragestellung, die im Vorfeld erarbeiteten Themenbereiche nicht aus dem Blick verloren werden, sowie die Interviews am Ende miteinander verglichen werden können (vgl. Witzel, 2000, online). Somit wurden zu Beginn allen Befragten die gleichen Fragen gestellt. Um jedoch der nötigen Flexibilität ebenso Rechnung zu tragen, wurde dieser Leitfaden in seiner Abfolge nicht strikt verfolgt. Da das PZI mehr einem Gespräch gleicht, wurden die Fragen individuell auf die jeweilige Situation angewandt, sowie neue „ad-hoc“ Fragen gestellt, um Aspekten, die bisher nicht berücksichtigt wurden, ebenso Raum zu geben. Durch die Offenheit hat die Interviewperson die Möglichkeit, ihre ganz subjektive Perspektive und Deutung darzustellen und selbst Zusammenhänge zu entwickeln, die Teilstandardisierung hingegen ermöglicht es, die durchgeführten Interviews miteinander zu vergleichen (vgl. Mayring 2002, 68ff).

In der Grobgestaltung besteht jedes Interview aus folgenden Teilen:

- Die offen formulierte Einleitungsfrage dient dazu, das Gespräch auf das zu untersuchende Problem, also die persönlich erlebte soziale Integration in der besuchten höheren Schule zu lenken, sowie gleichzeitig eine Narration der Interviewperson zu fördern (vgl. Witzel 2000, online). Hierbei unterstützend haben nach Aufforderung drei der fünf Interviewpersonen ein Klassenfoto ihrer ehemaligen Schulkolleg/innen mitgebracht, welches einerseits die Erinnerungsleistung erleichtern, sowie andererseits auch für die Interviewerin als Orientierungshilfe dienen sollte.
- In der darauf folgenden allgemeinen Sondierungsphase greift die Interviewerin die thematischen Aspekte der Erzählungen auf, um mit Nachfragen den roten Faden beizubehalten und zu detaillieren (vgl. ebd.).
- In der spezifischen Sondierungsphase nützt die Interviewerin das vorher erarbeitete bzw. im Interview selbst erworbene Wissen für weitere Fragen. Es besteht damit die Möglichkeit, klärende Verständnisfragen bei ausweichenden oder widersprüchlichen Antworten zu stellen. Dadurch bekommt auch der/die Befragte die Möglichkeit, seine/ihre Sichtweise zu bestätigen und/oder zu korrigieren (vgl. ebd.).

- Ad-hoc-Fragen werden gestellt, wenn bestimmte Themen von der Interviewperson nicht angesprochen wurden, für die Vergleichbarkeit der Interviews jedoch von Relevanz sind. Sie ergeben sich aus dem Leitfaden und werden am Ende des Gesprächs ebenso offen und erzählgenerierend gestellt. Dieses am Problem orientierte Fragen bzw. Nachfragen dient dem besseren Verständnis, sowie der Vertiefung des bereits Erzählten (vgl. Witzel 2000, online).
- Der Abschluss des Interviews erfolgte durch eine offene Abschlussfrage, wodurch die Interviewperson noch die Möglichkeit hatte, für sie wichtige Dinge anzusprechen.

Witzel (ebd.) betont bei der Vorgehensweise des PZI die Wichtigkeit eines Vertrauensverhältnisses und der Offenheit zwischen Interviewperson und Forscherin, da dies die Basis für die Erinnerungsfähigkeit darstellt und gleichzeitig zur Selbstreflexion der Interviewperson anregt. Die subjektive Sicht und das Problemverständnis des/der Interviewpartners/in stehen immer im Vordergrund, dadurch entwickeln sich im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen und Widersprüchlichkeiten. Dies wird nicht von der Sicht der Interviewerin überdeckt, indem einfach die erhobenen Daten den vorgefertigten Kategorien zugeordnet werden, sondern wird zur Interpretationserleichterung genutzt.

5.1.2 Interviewleitfaden

In diesem Kapitel wird nachfolgend der Interviewleitfaden (siehe Anhang) erläutert. Um eine bessere Verständlichkeit während des Gesprächs mit der Interviewperson zu gewährleisten, habe ich im Interviewleitfaden auf geschlechtergerechtes Formulieren verzichtet und mich ausschließlich auf die männliche Form begrenzt.

Am Anfang vorliegender Arbeit steht die Formulierung und Analyse des Problems, welche durch die theoretische Befassung mit Wockens Theorie, sowie der von Krausneker und Schalber formulierten Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration entstanden. Aus der Analyse dieses Materials heraus wurden zentrale objektive Aspekte als ausformulierte Fragen für den Interviewleitfaden zusammengestellt und in thematische Schwerpunkte gegliedert, wobei diese – wie bereits erwähnt – lediglich als Gedächtnisstütze bzw. Orientierungsrahmen dienten. Sie stellten demnach keinerlei Vorgaben für die tatsächliche Interviewführung dar, um die Offenheit und Flexibilität der Interviews zu gewährleisten. Um eine Erzählung zu generieren, wurden die sieben Themenschwerpunkte jeweils mit einer offenen Einstiegsfrage eingeleitet, welche danach von der Sondierung spezifiziert wurden und schließlich in ad-hoc-

Fragen mündeten. Am Ende des Interviews erschien es weiters wichtig, die Betroffenen selbst zu fragen, was es für sie persönlich bedeutete, sozial in eine Klassengemeinschaft integriert zu sein und wie wichtig es für sie tatsächlich während des Besuchs der höheren Schule war.

Nach Sichtung der vorgestellten Theorien, sowie der bisher durchgeführten Untersuchungen zu diesem Thema wurden folgende Themenschwerpunkte für vorliegende Forschungsfrage entwickelt, welche kurz erläutert werden sollen, damit der Zusammenhang zu den Theorienkonzepten deutlich wird.

5.1.2.1 Soziale Rollen

Im Mittelpunkt dieses ersten Themenschwerpunktes steht der Aspekt der subjektiv erlebten persönlichen sozialen Rolle, der eigenen Aufgaben und Zuständigkeiten, welche die Interviewperson innerhalb der Klassengemeinschaft zugeschrieben bekam bzw. sich selbst zugeschrieben hat. Weiters wird versucht, sich ein grundsätzliches Bild über die unterschiedlichen Rollen bzw. Gruppenzusammensetzungen innerhalb der Klassengemeinschaft aus dem Blickwinkel des/der Befragten machen zu können, um die Sichtweise des eigenen Platzes der Interviewperson besser einschätzen zu können. Erhoben wird mittels des Interviews demnach das Empfinden des/der Betroffenen selbst seiner/ihrer persönlichen sozialen Rolle in der Klassengemeinschaft aus der Retrospektive.

5.1.2.2 Sozialer Status

Der zweite Schwerpunkt bezieht sich - abgeleitet von Wockens Theorie - auf den Aspekt des subjektiven Empfindens des persönlichen Status in der Klasse. Es wird hierbei die Frage nach dem persönlich erlebten Prestige, das diese soziale Rolle des/der betroffenen gehörlosen/hörbehinderten Schülers/in mit sich brachte. Weiters ist von Interesse, welche – aus heutiger Sicht - subjektiv erlebte soziale Stufe in der Klassenhierarchie – demnach in Relation zu anderen Klassenkamerad/innen – unter Berücksichtigung der sechs Cluster nach Wocken (Beliebte, Lieblinge, Anerkannte, Unauffällige, Unbeliebte, Außenseiter) der/die Betroffene/n übernahm.

5.1.2.3 Quantität der Beziehungsrelationen

Dieser Themenschwerpunkt behandelt die Frage nach dem persönlichen subjektiven Empfinden der Häufigkeit der Kontakte zu anderen gehörlosen/hörbehinderten bzw. hörenden Schüler/innen in der Klassengemeinschaft aus heutiger Sicht.

Kritisch anzumerken ist hierbei jedoch, dass m.E. Kontakte weder in einer aktuellen Situation, besonders aber im Nachhinein schwierig bis gar nicht objektiv zählbar sind. Dennoch ist dieser Aspekt wichtig für vorliegende Arbeit zur Erhebung der persönlich erlebten sozialen Integration. Es entspricht nicht der Intention der Untersuchung – wie aus der Forschungsfrage bereits ersichtlich ist - Beziehungsrelationen zwischen den Klassenkamerad/innen objektiv zu zählen, vielmehr geht es darum, das subjektive Erleben der Häufigkeit negativer, gleichgültiger, sowie positiver Beziehungsrelationen des/der Betroffenen zu erheben. Aus diesem Grund sehe ich auch in vorliegender Arbeit diesen Aspekt - angelehnt an Wockens Theorie - für sinnvoll und notwendig, um den subjektiv Erlebten Grad des „Dazuge-hörens“ in der Klassengemeinschaft erheben zu können.

5.1.2.4 Qualität der Beziehungsrelationen

Da der Wert der sozialen Beziehungen erst durch die Betrachtung der Art der Beziehungsrelationen zum Vorschein kommt, widmet sich dieser Themenschwerpunkt der Frage nach dem subjektiven Empfinden der Qualität der erlebten Kontakte zu den Mitschüler/innen in der Klasse. Da die Verteilung der Beziehungsmuster etwas über das soziale Klima in der Gruppe aussagt (vgl. Wocken 1987, 225), stellt dieser Aspekt ebenso einen Themenschwerpunkt in vorliegender Arbeit dar. Erhoben wird jedoch nicht, wie bei Wocken die gegenseitige Beziehungsstruktur, sondern wie der/die gehörlose/hörbehinderte Schüler/in aus heutiger Sicht die Qualität der damaligen Kontakte mit den Klassenkamerad/innen empfindet bzw. beurteilt. Weiters soll das subjektiv erlebte soziale Verhalten der Mitschüler/innen erfragt werden, da davon ausgegangen werden kann,

„(...) dass grundsätzlicher Respekt für gehörlose/hörbehinderte SchülerInnen darin zum Ausdruck kommt, dass zielgruppenadäquate, angemessene Umgangsformen bewusst sind und eingehalten werden.“ (Krausneker/Schalber 2007, 213)

Die drei elementaren Grundformen (Zuneigung, Nichtbeachtung und Ablehnung) dienen hierbei als Hilfestellung bzw. bilden einen Orientierungsrahmen sowohl für die Interviewperson als auch für die spätere Auswertung des erhobenen Materials.

5.1.2.5 Identität

Wie bereits im theoretischen Teil vorliegender Arbeit dargestellt, bedeutet Identität die Anerkennung des Individuums, das gleichzeitig in Beziehung sowie Wechselwirkung zu/mit seiner Umwelt steht und durch diese ebenso geformt und beeinflusst wird wie umgekehrt. Es wird weiters davon ausgegangen, dass ein wechselseitiger Zusammenhang zwischen der

eigenen Einstellung zu sich selbst und dem Grad der erlebten sozialen Integration besteht. Aus diesem Grund wurde dieser Themenschwerpunkt mit der Eingangsfrage nach damals aktuellen Identifikationen, sowie der Einschätzung des eigenen Charakters und der Persönlichkeit eingeleitet. Intension ist, herauszufinden, ob eine positive Identität, eine Annahme der eigenen Persönlichkeit, sowie der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung mit Eintritt in die allgemein bildende bzw. berufsbildende höhere Schule gegeben war bzw. später im Laufe der Schulzeit zur individuellen Zufriedenheit ausgebildet werden konnte.

5.1.2.6 Kommunikation

Die Eingangsfrage dieses Themenschwerpunktes bezog sich auf das Thema Sprache und Kommunikation mit den ehemaligen Klassenkamerad/innen allgemein, wobei auch nach dem Verlauf von Kommunikation gefragt wurde. Dies erscheint in Anlehnung an Krausneker und Schalber, welche Sprachkompetenz als eine Voraussetzung für gesellschaftliche Integration ansehen, dahingehend relevant, da Sprache die Grundlage für soziale Beziehungen, Interaktion und wechselseitigem Austausch mit der Gesellschaft bildet. Kann Sprache und Kommunikation nicht barrierefrei stattfinden, so hat dies Auswirkungen einerseits auf die Identitätsentwicklung Betroffener, sowie andererseits auf die Häufigkeit und Intensität sozialer Kontakte.

Da schlechtes Sprachverstehen gehörloser/hörgeschädigter Schüler/innen oftmals zu Missverständnissen mit deren Schulkamerad/innen bis hin zur Ausgrenzung führte, wurde im Leitfaden nach Sprachzugehörigkeit, Sprachbarrieren, Kommunikationsschwierigkeiten und deren Umgang der Interviewperson sowie deren Mitschüler/innen damit gefragt.

5.1.2.7 Selbstbestimmung/Empowerment

Im letzten Themenschwerpunkt des Interviewleitfadens wurden der interviewten Person Fragen über den Grad der Selbst- bzw. Fremdbestimmung, Eigeninitiative, sowie Eigenverantwortlichkeit gestellt. Laut Krausneker und Schalber gilt als weitere Voraussetzung für gesellschaftliche Integration, sein Leben und seine Entscheidungen aktiv selbst zu bestimmen, sowie seine Rechte auf Teilhabe und Mitwirkung einzufordern, um Einsamkeit überwinden zu können. Aus diesem Grund ist Intention jenes Themenschwerpunktes, zu erheben, ob diese Möglichkeit für den ehemaligen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/in im Rahmen der Klassengemeinschaft einerseits bestanden hat, sowie andererseits genutzt werden konnte.

5.1.3 Durchführung der Interviews

Vor Durchführung der tatsächlichen Interviews wurde ein Pilotinterview durchgeführt, um den Leitfaden einer ersten Probe und anschließenden Modifikation zu unterziehen.

Bei der Kontaktherstellung mit den gehörlosen/hörbehinderten Interviewpartner/innen habe ich versucht, von Anfang an immer auf deren Wünsche, Anregungen, Anliegen und Problematiken einzugehen, sowie ebenso offen und ehrlich mit meinen Anliegen umzugehen. Der erste Kontakt erfolgte bei allen Interviewpartner/innen ausnahmslos via E-Mail. Bei den ersten E-Mails habe ich sowohl absolute Anonymität zugesichert, sowie meine Forschungsfrage, mein Anliegen, Ziel und die geplante Gesprächsform dargelegt. Weiters habe ich versucht, deutlich zu machen, dass ich mich ganz speziell für ihre individuellen Erfahrungen, Erlebnisse, Sichtweisen und Meinungen interessiere und sie selbst als Expert/innen in eigener Sache ansehe (vgl. Witzel 2000, online). Dies förderte m.E. ein angenehmes Gesprächsklima, sowie Vertrauen und damit Offenheit, weil sich die Befragten in ihrer Sicht der Probleme ernst genommen fühlten.

Zur Durchführung des PZI habe ich mich folgenden vier Instrumenten bedient:

- Die Fragen des Kurzfragebogens zur Ermittlung der grundlegenden sozialen Daten wurden unmittelbar zu Beginn des jeweiligen Interviews von mir gestellt und dienten gleichzeitig als Einstieg in die Thematik.
- Der Interviewleitfaden diente als Rahmen, Leitlinie, sowie Kontrolle der wesentlichsten, im Vorhinein festgehaltenen Themenschwerpunkte durch das Interview. Die Fragen wurden flexibel und offen gestellt, sodass der/die Gesprächspartner/in die Möglichkeit hatte, seine/ihre individuelle Sicht darzustellen, die Vergleichbarkeit der Interviews wurde jedoch damit ebenso gesichert.
- Die Aufzeichnung der Interviews wurde – wie in Kapitel 5.3.3 dargestellt - an die von der jeweiligen Interviewperson gewählten Sprachwahl angepasst. Alle Interviews wurden anschließend vollständig nach angeführten Regeln, welche sich ebenfalls in Kapitel 5.3.3 finden, transkribiert.
- Als Ergänzung der Video- und/oder Tonbandaufzeichnung wurde unmittelbar nach dem jeweiligen Interview ein Postskriptum (siehe Anhang) angefertigt (vgl. ebd.). Dies stellt einen Interviewbericht, ein Protokoll dar, in welches die Interviewerin alles, was wichtig erscheint, alles was während des Gesprächs wahrgenommen wurde, sowie aufkommende

Gefühle während des Interviews niederschreibt (vgl. Tietel 2000, 8; Witzel 2000, online). Jede affektive Reaktion der Interviewerin – auch unangenehme und belastende – ist – ebenso wie das Transkript – wichtiges Material zur Analyse des Textes, wodurch man Einsichten in die Problematik erhalten kann (vgl. Tietel 2000, 3).

In folgendem Kapitel wird nun die theoretisch erläuterte Auswertungstechnik nach Mayring bezogen auf die durchgeführten Interviews definiert.

5.2 Auswertungsmethode

In diesem Kapitel wird die Auswertungsmethode für die Analyse des erhobenen Materials dargestellt. Die Materialerhebung anhand des PZI legt eine Auswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse nahe (vgl. Diekmann 2005, 451). Dieses hat zum Ziel,

„(...) die manifesten und latenten Inhalte des Materials in ihrem sozialen Kontext und Bedeutungsfeld zu interpretieren, wobei vor allem die Perspektive der Akteure herausgearbeitet wird“ (Bortz/Döring 2003, 329).

Aus diesem Grund sehe ich in der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) die Möglichkeit, das erhobene Material strukturiert darzustellen, zusammenzufassen, zu beschreiben, zu analysieren und schließlich zu interpretieren und zu vergleichen, ohne dabei unvorhergesehene bedeutungstragende Inhalte aus den Interviews in den Hintergrund stellen zu müssen. Die genaue Vorgehensweise wird in nachfolgendem Kapitel dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine Beschreibung der einzelnen Interviewsituationen.

5.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse (IA) nach Mayring

Mit Hilfe der Kriterien sozialer Integration nach Wocken sowie der Voraussetzungen gesellschaftlicher Integration nach Krausneker und Schalber wurde eine Erhebung, Bearbeitung und Auswertung des erhobenen Materials erleichtert und wissenschaftlich fundiert. Da das PZI jedoch vorsieht, dass im Laufe des Gesprächs der/die Befragte die persönliche Sicht zu seinen/ihren Erfahrungen entfaltet, entwickelt und immer wieder neue Aspekte hinzukommen, sowie Korrekturen, Widersprüchlichkeiten und Wiederholungen hervorkommen (vgl. Witzel, 2000, online), waren bei der Auswertung die vorgefertigten sieben Themenschwerpunkte nicht alleiniges Fundament der Kategorien, sondern stellten vielmehr eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe dar. Bei der Auswertung der Ergebnisse wurde ein Kategoriensystem erstellt, das induktiv aus dem Material gewonnen wurde, um einer *„(...) möglichst naturalistischen, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrungen durch*

Vorannahmen des Forschers (...)“ (Mayring 2008, 75) nahe zu kommen. Es wurden die Kategorien direkt aus dem Material gewonnen, ohne gänzlich auf Voruntersuchungen oder bereits formulierte Theorienkonzepte zurückzugreifen (vgl. ebd., 75f), was neue Aspekte und Erfahrungen zu Tage brachte, was Ziel vorliegender empirischer Untersuchung darstellt.

Die Auswertung wurde demnach anhand der Technik der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring durchgeführt. Im Zuge dieser wurde der Text durch paraphrasieren, generalisieren und Reduktion auf eine überschaubare Kurzversion reduziert (vgl. Bortz/Döring 1995, 307). Die mithilfe der Theorien von Wocken, sowie von Krausneker und Schalber vorab festgelegten Themenschwerpunkte, dienten als Selektionskriterium für die Kategorienbildung. Damit wurde bestimmt, welches Material Ausgangspunkt der Kategoriendefinition war. Diese theoriegeleiteten Themenschwerpunkte bildeten demnach eine Orientierungs- und Strukturierungshilfe, wobei festgelegt werden soll, dass neue, in den Interviews aufkommende Aspekte, welche nicht in jene Themenschwerpunkten einzureihen möglich war, nicht als unwesentlich betrachtet und demnach von der Analyse ausgeschlossen wurde. Dennoch wurde hierbei gleichzeitig darauf geachtet, bei der Bildung neuer Themenschwerpunkte, nicht die Fragestellung vorliegender Arbeit aus dem Blick zu verlieren. Nach Einreihung des Materials in die Themenschwerpunkte, wurden anhand eines ersten Abstraktionsniveaus, die Kategorien gebildet (vgl. Mayring 2008, 74ff). Durch langsame Verallgemeinerung der Abstraktionsebene wurde die Zusammenfassung immer abstrakter. Die einzelnen Kodiereinheiten wurden danach in beschreibende, nur auf den Inhalt beschränkte Paraphrasierungen umgeschrieben und anschließend wurden diese generalisiert. Bei der darauf folgenden ersten Reduktion wurden möglichst allgemeine Aussagen zu den Themenschwerpunkten herausgefiltert, paraphrasiert und generalisiert. Nicht inhaltstragende oder gleiche Aussagen wurden gestrichen und das entstehende Kategoriensystem überprüft, ob alle ursprünglichen Paraphrasen inhaltlich darin enthalten waren. Im zweiten Reduktionsdurchgang wurden die herausgearbeiteten Kategorien weiter reduziert. Die Aussagen der Interviewpartner/innen wurden hierfür im Zuge der fallübergreifenden aber kategoriendifferenzierten Interpretation (siehe Kapitel 7) generalisiert und überprüft, ob die neuen Aussagen das Ausgangsmaterial noch repräsentieren. Ergebnis ist demnach, ein gekürztes, überschaubares Abbild des Materials (vgl. ebd., 59ff), sodass dennoch alle wesentlichen inhaltstragenden Aussagen der Interviewpartner/innen erhalten blieben (vgl. Bortz/Döring 2003, 332). In der praktischen Auswertungen der Interviews habe ich mich auf die Interpretationsregeln nach Mayring gestützt (vgl. ebd., 61f).

Um die Präzision der zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu erhöhen, sowie die Nachvollziehbarkeit und Intersubjektivität zu gewährleisten, habe ich die Analyseeinheiten in folgende Interpretationsschritte festgelegt:

- Die Kodiereinheit ist die kleinste Materialeinheit, die unter eine Kategorie fällt. Sie ist eine inhaltstragende, sowie für die Fragestellung relevante Passage, dabei wird nicht auf Vollständigkeit einzelner Sätze Rücksicht genommen.
- Als Kontexteinheit werden Passagen zu jedem Themenschwerpunkt definiert, sofern diese zu dem gleichen inhaltlichen Thema zugehörig sind.
- Die Auswertung erfolgt linear, jeweils nacheinander von der ersten bis zur letzten Zeile der Transkription, was die Auswertungseinheit beschreibt (vgl. Mayring 2008, 53).

5.3 Bestimmung des Ausgangsmaterials der Analyse

Da man es bei der Auswertung mit fertigem sprachlichen Material zu tun hat, ist es nach der Methode nach Mayring notwendig, eine Analyse des Ausgangsmaterials vorzunehmen, um entscheiden zu können, was aus dem Material herausinterpretiert werden kann (vgl. ebd., 46ff), was im Folgenden vorgenommen wurde.

5.3.1 Theoriegeleitete Festlegung des Materials

Wie bereits dargestellt, besteht das für die Analyse zur Verfügung stehende Material aus fünf Transkripten, welche auf Basis von Video- und/oder Audioaufnahmen, sowie einem schriftlich geführten Dialog entstanden. Da sich die Suche nach Interviewpersonen relativ schwierig gestaltete, ist die Analyse auf Aussagen dieser fünf Interviewpersonen begrenzt. Diese Ergebnisse der Analyse sind demnach nicht zwingend für den gesamten Forschungsgegenstand vorschreibend, stellen jedoch durchaus einen – m.E. nicht minder wichtigen - Auszug aus der dargestellten Problematik des österreichischen Bildungssystems und ihre Folgen persönlich erlebter sozialer Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen innerhalb der Klassengemeinschaft dar. Demnach bieten diese fünf Transkripte eine gute Möglichkeit sich unter einer bestimmten Perspektive dem Forschungsgegenstand anzunähern.

5.3.2 Analyse der Entstehungssituation

Ursprüngliches Ziel vorliegender Diplomarbeit war, Proband/innen zu interviewen, welche sich selbst als „gehörlos“ bezeichnen und – im Sinne der zweiten Grundströmung – sich der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen und damit ÖGS ihre bevorzugte

Kommunikationssprache ist. Da jedoch die Zahl der – sich selbst so bezeichnenden – gehörlosen Menschen mit abgeschlossener Matura in Österreich grundsätzlich schon relativ niedrig ist und als einschränkende Kriterien weiters die Aspekte der integrativen höheren Schule, sowie das eingegrenzte Alter hinzukamen, stellte sich die Suche nach Proband/innen bald als sehr schwierig heraus. Weiters gilt zu bedenken, dass die Gruppe der Gehörlosen aufgrund der fortschreitenden Technik sowie durch Frühförderung und Sprach- und Sprechtherapie verschwindend klein geworden ist (vgl. Müller 1994, online) und viele sich demnach nicht als gehörlos, sondern als hörbehindert bezeichnen. So wurde mir im Laufe der Recherchen für vorliegende Arbeit bewusst, dass die Zielgruppe meiner Erhebung nicht ausschließlich gehörlose Menschen betreffen kann, was sich auch bei der Suche nach Interviewpartner/innen deutlich zeigte. Auf meinen Aufruf an gehörlose Menschen meldete sich niemand, weshalb ich mein Profil der gesuchten Interviewpersonen neu überdenken und einer gewissen Flexibilität unterziehen musste. Aus diesem Grund habe ich den Bezugskreis erweitert und sowohl gehörlose als auch hörbehinderte Menschen mit in die Erhebung aufgenommen. Hierbei stand weiters die Überlegung im Mittelpunkt, dass sich m.E. die eigene Zugehörigkeit im Laufe eines Lebens auch ändern kann, besonders im Hinblick darauf, dass die Mehrheit gehörloser/hörbehinderter Menschen Kinder hörender Eltern sind und somit meist eine lautsprachlich orientierte Kindheit bzw. oftmals auch Jugend durchleben. Da sich vorliegende Fragestellung auch um ein emotional belastendes Thema handeln kann, wie mir ein/e Interviewpartner/in im Vorgespräch auch mitteilte, gehe ich auch davon aus, dass manche Betroffene sich auf meinen Aufruf hin nicht meldeten, da sie emotional nicht bereit waren, darüber zu sprechen.

Die Gruppe der Proband/innen, die in vorliegender Erhebung angesprochen wird, sind demnach Menschen, die sich – unabhängig von ihrem Hörstatus – (auch) der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig fühlen, sich selbst als gehörlos bzw. hörbehindert bezeichnen und die Matura in integrativen Schulsettings allgemein bildender bzw. berufsbildender höheren Schulen absolviert haben. Weiters sollten die Erfahrungen, um Aktualität zu gewährleisten, noch nicht zu lange zurückliegen. Aus diesem Grund legte ich die Altersgrenze der Proband/innen von 18 bzw. 19 Jahre bis 35 Jahre fest.

Vier der fünf Interviewpersonen folgten einem Aufruf meinerseits, welchen ich über verschiedenste Stellen versucht hatte, öffentlich zu machen¹⁰. Mit einer Person habe ich

¹⁰ Dieser Aufruf (siehe Anhang) wurde im April 2010 an folgende Stellen mit der Bitte um Veröffentlichung bzw. Weiterleitung an mögliche interessierte Personen versandt: Österreichischer Gehörlosenbund (ÖGLB), Verein

hingegen persönlich per E-Mail Kontakt aufgenommen. Die Teilnahme aller fünf Interviewpersonen war freiwillig. Die Vorgespräche und Vorinformationen fanden hauptsächlich via E-Mail statt und zielten darauf ab, die Interviewpersonen ausführlich über die Thematik und die Vorgehensweise aufzuklären. Weiters sicherte ich bereits hier jeder Person absolute Anonymität, sowie eine Durchsicht des Interviewtranskriptes zu.

Eine der Stärken qualitativer Forschung stellt die Flexibilität der Techniken dar, wodurch man sie den jeweiligen Bedingungen und Bedürfnissen der Fragestellung anpassen kann (vgl. Mayring 2002, 65). Generell habe ich in den Vorbereitungen und bei der Durchführung des Interviews versucht, den/die Interviewpartner/in gleichberechtigt mit in die Entscheidungen über die Durchführung einzubinden und habe weiters versucht offen mit Problematiken und Anforderungen umzugehen, was m.E. einer ehrlichen und offenen Vertrauensbeziehung förderlich war (vgl. ebd., 69). Daher ließ ich den Proband/innen die freie Wahl, in welcher Sprache sie das Interview durchführen möchten und bot hierfür drei Möglichkeiten an: a) ÖGS mit Gebärdensprachdolmetscher/in, b) lautsprachlich in Deutsch, oder c) in deutscher Schriftsprache. Zwei der Personen entschieden sich für ÖGS, welche mittels Audioaufnahmegerät und Videokamera aufgezeichnet wurden. Weitere zwei Interviews, wählten die deutsche Lautsprache als Interviewsprache, welche mittels Audioaufnahmegerät aufgezeichnet wurden. Ein/e Proband/in entschied sich für die schriftliche Durchführung des Interviews, was wir mit Hilfe des Computerprogramms Sykpe durchgeführt haben. Dies ist zwar für ein PZI nach Witzel nicht vorgesehen, erschien jedoch aufgrund der sprachlichen Barriere für beide Gesprächspartner/innen die beste, schnellste und einfachste Lösung. Obwohl der verbale Zugang in gewählter Methode des PZI eine besondere Rolle spielt (vgl. Langer 1985, o.S. zit. nach Mayring 2002, 66), steht m.E. der Gewinnung subjektiver Bedeutungen in einem schriftlich geführten Interview via Skype nichts im Wege. Das Softwareprogramm ermöglicht eine schriftliche Konversation im Chat, das einem persönlichem Gespräch nahe kommt und kann gespeichert werden. Weiters hat man die Möglichkeit sich ohne zeitlicher Verzögerung und mit Videoaufnahme des Gegenübers, zu unterhalten. Demnach sitzt die Interviewperson virtuell direkt vor der Interviewerin und beide Gesprächspartner/innen können

österreichischer gehörloser Studierende (VÖGS), Taubstummten-Fürsorge-Verband (WITAF), equalizent, Landesverband der österreichischen Gehörlosenvereine NÖ, polycollege, Diversity Management der Universität Wien, Behindertenbeauftragte Institut "integriert studieren" der TU Wien Mag.^a Marlene Fuhrmann-Ehn, Veröffentlichung im Uniforum Erziehungswissenschaften und Behindertenbeauftragte der Universität Wien Frau Mag.^a Birgit Virtbauer war so freundlich und hat meinen Aufruf im Student Point Forum veröffentlicht, weiters versendete ich den Aufruf an Dr.ⁱⁿ Verena Krausneker, Georg Marsh und Paulina Sarbinowska, welche mir dankenswerterweise persönliche Unterstützung bei der Suche nach Interviewpartner/innen zugesagt haben.

alle optischen Signale und Informationen ebenso wahrnehmen wie in einem Gespräch mit persönlicher Anwesenheit. Einziger Unterschied ist demnach, dass beide Personen sich auf die Schriftsprache konzentrieren und in dieser Form ein Gespräch führen. Auch schriftlich kommen die Interviewpartner/innen zur Sprache und sind Expert/innen für ihre eigenen Bedeutungsgehalte, was Basis jenes gewählten Erhebungsverfahrens darstellt (vgl. Mayring 2002, 66). Da hin und wieder jedoch auch gebärdet wurde, habe ich das Interview zusätzlich mittels Bildschirmaufnahme auf Video aufgezeichnet, um diese ebenso festhalten zu können. Alle Interviews wurden von mir persönlich und - wie in Kapitel 5.3 ausführlich dargestellt und begründet - im Rahmen des PZI nach Witzel durchgeführt, wodurch ein offenes, persönliches und vor allem interessiertes Gespräch möglich war.

5.3.3 Formale Charakteristika des Materials

Die Interviews wurden mit einem Video- und/oder Audiogerät bzw. als schriftlicher Text in den Softwareprogrammen Skype und Word aufgezeichnet und danach transkribiert bzw. in eine, den Transkriptionsregeln entsprechende Form gebracht. Da die Form der Transkription bereits entscheidend für die Möglichkeiten der Auswertung ist (vgl. Langer 2010, 515), wurden folgende, zuvor definierte Transkriptionsanweisungen befolgt. Dabei dienten einerseits die von Mayring (2008, 49) formulierten, andererseits die von Langer (2010, 521 – 524) zusammengefassten Transkriptionsregeln als Ausgangsbasis. Diese wurden jedoch nur bei der Transkription der lautsprachlich geführten Interviews zur Gänze angewendet, da bei den beiden Interviews, welche mittels ÖGS geführt wurden, die Dolmetscherinnen den lautsprachlichen Teil übernahmen, sind hierbei entstandene Pausen, Wortabbrüche, usw. zum Teil auf den Rede- und Übersetzungsfluss der Dolmetscherinnen zurückzuführen. Hierzu dienten die Videos als Unterstützung der Transkription der in ÖGS geführten Interviews.

Zeichen	Bedeutung
()	unverständliche Passage; die Länge der Klammer entspricht der Dauer der Passage
(schwer zu verstehen)	unsichere Transkription, da die Passage schwer verständlich ist
(.)	sehr kurze Pause
(3)	Pause in Sekunden
(3 Minuten)	Pause in Minuten
((lacht))	nonverbale Passage
„Komm her“	in einer Passage verwendete direkte Rede
gegan-	Wortabbruch
[Überschneidung von Redebeiträgen. Es wird an der Stelle weitergeschrieben an der die Überschneidung stattfand
[Interviewperson scheint aufgewühlt]	Anmerkung der Transkribierenden
äh, ähm, ja, mhm, ah...	pausenfüllende Äußerungen, sofern sie nicht von der

	Dolmetscherin, sondern von der Interviewperson selbst stammen
das ist - gut	Stockung im Redefluss

Tabelle 1: In vorliegender Arbeit angewandte Transkriptionsregeln nach Mayring (2008, 49) und Langer (2010, 523)

Weiters wird vollständig und wörtlich transkribiert. Aufgrund der besseren Lesbarkeit und Einfachheit werden dialektische Färbungen hochdeutsch transkribiert, sofern der inhaltliche Sinn der Passage bestehen bleibt. Dies erscheint besonders bei den beiden Interviews, welche in ÖGS mit einer Dolmetscherin durchgeführt werden, sinnvoll, da die Interviewperson ohnehin eine andere Sprache verwendet und damit eine dialektische Färbung der ÖGS für die Interviewerin aufgrund ihrer mangelnden ÖGS-Kenntnisse nicht erkennbar ist. Zur besseren Lesbarkeit wird im Transkript die jeweils sprechende Person folgendermaßen abgekürzt: I: Interviewerin, IP: Interviewperson (vgl. Mayring 2008, 49).

Bei dem schriftlich geführten Interview kam es manchmal zu Verständnisschwierigkeiten der Interviewerin. Bei der Transkription wurde dies entweder vermerkt oder es wurde versucht, den korrekten Inhalt zu erschließen bzw. bei der betreffenden Interviewperson erfragt, was in weiterer Folge im Auswertungsprozess in der Software Atlas.ti als Memo angemerkt wurde.

5.3.4 Festlegung der Analyseeinheiten

Um die Präzision der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse zu erhöhen wurden die Analyseeinheiten folgendermaßen festgelegt:

- Eine Kodiereinheit ist die kleinste Materialeinheit, die unter einem im Vorfeld theoretisch erhobenen Themenschwerpunkt bzw. eine induktiv aus dem Material gewonnene Kategorie fällt. Sie ist inhaltstragend und für oben genannte Fragestellung von Relevanz. Diese umfasst jede Aussage einer Interviewperson über Erlebnisse, Erfahrungen, Empfindungen und Verhaltensweisen im Umgang mit und im Bezug zu ihren Mitschüler/innen der Klassengemeinschaft der besuchten höheren Schule aus seiner subjektiv erlebten Sichtweise. Vollständigkeit eines Satzes ist hierbei keine notwendige Voraussetzung.
- Die Kontexteinheit umfasst hingegen größere Textbestandteile. Unter eine Kontexteinheit fallen alle Aussagen zu einem der im Vorfeld theoretisch erhobenen Themenschwerpunkte bzw. zu einer der induktiv aus dem Material gewonnen Kategorien, sofern sie zu dem gleichen inhaltlichen Thema sind.
- Die Auswertungseinheit erfolgt linear. Alle Textteile werden jeweils nacheinander von der ersten bis zur letzten Zeile des Transkriptionsprotokolls ausgewertet (vgl. ebd. 53).

5.3.5 Festlegung des Abstraktionsniveaus

Beim ersten Reduktionsdurchgang wurde das Abstraktionsniveau folgendermaßen festgelegt: Es sollen möglichst allgemeine, jedoch fallspezifische Äußerungen zu den im Vorfeld erhobenen theoretischen Themenschwerpunkten herausgefiltert, paraphrasiert und generalisiert werden. Auch neue Themenschwerpunkte zur subjektiven Erfahrung sozialer Integration in der Klassengemeinschaft können sich in dieser Phase induktiv anhand des Materials ergeben, sofern allgemeine Äußerungen, welche im Zusammenhang mit oben genannter Forschungsfrage stehen, getätigt werden. Doppelte Paraphrasen werden in einer Generalisierung zusammengefügt.

In einem zweiten Reduktionsdurchgang sollen die herausgearbeiteten Kategorien weiter reduziert werden. Hierzu werden die Aussagen der Interviewpersonen fallübergreifend generalisiert. Herausgearbeitet werden subjektive Erfahrungen sozialer Integration in der Klassengemeinschaft höherer Schulen, welche in einem wechselseitigem Verhältnis zwischen den im Vorfeld erhobenen theoretischen Themenschwerpunkten und dem Material in Richtung der im Vordergrund stehenden Fragestellung interpretiert werden.

5.3.6 Kategorienbildung

Die Kategorien werden in der qualitativen Technik entweder induktiv aus dem Material gewonnen oder deduktiv theoriegeleitet anhand der genannten Themenschwerpunkte an das Material herangetragen. Obwohl in vorliegendem Fall eine Kombination beider Techniken vorgenommen wurde, liegt das Hauptaugenmerk auf der induktiven Kategoriendefinition, die Kategorien wurden direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet. Dennoch muss in der Inhaltsanalyse vorab das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt werden, was durch die oben erwähnten sieben Themenschwerpunkte vorgenommen wurde. Dadurch wird Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes im Hinblick auf die oben formulierte Fragestellung von der Analyse ausgeschlossen und es kann ein Abstraktionsniveau der zu bildenden Kategorien festgelegt werden (vgl. Mayring 2008, 75f). Gleichzeitig bleibt jedoch die Offenheit des induktiven Kategorienbildungsprozesses erhalten, wodurch Neues, in der theoretischen Befassung mit dem Thema nicht Vorkommendes ebenso mit in die Analyse aufgenommen werden kann.

5.3.7 Nachvollziehbare Darstellung der Ergebnisse durch die Software Atlas.ti

Aufgrund des systematischen Vorgehens der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring bot sich eine Umsetzung der Auswertung mittels dem spezifischem Computerprogramm Atlas.ti qualitative data analysis 6.2.23 an (vgl. Diekmann 2005, 504). Es handelt sich dabei um ein Programm, welches u.a. speziell für das Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse konstruiert wurde. Der Vorteil für die zusammenfassende Inhaltsanalyse besteht darin, dass am Bildschirm mehrere Fenster gleichzeitig geöffnet und bearbeitet werden können, was das Arbeiten wesentlich erleichtert (vgl. Mayring 2008, 102f). Da das Programm beim Codieren nur sehr begrenzten Raum für Paraphrasen, Generalisierungen und Kategorien vorsieht, musste beim Auswertungs- und Analyseprozess mit vielen Kurzzeichen und Initialen gearbeitet werden. Entstanden ist dadurch im Codierungsprozess ein kompliziertes Abkürzungssystem, welches Erklärungsbedarf erfordert, da es ansonsten dem/der Leser/in ein Nachvollziehen erschwert. Aus diesem Grund sollen nachfolgend alle verwendeten Codes und Abkürzungen mit ihren Bedeutungen aufgelistet werden:

Eine Paraphrase besteht aus vier folgendermaßen zusammengesetzten Einheiten:				
Fallnr.	Bezeichnung einer Paraphrase	Nr. der jeweiligen Paraphrase	Paraphrase	
1	P	001	Text	
Eine Generalisierung besteht hingegen aus fünf folgendermaßen zusammengesetzten Einheiten:				
Fallnr.	Bezeichnung einer Generalisierung	Nr. der jeweiligen Generalisierung	Nr. des jeweiligen zugeordneten Themenschwerpunktes	Generalisierung
2	G	002	TS 2	Text
Eine Kategorie besteht ebenfalls aus fünf folgendermaßen zusammengesetzten Einheiten:				
Fallnr.	Bezeichnung einer Kategorie	Nr. der jeweiligen Kategorie	Nr. des jeweilig zugeordneten Themenschwerpunktes	Kategorie
3	KAT	003	TS 3	Text

Tabelle 2: Codedarstellungen in Atlas.ti 6.2.23

Weiters finden sich auch in den Kapiteln 6 und 7 der Darstellung und Interpretation der Forschungsergebnisse Zitate, welche direkt aus dem Interviewmaterial gewonnen wurden. Um der Nachvollziehbarkeit sowohl in den Codelisten im Anhang als auch mittels der Software Atlas.ti Rechnung zu tragen, wurde ein auf vorliegende Arbeit zugeschnittenes Zitationssystem erstellt. Die darin verwendeten Kurzzeichen stellen erstens die jeweilige Interviewperson (IP) dar und als zweites wird der Absatz (A) genannt, woraus das Zitat stammt. Das dritte Kurzzeichen (Q) bedeutet Quotation, da in Atlas.ti automatisch allen Zitaten eine eigene

Nummer zugeordnet wird. Am Ende findet sich weiters die Codennummer mit der das jeweilige Zitat in den Listen im Anhang gefunden werden kann.

5.4 Vorstellen der Interviews

Um einen ersten Überblick über das Material zu erhalten, betonen Bortz und Döring (1995, 305) die Wichtigkeit der kurzen Fallbeschreibungen. Dies inkludieren normalerweise die sozialstatistischen Merkmale der einzelnen Personen sowie eine stichwortartige Aufzählung wichtiger Interviewthemen. Aus diesem Grund werden in diesem Kapitel Informationen zu den Interviews im Einzelnen, sowie den Interviewpartner/innen und den jeweiligen –situationen nach dem Vorschlag von Langer (2010, 521f) dargestellt. Hierzu dienten als Grundlage vorwiegend die Postskripten, die im Anschluss an das jeweilige Interview erstellt wurden (vollständige Postskripten siehe Anhang). Zu betonen ist, dass die personen- und ortsbezogenen Daten anonymisiert wurden. Da es sich bei den befragten Personen um eine Frau und vier Männer handelt, wurde weiters auch das Geschlecht der jeweiligen Person anonymisiert, um keine Rückschlüsse auf entsprechende Personen zulassen zu können.

5.4.1 Interview 1 mit IP A

Person	
Alter	35 Jahre
Herkunft	Stadt
Interview	
Datum, Dauer des Interviews	3. September 2010, 89 Minuten Interview, das gesamte Treffen dauerte von 14:00 bis 16:30 Uhr
Ort	Die Interviewperson war so freundlich und hat einen Raum in einem Bürogebäude für uns organisiert.
Sprache	ÖGS mit Dolmetscherin
Charakterisierung der Situation	Die Interviewperson hat mich herzlich in einem Büro empfangen wodurch von Beginn an eine offene und sehr freundliche Atmosphäre herrschte. Sie hatte ehemalige Zeugnisse sowie auch ein Klassenfoto ihrer ehemaligen Maturaklasse mitgebracht, mittels dessen sie sich besser an einzelne Personen sowie Beziehungsrelationen innerhalb der Klasse erinnerte und mir Zusammenhänge deutlicher wurden. Die Interviewsituation generell war sehr angenehm und entspannt. Ich hatte nicht den Eindruck, dass die Anwesenheit der Dolmetscherin störenden Einfluss hatte. Vielmehr herrschte eine gewisse Vertrautheit zwischen der Interviewperson und der Dolmetscherin, da sie sich bereits vorher kannten. Da der Raum an zwei Seiten große Fenster hatte, waren die Licht- und Sichtverhältnisse m.E. sehr gut und ermöglichte damit eine flüssige Gesprächsführung in ÖGS und deutscher Lautsprache. Weiters waren wir im Raum alleine, wodurch wir – bis auf eine kurze Störung – ungestört

	sprechen konnten.
Gesprächsverlauf	Das Gespräch verlief offen, flüssig und sehr entspannt. Die Interviewperson brachte durch ihre Erzählungen interessante Aspekte hervor, wodurch das Interview einen wichtigen Bestandteil vorliegender Erhebung darstellt. Nach ca. 20 Minuten kam kurz eine Person in den Raum, um etwas zu fragen. Dies störte jedoch m.E. nicht weiter den Erzählfluss. Einige Minuten danach bat die Interviewperson um eine kurze Pause. Diese war m.E. für alle Beteiligten angenehm, da die Interviewsituation auch anstrengend war.
Inhalte in Stichworten	Klassengemeinschaft gut – mehrere Subgruppen - deutliche Rollenzuschreibungen - schulische Leistungen im Vordergrund – Ehrgeiz – Schuleintritt hart – wenig Freizeit - zunehmende Selbstständigkeit - Kontakt zu gehörlosem Mitschüler - selten privater Kontakt - Kontakt zu Mitschüler/innen verbesserte sich im Laufe der Zeit – Verständnis und Respekt der Mitschüler/innen – sprachliche Barrieren – mehrheitlich gute Verständigung – zunehmende Wichtigkeit der Gebärdensprachgemeinschaft und der ÖGS.
Weitere Bemerkungen	Die Interviewperson war von Beginn an äußerst interessiert an der Thematik, was sich auch daran zeigte, dass sie sich sofort nach Zuschrift meines Aufrufs durch den VÖGS bei mir meldete. Weiters gilt festzuhalten, dass sie besonders unkompliziert in der Terminvereinbarung war. In unserer vorangegangenen Konversation via E-Mail gab es einmal offensichtlich ein Verständnisproblem: sie schlug zu Beginn vor, uns vorerst zum persönlichen Kennenlernen zu treffen, wofür wir keine/n Dolmetscher/in benötigten. Ich hatte dies jedoch so verstanden, dass wir uns gleich treffen, um das Interview zu machen und sie sich für die deutsche Lautsprache als Interviewsprache entschieden hätte. Zu guter Letzt hat die Interviewperson jedoch das Missverständnis rechtzeitig erkannt und entschied sich dafür, das Interview in ÖGS mit Dolmetscher/in zu machen. Da sich auf meine kurzfristige Anfrage (knapp 3 Tage vorher) beim österreichischen Gebärdensprach-Dolmetscher/innen-Verband auch gleich eine Dolmetscherin meldete, stellte dies kein Problem dar.
Selbstreflexion	Da dies mein erstes Interview war, war ich davor besonders aufgeregt. Weiters hatte ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nie ein Gespräch mittels Gebärdensprachdolmetscher/in geführt, wodurch ich nicht genau einschätzen konnte, wie die Situation sein wird. Dadurch, dass ich jedoch von der Interviewperson so herzlich empfangen wurde, waren das Eis und meine Nervosität bald gebrochen und ich versuchte, entspannt und ruhig auf die Erzählungen der Interviewperson einzugehen.

Tabelle 3: Vorstellung des Interviews 1 mit der Interviewperson A

5.4.2 Interview 2 mit IP B

Person	
Alter	31 Jahre
Herkunft	Stadt

Interview	
Datum, Dauer des Interviews	9. September 2010, 112 Minuten Interview, das gesamte Treffen dauerte von 17:00 bis 20:00 Uhr
Ort	Wir durften die Küche im Büro der Interviewperson verwenden
Sprache	ÖGS mit Dolmetscherin
Charakterisierung der Situation	Die Interviewperson hat mich und die Dolmetscherin bei der Eingangstüre im Erdgeschoss sehr herzlich empfangen. Es herrschte von Beginn an eine offene und sehr freundliche Atmosphäre. Wir nahmen in der offenen Küche des Büros, welche vermutlich auch als Besprechungszimmer verwendet wird, Platz. Durch die Offenheit des Raumes waren noch zwei weitere Personen anwesend. Diese gingen sehr ruhig ihrer Arbeit nach und man sah sie von der Küche aus nicht. Daher störten sie den Gesprächsverlauf nicht im Geringsten. Die Interviewperson hatte kein Klassenfoto mit, dies beeinflusste sie jedoch m.E. nicht in ihrer Erinnerungsfähigkeit an die Klassengemeinschaft. Auch für mich waren trotzdem die Aufgaben- und Rollenverteilungen, sowie die Beziehungsstrukturen innerhalb der Klasse verständlich und nachvollziehbar.
Gesprächsverlauf	Das Gespräch war besonders interessant für mich, es war sehr informationsreich und brachte neue Aspekte der Thematik hervor. Insgesamt ist das Interview mit dieser Interviewperson ein wichtiger Bestandteil vorliegender Erhebung. Die Zeit verging m.E. so schnell, dass nicht auffiel, dass wir uns bereits gut 1,5 Stunden unterhielten, als sich plötzlich die Videokamera abschaltete. Diese Unterbrechung war m.E. jedoch durchaus positiv, um neue Kraft und Energie für den weiteren Gesprächsverlauf zu tanken.
Inhalte in Stichworten	Schwierigkeiten beim Eintritt in die höhere Schule – lern- und leistungsbezogene Schwierigkeiten – Verhältnis zu Lehrer/innen – Subgruppe der gehörlosen und der hörenden Mitschüler/innen – gegenseitige Unterstützung mit gehörlosem Mitschüler - Kontakt hauptsächlich zu gehörlosen Mitschüler/innen – geschlechtsspezifische Unterschiede im Kontakt – viele Kommunikationsschwierigkeiten – Gefühl des Ausschlusses – Klassengemeinschaft verbesserte sich – Gefühl der Akzeptanz verbesserte sich – war nicht aufgeklärt über Gehörlosigkeit und Rechte – Angst nachzufragen.
Weitere Bemerkungen	Die Interviewperson war von Anfang an am Thema äußerst interessiert, hat sich - nachdem sie von meiner Suche nach Interviewpartner/innen erfahren hat - sofort bei mir gemeldet. Wir hatten bereits zu Beginn unseres E-Mail-Austausches einen sehr netten und - trotzdem wir uns unbekannt waren - persönlichen Umgang. Die Interviewperson war weiters besonders unkompliziert in der Terminvereinbarung und organisierte überdies einen Raum, in dem wir unser Gespräch ungestört führen konnten. Weiters setzte sie sich auch aktiv dafür ein, eine/n Dolmetscher/in zu finden, welche kostengünstiger für mich war.
Selbstreflexion	Da das Gespräch am Abend stattfand, wurde es auch langsam

	dunkel im Raum. Mir ist dies zwar aufgefallen, da jedoch das Gespräch so spannend war, hatte ich nicht daran gedacht, das Licht aufzudrehen. Dies passierte dann erst in der Pause. Aus diesem Grund und auch um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich kurz zu entspannen, hätte ich nach ca. 45 Minuten eine Pause einplanen sollen.
--	--

Tabelle 4: Vorstellung des Interviews 2 mit der Interviewperson B

5.4.3 Interview 3 mit IP C

Person	
Alter	35 Jahre
Herkunft	Stadt
Interview	
Datum, Dauer des Interviews	1. Teil: 1. Oktober 2010, 102 Minuten Interview, das gesamte Gespräch dauerte von 18:00 bis 21:30 2. Teil: 6. Oktober 2010, 120 Minuten Interview, das gesamte Gespräch dauerte von 15:00 bis 19:00
Ort	Skype, beide Gesprächspersonen befanden sich zu Hause
Sprache	deutsche Schriftsprache
Charakterisierung der Situation	Die Interviewperson war sehr interessiert an dem Thema und hat sich gleich nach Erhalt des Aufrufs vom VÖGS bei mir mittels E-Mail gemeldet und mir angeboten, ein Interview mit ihr zu führen. Die Vorgespräche mittels E-Mail waren sehr offen und nett und die Interviewperson zeigte großes Engagement einen für uns beide passenden Termin zu finden. Da sich die Interviewperson für die schriftliche Durchführung des Interviews entschlossen hat, habe ich vorgeschlagen, aufgrund der Einfachheit sowie der Möglichkeiten, welche das Softwareprogramm bietet, eine Skype-Konversation durchzuführen, was für die Interviewperson ebenfalls in Ordnung war. Beide saßen wir jeweils zu Hause vor dem Computer und hatten Kontakt in Echtzeit sowohl visuell durch die Kamera, als auch schriftlich durch das Chat-Fenster. Akustische Töne wurden nicht übertragen, was jedoch für den Gesprächsverlauf nicht störend war, da wir uns ohnehin ausschließlich schriftlich, bzw. in den Pausen mittels ÖGS – dies jedoch angepasst an meine beschränkte ÖGS-Kompetenz - unterhielten. Beides, sowohl die geschriebene Sprache, als auch die Konversation in ÖGS wurden mittels zweier Softwareprogrammen aufgezeichnet. Die Interviewperson hatte am Computer ein Klassenfoto gespeichert, welches sie mir ebenso zusandte.
Gesprächsverlauf	Das Gespräch war sehr herzlich, nett und entspannt, die Interviewperson brachte viele neue Aspekte, sowie interessante und für vorliegende Arbeit wichtige Erfahrungen zur Sprache. Dadurch, dass sie so viel zu erzählen hatte und weiters – durch ihre persönliche sowie wissenschaftliche Arbeit - wichtige und reflektierte Zusammenhänge, Deutungen und Interpretationen hervorbrachte, dauerte das Interview sehr lange. Aus diesem Grund haben wir beschlossen, das Gespräch zu unterbrechen und

	uns für ein zweites Gespräch via Skype verabredet.
Inhalte in Stichworten	Nach außen gute Klassengemeinschaft – zwei Subgruppen durch Klassenzusammenlegung – wenig Kontakt zu hörenden Mitschüler/innen – bester Freund gehörloser Mitschüler – Internatsunterbringung – äußerliche Unterscheidung zu Mitschüler/innen – Auslandsaufenthalt wichtiger Lebensabschnitt.
Weitere Bemerkungen	Der erste Teil des Interviews war sehr flüssig und verlief ohne Störungen. Beim zweiten Teil hingegen musste die Interviewperson nach ca. einer halben Stunde für gut eine Stunde weg. Danach war ihre Familie ebenfalls im Raum anwesend, zu Beginn waren die Kinder sehr interessiert und wir unterhielten uns mit ihnen, was eine sehr nette, aber relativ lange Pause des Interviews verursachte.
Selbstreflexion	Ob durch die Anwesenheit der Familie der Interviewperson der Gesprächsverlauf gestört wurde, kann ich schwer einschätzen, vermutlich jedoch wäre ein Raum, indem sie alleine gewesen wäre, besser gewesen. Das Gespräch via Skype war m.E. prinzipiell eine sehr gute, einfache und kostengünstige Lösung. Dennoch sehe ich nun die Vorteile eines persönlichen Gespräches deutlicher. Da ich durch den Kamerablick nicht den ganzen Raum einsehen konnte, kann ich auch schwer beurteilen, ob die Anwesenheit der Familie der Interviewperson eine Beeinflussung darstellte. Weiters weiß ich auch nicht, ob sie die ganze Zeit während unseres Gespräches anwesend waren. Außerdem bin ich nun der Meinung, dass eine persönlichere Beziehung zwischen den Gesprächspartner/innen hergestellt werden kann, Emotionen besser wahrgenommen werden können und damit ein aktives Zuhören besser möglich ist. Beispielsweise hatte ich im Gesprächsverlauf gemerkt, dass ich Schreibpausen nicht so gut aushalten konnte, da ich die Situation schlecht einschätzen konnte. Mir war oftmals nicht klar, ob die Interviewperson nun über weitere Aspekte nachdachte, das Foto ihrer ehemaligen Klassenkamerad/innen am Computer betrachtete, der Familie im Hintergrund zusah oder bereits mit ihrer Erzählung fertig war und auf eine Reaktion bzw. Frage meinerseits wartete. Dieses Interview stellt für vorliegende Arbeit einen sehr wichtigen und umfassenden Beitrag dar, methodisch gesehen würde ich jedoch heute ein persönliches Gespräch vorziehen.

Tabelle 5: Vorstellung des Interviews 3 mit der Interviewperson C

5.4.4 Interview 4 mit IP D

Person	
Alter	22 Jahre
Herkunft	ländliches Gebiet
Interview	
Datum, Dauer des Interviews	21. Dezember 2010, 116 Minuten Interview, das gesamte Treffen dauerte von 16:00 bis 18:30 Uhr
Ort	Bürogebäude

Sprache	deutsche Lautsprache
Charakterisierung der Situation	Obwohl ich 15 Minuten zu früh zum vereinbarten Treffpunkt kam, um alles vorzubereiten, war die Interviewperson bereits anwesend und hat mich sehr herzlich begrüßt. Zu Beginn hat sie mir einige Räumlichkeiten des Gebäudes gezeigt. Dies fand ich sehr nett und war m.E. ein guter Einstieg in das Gespräch, da wir uns ungezwungen persönlich kennenlernen konnten. Der Raum, in dem wir das Interview durchführten war zweckmäßig, jedoch nicht sehr freundlich. Es gab nur ein Fenster, was den Raum schon nach kurzer Zeit düster werden ließ.
Gesprächsverlauf	Nach dem Rundgang durch das Gebäude habe ich der Interviewperson den methodischen Ablauf des Interviews erklärt und ihr noch einmal absolute Anonymität zugesichert. Die Kommunikation zwischen uns verlief m.E. sehr gut, es gab eher selten Verständigungsschwierigkeiten, welche mit Wiederholen bzw. Aufschreiben bewältigt werden konnten. Da auch dieses Interview sehr lange dauerte, machten wir - auf Anregung der Interviewperson - einmal eine Pause. Die Interviewperson hatte ein Klassenfoto ihrer ehemaligen Mitschüler/innen mitgebracht, was den Einstieg in das Thema etwas erleichtern sollte. Da die Zeit der höheren Schule jedoch bei ihr noch nicht so lange her war, konnte sie sich m.E. auch ohne diese Hilfestellung gut an die Situation in der Klasse erinnern, wodurch dieses Interview einen wichtigen Bestandteil vorliegender Erhebung darstellt. Dieser Eindruck entstand, da sie alle Erlebnisse ohne längere Überlegungspausen erzählte.
Inhalte in Stichworten	Klassengemeinschaft im Allgemeinen - persönliche Bedeutung, Empfinden und Auswirkung für bzw. auf die IP – eigene/r soziale/r Rolle und Status - Kontaktherstellung bzw. –erhaltung zu Mitschüler/innen – Intensität der Kontakte - wichtige Themen im Leben der IP damals – Ziele, Interessen, Charakter der IP - Lehrerverhalten - Vorschläge zur Verbesserung der sozialen Integration.
Weitere Bemerkungen	Die Kontaktaufnahme mit der Interviewperson gestaltete sich etwas schwierig, da ich sie mit meinem Aufruf nicht direkt erreichen konnte. Weiters hatte ich zu Beginn längere Zeit das Gefühl, das Interview würde aus irgendwelchen Gründen vielleicht doch nicht stattfinden. In der Zeit von der Kontaktaufnahme bis wir einen Termin vereinbart hatten, vergingen über drei Monate. Als dieser jedoch dann feststand, lief alles sehr unkompliziert. Die Interviewperson war so freundlich und hat einen Raum für unser Gespräch organisiert, in dem wir uns ungestört unterhalten konnten.
Selbstreflexion	Da die Interviewperson m.E. nicht in eine Narration kam, musste ich sehr viele meiner vorbereiteten Fragen stellen. Dies könnte eventuell dazu geführt haben, dass wichtige Themen, Erlebnisse und Erfahrungen nicht angesprochen wurden, da diese in der theoretischen Befassung mit dem Thema im Vorfeld und somit im Interviewleitfaden keine Berücksichtigung fanden. Bevor wir mit dem Interview begonnen haben, hat die Interviewperson gefragt, ob sich mein Thema nur auf die

	Mitschüler/innen beziehe, oder auch den Umgang mit Lehrer/innen beträfe. Im Laufe des Gesprächs habe ich bemerkt, dass sie auch viele Erlebnissen mit den Lehrkräften zu erzählen hätte, worauf ich jedoch leider nicht in dem Maße meines Interesses eingehen konnte, da dies sonst den Rahmen des Interviews bei weitem gesprengt hätte. Weiters ist mir leider erst fast am Ende des Interviews aufgefallen, dass ich die ganze Zeit einen Kaugummi im Mund hatte. Dies war mir sehr unangenehm, da dies vermutlich das Ablesen vom Mund beim Sprechen erschwert hat.
--	--

Tabelle 6: Vorstellung des Interviews 4 mit der Interviewperson D

5.4.5 Interview 5 mit IP E

Person	
Alter	23 Jahre
Herkunft	Marktgemeinde
Interview	
Datum, Dauer des Interviews	03.01.2011, 84 Minuten Interview, das gesamte Treffen dauerte von 11:30 bis 13:45
Ort	Wohnung der Interviewperson
Sprache	deutsche Lautsprache
Charakterisierung der Situation	Die Situation war sehr freundlich und angenehm und die Interviewperson sehr sympathisch. Sie war so nett und hat mich vom Bus abgeholt, auch später in ihrer Wohnung herrschte eine sehr angenehme, ruhige Atmosphäre. Wir waren während des gesamten Treffens alleine, es gab – bis auf zwei Mal eine SMS, welche die Interviewperson erhielt – keine Störungen, was einem guten Gesprächsverlauf dienlich war.
Gesprächsverlauf	Da die Interviewperson in einem vorhergehenden E-Mail bereits auf negative Erlebnisse, welche sie in der Zeit des Schulbesuchs gemacht hatte, hingewiesen hat, habe ich versucht zu betonen, dass alles, was sie mir von sich aus erzählen möchte, in Ordnung ist. Ich habe festgehalten, dass sie den Gesprächsverlauf bestimmt und – sofern sie das wünscht – wir das Interview auch jederzeit abbrechen können. Im Laufe des Gesprächs wies sie demzufolge einmal darauf hin, an dieser Stelle nicht weiter erzählen zu wollen, da die Erinnerungen zu belastend für sie wären. Insgesamt war das Gespräch sehr interessant, brachte viele neue Aspekte hervor und stellt demnach einen wichtigen Bestandteil vorliegender Erhebung dar. Auch unsere Verständigung verlief komplikationslos und sehr flüssig.
Inhalte in Stichworten	Keine gute Klassengemeinschaft – Klassenzusammenlegung - viele Subgruppen – leistungsschwache Klasse - Außenseiter/in - wenig Kontakt mit Mitschüler/innen – wenig schulische Unterstützung durch Mitschüler/innen – Freizeit viel Sport - viele Fehlstunden – physisch und psychisch schwach – Unterstützung durch Lehrer/innen – negative Auswirkung auf Anerkennung – keine barrierefreie Kommunikation – Unterstützung durch beste Freundin.

Weitere Bemerkungen	Die Kontaktaufnahme mit der Interviewperson gestaltete sich etwas schwieriger, da ich auch sie mit meinem Aufruf nicht direkt erreicht hatte, sondern erst über Umwege ein Kontakt hergestellt werden konnte. Sie hat sich jedoch sofort bereit erklärt, mit mir ein Interview durchzuführen, obwohl die Interviewperson Bedenken äußerte, nicht viel erzählen zu können, da sie das meiste an Erinnerungen an die höhere Schule verdrängt hat. Der E-Mail-Verkehr war sehr nett, ehrlich und unkompliziert. Dennoch war ich manchmal nicht sicher, ob das Interview tatsächlich stattfinden würde, da sie auf E-Mails manchmal erst Wochen später antwortete und dann auch kurzfristig (am selben Tag) einen Termin absagte. Ich führe dies einerseits darauf zurück, dass die Interviewperson sehr vielbeschäftigt war und somit wenig Freizeit hatte. Auf der anderen Seite ist auch vorstellbar, dass die negativen Erfahrungen, worauf sie bereits in ihrem zweiten E-Mail hinwies, unbewusst eine Ablehnung der Interviewperson hervorrief, weshalb es schwierig wurde, einen Termin zu vereinbaren. Schließlich fanden wir dennoch einen Tag, um das Interview durchzuführen.
Selbstreflexion	Ich habe – bereits in den Vorgesprächen per E-Mail und später während dem Gespräch - versucht, die Interviewperson zu nichts zu drängen, was nicht von ihr aus kommt, da sie bereits auf die Schwierigkeit in dieser Zeit hingewiesen hat. Weiters habe ich versucht, besonders geduldig zu sein, um nicht in einem Denk- bzw. Erinnerungsprozess einzugreifen, was mir m.E. gelungen ist.

Tabelle 7: Vorstellung des Interviews 5 mit der Interviewperson E

6 Darstellung der Ergebnisse

In nachfolgendem Kapitel werden die Ergebnisse der Analyse des Textmaterials, welche im Zuge des zweiten Reduktionsdurchganges der qualitativen zusammenfassenden Inhaltsanalyse erarbeitet wurden, fallübergreifend dargestellt. Das im ersten Reduktionsdurchgang herausgearbeitete fallbezogene Kategoriensystem wird nach den im Vorfeld theoretisch erarbeiteten sogenannten Themenschwerpunkten geordnet und ermöglicht damit die Fülle des Materials übersichtlich und nachvollziehbar darzustellen. Obwohl in vorliegendem Fall eine Kombination der induktiven sowie der deduktiven Technik zur Kategoriengewinnung vorgenommen wurde, liegt das Hauptaugenmerk auf der induktiven Kategoriendefinition, die Kategorien wurden demnach direkt aus dem Material in einem Verallgemeinerungsprozess abgeleitet. Dennoch wurde im Vorfeld das Thema der Kategorienbildung theoriegeleitet bestimmt, indem die oben erwähnten sieben Themenschwerpunkte „soziale Rolle“, „sozialer Status“, „Quantität der Beziehungsrelationen“, „Qualität der Beziehungsrelationen“, „Identität“, „Kommunikation“ sowie der Themenschwerpunkt „Selbstbestimmung/Empowerment“ herausgearbeitet wurden. Gleichzeitig bleibt jedoch die Offenheit des induktiven Kategorienbildungsprozesses erhalten, wodurch Neues, in der

theoretischen Vorarbeit nicht Berücksichtigtes ebenso mit in die Analyse aufgenommen werden konnte. So konnten im Zuge der Auswertung zwei neue Themenschwerpunkte mit den Kurztiteln „äußerliche Einflüsse“ und „Schulleistung“ mit unter diese Schwerpunkte fallende Kategorien aus dem Material generiert werden. Vorerst werden jedoch die demographischen Daten jeder einzelnen Interviewperson, welche unmittelbar vor dem jeweiligen Interview erhoben wurden, zusammenfassend dargestellt.

6.1 Zusammenfassung der demographischen Daten

Die Fragen des standardisierten Kurzfragebogens zur Ermittlung der grundlegenden sozialen Daten wurden unmittelbar zu Beginn des jeweiligen Interviews gestellt und dienten gleichzeitig als Einstieg in die Thematik. Aus Datenschutzgründen sowie im Sinne einer Überschaubarkeit jener Daten, habe ich alle fünf Personen nachfolgend zusammengefasst.

6.1.1 Herkunft und Sprache

Alle fünf Interviewpersonen hatten/haben ausschließlich hörende Eltern, welche als Kommunikationsmittel deutsche Lautsprache verwendeten/verwenden. Lediglich zwei Elternteile werden genannt, welche ein bisschen ÖGS bzw. Gestik verwenden. Weiters sind alle Geschwister der Befragten - bis auf eine Ausnahme – hörend und verwenden ebenfalls ausschließlich deutsche Lautsprache als Kommunikationsmittel. Es sind demnach alle Befragten lautsprachlich aufgewachsen, interessant ist hierbei, dass alle Personen zum Zeitpunkt der Interviews ÖGS entweder bereits beherrschten, oder gerade dabei waren, diese zu erlernen. Eine der befragten Personen gibt als Erstsprache ÖGS an und zwei Personen sehen sich sowohl der deutschen Lautsprache als auch der ÖGS zugehörig. Zwei der Befragten empfinden die deutsche Lautsprache als ihre Erstsprache, sind jedoch im Moment dabei, ÖGS zu erlernen.

6.1.2 Zugehörigkeit

Zwei der Befragten bezeichnen sich selbst als gehörlos, eine Person verwendet den Terminus „schwerhörig“ und jeweils eine Person sieht sich selbst als „Mensch mit Hörproblemen“ oder „taub und artikuliert gut“. Bei der Frage nach der Gemeinschaftszugehörigkeit geben zwei Personen an, sich der Gebärdensprachgemeinschaft zugehörig bzw. sich in dieser wohler zu fühlen. Eine Person fühlt sich sowohl der gehörlosen als auch der hörenden Welt zugehörig und eine weitere Person macht deutlich, sich im Moment „in Bezug auf Hörbehinderung“ niemandem zugehörig zu fühlen, d.h. zwischen den Welten zu „hüpfen“. Eine Person gibt an,

sich im Moment der hörenden Welt zugehörig zu fühlen, kann sich jedoch vorstellen, sich in Zukunft sowohl der Gebärdensprachgemeinschaft als auch der hörenden Gemeinschaft gleichermaßen zugehörig zu fühlen.

6.1.3 Schullaufbahn

Zwei der befragten Personen geben an, eine Volks- und Hauptschule für schwerhörige Kinder besucht zu haben. Eine Person erzählt, dass sie nie eine Gehörlosenschule besuchen wollte, dennoch Volks- und Hauptschule für gehörlose und schwerhörige Kinder absolviert hat. Danach hat diese Person nochmals vier Jahre eine Hauptschule für hörende Kinder besucht. Zwei Personen besuchten die Volksschule und danach ein Gymnasium als einzige Integrationsschüler/innen weiter bis zur Matura. Zwischen Ende der Hauptschule und der höheren Schule haben zwei Personen jeweils eine Fachschule besucht. Als höhere Schule mit Maturaabschluss haben drei der befragten Personen eine Höhere Technische Lehranstalt (HTL) besucht, in der sie entweder mit einer weiteren Person mit Gehörlosigkeit/Hörbehinderung, manchmal mit drei weiteren, mehrheitlich jedoch mit zwei weiteren gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in der Klasse integriert unterrichtet wurden.

6.2 Soziale Rolle

Im Zuge der Auswertung des Textmaterials der fünf durchgeführten problemzentrierten Interviews wurden zu dem im Vorfeld theoretisch erarbeiteten Themenschwerpunkt „Soziale Rolle“ drei Kategorien induktiv aus dem Material generiert. Die Ergebnisse des zweiten Reduktionsdurchganges werden in folgenden Unterkapiteln fallübergreifend dargestellt.

6.2.1 Klassengemeinschaft

Im Bezug auf die Frage nach der Klassengemeinschaft allgemein sowie das Klima der besuchten Klasse erlebten drei der fünf befragten Personen die Klasse allgemein durchaus positiv bzw. *„nicht so schlecht“* (IP B, A 3, Q 4:21, Code: 4 P 018). Erwähnt werden hierbei ausgewogene gegenseitige Unterstützung und Hilfsbereitschaft allgemein unter den Klassenkamerad/innen, friedliches Klassenklima sowie *„keine großen Konflikte“* (IP A, A 3, Q 3:11, Code: 3 P 011). Es geht jedoch bei drei der Befragten deutlich hervor, dass die Klassengemeinschaft zu Beginn der höheren Schule schlechter empfunden wurde, diese sich jedoch im Laufe der Zeit tendenziell verbesserte, was sich auch positiv auf das Gefühl der interviewten Personen auswirkte, angenommen zu werden: *„In der fünften Klasse habe ich mich dann wohl gefühlt und da war es dann wirklich leichter für mich“* (IP B, A. 79, Q 4:70,

Code: 4 P 060). So erzählt eine Person dieser drei Befragten, dass sie die Klasse insgesamt als sehr ehrgeizig, zielstrebig, in der die „*Karriere im Vordergrund*“ (IP A, A 71, Q 3:75, Code 3: P 065) stand, empfunden hat. Weiters erzählt sie von strengem schulischem Wettbewerb sowie einer geschlechterspezifischen Unausgewogenheit, in der die weiblichen Mitschülerinnen im Vorteil zu sein schienen. Eine weitere Interviewperson erlebte ebenso Konkurrenzkämpfe, gleichzeitig berichtet diese jedoch von allgemeiner Hilfsbereitschaft in der Klasse. Dennoch empfand diese befragte Person, sowie eine weitere Interviewperson die jeweilige Klassengemeinschaft allgemein als schlecht bzw. nicht gut. Davon spricht eine Person weiters von vielen Problemen, sowie einem kalten unentspanntem Klassenklima. Offenbar scheint eine gute Klassengemeinschaft Grundbaustein zu sein, um sich wohl zu fühlen, da diese beiden Interviewpersonen sich von allen Befragten am wenigsten sozial integriert fühlten.

6.2.2 Rollen bzw. Aufgaben in der Klassengemeinschaft

Vier der fünf befragten Personen äußerten sich zu der Rollen- bzw. Aufgabenteilung innerhalb der Klassengemeinschaft, wobei eine Person lediglich erwähnt, dass ein Mitschüler die Rolle des Schulschwänzers übernommen hatte (vgl. IP C, A 143-151, 2:29, Code: 2 P 024). Diese Darstellung ist nicht sehr aussagekräftig, da sie keine weiteren Aussagen über das Rollen- bzw. Aufgabensystem dieser Klasse zulässt, daher wird diese bei der Interpretation der Ergebnisse nicht weiter berücksichtigt.

Eine weitere Person spricht von einer starken Diversität der Charaktere in der Klassengemeinschaft. Erwähnt werden elf Personen, welche aufgrund ihrer besonderen Interessen, Begabungen, Vorlieben und/oder Verhaltensweisen eine bestimmte Rolle im Klassensystem übernahmen. Diese hatten entweder positiven, negativen oder neutralen Einfluss auf die gesamte Klassengemeinschaft. Deutlich wird, dass sich in dieser Klasse vor allem – wenn auch nicht ausschließlich – die weiblichen Mitschülerinnen um eine gute, ausgeglichene Klassengemeinschaft bemühten. Die Interviewperson selbst bekleidete die Rolle des/der Ältesten, wodurch sie Ansprechperson für bestimmte Angelegenheiten war:

„Ein paar z.B. in [Ausland] war das so, da geht es ja darum, dass man über 21 ist. Und ein paar der Mitschüler haben gesagt ‚Ma bitte [Interviewperson], könntest du nicht? Du bist schon 21, kannst du das nicht für mich besorgen und einkaufen?‘ (...) Also die waren schon ganz froh da einen älteren Mitschüler dabei zu haben. Das war auch noch meine Rolle.“ (IP A, A 71, Q 3:78, Code: 3 P 068)

Weiters besetzte sie auch die Rolle des/der Streber/in, wie sie im Interview erzählt. Eine andere Interviewperson bekleidete die Rolle des/der für den Unterricht gut vorbereiteten Schüler/in,

wobei sich diesbezüglich von ihren Mitschüler/innen ausgenutzt fühlte. Die dritte Interviewperson, welche sich zu diesem Themenschwerpunkt äußerte, besetzte ihres Erachtens für die Mitschüler/innen die Rolle des/der Abwesenden, da sie aufgrund ihrer intensiv ausgeübten Sportart im Unterricht oftmals nicht anwesend war.

Weiters wird bei zwei der drei Interviewpersonen, welche Stellung zu diesem Themenschwerpunkt bezogen, deutlich, dass jeweils zwei Personen in der Klasse eine Art Vermittlerrolle übernahmen, um die Klassengemeinschaft zu verbessern, zu vermitteln bzw. diese „aufzulockern“ (IP E, A 339, Q 5:111, Code: 5 P 104). In einem Fall stellt dies eine klassenexterne Person dar, welche jedoch bei Klassenausflügen als Unterstützung der Interviewperson teilnahm.

Keine der fünf befragten Personen erwähnen ein Amt bzw. eine besondere Aufgabe in der Klasse ausgeführt zu haben. Eine Person macht hierbei deutlich, dass sie sich damals dazu gar nicht in der Lage gesehen hätte, worauf in der Darstellung des Themenschwerpunktes fünf „Identität“ näher eingegangen wird.

6.2.3 Subgruppenbildung und –zusammensetzung

Alle befragten Personen erzählen von Subgruppenbildungen in der Klasse, wobei sich drei Personen keiner Subgruppe zugehörig fühlten bzw. keinen Zugang hatten, was – wie eine Interviewperson anspricht – direkt zu erlebter Isolation führte: „*Ich war isoliert, weil die Fußballer eine eigene Gruppe waren und ah eine Mädchengruppe ()*“ (IP D, A 43, Q 1:7, Code: 1 P 005). Die beiden anderen Interviewpersonen fühlten sich jeweils einer Subgruppe angehörig. Deutlich wird bei diesen Erzählungen jedoch, dass sich die Klasse immer in eine bzw. mehrere Subgruppen mit ausschließlich hörenden Mitgliedern, sowie eine Subgruppe mit gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen teilte. Die beiden befragten gehörlosen/hörbehinderten Interviewpersonen fühlten sich jeweils der zweiten Gruppe zugehörig. Demnach bedeutet dies, dass diese erwähnten zwei Interviewpersonen, welche gemeinsam mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen die Klasse besucht haben, sich auch mit diesen in einer Subgruppe zusammengehörig fühlten, während hörende Schüler/innen offenbar in verschiedenen hörenden Subgruppen je nach ihren jeweiligen Interessen, Begabungen und Vorlieben wählen konnten. Eine befragte Person hat das Verhalten der hörenden sowie der gehörlosen/hörbehinderten Subgruppe voneinander distanziert erlebt,

untereinander hatten die jeweiligen Gruppen jedoch auch privaten Kontakt, wie zwei der vier Interviewpersonen anführen.

Eine Interviewperson erzählt, dass die Subgruppenbildung aufgrund einer Klassenzusammenlegung entstand, sie nahm jedoch weder an der Subgruppe der hörenden, noch der der gehörlosen Schüler/innen teil. Die beiden anderen Interviewpersonen, welche als gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen einzelintegriert in einer Klasse waren, hatten keinerlei Zugang zu einer Subgruppe.

6.3 Sozialer Status

Zum Themenschwerpunkt „Sozialer Status“, welcher aufgrund der theoretischen Befassung im Vorfeld in den Interviews erhoben wurde, konnten im Zuge der Analyse des Textmaterials die Kategorien „Soziale Beziehungen“ und „Prestige bzw. Anerkennung“ generiert werden. Die Ergebnisse werden nachfolgend zusammenfassend dargestellt.

6.3.1 Soziale Beziehungen

Eine Person machte im Interview Aussagen über manche soziale Beziehungen innerhalb der Klasse, welche jedoch nicht in direktem Zusammenhang mit der Interviewperson selbst standen, dennoch einen Einblick in die Beziehungsmöglichkeiten und –zusammensetzungen in der Klassenhierarchie gibt. Auffallend ist, dass sich in einer Klasse die beiden – in Wockens soziometrischem Cluster voneinander am weitesten entfernten - Typen „Beliebter“ und „Außenseiter“ zusammengeschlossen haben, guten Kontakt pflegten und die „Beliebte“ die „Außenseiterin“ schulisch unterstützte. Trotz dieses Kontaktes stieg bzw. sank das Ansehen beider Personen in der Klassengemeinschaft offenbar nicht an, sondern blieb konstant. Die Akzeptanz aller in der Klassengemeinschaft stieg jedoch allgemein mit den Schuljahren an, wie die interviewte Person erzählt. Eine weitere Interviewperson erzählt, dass es in der Klasse keinerlei partnerschaftliche Beziehungen gab, was sie auf die allgemein schlechte Klassengemeinschaft zurückführt.

6.3.2 Prestige bzw. Anerkennung

Obwohl nicht alle sechs Typen von Wockens soziometrischem Cluster in jeder Klassengemeinschaft vertreten waren bzw. von den jeweiligen Interviewpersonen nicht so erlebt wurden, geht dennoch von den fünf Interviews allgemein deutlich hervor, dass vor allem der Status des/der Beliebten immer zu finden ist. Dieser zugeschriebene Status bleibt jedoch

nicht die gesamten Jahre der höheren Schule konstant an eine Person gebunden, sondern kann variieren. Außerdem können sowohl eine als auch mehrere Personen gleichzeitig einen sozialen Status besetzen. Vier der fünf Interviewpersonen machen deutlich, dass mit dem Status „des/der Beliebten“ besondere Fähigkeiten, Hilfsbereitschaft und/oder besondere Charakterzüge verbunden waren. Der soziale Status des/der „Anerkannten“ bzw. „Respektierten“ zeigt sich ähnlich. Vier Interviewpersonen bezeichnen eine oder mehrere Personen als allgemein besonders anerkannt bzw. respektiert. Beide sozialen Status bedeuten nicht gleichzeitig, dass auch die jeweilige Interviewperson guten Kontakt zu jener Person pflegte bzw. wird keine Aussage darüber gemacht.

Lediglich eine Interviewperson hat ihren eigenen sozialen Status als „Anerkannte“ bzw. „Respektierte“ besonders für ihre schulischen Leistungen erlebt und sieht sich in der sozialen Klassenhierarchie im Mittelfeld. Diese Anerkennung setzte ab der zweiten bzw. dritten Schulstufe ein. Weiters erzählt eine Interviewperson von dem Gefühl, geschätzt zu werden, jedoch erst ab der fünften und damit letzten Schulstufe, was folgendes Zitat untermauert:

„Ich weiß nur, dass sie in der fünften Klasse haben sie mich sicher schon geschätzt. Die in der fünften dann, vor der Matura, haben gesagt, sie bewundern, dass das wir als Gehörlose das jetzt auch geschafft haben.“ (IP B, A 320, Q 4:179, Code: 4 P 153)

Die anderen drei befragten Personen besetzten ihren Aussagen zufolge weder die Rolle des/der „Beliebten“ noch des/der „Anerkannten“ bzw. „Respektierten“, sondern sind allgemein in der Klassenhierarchie eher in weniger prestigeträchtigen Rollen zu finden. Davon haben zwei Interviewpersonen weiters die Erfahrung gemacht, speziell von den gegengeschlechtlichen Mitschüler/innen anerkannt bzw. respektiert zu werden.

Die sozialen Status „Unauffälliger“ sowie „Unbeliebter“ können aufgrund der Interviews in den sozialen Status des „Außenseiters“ subsumiert werden, da diese m.E. schwer voneinander zu unterscheiden sind und in den Interviews oftmals synonym verwendet wurden. Eine Interviewperson macht hierzu keinerlei Aussage, eine weitere erinnert sich an zwei Außenseiter in der Klasse, wobei einer davon als besonders ruhig bezeichnet wurde. Diese beiden Interviewpersonen hatten – wie bereits erwähnt – das Gefühl in der Klassengemeinschaft akzeptiert bzw. respektiert zu werden, wenn auch erst im Laufe der Zeit. Eine weitere befragte Person erzählt von einer besonders unauffälligen Schülerin obwohl sie ebenso erwähnt, dass sie den sozialen Status aller Mitschüler/innen als gleich empfunden hat. Sie bezeichnet sich selbst als *„(...) halb Außenseiter, weil niemand mit mir - weil ich mit niemandem richtig befreundet*

war“ (IP D, A 979, Q 1:152, Code: 1 P 126). Zwei der fünf Befragten haben sich selbst eindeutig als Außenseiter/innen der Klassengemeinschaft erlebt.

6.4 Quantität der Beziehungsrelationen

Zu Wockens Kriterium der Proportionalität der Beziehungsakte im Zusammenhang der Quantität der Beziehungsrelationen wurden die fallübergreifenden Kategorien „Häufigkeit der Kontakte“ und „Kontaktförderliche Faktoren“ aus dem Textmaterial gewonnen, welche nachfolgend dargestellt werden.

6.4.1 Häufigkeit der Kontakte

Vier der fünf befragten Personen erzählen, dass sie wenig bis keinen Kontakt zu den Mitschüler/innen hatten. So hatten auch die Interviewpersonen, welche einzelintegriert wurden, selten bis nie Kontakt. Beide geben an, lediglich zu einem Mitschüler etwas häufiger Kontakt gehabt zu haben, nie jedoch in der Freizeit. Ein Gefühl der Einsamkeit und Isolation innerhalb der Klasse, besonders jedoch bei gemeinsamen Ausflügen erwähnen beide Interviewpersonen.

Eine weitere Interviewperson erzählt, mit den hörenden Mitschüler/innen fast keinen Kontakt gehabt zu haben, mit einem gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler fanden jedoch auch private Treffen statt. Die vierte Person erzählt, wenig bis keinen persönlichen Kontakt mit den männlichen Mitschülern gehabt zu haben. Zu allen weiblichen Mitschülerinnen hingegen herrschte öfter Kontakt, wenn auch nur während der Schulzeit:

„Also von den bekam ich immer Antwort, wenn ich Fragen hatte, wusste, dass ich hingehen kann, wenn ich mich nicht auskenne, sie auch zu mir gekommen sind und die Anderen nicht. Von den Anderen habe ich nie Antwort gekriegt oder wenn ich etwas wollte.“ (IP B, A 296, Q 4:170, Code: 4 P 144)

Weiters fühlte sich die Interviewperson in der Klassengemeinschaft nicht isoliert, da sie gemeinsam mit anderen Gehörlosen/Hörbehinderten in der Klasse war, zu welchen sie mehr Kontakt pflegte.

Die fünfte Person gibt an, dass der Erstkontakt aufgrund der Aufklärung der Mitschüler/innen über ihre kommunikativen Bedürfnisse schwierig war. Über den weiteren Verlauf bezüglich der sozialen Kontakte in ihrer Schulzeit erzählt sie, dass sie mit zwei Mitschülern aufgrund des schlechten Mundbildes wenig Kontakt gehabt hatte. Häufiger Kontakt fand vermutlich mit dem gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler statt, da – wie in Kapitel 6.2.3 dargestellt – sie gemeinsam mit diesem eine Subgruppe bildete. Privater Kontakt fand jedoch auch hier nicht

statt und die Pausen verbrachte die Interviewperson außerhalb der Klasse gemeinsam mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen der Schule. Zusammenfassend erzählen alle fünf Interviewpersonen, dass sie in der Freizeit keinen Kontakt mit hörenden Mitschüler/innen hatten.

6.4.2 Kontaktförderliche Faktoren

Eine Interviewperson gibt an, dass der gleiche ausgeübte Sport mit zwei Mitschülern, sowie räumliche Nähe (z.B. Sitznachbar) kontaktförderlich gewirkt hat. Weiters wirkte sich ein bereits bestehender Kontakt zu einer hörenden Person positiv auf weitere Kontaktknüpfungsmöglichkeiten mit anderen Mitschüler/innen aus.

6.5 Qualität der Beziehungsrelationen

Als Ergebnis zum diesem Themenschwerpunkt wurden durch die Auswertung des Interviewmaterials die drei Kategorien „Umgang/Verhalten“, „Verlauf“ und „Weiterführung der Kontakte“ gewonnen, welche Grundlage für die Interpretation im Zusammenhang mit der Kongruenz der Beziehungsmuster nach Wocken darstellen sollen.

6.5.1 Umgang/Verhalten

Eine Interviewperson gibt an, dass der Kontakt zu den Mitschüler/innen generell nicht leicht war, dies sich jedoch während des Besuches der höheren Schule verbesserte. Im Laufe dieser Zeit verspürte sie viel Verständnis, Einfühlungsvermögen und Unterstützung von Seiten ihrer hörenden Mitschüler/innen. Sie pflegte gute Kontakte zu zwei hörenden und einem gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen. Sie erzählt, dass sie keine Feinde in der Klasse hatte, dennoch anfangs mit Verspottungen aufgrund der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung konfrontiert war. Da die Interviewperson in zwei Unterrichtsfächern besonders gute Leistungen erbrachte, wurde sie Ansprechperson für Hilfe und Unterstützung in diesen Fächern. Sie forderte als Gegenleistung für die schulische Unterstützung den weiteren Verzicht auf Verspottungen. Von gemeinsamen Freizeitaktivitäten unter den Mitschüler/innen erfuhr die Interviewperson, sowie eine weitere befragte Person, manchmal nichts. Um Streit und Aggressionen zu vermeiden hat eine der beiden diesbezüglich bei den Mitschüler/innen auch nicht nachgefragt.

Letztere der beiden Interviewpersonen erzählt von dem Interesse an der Gebärdensprache von Seiten der weiblichen Mitschülerinnen, sowie von einem guten und persönlichen Kontakt bzw.

Austausch mit der „Beliebten“. Unterstützung, Austausch und gemeinsame Freizeitaktivitäten fanden jedoch nur mit den gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen statt.

Bis auf diese eben erwähnten Verspottungen zu Beginn der höheren Schule erinnert sich niemand der Interviewpersonen an eindeutige offenkundige Diskriminierungen. In grundsätzlich nach außen unauffälligen Situationen fanden diese jedoch – nach Erzählungen zweier Personen - dennoch statt. Sie erzählen, dass kein selbstverständlicher natürlicher Umgang mit ihnen herrschte und eine Person erklärt dies folgendermaßen: *„wenn ich die situation [sic!] betrete veränderte die klima sozialklima [sic!]“* (IP C, A 481 - 482, Q 2:88, Code: 2 P 068). Den Wunsch nach mehr Verständnis, Unterstützung, Geduld und Interesse von Seiten der Mitschüler/innen verspürte eine der beiden Interviewpersonen immer, da sie sich weder akzeptiert oder unterstützt, noch verstanden fühlte. Ein selbstverständlicher natürlicher und gleichwertiger Umgang mit der Interviewperson war in der Klasse nicht gegeben, sondern fand ausschließlich mit den Schüler/innen der Parallelklasse, sowie der besten Freundin der Interviewperson, welche hörend ist, statt.

Eine Interviewperson erzählt von gutem und persönlichem Kontakt sowie Austausch mit zwei gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen. Auf die genaue Form der jeweiligen Kontakte geht sie jedoch nicht näher ein. Guten, wenn auch nur oberflächlichen Kontakt pflegte eine Interviewperson mit nur zwei Mitschülern innerhalb der Klasse und beschreibt die Qualität des Austausches folgendermaßen:

„Ja, weil wir nicht viel gemeinsam unternommen haben, wie fortgehen oder schwimmen oder ((bläst Luft aus)) Schifahren oder trinken gehen oder quatschen. Ja und darum halb Freund, weil ich schon mit ihm reden konnte.“ (IP D, A 603, Q 1:110, Code: 1 P 091)

Demzufolge herrschte Sympathie und Austausch zwischen ihnen, weiters erhielt sie bei Anfrage auch deren schulische Unterstützung, dennoch bezeichnet sie diese nur als *„halb Freund“* (IP D, A 603, Q 1:110, Code: 1 P 091), da die Freizeit nicht gemeinsam verbracht wurde.

6.5.2 Verlauf

Drei befragte Personen erinnern sich an eine Verbesserung der Kontakte im Laufe der Schulzeit, wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Eine Person erzählt davon, dass sich die Gesamtsituation etwas verbessert hat gegen Ende der höheren Schule, da durch einen neu hinzugekommenen Schüler sich insgesamt der Kontakt zu den männlichen Mitschülern

verbesserte. Eine andere Interviewperson spricht davon, dass die Mitschüler/innen in der fünften und letzten Schulstufe ein Gleichgewicht gefunden hatten, da sie sich auch in ihrer Klasse erst dann wohl fühlte: *„Irgendwie habe ich das Gefühl gehabt, das Nehmen und Geben haben sie dann alle begriffen gehabt“* (IP B, A 79, Q 4:72, Code: 4 P 062). Ähnlich verhielt es sich bei der dritten Interviewperson, bei der sich der Kontakt zu den Mitschüler/innen mit den Jahren verbesserte, da sie zunehmend den Eindruck hatte, auf Verständnis und Einfühlungsvermögen zu stoßen, bis sie sich - nach anfänglichen Verspottungen - anerkannt und akzeptiert fühlte.

6.5.3 Weiterführung der Kontakte

Die zwei Interviewpersonen, welche einzeln integriert die höhere Schule besucht haben, geben an, heute mit niemandem der ehemaligen Mitschüler/innen Kontakt zu haben. Eine weitere Interviewperson gibt zwei Personen an, mit denen sie heute noch Kontakt pflegt, dabei handelt es sich um gehörlose/hörbehinderte Personen. Eine befragte Person machte keinerlei Angaben über den heutigen Kontakt, während eine Interviewperson noch zu einem gehörlosen/hörbehinderten sowie einem hörenden Mitschüler Kontakt hat.

6.6 Identität

Auch zum Themenschwerpunkt der damaligen eigenen „Identität“ äußerten sich alle Interviewpersonen. Die Ergebnisse der Analyse umfassen die drei Kategorien „Eigene Persönlichkeit“, „Leben in/mit zwei Welten“, sowie „Reaktionen der Mitschüler/innen auf die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung“. Diese Kategorien enthalten einerseits Informationen über die allgemeine Persönlichkeit, andererseits wird dies im Zusammenhang mit der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung dargestellt.

6.6.1 Eigene Persönlichkeit

Drei Interviewpersonen beschreiben sich selbst damals als sehr ehrgeizige, mutige, selbstkritische Persönlichkeiten mit starkem Charakter. Dennoch erwähnen zwei dieser Personen gleichzeitig, wenig Selbstbewusstsein und den Wunsch gehabt zu haben, sich den Anderen anzupassen. Ingesamt erzählen drei der fünf interviewten Personen von dem Wunsch „normal“ zu sein:

„Wer möchte schon eine Behinderung? Ahm (2) Blinde [sic!] möchte auch sehen können. Die Gehörlosen auch hören, damit sie auch mehr von der Welt mitbekommen.“
(IP D, A 471, Q 1:87, Code: 1 P 073)

Zwei dieser drei Interviewpersonen geben an, die eigene Gehörlosigkeit/Hörbehinderung nicht akzeptiert zu haben, wie folgendes Zitat untermauert: *„Ich habe mich einfach nicht akzeptiert. Ich wollte so sein, wie jeder andere. (3) Und ja. Nicht so gut bin ich damals damit umgegangen“* (IP E, A 615, Q 5:165, Code: 5 P 152). Diese Person gibt allgemein an, wenig Selbstbewusstsein gehabt zu haben und physisch wie psychisch schwach gewesen zu sein, was sich durch die Ausübung einer Sportart im Laufe der Schulzeit deutlich verbesserte.

Weiters verfolgte eine Interviewperson eine zurückgezogene Lebensweise, in der die Behinderung – trotz kritischer Betrachtung – als Identität angenommen wurde. Zwei der fünf Befragten geben an, ein ihnen nahestehendes hörendes Vorbild gehabt zu haben. Eine weitere Person erzählt, sich keiner klaren Identität zugehörig gefühlt zu haben, wobei dies direkt auf nachfolgendes Kapitel übergreift, welches sich mit dem Leben in und mit der hörenden bzw. der gehörlosen/hörbehinderten Welt bezieht.

6.6.2 Leben in/mit zwei Welten

Zwei der befragten Personen geben an, grundsätzlich wenig Wissen über die beiden Welten gehabt zu haben, was ein Verstehen der Welt der Hörenden erschwerte. Für zwei Interviewpersonen bedeutete der Einstieg in die höhere Schule gleichzeitig erstmaliger Kontakt mit hörenden Mitschüler/innen. Weiters führt davon eine Person an, auf die hörenden Menschen hinaufgesehen zu haben:

„(...) ich habe die Ohren angelegt, ich habe mich eben nicht getraut, ich habe mich geduckt, weil für mich das irgendwie so war, ja die Hörenden wissen sowieso automatisch alles besser und ich bin halt nur da - ich muss das akzeptieren.“ (IP B, A 230, Q 4:149, Code: 4 P 123)

Wie bereits erwähnt, besuchten drei der befragten Personen gemeinsam mit einem/einer oder mehreren gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen die gleiche Klasse. Obwohl mit den gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen gegenseitiger Austausch und Unterstützung stattfand, fühlten sich davon zwei Interviewpersonen nicht der Gruppe der Gehörlosen/Hörbehinderten zugehörig. Eine Person gibt dabei an, keine klare Identitätszugehörigkeit gehabt zu haben. Sie meint, dass diesbezüglich ein Internatsbesuch wünschenswert gewesen wäre:

„Der große Vorteil ist, dass die Mitschüler da in der hinteren Reihe ((zeigt auf das Foto)), die waren in einem Internat, wo auch etliche Gehörlose aus den verschiedenen Bundesländern waren und dort war natürlich der Austausch und die Gemeinschaft sehr stark.“ (IP A, A 163, Q 3:152, Code: 3 P 132)

Ein Einstieg in die Welt der Gehörlosen erfolgte bei dieser Interviewperson – sowie bei einer weiteren befragten Person - erst später nach der Schule.

6.6.3 Reaktion der Mitschüler/innen auf die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung

Nur eine Person der fünf Befragten gibt an, dass sich die Mitschüler/innen ab der vierten Schulstufe für ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung interessiert haben. Zwei Personen führen an, dass aufgrund der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung Distanz zu den Mitschüler/innen herrschte, welche kein bzw. geringes Interesse an der Thematik zeigten. Lediglich ein Mitschüler aller befragten Personen hatte aufgrund familiären Einflusses Vorwissen über Gehörlosigkeit/Hörbehinderung allgemein.

6.7 Kommunikation

Zum im Vorfeld theoretisch erarbeiteten Themenschwerpunkt „Kommunikation“ wurden aus dem Material der durchgeführten Interviews die drei Kategorien „Kommunikation und Sprache“, „Reaktion der Mitschüler/innen“ und „Auswirkungen von Kommunikationsbarrieren“ generiert.

6.7.1 Kommunikation und Sprache

Alle befragten Personen haben in der Klasse hauptsächlich mittels deutscher Lautsprache kommuniziert bzw. besaß die Mehrheit der Befragten zu der damaligen Zeit noch keine bzw. keine gute Gebärdensprachkompetenz. Die Kommunikation in Lautsprache wurde von allen als schwierig erlebt, da sie von vielen Barrieren geprägt war. Zwei Personen geben an, besonders in Gruppenkommunikationen mit sprachlichen Schwierigkeiten konfrontiert worden zu sein. Lediglich eine Interviewperson erzählt, dass sich die Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Mitschüler/innen im Laufe der Zeit verbesserten und sich zu guter Verständigung mit der Mehrheit der Mitschüler/innen entwickelte. Dies führt sie jedoch auf die Zunahme ihrer eigenen ÖGS-Kompetenzen zurück, wie folgendes Zitat zeigt:

„Und später im Laufe der Zeit, wo ich auch mehr Kontakt mit der Gebärdensprache hatte, und die Gebärdensprache immer besser benutzt und verstanden habe, sind auch die Missverständnisse geringer geworden und ich hatte das Gefühl ‚Hey, mit der Gebärdensprache, da passiert mir das nicht, das ist wirklich die Sprachform, die mir das alles ermöglicht und ich alles verstehen kann.‘“ (IP A, A 131, Q 3:117, Code: 3 P 104)

Eine andere Interviewperson hingegen, welche erst nach der höheren Schule begonnen hat, ÖGS zu lernen, macht deutlich, dass sie sich während der Schulzeit keine Verbesserung oder

Veränderung durch die eigene ÖGS-Kompetenz erwartet hätte, da die gemeinsame Sprache mit den Mitschüler/innen dennoch die deutsche Lautsprache geblieben wäre.

6.7.2 Reaktion der Mitschüler/innen

Vier der fünf interviewten Personen erzählen von Reaktionen und Verhaltensweisen der Mitschüler/innen in Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation. Drei der gehörlosen/hörbehinderten Interviewpersonen haben damals auch ÖGS verwendet, was bei manchen Mitschüler/innen Interesse an der Sprache weckte. Davon erzählt eine Interviewperson, dass ein hörender Mitschüler im Laufe der Schulzeit so gut gebärdet lernte, dass er manchmal die Funktion ihres Dolmetschers übernehmen konnte. Ebenso wurde ÖGS von den hörenden Mitschülerinnen der zweiten Interviewperson als schulische Unterstützungsmöglichkeit bei Kommunikationsschwierigkeiten angewendet. Diese befragte Person gibt jedoch an, dass sich lediglich ihre weiblichen Mitschülerinnen für die Sprache interessiert haben, die männlichen Mitschüler – bis auf eine Ausnahme - hatten generell kein Interesse an Kommunikation mit der Interviewperson. Demnach gingen mehr als die Hälfte der Mitschüler nicht auf die kommunikativen Bedürfnisse der Interviewperson ein, empfanden diese als mühevoll und reagierten bei Schwierigkeiten oft mit Ungeduld, Unverständnis und Aggressivität.

Die beiden Interviewpersonen, welche einzeln integriert waren und während der Schulzeit keine ÖGS-Kompetenz besaßen, erlebten keine bzw. geringe Kommunikation mit ihren Mitschüler/innen. Weiters wurde nicht auf ihre Bedürfnisse in der Kommunikation eingegangen, wobei eine befragte Person davon erzählt, dass sich dies in der letzten Schulstufe von Seiten der männlichen Mitschüler – ausgehend von einer Person, welche neu in die Klasse kam - etwas verbesserte.

6.7.3 Auswirkungen von Kommunikationsbarrieren

Vier der fünf interviewten Personen nahmen zu den Auswirkungen der Kommunikationsbarrieren Stellung. Diese erzählen, sich aufgrund dessen von der Klassengemeinschaft und Informationen ausgeschlossen gefühlt zu haben. Genannt werden weiters das Gefühl der Teildiskriminierung, keiner Gleichberechtigung sowie der Ablehnung aufgrund der Schwierigkeiten in der Kommunikation und Verständigung:

„Ja, ah wie sie z.B. wenn ich nachfragen wollte und sie haben mir irgendwie nur so kalt geantwortet. Da habe ich das schon oft gemerkt, dass ich da nicht akzeptiert werde und so.“ (IP E, A 203, Q 5:72, Code: 5 P 068)

Die Möglichkeit, sich aktiv am Unterricht oder an Gruppenarbeiten zu beteiligen war durch die Kommunikationsschwierigkeiten sehr eingeschränkt und eine Interviewperson gibt an, mit zunehmender Zeit aufgehört zu haben bei sprachlichen Verständnisschwierigkeiten nachzufragen.

6.8 Selbstbestimmung/Empowerment

Zu dem Themenschwerpunkt „Selbstbestimmung/Empowerment“ ließen sich die drei Kategorien „Persönliches Ziel“, „Selbstbestimmung“ und „Fremdbestimmung“ aus dem Textmaterial generieren. Diese werden nachfolgend fallübergreifend dargestellt.

6.8.1 Persönliches Ziel

Als damals persönliches und wichtigstes Ziel aller Interviewpersonen wird der Abschluss der höheren Schule mit dem Bestehen der Matura gesehen. Dieses Ziel war begleitet von einerseits viel Ehrgeiz, da die Matura für die Zukunft als wichtig angesehen wurde, auf der anderen Seite von der Angst, den Schulabschluss nicht zu bestehen, der Sichtweise einer reinen Pflichterfüllung, sowie dem Wunsch, dass es vorbei ist: *„Und darum (2) einfach durch“* (IP D, A 459, Q 1:84, Code: 1 P 071).

6.8.2 Selbstbestimmung

Drei der fünf Interviewpersonen erzählen von ihrem damaligen persönlichen Wunsch, diese höhere Schule zu besuchen. Davon entschieden sich zwei Personen hauptsächlich aufgrund des Sportangebotes der jeweiligen Schule. Die dritte Person, welche sich zu diesem Thema äußerte, nennt als Grund für ihre Entscheidung den Weg Richtung Matura eingeschlagen zu haben, ihre Geschwister, welche bereits eine höhere Schule besuchten. Diese Entscheidung wurde von der Mutter sowie vom Schuldirektor anschließend aktiv unterstützt.

Um schulische Unterstützung bat lediglich eine Person ihre Mitschüler/innen, jedoch erst ab der vierten Schulstufe, wie sie erzählt:

„Nein. Nein. Also ich jetzt nicht zu denen gegangen und habe gesagt ‚Mah, bitte unterstützts mich, helfts mir, ich hab da Probleme.‘ Das habe ich nicht gemacht. In der zweiten und dritten Klasse nicht. Aber in der vierten hat das angefangen, wo ich gesagt habe, ich brauche eigentlich Unterstützung beim Programmieren.“ (IP A, A 31, Q 3:49, Code: 3 P 042)

Diese Interviewperson wurde besonders zu Beginn der höheren Schule sehr stark von ihrer Mutter schulisch unterstützt, entwickelte jedoch zunehmend mehr Selbstständigkeit beim Lernen, wie sie sagt. Eine weitere Interviewperson erinnert sich, bewusst keine Fragen an ihre Mitschüler/innen gestellt zu haben, um Zurückweisungen und Konflikte zu vermeiden. Diese erhielt jedoch – im Gegensatz zu allen anderen Befragten - problemlos Unterstützung der Lehrer/innen. Eine weitere Interviewperson erinnert sich an eine einzige spezielle Situation, in der sie aktiv auf einen Lehrer zugegangen ist und diesen um schulische Unterstützung gebeten hat. Ansonsten vermied sie es bei Lehrer/innen nachzufragen, um von den anderen Mitschüler/innen nicht als Streber angesehen zu werden. Weiters hatte sie die Meinung, „(...) *der Lehrer ist der Chef, der Professor ist der Chef. Der hat so viel Macht. Den darf ich nicht fragen. Ich habe da viel zu viel Respekt gehabt*“ (IP B, A 226, Q 4:141, Code: 4 P 117) und hat aus diesem Grund nicht nachgefragt. Sie erzählt, dass sie bei Problemen nicht aktiv auf die jeweilige Person zugegangen ist und Angst hatte, den Wunsch nach einem anderen Sitznachbarn zu äußern, um nicht von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen zu werden. Außerdem erinnert sie sich, dass der Versuch selbstbewusst aufzutreten, scheiterte. Als sie sich für ihre persönlichen Belange versuchte einzusetzen und die Mitschüler/innen über Gehörlosigkeit/Hörbehinderung sowie ihre kommunikativen Bedürfnisse aufzuklären versuchte, stieß sie damit bei diesen auf Desinteresse:

„Ich habe schon versucht, einzelnen Mitschülern eben das zu sagen, aber die hat das ja nicht interessiert. 'Ich werd mich nicht ändern wegen dir.' Oder 'Ich will mich nicht ändern wegen dir.' Da habe ich mir auch gedacht, das ist sinnlos, wenn ich zu dem etwas sage und habe dann aufgegeben. Das ist ja meine Energie, wenn ich merke, es geht nicht.“ (IP B, A 262, Q 4:165, Code: 3 P 139)

Aufgrund dieser und ähnlicher Erfahrungen haben zwei Personen im Laufe der Zeit aufgegeben, die Mitschüler/innen aufzuklären. Eine Interviewperson erzählt davon, generell negative Meinungen anderer ignoriert zu haben und - besonders bei ihrem Wunsch ins Ausland zu gehen - selbstbestimmt gehandelt zu haben: *„ich habe sie ignoriert und halte ned [sic!] von denen auf weil ich ein gutes gefühl[sic!] hatte - es ging nicht um sie, sondern um mich“* (IP C, A 458, Q 2:83, Code: 2 P 067). Die Interviewperson trat aktiv für ihre Bedürfnisse ein. Ebenso aktiv reagierten zwei befragte Personen auf Diskriminierungen bzw. Benachteiligungen von Seiten der Lehrer/innen, indem sie sich an einer höheren Stelle über den jeweiligen Lehrer beschwerten.

6.8.3 Fremdbestimmung

Alle fünf interviewten Personen erzählen, nicht die Möglichkeit gehabt zu haben, aktiv in der Klassengemeinschaft mitbestimmen zu können. Entweder wurden die Entscheidungen von den Lehrer/innen getroffen, oder von den Mitschüler/innen ohne Rücksprache mit der jeweiligen Interviewperson. Als entscheidender Faktor wird hier die sprachliche Barriere genannt.

Eine Person erzählt weiters, durch die besondere und aktive Unterstützung, sowie die Aufklärung der hörenden Mitschüler/innen über die sprachlichen Bedürfnisse der Interviewperson von Seiten der Lehrer/innen, sich fremdbestimmt gefühlt zu haben. Dies wirkte – ihrer Meinung nach - einem natürlichen unkomplizierten Kommunikations- und Beziehungsaufbau mit den Mitschüler/innen entgegen, da diese mit Angst vor Kommunikation reagierten. Sie kritisiert, dadurch keine Möglichkeit gehabt zu haben, sich selbst für ihre Bedürfnisse einzusetzen und im Vollzug der Kommunikation mit den Mitschüler/innen sich gegenseitig kennenzulernen: *„Und wenn ich das selber auf eigene Ar- Faust mache, dann wissen sie, wie sie mit mir kommunizieren sollen, dann lernen sie mich kennen“* (IP E, A 323, Q 5:107, Code: 5 P 100). Aufgrund der schwierigen Situation in der Klassengemeinschaft wollte die Interviewperson immer wieder die Schule bzw. Klasse wechseln, was jedoch aus schulorganisatorischen Gründen sowie durch Gespräche mit der Mutter immer wieder verworfen wurde. Übrig blieb, wie in Kapitel 6.8.1 dargestellt, das Gefühl mit dem Besuch der höheren Schule ihre Pflicht zu erfüllen, sowie das Ziel, die Schule zu beenden.

Zwei Interviewpersonen wurde der Eintritt in eine bestimmte höhere Schule entweder ganz verwehrt oder erschwert. Im zweiten Fall konnte die Interviewperson aufgrund eigener Interventionen, der Aktivität der Mutter sowie der Unterstützung einer dritten Person schlussendlich doch - zu veränderten Bedingungen - in die höhere Schule eintreten.

Das Fehlen des Wissens um ihre persönlichen Rechte stellte eine weitere Interviewperson folgendermaßen dar:

„Es ist eigentlich ein Menschenrecht Wissen zu haben und Kenntnisse zu haben. Ein Gehörloser braucht auch eine barrierefreie Situation um sein Leben zu meistern und es ist halt sehr wichtig. Und ich habe mich nicht ausgekannt über die Menschenrechte, über die Barrierefreiheit, dass ich Rechte habe.“ (IP B, A 312, Q 4:174, Code: 4 P 148)

Eine befragte Person erzählt davon, dass ihre Mitschüler/innen sie nicht als selbstbestimmte, handlungsfähige Person ansahen, sondern ihr eine behinderte Identität zuschrieben und ihr so die Eigenständigkeit absprachen.

6.9 Äußerliche Einflüsse

Zu den weiteren zwei Themenschwerpunkten, welche im Zuge der Auswertung induktiv aus dem Material gewonnen wurden, zählen „äußerliche Einflüsse“ sowie „Schulleistung“. Die äußerlichen Einflüsse konnten in zwei Kategorien eingeteilt werden, welche nachfolgend dargestellt werden.

6.9.1 Schulsystem

Eine Interviewperson hätte es damals als Glück empfunden, ein Internat zu besuchen, da damit die Möglichkeit gegeben wäre, mit anderen in der Freizeit etwas zu unternehmen. In der Integrationsklasse, welche diese interviewte Person besuchte, herrschte starke Heterogenität vor und die Mitschüler/innen der Klasse bildeten

„(...) eine ziemlich gemischte Gruppe und wenn ich mich daran erinnere, war diese Integr- würde ich mir wünschen eigentlich diese vollwertige Integration, die soziale Integration, die Barrierefreiheit war sicher auch gewährleistet dadurch, dass so viele aus den Bundesländern kamen.“ (IP A, A 211, Q 3:174, Code: 3 P 150)

Weitere drei Interviewpersonen hingegen betrachten das Schulsystem, das sie jeweils besucht haben, kritisch. Zum Einen wird die begrenzte staatliche finanzielle Unterstützung, sowie die Tatsache kritisiert, dass keine Dolmetscher/innen zur Verfügung gestellt werden. Zum Anderen zählen zu den erwähnten Kritikpunkten die Anzahl der gehörlosen/hörbehinderten und die Anzahl der hörenden Schüler/innen in einer Klasse, was ein starkes Ungleichgewicht ergibt, sowie die bereits im Vorfeld fehlende Aufklärung und Sensibilisierung der Schüler/innen zum Thema Gehörlosigkeit/Hörbehinderung. Bei zwei der fünf befragten Personen erschwerte die Schule selbst den Eintritt der gehörlosen/hörbehinderten Interviewperson bzw. machte dies aufgrund fehlender Integrationsmöglichkeiten sogar unmöglich.

6.9.2 Lehrer/innen

Die Reaktionen der Lehrer/innen können zusammenfassend unterschiedlich beurteilt werden. Zwei Interviewpersonen erzählen von sowohl positiven als auch negativen Reaktionen der Lehrer/innen im Bezug auf die schulische Unterstützung der gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen. Eine Interviewperson hat lediglich negative Erfahrungen gemacht und keinerlei Unterstützung erhalten. Eine weitere Interviewperson berichtet von einer guten Unterstützung von Seiten der Lehrer/innen, was jedoch ihres Erachtens nach negative Auswirkungen auf die anderen Mitschüler/innen hatte, wie folgendes Zitat deutlich macht:

„Aber durch dass halt die Lehrer mich auch schon irgendwie so hineingeschoben haben, war das für die Klasse irgendwie so ‚Ja, die die immer von den Lehrern ahm befürsorgt wird und so.‘“ (IP E, A 143, Q 5;51, Code: 5 P 049)

Eine weitere Interviewperson erzählt davon, dass der Klassenvorstand zum Thema Gehörlosigkeit/Hörbehinderung sensibilisiert war und damit positiven Einfluss auf das Verhalten der Mitschüler/innen ausübte. Diese Aussagen stehen im Gegensatz zu der Meinung einer anderen befragten Person, welche meint, es bestehe kein Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrer/innen und dem Kontakt zu den Mitschüler/innen.

6.10 Schulleistung

Der Themenschwerpunkt der „Schulleistung“ sowie die gleichnamige Kategorie, welche neben den äußerlichen Einflüssen induktiv aus dem Interviewmaterial gewonnen wurde, werden in diesem Kapitel dargestellt.

Eine befragte Person, welche eine Klasse besuchte, deren Schüler/innen mehrheitlich besonders ehrgeizig waren und demnach das Bildungsniveau in der Klasse allgemein sehr hoch war, erzählt davon, dass der Eintritt in die höhere Schule besonders hart war. Zurückgeführt wird dies darauf, dass das Niveau in der zuvor besuchten Schule sehr niedrig war:

„Ja, ich hab sozusagen, wenn ich das in Prozent vergleichen würde, hätte ich gesagt, ich habe so 30% verstanden. Alle anderen haben alles verstanden und ich habe immer das Gefühl gehabt, ich bin der Einzige, der es noch nicht weiß, alle anderen wissen es schon. Ja? Und d.h. es hat für mich den Rückschluss ergeben, die Schwerhörigenschule war einfach total rückständig in dem, ja aber hat mich einfach dazu gebracht, dass ich da immer auf der Strecke geblieben bin.“ (IP A, A 19, Q 3:35, Code: 3 P 032)

Somit hat sich die Interviewperson den anderen in Bezug auf die schulischen Leistungen immer hinterher gefühlt, musste den Unterrichtsstoff zu Hause mit der Mutter nachholen bzw. nachlernen. Dadurch blieb nicht viel Freizeit für private Kontakte mit Mitschüler/innen.

Weitere zwei Interviewpersonen mussten sich den Unterrichtsstoff eigenständig in der Freizeit, im Förderunterricht oder in der Nachhilfe bzw. gemeinsam mit der Mutter erarbeiten, was viel Zeit beanspruchte. Beide beurteilen den Unterricht in der Schule aufgrund der Verständnisschwierigkeiten als verlorene Zeit, wie nachfolgendes Zitat deutlich macht:

„Ich war in der Schule. Ich schaue mir an, was - in der Schule los ist. (.) Dann fahre ich heim und dann lerne ich mit der Mama daheim nach. Und brauche viel Zeit. (...) Dann die Schule dann noch einmal. Gleich soviel. Darum war die Schule Zeitverschwendung.“ (IP D, A 499, Q 1:94; 1:95, Code: 1 P 077; 1 P 078)

Gute schulische Leistungen hingegen erbrachte eine Interviewperson, welche sich ebenso den Unterrichtsstoff selbstständig zu Hause erarbeitete. Sie stuft das Bildungsniveau der gesamten Klasse als eher schlecht ein, wodurch sie verhältnismäßig gute Noten hatte.

7 Interpretation und Beantwortung der Forschungsfrage

Nachdem alle fünf durchgeführten Interviews vorerst fallspezifisch ausgewertet sowie anschließend fallübergreifend dargestellt und erläutert wurden, erfolgt in diesem Abschnitt die Interpretation der Forschungsergebnisse im Hinblick auf folgende, eingangs in Kapitel 1.2 bereits vorgestellte Forschungsfrage:

Welche Erfahrungen machten gehörlose bzw. hörbehinderte Schulabsolvent/innen aus integrativen Schulsettings höherer Schulen im Hinblick auf ihre soziale Integration während ihrer Schulzeit?

Demnach verfolgt dieses Kapitel das Ziel anhand der Interpretation der zuvor durch die Anwendung der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring gewonnenen Auswertungsergebnisse, die Forschungsfrage zu beantworten und nimmt dabei einerseits Bezug zu den im Vorfeld erarbeiteten Forschungsstand sowie andererseits zu den für vorliegende Arbeit relevanten Theorien sowie Erfahrungsberichten Betroffener.

„kontakt [sic!] mit ihnen ist mathematisch gleich oder fast null“ (IP C, A 30, Q 2:3, Code: 2 P 003)

Wie bereits in Kapitel 1.1.1 dargestellt, haben Burghofer und Braun (1995, 92f) in ihrer Studie erhoben, dass in der Lebens- und Arbeitswelt Schwierigkeiten und Distanz zwischen gehörlosen/hörbehinderten und hörenden Menschen herrschen. So fühlten sich 40% der von ihnen befragten Gehörlosen/Hörbehinderten von der Welt der Hörenden ausgeschlossen (ebd., 126). Anhand der Auswertungs- und Analyseergebnisse kann auch in vorliegender Arbeit zusammengefasst werden, dass offenbar eine gewisse Distanz zwischen hörenden und gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in den betreffenden Klassen herrschte. Ebenso wie Nunes et al. (2001, 12) zu dem Ergebnis kommen, dass sich Freundschaften innerhalb der Klasse aufgrund des Hörstatus ergeben, wird auch in vorliegender Arbeit deutlich, dass sich freundschaftliche Beziehungen sowie außerschulische Kontakte hauptsächlich mit ebenso

gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen – sofern diese Möglichkeit aufgrund der Schüler/innenzusammensetzung gegeben war – bildeten.

Alle Interviewpersonen erzählen von Subgruppenbildungen innerhalb der Klassengemeinschaft, nur zwei Personen hingegen fühlten sich einer Subgruppe, welche sich jedoch ausschließlich aus gehörlosen/hörbehinderten Mitgliedern zusammensetzte, zugehörig. Zusammenfassend erlebten alle Interviewpersonen wenig bis keine Kontakte zu ihren hörenden Mitschüler/innen innerhalb der Klasse und hatten keinen privaten Kontakt zu ihnen. Von den fünf befragten Personen erlebten jene Personen besonders geringe Kontakte, welche als einzige Gehörlose/Hörbehinderte in einer Klasse integriert unterrichtet wurden. Dies lässt den Schluss zu, dass Freundschafts- und Subgruppenbildung vom Hörstatus der jeweiligen Person abhängig zu sein scheint, was auch an die Studienergebnisse von Stinson und Antia (1999, 166) sowie Lienhard-Tuggener und Audeoud (2007, 46) anschließt, welche beobachtet haben, dass der Grad der sozialen Integration vom Hörstatus beeinflusst wird. Grundsätzlich kann in vorliegender Arbeit festgehalten werden, dass hörende Schüler/innen offenbar je nach Interessen, Begabungen und Vorlieben eine Subgruppe wählen konnten, die befragten gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen hingegen hier keinen Zugang hatten und sich mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen zusammenfanden, sofern die Möglichkeit aufgrund der Integrationssituation gegeben war.

„Es war eine Gruppenbildung, die Distanzen untereinander eingehalten haben.“ (IP B, A 11, Q 4:37, Code: 3 P 032)

Innerhalb dieser Trennung in hörende und gehörlose/hörbehinderte Subgruppen herrschte wenig bis kein Austausch bzw. Kontakt zwischen den Gruppen. Diese wurden als voneinander distanziert erlebt. So wie Wocken (1987, 271) seine Untersuchungsergebnisse als den „*Eindruck eines normalen Verhältnisses*“ zusammenfasst, gleichzeitig jedoch auf die leichte Distanz zwischen Kindern mit sowie Kindern ohne sog. Behinderung hinweist, können demnach auch vorliegende Auswertungsergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass allgemein Distanzen zwischen den hörenden und den gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen eingehalten wurden. Dies erwähnen zwei Interviewpersonen, was folgendes Zitat einer befragten Person darstellt: „*vielleicht weil meine behinderung [sic!] sie abgeschreckt hat oder sich nicht trauen würde (...)*“ (IP C, A 44, Q 2:10, Code: 2 P 007). Angst vor dem Unbekannten, kein Wissen sowie keine Erfahrung mit der Thematik der

Gehörlosigkeit/Hörbehinderung sprechen drei Interviewpersonen als mögliche Gründe für die Distanz zu ihnen an.

So erzählen zusammengefasst die befragten Personen von wenig bis keinen Kontakt zu ihren hörenden Mitschüler/innen, tendenziell verbesserte sich die Häufigkeit im Laufe der Schulzeit der höheren Schule jedoch. Von privatem Kontakt in der Freizeit erzählt niemand, weshalb die vereinzelt bestehenden Kontakte nicht als Freundschaften bezeichnet werden können. Von einem Gefühl der Einsamkeit und Isolation innerhalb der Klasse wurde ebenso mehrheitlich berichtet.

Auch heute haben die Interviewpersonen – bis auf eine Ausnahme – keinerlei Kontakt zu ihren hörenden ehemaligen Mitschüler/innen, was m.E. bezeichnend für die Intensität sowie Qualität der sozialen Beziehungen während der Schulzeit ist. Hierbei seien die eingangs zitierten Ergebnissen der Studie von Breiter (2005, 51f) erwähnt, welche darstellt, dass ca. drei Viertel der damals befragten Frauen grundsätzlich lieber mit Gehörlosen kommunizieren, da der Kontakt zu hörenden Menschen, welche nicht Gebärdensprache sprechen, meist als anstrengend empfunden wird. Dies steht demnach in direktem Zusammenhang mit Sprache und Kommunikation, welche die befragten Interviewpersonen vorliegender Arbeit als allgemein schwierig, besonders anstrengend jedoch in Gruppen erlebt haben. Eine Person hingegen erzählt, sich mit der Mehrheit der Klasse allgemein gut verständigt zu haben. Bei den anderen vier Interviewpersonen herrschte jedoch nur mit einigen wenigen hörenden Mitschüler/innen, zu denen sie meist eine engere Beziehung pflegten, gute Kommunikation. Diese gingen auf die Bedürfnisse der interviewten Person in der Kommunikation ein. Insgesamt kann jedoch das Interesse der hörenden Mitschüler/innen an gemeinsamer Kommunikation als sehr gering eingeschätzt werden.

„Also, ich war eigentlich die meiste Zeit alleine“ (IP E, A 127, Q 5:46, Code: 5 P 044)

Wocken (1987, 269ff) weist darauf hin, dass Schüler/innen mit sog. Behinderung von ihren Mitschüler/innen weniger Zuneigung bzw. mehr Ablehnung erfahren, sowie – bei optisch eher unauffälligen sog. Behinderungen - generell in sozialen Rollen anzutreffen sind, die negativer bewertet werden (vgl. ebd., 246; 270). Daran angeschlossen können auch die Ergebnisse vorliegender Analyse betrachtet werden, da sich die Mehrheit der Personen selbst als „halb“ bzw. eindeutige Außenseiter erlebt haben. Die genaue Ursache hierfür ist aus den Erzählungen

nicht erschließbar. Fest steht jedoch, dass eine der beiden Personen ihr Aussehen, das nicht der Klassennorm entsprach erwähnte, während die zweite Person mehrere verschiedene Gründe ihres insgesamt negativen Prestiges in der Klasse als ursächlich betrachtet. Hierzu zählen einerseits besondere Interessen oder private bzw. schulische Erfolge sowie die besondere Unterstützung von Seiten der Lehrer/innen, was in direktem Zusammenhang mit der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung gesehen werden kann, worauf in weiterer Folge noch näher eingegangen wird.

Wie bereits dargestellt fühlte sich lediglich eine von allen befragten Personen im Laufe der Schulzeit von ihren Mitschüler/innen durchschnittlich anerkannt und respektiert. Auch eine weitere Person erzählt von einer allgemeinen Verbesserung der Situation in der letzten Schulstufe, in der sie sich schließlich geschätzt fühlte. Obwohl diese Veränderung erst sehr spät eintrat, hat sie sich nicht isoliert gefühlt, da sie Kontakt zu ihren gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen pflegte:

„Ja, weil ja Gehörlose da waren, das war für mich gut. Wenn die nicht da gewesen wären, dann hätte ich mich sehr alleine gefühlt. Das wäre für mich, ich glaube, ganz ganz schwierig geworden.“ (IP B, A 300, Q 4:171, Code: 4 P 145)

Anzumerken ist weiters, dass keine der beiden Personen sich – wie oben bereits dargestellt - einer Subgruppe hörender Mitschüler/innen angehörig fühlte oder außerschulische Kontakte zu ihnen pflegte, was zusammenfassend nicht auf eine optimale soziale Integration hinweist.

Im Hinblick auf die Prüfung der Kriterien der Gleichverteilung der Statuswerte sowie der Proportionalität der Rollenverteilung nach Wocken gilt zu sagen, dass grundsätzlich viele verschiedene Rollen mit unterschiedlichem Prestige allgemein in der Klassengemeinschaft von den Interviewpersonen erlebt wurden. Diese Mitschüler/innen übernahmen jeweils aufgrund besonderer Interessen, Begabungen, Vorlieben und/oder Verhaltensweisen eine bestimmte Rolle im Klassensystem. Die interviewten Personen selbst erlebten sich in den Rollen „des/der etwas Anderen“ aufgrund des Aussehens und „des/der Ältesten“ aufgrund des Alters. Da eine weitere Person aufgrund ihrer ausgeübten Sportart oftmals im Unterricht nicht anwesend sein konnte, besetzte sie die Rolle „des/der Abwesenden“. Weiters bekleidete eine Interviewperson die Rolle „des/die Streber/in“ aufgrund ihres schulischen Lerneinsatzes, sowie eine weitere befragte Person sich in der Rolle „des/der gut vorbereiteten Schüler/in“ fühlte, weshalb sie sich von ihren Mitschüler/innen ausgenutzt fühlte.

„(...) dass ich immer das Gefühl gehabt habe, ich werde im Unterricht nicht fertig und habe das dann zu Hause machen müssen.“ (IP A, A 43, Q 3:61, Code: 3 P 052)

Diese beiden letzteren sozialen Rollen entstanden m.E. aus einer Notwendigkeit heraus, da vier befragte Personen sich erinnern, aufgrund der Kommunikationsbarrieren und sprachlichen Verständnisschwierigkeiten während des Unterrichts, den Unterrichtsstoff zu Hause, im Förderunterricht oder der Nachhilfe nachlernen mussten. Da aus diesem Grund – wie bereits Krausneker und Schalber (2007, 254) in ihrer Studie darstellen - wenig Zeit für private Aktivitäten blieb und damit einem möglichen außerschulischen Kontakt mit Mitschüler/innen direkt im Wege stand, wurde dieser Bereich der Schulleistungen ebenfalls als relevanter Themenbereich in die Analyse mit aufgenommen. Hierbei sei weiters auf die Studie von Stiglitz und Zeleznik (2008, 387f) verwiesen, welche einen signifikanten Zusammenhang von Studienproblemen gehörloser Studierender und deren Kommunikationsbarrieren erhoben und darstellen, dass diese negativen Einfluss auf den Aufbau sozialer Kontakte sowie deren Persönlichkeit haben. Deutlich wird demnach in vorliegender Arbeit, dass sich die Rollen „des/die Streber/in“ sowie „des/der gut vorbereiteten Schüler/in“ aus einer Notwendigkeit heraus ergaben, sprachliche Verständnisschwierigkeiten zu überwinden und die höhere Schule zu bestehen. Die schulischen Erfolge sowie Misserfolge der Interviewpersonen spielten daher nicht nur eine große Rolle für das Bestehen der höheren Schule, sondern wirken damit indirekt in den Themenschwerpunkt der Identität. Außerdem können die schulischen Erfolge als wichtiger Bestandteil des Schulalltages gesehen werden, was sich in den meisten Interviews hauptsächlich dadurch zeigte, dass manche Interviewpersonen immer wieder auf das Thema der Schulleistungen zurückkamen, obwohl im Interview nicht danach gefragt wurde.

„(...) das Nehmen und Geben haben sie dann alle begriffen gehabt.“ (IP B, A 79, Q 4:72, Code: 4 P 062)

Zusammenfassend trat bei drei der fünf Interviewpersonen eine Verbesserung des sozialen Status, sowie das Gefühl besser akzeptiert zu werden im Laufe der höheren Schule ein, was entgegen der Schlussfolgerung von Elmiger (1994, 27) ist, welche darauf hinweist, dass die soziale Integration mit dem Älterwerden schwieriger zu werden scheint, was auch Breiter (2005, 79) in ihrer Studie erhebt.

Auch die von Grünbichler und Andree (2009, 86f) befragten gehörlosen/hörbehinderten Frauen bestätigen, dass eine soziale Integration mit dem Älterwerden schwieriger zu werden scheint. Diese erzählen von Verspottungen und Diskriminierungen vor allem in der Pflichtschulzeit (vgl. ebd., 60f). In vorliegender Arbeit hingegen erlebten zwei befragte Interviewpersonen Gewalt und Diskriminierungen in der Pflichtschulzeit, was sich jedoch in der höheren Schule nicht fortsetzte. Während des Besuches der höheren Schule erzählen die interviewten Personen allgemein von Ablehnungen der Mitschüler/innen, welche jedoch sehr subtil stattfanden und sich hauptsächlich in der geringen und kühlen bzw. einfachen Kommunikation zeigten, weshalb dies eine Interviewperson als „*Teildiskriminierung*“ bezeichnet, weil „(...) *niemand mit mir spricht*“ (IP D, A 355, Q 1:66, Code: 1 P 054). Dies lässt m.E. den Schluss zu, dass – angeschlossen an die eben erwähnten Studien – Handlungen diskriminierender und abwertender Natur in der Grundschule noch kaum gegeben sind, mit dem Älterwerden dies jedoch zunimmt und in den letzten Jahren der Pflichtschulzeit seinen Höhepunkt erreicht. Danach setzt wieder eine Abwärtskurve ein, in der direkte Diskriminierungen und Abwertungen absinken bzw. sich auf eine andere Ebene begeben. Ablehnungen werden in der höheren Schule nicht mehr durch direkte Handlungen Raum gegeben, sondern treten subtiler in Nichtbeachtungen, Ausschluss aus Subgruppen bzw. Freizeitaktivitäten auf:

„oft war das gespräch [sic!] zu einzelnen personen [sic!] in dieser situation [sic!] kurz und klar ohne soziale wärme [sic!] zu empfangen oder ein gefühl [sic!] zu bekommen was selbstverständlich wäre“ (IP C, A 486; 486, Q 2:90, Code: 2 P 070)

Dies zeigt sich demnach durch keinen bzw. geringen Kontakt und/oder keiner bzw. geringer sowie einfacher Kommunikation und kein bzw. wenig Eingehen auf die Bedürfnisse der gehörlosen/hörbehinderten Person.

„ohne soziale wärme zu empfangen (...)“ (IP C, A 486, Q 2:90, Code: 2 P 070)

Ähnlich eingeschränkte und oberflächliche Kontakte, sowie keinen gleichwertigen, ergänzenden und „normalen“ Austausch mit nur wenigen Mitschüler/innen erlebte eine Interviewperson. Obwohl Sympathie zu diesen Mitschülern herrschte, kann in keinster Weise von einem Gefühl des „*Aufgenommen-Sein[s] (...) in einem sozialen Ganzen*“ (Fabert/Weber 1991, 12) gesprochen werden, was jedoch ein Kriterium sozialer Integration darstellt. Das Gefühl Außenstehende/r sowohl unter den Gehörlosen/Hörbehinderten als auch unter den hörenden Mitschüler/innen gewesen zu sein, vermittelt eine weitere Interviewperson, welche sich von ihren Klassenkamerad/innen nicht als eigenständige, selbstbestimmte, individuell

handelnde und sich für ihre eigenen Bedürfnisse einsetzende Persönlichkeit anerkannt fühlte. Sie erinnert sich, keine soziale Wärme von den Mitschüler/innen erfahren zu haben, weiters herrschte kein selbstverständlicher natürlicher Umgang mit ihnen weshalb von keiner sozialen Integration gesprochen werden kann. Ähnlich hat eine weitere Interviewperson ihre Kontakte zu den Mitschüler/innen erlebt, was folgendes Zitat untermauert:

„Ja, ah wie sie z.B. wenn ich nachfragen wollte und sie haben mir irgendwie nur so kalt geantwortet. Da habe ich das schon oft gemerkt, dass ich da nicht akzeptiert werde und so.“ (IP E, A 203, Q 5:72, Code: 5 P 068)

Sie erlebte keinen gleichwertigen, wechselseitigen Austausch bzw. Annäherungsprozess (vgl. Speck 2003, 391), weshalb sie es im Laufe der Zeit aufgab, ihre Mitschüler/innen schulisch zu unterstützen und auf diese zuzugehen. Immer verspürte sie den Wunsch nach mehr Verständnis, Unterstützung, Geduld und Interesse und fühlte sich weder akzeptiert und unterstützt, noch verstanden. Trotz Verbesserung der Kontakte zu den männlichen Mitschülern am Ende der Schulzeit kann nicht von sozialer Integration in die Klassengemeinschaft gesprochen werden, sondern lediglich von einer Erleichterung der Situation.

„so einfach formuliert: gl = behinderung“ (IP C, A 61, Q 2:13, Code: 2 P 010)

Da eine positive Identitätsentwicklung als Voraussetzung für soziale Integration angesehen werden kann (vgl. Krausneker/Schalber 2007, 207), ist die eigene Einschätzung der damaligen Identität von besonderem Interesse. So erzählt eine interviewte Person, in der höheren Schule ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als Behinderung wahrgenommen und diese als Identität – mit ihren gesellschaftlichen und sozialen Wirkungsweisen - angenommen zu haben, ein Phänomen was auch Piel (2001, 82) folgendermaßen beschreibt:

*„Fragt man gehörlose Frauen nach ihrer Identität, so erhält man – zumindest meiner Erfahrung nach – fast durchgängig zur Antwort, sie sei **gehörlos** [Hvh i.O.].“*

Die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung als äußeres Merkmal wird hierbei als eigenes Wesensmerkmal angenommen, der Mensch und dessen Persönlichkeit treten dabei m.E. in den Hintergrund. Wie bereits in Kapitel 4.3.1 dargestellt, ist für eine positive Identitätsbildung der Kontakt mit ebenso gehörlosen/hörbehinderten Personen wichtig, was auch eine Interviewperson anspricht. Diese bedauert nicht im Internat untergebracht gewesen zu sein und sich aus diesem Grund unter den gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen als Außenstehende gefühlt hat. Weiters sieht sie es jedoch als positiv an, eine Integrationsklasse besucht zu haben, in der viele Gehörlose/Hörbehinderte aus ganz Österreich anwesend waren, wodurch „(...)

diese vollwertige Integration, die soziale Integration, die Barrierefreiheit (...) sicher auch gewährleistet (...)“ (IP A, A 211, Q 3:174, Code: 3 P 150) war. Diese Erfahrung steht contra der Darstellung von Wocken welcher als günstigste Voraussetzung den Besuch einer wohnnahen Schule ansieht, da dadurch „(...) *gemeinsame Schulwege, gegenseitige Besuche, nichtorganisierte Freizeitkontakte, spontane Treffen (...)*“ (Wocken 1987, 84), usw. möglich werden. Weiters zeigt eine weitere Erfahrung einer Interviewperson, dass ein gemeinsamer Schulweg nicht gleichzeitig den Kontakt verbessert oder intensiviert, da dennoch wenig Kommunikation stattfand. Dies steht ebenso gegen Wockens Argument und hebt umso mehr das Kriterium einer gemeinsamen Sprache hervor.

Insgesamt hatten nur drei befragte Personen die Möglichkeit sich in der Klasse mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/innen auszutauschen, da zwei Interviewpersonen einzeln integriert wurden. Diese beiden, sowie eine weitere Person hatten zu dieser Zeit keinen Kontakt zur Gebärdensprachgemeinschaft, eine Person spricht an, dass sie keine klare Identitätszugehörigkeit hatte. Für eine weitere Person war die hörende Welt sehr schwer zu verstehen. Die kulturellen Unterschiede waren deutlich spürbar, es herrschte sowohl auf der Seite der Interviewpersonen als auch auf der Seite der hörenden Mitschüler/innen wenig bis kein Wissen über die beiden Welten. Beispielsweise erzählt eine Interviewperson auf die Hörenden allgemein hinaufgesehen zu haben, da sie von der Annahme ausging, dass diese mehr Wissen haben. Hierzu ist Wocken (ebd., 226f) zu nennen, welcher deutlich macht, sobald jemand mächtiger, wichtiger, einflussreicher, prestigeträchtiger als der andere ist oder sich so empfindet, ist das Kriterium der Gleichgewichtigkeit verletzt, umgekehrt herrscht m.E. ebenso die gleiche Wirkungsweise, was demnach keine soziale Integration bedeutet.

„Ich muss stark bleiben.“ (IP D, A 459, Q 1:83, Code: 1 P 070)

Wie bereits dargestellt beschreiben drei Interviewpersonen, dass sie sich selbst damals als sehr ehrgeizig, mutig, selbstkritisch und stark sehen. Obwohl sie sich insgesamt alle fremdbestimmt gefühlt haben und in der Klassengemeinschaft nicht mitbestimmen konnten und aus Angst vor Ablehnung oder Konflikten ihre Wünsche nicht mitgeteilt haben, setzten sich drei interviewte Personen aktiv und selbstbestimmt gegen Benachteiligungen ein. Eine Person erzählt davon, erst im Laufe der Zeit selbstbestimmter geworden zu sein. Jene Person war auch die einzige, welche gegen Ende der höheren Schule aktiv ihre Mitschüler/innen um schulische

Unterstützung gebeten hat. Insgesamt war das wichtigste Ziel aller befragten Personen, ihren Schulabschluss zu machen, was eine Person mit „*einfach durch*“ (IP D, A 459, Q 1:84, Code: 1 P 071) beschrieb. Gleichzeitig jedoch erwähnen zwei dieser Personen, wenig Selbstbewusstsein und den Wunsch gehabt zu haben, sich den Anderen anzupassen, was auch mit den Ergebnissen von Eitzinger (2010, 86f) übereinstimmt. Die Mehrheit der befragten Personen hat sich zusammenfassend von ihren Mitschüler/innen – zumindest die meiste Zeit - nicht akzeptiert gefühlt. Weiters erzählt eine Person, sich nicht auf der gleichen Ebene wie ihre hörenden Mitschüler/innen gefühlt zu haben. In allen fünf erhobenen Fällen ist demnach allgemein nicht nur der Aspekt der Akzeptanz, sondern auch das Kriterium der Gleichwertigkeit und Gleichwertigkeit bereits verletzt, was Wocken (1987, 226f) jedoch sozusagen als Fundament sozialer Integration ansieht.

Auch die von Speck (2003, 406f) hingewiesene Wechselwirkung zwischen personaler und sozialer Integration wird in der Mehrheit der Interviews angesprochen, wie folgendes Zitat einer befragten Person untermauert:

„Natürlich, ich habe früher sehr unter der Schwerhörigkeit gelitten, weil ich wahrscheinlich war das auch ein Punkt, warum die Anderen mich nicht akzeptiert haben, weil ich mich selber nicht akzeptiert habe. Und dadurch alles so entstanden ist, wie es eben war (...).“ (IP E, A 567, Q 5:158, Code: 5 P 147)

So hat die eigene Einstellung zu sich selbst ebenso Auswirkungen auf den Grad der sozialen Integration, wie umgekehrt (vgl. Speck 2003, 406f). Demnach bilden soziale Beziehungen Grundlage für die Ausbildung der eigenen Identität (vgl. Levita 2002, 70). Wichtig ist jedoch hierbei, wie Ahrbeck (1997, 17) schreibt, sich dabei nicht selbst aufzugeben und sich vollständig der sozialen Gruppe anzupassen, sowie umgekehrt sich nicht um jeden Preis durchzusetzen. Im Anschluss an diese Darstellungen war demnach die soziale Integration drei befragter Interviewpersonen dadurch gefährdet, dass sie sich und ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung nicht akzeptieren konnten und damit eine positive Annahme der eigenen Persönlichkeit als Mensch mit all seinen individuellen Eigenschaften durch die Mitschüler/innen erschwerte. Dies steht m.E. in unmittelbarem Zusammenhang mit den erlebten Schwierigkeiten in der gemeinsamen Kommunikation mit den Mitschüler/innen, wie eine interviewte Person erzählt, dass sie gerne hören wollte, um mehr von der Welt mitzubekommen (vgl. IP D, A 471, Q 1:87, Code: 1 P 073). Den Eindruck einer mutigen, starken, besonders ehrgeizigen und zielgerichteten Persönlichkeit vermitteln insgesamt vier Interviewpersonen. Diese Darstellungen weisen auf einen Widerspruch hin, da diese Personen Ehrgeiz, Mut und Stärke als Charaktereigenschaften erwähnen, gleichzeitig jedoch wenig

Selbstbewusstsein hatten und sich selbst allgemein nicht akzeptiert haben. Aus diesem Grund soll in diesem Zusammenhang abermals Krauskopf et al. (2009, 228) erwähnt werden, welche darstellen, dass der Preis der schulischen Integration einer Person enorme Selbstdisziplin, persönlicher Ehrgeiz, privat finanzierte Nachhilfestunden, das Gefühl ausgeschlossen zu sein, zwischenmenschliche Enttäuschungen, sowie Verzicht auf Freizeit bedeutete. Angeschlossen an diese Darstellung kann der augenfällige Widerspruch vorliegender Ergebnisse dahingehend interpretiert werden, dass die Interviewpersonen mehrheitlich zwar wenig bzw. unsicheres Selbstbewusstsein, mit dem Wunsch sich an Andere anzupassen hatten, die schwierige Integrationssituation nach außen hin jedoch – als einzig mögliche Strategie - ein starkes Auftreten erforderte. So sei an dieser Stelle ein Zitat einer interviewten Person angeführt, welche jene Interpretation untermauern soll:

„Ich bin, ich bin einfach stark, weil ich muss ja – weiterleben. Ich muss stark bleiben. Wenn man schwach bleibt, wird man depressiv und das ist nicht gut.“ (IP D, A 459, Q 1:83, Code: 1 P 070)

Eine weitere befragte Person versuchte, die negativen Meinungen und Aussagen über ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung anderer zu ignorieren und selbstbestimmt und aktiv ihren Weg zu gehen, was m.E. - besonders in der Pubertät - viel Stärke, Kraft, Wille und Durchsetzungsvermögen erfordert und gleichzeitig damit – wie Krauskopf et al. darstellen – seinen Preis hat.

„oder der staat [sic!], ist der so geizig?“ (IP C, A 318, Q 2:67, Code: 3 P 057)

Weiters kann zusammengefasst werden, dass auf sozialer Ebene die allgemeine Reaktion der Mitschüler/innen auf die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung eher negativ zu beurteilen ist, jedoch auch starke Mängel auf formaler Ebene anzutreffen sind, weshalb sich ein eigener Themenschwerpunkt in der Auswertungs- und Analysephase ergeben hat. Zwei der befragten Personen hatten beispielsweise Probleme, in die von ihnen ausgewählte höhere Schule einzutreten, da diese organisatorisch nicht für die Aufnahme gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen ausgerichtet waren. Eine Person erlebte Wut und Traurigkeit aufgrund der Entscheidung der Schule. Weiters wird von zwei Interviewpersonen die geringe staatliche Unterstützung, wodurch ihr Schulbesuch erschwert wurde, kritisiert.

Die Erfahrung, von den Lehrer/innen vollständig unterstützt zu werden, machte lediglich eine interviewte Person. Die restlichen Interviewpersonen erzählen – wenn auch nicht nur – von

negativen Erfahrungen und keiner Unterstützung. Manche angesprochenen Lehrer/innen forderten eine Anpassung von Seiten der Schüler/innen an ihren Unterricht. Dies entspricht nicht der Forderung – wie Antor und Bleidick (2006, 100f) darstellen, dass eine Pädagogik alle Menschen an- und aufnehmen und demnach Integration Rücksicht auf Differenz und Heterogenität nehmen muss, sowie sich die Schule flexibel auf ihre Schüler/innen einstellen muss (vgl. Feuser/Meyer 1987, 28f; Eberwein 1994, 49).

Obwohl eine Interviewperson der Meinung ist, das Verhalten der Lehrer/innen hätte keinen Einfluss auf das Verhalten ihrer Mitschüler/innen gehabt, sehe ich dennoch einen Zusammenhang. Eine Aufklärung und Sensibilisierung, welche auch zwei befragte Personen fordern, sowie ein positives Vorbild, welches den Schüler/innen einen respektvollen, anerkennenden sowie selbstverständlichen, normalen Umgang mit einen/einer gehörlosen/hörbehinderten Mitschüler/in vor Augen führt, stellt zumindest einen Weg auf der breiten Palette der Möglichkeiten dar, wie mit der Situation umgegangen werden kann. Dies kann m.E. durchaus auch einen positiven Einfluss auf das Verhalten der Schüler/innen haben, wengleich auch eine Interviewperson die Erfahrung der gegenteiligen Wirkung machte.

„(...) und dadurch sind dann die Anderen irgendwie so eingeschüchtert (...)“ (IP E, A 323, Q 5:106, Code: 5 P 099)

Diese erzählt davon, sich fremdbestimmt gefühlt zu haben durch das Aufmerksam machen der Lehrer/innen auf ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung. Sie stellt dar, dadurch keine Möglichkeit gehabt zu haben, selbst auf ihre Mitschüler/innen zuzugehen und im gemeinsamen Vollzug von Kommunikation sich gegenseitig kennen zu lernen. Durch die Aufklärung durch die Lehrer/innen, so erinnert sie sich, haben die Mitschüler/innen mit Angst vor Kommunikation reagiert, wodurch eine Kontaktknüpfung erschwert wurde. Ihre Erfahrung kann angeschlossen an Lienhard-Tuggener und Audeoud (2007, 46) betrachtet werden, welche hervorheben, dass sich Betroffene integriert fühlen, wenn die Gehörlosigkeit/Hörbehinderung nicht von der Umgebung bemerkt wird bzw. nicht im Vordergrund steht. Weiters entstand im Zuge der Interpretation in vorliegender Arbeit der Eindruck, dass betreffende Interviewperson in der Klasse aus Sicht der anderen eine Art Sonderstellung bekleidete, was einerseits deutlich im Zusammenhang mit dem oftmaligen Fehlen aufgrund der ausgeübten Sportart steht, andererseits jedoch auch aufgrund der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung entstanden ist. Neben dem Hinweisen auf die Kommunikationsbedürfnisse der Interviewperson durch die

Lehrer/innen, erhielt diese auch schriftliche Unterlagen, um in der Freizeit den Unterrichtsstoff nachlernen zu können. Da die Interviewperson jedoch privat als auch schulisch sehr gute Leistungen erbrachte und eine der Klassenbesten war, reagierten die Mitschüler/innen mit Neid und Ablehnung, sowie Unverständnis. Weiters wurde die Interviewperson bei Klassenausflügen von ihrer besten Freundin, welche jedoch eine klassenexterne Person darstellte, begleitet und unterstützt, was m.E. einmal mehr ihre Sonderstellung deutlich macht. Im Mittelpunkt stand demnach vermutlich nicht ihre Gehörlosigkeit/Hörbehinderung, sondern die Sonderstellung, welche sie bekleidete, was unter ihren Mitschüler/innen Unmut verursachte, da sie auch den Bedarf offenbar nicht verstehen konnten. Damit wurde ein natürlicher zwischenmenschlicher Umgang von beiden Seiten her, sowie soziale Integration naturgegeben erschwert.

Im Gegensatz dazu hätten zwei Interviewpersonen es begrüßt, wenn ihre Mitschüler/innen im Vorfeld von anderen Personen zur Thematik der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung sensibilisiert, sowie über eine Erleichterung der Kommunikation mit den Interviewpersonen aufgeklärt worden wären. Aufgrund Erfahrungen von Desinteresse, Missverständnissen, keiner Akzeptanz und negativen Reaktionen von Seiten der Mitschüler/innen erzählen zwei Personen davon, im Laufe der höheren Schule aufgegeben zu haben, diese selbst aufzuklären. Lediglich eine Interviewperson erzählt, dass sich die Schwierigkeiten in der Kommunikation mit den Mitschüler/innen im Laufe der Zeit verbesserten und sich zu guter Verständigung mit der Mehrheit der Mitschüler/innen entwickelte. Dies führt sie jedoch auf die Verbesserung ihrer eigenen ÖGS-Kompetenz zurück.

Allgemein erzählen die Interviewpersonen aufgrund der vielen erlebten Kommunikationsbarrieren mit den Mitschüler/innen, von dem Gefühl ausgeschlossen gewesen zu sein, sich diskriminiert, abgelehnt und den anderen gegenüber nicht gleichberechtigt gefühlt zu haben. Es wird zusammenfassend aus dem Interviewmaterial deutlich, je mehr die Mitschüler/innen auf die Bedürfnisse der Interviewperson in der Kommunikation eingingen, desto einfacher gestaltete sich Kommunikation zwischen ihnen. In weiterer Folge verbesserten sich die sozialen Beziehungen zu den Mitschüler/innen wodurch sich die Interviewpersonen besser angenommen und akzeptiert fühlten. Weiters muss - wie Ahrbeck (1997, 99f) hinweist - eine Kommunikation, die immer mit Problemen und Verständigungsschwierigkeiten verbunden ist, zutiefst entmutigend sein und stellt daher keine gute Möglichkeit zur Entwicklung des Selbstwertes und der eigenen Identität dar. So wird auch der Zusammenhang zur persönlichen

Identitätsbildung abermals deutlich, welche in Wechselwirkung mit der Umwelt steht und sich durch diese und mit dieser weiterentwickelt. So gesehen kann die Häufigkeit, Art und Ausprägung der Kommunikation als Ventil, als Gradmesser sozialer Integration, aber gleichzeitig als Ursache sozialen Ungleichgewichtes gesehen werden.

Zusammenfassend kann demnach gesagt werden, dass die befragten gehörlosen/hörbehinderten Interviewpersonen zu ihren Klassenkamerad/innen proportional nicht gleich auf allen Stufen der Hierarchie, sowie in allen Rollen vertreten waren. Obwohl in jeder Klasse die Rollen des/der „Beliebten“, sowie „Anerkannten“ vertreten waren, hat die Mehrheit der Befragten sich in weniger prestigeträchtigen soziometrischen Rollen wie des/der „Außenseiter/in“ bzw. „*halb Außenseiter, (...) weil ich mit niemandem richtig befreundet war*“ (IP D, A 979, Q 1:152, Code: 1 P 126) erlebt. Dieses Zitat knüpft direkt an Stinson und Antia (1999, 170) an, welche darstellen, dass Außenseiter/innen im Regelfall weder als Freund/innen gewählt werden, noch die Möglichkeit haben, in der Klassengemeinschaft bei sozialen Aktivitäten teil zu haben und mit zu wirken, wovon drei Interviewpersonen in vorliegender Erhebung erzählen.

Als Außenseiter werden hierbei von den Befragten in vorliegender Arbeit allgemein Personen bezeichnet, welche in ihrem Äußeren nicht den Vorstellungen der Klassennorm entsprechen, ruhig, wenig anwesend bzw. zurückgezogen und unauffällig waren. Weiters werden in diesem Zusammenhang Personen genannt, die in ihren Interessen nicht den Vorstellungen der Mitschüler/innen entsprechen oder besonderes Ansehen bzw. eine Art Sonderstellung bei den Lehrer/innen besetzten. Weiters können gute schulische Erfolge zum Außenseitertum beitragen, wobei dies nicht zwingend der Fall war, da sich eine Interviewperson besonders aufgrund ihrer schulischen Leistungen geschätzt und anerkannt fühlte. Insofern geht aus dem Interviewmaterial nicht hervor, dass das Außenseitertum durch den Hörstatus bedingt wurde, da andere Gründe hierfür als ausschlaggebend erlebt wurden. Dennoch können die erwähnten Charaktereigenschaften bzw. Verhaltensweisen wie ruhig, zurückgezogen und unauffällig nicht unabhängig von der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung betrachtet werden, was sich auch im Zusammenhang mit der persönlichen Identität zeigt. Die von den Interviewpersonen beschriebene Zurückgezogenheit, Vorsicht oder Behutsamkeit in der Kontaktherstellung mit ihren hörenden Mitschüler/innen kann m.E. aufgrund vieler – zum Teil negativer – Vorerfahrungen in der Pflichtschule bedingt sein, sowie direkt mit den Schwierigkeiten in der Kommunikation, wovon die Interviewpersonen viele erlebt haben, zusammenhängen.

Da sich demnach zusammenfassen lässt, dass sich vier der fünf befragten gehörlosen/hörbehinderten Interviewpersonen hauptsächlich und die meiste Zeit auf den niederen Rängen in der Hierarchie der Klassengemeinschaft erlebt haben und zum Teil aufgrund ihrer Gehörlosigkeit/Hörbehinderung sowie zum Teil ihrer Persönlichkeit, welche durchwegs jedoch sehr stark und selbstbestimmt war, keinen Zugang zu anderen Rollen bzw. einem anderen Prestige hatten, bestand demnach kein Gleichgewicht der Statuswerte innerhalb ihrer Klassengemeinschaft (vgl. Wocken 1987, 228).

Weiters kann, bezogen auf die Proportionalität der Beziehungsakte sowie die Kongruenz der Beziehungsmuster, nicht von einem wechselwirkenden „(...) *Annäherungsprozess von beiden Seiten her (...)*“ (Speck 2003, 391) in dem sich alle Schüler/innen – ob gehörlos/hörbehindert oder nicht - aufeinander zu bewegen, gesprochen werden, was Speck jedoch als Voraussetzung sozialer Integration bezeichnet. Das subjektive Erleben der Kontakthäufigkeit ist zusammenfassend proportional eher gering einzuschätzen, da drei der fünf befragten Personen erzählen, wenig bis keinen Kontakt zu den hörenden Mitschüler/innen – mit vereinzelt Ausnahmen – gehabt zu haben. Weiters wurde angesprochene Wechselseitigkeit von den Interviewpersonen mehrheitlich nicht erlebt, da erwähnte Distanz empfunden wurde. Dennoch erinnern sich zwei Interviewpersonen, Interesse an ihrer Gehörlosigkeit/Hörbehinderung bzw. der Gebärdensprache von Seiten einzelner Mitschüler/innen verspürt zu haben. Die Häufigkeit, sowie die Qualität der Kontakte verbesserte sich jedoch im Laufe der höheren Schule wie sich drei befragte Personen erinnern, was sich positiv auf das Gefühl der Akzeptanz auswirkte. Weiters betont Speck (ebd.) diesen Aspekt der Akzeptanz als Kriterium für soziale Integration und bezeichnet jene Wechselseitigkeit als ein „*sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen (...)*“. Dies setzt m.E. ein „*Aufgenommen-Sein (...)*“ (Fabert/Weber 1991, 12) in die Klassengemeinschaft als gleichwertige/r, individuelle/r Partner/in (vgl. Deutscher Bildungsrat 1974, 27f) voraus. Dies zeigt sich durch das letztgültige Kriterium sozialer Integration, der „*humane[n] Annahme*“ (ebd., 27), also in einem anerkennenden und respektvollen Umgang, sowie Akzeptanz des Individuums mit all ihren Eigenschaften. Bezüglich dieser dargestellten Kriterien lässt sich zusammenfassend sagen, dass die Mehrheit der befragten Personen keine bzw. sehr wenige diesbezügliche Erfahrungen gemacht hat und demnach von keiner sozialen Integration der befragten Personen in der Klassengemeinschaft gesprochen werden kann.

Insgesamt hatten die einzeln integrierten Schüler/innen deutlich weniger und oberflächlichere soziale Kontakte und wenig bis keine Möglichkeit der Mitarbeit bzw. Mitbestimmung innerhalb der Klassengemeinschaft. Weiters erlebten sie keine bzw. wenig Interesse sowie Akzeptanz von Seiten ihrer Mitschüler/innen und besetzten allgemein eher negative Rollen in der Statushierarchie. Obwohl die Erfahrungen der gehörlosen/hörbehinderten Schulabsolvent/innen aus integrativen Schulsettings sich mit anderen Gehörlosen/Hörbehinderten nicht vollkommen von diesen unterscheiden, ist dennoch die Gesamteinschätzung der sozialen Integration besonders zweier Interviewpersonen etwas positiver. Zusammenfassen kann man jedoch, dass alle Interviewpersonen von problematischen Erfahrungen im Zusammenhang mit ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft berichten können, wenn auch bei drei Personen eine allgemeine Verbesserung eintrat. Davon sieht lediglich eine Person auf mehrheitlich positive Erlebnisse zurück, wobei sie sich dennoch ihren Platz in der Klassengemeinschaft erarbeiten musste und immer wieder auf schwierige Situationen stieß. Fast ausschließlich negative bzw. entmutigende Erfahrungen machten zwei Interviewpersonen. Deutlich wird, dass bei einer Bewertung der Erfahrungen aller befragten Personen, das subjektive Empfinden der jeweiligen Person insgesamt entweder in normalen Bereichen anzusiedeln sind, tendenziell jedoch eher negativ zu beurteilen sind. Von eindeutig positiven Erfahrungen wird verschwindend wenig erzählt. Der Grund dafür kann weniger in der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung an sich gefunden werden, als vielmehr in den vielfach angesprochenen Kommunikationsbarrieren. So kann aufgrund der Auswertungsergebnisse des Textmaterials als Grundlage der negativen Erfahrungen befragter gehörloser/hörbehinderter Schulabsolvent/innen mit ihrer sozialen Integration in der höheren Schule hauptsächlich die erschwerte Kommunikation und Verständigung als Ursache für ein bestehendes Ungleichgewicht gesehen werden. Die Forschungsfrage kann demnach hiermit im Sinne der Darstellungen der Erfahrungen als beantwortet angesehen werden.

8 Reflexion und weiterführende Überlegungen

Es wurde in vorliegender Arbeit versucht, die Erfahrungen gehörloser/hörbehinderte Schulabsolvent/innen mit ihrer sozialen Integration in der Klassengemeinschaft der höheren Schule zu erheben. Im Laufe der Bearbeitung der Forschungsfrage und besonders im Zuge des Auswertungs-, Analyse- und Interpretationsprozesses wurde jedoch deutlich, dass man diese Erfahrungen aufgrund ihrer Differenziertheit nur schwer zusammenfassen kann, was sich im Kapitel der Interpretation durch die genaue Darstellung der sich voneinander unterscheidenden Erfahrungen deutlich zeigt. Es handelte sich um fünf verschiedene Interviewpersonen

unterschiedlichen Alters mit unterschiedlichen Bildungserfahrungen, die eine starke Heterogenität aufwiesen. Weiters gilt anzumerken, dass – wie auch die Literatur darstellt - die unterschiedlichen Erfahrungen besonders deutlich hervortraten zwischen den Personen, welche mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in einer Klasse integriert wurden, sowie jenen, welche einzeln in einer Klasse mit ausschließlich hörenden Schüler/innen integriert wurden. Für weiterführende Forschungen gilt demnach zu sagen, Interviewpersonen mit möglichst ähnlichen Voraussetzungen zu befragen, was eine Erleichterung des Forschungsprozesses darstellt. Obwohl jene heterogenen Bedingungen der Interviewpersonen in vorliegender Arbeit eine besondere Erschwernis sowie Herausforderung für den Interpretationsprozess darstellte, denke ich dennoch, dass dies der Wirklichkeit am nächsten kommt und damit ein wichtiger Beitrag für die wissenschaftliche Forschung darstellt.

Im Rahmen der theoretischen Befassung mit der Thematik, konnte festgestellt werden, dass in Österreich die allgemein bildenden und berufsbildenden höheren Schulen, welche Bildungsangebote für interessierte gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen von sich aus anbieten und demnach auch fachlich qualifiziert sind, sehr gering einzuschätzen ist. Die dafür verantwortlichen Gründe können in vorliegender Arbeit nicht behandelt werden, da dies einerseits den Rahmen der Diplomarbeit gesprengt hätte, sowie andererseits nicht im Interesse der Forschungsfrage war. In vorliegender Arbeit konnte weiters erhoben werden, dass die gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen sich erst zweitrangig mit ihrer persönlichen sozialen Integration beschäftigen, da die institutionellen Rahmenbedingungen – also die formale Integration – noch nicht zufriedenstellend gegeben ist, sondern für die Betroffenen erschwerend hinzukommt. Zuerst müssen sich diese Bedingungen ändern, um gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen den Einstieg und den Besuch einer höheren Schule zu erleichtern. Die Möglichkeit eines barrierefreien Zugangs zu Unterricht und Informationen – im Sinne von Limbach (1991, 138), welche darauf hinweist, dass Gehörlose/Hörbehinderte das Recht auf zweisprachige Bildung haben – sehe ich als unumgängliche Voraussetzung. Ohne die vollständige Akzeptanz sowie Miteinbeziehung gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen auf formaler Ebene, ist auch auf der Ebene der sozialen Integration keine Akzeptanz der Individualität, keine Gleichwertigkeit, sowie keine gleichwertige Teilhabe in einer Rollen- und Statushierarchie integrativer Schulklassen möglich. Daher wäre aus meiner Sicht eine umfassendere und detailliertere Erhebung und Darstellung der für Gehörlose/Hörbehinderte momentan möglichen Bildungswege nach der Pflichtschulzeit im Hinblick auf die Matura, als weiterführende Studie von besonderem Interesse. Um in weiterer Folge den Ist-Zustand des

Grades der in diesen Bedingungen stattfindenden sozialen Integration gehörloser/hörbehinderter Schüler/innen wäre eine Beobachtung der betreffenden Schulklassen ein wichtiger wissenschaftlicher Beitrag, sowie eine Weiterführung und Vertiefung vorliegender Arbeit mit mehr Aktualitätsbezug.

Bibliografie

- Ahrbeck, Bernd (1997): Gehörlosigkeit und Identität. Probleme der Identitätsbildung Gehörloser aus der Sicht soziologischer und psychoanalytischer Theorien. - Hamburg: Signum-Verlag, 2. überarb. Aufl.
- Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.) (2006): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. – Stuttgart: Kohlhammer, 2., überarb. u. erw. Aufl.
- Begemann, Ernst (2002): Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der ‚inclusion‘. – In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., 126 – 139
- Biewer, Gottfried (2008): Integration und Inklusion im Bildungswesen – Einführung in die Thematik. – In: Biewer, Gottfried/Luciak, Mikael/Schwinge, Mirella (Hrsg.): Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, 291 – 295
- Bizeps Info (2011): Stichwort: Integrationsklasse. – Online im WWW unter URL: <http://www.bizeps.or.at/links.php?nr=108> [17.01.2011]
- Bleidick, Ulrich (1988): Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. – Berlin: Marhold
- Böhm, Winfried (2000): Wörterbuch der Pädagogik. – Stuttgart: Kröner, 15., überarb. Aufl.
- Bonderer, Eduard (1981): Integration aus der Sicht der Behindertenpädagogik. – In: Bonderer, Eduard/Bächtold, Andreas (Hrsg.): Schweizer Beiträge zur Integration Behinderter. – Luzern: Verlag der Schweizerischen Zentralstelle für Heilpädagogik Luzern, 9 - 29
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2003): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. – Berlin u.a.: Springer, 3. Aufl.
- Boyes Braem, Penny (1992): Einführung in die Gebärdensprache und ihre Erforschung. – Hamburg: Signum-Verlag, 2. korr. Aufl., Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 11
- Breiter, Marion (2005): Muttersprache Gebärdensprache. Vita – Studie zur Lebens- und Berufssituation gehörloser Frauen in Wien. – Wien/Mülheim a. d. Ruhr: Guthmann-Peterson
- Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich (2005): 81. Bundesverfassungsgesetz: Änderung des Bundesverfassungsgesetzes (NR: GP XXII RV 832 AB 1029 S. 115. BR: AB 7342 S. 724.). – Online im WWW unter URL:

https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2005_I_81/BGBLA_2005_I_81.pdf [21.10.2010]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) (2008): Lehrplan der Sonderschule für gehörlose Kinder. Anlage 2C. – In: Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich: 137. Verordnung: Änderung der Verordnung, mit welcher die Lehrpläne der Volksschule und der Sonderschulen erlassen werden; Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht. – Online im WWW unter URL: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16374/bgbl_ii_nr_137_2008_anl_c2.pdf

[14.12.2010]

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (bmukk) (2010/2011): Integration von behinderten SchülerInnen. Schuljahr 2010/11. – Erhalt per E-Mail von Koch-Binder, Abteilung III/6 [15.02.2011]

Burghofer, Birgitt/Braun, Julius (1995): Gehörlose Menschen in Österreich. Ihre Lebens- und Arbeitssituation. – Linz: Institut für Sozial- und Wirtschaftswissenschaften, Forschungsberichte, Band 3

Clarke, Valerie (2006): Unerhört. Eine Entdeckungsreise durch die Welt der Gehörlosigkeit und Gebärdensprache über und von Gehörlosen mit vielen Praxisbeispielen. – Augsburg: Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH

Cloerkes, Günther (2001): Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. – Heidelberg: Winter, 2. neu bearb. und erw. Aufl.

Deutscher Bildungsrat (1974): Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet auf der 34. Sitzung der Bildungskommission am 12./13. Oktober 1973 in Bonn. – Stuttgart: Ernst Klett Verlag, Empfehlungen der Bildungskommission

Diekmann, Andreas (2005): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 14. Aufl.

Dörr, Margret et al. (2008): Einleitung. – In: Dörr, Margret et al. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer Perspektive. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 7 - 17

Eberwein, Hans (1988): Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. – In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. – Weinheim/Basel: Beltz, 45 -

53

- Eberwein, Hans (1994): „Besondere“ Kinder – „Besondere“ Schulen? Zukunftsperspektiven der Sonderpädagogik und der Sonderschule. – In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. – Höbersdorf: Verlag Kaiser, Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft am 7. und 8. November 1994, 37 – 53
- Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. – In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., 17 - 35
- Ehrenstrasser, Elisabeth (2009): Sound of Silence. Bildungsberatung für gehörlose und schwerhörige Menschen am polycollege. – Presseinformation polycollege vom 17.03.2009 – Online im WWW unter URL: http://www.polycollege.ac.at/fileadmin/grafiken/2009/presse/polycollege_Bildungsberatung_Gehoerlose.pdf [18.11.2009]
- Eitzinger, Teresa (2010): Stimmen der Integration – Kommunikationsstrategien zwischen SchülerInnen mit und ohne Hörbeeinträchtigungen in den allgemein bildenden höheren Schulen sowie in den berufsbildenden mittleren und höheren Schulen am Beispiel des Landes Oberösterreich. – unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind (1994): Historische Aspekte der gemeinsamen Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. – In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. – Höbersdorf: Verlag Kaiser, Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft am 7. und 8. November 1994, 9 – 23
- Elmiger, Priska (1994): Soziale Situation von integriert beschulten Schwerhörigen in Regelschulen. – In: Müller, René J. (Hrsg.): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. – Luzern: Ed. SZH, 25 – 33
- Fabert, Jan M.W./Weber, Anton A. (1991): Soziale Integration. Eine orientierende soziologische Untersuchung an einer Gruppe von Hörgeschädigten aus Sint Michielsgestel. - Deutsche Übersetzung, Hamburg: Signum-Verlag, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 1, 2., überarb. Aufl.

- Fellinger, Johannes et al. (2008): Mental health and quality of life in deaf pupils. – In: European Child and Adolescent Psychiatry 17, 414 – 423
- Feuser, Georg (1984): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Ein Zwischenbericht. – Bremen: Diakonisches Werk Bremen e.V.
- Feuser, Georg/Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. – Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel
- Flitner, Andreas (2007): Schule. – In: Krüber, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hrsg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. – Opladen/Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich, Einführungskurs Erziehungswissenschaft, Band 1, 8. durchges. Aufl., 181 – 190
- Fromm, Erich (2006): The Art of Loving. – New York: Harperperennial Modernclassics
- Grbic, Nadja/Andree, Barbara/Grünbichler, Sylvia (2004): Zeichen setzen. Gebärdensprache als wissenschaftliche und gesellschaftspolitische Herausforderung. – Graz: Selbstverlag Institut für Theoretische und Angewandte Translationswissenschaft ITAT, Karl-Franzens-Universität Graz
- Gruber, Heinz (1994): Entwicklung und Perspektiven der Schulintegration in Österreich. – In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. – Höbersdorf: Verlag Kaiser, Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft am 7. und 8. November 1994, 68 - 75
- Grünbichler, Sylvia/Andree, Barbara (2009): Gehörlose junge Frauen am Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft. Möglichkeiten und Grenzen ihrer Partizipation. Eine empirische Studie im Auftrag des Bundessozialamtes. – Institut für Translationswissenschaft, AG Gebärdensprache, Karl-Franzens-Universität Graz, Online im WWW unter URL: http://www.unigraz.at/uedoawww_files_studie_gehoerlose_frauen_bsb_oesterreich_v240210.pdf [11.02.2010]
- Günther, Klaus-B. et al. (2004): Bilinguale Erziehung als Förderkonzept für gehörlose SchülerInnen. Abschlussbericht zum Hamburger Bilingualen Schulversuch. – Hamburg: Singum
- Hamburger Arbeitsgruppe (1992): Konzept zur Zweisprachigkeit Gehörloser als Grundlage eines bilingualen Schulversuchs. – In: Das Zeichen, Zeitschrift zum Thema Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser 6, 430 – 448
- Haubl, Rolf (2008): Die allmähliche Verfälschung von Lebensgeschichten im soziokulturellen Erinnerungsprozess. – In: Dörr, Margret et al. (Hrsg.): Erinnerung – Reflexion – Geschichte. Erinnerung aus psychoanalytischer und biographietheoretischer

- Perspektive. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage, 197 - 212
- Heitger, Marian (1994): Behindertenbetreuung, Behindertenintegration, Solidarität und Mündigkeit. – In: Severinski, Nikolaus (Hrsg.): Gemeinsame Bildung Behinderter und Nichtbehinderter. – Höbersdorf: Verlag Kaiser, Tagungsbericht über das Symposium der Österreichischen Pädagogischen Gesellschaft am 7. und 8. November 1994, 24 – 33
- Hermes, Gisela / Faber, Brigitte (Hrsg.) (2001): Mit Stock, Tick und Prothese. – Kassel: bifos e.V., 6 – 8
- Herriger, Norbert (2006): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. – Stuttgart: Kohlhammer, 3., erw. u. akt. Aufl.
- Jann, Peter A. (1991): Die Erziehung und Bildung des gehörlosen Kindes: zur Grundlegung der Gehörlosenpädagogik als Wissenschaft. – Heidelberg: HVA/Ed. Schindele, Heidelberger sonderpädagogische Schriften, Band 18
- Krauskopf, Sibylle et al. (2009): Betroffene berichten. – In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. – Kohlhammer, Stuttgart, 218 - 243
- Krausneker, Verena (2004a): Viele Blumen schreibt man „Blümer“. Soziolinguistische Aspekte des bilingualen Wiener Grundschul-Modells mit Österreichischer Gebärdensprache und Deutsch. – Hamburg: Signum
- Krausneker, Verena (2004b): Bilingualer Unterricht für gehörlose VolksschülerInnen. Vom Umgang mit Mehrsprachigkeit am Beispiel von GebärdensprachbenützerInnen. – In: SWS-Rundschau, die Zeitschrift der Sozialwissenschaftlichen Studiengesellschaft 44, 289 - 313
- Krausneker, Verena (2006): Taubstumm bis gebärdensprachig. Die österreichische Gebärdensprachgemeinschaft aus soziolinguistischer Perspektive. – Klagenfurt: Drava Verlag; Meran: Alpha & Beta Verlag
- Krausneker, Verena/Schalber, Katharina (2007): Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien. Abschlussbericht des Forschungsprojekts 2006/2007. – Online im WWW unter URL: <http://www.univie.ac.at/oegsprojekt/>, Fassung 2, [04.02.2008]
- Kröhnert, Otto (1982): Geschichte. – In: Jussen, Heribert/Kröhnert, Otto (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik der Gehörlosen und Schwerhörigen. – Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung, Band 3, 47 - 77

- Ladd, Paddy (2008): Was ist Deafhood? Gehörlosenkultur im Aufbruch. – Deutsche Übersetzung, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 48
- Lane, Harlan (1994): Die Maske der Barmherzigkeit. Unterdrückung von Sprache und Kultur der Gehörlosengemeinschaft. – Deutsche Übersetzung, Hamburg: Signum-Verlag, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 26
- Langer, Antje (2010): Transkribieren – Grundlagen und Regeln. – In: Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. – Weinheim/München: Juventa, 3., vollst. überarb. Aufl., 515 - 526
- Leitner, Barbara (2007): Menschen mit Beeinträchtigungen. Ergebnisse der Mikrozensus-Zusatzfragen im 4. Quartal 2007. – In: Statistische Nachrichten 12/2008, Gesundheitswesen, 1.132 – 1.141
- Leonhardt, Annette (2009): Von der Verallgemeinerungsbewegung zur Gegenwart schulischer Integration. – In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. – Kohlhammer, Stuttgart, 9 - 22
- Levita, David J. de (2002): Der Begriff der Identität. – Deutsche Übersetzung, Gießen: Psychosozial-Verlag
- Lienhard-Tuggener, Peter/Audeoud, Mireille (2007): „Mittendrin – oder doch immer wieder draußen?“ Ergebnisse des deutschschweizerischen Forschungsprojekts „Berufliche und soziale Integration von gehörlosen und schwerhörigen jungen Erwachsenen“. – In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 21, 42 – 53
- Limbach, Asta (1991): Von der „Integration“ der Gebärdensprache. Gehörlose im Spannungsfeld von Sonder- und Regelschule. – Frankfurt am Main/Bern/New York/Paris: Lang, Kölner Arbeiten zur Sprachpsychologie, Band 2
- Lindner, Brigitte (2009): „Soviel Integration wie möglich – so viele Sondereinrichtungen wie nötig.“ Warum wechseln hörgeschädigte Schüler von der allgemeinen Schule an das Förderzentrum, Förderschwerpunkt Hören?. – In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. – Stuttgart: Kohlhammer, 180 - 217
- Lönne, Julia (2009): Einschätzung der Integrationssituation durch die hörgeschädigten Schüler. – In: Leonhardt, Annette (Hrsg.): Hörgeschädigte Schüler in der allgemeinen Schule. Theorie und Praxis der Integration. – Stuttgart: Kohlhammer, 23 - 39

- Löwe, Armin (1974): Gehörlose, ihre Bildung und Rehabilitation. – In: Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Sonderpädagogik 2. Gehörlose, Schwerhörige. – Stuttgart: Klett, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Band 30, 15 – 183
- Mayring, Philipp (2002): Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 5. überarb. u. neu ausgest. Aufl.
- Mayring, Philipp (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. – Weinheim und Basel: Beltz Verlag, 10. neu ausgest. Aufl.
- Möckel, Andreas (2002): Die Funktion der Sonderschulen und die Forderung der Integration. – In: Eberwein, Hans/Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. – Weinheim/Basel: Beltz Verlag, 6. vollst. überarb. u. aktual. Aufl., 80 – 90
- Müller, René J. (1994): Aspekte der psychischen Situation hörgeschädigter Kinder. Vortrag in Mils anlässlich des 10jährigen Jubiläums der Betreuung hörgeschädigter Kinder. Samstag, 18. Juni 1994. – Online im WWW unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/mueller-aspekte.html> [25.06.2010]
- Nunes, Terezinha et al. (2001): Deaf children's social relationships in mainstream schools. – In: Deafness and Education International 3, 123 - 136
- Oliva, Gina A. (2004): Alone in the Mainstream. A Deaf Woman Remembers Public School. – Washington DC: Gallaudet University Press
- ÖGLB – Österreichischer Gehörlosenbund (Hrsg.) (2006): Diskriminierungsbericht 2005. Mit Extra-Teil: Lebenssituationen gehörloser Menschen in Österreich. – Online im WWW unter URL: http://www.oeglb.at/netbuilder/docs/diskr_bericht_2005.pdf [09.11.2010]
- Piel, Petra (2001): Gehörlose Frauen – Leben in zwei Welten. – In: von Walter, Annika (Hrsg.): Hörschädigung und sexuelle Gewalt. – Bonn: Verlag Mebes & Noack, 79 – 89
- Schalber, Katharina/Krausneker, Verena (2008): Sprache Macht Wissen. – In: GebärdenSache, Österreichische Gehörlosenzeitung des Österreichischen Gehörlosenbundes (ÖGLB) 60 (Heft 1), 11 - 13
- Schuchardt, Erika (1993): Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. Soziale Integration Behinderter. – Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt, Biographische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie: mit Bibliographie der Biographien seit 1900, Band 1, 5. Aufl.
- Siegel, Lawrence M. (1994): Least restrictive environment. The paradox of inclusion. – Horsham, Pennsylvania: LRP Publications

- Sheridan, Martha A. (2008): Deaf adolescents. Inner lives and lifeworld development. – Washington, DC: Gallaudet University Press
- Speck, Otto (1995): Werte und Moral unter pädagogischem Aspekt. – München: Don Bosco Verlag
- Speck, Otto (2003): System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. – München: Reinhardt
- Statistik Austria (2007): Gesundheitsbefragung 2006/2007. Hauptergebnisse und methodische Dokumentation. – Online im WWW unter URL: http://www.statistik.at/web_de/statistiken/gesundheit/index.html [17.11.2010]
- Stiglitz, Sandra P.Th./Zeleznik, Christine K. (2008): Stellt sich die Uni taub? – Integration gehörloser Studierender an der Universität Wien. – unveröff. Diplomarbeit, Universität Wien
- Stinson, Michael S./Antia, Shirin D. (1999): Considerations in Educating Deaf and Hard-of-Hearing Students in Inclusive Settings. – In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 4, 163 – 175
- Teuber, Hartmut (1995): Hörgeschädigt, hörbehindert, gehörlos oder taub? – In: Das Zeichen, Zeitschrift für Sprache und Kultur Gehörloser 9, 40 – 43
- Tietel, Erhard (2000): Das Interview als Beziehungsraum. – In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1 (Heft 2), Online im WWW unter URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1095/2404> [16.07.2009]
- United Nations (UN) (1948): The universal declaration of human rights. – Online im WWW unter URL: <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml#a26> [15.03.2010]
- Watzlawick, Paul (1994): Anleitung zum Unglücklichsein. – München: Deutscher Taschenbuch Verlag
- Wauters, Loes N./Knors, Harry (2008): Social Integration of Deaf Children in Inclusive Settings. – In: Journal of Deaf Studies and Deaf Education 13, 21 – 36
- Wisch, Fritz-Helmut (1990): Lautsprache und Gebärdensprache. Die Wende zur Zweisprachigkeit in Erziehung und Bildung Gehörloser. – Hamburg: Signum-Verlag, Internationale Arbeiten zur Gebärdensprache und Kommunikation Gehörloser, Band 17
- Witzel, Andreas (2000): Das Problemzentrierte Interview. – In: Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research 1 (Heft 1), Online im WWW unter URL: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519> [31.07.2010]

- Wocken, Hans (1987): Soziale Integration behinderter Kinder. Soziometrische Untersuchungen in Integrationsklassen. – In: Wocken, Hans/Antor, Georg (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen. – Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel, 203 – 275
- Wocken, Hans (2001): Integration. – In: Antor, Georg/Bleidick, Ulrich (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. – Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 76 – 80
- World Federation of the Deaf (WFD) (2007): WFD Policy. Education Rights for Deaf Children. A policy statement of the World Federation of the Deaf. – Online im WWW unter URL: http://www.wfdeaf.org/pdf/policy_child_ed.pdf [15.12.2010]

Verwendete Websites:

- Brigittenuer Gymnasium (GRgORg20). Online im WWW unter URL: <http://www.borg20.at/> [19.01.2011]
- Bundesgymnasiums und Bundesrealgymnasiums (BG/BRG) Kirchengasse. Online im WWW unter URL: <http://www.gym-kirchengasse.at/?de/home/index> [11.02.2011]
- Bundesgymnasium (BG) Zaunergasse. Online im WWW unter URL: <http://www.bgzaunergasse.at/cms/index.php/home.html> [10.02.2011]
- Bundesinstitut für Gehörlosenbildung. Online im WWW unter URL: <http://www.big-kids.at/sites/startseite.html> [10.02.2011]
- Bundesoberstufenrealgymnasium (BORG) Dreischützengasse. Online im WWW unter URL: <http://www.dreierschuetzengasse.at/> [11.02.2011]
- Bundesrealgymnasium/Oberstufenrealgymnasium (BRG/ORG) in der Anton-Krieger-Gasse. Online im WWW unter URL: <http://www.antonkriegergasse.at/index.php> [19.01.2011]
- Gymnasium und Realgymnasium (GRg XII) Erlgasse. Online im WWW unter URL: <http://www.erlgasse.at/> [19.01.2011]
- HLMW9 Michelbeuern. Online im WWW unter URL: <http://www.hlmw9.at/> [11.02.2011]
- Höhere Graphische Bundes-Lehr- und Versuchsanstalt in der Leysersstraße. Online im WWW unter URL: <http://www.graphische.at/> [19.01.2011]
- HTL Baden Meisterschule Malerschule Leesdorf. Online im WWW unter URL: <http://www.malerschule-baden.ac.at/start/start.html> [10.02.2011]
- Schule und Pädagogisches Zentrum (SPZ) Landesinstitut für Hörgeschädigtenbildung. Online im WWW unter URL: <http://typo3.pze.at/index.php?167> [11.02.2011]
- Schulzentrum Ungargasse. Online im WWW unter URL: <http://www.szu.at/> [19.01.2011]

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: In vorliegender Arbeit angewandte Transkriptionsregeln nach Mayring (2008, 49) und Langer (2010, 523).....	102
Tabelle 2: Codedarstellungen in Atlas.ti 6.2.23.....	105
Tabelle 3: Vorstellung des Interviews 1 mit der Interviewperson A.....	106
Tabelle 4: Vorstellung des Interviews 2 mit der Interviewperson B.....	107
Tabelle 5: Vorstellung des Interviews 3 mit der Interviewperson C.....	109
Tabelle 6: Vorstellung des Interviews 4 mit der Interviewperson D.....	110
Tabelle 7: Vorstellung des Interviews 1 mit der Interviewperson E.....	112

Zusammenfassung

Allgemein wird angenommen, dass gemeinsame Erziehung und Bildung heterogener Schulklassen objektiv auch das Ziel der sozialen Integration verfolgt, da intensive Kontakte und gemeinsame Tätigkeiten wechselseitiges Verstehen und gegenseitige Wertschätzung fördern sollen. Ob eine gemeinsame Beschulung jedoch auch praktisch zu einer besseren sozialen Integration führt, ist damit nicht automatisch belegt und wird speziell in der Gehörlosenpädagogik kritisch betrachtet. Dennoch ist in Österreich für gehörlose/hörbehinderte Menschen der Weg zu höherer Bildung nur über Integration möglich.

Aus diesem Grund sollen in vorliegender Diplomarbeit gehörlose/hörbehinderte Schulabsolvent/innen, welche innerhalb des formal vorgegebenen Rahmens der institutionellen Integration – in vorliegendem Fall – der Klassengemeinschaft berufsbildender und allgemein bildender höheren Schulen in Österreich die Reifeprüfung abgelegt haben, selbst zu Wort kommen. Ziel ist, ihre subjektiven Erfahrungen während der letzten Jahre ihrer Schulzeit unter dem Gesichtspunkt ihres persönlich empfundenen „Dazuge-hörens“ zur Klassengemeinschaft darzustellen. Um erheben zu können, wie gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen den Besuch integrativer Settings im Bezug auf ihre subjektive soziale Integration tatsächlich erlebt haben, wurden nach einer theoretischen Auseinandersetzung mit nationaler und internationaler Literatur und Erfahrungsberichten, Problemzentrierte Interviews mit fünf gehörlosen/hörbehinderten Personen unterschiedlichen Alters durchgeführt.

Bei der anschließenden Auswertung und Analyse des Interviewmaterials mittels der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse zeigten die Ergebnisse, dass deutliche Unterschiede der Erfahrungen besonders zwischen einzeln integrierten und Personen, welche mit anderen gehörlosen/hörbehinderten Schüler/innen in einer Klasse integriert waren, zu erkennen sind. Zusammenfassen kann man jedoch, dass alle Interviewpersonen von problematischen Erfahrungen in der Klassengemeinschaft berichten können, wenn auch bei drei Personen eine allgemeine Verbesserung eintrat. Deutlich wird, dass bei einer Bewertung der Erfahrungen aller befragten Personen, das subjektive Empfinden insgesamt entweder in normalen Bereichen anzusiedeln, oder eher negativ zu beurteilen ist. Von eindeutig positiven Erfahrungen wird verschwindend wenig erzählt. Der Grund dafür kann nur indirekt in der Gehörlosigkeit/Hörbehinderung gefunden werden, als vielmehr in den dadurch aufgetretenen Kommunikationsbarrieren, welche ein „Dazuge-hören“ im Sinne sozialer Integration in die Klassengemeinschaft erheblich erschwerten.

Abstract

Generally it is assumed that joint education and training of heterogeneous classes also covers the need for social integration, because intensive contact and joint activities are expected support mutual understanding and respect. Whether a mainstreaming indeed also leads to better social integration is not automatically verified and within pedagogy of the Deaf is seen particularly critical. Nevertheless, in Austria access to higher education for Deaf/Hard of Hearing people is only possible through integration.

For this purpose this thesis is an attempt to give voice to Deaf/Hard of Hearing graduates, which have taken mainstreaming classes within a formally defined framework of institutional integration, about their class community in vocational and general secondary schools in Austria.

The goal is, to present their subjective experiences during the last years of their education in terms of their personal feeling of participation in the class community. After a theoretical discussion of national and international literature and reports, problem-centered interviews with five Deaf/Hard of Hearing graduates of all ages were carried out, in order to capture their subjective view and experiences concerning their social integration within mainstreaming classes.

In the subsequent evaluation and analysis of the interview material by means of qualitative content analysis, the results showed considerable differences in experiences especially between those individuals who were mainstreamed alone and those who were accompanied by other Deaf/Hard of Hearing pupils in a class. Summed up can be said that all interviewees report problematical experiences within the classroom community, even if three people described a general tendency of improvement of their situation over time. It is striking though, that an evaluation of the experiences of all interviewees shows that these are either in a rather normal range or tend to be judged negatively. Account of clearly positive experiences it is almost inexistent. The reasons can only be found indirectly in the Deafness/Hearing impairment itself, but rather lie in the resulting communication barriers, which make full participation in terms of social integration in the classroom community very difficult.

Lebenslauf

Angela Klumper

geboren am 18. März 1981 in St. Pölten

österreichische Staatsbürgerschaft

Ausbildung

1995 – 2000	Höhere Lehranstalt für Wirtschaftliche Berufe, St. Pölten Vorprüfung zur Reife- und Diplomprüfung, Koch- und Serviceausbildung am 14.05.1999 Abschluss: Reife- und Diplomprüfung am 20.06.2000
2003 – 2005	Kolleg für Sozialpädagogik, St. Pölten Abschluss: Diplomprüfung am 24.06.2005
seit 2005	Studium der Bildungswissenschaft, Universität Wien Schwerpunktfächer: Heil- und Integrative Pädagogik Aus- und Weiterbildungsforschung

Weiterbildung

04. - 05.04.2004	Durchführung eines Spielefestes im Rahmen des 1. Kinder- und Jugendbuchfestivals NÖ, St. Pölten (15 Stunden)
19. - 20.11.2004	Seminar „Suchtprävention“, Andreas Reitbauer, St. Pölten (12 Stunden)
14.01.2009	Sensibilisierungsworkshop des Projektes Diversity Management „Mit den Augen hören? Faszination Gehörlosenkultur!“, Wien (3,5 Stunden)
15. - 16.12.2009	Einführungskurs der Software Atlas.ti qualitative data analysis 6.0, Zentraler Informatikdienst der Universität Wien (12 Stunden)
13.01.2011	4. Fachkräftetreffen für den Bereich Taubblindheit und Hörsehbehinderung, Wien (7 Stunden)

Praktika, berufliche Erfahrung

07 – 09/1999	Auslandsaufenthalt: Au-pair, Porto Vecchio/Korsika/Frankreich
06 – 12/2001	Marketingassistentin bei der Firma „Krause & Pachernegg“, Gablitz
01/2002 – 08/2003	Sachbearbeiterin der Firma „Generali Gruppe“, Abteilung Kranken- und Unfall, St. Pölten
11/2003 – 01/2004	Tages- und Blockpraktikum: Hort der Wiener Kinderfreunde, Döbling/Wien

04/2004	Praktikum: Jugendwohlfahrt, Kinder- und Jugendheim „Bubenburg“, Fügen/Zillertal/Tirol (3 Wochen)
07/2004	Praktikum: Caritas Wohnhaus für Menschen mit geistiger Behinderung, Mank (1 Monat)
01 – 02/2005	Praktikum: Kinder-Förderzentrum Elisabethinum, Axams/Tirol (5 Wochen)
08/2004 – 08/2007	Besuchsdienst im Caritas Wohnhaus für Menschen mit geistiger Behinderung, Mank (4 Stunden/Monat)
02/2007 – 02/2008	Wissenschaftliches Praktikum: Mitarbeit an der Studie von Krausneker/Schalber „Sprache Macht Wissen. Zur Situation gehörloser und hörbehinderter SchülerInnen, Studierender & ihrer LehrerInnen, sowie zur Österreichischen Gebärdensprache in Schule und Universität Wien.“ (150 Stunden)
10/2005 – 02/2010	Sekretariat der Steuerberatungskanzlei und Wirtschaftsprüferin „Mag. Dr. Gabriele Supan“, Wien (Teilzeit)
10/2010 – 09/2011	Erasmus-Outgoing Studierendenpraktika: Volontariat „Associació Catalana pro Persones Sordcegues“, Barcelona/Spanien

Fremdsprachkenntnisse

Englisch	Englisch-Kurs „Upper Intermediate General English“, C1, Leeds Languages Limited, Leeds/England (15 Stunden) (02. – 06.11.2009)
Österreichische Gebärdensprache	<p>ÖGS-Kurse für Anfänger/innen I bis Anfänger/innen II, Sprachenzentrum Universität Wien (79 Stunden/4 ECTS) (07/2007 – 01/2008)</p> <p>ÖGS-Kurse für Fortgeschrittene I bis V, Visualbrain. Wien (120 Stunden) (03/2008 – 04/2010)</p>
Spanisch	Spanisch-Kurs “Nivel tercero”, B1, escola oficial d’idiomes Vall d’Hebron, Generalitat de Catalunya, Barcelona/Spanien (130 Stunden) (02/2011 – 06/2011)
Französisch	Maturaniveau

Anhang

Ausschreibung der Suche nach Interviewpersonen

Gehörlose/Hörbehinderte Schulabsolvent/innen mit Matura gesucht

Für meine Diplomarbeit suche ich gehörlose/hörbehinderte Menschen zwischen 18 und 35 Jahren, die in einem integrativen Schulsetting einer höheren Schule die Matura absolviert haben.

Ich studiere Bildungswissenschaft an der Uni Wien und bin gerade dabei meine Diplomarbeit zu schreiben. **Mein Ziel ist es herauszufinden, wie gehörlose/hörbehinderte Schüler/innen den integrativen Unterricht in einer höheren Regelschule erlebt haben.** Dabei interessiere ich mich speziell für die soziale Integration in der Klassengemeinschaft. Im Mittelpunkt stehen Erfahrungen und Erlebnisse Betroffener selbst, wie sie in der Schulzeit die zwischenmenschlichen Kontakte mit ihren Klassenkamerad/innen in der integrativen Regelklasse erlebt und empfunden haben.

Falls Sie zwischen 18 und 35 Jahren sind und die Matura in einer integrativen Regelklasse absolviert haben, würde ich mich über ein persönliches Interview sehr freuen!

- Das Interview wird nach Wunsch auch in ÖGS durchgeführt (mit Dolmetscher/innen)
- Ich komme auch gerne in Ihr Bundesland
- Die Gespräche sind absolut vertraulich und werden in der Diplomarbeit anonymisiert

Ich bitte Sie, mir bei der Erstellung meiner Diplomarbeit zu helfen, indem Sie mir etwas über Ihre Erfahrungen berichten!

Für Fragen und/oder um einen Termin zu vereinbaren bitte ich Sie, mich per e-Mail zu kontaktieren:

angela.klumper@gmail.com

Schon jetzt bedanke ich mich für die tatkräftige Unterstützung und freue mich auf ein Gespräch!

Angela Klumper

Interviewleitfaden

Einstiegsfrage:

Mich interessiert die Zeit, in der Du die höhere Schule besucht hast. Also, als Du ... bis Jahre alt warst (siehe Kurzfragebogen). Du hast vor Dir das Foto Deiner ehemaligen Klasse. Wie war Eure Klassengemeinschaft? Wie würdest Du den Kontakt zu Deinen Klassenkameraden beschreiben? Du kannst Dir dafür soviel Zeit nehmen wie Du möchtest! Alles, was Dir wichtig ist, interessiert auch mich! Erzähl doch mal!

1 Soziale Rolle

1.1 Wie würdest Du Eure Klassengemeinschaft beschreiben? Hattet Ihr eine gute, ausgeglichene Klassenkameradschaft?

- Denkst Du, dass Personen in Deiner Klasse bestimmte Rollen hatten? (z.B. schwarzes Schaf, Klassenkasperl, Star,...) Kannst Du ein paar Beispiele dazu nennen?
- Welche Rolle hattest Du Deiner Meinung nach in der Klasse?
 - Wie hast Du selbst Deine Rolle erlebt? Hast Du Dich wohl gefühlt in dieser Rolle?
 - Hattest Du für alle Klassenkameraden diese Rolle oder gab es Personen, die Dich anders sahen?

2 Sozialer Status

2.1 Wie denkst Du, bist Du in der Klassengemeinschaft allgemein angenommen worden? Welches Ansehen hattest Du in der Klasse? Wie hast Du Dich dabei gefühlt?

- Denkst Du, dass in Deiner Klasse eine Hierarchie bestand?
 - Wenn ja, kannst Du diese vielleicht anhand eines Beispiels beschreiben?
 - Wo siehst Du Dich selbst in dieser Hierarchie?
 - Was meinst Du, welches Ansehen/Prestige hattest Du in der Klasse?
- Wer denkst Du, war in Deiner Klasse besonders beliebt und wieso?
- Gab es Personen, die besonders respektiert waren, z.B. weil sie sehr ehrlich oder gescheit waren?
- Gab es Personen, die immer im Hintergrund blieben?
- Hattet ihr Personen in der Klasse, die allgemein eher unbeliebt waren?
- Wer denkst Du, war eher Außenseiter in der Klasse und warum?
 - Wenn Du jetzt zurückblickst auf Deine Schulzeit, wo würdest Du Dich da selbst sehen?
- Wie glaubst Du, sahen Dich die Mädchen/Burschen in der Klasse?

3 Quantität der Beziehungsrelationen

3.1 Kannst Du die Häufigkeit der persönlichen Kontakte mit Deinen

Klassenkameraden beschreiben? Alles was Dir dazu einfällt ist mir wichtig, egal ob die Kontakte positiv oder negativ waren. (Kriterium: reale Kontakte)

- Kannst Du Dich erinnern, wie sich Deine ersten Kontakte in der Klasse entwickelten? (z.B. Gespräch über Schule, Lehrer, Freizeit, Gruppenarbeiten,...)
 - Von wem ging die Initiative für diese Kontakte aus?
 - Hattest Du Schwierigkeiten Kontakte mit Deinen Klassenkameraden herzustellen?
- Zu wem in der Klasse hattest Du mehr Kontakt und zu wem weniger? Wieso?
- Hattest Du öfter Kontakt zu Deinen hörenden Mitschülern oder öfter zu Deinen gehörlosen/hörbehinderten Mitschülern?
 - Weshalb glaubst Du, war das so?

4 Qualität der Beziehungsrelationen

4.1 Wie würdest Du aus heutiger Sicht den Kontakt zu Deinen Mitschülern

damals beschreiben? Hast Du Dich allgemein in Deiner Klassengemeinschaft integriert oder isoliert gefühlt?

- Wie haben Dich Deine Mitschüler behandelt? Wie würdest Du Euren Umgang miteinander beschreiben? (Kriterium: Sympathie)
 - z.B. emotional wertschätzend, respektvoll, anerkennend, abwertend, geringschätzig,...
 - Haben sich die Anderen Dir gegenüber hilfsbereit verhalten? (Kriterium: soziale Kompetenz und prosoziales Verhalten)
 - Erinnerst Du Dich an Situationen in denen Du Dir mehr Verständnis, Unterstützung/Hilfe, Geduld, Akzeptanz, Interesse von Deinen Kollegen gewünscht hättest?
- Welche Beziehungen blieben Dir am meisten in Erinnerung und warum?
 - Möchtest Du mir eine oder mehrere konkrete Erinnerungen erzählen?
 - Weshalb ist Dir diese Situation in Erinnerung geblieben?

5 Identität

5.1 Wenn Du jetzt zurückgehst in Deinen Erinnerungen und Dich in der Schule

vorstellt – als ob Du „Zuschauer“ wärst – wie siehst Du Dich da? Womit hast Du Dich damals identifiziert? Wie würdest Du Deinen Charakter, Deine Persönlichkeit beschreiben?

- Konntest Du Dich selbst so akzeptieren wie Du warst? Warst Du zufrieden mit Deinem Aussehen, Deiner Persönlichkeit, Deinem schulischen Erfolg, Deinem Ansehen in der Klasse, Deinem Erfolg beim anderen Geschlecht, usw.?
 - Wenn Du damals die Möglichkeit gehabt hättest, etwas an Dir zu verändern, was hättest Du verändert? Hast Du daran tatsächlich gearbeitet und wie denkst Du heute darüber?
- Wie bist Du damals mit Deiner Gehörlosigkeit/Hörbehinderung umgegangen?
 - Welcher Welt hast Du Dich mehr zugehörig gefühlt? Der Hörenden, der Gehörlosen oder der Welt der Hörbehinderten?
 - Hattest Du Kontakt zur Gehörlosengemeinschaft bzw. hättest Du Dir mehr Austausch mit Gleichgesinnten gewünscht?
- Hast Du Dich mit allen Deinen positiven und negativen Eigenschaften von Deinen Mitschülern angenommen und akzeptiert gefühlt? (Kriterium: humane Akzeptanz)

6 Kommunikation

6.1 Wie verlief die Kommunikation mit Deinen Klassenkameraden? Bitte erzähl mir alles, was Dir zum Thema „Sprache und Kommunikation mit Deinen Klassenkameraden“ einfällt.

- Welcher Sprache hast Du Dich damals generell zugehörig gefühlt?
 - In welcher Sprache hast Du Dich am wohlsten und am kompetentesten gefühlt?
 - Würdest Du sagen, dass mit dieser Sprache für Dich barrierefreie Kommunikation möglich war?
- Welche Sprache hast Du während Deiner Schulzeit mit Deinen Klassenkameraden gesprochen?
 - War Dir das angenehm? Hast Du Dich in dieser Sprache wohl gefühlt?
 - Konntest Du Dich in dieser Sprache mit ihnen barrierefrei unterhalten?
 - Sind Deine Klassenkameraden auf Deine Bedürfnisse in der Kommunikation eingegangen? (z.B. ansehen beim Sprechen, deutlich sprechen, auf Lichteinfall achten, Gebärdensprache,...)
 - Wie seid ihr mit Schwierigkeiten in der Kommunikation umgegangen?
- Denkst Du, dass Du aufgrund der Kommunikation mit Deinen Klassenkameraden nicht so gut in die Klassengemeinschaft integriert warst?

7 Selbstbestimmung und Empowerment

7.1 Wie hast Du damals normalerweise Deine Entscheidungen getroffen?

Würdest Du sagen, dass Du damals Dein Leben selbst bestimmt hast?

- Was hat Dich dazu veranlasst, diese Schule zu besuchen?
 - Hat Dich in dieser Entscheidung jemand unterstützt bzw. beeinflusst?
 - War die Entscheidung diese Schule zu besuchen richtig? Würdest Du es aus heutiger Sicht wieder so machen?
- Hast Du in der Klasse auch Ablehnung und/oder Diskriminierung aufgrund Deiner Gehörlosigkeit/Hörbehinderung erlebt? Kannst Du eine Situation schildern?
 - Wie hast Du damals darauf reagiert?
 - Was würdest Du in dieser oder einer ähnlichen Situation heute machen?
- Hast Du das Gefühl, dass Du in der Klasse aktiv mitbestimmen konntest?
 - Fühltest Du Dich in der Klassengemeinschaft gleichberechtigt mit allen anderen Mitgliedern oder hättest Du gerne mehr mitbestimmt?

Abschluss:

- Abschließend möchte ich Dich noch fragen: Was heißt es für Dich, in einer Klasse integriert zu sein? Wie wichtig ist es für Dich und ist es Deiner Meinung nach ein mögliches Ziel?
- Möchtest Du zum Abschluss des Interviews noch etwas sagen? Gibt es etwas, das ich vergessen habe anzusprechen?

Postskripten

Interview 1:

Ich wurde von der Interviewperson sehr herzlich empfangen und meine anfängliche Nervosität war bald verflogen, da eine offene und sehr freundliche Atmosphäre herrschte. Die Interviewperson war von Beginn an äußerst interessiert an der Thematik und ich hatte den Eindruck, dass sie mir sehr gerne und lebhaft von ihren Erlebnissen erzählte. Auch die Anwesenheit der Dolmetscherin war m.E. sehr positiv, da dadurch nicht nur barrierefreie Kommunikation möglich wurde, sondern auch eine gewisse Vertrautheit herrschte, da sich die beiden bereits kannten. Die Interviewsituation habe ich als sehr angenehm und entspannt erlebt, das Gespräch verlief offen und flüssig. Die Interviewperson brachte durch ihre lebhaften Erzählungen interessante und für meine Arbeit wichtige Aspekte hervor. Wir waren völlig ungestört, lediglich nach ca. 20 Minuten kam kurz eine Person in den Raum, um etwas zu fragen. Dies störte jedoch m.E. nicht weiter den Erzählfluss. Einige Minuten danach bat die Interviewperson um eine kurze Pause, welche m.E. für alle Beteiligten angenehm, da die Interviewsituation auch anstrengend war. Die Interviewperson hatte auf mein Ansuchen ein Klassenfoto mitgebracht. Ich hatte den Eindruck, dass ihr dieses tatsächlich als Erinnerungsstütze hilfreich war. Da dies mein erstes Interview war, war ich davor besonders aufgeregt. Weiters hatte ich bis zu diesem Zeitpunkt noch nie ein Gespräch mittels Gebärdensprachdolmetscher/in geführt, wodurch ich nicht genau einschätzen konnte, wie die Situation sein wird. Da mich aber die Interviewperson so herzlich und offen empfangen hatte, war meine Nervosität bald verflogen und ich versuchte entspannt und ruhig auf die Erzählungen der Interviewperson einzugehen.

Interview 2:

Die Interviewperson hat mich und die Dolmetscherin sehr herzlich empfangen. Es herrschte von Beginn an eine offene, sehr freundliche und vertraute Atmosphäre, da sich die Interviewperson und die Dolmetscherin bereits kannten. Wir nahmen in der offenen Küche des Büros Platz. In diesem großen Raum waren noch zwei weitere Personen anwesend, diese gingen jedoch sehr ruhig ihrer Arbeit nach. Daher störten sie den Gesprächsverlauf m.E. nicht im Geringsten. Das Gespräch war besonders informativ und interessant. Die Interviewperson erzählte ihre Erlebnisse aus der Schulzeit sehr ruhig und entspannt, insgesamt strahlte sie eine angenehme Ruhe aus, wodurch es mir leichter fiel, auch Sprech- bzw. Gebärdenpausen Raum zu geben ohne bereits die nächste Frage zu formulieren. Die Zeit verging m.E. so schnell, dass mir nicht auffiel, dass wir uns bereits gut 1,5 Stunden unterhielten als sich plötzlich die

Videokamera abschaltete. Diese Unterbrechung war durchaus positiv, um neue Kraft und Energie für den weiteren Gesprächsverlauf zu tanken. Da das Gespräch am Abend stattfand, wurde es auch langsam dunkel im Raum. Mir ist dies zwar aufgefallen, da jedoch das Gespräch so spannend war, hatte ich nicht daran gedacht, das Licht aufzudrehen. Dies passierte dann erst in der Pause. Aus diesem Grund und auch um allen Beteiligten die Möglichkeit zu geben, sich kurz zu entspannen, hätte ich nach ca. 45 Minuten eine Pause einplanen sollen.

Interview 3:

Dieses Interview war von Beginn an sehr herzlich, nett und entspannt, die Interviewperson brachte viele neue Aspekte, sowie interessante und für meine Fragestellung wichtige Erfahrungen zur Sprache. Es entstand für mich der Eindruck, dass sich die Interviewperson bereits sehr viel mit dem Thema beschäftigt hat und demnach Zusammenhänge, Deutungen und Interpretationen entwickelt hat, welche über ihre persönlich erlebten Erfahrungen hinausgehen. Sie hat sehr viel und sehr reflektiert und teilweise analytisch erzählt, was ich auf ihre persönliche und wissenschaftliche Arbeit zurückführe. Aus diesem, sowie aus Gründen der Durchführungsmethode des Interviews, hat das Interview sehr lange gedauert und wir mussten es auf zwei Termine aufteilen. Das Interview habe ich schriftlich via Skype geführt, was – neben den Vorteilen – auch Schwierigkeiten und Nachteile barg. Obwohl dieses Gespräch aufgrund der bildlichen Übertragung einem persönlich geführtem Interview sehr nahe kam, denke ich, dass manche Emotionen nicht so gut wahrgenommen werden konnten. Der erste Teil des Interviews war sehr flüssig und verlief ohne Störungen. Beim zweiten Teil hingegen musste die Interviewperson nach ca. einer halben Stunde weg. Danach war ihre Familie ebenfalls im Raum anwesend, zu Beginn waren die Kinder sehr interessiert und wir unterhielten uns mit ihnen, was eine sehr nette, aber relativ lange Pause des Interviews verursachte. Durch die Methode der Interviewführung konnte ich die räumliche Situation der Interviewperson sehr schwer einschätzen, da ich durch den Kamerablick nicht den ganzen Raum einsehen konnte. So kann ich auch schwer beurteilen, ob die Anwesenheit der Familie der Interviewperson eine Beeinflussung darstellte. Vermutlich jedoch wäre ein Raum, indem sie alleine gewesen wäre, besser gewesen. Weiters gilt zu sagen, dass ich im Gesprächsverlauf bemerkt habe, dass ich Schreibpausen nicht gut aushalten konnte, da ich die Situation schlecht einschätzen konnte. Mir war oftmals nicht klar, ob die Interviewperson nun über weitere Aspekte nachdachte, das Foto ihrer ehemaligen Klassenkamerad/innen am Computer betrachtete, der Familie im Hintergrund zusah oder bereits mit ihrer Erzählung fertig war und auf eine Reaktion bzw. Frage meinerseits wartete.

Interview 4:

Als ich hinkam hat mich die Interviewperson bereits begrüßt, obwohl ich 15 Minuten zu früh zum verabredeten Ort kam. Sie war sehr freundlich und hat mir gleich zu Beginn einige Räumlichkeiten des Gebäudes gezeigt, was die Stimmung und das erste Kennenlernen etwas erleichterte. Dann habe ich ihr den Vorgang des Interviews erklärt und nochmals versichert, dass ich alle Daten anonym behandeln werde. Sie wollte noch wissen, ob ich mich bei meinem Thema auf die Klassenkamerad/innen beschränke, oder ob in der Erzählung Lehrer/innen auch inkludiert werden sollen. Dann haben wir mit dem Kurzfragebogen begonnen, welches ich noch nicht mittels Audiogerät aufnahm. Erst das eigentliche Interview habe ich aufgenommen. Von Anfang unseres Treffens an und auch während des Interviews selbst hatte ich den Eindruck, dass die Interviewperson ständig mit den Achseln zuckt. In mir entstand das Gefühl, als wolle sie damit sagen, dass das, was sie zu sagen hat, nicht so wichtig oder uninteressant wäre, was jedoch ganz und gar nicht der Fall war, da die Erzählungen äußerst interessant und ein wichtiger Beitrag für meine Arbeit darstellt. Oder es sollte die erzählten Tatsachen unterstützen, so als würde sie sagen „Naja, so war das eben.“ Während des Interviews klopfte die Interviewperson außerdem viel auf den Tisch, ein eher rhythmisches Klopfen. Meines Erachtens verlief die Kommunikation zwischen uns gut. Ich hatte den Eindruck, dass ich die Interviewperson schon nach kurzer Zeit sehr gut verstanden habe. Ob dies auch umgekehrt der Fall war, hoffe ich zwar, ist jedoch für mich schwer zu sagen. Obwohl ich versuchte, langsam und deutlich zu sprechen, fiel es mir selbst ab und an auf, dass ich Sätze und Fragen oft unklar formulierte und mich undeutlich ausdrückte bzw. relativ schnell sprach. Bereits fast am Ende des Interviews musste ich mit Schrecken feststellen, dass ich die ganze Zeit über einen Kaugummi im Mund hatte. Dies war mir davor überhaupt nicht bewusst. Es war mir sehr unangenehm, ich habe mich bei der Interviewperson entschuldigt. Diese jedoch zuckte mit den Achseln und sagte, dass das nichts macht. Ich bin mir dennoch nicht ganz sicher, denn ich denke, dass ein Kaugummi im Mund vermutlich das Mundbild etwas verzerrt. Generell hatte ich das Gefühl, dass sich die Interviewperson selbst sehr zurücknimmt, sehr rücksichtsvoll und eher still ist und vieles über sich ergehen lässt. Gleichzeitig ist sie sehr bemüht um Andere und ausgesprochen freundlich und zurückhaltend. Bei meiner persönlichen Reflexion nach dem Interview musste ich feststellen, dass es mir sehr schwer fiel, Pausen entspannt zuzulassen. Ich stellte sehr viele Fragen in diesem Interview anstatt die Interviewperson in Erinnerungen versinken zu lassen.

Interview 5:

Auf Wunsch der Interviewperson haben wir das Interview in der Wohnung der Interviewperson durchgeführt. Sie war so freundlich und hat mich vom Bus abgeholt, wodurch wir uns auf dem Weg zur Wohnung bereits ein bisschen Kennenlernen konnten. Das gesamte Treffen war von Anfang bis zum Ende sehr entspannt, offen und freundlich. Generell hatte ich den Eindruck, dass die Interviewperson eine sehr offene, entspannte und zufriedene Person ist. Da die Interviewperson in einem vorhergehenden E-Mail bereits auf negative Erlebnisse, welche sie in der Zeit des Schulbesuchs gemacht hatte, hingewiesen hat, war die sehr ruhige, ungestörte, entspannte und vertrauensvolle Atmosphäre m.E. gesprächsfördernd. Ich habe im Vorgespräch auch versucht zu betonen, dass sie allein den Gesprächsverlauf bestimmt und – sofern dies gewünscht wird, da unangenehme Erinnerungen hochkommen – wir das Interview auch jederzeit abbrechen können. Ich denke, dass dieses offene Ansprechen und Eingehen auf beiden Seiten Vertrauen und Sicherheit geschaffen hat. Dies kam im Laufe des Gespräches einmal zum Tragen, wo sie darauf hinwies, an dieser Stelle nicht weitererzählen zu wollen, da die Erinnerungen zu belastend wären. Im Vorgespräch habe ich der Interviewperson auch noch einmal den Vorgang des Interviews erklärt und versichert, dass ich alle Daten anonym behandeln werde. Dann haben wir mit der Beantwortung des Kurzfragebogens begonnen, was ich noch nicht mittels Audiogerät aufnahm. Erst das eigentliche Interview, das sehr flüssig und ohne Pause verlief, habe ich mittels Audiogerät aufgenommen. Auch die Kommunikation zwischen uns verlief von Beginn an äußerst komplikationslos und sehr flüssig. Obwohl die Interviewperson selbst den Eindruck vermittelte als hätte sie nicht viel zu erzählen und im Erzählfluss auch immer wieder stockte, war das Gespräch insgesamt sehr interessant und brachte viele neue Aspekte hervor. Da dies das letzte der fünf durchgeführten Interviews darstellte, konnte ich in diesem Gespräch m.E. sehr geduldig sein. Da mir anhand der Reflexionen der vorigen Interviews bereits deutlich aufgefallen war, dass mein persönliches Problem es ist, Pausen auszuhalten, der Interviewperson Zeit zu geben, sich in Gedanken den Erinnerungen hinzugeben, schaffte ich es in diesem Interview abzuwarten und Pausen zuzulassen. Die äußerst entspannte, ruhige und vertrauensvolle Atmosphäre der Interviewsituation trug ebenso einen großen Teil dazu bei.